

**ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ**

**POLICIES OF LINGUISTIC PLURALISM
AND THE TEACHING OF LANGUAGES
IN EUROPE**

Επιστημονική επιμέλεια

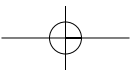
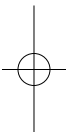
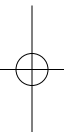
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΗΤΣΚΟΠΟΥΛΟΥ

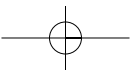
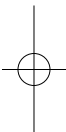
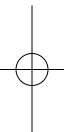
Editors BESSIE DENDRINOS
BESSIE MITSKOPOULOU

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

NATIONAL AND KAPODISTRIAN
UNIVERSITY OF ATHENS

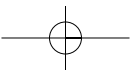
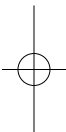
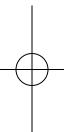
ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ  ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ





**Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού
και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη**

**Policies of linguistic pluralism
and the teaching of languages in Europe**



Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού
και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη

Policies of linguistic pluralism
and the teaching of languages in Europe

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη

Policies of linguistic pluralism and the teaching of languages in Europe

Πρώτη έκδοση Σεπτέμβριος 2004

First edition September 2004

Επιστημονική επιμέλεια ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΙΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ

Editors BESSIE DENDRINOS, BESSIE MITSIKOPOULOU

Φιλολογική επιμέλεια ελληνικών κειμένων ΜΑΡΙΑ ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ

Copy editing of Greek texts MARIA THEODOROPOULOU

Φιλολογική επιμέλεια αγγλικών κειμένων ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, GEOFFREY COX

Copy editing of English texts BESSIE MITSIKOPOULOU, GEOFFREY COX

Μετάφραση από τα ελληνικά DEBORAH WHITEHOUSE, CHRIS MARKHAM, ED JOYCEY

Translation of Greek texts DEBORAH WHITEHOUSE, CHRIS MARKHAM, ED JOYCEY

Μετάφραση από τα αγγλικά ΜΑΡΙΑ ΛΑΪΝΑ. Συνεργάστηκε η ΜΑΡΙΑ ΑΡΑΠΟΠΟΥΛΟΥ

Translation of English texts MARIA LAINA in cooperation with MARIA ARAROPOULOU

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

National and Kapodistrian University of Athens

© 2004, Εκδόσεις **ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ**

και

Βασιλική Δενδρινού, Βασιλική Μητσικοπούλου

ISBN 960-375-702-0;;;;

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 3702';;;;

Κ.Ε.Π. 733, Κ.Π. 081/04;;;;



Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιοδήποτε μέσο ή τρόπο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και η εν γένει εκμετάλλευσή του συνόλου ή μέρους του έργου.

Εκδόσεις **ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ**

Κεντρική διάθεση

Ασκληπείου 18, 106 80 Αθήνα

τηλ.: 210 3647433, 210 3621274, fax: 210 3610750

Υποκατάστημα Βόρειας Ελλάδας

Φιλίππου 40, 546 31 Θεσσαλονίκη, τηλ./fax: 2310 250075

Βιβλιοπωλεία **ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ**

1. Ασκληπείου 18, 106 80 Αθήνα

Τηλ.: 210 3647433, 210 3621274, Fax: 210 3610750

2. Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 64 Αθήνα

Τηλ./Fax: 210 3319195

<http://www.metaixmio.gr> • e-mail: metaixmio@metaixmio.gr

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	000
FOREWORD	000
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	000
INTRODUCTION	000
<u>ΕΝΟΤΗΤΑ 1</u>	
ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ	
<u>SECTION 1</u>	
COMPETING DISCOURSES ON EUROPEAN MULTILINGUALISM	000
Εισαγωγικό σημείωμα	000
Introductory Note	000
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ	
Πολυγλωσσικός γραμματισμός στην Ε.Ε.: Εναλλακτικά προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.....	000
BESSIE DENDRINOS	
Multilingual literacy in the EU: Toward alternative discourses in foreign language education programmes	000
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ – ΦΟΙΒΟΣ ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ	
Πολιτικές γλωσσικής και πολιτισμικής πολυγλωσσίας στην Ε.Ε.	000
ANASTASIOS F. CHRISTIDIS	
Policies for linguistic and cultural diversity in the European Union	000
SYLVIA VLAEMINCK	
Πολυγλωσσία και εκπαιδευτικές πολιτικές για τις ξένες γλώσσες στην Ελλάδα	000

SYLVIA VLAEMINCK
 Plurilingualism and foreign language education policy in Greece.....000

RUTH WODAK
 Διακήρυξη της Βιέννης: «Το κόστος της μονογλωσσίας»000

RUTH WODAK
 Vienna Manifesto: “The cost of monolingualism”.....000

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ000

SECTION 2

EUROPEAN LANGUAGE POLICIES, MULTILINGUALISM AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING...000

Εισαγωγικό σημείωμα000
 Introductory Note000

PETER NELDE
 Η νέα πολυγλωσσία: πρόκληση για μια ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική.....000

PETER HANS NELDE
 The New Multilingualism: A challenge for a European language policy.....000

ΒΑΣΩ ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ
 Πολυγλωσσία, ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική και ελεύθερη διακίνηση000

VASSO TOCATLIDOU
 Plurilingualism, european language policy and free movement000

LID KING
 Σύγχρονες γλώσσες στην Αγγλία και την Ουαλία000

LID KING
 Modern languages in England and Wales000

ALAIN GINET
 Πολυγλωσσία: Σ' αγαπώ. Εγώ όχι πια.....000

ALAIN GINET
 Multilingualism: Je t'aime. Moi non plus.000

ΕΝΟΤΗΤΑ 3**ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΤΜΗΜΑΤΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ****ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΑΕΙ.....000**SECTION 3**LANGUAGE EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENTS****OF EUROPEAN UNIVERSITIES000**

Εισαγωγικό σημείωμα000

Introductory Note000

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΔΟΥΚΑ-ΚΑΜΠΙΤΟΓΛΟΥ

Ετεροτοπία: Ουτοπία ή δυστοπία; Το παράδειγμα
των αγγλικών σπουδών000

ΕΚΑΤΕΡΙΝΙ ΔΟΥΚΑ-ΚΑΒΙΤΟΓΛΟΥ

Heterotopia: Utopia or dystopia? The paradigm of English Studies000

ENRIC LLURDA

Λόγοι περί «φυσικού/ μη φυσικού ομιλητή» στα πανεπιστημιακά
τμήματα ξένων γλωσσών στην Ισπανία000

ENRIC LLURDA

“Native/ non-native speaker” discourses in foreign language university
departments in Spain000

ΡΕΑ ΔΕΛΒΕΡΟΥΔΗ

Τμήματα ξένων γλωσσών και φιλολογιών στο ελληνικό
πανεπιστήμιο: Παρατηρήσεις για τη φυσιογνωμία
και τις προοπτικές τους000

ΡΕΑ DELVEROUDI

The foreign language and literature departments of the Greek universities:
Observations on their nature and prospects000

ΒΙΛΧΕΛΜ ΜΠΕΝΝΙΝΓΚ

Νέα προγράμματα σπουδών; Πρώτες παρατηρήσεις000

WILHELM BENNING

New syllabuses? Initial observations000

10/ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

WOLFGANG MACHIEWICZ

Οι στόχοι και τα αποτελέσματα του συνεδρίου για το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών
στο Βερολίνο000

WOLFGANG MACHIEWICZ

The aims and outcomes of the Berlin EYL 2001 Conference.....000

ΕΝΟΤΗΤΑ 4**Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ.....000**SECTION 4**USING ICT TO SUPPORT THE TEACHING AND LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES000**

Εισαγωγικό σημείωμα000

Introductory Note000

ΣΟΦΙΑ ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ-ΛΥΤΡΑ

Οι νέες τεχνολογίες και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα
για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη σήμερα:
Μαθησιακές προϋποθέσεις000

ΣΟΡΗΙΑ ΠΑΡΑΕΦΘΥΜΙΟΥ-LYTRA

Technology and the new Foreign Language Learning Enviroments
in present-day Europe: Learning Conditions000

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Μ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ

Τεχνολογίες της πληροφόρησης και της επικοινωνίας:
Προοπτικές στη γλωσσική εκπαίδευση000

ΠΑΝΑΓΙΟΤΙΣ Μ. ΠΑΝΑΓΙΟΤΙΔΙΣ

Prospects of language learning through ICT000

ΟΥΡΑΝΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ

Τα σώματα κειμένων και το διαδίκτυο ως πηγές
για την προώθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας000

ΟΥΡΑΝΙΑ ΗΑΤΖΙΔΑΚΙ

Using corpora and the Internet as textual resources
for the promotion of Modern Greek as a foreign language000

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας
και γλωσσική διδασκαλία: Προς την αναζήτηση
εναλλακτικής κριτικής προσέγγισης.....000

DIMITRIS KOUTSOGIANNIS

Information and Communication technology
and language education: Towards an alternative critical approach000

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ.....000

SECTION 5

CONTEMPORARY EUROPEAN APPROACHES TO THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES.....000

Εισαγωγικό σημείωμα000

Introductory Note000

ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΚΑΛΛΙΑΜΠΕΤΣΟΥ-ΚΟΡΑΚΑ

Ξενόγλωσση τάξη και ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής
ικανότητας των μαθητών000

RENELOPE CALLIABETSOU-CORACA

The foreign language classroom and the development of learners' intercultural
communicative competence000

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΨΑΛΤΟΥ-JOYCEY

Νέες προκλήσεις και προοπτικές για τη διδασκαλία/ εκμάθηση
ξένων γλωσσών000

ANGELIKI PSALTU-JOYCEY

New challenges and perspectives for the teaching/learning
of foreign languages.....000

LESLIE BOBB-WOLFF

Μπορεί η «παιδαγωγική αυτόνομης μάθησης» να ανταποκριθεί
στις ανάγκες της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας;.....000

LESLIE BOBB-WOLFF

Can 'pedagogy for autonomy' address intercultural communicative competence?..000

12/ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ ΣΑΠΙΡΙΔΟΥ

Διαπολιτισμική προσέγγιση – διαφορετικές εφαρμογές.....000

ANDROMACHE SAPIRIDOU

The intercultural approach – different applications.....000

ΕΝΟΤΗΤΑ 6

ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ...000

SECTION 6

EUROPEAN PROSPECTS FOR THE EVALUATION AND CERTIFICATION

OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY000

Εισαγωγικό σημείωμα000

Introductory Note000

JOHANNA PANTHIER

Διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας στην πολύγλωσση Ευρώπη000

JOHANNA PANTHIER

Language teaching and learning in multilingual Europe.....000

ERNA GILLE

Αξιολόγηση της επάρκειας στην ξένη γλώσσα: Ποιος προσδιορίζει
τις απαιτήσεις;000

ERNA GILLE

Assessing foreign language proficiency: Who sets the standards?.....000

PAULINE REA-DICKINS

Ομοιομορφία, συμφωνία και ποικιλία στην αξιολόγηση:
οι προκλήσεις στη γλωσσική εκπαίδευση000

PAULINE REA-DICKINS

Uniformity, conformity and diversity in assessment:
Challenges for language education.....000

ΟΙ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ000

LIST OF CONTRIBUTORS000

Πρόλογος

Αν και ο ρόλος ενός Προλόγου είναι να πει καταρχήν κάτι γι' αυτό που ακολουθεί –μια καταρχήν εισαγωγή στο θέμα–, αυτός ο Πρόλογος παίζει ένα ρόλο απολογισμού, φιλοδοξώντας με αυτό τον τρόπο να εισαγάγει στο πνεύμα και στη λογική αυτών που ακολουθούν. Πρόκειται για τον απολογισμό του συμποσίου που διεξήχθη με αφορμή το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών πριν από τρία χρόνια, τον Οκτώβρη του 2001_ και είναι εισαγωγή στο θέμα, γιατί τα κείμενα αυτού του τόμου βασίζονται και αναπτύσσουν τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν σε εκείνο το συμπόσιο. Τίτλος του συμποσίου «Γλωσσικός πλουραλισμός και γλωσσική πολιτική στην Ε.Ε.: Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» και βασική του επιδίωξη να συμβάλει στον προβληματισμό για τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που να εξυπηρετεί τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στην Ευρώπη, όπου η πολλαπλογλωσσία των πολιτών αποτελεί βασική της προτεραιότητα.

Ειδικότερα, ανάμεσα στις επιδιώξεις του συμποσίου ήταν:

- Η προώθηση εναλλακτικών προγραμμάτων Ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, προκειμένου να αντικατασταθεί το ισχύον μοντέλο στήριξης αποκλειστικά των «ισχυρών» γλωσσών – μοντέλο που έχει αναπτυχθεί στη βάση ενός παραδοσιακού μονογλωσσικού «ήθους επικοινωνίας» και μονογλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών, με αποτέλεσμα να εξυπηρετεί την ιδεολογία του γλωσσικού και πολιτισμικού ηγεμονισμού.
- Η ανάπτυξη κατάλληλου παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών με στόχο την ανάπτυξη των διαγλωσσικών και διαπολιτισμικών επικοινωνιακών ικανοτήτων των πολιτών.
- Ο σχεδιασμός συστημάτων πιστοποίησης της γλωσσικής επάρκειας ατόμων που έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές ικανότητες σε διάφορες γλώσσες με στόχο να αναγνωριστούν και να αξιολογηθούν οι γνώσεις που αποκτήθηκαν, ώστε να καλυφθούν επαγγελματικές και ευρύτερες κοινωνικές ανάγκες.

Αποτέλεσμα της «χρηστικής γλωσσικής λογικής» του συμποσίου, ο παρών τόμος εκδίδεται δίγλωσσος, στην ελληνική και την αγγλική, αφού ως επίσημη γλώσσα του συμποσίου είχε οριστεί η ελληνική και ως γλώσσα εργασίας η αγγλική – απόφαση που καθορίστηκε από τον περιορισμένο προϋπολογισμό, ο οποίος επέτρεπε την αυτόματη μετάφραση μόνο από και προς μία γλώσσα. Αν και, τότε, ο αποκλεισμός των άλλων γλωσσών λειτούργησε περιοριστικά στην επιλογή μη ελληνόφωνων εισηγητών –αφού προϋπόθεση για να προσκληθεί κάποιος στο συμπόσιο ως εισηγητής ήταν η άνεση με την οποία χειρίζεται την αγγλική–, ωστόσο η χρήση της ελληνικής έδωσε τη δυνατότητα σε έλληνες ειδικούς που δεν έχουν υψηλό επίπεδο γνώσης αυτής της ξένης γλώσσας να μοιραστούν τις απόψεις τους με συναδέλφους τους και με ένα

ελληνόφωνο κοινό 500 περίπου καθηγητών ξένων γλωσσών και φοιτητών, οι οποίοι παρακολούθησαν τις εργασίες.

Αν αυτό θα μπορούσαμε να το συγκαταλέξουμε στα «οφέλη» του συμποσίου εξίσου θετικά αξιολογούμε και τα εξής, στον βαθμό που συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ιδιαίτερου κλίματος που έδωσε και το στίγμα του στο συμπόσιο: ότι οι εισηγήσεις παρουσίασαν στο σύνολό τους ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή στηρίζονταν στις ποικίλες πολιτισμικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των ομιλητών, αντίθετα με ό,τι συχνά συμβαίνει σε συνέδρια και επιστημονικές συναντήσεις για τη διδακτική μίας και μόνο γλώσσας_ ότι το ακροατήριο αποτελούνταν από μελλοντικούς και μάχιμους καθηγητές διαφορετικών γλωσσών (αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής, ελληνικής, ιταλικής και ισπανικής γλώσσας)_ ότι οι εργασίες του συμποσίου αποτέλεσαν χώρο συνάντησης όχι μόνο επιστημόνων και εκπαιδευτικών από διαφορετικούς χώρους εξειδίκευσης, αλλά και τεχνοκρατών που ασχολούνται με προγράμματα και πολιτικές για τις γλώσσες_ κάτι που επίσης δεν συνηθίζεται στα ακαδημαϊκά δεδομένα_ τέλος, ότι, ενώ στη διάρκεια του συμποσίου δεν έγινε διάλογος ανάμεσα στο ακροατήριο, δόθηκε η δυνατότητα σε εισηγητές από διαφορετικούς χώρους και χώρες να μετέχουν σε μια συ(νανα)ζήτηση για την πολυγλωσσία και τη γλωσσική εκπαίδευση των ευρωπαίων πολιτών. Αναπτύσσοντας τις ποικίλες απόψεις και προτάσεις τους, οι ομιλητές κατασκεύασαν το μωσαϊκό της σύγχρονης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, ώστε να βαδίσουν σε αυτό όλοι όσοι ασχολούνται με αυτή, ανεξαρτήτως γλώσσας και χώρου ειδικότητας.

Ως επιστέγασμα της ζύμωσης που επιτεύχθηκε στη διάρκεια του συμποσίου, στην τελευταία συνεδρία διατυπώθηκαν κοινές θέσεις και επιδιώξεις, οι οποίες συνάδουν με το Πρόγραμμα Δράσης 2004-2006, το οποίο πρόσφατα κυκλοφόρησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή.¹ Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως η Ε.Ε. θα πρέπει να στοχεύσει:

- στην ενδυνάμωση της πολύγλωσσης Ευρώπης και την ανάπτυξη της πολλαπλογλωσσίας² των πολιτών της_
- στη διαμόρφωση κοινωνικών συνθηκών, συγκυριών και κινήτρων, ώστε όλοι οι πολίτες της Ε.Ε. να έχουν πρόσβαση στη γνώση διαφόρων γλωσσών_
- στην αναθεώρηση των παραδοσιακών μοντέλων διδακτικής των γλωσσών, ώστε πολλαπλογλωσσία να μη σημαίνει ανάπτυξη διακριτών «μονογλωσσιών» των πολιτών_
- στην επινόηση εναλλακτικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών καθώς και την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας, ώστε: (α) να προωθείται η ανάπτυξη της διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας και όχι απαραίτητα η διακριτή υψηλή επικοινωνιακή επάρκεια σε κάθε γλώσσα χωριστά_ (β) τα προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης να παράγουν όχι τον «δανικό» ομιλητή σε μία, δύο ή τρεις γλώσσες αλλά ομιλητές με ρεπερτόριο διαφόρων γλωσσών και με διαφορετικές επικοινωνιακές ικανότητες στην κάθε μία_
- στο να συνειδητοποιήσουν τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι έχουν ευθύνη να παρέχουν –και αυτά– ευκαιρίες εκμάθησης διαφόρων γλωσσών στους σπουδαστές τους, καθώς επίσης και δυνατότητες εναλλακτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των καθηγητών γλωσσοδιδασκτικής_
- σε μια ξενόγλωσση εκπαίδευση των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκ-

παίδευσης. Η εκπαίδευση αυτή πρέπει να συσχετιστεί με την εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα μέσα από ένα κριτικό μοντέλο πολυγλωσσικού γραμματισμού. Βεβαίως, ο γραμματισμός των μαθητών στην επίσημη γλώσσα της πολιτείας στην οποία ζουν θα εξακολουθεί να έχει εξέχουσα θέση στην εκπαίδευσή τους και να αποτελεί συνολικό στόχο του σχολικού προγράμματος³

- σε γλωσσική εκμάθηση η οποία θα πρέπει να θεωρείται έργο ζωής – έργο που δεν τελειώνει με την ολοκλήρωση της επίσημης εκπαίδευσης αλλά συνεχίζεται σε ένα «πολυστοχικό» γλωσσομαθησιακό περιβάλλον_
- σε συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της πολλαπλογλωσσίας, όπως η δημιουργία συνθηκών για ξενόγλωσση αυτοεκπαίδευση_ προϋποθέσεις-προγράμματα τα οποία μπορούν να στηριχτούν και να χρηματοδοτηθούν εφόσον υπάρξει επιτελικός σχεδιασμός πολιτικών και χάραξη σαφούς γλωσσικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε.

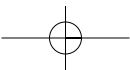
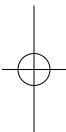
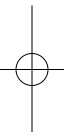
*

Ελπίζοντας πως με την έκδοση του τόμου αυτού θα μπορέσουμε να μεταφέρουμε όχι μόνο τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν αλλά και κάτι από το πολύμορφο κλίμα που κυριάρχησε στη διάρκεια του συμποσίου, θέλουμε να ευχαριστήσουμε θερμά τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής και όλους όσους συνέβαλαν στην υλοποίηση και την επιτυχία του συμποσίου αλλά και τόμου αυτού.

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ – ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πρβ. Commission of the European Communities, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Βρυξέλλες, 24.07.2003.
2. Στον τόμο αυτό χρησιμοποιείται ο όρος *πολλαπλογλωσσία* με αναφορά σε άτομα που γνωρίζουν δύο, τρεις ή περισσότερες γλώσσες πέραν της μητρικής τους. Ορισμένες φορές η έννοια αυτή αποδίδεται με τον όρο *ατομική πολυγλωσσία*.
3. Ειδική θέση στη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών στα ευρωπαϊκά σχολεία έχει η σημερινή *lingua franca*, η αγγλική. Το ακροατήριο του συμποσίου δεν συμφώνησε από κοινού στην πρόταση να προσδιοριστεί ξεκάθαρα η θέση που κατέχει σήμερα στην Ευρώπη η αγγλική ως γλώσσα εργασίας και εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Αντιδρώντας στον ηγεμονικό ρόλο της, σήμερα και μελλοντικά, ορισμένοι θεώρησαν ότι δεν είναι σκόπιμο να επιφυλάσσεται ξεχωριστή θέση για την αγγλική γλώσσα. Διατυπώνεται όμως στο σημείο αυτό μια αντίθετη άποψη, όχι για το εάν θα έπρεπε ή όχι να παίζει έναν κυρίαρχο ρόλο η αγγλική αλλά για το ποια είναι η πραγματικότητα στην Ευρώπη σήμερα. Με το να αρνείται κάποιος να το δεχτεί, ταυτόχρονα αρνείται και την κριτική ενασχόληση με τις πρακτικές που ο λόγος της διδακτικής της αγγλικής αναπτύσσει.



Foreword

By providing in the present text a brief account of the a symposium we organized during the European Year of Languages at the National and Kapodistrian Univeristy of Athens in October 2001, we are simultaneously offering our readers an introduction to the theme of this volume and make a statement regarding the rationale and the spirit of its contents. In fact, the papers included in this volume are based on and further develop the talks delivered at this symposium, entitled 'Linguistic pluralism and language policy in the EU: Foreign language education policy in Greece'.

Invited in the symposium were all those playing an active part in language education planning and policy making, as well as those involved in foreign-language teaching in Greece and other E.U. member-states with the purpose of contributing to reflection and debate about the political importance of languages and foreign language literacies.

The purpose of the symposium was to raise the awareness of the Greek language professionals regarding the importance of plurilingualism in today's Europe and to engage in dialogue all those people who are in any way involved with the foreign language(s) enterprise, especially those who are in decision-making positions in Greece. Moreover, it aimed at disseminating information and raising the audience's awareness with regard to how to deal with new social and professional demands. Ultimately, it aspired to provide ideas about foreign language education strategies, which serve the following objectives:

- The promotion of alternative programmes of foreign language education to replace present models which have been developed on the basis of a monolingual ethos of communication and monolingual pedagogical practices, serving ideologies of linguistic and cultural hegemony.
- The development of alternative pedagogic discourses and pedagogic practices for the teaching and learning of languages aiming at the interlinguistic and intercultural communicative competence of European citizens.
- The planning of new examination systems to assess communicative competence in various languages so that the value of acquired knowledge is recognised in a variety of professional and social settings.

The decision to have all Greek papers appearing in this bilingual volume translated into English and all English papers into Greek reflects our choice to use Greek as the official language of the symposium and English as its working language. Simultaneous interpretation to and from Greek and English during the symposium made it possible for Greek language professionals with limited knowledge of English to deliver papers at this event, i.e., to voice their views and insights, and be understood by their non-Greek-speaking colleagues invited to the

event. It also made it possible for the 500 Greek foreign-language teachers and university students who attended the symposium to understand foreign speakers who delivered their talks in English and share their ideas with others.

A particularly interesting aspect of the conference was that the presentations reflected the truly varied cultural, linguistic and educational experiences of the speakers, a broader spectrum of experience than that found at conferences and academic gatherings dedicated to teaching practices in just one language. Indeed, this symposium was attended by student teachers and language professionals of different languages, including English, French, German, Greek, Italian and Spanish. Moreover, it brought together not only teachers of various languages and scholars of different disciplines, but also administrators, language planners and policy makers. Finally, although there was no opportunity for debate involving the audience, the speakers from different countries and sectors were given the chance to take part in a discussion on multilingualism and language education for plurilingual citizenry. As the speakers expounded their various views and proposals, it was possible to see emerging the whole complex mosaic of contemporary foreign-language education, offering all those involved – regardless of language and area of specialisation – to understand better their own individual place in the overall process.

At the last session of the symposium delegates agreed on a number of common positions and objectives, in line with the 2004-2006 Action Programme recently published by the European Commission.¹ The delegates agreed that the E.U. must take measures:

- To encourage a multilingual Europe, fostering plurilingualism² among the people of the continent.
- To create propitious social circumstances and incentives encouraging all European citizens to learn other languages.³
- To review traditional models of language teaching, in order to ensure that plurilingualism does not merely mean the development of discrete 'monolingual' abilities among Europe's citizens.
- To design alternative approaches to the learning and teaching of languages, and to the evaluation of language learning, in order (a) to promote the development of inter-linguistic/cultural and mediation skills, and not necessarily a high level of communication proficiency in each language separately, and (b) that programmes of foreign-language education will concentrate on producing not ideal speakers of one, two or three languages, but speakers with a repertory of different languages and with different communication skills in each language.
- To ensure that universities and colleges of further education appreciate their responsibility for providing their students with opportunities to learn a variety of languages, and also for providing opportunities for alternative education and training of language-teaching instructors.
- To provide foreign-language education for students in primary and secondary schools – an education that must be linked with the teaching of their own mother tongue through a critical model of multilingual literacy. It is only natural that the literacy of students in the official language of the state in which they live will continue to be of prime importance, remaining as the overall objective of the school programme.

- To cultivate a perception of language learning as a lifetime project – not coming to an end on completion of formal education, but continuing in a ‘multiple goal’ language-learning environment.
- To establish the prerequisites for the development of plurilingualism, e.g. the creation of the right conditions for foreign-language self-teaching; this will involve programmes which can be supported and funded only if there is proper strategic planning and framing of a clear European policy on language and education.

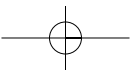
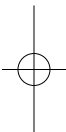
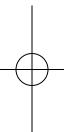
*

We should like to take this opportunity to express our heartfelt gratitude to the members of the Organising Committee and many other colleagues and students who helped make the symposium a success and to all those who helped in the preparation of the present volume.

BESSIE DENDRINOS – BESSIE MITSIKOPOULOU

ENDNOTES

1. See: Commission of the European Communities, *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels, 24.07.2003.
2. We use the term *plurilingualism* in this volume to refer to individuals who know two, three or more languages in addition to their mother tongue.
3. Foreign language education should not mean, as it often does, the teaching and learning of English, considered to be the *lingua franca* in Europe today, which is the number one foreign language (if not a second language) in European schools, promoted through hegemonic ideologies. Moreover, it should not mean the teaching and learning exclusively of the other “strong” European languages, thus excluding from the school curriculum all other European languages, which do not have the financial support to have an equal share in the international linguistic market.



Εισαγωγή

Τα κείμενα του τόμου αυτού οργανώνονται σε έξι ενότητες, με κεντρικό τους άξονα το αίτημα για προώθηση της πολυγλωσσίας ή, ορθότερα, της πολλαπλογλωσσίας στην Ε.Ε.¹

Καθώς σήμερα, στη γλωσσικά και πολιτισμικά πολύμορφη ευρωπαϊκή κοινότητα, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη της αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσα στους πολίτες των κρατών-μελών, αποτελεί καίριο ζητούμενο η διασφάλιση των εκπαιδευτικών προϋποθέσεων ώστε να μπορούν αυτοί να επικοινωνούν σε τουλάχιστον δύο γλώσσες πέραν της μητρικής τους. Η πολυγλωσσία ως ζητούμενο αποβλέπει στην αρμονική συμβίωση και αλληλοκατανόηση μεταξύ των λαών που συνθέτουν την Ε.Ε. αλλά και επιβάλλεται εκ των πραγμάτων, καθώς η περαιτέρω ανάπτυξη της οικονομίας της απαιτεί την ολοένα μεγαλύτερη κινητικότητα του εργατικού της δυναμικού.

Βέβαια, αυτή η *de facto* αναγκαιότητα ευνοεί την ανάπτυξη μιας αγοράίας λογικής όσον αφορά τις γλώσσες, βάσει της οποίας προωθείται κυρίως η εκμάθηση γλωσσών που έχουν ιδιαίτερη αξία στην αγορά εργασίας της Ε.Ε. και προσδίδουν κοινωνικό κύρος σε εκείνους που τις κατέχουν. Έτσι, όμως, αποστρέφεται η προσοχή από καίρια ζητήματα, όπως είναι η κατοχύρωση των γλωσσικών δικαιωμάτων όλων των ευρωπαϊών πολιτών και η ουσιαστική υπεράσπιση της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής φύσης της Ε.Ε., δηλαδή η ισοδύναμη μεταχείριση των γλωσσών όλων των κρατών-μελών. Από την άλλη, εάν δεν υπάρξει παρέμβαση ώστε τα ζητήματα αυτά να αποτελέσουν τη βάση επάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ο λόγος περί προώθησης και διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας στους κόλπους της Ε.Ε., τότε δεν θα υπάρξει και ουσιαστική προοπτική διαμόρφωσης γλωσσικών πολιτικών που να διασφαλίζουν τη γλωσσική και πολιτισμική ισοτιμία.

Προς το παρόν, απουσιάζουν τέτοιου είδους υπερεθνικές πολιτικές οι οποίες θα εξυπηρετούσαν τη θεμελίωση της Ε.Ε. στην αμοιβαία αποδοχή των λαών με διαφορετικές παραδόσεις, ιδέες, ήθη και έθιμα, και θα εξασφάλιζαν κοινό μέλλον. Η απουσία τους στο επίπεδο του υπερεθνικού και εθνικού επιτελικού σχεδιασμού είναι ορατή (πρβ. Ammon 1997) – άλλωστε, κινήσεις σε αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτουν την κριτική αντιμετώπιση επιχειρημάτων υπέρ της πολυγλωσσίας ώστε η έννοια αυτή να μην αποτελεί άλλοθι για την υποστήριξη των «ισχυρών» γλωσσών ή για την ενίσχυση τάσεων γλωσσικού προστατευτισμού. Ορατή είναι και η έλλειψη επιμέρους πολιτικών για την ξενόγλωσση εκπαίδευση με τις οποίες να επιχειρείται η διασφάλιση της γλωσσικής-πολιτισμικής ισότητας στην Ε.Ε. – διασφάλιση που θα προϋπέθετε την αποτελεσματική εκμάθηση ποικίλων ξένων γλωσσών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των κρατών-μελών και τη διαμόρφωση ενός πολυγλωσσικού ήθους επικοινωνίας στις ευρωπαϊκές κοινωνίες (πρβ. Δενδρινού 2001α).

Από τη στιγμή που αυτού του τύπου ο προβληματισμός δεν βρίσκεται στο επίκεντρο του ευρωπαϊκού λόγου για την πολυγλωσσία και την πολλαπλογλωσσία, οι προτάσεις για την εκ-

μάθηση πρόσθετων γλωσσών διαμορφώνονται μέσα στα όρια της λογικής που αναφέρθηκε παραπάνω. Έτσι, ο ευρωπαίος πολίτης, εκτός της μητρικής του γλώσσας, πρέπει να χειρίζεται πολύ καλά την αγγλική (την παγκόσμια γλώσσα του σήμερα, που είναι παράλληλα η γλώσσα της παγκοσμιοποίησης), να γνωρίζει επαρκώς μία ακόμη «ισχυρή» γλώσσα της Ευρώπης και να έχει αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες για επικοινωνία σε κοινωνικές περιστάσεις που εμπλέκουν γλωσσικά ανομοιογενείς ομάδες ανθρώπων.

Οι απαιτήσεις αυτές τείνουν να διαγράφουν μια νέα τάξη πραγμάτων στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, η οποία όμως μένει ακόμη στενά προσκολλημένη σε μοντέλα ξενόγλωσσης διδασκαλίας που προέκυψαν από τις ανάγκες του παρελθόντος της, τα οποία χτίστηκαν σε μια δίπολη βάση. Ο ένας πόλος σχετίζεται με το κλασικό αίτημα να μάθει η ελίτ μιας κοινωνίας μία «ισχυρή» γλώσσα τόσο καλά, ώστε να απολαμβάνει τα οφέλη του κύρους της και να έχει πλήρη πρόσβαση στα προϊόντα της πολιτισμικής της παραγωγής. Ο δεύτερος σχετίζεται με το ζητούμενο να μάθουν οι μετανάστες σε μια πολιτικά και οικονομικά ισχυρή χώρα την επίσημη γλώσσα της, με απώτερο στόχο την πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση. Και τα δυο αυτά αιτήματα εξυπηρετούνται από μοντέλα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που στηρίζονται στη μονογλωσσική και ομοιογενοποιητική παράδοση της Δύσης (πρβ. Dendrinos 2003). Ως τελικό σκοπό τους τα μοντέλα αυτά έχουν ένα χρήστη της γλώσσας-στόχου που να θυμίζει όσο το δυνατόν περισσότερο τον φυσικό ομιλητή της και είναι υποκείμενο του πολιτισμού που τη γεννά.

Τα νέα δεδομένα στην Ευρώπη, η οποία αναπόφευκτα επιδιώκει την ενότητα μέσα από την αναγνώριση και προώθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας των λαών της, δημιουργούν πρόκληση για μια εναλλακτικού τύπου γλωσσική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει βέβαια να αναπτυχθεί, αφού με βάση τις σημερινές ιστορικοκοινωνικές συγκυρίες προσδιοριστεί τί σημαίνει «γνωρίζω μία γλώσσα» και τί συνεπάγεται η χρήση κάθε γλώσσας σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Προηγουμένως θα πρέπει επίσης να καταστεί σαφές πως τα εναλλακτικά μοντέλα γλωσσικής εκπαίδευσης αφορούν τόσο τη διδασκαλία και την εκμάθηση της μητρικής όσο και της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Τα μοντέλα αυτά πρέπει να αποσκοπούν στη δόμηση μιας νέας παιδαγωγικής ταυτότητας του πολίτη, ο οποίος υποχρεούται να μετέχει στις σύγχρονες διαδικασίες επικοινωνίας με μία ή περισσότερες γλώσσες, και να συνδέονται με τους κοινωνικοπολιτικούς στόχους που εξυπηρετούν. Τα προγράμματα γλωσσικών σπουδών, οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας, μάθησης και αυτομάθησης θα πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους ευρωπαίους πολίτες και να ποικίλλουν ανάλογα με τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ανάλογα με το εάν η εκπαίδευση αποτελεί μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος ή της επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων σύμφωνα με τις ανάγκες στον ευρωπαϊκό εργασιακό χώρο. Παράλληλα, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη διαρκούς αξιολόγησης της γλωσσομάθειας και την ανάγκη πιστοποίησης της γλωσσικής γνώσης με διαφανή και αναγνωρίσιμα κριτήρια.

Ο προβληματισμός για τον σχεδιασμό πολιτικών και την ανάπτυξη σύγχρονης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που να εξυπηρετεί τις επιταγές που αναφέρθηκαν αποτέλεσε τον θεμέλιο λίθο για το ευρωπαϊκό συμπόσιο που αναφέρεται στον Πρόλογο. Απόρροια του προβληματισμού που αναπτύχθηκε, ο παρών τόμος συγκεντρώνει κείμενα των συμμετεχόντων σε αυτό. Θα μπορούσαν να θεωρηθούν ψηφίδες ενός μωσαϊκού που σταδιακά συγκροτείται, καθώς το σύνολο

των κειμένων, ακόμη και εκείνα που αφορούνται από κοινό θέμα και προβληματική, συνιστούν ένα ετερόκλητο σύναγμα λόγου και γλώσσας. Η ποικιλότητα αυτή αντανακλά –ή/και απορρέει από– τις διαφορετικές θέσεις υποκειμένου που κατέχουν οι εισηγητές λόγω της ειδικότερης επαγγελματικής τους υπόστασης αλλά και λόγω της ποικιλίας των επιστημονικών κλάδων και θεσμών που υπηρετούν.

«Ένας τόμος για τον γλωσσικό πλουραλισμό είναι και ο ίδιος γλωσσικά πλουραλιστικός»: αυτό θα μπορούσε να συνοψίσει τον χαρακτήρα του τόμου. Είναι ένα συμπέρασμα το οποίο απορρέει φυσικά, καθώς η ετερογενής γλώσσα των κειμένων είναι ταυτόχρονα αποτέλεσμα διαφορετικών ιδεολογικών και πολιτικών θεωρήσεων, προϊόν διαφορετικών τύπων επιστημονικού και κοινωνικού λόγου που χρησιμοποιείται για το ζήτημα της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης, αλλά και διαφόρων θεσμικών παραγόντων. Αν αυτός ο τόμος παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, είναι ακριβώς γιατί αναδεικνύει τον πολυφυή λόγο με τον οποίο διεξάγεται ο σημερινός διάλογος για το ζήτημα του πρόσθετου γλωσσικού γραμματισμού των ευρωπαϊών πολιτών. Αναφέρομαι στον ακαδημαϊκό λόγο, ο οποίος από μόνος του ποικίλλει ανάλογα με τις θεωρητικές θέσεις που αποτυπώνει αλλά και στον επιστημονικό κλάδο στο πλαίσιο του οποίου διαμορφώνεται_ στον εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό λόγο, ο οποίος επίσης ποικίλλει ανάλογα με τους διδακτικούς ή μαθησιακούς σκοπούς που υπηρετεί_ αλλά και στον θεσμοθετημένο λόγο στελεχών ευρωπαϊκών οργανισμών, ο οποίος –αν και προσδιορίζεται από τον πολιτικό στόχο της ευρωπαϊκής ενοποίησης σε επίπεδο πολιτισμικό και όχι μόνο οικονομικό– ποικίλλει ανάλογα με τους κοινωνικοπολιτικούς στόχους και αυτή καθεαυτή τη δομή του κάθε οργανισμού.

Το πολυφυές των διαφορετικών λόγων αλλά και την ποικιλότητα των προσεγγίσεων που διατρέχουν τα κείμενα ως σύνολο έχει ως στόχο να αναδείξει αυτή η Εισαγωγή – στοιχεία τα οποία αναδύονται σε κάθε διαρθρωμένη θεματική ενότητα του τόμου. Έτσι, η καθηγήτρια Β. Δενδρινού που είχε την επιστημονική ευθύνη του συμποσίου, στο κείμενό της –με το οποίο ξεκινά η πρώτη ενότητα υπό τον τίτλο «Θέσεις και αντιθέσεις για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία»– προσεγγίζει την πολιτική διάσταση του λόγου περί αναγνώρισης της πολυγλωσσίας και προώθησης της πολλαπλογλωσσίας μέσω της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει πλέον να αποσκοπεί, υποστηρίζει η συγγραφέας σε έναν πολυγλωσσικό κοινωνικό γραμματισμό. Κριτικός είναι και ο λόγος του εκπροσώπου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, καθηγητή Α.-Φ. Χριστίδη, ο οποίος στο κείμενο του πολιτικοποιεί το ζήτημα της πολυγλωσσίας, συνδέοντας τις γλώσσες με την αξιακή τους διάσταση.

Αντίθετα, το κείμενο της S. Vlaeminck, εκπρόσωπου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, έμμεσα συνδέει τη (φερόμενη ως πολιτικά αθώα) πολυγλωσσία με την επιτυχία της Ε.Ε. ως «οικονομίας της γνώσης». Κατά τη Vlaeminck, η επιτυχία αυτή εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τα κράτη-μέλη χειρίζονται το ζήτημα της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Εξαρτάται βεβαίως επίσης από το μέγεθος και την ποιότητα της υποστήριξης που παρέχεται στους ευρωπαίους πολίτες προκειμένου να κατοχυρωθεί το δικαίωμά τους να αναπτύσσουν τις ιδέες τους στη μητρική τους γλώσσα και να συμβάλλουν με αυτό τον τρόπο στην εξέλιξη της γνώσης ποικιλοτρόπως. Το ζήτημα αυτό, μάλιστα, αποτέλεσε το κύριο σημείο ενδιαφέροντος σε ένα άλλο συνέδριο που έγινε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών: με αφορμή το οικονομικό κόστος που συνεπάγεται η υποστήριξη όλων των ευρωπαϊκών γλωσσών, στον βαθμό που αυτή επιβάλλει

την παροχή δυνατότητας μετάφρασης και διερμηνείας από τη μία γλώσσα στην άλλη, οι εισηγητές παρουσίασαν επιχειρήματα για το γεγονός ότι η έλλειψη υποστήριξης συνεπάγεται πολύ μεγαλύτερο κόστος – όχι οικονομικό αλλά πολιτικό και πολιτισμικό. Με βάση τα πορίσματα εκείνου του συνεδρίου, συντάχθηκε διακήρυξη την οποία υπέβαλε η R. Wodak, καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης, υπό την ιδιότητά της ως συνδιοργανώτρια του συνεδρίου. Το κείμενο αυτό συμπληρώνει την πρώτη ενότητα.

Ποικιλότητα γλωσσας, κειμενικού είδους και λόγου παρουσιάζει και η δεύτερη ενότητα με τίτλο «Ευρωπαϊκές γλωσσικές πολιτικές για την πολυγλωσσία και η εκμάθηση ξένων γλωσσών», καθώς περιλαμβάνει εισηγήσεις ομιλητών από διαφορετικούς κλάδους, χώρους και χώρες. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την εισήγηση του P. Nelde, καθηγητή γερμανικής γλωσσολογίας στο Καθολικό Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών και διευθυντή του Ερευνητικού Κέντρου των Βρυξελλών για την Πολυγλωσσία. Στο εκτενές και επιστημονικά τεκμηριωμένο κείμενό του συζητά το ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η «γλωσσολογία επαφής», επειδή αναπτύσσεται με βάση τη λογική της μη περιθωριοποίησης των μικρών ευρωπαϊκών γλωσσών, η πολιτική διάσταση της οποίας είναι πολύ σημαντική κατά τον Nelde. Η γλώσσα και ο λόγος του ξεχωρίζουν σημαντικά από τα υπόλοιπα κείμενα της ενότητας αυτής, που περιλαμβάνει τρεις ακόμη εισηγήσεις.

Το κείμενο της B. Τοκαλίδου, καθηγήτριας εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και διδακτικής ζωντανών γλωσσών στο Τμήμα Γαλλικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, παρουσιάζει συνοπτικά τη γλωσσική πραγματικότητα σήμερα στην ενωμένη Ευρώπη, τονίζει ότι η προώθηση της πολλαπλογλωσσίας για τους ευρωπαίους πολίτες από τα επίσημα όργανα της Ε.Ε. και οι γλωσσικές πρακτικές των κρατών-μελών ευνοούν κυρίως τις «ισχυρές» ευρωπαϊκές γλώσσες και επιχειρηματολογεί υπέρ των νέων μορφών ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που δεν αποβλέπουν στον ουτοπικό στόχο της ανάπτυξης «άριστης» γνώσης μιας ξένης γλώσσας αλλά στην «ανάπτυξη “μερικής” επικοινωνιακής δεξιότητας».

Το κείμενο του E. King, διευθυντή του Κέντρου Πληροφόρησης και Έρευνας για την Προώθηση των Γλωσσών και της Εκμάθησής τους στην Αγγλία, εξετάζει κριτικά αφενός τα προβλήματα στον τόπο του, τα οποία κατά την άποψή του προκύπτουν από την έλλειψη συνεκτικών πολιτικών και στρατηγικών που αφορούν την εκμάθηση της επίσημης σχολικής γλώσσας, της αγγλικής, των ξένων γλωσσών και των γλωσσών των κοινοτήτων μειονοτικών πληθυσμών _ αφετέρου, γενικότερα, τη γλωσσική πολιτική της σχολικής εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία.

Διαφορετική είναι η γλώσσα και ο λόγος και του τέταρτου κειμένου της δεύτερης ενότητας, το οποίο έχει ένα κοινό στοιχείο με το προηγούμενο. Ο συγγραφέας, A. Ginet, εκπροσωπώντας και αυτός μια χώρα της οποίας η γλώσσα είναι από τις «ισχυρές» στην Ευρώπη, προβληματίζεται για το επίπεδο ξενόγλωσσης εκπαίδευσης των νεαρών Γάλλων. Ο Ginet, ο οποίος μέχρι πρόσφατα διηύθυνε το Τμήμα Ξένων Γλωσσών για ενήλικες στο Πανεπιστήμιο Stendhal της Γαλλίας και συνέβαλε στην ανάπτυξη του La Maison des Langues της Grenoble, παρουσιάζει τους λόγους για τους οποίους η ξενόγλωσση εκπαίδευση στα ΑΕΙ της Γαλλίας, η οποία δεν έχει σημαντική υποστήριξη, συχνά δεν αποφέρει θετικά αποτελέσματα.

Η διαφορετικότητα στον λόγο και τη γλώσσα συγγραφέων που αρθρώνουν έναν κατεξοχήν επιστημονικό λόγο, όπως για παράδειγμα ο Nelde που προαναφέρθηκε και η A. Δούκα-Καμπίτογλου, καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, εί-

να ιδιαίτερα ορατή, αν συγκριθεί με τον εργαλειακό λόγο της J. Panthier, στελέχους του Τμήματος Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ο επιστημονικός λόγος των κειμένων του Nelde και της Καμπίτογλου, τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις ιδέες που αναπτύσσουν, έχει κοινά στοιχεία. Χρησιμοποιούν και οι δύο διερευνητικό λόγο και τοποθετούν τα ζητήματα στα οποία οι εισηγήσεις τους εστιάζουν στο πεδίο των ιδεών και στην πραγμάτευσή τους. Αντίθετα, η Panthier αναφέρεται με παραθετικό τρόπο στις πρακτικές που έχουν προκύψει στον ειδικότερο χώρο της διδακτικής των γλωσσών, με στόχο τη διάδοσή τους και όχι την πραγμάτευση της λογικής στην οποία οι πρακτικές αυτές στηρίζονται.

Το κείμενο της Καμπίτογλου, η οποία προέρχεται από τον χώρο της αγγλικής λογοτεχνίας (επιστημονικός κλάδος που οριοθετεί τον λόγο της), περιλαμβάνεται στην τρίτη ενότητα του τόμου με τίτλο «Ξενόγλωσση εκπαίδευση σε τμήματα ξένων γλωσσών και φιλολογιών ευρωπαϊκών ΑΕΙ» και πραγματεύεται το εάν και πώς είναι δυνατόν να συμβάλλουν τα πανεπιστημιακά τμήματα αγγλικών σπουδών ευρωπαϊκών ΑΕΙ στην απομάκρυνση του αποικιοκρατικού στοιχείου από την (ευρωπαϊκή) σκέψη.

Στην ίδια ενότητα περιλαμβάνονται τα κείμενα τεσσάρων ακόμα πανεπιστημιακών δασκάλων από τμήματα ξένης γλώσσας και φιλολογίας και η ετερογένεια που παρουσιάζουν είναι εντυπωσιακή. Ένα από τα κείμενα υπογράφεται από τον E. Llurda, μέλος ΔΕΠ από την Καταλονία της Ισπανίας, ο οποίος προέρχεται από τον χώρο της διδακτικής της αγγλικής και όχι από τον ακαδημαϊκό χώρο της λογοτεχνίας της αγγλικής, όπως η Καμπίτογλου. Ως εκ τούτου, οι κειμενικές του πρακτικές προσδιορίζονται από τον εργαλειακό λόγο του χώρου της γλωσσοδιδακτικής. Εντύπωση προκαλεί στον αναγνώστη η σημαντικότερη διαφορά λόγου και γλώσσας των δύο αυτών εισηγητών, παρά το γεγονός ότι και οι δύο κινούνται σε πανεπιστημιακό τμήμα με πολλά κοινά χαρακτηριστικά και οι δύο πήραν αφορμή από το ίδιο ειδικότερο θέμα και προβληματισμό του συμποσίου, και οι δύο, τέλος, προβληματίζονται για το ότι τα τμήματά τους αποτελούν «οχυρά» της γλώσσας και του πολιτισμού που προάγουν.

Η απορία που γεννιέται με τη σύγκρουση λόγου μελών ομοειδών ακαδημαϊκών τμημάτων είναι πώς θα μπορέσουν οι λόγοι αυτοί, παρά την αντιθετικότητά τους, να μπουν στο τραπέζι διαλόγου για την ξενόγλωσση εκπαίδευση που το πανεπιστημιακό τους τμήμα υπηρετεί. Προς το παρόν ο διάλογος αυτός είναι μάλλον ανύπαρκτος. Υπάρχουν όχι μόνο ενδείξεις αλλά και αποδείξεις πως στα τμήματα ξένων γλωσσών και φιλολογιών των ευρωπαϊκών χωρών δεν υπάρχει ουσιαστικός διάλογος μεταξύ επιστημόνων που αντικείμενό τους είναι οι λογοτεχνικές-πολιτισμικές σπουδές, η γλωσσολογία και η γλωσσοδιδακτική. Κάθε ομάδα παραμένει στον οριοθετημένο λόγο της και στα «συμφέροντα» του επιστημονικού της κλάδου, γεγονός που συντελεί σε αδυναμία χάραξης κοινής πολιτικής για καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα.

Τα ευρωπαϊκά πανεπιστημιακά τμήματα ξένης γλώσσας και φιλολογίας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «πολιτισμικά νησιά» που «προστατεύονται» από τα πολιτιστικά ιδρύματα χωρών των οποίων τη γλώσσα και τον πολιτισμό προωθούν τα τμήματα αυτά. Τα μέλη τους ασχολούνται με τα κείμενα της ξένης λογοτεχνίας, γλωσσολογίας και διδακτικής της ξένης γλώσσας, αλλά σπάνια καλούνται, συνδιαλέγονται επιστημονικά και βρίσκονται σε κοινές εκδηλώσεις με έλληνες συναδέλφους τους της λογοτεχνίας ή γλωσσολογίας και το ίδιο σπάνια με συναδέλφους τους από τμήματα άλλης ξένης γλώσσας και φιλολογίας.

Στην τρίτη ενότητα του τόμου με θέμα το μέλλον των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών τμημάτων ξένων γλωσσών και φιλολογιών, συμμετέχουν επίσης ο Β. Μπέννικ, καθηγητής του Τμήματος Γερμανικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, από τον χώρο της λογοτεχνίας, η Ρ. Δελβερούδη, επίκουρη καθηγήτρια θεωρητικής γλωσσολογίας του Τμήματος Γαλλικής της Αθήνας, και ο W. Mackiewicz, καθηγητής στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου όπου διευθύνει το εκεί Κέντρο Γλωσσών. Το Κέντρο αυτό, όπως και τα αντίστοιχα Κέντρα Γλωσσών σε άλλα πανεπιστήμια, αποτελούν μια εντελώς διαφορετική δομή για τη γλωσσική εκπαίδευση των σπουδαστών από ό,τι ένα τμήμα ξένης γλώσσας και φιλολογίας. Σκοπός ενός πανεπιστημιακού Κέντρου Γλωσσών είναι η εκμάθηση μιας γλώσσας σε κάποιο επίπεδο και όχι η επιστημονική μελέτη και ενασχόληση με τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τη λογοτεχνία ενός λαού. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται εμφανής και στα κείμενα των εισηγητών που προέρχονται από τους δύο διαφορετικούς αυτούς χώρους. Το κείμενο που διαφέρει πιο πολύ είναι το κείμενο του Mackiewicz όχι μόνο γιατί ο ίδιος προέρχεται από ένα χώρο διαφορετικό από των υπόλοιπων εισηγητών αλλά και επειδή το κείμενό του συνιστά μια αναφορά στα πεπραγμένα συνεδρίου που οργάνωσε το Πανεπιστήμιό του για την πολυγλωσσική εκπαίδευση των φοιτητών στα ευρωπαϊκά ΑΕΙ, με αφορμή το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών.

Την ενότητα για την ξενόγλωσση πανεπιστημιακή εκπαίδευση ακολουθεί η τέταρτη ενότητα του τόμου, η οποία επίσης αξίζει να αναφερθεί για την ποικιλομορφία των κειμένων, με κοινό παρανομαστή το θέμα της «Α αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών και ειδικότερα των “ασθενέστερων” γλωσσών». Και οι τέσσερις συγγραφείς είναι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, αλλά διαφορετικών βαθμίδων στην καθηγητική κλίμακα. Η διαφορά αυτή αποτυπώνεται στην υλική εκφορά του λόγου εκείνων οι οποίοι υιοθετούν τη θέση εξουσίας που η καθηγητική βαθμίδα προσφέρει και εκείνων οι οποίοι δεν παράγουν λόγο ακαδημαϊκής, επιστημονικής ή θεσμικής εξουσίας. Όμως, τις ουσιαστικές διαφορές των τεσσάρων κειμένων της ενότητας τις εντοπίζει ο αναγνώστης και στο επίπεδο των ιδεών, οι οποίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο του χώρου που υπηρετεί ο καθένας από τους εισηγητές. Η Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα, καθηγήτρια εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στη διδακτική της αγγλικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών αλλά και υπεύθυνη του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη διδακτική της αγγλικής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, εκφράζει την άποψη πως για να αξιοποιήσει κανείς τις νέες τεχνολογίες και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών πρέπει να ανταποκρίνεται σε κάποιες «μαθησιακές προϋποθέσεις»_ πιστεύει, δηλαδή, πως πρέπει να έχει αναπτύξει συγκεκριμένου τύπου παιδαγωγική ταυτότητα. Ο Π. Παναγιωτίδης, λέκτορας του Τμήματος Γαλλικής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με προπτυχιακές σπουδές στις θετικές επιστήμες και μεταπτυχιακά στον χώρο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, κάνει μια επιλεκτική παρουσίαση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν οι τεχνολογίες της πληροφόρησης και της επικοινωνίας για την εκμάθηση περιθωριοποιημένων γλωσσών και την εκπαίδευση περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων. Ο Δ. Κουτσογιάννης, επίκουρος καθηγητής του Τομέα Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και υπεύθυνος της εκπαιδευτικού [ηλεκτρονικού] Κόμβου στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, αρθρώνει λόγο κριτικό και εξηγεί τους λόγους που οι νέες τεχνολογίες δεν αποτελούν λύση από μόνες τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά μπορούν να είναι και τροχοπέδη, ενώ είναι επίσης δυνατόν να συμ-

βάλλουν στην περαιτέρω περιθωριοποίηση των «ασθενέστερων» γλωσσών. Η Ο. Χατζηδάκη, συνεργάτιδα του Τμήματος Αγγλικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, η οποία έχει ασχοληθεί με υπολογιστική γλωσσολογία, κάνει μια λεπτομερή παρουσίαση για το πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το διαδίκτυο και το γλωσσικό υλικό που υπάρχει σε ηλεκτρονική μορφή για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Όπως έχει ήδη γίνει σαφές, ο τόμος αποτελεί τόπο συνάρθρωσης κειμένων αυστηρά ακαδημαϊκού λόγου, λόγου παιδαγωγικού αλλά και λόγου εμπειρικού ή εργαλειακού. Τα κείμενα των ενοτήτων παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία, με εξαίρεση ίσως την πέμπτη ενότητα που εμφανίζει κάποια ομοιογένεια. Τα κείμενα της ενότητας αυτής, με τίτλο «Σύγχρονες ευρωπαϊκές προσεγγίσεις για τη διδακτική ξένων γλωσσών», είναι όλα γραμμένα από πανεπιστημιακές διδασκάλισσες ειδικές στον χώρο της ξενόγλωσσης διδακτικής, μιας υβριδικής «επιστήμης» (πρβ. Mitsikorouli 1999), που έχει καταλάβει καίρια θέση σε προγράμματα σπουδών ξενόγλωσσων πανεπιστημιακών τμημάτων. Οι εισηγήσεις των Π. Καλλιαμπέτσου-Κορακά (από το Τμήμα Γαλλικής του Πανεπιστημίου Αθηνών), Α. Ψάλτου-Joycey (από το Τμήμα Αγγλικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης), Α. Σαπιρίδου (από το Τμήμα Γερμανικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης) και L. Bobb-Wolff (από το Τμήμα Αγγλικής και Γερμανικής του Πανεπιστημίου La Laguna στην Τενερίφη της Ισπανίας) έχουν ένα βασικό κοινό στοιχείο: την προπαιδαγωγική τους οπτική και τον κανονιστικό παιδαγωγικό λόγο που χαρακτηρίζει τον χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι εισηγήσεις δεν συνιστούν διαφορετικά κειμενικά είδη και δεν διαφέρει σημαντικά η γλώσσα τους. Διαφέρουν όμως μεταξύ τους, γιατί η καθεμία από τις συγγραφείς καταθέτει με την εισήγησή της την ιδεολογικά προσδιορισμένη άποψη που έχει αναπτύξει στο πλαίσιο των επιστημονικών-παιδαγωγικών της ενδιαφερόντων, και γιατί οι διαφορετικές απόψεις εκφράζουν τον ετερογενή λόγο της διδακτικής των ποικίλων γλωσσών.

Το ζήτημα αυτό, ότι δηλαδή είναι διακριτός ο παιδαγωγικός λόγος που παράγεται στο πλαίσιο της διδακτικής των διαφορετικών γλωσσών (λ.χ. της γαλλικής, της ιταλικής ή της ολλανδικής), δεν θίγεται σε κάποια από τις εισηγήσεις του τόμου. Παρουσιάζει όμως εξαιρετικό ενδιαφέρον κατά την άποψη της Δενδρινού (1996_ πρβ. επίσης Dendrinou 1997 και 1998), επειδή με τη συζήτηση του θέματος δίνεται η δυνατότητα να αποκαλυφθεί η συσχέτιση του λόγου της διδακτικής της κάθε γλώσσας με την πολιτική της και τις πολιτισμικές πρακτικές για τη στήριξη ή την προώθησή της. Η πιθανώς ασυνείδητη συγκάλυψη του ότι τα μονογλωσσικά μοντέλα διδακτικής –λ.χ. της διδακτικής της αγγλικής, της ισπανικής ή της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας– δεν είναι πολιτικά ουδέτερα (πρβ. Δενδρινού 2001β), δεν εξυπηρετεί την κριτική τους θεώρηση από τη σκοπιά της νέας τάξης πραγμάτων στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Το πολύγλωσσο ήθος επικοινωνίας και η πολλαπλογλωσσία των πολιτών ως στόχοι δεν είναι διόλου εύκολο να επιτευχθούν μέσω μονογλωσσικών μοντέλων διδακτικής. Γι' αυτό προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για πολυγλωσσικά μοντέλα διδακτικής των γλωσσών και κοινά πλαίσια αναφοράς για τη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση της γλωσσομάθειας, όπως αυτό που προτείνει το Συμβούλιο της Ευρώπης (βλ. Council of Europe 2001).

Η ποικιλία παιδαγωγικού λόγου που διαμορφώθηκε για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών ήταν φυσική και αναπόφευκτη, αφού τα πεδία της διδακτικής διαφορετικών ξένων γλωσσών αναπτύχθηκαν ως διακριτοί επιστημονικοί χώροι κυρίως στο πλαίσιο των προπτυχιακών και με-

ταππυχιακών προγραμμάτων σπουδών των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών τμημάτων μιας ξένης γλώσσας και φιλολογίας.² Εξάλλου, είναι γνωστό πως ξενόγλωσσα πανεπιστημιακά τμήματα, όπως λ.χ. τα τμήματα αγγλικών, γαλλικών ή γερμανικών σπουδών, τα οποία παραδοσιακά έχουν την ευθύνη για την αρχική εκπαίδευση των καθηγητών της ξένης γλώσσας που υπηρετούν, έχουν ως βασικό τους έργο να καλλιεργούν και να προάγουν τη γλώσσα, τα πολιτισμικά προϊόντα και τον επιστημονικό λόγο του πολιτισμού τον οποίο μελετούν και διδάσκουν. Πολυγλωσσικά μοντέλα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης δύσκολα θα προκύψουν από σπουδές στα τμήματα αυτά, αφού και τα ίδια στηρίζονται και αναπαράγουν πρακτικές που στοχεύουν στο να κατασκευάσουν υποκείμενα που προσομοιάζουν στον φυσικό ομιλητή της γλώσσας-στόχου και που, όπως αναφέρει ο Lurda στη μελέτη του που περιλαμβάνει αυτός ο τόμος, έχουν υποστεί «πολιτισμική αφομοίωση». Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, η τρίτη ενότητα του τόμου περιλαμβάνει προβληματισμό για το μέλλον των τμημάτων αυτών ενόψει των νέων αναγκών και αιτημάτων στον χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η σύγκριση και των λοιπών εισηγήσεων που περιλαμβάνει ο τόμος φέρνει στην επιφάνεια κοινά στοιχεία αλλά και πολλές αποκλίσεις μεταξύ τους, οι οποίες όμως δεν συμβάλλουν σε μια διάφανη σύγκρουση απόψεων ή, έστω, στην παράθεση διαφορετικών θεωρήσεων ή την αντιπαράθεση θέσεων σχετικά με την προβληματική που θέτει αυτός ο τόμος. Δεν είναι καν σύγυρο ότι αναπτύσσουν την πολυφωνία για τα ζητήματα που το συμπόσιο έφερε στο προσκήνιο. Κατασκευάζουν τον σύγχρονο χάρτη για την ξενόγλωσση εκπαίδευση με ετερόκλητα υλικά, όπως αυτά που κατασκευάζουν την έκτη ενότητα, με την οποία κλείνει ο τόμος. Τίτλος της ενότητας αυτής, η οποία περιλαμβάνει τρεις εισηγήσεις, είναι «Προοπτικές για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση γλωσσομάθειας στη Ευρώπη».

Η πρώτη εισήγηση υπογράφεται από τη J. Panthier και συνιστά ενός τύπου έκθεση για συγκεκριμένο έργο του Τμήματος Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο εκπροσωπεί. Το έργο αυτό παρουσιάζεται από την συγγραφέα ως πρότυπο με κατευθυντήριες γραμμές για την ξενόγλωσση εκπαίδευση και την αξιολόγηση της γλωσσικής γνώσης στην Ευρώπη. Στον βαθμό που συνεργάτης στο έργο αυτό είναι το ίδρυμα που εκπροσωπεί η E. Gille, στέλεχος ενός ολλανδικού Κέντρου για την Αξιολόγηση και την Πιστοποίηση της Γλωσσομάθειας, η εισήγηση της Gille έχει κοινά χαρακτηριστικά με την εισήγηση της Panthier. Ωστόσο, αρκετά στοιχεία του λόγου και της γλώσσας των δύο κειμένων διαφέρουν, αφού οι δύο εισηγήτριες εκφράζονται για το θέμα από διαφορετικές θέσεις υποκειμένου. Η Panthier μιλά ως εκπρόσωπος του Συμβουλίου της Ευρώπης, σκοπός ύπαρξης του οποίου είναι η προώθηση της ευρωπαϊκής συνοχής και της προώθησης των ευρωπαϊκών γλωσσών, ενώ η Gille είναι απλό στέλεχος ενός εκπαιδευτικού-ερευνητικού οργανισμού. Το τρίτο κείμενο της ίδιας ενότητας, το οποίο αποτελεί συμβολή της P. Rea-Dickins, καθηγήτριας για τη διδακτική γλωσσών στην Αγγλία, διακρίνεται από τα άλλα δύο που αναφέρονται στην προσέγγιση για την αξιολόγηση της γνώσης των ξένων γλωσσών η οποία προτείνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Ο λόγος και η γλώσσα του κειμένου της Rea-Dickins προσδιορίζονται από τον επιστημονικό-παιδαγωγικό λόγο του κλάδου που υπηρετεί, ενώ ασχολείται και με την ηθική διάσταση της αξιολόγησης της γνώσης.

Έχοντας μόλις αναφερθεί στην έκτη και τελευταία ενότητα του τόμου, ας σημειωθεί ότι το θέμα της ενότητας αυτής, που αφορά την αξιολόγηση και την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας

ας στην Ευρώπη, αποτέλεσε τον πρόλογο ενός σημαντικού για την Ελλάδα έργου: την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης και πιστοποίησης διαφορετικών επιπέδων γνώσης ποικίλων γλωσσών για τη χορήγηση «Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας». Η θεσμοθέτηση και υλοποίηση του έργου αυτού υπήρξε μια πολιτική απόφαση που αναμένεται να έχει προεκτάσεις στην ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς επίσης και άλλες σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις για την ισοτιμία των ευρωπαϊκών γλωσσών, ειδικότερα επειδή νομιμοποιεί τη γνώση ποικίλων γλωσσών ως προσόντων εργασίας.

Η έκκληση στους αναγνώστες του τόμου είναι να τον διαβάσουν κριτικά. Συζητά την ανάγκη για εναλλακτική εκπαιδευτική πολιτική και για νέες μορφές ξενόγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και την προβληματική στην οποία θα ήταν σκόπιμο να στηριχτεί, αλλά δεν προτείνει καινοτόμες προσεγγίσεις. Επίσης, δεν παρουσιάζει έναν ομοιογενή λόγο ο οποίος εύκολα θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την επίλυση πολυδιάστατων προβλημάτων που αφορούν ιδεολογικά και πολιτικά ζητήματα όπως η γλωσσική ισοτιμία, η γλωσσική και πολιτισμική γνώση. Η ετερογένεια του λόγου του, όμως, μπορεί να αποτελέσει για τον κριτικό αναγνώστη πλεονέκτημα και αφετηρία για την αξιοποίησή της. Είναι, εξάλλου, από τα ελάχιστα δημοσιεύματα στον χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης εντός και εκτός Ελλάδας, εντός και εκτός Ε.Ε., που αναδεικνύουν την «πολυγλωσσία» που υφίσταται στα ζητήματα πολυγλωσσίας και γλωσσικής εκπαίδευσης. Η ενσυνείδητη και κριτική ανάγνωση της πολυγλωσσίας για θέματα γλώσσας και γλωσσικής εκπαίδευσης, τα οποία συνεπάγονται πολιτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, γλωσσολογικές ή γλωσσικές και εκπαιδευτικές θεωρήσεις, μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση πρακτικών που στηρίζονται σε προβληματισμένες λύσεις και εφαρμόσιμες πολιτικές. Αντίθετα, η διατήρηση των συνόρων μεταξύ των λόγων που αρθρώνονται για τα ζητήματα αυτά, όπως συνηθίζεται σε διαφόρων τύπων δημοσιεύματα, λειτουργεί υπέρ της μεταξύ τους σύγκρουσης. Πόσο συχνά, πράγματι, δεν ακούμε τους ακαδημαϊκούς του χώρου να υποβιβάζουν τον τεχνοκρατικό λόγο για την πολυγλωσσία και τη γλωσσική εκπαίδευση των θεσμικών στελεχών και των πολιτικών; Και φυσικά συμβαίνει και το αντίστροφο, καθώς ο επιστημονικός λόγος είναι παραδοσιακός αντίμαχος του εμπειρικού λόγου, χωρίς μεγάλες προσπάθειες να υπάρξει αρμονική συμβίωση. Επίσης, πόσο συχνά δεν ακούμε τον κλασικό ή νεοουμανιστικό λόγο των εκπαιδευτικών να αντιμάχεται τον εργαλειώδη λόγο ορισμένων, τον οποίο επίσης αντιμάχεται ο κριτικός λόγος των ολίγων αλλά συνειδητοποιημένων εκπαιδευτικών ή επιστημόνων;

Η σύγκρουση δεν απαλείφεται, ούτε θα ήταν θετική η αναγκαστική ομοιογενοποίηση που σημαίνει την ιδεολογική κιγκλίδωση. Η αντιμετώπισή της όμως συνεπάγεται τη διεργασία και την κατανόησή της.

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ – ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Χρησιμοποιούμε τον όρο *πολυγλωσσία* [multilingualism] με αναφορά στη γλωσσική πολυμορφία μιας πολιτείας, και ειδικότερα στην συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών (όχι διαλέκτων ή κωδικών της ίδιας γλώσσας). Χρησιμοποιούμε τον όρο *πολλαπλογλωσσία* [plurilingualism] με αναφορά σε άτομα που

- γνωρίζουν δύο, τρεις ή περισσότερες γλώσσες πέραν της μητρικής τους. Ορισμένες φορές η διάκριση αυτή αποτυπώνεται με τη χρήση των όρων *κοινωνική πολυγλωσσία* και *ατομική πολυγλωσσία*.
2. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ένα στοιχείο που είναι ίσως σημαντικό για όσους ενδιαφέρονται για τη γενεαλογία της διδακτικής των ξένων γλωσσών και την κριτική τους θεώρηση. Ο υβριδικός χώρος της διδακτικής διαφόρων γλωσσών αναπτύχθηκε κατά κύριο λόγο με βάση τις μεταπτυχιακές σπουδές και τα προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης καθηγητών στο Η.Β. και τις ΗΠΑ, και στη συνέχεια στη Γαλλία και Γερμανία, στο πλαίσιο των πολιτικών τους για την προώθηση των γλωσσών τους ως διεθνών πολιτισμικών αγαθών. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι και προσεγγίσεις της διδακτικής της αγγλικής, γαλλικής γερμανικής που διαμορφώνονταν αποτελούσαν πρότυπα και εξακολουθούν να είναι προϊόντα εισαγωγής σε τμήματα αγγλικών, γαλλικών και γερμανικών σπουδών στα πανεπιστημιακά τμήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών που προετοιμάζουν καθηγητές που θα διδάξουν τις γλώσσες αυτές εντός και εκτός των προγραμμάτων ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στα σχολεία ή τα πανεπιστήμια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AMMON, U. 1997. Κυρίαρχες και κυριαρχούμενες γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 1ος τόμ., 250-261. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Στρασβούργο: Modern Languages Division of the Council of Europe_Cambridge: Cambridge University Press.
- ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ, Β. 1996. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη 25 Απριλίου), 163-174. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας..
- . 2001α. Πολυγλωσσία και ετερογλωσσία στην Ευρώπη: Πρόκληση για εναλλακτικούς τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης et al., 25-34. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- . 2001β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου, 245-252. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- DENDRINOS, B. 1997. Planning foreign language education: Planning hegemony. Στο *Discourse Analysis*, επιμ. E. Ribeiro-Pedro, 255-268. Λισαβόνα: Edic_es Colibri & Associaço Portuguesa de Lingu_stica.
- . 1998. Una aproximaci_n pol_tica a la planificaci_n de la ense_anza de lenguas extranjerias en la Uni_n Europea. Στο *Poder – Decir o El Poder de los Discursos*, επιμ. L. Martin-Rojo & R. Whittaker, 149-168. Μαδρίτη: Arrecife Producciones, S.L. & Ediciones de la Universidad Aut_noma de Madrid..
- . 2001. Language education to meet the new social challenge: Linguistic diversity in Europe. Στο *Language Education and Foreign Language Pedagogy: The Politics of ELT*, 63-84. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- . 2003. European discourses of homogenization within the discourse of language planning. Στο MACEDO, DENDRINOS & GOUNARI, 2003, 45-59.
- MACEDO, D., B. DENDRINOS & P. GOUNARI. 2003. *The Hegemony of English*. Boulder Colorado: Paradigm Publishers.
- MITSIKOPOULOU, V. 1999. ELT Discourse: The Professional Article and the Construction of ELT Professional Identities. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Introduction

The papers comprising this volume are arranged in six sections; the central theme which unites them is the need to promote multilingualism or, rather, plurilingualism, in the European Union.¹ In today's linguistically and culturally diverse community there is an urgent need for reciprocal communication among the citizens of the member states, and similarly a need to ensure the educational conditions which will allow Europeans to learn to use at least two languages in addition to their own mother tongue. The plurilingualism promoted is not only essential to the harmonious coexistence and mutual understanding of the peoples making up the European Union, it is also necessary in the light of the ever greater mobility of the workforce essential to the further growth of European economy.

Of course, this *de facto* necessity favours the marketisation of discourse about foreign language teaching, on the basis of which the languages worth learning are those which have market value in the EU, those which endow the people that speak them with enhanced social status. Thus attention is diverted from vital issues that have to do with the linguistic rights of all European citizens, and the equal treatment of the languages of all the member states. Furthermore, it shifts attention from the problem the EU should be confronting, i.e., how to manage the wealth of Europe and how to plan language education that can ensure linguistic and cultural equality in European citizenry.

At present there are no clearly articulated supra-national or national policies which guarantee an equal share of all member states in the linguistic power of the EU and true respect of cultural differences (cf. Ammon 1997). It is necessary to move in this direction. This move, however, presupposes a critical response to arguments in favour of a shallow multilingualism, used as a pretext for support of the 'strong' languages, or a means to reinforce trends towards national language protectionism. Also evident is the lack of foreign-language education planning in such a way that opportunities are provided in schools and universities for the effective learning of a range of foreign languages and language education that aims at the cultivation of a multilingual ethos of communication (cf. Dendrinos 2001a).

As long as this type of debate is not at the heart of European discourse on multilingualism and plurilingualism, proposals for the learning of additional languages will be formulated within the bounds of the aforementioned logic. Thus the European citizen, in addition to his native tongue, will continue to need an excellent command of English (the global language of the present day, and the language of globalisation), an adequate command of one other 'strong' European language, and the skills necessary for communication in social circumstances involving linguistically heterogeneous groups of people.

These requirements are tending to produce a new order of reality in foreign-language

education, but one which remains closely attached to the models of foreign-language teaching that emerged from the needs of the past. These models were constructed on a bipolar basis. One of the two poles was associated with the traditional demand that a social élite should learn one of the 'strong' languages sufficiently well as to enjoy the benefits of its prestige and have unrestricted access to the fruits of its cultural production. The second was associated with the need for immigrants to a politically and economically powerful country to acquire its official language, in order eventually to achieve cultural and linguistic assimilation. Both these requirements were served by models of foreign-language education which were based on the monolingual and homogenising tradition of the West (cf. Dendrinos 2003). The final target of these models is a user of the target language who will remind us as much as possible of the native speaker of the language, and will be subject to the culture which produced it.

The new circumstances in Europe, which is inevitably seeking unity through the recognition and promotion of the linguistic and cultural diversity of its peoples, are posing the challenge of finding an alternative type of language education. Before we can develop such an education, of course, we must first determine, on the basis of current historical and social conditions, exactly what it means to 'know a language' and what the use of each language entails in different environments, different social circumstances. It must also have been made clear that alternative models of language education involve both the teaching and learning of the mother tongue, as well as the second or foreign language. These models must seek to construct a new pedagogic identity for the citizen, who is obliged to share in contemporary communication processes using one or more languages, and must be properly linked to the socio-political objectives they are intended to serve. Language study programmes, methods and techniques of teaching, learning and self-instruction, must be addressed to all European citizens, and must target all levels of education and take into account whether the education in question is part of the official education system or the vocational training system for adults designed to meet the needs of the European workplace. They must also take into consideration the need for ongoing assessment of communicative competences and the need to certify linguistic knowledge using transparent and recognisable criteria.

The debate on the design and development of contemporary foreign-language education to serve the requirements described above was the cornerstone of the European symposium mentioned in the Foreword. This volume is the result of the dialogue among contributors whose papers have been translated to be included in this publication. Each paper should be read as a part of a gradually emerging mosaic of rich and diverse views and opinions, expressed even in papers with shared attitudes and concerns. This wealth and diversity reflects and/or derives from the variety of subject positions occupied by the authors, owing to their different professional and institutional status and the variety of academic discourses they articulate since they are shaped by different academic disciplines.

The special nature of the volume might well be summed up in the following remark: 'A book on plurilinguism will of necessity be itself an example of linguistic and discursive pluralism'. This is evinced in the language of the texts in this volume. They constitute the material configuration of different discourses used in discussing the issue of foreign language education – discourses

which are neither ideologically nor politically neutral. What makes this volume of particular interest is precisely that it highlights the rich diversity of the current debate on the question of foreign language literacy in Europe. It is a debate which is unavoidably heteroglossic since it involves academics, technocrats, practicing teachers and administrators. Moreover, it is a polyphonic debate since authors voice the theoretical stances that have evolved in their particular academic disciplines and/or as part of their experiences in educational settings with different teaching-learning aims or in European organisations, which – although defined by the political objective of European unification at the cultural as well as the purely economic level – vary in socio-political objectives and in internal political structure.

It is the intention of this introduction to highlight the diversity of the various discourses and the variety of approaches underlying the range of texts – features which become clear in each of the sections into which the volume is divided. Thus, in her text, B. Dendrinos, who signs the first paper in Section 1 of this volume – the section entitled *Competing discourses on European multilingualism* – approaches the political dimension of the discourse on recognition of multilingualism and promotion of plurilingualism through foreign-language education which should aim, she argues, toward a multilingual social literacy. It is in line with the main purpose of this publication to raise readers' awareness with regard to the politics of foreign language education in Europe today and the need for alternative modes of foreign language literacies for Europeans. It is also a text ideologically aligned with the paper by the representative of the Centre for the Greek Language, Professor A.-F. Christidis, who articulates a critical discourse to politicise the question of multilingualism and establish the link between languages and their value dimension.

The third paper in the first section is by S. Vlaeminck, head of the Language Policy Unit of the Directorate General for Education and Culture of the European Commission, in which she indirectly links multilingualism (regarded as politically 'innocent') with the success of the EU as a 'knowledge economy'. Vlaeminck claims that this success depends on the way in which the member states handle the question of foreign-language learning. It also depends, of course, on the scale and quality of the support provided to the people of Europe in order to safeguard their right to develop their ideas in their native tongue and thereby contribute to the development of rich and varied forms of knowledge. In fact this same issue was the main point of interest at another conference staged to mark the European Year of Languages: starting from the economic cost incurred in supporting all the European languages, insofar as this requires the provision of facilities for translation and interpretation from one language to another, the participants presented arguments in support of the claim that the lack of support in fact entails much larger eventual cost – but political and cultural rather than financial. The findings of the conference were incorporated in a declaration forwarded to us by R. Wodak, Professor at the University of Vienna and member of the Austrian Academy, and which forms the final text in this first section.

The same variety of language, perspective and discourse characterises the second section *European language policies, multilingualism and the learning of foreign languages*, which includes papers by authors from a variety of sectors, disciplines and countries. In his extensive and well argued paper P. Nelde – Professor of German linguistics at the Catholic University,

Brussels, and Director of the Brussels Research Centre for Multilingualism – discusses the research interest of ‘contact linguistics’, maintains that a contactlinguistic perspective protects the European linguist from nationalistic and monolingual power interests and from non-historicised or non-empirically based theoretical constructions and argues in favour of language planning which supersedes language divisions. In both language and discourse his paper is strikingly different from the three other contributions to this section.

The paper submitted by V. Tocatidou, Professor of applied linguistics and the teaching of modern languages in the Department of French at the Aristotle University of Thessaloniki, offers a concise account of the linguistic reality currently prevailing in the united Europe, stressing that the promotion of plurilingualism for European citizens by the official bodies of the EU, as well as the linguistic practices of the member states, favour mainly the ‘strong’ European languages; she argues for new forms of foreign-language education which instead of pursuing the utopian objective of cultivating total proficiency in a foreign language will concentrate on the ‘development of “partial” communication skills’.

The paper by L. King, ex Director of CILT (Centre for Information and Research for the Promotion of Languages and Language Learning) and now National Director for Languages at the Ministry of Education in England, offers a critical appraisal of problems in the UK which, in the author’s view, arise from the lack of coherent policies and strategies for the teaching and learning of the official language, English, foreign languages and the minority languages. He also examines the present policy for England and Wales concerning language education in school.

The fourth paper in this second section, prepared by a French professor of American Studies is different in style and argument. A. Ginet, who was until recently Director of the Adult Foreign Language Department at the Stendhal University and who contributed to the development of La Maison des Langues at Grenoble, reflects on the level of foreign-language education of the younger generation in France. He also presents the reasons why foreign-language education in French universities, which lacks any meaningful support, frequently fails to produce positive results.

The difference in discourse and language of contributors such as E. Douka-Kabitoğlu, Professor in the School of English at the Aristotle University of Thessaloniki, is striking, when compared with the instrumental discourse of J. Panthier, an official of the Modern Languages Department of the Council of Europe. Douka-Kabitoğlu’s discourse is highly academic as is the discourse of Nelde, that we referred to earlier, and their papers are similar in that they both employ exploratory discursive mode to locate the issues on which they are focusing in the field of ideas and their investigation. Yet these two papers are quite different in linguistic expression and the ideas and views they explore are decisively distinct. Panthier, on the other hand, uses totally different discursive mode, offering a parathetic account of the practices which have arisen in the specific field of language teaching. Basically, she is interested in disseminating the information available to her rather than in exploring the rationale on which the particular practices are based.

The paper contributed by Douka-Kabitoğlu, who is in the field of English literature (the discipline which determines her discourse), is included in the third section of the volume under the title *Language education in foreign language and literature departments of European*

universities. In it she enquires whether and how it is possible for the English Studies departments of European universities to assist in eliminating colonialist elements from (European) thinking.

The same section also contains contributions by four more university teachers from foreign language and literature departments, presenting a striking degree of heterogeneity. One of the contributors is E. Llorca, a member of the faculty at the University of Lleida in Catalonia, Spain, who is engaged in the field of TEFL. His paper thus conforms to the more instrumental discourse of the language-teaching profession. The reader is struck by the significant differences in discourse and language between the paper by Llorca and that by Douka-Kabitoğlu, especially since both authors are members of the teaching staff in Department of English in European universities, having as their point of departure for their paper a common theme, i.e., to investigate the ideological role of their departments which seem to be 'strongholds' of the language and culture which they produce.

The question one must ask oneself when confronted by competing discourses, especially between members of similar academic departments, is how these discourses can – despite their inherent contradictions – be accommodated in the debate on that foreign-language education which their university department is supposed to serve. At present this debate is more or less non-existent. There is compelling evidence that in Europe's departments of foreign language and literature there is no meaningful dialogue among academics from the various different camps – literature and cultural studies, linguistics and language teaching. Each group remains entrenched within the firmly delineated bounds of its own discourse, pursuing the 'interests' of its own discipline, making it impossible to frame any common policy on key educational issues.

Europe's foreign language and literature departments might be described as 'cultural islands', 'protected' by the cultural institutions of the countries whose language and civilisation they are promoting. Their faculty members concentrate on foreign literary texts, linguistics or the teaching of the foreign language, rarely called on to meet and discuss shared issues with their colleagues in 'home' literary or linguistic studies, and just as rarely meeting with colleagues working in departments dedicated to the language and literature of other countries.

This section of the volume also contains papers from other foreign language and literature departments university staff: W. Benning, Professor in the Faculty of German Studies at the University of Athens, representing the world of literary studies, R. Delveroudi, Asst. Professor of Theoretical Linguistics in the Faculty of French Studies of the University of Athens, and W. Mackiewicz, Professor at Berlin's Free University, where he directs the Language Centre. The Centre, like its counterparts at other universities, is a structure entirely different in its approach to language education from a conventional university language and literature department. The purpose of a university Language Centre is to teach a language up to a certain level; it does not engage in the academic study of the language, literature and culture of a people. This difference is clear from the papers of the contributors working in these two separate areas. The text where the difference is most striking is that by Mackiewicz, not only because the author works in a field very different from that of the other contributors, but also because this paper is a report on the proceedings of a conference organised by his university on multilingual education of students at European universities, held to mark the European Year of Languages.

Papers problematising university foreign-language education are followed by texts demonstrating a broad variety of approaches to discuss the theme of the fourth section of this volume: *Using ICT to support the teaching and learning of foreign languages*. All four contributors are university teachers, but they occupy different ranks on the ladder of seniority. Interestingly, this difference is encoded in the material expression of the discourse of those who adopt the position of power conferred by their rank, and those whose discourse position them in non-authorial position. However, the reader will identify substantial differences also on the level of ideas, which are shaped by the context in which each of the authors is professionally engaged. S. Papaefthymiou-Lytra – Professor of applied linguistics to the teaching of English at the University of Athens, and also responsible for the post-graduate English-teaching programme at the Hellenic Open University – expresses the view that in order to exploit ICT and new learning environments in the teaching of foreign languages we must respond to certain ‘learning prerequisites’; she believes, in other words, that a specific type of pedagogic identity must be developed. P. Panayiotidis – Lecturer in the French Department at the University of Thessaloniki, who took his first degree in the sciences and then did postgraduate work in educational technology – offers a selective presentation of the ways in which ICT can be of help for the teaching and learning of ‘small’ languages and for the education of socially marginalised groups. O. Hatzidaki – Lecturer at the Hellenic Air Force Academy and occasional associate of the Faculty of English Studies with a Ph.D. in computational linguistics – contributes a detailed presentation of how the teacher can use the Internet and language corpora for the teaching of Greek as a foreign language. D. Koutsogiannis – Assistant Professor in linguistics at the University of Thessaloniki, in charge of the portal for Greek language educators operating through the Centre for the Greek Language – offers a critical explanation of the reasons why the new technologies cannot of themselves offer a solution to educational problems, but may in fact exacerbate such problems, perhaps even contributing to the further marginalisation of the ‘weaker’ languages.

It will by now be apparent to the reader that the contributions to this volume are diverse in nature, ranging from the academic to the pedagogic, the empirical and the instrumental. It is perhaps only the fifth section which offers something like a uniformity of discourse. *Contemporary European approaches to the teaching of foreign languages* brings together papers which are all written by university teachers specialising in the field of foreign-language didactics, a hybrid discipline (cf. Mitsikopoulou 1999) which occupies a vital position in the curricula of university foreign language departments. The contributions by P. Calliabetso-Coraka (from the Faculty of French Studies of the University of Athens), A. Psaltou-Joycey (from the School of English of the University of Thessaloniki), L. Bobb-Wolff (from the English and German Department of La Laguna University in Tenerife, Spain) and A. Sapiridou (from the Department of German of the University of Thessaloniki) all have one basic feature in common: their normative pedagogic discourse characteristic of the field of foreign-language didactics. There are no substantial differences in their textual format, rhetoric or language, yet each contributor demonstrates the ideologically pre-determined view which she has developed in the context of her own academic-pedagogic interests, while the various views expressed typify the heterogeneous discourse encountered in the teaching of the various different languages.

This issue – the fact that a distinct pedagogic discourse is generated within the teaching of each different language (e.g. French, Italian or Dutch) – is not touched on in any of the papers contained in this volume. Yet, according to Dendrinios (1996; cf. also Dendrinios 1997 and 1998) it is an issue of particular interest, since discussion of the question makes it possible to reveal the correlation between the didactic discourse of each language and its politics, as well as the cultural practices used to support or promote it. The – probably – unconscious suppression of the fact that the monolingual didactic models – e.g. of the teaching of English, Spanish or Greek as a foreign or second language – are not politically neutral (cf. Dendrinios 2001b) is not conducive to a critical examination of these models in the light of the new order in foreign-language education. As objectives, the multilingual ethos of communication and plurilingual citizenry are not at all easy to achieve through monolingual models of teaching. This is why there is now an urgent need for multilingual language-teaching models and shared frames of reference for the teaching, learning and evaluation of language competence, on the lines of that proposed by the Council of Europe (see Council of Europe 2001).

Up to the present, approaches for the teaching and learning of different languages have been shaped within the framework of their distinct cultural politics, determining also the distinguishable academic disciplines of language and literature studies in European universities.² Whereas academic programmes across universities in Europe of, say, English Studies – with literature, linguistics, language and language teaching courses – share important similarities, their academic programmes are noticeably different from programmes of French or German Studies, even within the same university in a single country. In other words, English or French Studies have evolved as distinct academic disciplines, and it is in the context of the discipline of English or of French Studies, for example, that future teachers of English or French are trained as teachers of the language they are studying. It is, in fact, these departments which have traditionally been responsible for the initial education of teachers of foreign languages in Europe, and the implications are interesting especially when viewed in relation to their cultural politics. Interesting because the very purpose of these departments is to cultivate culturally defined knowledge and to promote the particular language, literature and culture of the metropolis. Multilingual models of foreign-language education are unlikely to emerge from studies in departments such as these, since they themselves are based on, and reproduce, practices which seek to develop native-like users of the target language who are cultural subjects or, as Llurda argues in his paper included in this volume, ‘culturally assimilated’. This is why in the third section of this volume is concerned with the “future of foreign language and literature university departments” which, at present, do not seem to respond to the new needs and demands of foreign-language literacy in Europe.

Comparison of the other papers included in the volume also reveals both similarities and differences, not conducing to a conspicuous clash of opinions, or even a clear contrast in attitudes or positions towards the main concerns of the volume. It is not even certain that they present a polyphony of views on the issues which are brought to the fore. What these papers do is to construct a contemporary map of foreign-language education using a variety of diverse materials, such as the three which make up the sixth and final section *European prospects for the evaluation and certification of levels of foreign language proficiency*.

The first, written by J. Panthier, is a form of report on the work done by the Department of Modern Languages of the Council of Europe, which the author is a delegate of. The work of the department is presented as a model to be followed, with guidelines for foreign-language education and the assessment of knowledge of languages in Europe. The author of the second paper, E. Gille, is representative of a Dutch institution which has collaborated with the department in its work, namely the Centre for the Evaluation and Certification of Language Learning, and naturally enough the two papers have much in common. Nevertheless, they do differ in certain aspects of their discourse and language, with both authors approaching the subject from their own individual perspectives. It is interesting, however, to note how the rhetoric and linguistic expression of Panthier is determined by her role in her institution which is committed to the promotion of European cohesion and the advancement of European languages. The third paper, contributed by P. Rea-Dickins, a university professor in England whose area of concern is foreign language teaching and assessment, differs from the other two, which refer to the approach for the evaluation of knowledge of foreign languages as proposed by the Council of Europe. In both language and discourse the contribution of Rea-Dickins is determined by the academic-pedagogic discourse of her field, while she is also interested in "identifying some of the challenges we face in the implementation of valid and ethical language assessment for our citizens in the 21st century".

Having just referred to the sixth and final section of the volume, we might note that the subject of this section – the evaluation and certification of language learning in Europe – actually heralded a project of considerable importance for Greece: the development of a system of evaluation and certification of different levels of knowledge of various languages for issuing of a State Certificate in Language Proficiency. The political decision to launch this project is expected to have a backwash effect on foreign-language education in Greece, as well as other important social implications for the valuation of European languages, particularly as it legitimises the knowledge of various languages as a vocational qualification.³

Coming to the end of the introduction to the present volume, we would like to invite those interested to do a critical reading of the papers, whose authors discuss the need for transparent language education policies purposefully facilitating plurilingual citizenry. Various of the ideas they present may be the stepping stones for alternative education planning and policy, for innovative approaches to language teaching, learning and assessment. Moreover, the heteroglossic discourse might contribute to the destabilisation of the homophonic ideologies determining the teaching and learning of single languages. This might well become the basis for a reconsideration of complex problems involving issues regarding the cultural politics of languages and language didactics. This very heterogeneity of discourse articulated in this volume may prove challenging for the critical reader who is presented with a variety of subject positions and voices to be heard in the debate on European multilingualism and plurilingual literacy. A critical reading of the broad range of views on issues of language and language education, entailing different political, cultural, social, linguistic or educational attitudes, may assist in the development of practices evolving from well thought-out solutions and viable policies. The preservation of the borders between the different discourses articulated on these

issues – a preservation we see in most of the publications in this field – can only result in more fierce disagreement. How often, indeed, do we hear academics disparaging the opinions of technocrats on multilingualism, as well as the language education of organisational employees and politicians? And naturally the reverse also occurs, since academic discourse is traditionally the enemy of empirical discourse, and has made few attempts to achieve harmonious coexistence. All too frequently, too, we hear the classical or neo-humanist discourse of the educator at odds with the instrumental discourse of certain individuals, also at odds with the critical discourse of a few enlightened educators or academics. The conflict of opinions cannot be eliminated, nor would we welcome the enforced homogenisation which would mean the erection of impenetrable ideological barriers. Confronting the conflict, however, requires us to elaborate and understand it.

BESSIE DENDRINOS – BESSIE MITSIKOPOULOU

ENDNOTES

1. We use the term *multilingualism* to refer to the linguistic diversity of a state, especially the coexistence of different languages (not dialects or different codes of the same language). We use the term *plurilingualism* to refer to individuals who know two, three or more languages in addition to their mother tongue. Sometimes this distinction is made by use of the terms *social multilingualism* and *individual multilingualism*.
2. At this point it might be useful to mention a fact which may be of importance for those interested in the genealogy of the teaching of foreign languages and the critical theory behind it. The hybrid field of the teaching of various languages mainly evolved on the basis of postgraduate studies and programmes for initial and in-service vocational training for teachers in the UK and USA, and later in France and Germany, in the context of their policies to promote their languages as international cultural goods. The approaches and methods for the teaching of English, French and German were adopted as models and continue to be imported into the English, French and German studies programmes of universities in other European countries preparing teachers who will teach these languages within and outside foreign-language education programmes in schools or universities.
3. Those interested in the new suit of national exams for the certification of language proficiency in European languages can visit the relevant website of the Greek Ministry of Education at <http://www.ypepth.gr/kpg>, where information is provided in Greek, and <http://www.uoa.gr/english/kpg> where some information is provided in English.

REFERENCES

- AMMON, U. 1997. Dominating and dominated languages in the European Union. In *'Strong' and 'weak' languages in the European Union: Aspects of linguistic hegemonism*, ed. A.-F. Christidis, vol. 1, 250-261. Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [DENDRINOS B.] ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ, Β. 1996. Ξενογλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. Στο «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά Ημερίδας, 163-173. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

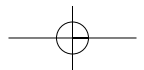
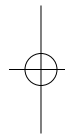
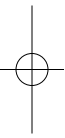
- . 2001b. Ξενόγλωσση εκπαίδευση. Στο Εγκυκλοπαιδικός *Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 245-252. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- DENDRINOS, B. 1997. Planning foreign language education: Planning hegemony. In *Discourse Analysis*, ed. E. Ribeiro-Pedro, 255-268. Lisbon: Edições Colibri & Associação Portuguesa de Linguística.
- . 1998. Una aproximación política a la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. In *Poder – Decir o El Poder de los Discursos*, eds. L. Martín-Rojo & R. Whittaker, 149-168. Madrid: Arrecife Producciones, S.L. & Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- . 2001a. Plurilingualism and heteroglossia in Europe: The challenge for alternative modes of language education. In *Language and languages in Europe*, ed. A.-F. Christides et al., 25-34. Athens: Ministry of Education & Centre for the Greek Language.
- . 2001c. Language education to meet the new social challenge: Linguistic diversity in Europe. In *Language Education and Foreign Language Pedagogy: The Politics of ELT*, 63-84. Athens: University of Athens Press.
- . 2003. European discourses of homogenization within the discourse of language planning. In MACEDO, D., B. DENDRINOS & P. GOUNARI, 2003, 45-59.
- MACEDO, D., B. DENDRINOS & P. GOUNARI. 2003. *The Hegemony of English*. Boulder Colorado: Paradigm Publishers.
- MITSIKOPOULOU, V. 1999. *ELT Discourse: The Professional Article and the Construction of ELT Professional Identities*. Doctoral dissertation. Athens: Faculty of English Studies, National and Kapodistrian University of Athens.

Ενότητα 1

ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ

Section 1

COMPETING DISCOURSES ON EUROPEAN MULTILINGUALISM



Εισαγωγικό σημείωμα

Τα κείμενα που περιλαμβάνονται στην πρώτη αυτή ενότητα, τα οποία αποτελούν διαφορετικά δείγματα λόγου με επίκεντρο του ενδιαφέροντος την πολυπύθητη ευρωπαϊκή γλωσσική ποικιλότητα, ιστορικοποιούν και θέτουν υπό συζήτηση την έννοια της πολυγλωσσίας (Α.-Φ. Χριστίδης), αλλά και τις προεκτάσεις της στον χώρο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης (Β. Δενδρινού), αναπτύσσουν επιχειρήματα υπέρ της εκμάθησης ξένων γλωσσών (S Vlaeminck) και προτείνουν επί μέρους στρατηγικές λύσεις για την προώθησή της (R. Wodak). Αναλυτικότερα:

Η εισήγηση της Βασιλικής Δενδρινού επικεντρώνεται σε επιχειρήματα υπέρ του «πολυγλωσσικού γραμματισμού» των ευρωπαίων πολιτών. Η ενσυνείδητη χρήση του όρου αυτού σηματοδοτεί κριτική αντιμετώπιση παραδοσιακών αντιλήψεων αλλά και την προσπάθειά της να ανατρέψει τη λογική στην οποία βασίστηκαν καθιερωμένες παιδαγωγικές πρακτικές που καλλιεργήθηκαν στους κλάδους της διδακτικής μεμονωμένων ξένων γλωσσών. Επιχειρηματολογεί επίσης υπέρ της ανάπτυξης διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των ευρωπαίων πολιτών – θεωρητικές έννοιες τις οποίες θέτει υπό συζήτηση και ορίζει. Γενικός στόχος της εισήγησής της είναι να προβάλει τη λογική εκείνη που είναι δυνατό να διευκολύνει την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να επιτρέψουν στα κράτη-μέλη να θέσουν ως κοινό τους στόχο τη διαμόρφωση ενός πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας. Ο στόχος αυτός, υποστηρίζει η συγγραφέας, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια εναλλακτικής μορφής γλωσσική παιδεία και ξενόγλωσσα εκπαίδευση.

Η γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί στην εισήγησή της η κ. Δενδρινού έχει κοινά χαρακτηριστικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο Α.-Φ. Χριστίδης, η οποία συνιστά την υλική εκφορά ενός κριτικού λόγου για την πολυγλωσσία. Αντιμετωπίζοντας τις έννοιες γλωσσική και πολιτισμική *ομοιογένεια* ή *ποικιλότητα* με ιστορικούς όρους, ο συγγραφέας εξηγεί το νόημα της μυθοποίησής τους και τονίζει πως προώθηση της πολυγλωσσίας δεν σημαίνει απαραίτητα δικαίωμα στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορά. Πιστεύει μάλιστα πως είναι αφελές να εξισώνεται η πολυγλωσσία με τη δημοκρατία, πράγμα που συχνά συμβαίνει καθώς, με την απόρριψη του εθνικισμού και του γλωσσικού προστατευτισμού, διατυπώνονται καλοπροαίρετες και αισιόδοξες προβλέψεις για το μέλλον.

Η γλώσσα του κειμένου της Sylvia Vlaeminck διαφέρει σημαντικά από τα προηγούμενα δύο –ακαδημαϊκού λόγου– κείμενα που θέτουν υπό συζήτηση πολιτισμικές πρακτικές γύρω από ζητήματα σχετικά με την πολυγλωσσία στη Ευρώπη και την ατομική πολλαπλογλωσσία. Από τη θέση της εκπροσώπου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και Διευθύντριας του Τμήματος Γλωσσικής Πολιτικής της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, η συγγραφέας εξηγεί τη σημασία που έχει η προώθηση εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκμάθηση ποικίλων γλωσσών από τους ευρωπαίους πολίτες και τη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας στην Ε.Ε., συμπεριλαμβανόμενα

νομένων των μικρών επίσημων γλωσσών και των μειονοτικών γλωσσών των κρατών-μελών. Την προστασία τους έχει αναλάβει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή που έμπρακτα κινητοποιείται προς αυτήν την κατεύθυνση. Σκιαγραφώντας μια εξιδανικευμένη εικόνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως κοινωνίας δικαίου, όπου όλοι οι πολίτες, εφόσον το επιθυμούν, έχουν ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα στην εκπαίδευση και την εργασία, η εκμάθηση ποικίλων γλωσσών, σημειώνει η συγγραφέας, αποτελεί το κυριότερο μέσο ενοποίησης της Ευρώπης. Θα επιτρέψει στους πολίτες να εργάζονται μαζί, να ανταλλάσσουν ιδέες και να μαθαίνουν ο ένας από τις εμπειρίες του άλλου.

Το τελευταίο κείμενο της ενότητας το υπέβαλε η Ruth Wodak. Δεν πρόκειται για προσωπική της εισήγηση αλλά για μια διακήρυξη που ψηφίστηκε κατά την ολοκλήρωση συνεδρίου που οργανώθηκε με αφορμή το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001 από την Ακαδημία Επιστημών της Αυστρίας, της οποίας η συγγραφέας είναι αντεπιστέλλον μέλος, . Το κείμενο της διακήρυξης απαντά στο καίριο ερώτημα το οποίο ετέθη στους συνέδρους: ποιο είναι το πραγματικό κόστος της πολυγλωσσίας; Πλειοψηφία των εισηγητών του συνεδρίου συμφώνησε πως, όταν κανείς αναγνωρίζει πως η γλωσσική ισοτιμία αποτελεί προϋπόθεση για την αρμονική συμβίωση, δεν είναι δυνατόν να δίνει βάρος στο οικονομικό κόστος που απαιτεί η πολυγλωσσία.

Εξάλλου, η γλώσσα δεν είναι ένα εμπορικό προϊόν αλλά ένα πολιτισμικό αγαθό. Όπως έχει αναφερθεί και αλλού (Δενδρινού 2003),¹ η πιο ενδιαφέρουσα απάντηση στο ερώτημα για το κόστος της πολυγλωσσίας στην Ε.Ε. είναι μέσω ενός άλλου ερωτήματος: ποιο θα είναι το κόστος (πολιτικό και πολιτισμικό) από την υιοθέτηση μίας γλώσσας την Ευρώπη, δηλαδή το κόστος από την υιοθέτηση ως *lingua franca* λ.χ. της αγγλικής;

B.Δ. – B.M.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Δενδρινού, Β. 2003. Η αγοραιοποίηση του λόγου της αγγλικής ως γλώσσας «παγκόσμιας», ως γλώσσας της παγκοσμιοποίησης. Στο *Ερευνητικές οπτικές – Εκπαιδευτικές προοπτικές*, επιμ. Τ. Βαρνάβα-Σκούρα. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 233-250.

Introductory Note

The texts in this first section, which are concerned with the expressed goal of the E.U. to support multilingualism and promote plurilingual citizenry, are an excellent example of the divergent thinking concerning these notions and related practices. Drawing from the diverse discourses and genres that inhabit this volume, each of the four texts focuses on very different aspects of the complex issues linked to the E.U.'s alleged desire for an equal distribution of linguistic and cultural power among all member states and its decision to offer opportunities to develop intercultural awareness and communicative competence in different languages.

The first paper, authored by Bessie Dendrinis, introduces the idea of 'multilingual literacy' for European citizens. Her conscious choice to use this term signals her attempt to critique traditional views in foreign language didactics and represents her effort to provide an alternative framework for pedagogic practices, which up to this day are shaped as part of the dominant paradigms of foreign language teaching/learning, and as a result of Europe's monolingual/monocultural ethos of communication. In this context, she argues for the development of interlinguistic and intercultural communicative competence of European citizens – notions which she problematises and defines. The overall purpose of her paper is to discuss the rationale which may form the basis for European language education that aims at multilingual literacy.

Though the concerns in the paper by Dendrinis are very different from those in the second paper, authored by Anastasios F. Christidis, there are shared underlying interests in the two academic papers, especially since Christidis' text constitutes the material configuration of a critical discourse concerning a mainstream understanding of multilingualism in the E.U. Viewing the notions of linguistic and cultural *homogeneity* or *diversity* in historical terms, Christidis explains that the promotion of multilingualism does not automatically imply interest in the equal distribution of linguistic and cultural power. He believes that it is naive to equate multilingualism with democracy, as is often the case when those that claim their commitment to resisting linguistic nationalism and national language protectionism articulate well-intentioned speculations for the linguistic future of Europe.

The text by Sylvia Vlaeminck is strikingly different from the previous two papers, which challenge cultural practices related to questions of multilingualism in Europe and plurilingualism. From her position as an Official of the European Commission and Director of the Language Policy Unit of the Directorate General for Education and Culture, Vlaeminck explains the importance of contributing to the formation of language education policies that facilitate the learning of various languages by European citizens and the protection of linguistic rights of all community members, including those who are speakers of the lesser used official languages and of minority languages in member states. Their protection concerns the European

Commission that has taken actions towards this direction. Drawing an idealised picture of the European Union as a society of justice in which all citizens have equal opportunities and rights to education and employment, Vlaeminck claims that the learning of various languages is the main vehicle for the unification of Europe. It will allow citizens, she says, to work together, to exchange ideas and to learn from each other's experiences.

The final text of this section was submitted by Ruth Wodak. It is not a paper that she herself wrote. It is a Manifesto that was composed and voted upon during a conference organized by the Austrian Academy of Sciences, in which the writer is a corresponding member, on the occasion of the European Year of Languages 2001. The Manifesto is a response to a vital question which was posed by the conference: What is the real cost of multilingualism? The majority of conference participants agreed that when someone acknowledges that linguistic equality is a pre-condition for justice and peace in any community, the economic cost of functioning multilingualism should not take precedence over other kinds of cost.

Language, as the contributors to this volume would agree, is not a product of the market but of lived culture. As it has been mentioned elsewhere (Dendrinos 2002),¹ the most interesting answer to the question regarding the cost of multilingualism in E.U. is via another question: What will be the cost (political and cultural) of the adoption of a single language in Europe; that is to say, what will be the cost if we were to adopt a single language, English for example, as Europe's 'lingua franca'?

B.D. – B.M.

ENDNOTES

1. Dendrinos, B. 2002. The marketisation of the counter(discourses) of English as a Global(ising) language. In *Learning for the Future*, 241-255 (eds.) Bill Cope & M. Kalantzis. Melbourne: Common Ground Publishing.

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ

ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ Ε.Ε: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγή

Ο σεβασμός της ευρωπαϊκής γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας συνάδει με τη δυτική μεταμοντέρνα σκέψη, ευνοώντας μια πολιτική της διαφοράς η οποία μπορεί να παράσχει πεδίο συζήτησης για τη δημιουργία ενότητας, χωρίς ταυτόχρονα να αρνείται το ιδιαίτερο, το πολλαπλό και το συγκεκριμένο. Αυτού του είδους η πολιτική, ωστόσο, μπορεί να προκαλέσει, και συχνά προκαλεί, τη μετατόπιση της προσοχής μας από το ζήτημα πώς θα καταστεί η ευρωπαϊκή γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία πολιτικό σημείο αναφοράς πέρα από τις ανταγωνιστικές σχέσεις της πολιτισμικής κυριαρχίας και υποταγής. Οι πρακτικές λόγου [discursive practices] των κρατών-μελών αναδύονται από αυτές ακριβώς τις ανταγωνιστικές σχέσεις, συντηρώντας σε τελική ανάλυση τη γλωσσική και πολιτισμική κυριαρχία της αγγλικής και των άλλων «ισχυρών» γλωσσών (Δενδρινού 1996· Macedo, Dendrinos & Gounari 2003). Ως εκ τούτου, οι προθέσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου¹ για την ανάπτυξη της Ε.Ε. ως μιας ουσιαστικά πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής πολιτείας παραμένει ακόμη απραγματοποίητη, με αναπόφευκτα αρνητικές συνέπειες για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, εφόσον η διαμόρφωση μιας ενωμένης Ευρώπης προϋποθέτει ότι όλα τα κράτη-μέλη συμμετέχουν ισότιμα στην κατασκευή της και ότι τα εθνικά συμφέροντα και τα πολιτισμικά και γλωσσικά δικαιώματα κάθε κράτους δεν αμφισβητούνται άμεσα ή έμμεσα. Αντιλαμβάνομαι, επομένως, ότι η ανάπτυξη ενός *αντι-λόγου*, ο οποίος θα επιτρέψει τη σύλληψη μιας γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενούς κοινωνίας με θετικούς όρους, δεν είναι απλώς ένα δημοκρατικό ιδεώδες (πρβ. Χριστίδης 1999, 162). Η διαμόρφωση ενός πραγματικά πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού *τόπου* υπηρετεί τα οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα της Ευρώπης, όπως μπορεί και να διασφαλίζει τις συνθήκες ενότητας σε ένα υπερεθνικό κράτος το οποίο, σε αντίθεση με όλες τις άλλες πολυγλωσσικές κοινωνίες, απαρτίζεται από κυρίαρχα εθνικά κράτη, καθένα από τα οποία διαθέτει ισχυρά εδραιωμένες πολιτισμικές παραδόσεις που κατά κανόνα συνδέονται με τις εθνικές τους γλώσσες. Όταν αυτές απειλούνται και τα γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματα των κρατών-μελών γίνονται αντικείμενο αμφισβήτησης, τότε αναπτύσσονται πρακτικές αντίστασης (πολύ διαφορετικές από αυτές που εμφανίζονται στα πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά μεμονωμένα και ομόσπονδα κράτη). Ορισμένες μορφές αντίστασης θα μπορούσαν εντέλει να θέσουν σε κίνδυνο τη διαδικασία της ενοποίησης. Το εξαιρετικά κρίσιμο αυτό ζήτημα φέρνει στο προσκήνιο τον επα-

ναπροσδιορισμό των στόχων της γλωσσικής παιδείας γενικότερα και της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ειδικότερα για πολυγλωσσικό γραμματισμό. Ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν να προσδιορίσουν τους τρόπους πραγμάτωσης των στόχων αξίζουν συνεπώς την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Ξενόγλωσση εκπαίδευση για πολυγλωσσικό γραμματισμό

Οι απόπειρες να αντιμετωπιστεί η συνθήκη της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε μια συγκεκριμένη πολιτειακή οντότητα με θετικούς όρους υπονομεύονται από τις τρέχουσες ερμηνείες της ίδιας της έννοιας *πολυγλωσσία*. Επιπλέον, οι συνήθεις ορισμοί του πολυγλωσσου ομιλητή ως «κάποιου που μπορεί να μιλά πολύ καλά πάνω από δύο γλώσσες»² δεν συμβάλλουν στην κατανόηση του πολυγλωσσικού γραμματισμού ως ενός κοινωνικά σημαίνοντος ή εφικτού στόχου.

Οι διάφορες αναλύσεις της έννοιας της πολυγλωσσίας στη Δύση έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο κοινωνικών και θεωρητικών λόγων οι οποίοι εμφανίζουν την επίδραση της γλωσσικής ποικιλομορφίας στους πολίτες ως πολιτικά διασπαστική. Έχουν εμπλακεί σε συζητήσεις σχετικές με τα γλωσσικά δικαιώματα των γηγενών πληθυσμών και των μεταναστών σε αντίστιξη προς το δικαίωμα όλων των μελών μιας κοινωνίας να κατέχουν την εθνική, επίσημη (ή, με άλλα λόγια, κυρίαρχη) γλώσσα, η οποία νοείται ως δείκτης εθνικής αφοσίωσης και μέσο ανοδικής κοινωνικοοικονομικής κινητικότητας. Επιπλέον, στη βάση κοινότυπων παραδοχών περί πολιτισμού και συγκεκριμένων θεωρητικών απόψεων περί γλώσσας και πολιτισμού ως δύο ασύνδετων μεταξύ τους δομικών συστημάτων (και όχι ως σημειωτικών συστημάτων άρρηκτα συνυφασμένων και κατά συνέπεια από κοινού εξελισσόμενων εντός μιας διαλεκτικής σχέσης), η «πολιτισμική συνειδητότητα» [cultural awareness] και ικανότητα έχει αποσυνδεθεί από τη γλωσσική [language awareness]. Ως αποτέλεσμα, η πολυγλωσσία θεωρείται διακριτή από την πολυπολιτισμικότητα και, επομένως, ο πολυγλωσσικός γραμματισμός και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν στόχους που επιδιώκονται συχνά ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο.

Πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσεγγίζουν τον στόχο της ανάπτυξης μιας πολυπολιτισμικής συνειδητότητας, είτε υπό το πρίσμα μιας πολιτικής ή κριτικής προσέγγισης είτε υπό το πρίσμα του πολιτισμικού πλουραλισμού (πρβ. Kalantzis & Cope 1986· McClaren 1994). Ορισμένα από αυτά επιχειρήσαν να αναπτύξουν αυτό που ο Giroux (1994) αποκαλεί «επαναστατική πολυπολιτισμικότητα» με τη μορφή μιας παιδαγωγικής που εστιάζει στην κριτική των σχέσεων εξουσίας και των «φυλετικοποιημένων» ταυτοτήτων. Κατά κανόνα, ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα αποσυνδέεται από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Σε πολλές χώρες της Δύσης ο κατεξοχήν στόχος της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα σχολεία είναι να προετοιμάσει επαρκείς ομιλητές της αγγλικής, γαλλικής ή γερμανικής. Παράλληλα, τα πανεπιστημιακά τμήματα ξένων γλωσσών και φιλολογιών στην Ευρώπη, που συχνά λειτουργούν ως ιδρύματα «πολιτισμικής κατάρτισης», στοχεύουν λίγο-πολύ στο να προετοιμάσουν καθηγητές μιας από αυτές τις κυρίαρχες γλώσσες και θεωρούν πως πρέπει να τους εξοπλίσουν με την επικοινωνιακή ικανότητα φυσικού (σχεδόν) ομιλητή της γλώσσας που θα διδάσκουν τα σχολεία. Μέχρι σήμερα, ιδιαίτερα τα τμήματα αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής, καθώς προωθούν πολιτισμικά καθορισμένες επιστημονικές πρακτικές, πριμοδοτούν, κατά κανόνα, συνθήκες διανοητικής εξάρτησης και ηγεμονικής συνειδησης. Σχεδόν σπάνια υπάρχει συνεργασία για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων

σπουδών σε πανεπιστημιακά τμήματα ξένων γλωσσών και φιλολογιών, ενώ μαθήματα του χώρου των πολυπολιτισμικών σπουδών είναι τις περισσότερες φορές ανεξάρτητα από μαθήματα γλωσσικών σπουδών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν σε κοινωνίες που επιθυμούσαν να μεριμνήσουν για τις εντάσεις που προέκυπταν από φυλετικές συγκρούσεις και όχι γι' αυτές που εγείρονται από συγκρούσεις για γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματα. Έτσι, δεν είναι διόλου απίθανο η λογική στην οποία στηρίζεται το κυρίαρχο παράδειγμα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης να λειτουργήσει ως μέσο αναχαίτισης του αιτήματος για σεβασμό της γλωσσικής ποικιλομορφίας μιας κοινωνίας. Η σκέψη αυτή ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως διακριτή από την πολυγλωσσική εκπαίδευση απαντάται συχνά, ιδιαίτερα στις χώρες εκείνες που εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από ιδεολογίες γλωσσικής αφομοίωσης.

Οι πολυπολιτισμικές σπουδές στα πανεπιστήμια των Η.Π.Α., για παράδειγμα, νομιμοποιούνται με βάση της κριτικής θέσης που αξιώνουν για τον εαυτό τους. Σε γενικές γραμμές, έχουν λειτουργήσει ως έρεισμα για την αναθεώρηση του Κανόνα των Λογοτεχνικών Σπουδών, για την αμφισβήτηση της πολιτισμικής και πολιτικής νόρμας που θεωρείται ακατάλληλη για τις ετερογενείς κοινωνίες –ετερογενείς ως προς την εθνικότητα, το φύλο, τη σεξουαλικότητα και τη φυλή– και για τη σύνδεση των αγώνων ταυτότητας με μια κοινή ρητορική διαφοράς και αντίστασης (βλ. Chicago Cultural Studies Group 1994)· ρητορικής που προκύπτει από τη μεταμοντέρνα εξιδανίκευση της διαφοράς. Αποτελούν μέρος ενός σχεδίου, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αναπτύσσει μια συγκεκριμένη δυτική οπτική για τον πολυπολιτισμικό πλουραλισμό, οι πολιτικές του οποίου περιορίζονται συχνά στο να δώσουν φωνή στις μειονοτικές ταυτότητες. Αλλά και ακόμη αυτός ο μεμονωμένος στόχος χάνει τη σημασία του, από τη στιγμή που ο διαλεκτικός χώρος δημιουργείται συνήθως από εκείνους που έχουν τη δικαιοδοσία να νομιμοποιούν τις περιθωριακές φωνές με τη μορφή ηγεμονικής πατρωνείας (πρβ. Χριστίδης *ό.π.*, 158).

Από την άλλη πλευρά, οι οπτικές πολυπολιτισμικού πλουραλισμού που εκφράζονται μέσω πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία και τα πανεπιστήμια της Δύσης περιορίζονται συνήθως στη διδασκαλία *περί* πολιτισμού και εθνικής ταυτότητας. Η Disch (1998, 47), για παράδειγμα, ορίζει τον πολυπολιτισμικό γραμματισμό ως «την ικανότητα να μάθει κανείς αρκετά για έναν άλλο πολιτισμό· Η να αρχίσει να γνωρίζει την ιστορία μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας· να καταλαβαίνει μερικές από τις συνήθειες και όχι τόσο συνήθειες εμπειρίες των ανθρώπων αυτού του πολιτισμού· να κατανοεί τις ευρύτατα κοινές αξίες του πολιτισμού...». Ο Gardiner (1998, 15-22), από την άλλη, προσφέρει στους αναγνώστες «Περιπέτειες στον κυβερνοχώρο» και συμβουλεύει τους χρήστες πώς να αποκτήσουν πολυπολιτισμικό γραμματισμό, συμμετέχοντας σε ένα «διαπολιτισμικό κυνήγι πληροφοριών» με πλοηγήσεις σε δικτυακούς τόπους για πολιτισμούς – τόποι που κατά κανόνα παραθέτουν «πλήθος από ενδιαφέροντα στοιχεία, μεταξύ των οποίων πρωτεύουσες του κόσμου, προξενεία και πρεσβείες, εθνική κουζίνα, τρέχουσες τιμές συναλλάγματος, ευκαιρίες για εργασία και για διακοπές».

Η συλλογή πληροφοριών όπως προτείνει ο Gardiner δεν βοηθά με κανένα τρόπο στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικού γραμματισμού και στη διαμόρφωση έμπρακτου σεβασμού της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Ταυτόχρονα συμβάλλει στην αντίληψη των πολιτισμικών πρακτικών ως διακριτών από τις γλωσσικές και επικοινωνιακές πρακτικές. Αντίθετα, η

γλωσσική παιδεία και ξενόγλωσση εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνειδητότητας συνεπάγεται την εκ νέου σύλληψη του πολύγλωσσου ομιλητή ως κάποιου που μπορεί να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας όλες τις πολιτισμικά καθορισμένες γνώσεις και επικοινωνιακές ικανότητες που απέκτησε μαθαίνοντας τη μητρική του γλώσσα, τη γλώσσα της κοινότητάς του και την επίσημη γλώσσα του κράτους του, καθώς επίσης τις άλλες γλώσσες που μαθαίνει μέσα και έξω από το σχολείο. Δημιουργώντας ευκαιρίες για την εποικοδομητική χρήση των γνώσεων και των ικανοτήτων αυτών μπορεί να αναπτυχθεί και στην Ευρώπη αυτό που ο Khubchandani (1997α· 1997β) αποκαλεί πολυγλωσσικό ήθος επικοινωνίας.

Με βάση το πιο πάνω σκεπτικό, τα προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού ήθους των μαθητών έτσι ώστε ο πρακτικός τους να εκφράζουν την αλληλεπίδραση των γλωσσών και των πολιτισμών που βιώνουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αναφέρομαι σε ένα επικοινωνιακό ήθος που συνεπάγεται και βοηθά την ανάπτυξη *διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας* – έννοιες που πρέπει να οριστούν για να διασαφηνιστεί η χρήση τους σε κείμενο.

Διαγλωσσική επικοινωνιακή ικανότητα

Χρησιμοποιώντας τον όρο *διαγλωσσικός*, έχει σημασία να τον διακρίνω με απόλυτη σαφήνεια από τον όρο *διαγλώσσα* – έννοια που πρωτοεμφανίστηκε σε μελέτες για την απόκτηση δεύτερης και ξένης γλώσσας και περιγράφει ένα είδος πεδίου επαφής μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Γ1 και Γ2), το οποίο οι μαθητές θεωρείται ότι πρέπει να κατασκευάζουν ως δομημένο σύστημα ανά πάσα στιγμή κατά τη γλωσσική τους εξέλιξη προς την επάρκεια στη γλωσσαστόχο (πρβ. Ellis [1985] 1996). Η θεωρία της διαγλώσσας στηρίζεται σημαντικά στις αρχές της μενταλιστικής ανάλυσης για την απόκτηση της γλώσσας και συνδέεται άμεσα με τη μεταβατική ικανότητα που αναπτύσσουν όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, μέχρι να κατακτήσουν τον παραδοσιακά επιθυμητό στόχο της παιδαγωγικής ξένων γλωσσών, δηλαδή την ικανότητα σε επίπεδο φυσικού ομιλητή. Υπό αυτή την έννοια, όπως τονίζουν οι Byram & Fleming (1998, 8), καλύτερος μαθητής μιας ξένης γλώσσας κατέληξε να θεωρείται «αυτός που προσεγγίζει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό έναν φυσικό ομιλητή ως προς την κατοχή της γραμματικής και του λεξιλογίου της γλώσσας, και ο οποίος κατά συνέπεια μπορεί να “περνά για” φυσικός ομιλητής, ή να ταυτίζεται με αυτόν, επικοινωνώντας επί ίσοις όροις με τους φυσικούς ομιλητές».

Αυτό που εγώ εννόω με τον όρο *διαγλωσσική ικανότητα* προκύπτει από μια αναθεώρηση των στόχων της διδακτικής ξένων γλωσσών της προσανατολισμένης στον «φυσικό ομιλητή» [native speaker] – όρος επίσης ξεπερασμένος και προβληματικός.³ Με δεδομένη την ανάγκη για πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό γραμματισμό, το ενδιαφέρον μου εστιάζεται σε μια παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών η οποία θα προετοιμάζει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις γλώσσες που μαθαίνουν ως γλώσσες επαφής και έτσι να αυξάνουν την ποσότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας τους με ομιλητές άλλων γλωσσών· μια διδακτική ξένων γλωσσών προσανατολισμένη στο να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να λειτουργούν στα όρια μεταξύ πολλών γλωσσών, να ελίσσονται στα επικοινωνιακά συμβάντα χρησιμοποιώντας τις κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αναπτύξει ως χρήστες της γλώσσας, χρησιμοποιώντας στο έπακρο τις επικοινωνιακές τους στρατηγικές, τις

ικανότητές τους να χειρίζονται την πολυτροπικότητα των κειμένων και την *υπεργλωσσική* [translinguistic] και *υπερπολιτισμική* [transcultural] τους γνώση.

Χρησιμοποιώ τους αμέσως παραπάνω όρους για να αναφερθώ σε ένα σύνολο γνώσης που διαθέτουν οι άνθρωποι για τη γλωσσική χρήση και τις πολιτισμικές πρακτικές, το οποίο διαπερνά τις επιμέρους γλώσσες και πολιτισμούς και στηρίζεται στην έννοια του «εγκάρσιου» [transversal] όπως συζητείται από τον Foucault (1982, 780).⁴ Προφανώς, αντιλαμβάνομαι τον όρο *υπερπολιτισμικός* διαφορετικά από τη Risager (1998), η οποία επιχειρηματολογεί υπέρ μιας «υπερπολιτισμικής προσέγγισης», την οποία και προτείνει ως εναλλακτική τόσο των «διαπολιτισμικών» όσο και των «πολυπολιτισμικών» προσεγγίσεων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Ορίζει τον όρο *υπερπολιτισμικός* ως «τον διαπλεκόμενο χαρακτήρα των πολιτισμών», τον οποίο και αντιλαμβάνεται «ως κοινή συνθήκη για ολόκληρο τον κόσμο» σήμερα, με δεδομένα «την εκτεταμένη μετανάστευση και τον τουρισμό, τα παγκόσμια εμβέλεια επικοινωνιακά συστήματα, την οικονομική αλληλεξάρτηση και την παγκοσμιοποίηση της παραγωγής των αγαθών» (ό.π., 98). Παρουσιάζοντας τη δική της εκδοχή περί υπερπολιτισμικότητας επανεδραιώνει την αμφισβητήσιμη αξίωση για διεθνοποίηση και παγκοσμιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών πρακτικών, και μάλιστα με τρόπο αποπολιτικοποιημένο. Θεωρώ την έννοιά της προβληματική ως θεωρητική κατασκευή και κατά συνέπεια ως κατευθυντήρια αρχή για την παιδαγωγική των ξένων γλωσσών. Επιπλέον, με ανησυχεί η αποσύνδεση της γλώσσας από τον πολιτισμό, όπως αφήνει να διαφανεί ο όρος της *υπεργλωσσική προσέγγιση*, καθώς υπονοεί ότι υπάρχουν δύο διακριτές όψεις της γλώσσας, μια γλωσσική και μια πολιτισμική, οι οποίες μπορούν να γίνουν αντικείμενο ξεχωριστής ενασχόλησης κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Η αποσύνδεση αυτή μας απομακρύνει από τη γλώσσα ως κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένο φαινόμενο και δεν επιτρέπει την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής των ξένων γλωσσών βασισμένης στην κατανόηση του ότι οι γλωσσικές πρακτικές και οι πρακτικές λόγου είναι στην πραγματικότητα κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει για τον τρόπο με τον οποίο έχουν χρησιμοποιηθεί οι διαπολιτισμικές και πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις, που ασχολούνται κυρίως με τον πολιτισμό με αφορμή τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Η δική μου εναλλακτική πρόταση, στο πλαίσιο των ξενόγλωσσων προγραμμάτων που στοχεύουν στον πολυγλωσσικό γραμματισμό, είναι η ανάπτυξη της διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας ως αλληλένδετων ικανοτήτων. Η παιδαγωγική των ξένων γλωσσών στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρεται για μαθητές που αποκτούν σταδιακά όλο και μεγαλύτερη ικανότητα να καταστούν υποκείμενα-παραγωγοί νοήματος, χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους σε αυτούς σημειωτικούς τρόπους και μέσα, οποτεδήποτε και οπουδήποτε έρχονται σε επαφή με χρήστες της εν λόγω γλώσσας.

Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

Έχει σημασία τώρα να εξηγήσω την έννοια *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα* όπως χρησιμοποιείται στο κείμενο εισήγηση αυτό, γιατί πρόκειται για έναν όρο που έχει γίνει της μόδας τα τελευταία δέκα-δεκαπέντε χρόνια και χρησιμοποιείται με πολλές και διαφορετικές έννοιες. Για παράδειγμα, στον χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας έχει χρησιμοποιηθεί από ορισμένους επιστήμονες, όπως οι Scollon & Scollon (1995), ως συνώνυμο της «δια-λογικής ικανότητας» [interdiscourse competence]. Από άλλους η χρήση του όρου παραπέμπει σε γνώσεις

για τις συνήθειες άλλων λαών (λ.χ. Singelis 1998). Στον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών, ο όρος *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα* νοείται με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, η χρήση του όρου από την Isbell (1999) παραπέμπει στην αλλαγή του επικοινωνιακού ύφους των μαθητών έτσι ώστε αυτό να ανταποκρίνεται καλύτερα στις προσδοκίες του γηγενή ομιλητή της γλώσσας-στόχου. Η χρήση του όρου από τους Byram & Zarate (1994) όμως παραπέμπει στην ανάπτυξη της επίγνωσης του πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι τις ταυτότητες και την κουλτούρα των μαθητών, και στην αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων και πολιτισμών αυτών με τους οποίους βρίσκονται σε διεπίδραση

Πριν εξηγήσω πώς αντιλαμβάνομαι εγώ την πιο πάνω έννοια, πρέπει να καταστήσω σαφές ότι δεν προτίθεμαι εδώ να επιχειρηματολογήσω υπέρ των δημοφιλών σήμερα «διαπολιτισμικών προσεγγίσεων» στη διδακτική ξένων γλωσσών. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται σε αντίληψεις για τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα όπως αυτές ερμηνεύονται στο πλαίσιο του κυρίαρχου παραδείγματος της γλωσσοδιδακτικής, το οποίο έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο των πολιτισμικών πολιτικών και παραδόσεων της μονογλωσσίας, με αποτέλεσμα η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας να εξακολουθεί να σημαίνει ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης και παραγωγής κατά τρόπο συγκρίσιμο προς τους «φυσικούς ομιλητές» της συγκεκριμένης γλώσσας. Στο σημείο αυτό ακριβώς υπεισέρχεται το ζήτημα της εκμάθησης πολιτισμικών προτύπων όπως αυτά αποτυπώνονται στο παιδαγωγικό υλικό, και εναρμονίζεται με αυτές τις σημασίες. Εφόσον, λοιπόν, λειτουργούμε με όρους του παραδείγματος αυτού, είναι εύλογο ότι δεν μπορούμε μάλλον να προσδοκούμε ότι θα αποκτήσει κάθε μαθητής πλήρη εκπαίδευση σε περισσότερες από μία ή δύο γλώσσες στην καλύτερη περίπτωση.

Βέβαια, αληθεύει επίσης ότι σε κάποιες δυτικές κοινωνίες νέα εκπαιδευτικά προγράμματα καθοδηγούνται από τον λόγο της διαφοράς [discourse of difference] αλλά και πολύ συχνά από μια ρηχή πολυπολιτισμικότητα που αφορμάται από οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα. Στις Η.Π.Α., για παράδειγμα, όπως επισημαίνει ειρωνικά η Kramsch (1998, 28), «η πολυπολιτισμικότητα έχει γίνει η σφραγίδα “γνησιότητας” των αμερικάνικων σχολικών τάξεων». Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες ενδιαφέρουσες προτάσεις για προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης, τα οποία βασίζονται και εκμεταλλεύονται την πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στην ίδια τη σχολική τάξη. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις γλωσσικές παραγωγές των μαθητών ως πολιτισμικά προϊόντα καθαυτά. Οι πρακτικές αυτού του είδους ευθυγραμμίζονται περισσότερο με μια παιδαγωγική προσέγγιση προσανατολισμένη στον διαπολιτισμικό ομιλητή παρά με μια προσέγγιση προσανατολισμένη στον φυσικό ομιλητή (ό.π., 27) και για τον λόγο αυτό παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Υπάρχουν και άλλες παιδαγωγικές προτάσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των νέων στις Η.Π.Α. Μία από αυτές είναι να αντιμετωπίζεται η ξενόγλωσση σχολική τάξη αυτή καθαυτή ως πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινότητα και οι διάφορες γλώσσες που εμφανίζονται μέσα σε αυτήν να αποτελούν αντικείμενο εξερεύνησης κατά την παιδαγωγική διαδικασία (π.χ., Cazden 1992· Blyth 1995). Ωστόσο, στην Ευρώπη οι ανάγκες για γλωσσική εκμάθηση είναι διαφορετικές απ' ό,τι στις Η.Π.Α., την Αυστραλία ή τον Καναδά και τα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη κάνουν πολλές προσπάθειες προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές και να διδάξουν τις γλώσσες με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό ο ξενόγλωσσος

γραμματισμός. Ασφαλώς, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός που απαιτείται για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος διαφέρει από αυτόν που εφαρμόζεται σε κοινωνίες που, αν και είναι πολυγλωσσικές, λειτουργούν με το μονογλωσσικό ήθος επικοινωνίας. Γενικότερα, πάντως, στην Ευρώπη καταβάλλονται προσπάθειες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνειδητότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση οι δανοί καθηγητές ξένων γλωσσών, για παράδειγμα, προσπαθούν να απομακρυνθούν από μια παιδαγωγική βασισμένη στην έννοια της εθνικής κουλτούρας και της εθνικής γλώσσας – έτσι τουλάχιστον πληροφορούμαστε από τη Risager (1998). Η διαφορά σε σχέση με το παρελθόν έγκειται στο ότι η γλώσσα-στόχος «ασχολείται όχι μόνο με τις παραδοσιακές χώρες-στόχους, αλλά και με άλλες χώρες, περιοχές ή πολιτισμικά συμφραζόμενα, στον βαθμό που αυτό μπορεί να συμβάλει στην εκμάθηση της γλώσσας...» (ό.π., 249). Αν και η πρόταση αυτή παρουσιάζει ενδιαφέρον, η προσέγγιση δεν κρίνεται κατάλληλη για τη διαμόρφωση του νέου ευρωπαϊκού υποκειμένου ως πολύγλωσσου χρήστη και διαγλωσσικού/διαπολιτισμικού συνομιλητή.

Σε γενικές γραμμές θεωρώ προβληματική τη θεωρητική έννοια της διαπολιτισμικότητας με βάση την οποία αναπτύχθηκαν οι διάφορες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα να είναι επίσης προβληματικοί οι στόχοι και οι παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνουν. Προβληματικό θεωρώ και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκαν στις ξενόγλωσσες τάξεις η πλειονότητα αυτών των προσεγγίσεων, επειδή η εφαρμογή τους παραγνώνει σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι η διδασκαλία και η μάθηση εκτυλίσσονται πάντοτε μέσα σε ένα πλαίσιο πολιτισμικών σχέσεων μεταξύ των γλωσσών που οι μαθητές ήδη γνωρίζουν και των γλωσσών που μαθαίνουν. Συμφωνώ μάλιστα με τη Σαπιρίδου 1996· 1997α· 1997β· 1999) ότι αυτού του είδους οι προσεγγίσεις μετατρέπονται συχνά σε ένα ακόμη μέσο «πολιτισμικής καθυπόταξης», ειδικότερα στην περίπτωση διδασκαλίας μιας κυρίαρχης γλώσσας σε ομιλητές γλωσσών με χαμηλότερο γόητρο. Είναι αλήθεια, η εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, η οποία στηρίζεται κατά κανόνα στην άποψη ότι οι μαθητές ερχόμενοι σε επαφή με τις πολιτισμικές νόρμες βιώνουν μια πίεση να αναθεωρήσουν το προσωπικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο και τις γνώσεις τους – οδηγούμενοι έτσι σε σχετικοποίηση των πολιτισμικών τους παραδοχών –, δεν έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο της πολιτισμικής πολιτικής των γλωσσών και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι, μολονότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα μπορεί να αποτελεί σημαντικό στόχο των προγραμμάτων ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, δεν θα πρέπει να καταστεί μέσο απαξίωσης της ανάγκης για πολυγλωσσικό γραμματισμό στο ευρωπαϊκό πλαίσιο – γραμματισμός που συνεπάγεται στην ουσία τη διαγλωσσική ικανότητα των κοινωνικών υποκειμένων.

Παρουσιάζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας, όπως εγώ την αντιλαμβάνομαι, σε σχέση με τη διαγλωσσικότητα, θα πρέπει καταρχήν να τονίσω ότι δεν έχω στο νου μου μια κανονιστική άποψη του πολιτισμού – άποψη που αποτελεί εφιαλτήριο για πολλές «κυρίαρχες» διαπολιτισμικές έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν τον πολιτισμό μονολιθικά και μονοδιάστατα και καταλήγουν σε γενικεύσεις με βάση περιστάσεις γλωσσικής χρήσης, εστιάζοντας συστηματικά στις πολιτισμικές διαφορές και απεικονίζοντας ως απόλυτους όλους τους τύπους πολιτισμικών κανόνων. Μια τέτοια άποψη περί πολιτισμού, ως πεπερασμένου συνόλου κανόνων και αξιών καθώς επίσης ως σύστημα πολιτισμικά περιορισμένων εννοιών, καταλήγει εντέλει να υποβιβάζει τα προβλήματα επικοινωνίας σε προβλήματα παρανόησης μεταξύ συνομιλητών,

χωρίς να αναφέρεται καθόλου ή ελάχιστα στις παραμορφωτικές συνέπειες της πολιτικής των σχέσεων μεταξύ πολιτισμών και των υποκειμένων του. Επιπλέον, νομιμοποιεί την παραγωγή σχολικού τύπου εγχειριδίων με καταλόγους στερεότυπων πολιτισμικών διαφορών,⁵ με τις οποίες προτείνεται να εξοικειωθεί ο μαθητής, θεωρώντας, λανθασμένα, πως έτσι θα αποκτήσει διαπολιτισμική συνειδητότητα.

Η θεώρηση για τον πολιτισμό που υιοθετώ εδώ δεν στηρίζεται σε μια κανονιστική άποψη αλλά στην αντίληψή του ως ιστορικά κατασκευαζόμενης πραγματικότητας. Πρόκειται για μια θεώρηση που επιτρέπει τον προβληματισμό για τη φύση της συνέργειας στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα όλων όσων δομούνται και δομούν τον πολιτισμό, σε μια αμφίδρομη σχέση μαζί του, μετέχοντας στις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στην κοινωνία, στις κοινωνικές της πρακτικές, στον θεσμοθετημένο λόγο που αρθρώνεται και στη διαπραγμάτευση εννοιών με βάση τις αναφορές που προκύπτουν από τις εμπειρίες τους. Αυτού του είδους ο προβληματισμός συνεπάγεται τη σε βάθος σύλληψη μιας κοινωνικής θεωρίας της επικοινωνίας ως διαλογικής δραστηριότητας για την παραγωγή νοημάτων και τη θεώρηση των γλωσσών ως σημειωτικών συστημάτων που δομούνται μέσα στο αέναο παιχνίδι της διαφοράς. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαπολιτισμική επικοινωνία νοείται ανοιχτή σε μια συνεχή διαδικασία δόμησης, ασκώντας διαρκή πίεση για αναθεώρηση και σχετικοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου και της γνώσης των κοινωνικών πρακτικών των υποκειμένων. Υιοθετώντας αυτή τη συλλογιστική, αντιλαμβάνομαι τους διαπολιτισμικούς συνομιλητές ως κοινωνικούς δράστες εν εξελίξει. Είναι πολιτισμικοί μέτοχοι διαρκώς «εν τω γίνεσθαι», καθώς εμπλέκονται σταθερά σε συνεχείς διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας νοήματος μέσω άμεσων ή έμμεσων κοινωνικών βιωμάτων. Η εμπειρία τους οργανώνεται και αναδιοργανώνεται μέσω γλωσσικών αναπαραστάσεων και άλλων συμβολικών μορφών, που δεν είναι ποτέ στατικές αλλά ιστορικά δυναμικές και παραγωγικές (πρβ. Voloshinon 1986, 85). Μαθαίνοντας για τις πολιτισμικές πρακτικές και μέσω των πολιτισμικών πρακτικών, με διάμεσο τις γλώσσες, και στην πράξη μαθαίνουντας γλώσσες εμβαπτισμένες σε πολιτισμούς, αυτά τα εν εξελίξει κοινωνικά υποκείμενα αναπτύσσουν την ικανότητα να επαναπροσδιορίσουν τα όρια μεταξύ του εαυτού τους και του Άλλου, διαμορφώνοντας έτσι διαλογική συνείδηση και τελικά κοινωνική υποκειμενικότητα. Η φύση της επικοινωνιακής διαδικασίας νοείται εδώ με όρους του Bakhtin ως πεδίο σημειωτικής αμφισβήτησης και πάλης – ασταμάτητης πάλης μεταξύ των δυνάμεων της στάσης και της σταθερότητας αφενός και της κίνησης, της αλλαγής και της διαφοροποίησης αφετέρου (πρβ. Gardiner 1992, 34, 77).

Η ξενόγλωσση εκπαίδευση στα ευρωπαϊκά σχολεία

Σύμφωνα με τις πιο πάνω αντιλήψεις, είναι μάλλον προφανές ότι ο πλέον φυσικός χώρος για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας είναι τα προγράμματα γλωσσικής παιδείας και της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν στηρίζεται στο μοντέλο του «φυσικού ομιλητή», αλλά ούτε και στην άποψη μιας πεπερασμένης πολιτισμικής πραγματικότητας που συνδέεται με συγκεκριμένη γεωγραφική επικράτεια και συγκεκριμένη εθνική ομάδα ανθρώπων που μιλούν την επίσημη γλώσσα του κράτους. Οι πιέσεις για τη διαπραγμάτευση πολιτισμικών νοημάτων μπορούν πράγματι να αναπτυ-

χθούν με τον καλύτερο τρόπο σε συναφώς αναπτυγμένα ξενόγλωσσα αναλυτικά προγράμματα, σχεδιασμένα από παιδαγωγική άποψη με βάση τον λόγο της πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Ωστόσο, τα ξενόγλωσσα προγράμματα στα ευρωπαϊκά σχολεία σχεδιάζονται ακόμη με βάση τον λόγο της μονογλωσσίας. Μολοντί τα τελευταία χρόνια το σχολικό πρόγραμμα αρκετών ευρωπαϊκών χωρών αφήνει περισσότερα περιθώρια για μεγαλύτερη ποικιλία ξένων γλωσσών, στις περισσότερες περιπτώσεις η διδασκαλία στοχεύει ακόμη στην παραγωγή επαρκών χρηστών μιας ή δύο κυρίαρχων γλωσσών και στη μετάδοση γνώσεων για τις συνήθειες των «φυσικών» τους ομιλητών. Σπάνια στοχεύει η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο να αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσω της γλωσσικής ποικιλομορφίας

Η κατάσταση αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι ο λόγος της γλωσσοδιδασκτικής απορρέει από την ταχύτητα αναπτυσσόμενη αγορά των κυρίαρχων γλωσσών. Εξεζητημένες μεθοδολογίες εκμάθησης των ξένων γλωσσών, ελκυστικά υλικά διδασκαλίας και μέθοδοι αυτοεκπαίδευσης συνιστούν πρακτικές λόγου στο πλαίσιο της ευρύτερης πολιτισμικής πολιτικής γλωσσών όπως η αγγλική, προς πώληση από κερδοσκοπικές επιχειρήσεις οι οποίες προωθούν τα πακέτα τους υποσχόμενες να παραγάγουν επιτυχημένους ή εν πάση περιπτώσει πιστοποιημένους ξενόγλωσσους χρήστες. Ο μέχρι σήμερα παρεχόμενος ξενόγλωσσος γραμματισμός ανταποκρίνεται σε μια φυσικοποιημένη επιθυμία για άριστη γνώση της γλώσσας, για επικοινωνιακή ικανότητα σε επίπεδο φυσικού ομιλητή και για πιστοποίηση γλωσσικής επάρκειας σε γλώσσες που υποτίθεται ότι διασφαλίζουν σε όσους τις μαθαίνουν εργασιακή ασφάλεια και φωνή στη δημόσια σφαίρα, τοπική και διεθνή. Δεν ανταποκρίνεται στα σύγχρονα αιτήματα για παραγωγική συμμετοχή σε έναν μεταεθνικό κόσμο αποτελούμενο από πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές κοινότητες, όπου ο δημόσιος χώρος είναι ανοιχτός στην πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική πόλη (polis). Αυτό που θέλω να πω εδώ είναι ότι ο ξενόγλωσσος παιδαγωγικός λόγος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δημόσιων και ιδιωτικών, σε πολλές χώρες είναι λόγος που παράγεται από την αγορά της διδασκαλίας ξένων γλωσσών για να υπηρετήσει τα δικά της συμφέροντα.

Ορισμένοι, αν και ομολογουμένως λίγοι, επιστήμονες έχουν επιχειρήσει να κάνουν ιδεολογική και γενεαλογική κριτική διαφόρων ζητημάτων της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, τα οποία προσεγγίζονται συνήθως απολίτικα από την πλειοψηφία των ειδικών του χώρου τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Ο Penneycook (1994· 1998), για παράδειγμα, έχει διερευνήσει τη γενεαλογία του πολιτισμικού λόγου της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας, γλώσσας επιβαρημένης ακόμη με αποικιοκρατικές σημασίες. Ο Phillipson (1992· 1998), από την άλλη, έχει αναλύσει τις δομικές συνθήκες που επιτρέπουν την ανάπτυξη του γλωσσικού ιμπεριαλισμού της αγγλικής. Και εγώ η ίδια (Dendrinos 2001α· 2001β· Macedo, Dendrinos & Gounari 2003) έχω επιχειρήσει ιστορική και κριτική ανάλυση στις ευρωπαϊκές πρακτικές λόγου οι οποίες ερμηνεύουν θετικά τη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια και αρνητικά την ποικιλομορφία. Η λογική του Διαφωτισμού για έναν κοινό λόγο και για αρμονία ως μέρος της δυτικής παράδοσης του ουμανισμού και του ορθολογισμού –παράδοσης που διακατέχεται από την εμμονή στην ταυτότητα, τη μοναδικότητα και την καθαρότητα– υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διαμόρφωση ομοιογενοποιητικών ιδεολογιών και συναφών νομιμοποιητικών στρατηγικών λόγου, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να τις ακυρώσουμε και να δημιουργήσουμε μια πραγματικότητα στην οποία η ποικιλομορφία και η διαφορά εκτιμώνται ως παραγωγικοί πόροι της

πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής. Η «ακύρωσή» τους, ή η αποδόμησή τους, απαιτεί κριτική, επειδή μόνο μέσω της κριτικής ανάλυσης συνειδητοποιούμε τί ακριβώς είναι αυτό που πρέπει να ακυρώσουμε. Ωστόσο, συμφωνώ με τον Kress (1995α, 4-5· 1995β), μεταξύ άλλων, ότι δεν πρέπει να πέσουμε στην παγίδα της κριτικής ως αυτοσκοπού· ότι πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από την κριτική και να προτείνουμε παραγωγικές εναλλακτικές. Αυτή ακριβώς είναι η πρόθεσή μου όταν προτείνω τον σχεδιασμό πολυγλωσσικών προγραμμάτων γραμματισμού στον χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης σε διάφορα ευρωπαϊκά περιβάλλοντα, καταρχάς σε πειραματική βάση. Οι πειραματικές διαδικασίες μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε διαφοροποιημένα ξενόγλωσσα προγράμματα, τα οποία θα ανταποκρίνονται: α) στις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από μαθητές· β) στις συνθήκες των διαφορετικών κοινωνικών συμφραζομένων και στους στόχους τους για παραγωγή και ανταλλαγή νοήματος· γ) στην τρέχουσα εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτισμική πολιτική που διαμορφώνει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ χρηστών της γλώσσας και συμμετεχόντων στην παιδαγωγική διαδικασία.

Προγράμματα που θα αναζητούν τρόπους για καλύτερη προώθηση του πολυγλωσσικού γραμματισμού μπορούν να καθιερωθούν ως πεδία πειρατισμού με παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαγλωσσικής/πολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, σε μαθήματα που δεν συμμορφώνονται με τον κυρίαρχο λόγο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, ο οποίος προωθείται συνήθως από τη διεθνή αγορά γλωσσών, που υιοθετεί έναν αγοραίο λόγο για την ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Ο σχεδιασμός αυτός θα πρέπει προφανώς να περιλαμβάνει ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, σχεδιασμό προγράμματος σπουδών και διδακτικού υλικού, επιμόρφωση των δασκάλων και ένα σύστημα πιστοποίησης της γλωσσομάθειας με βάση τις ιδέες που αναπτύσσονται στο κείμενο αυτό. Όλα αυτά τα παιδαγωγικά προϊόντα λόγου θα μπορούν τότε να λειτουργήσουν ως μέσα πειρατισμού, με στόχο να αρθρωθεί ένα *αντι-λόγος* στην ξενόγλωσση εκπαίδευση μέσω συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Οι πρακτικές αυτές θα πρέπει να καθοδηγούνται από μια αντίληψη της γλώσσας όχι ως αυτόνομου σημασιακού συστήματος αλλά ως κοινωνικής δραστηριότητας με πολιτισμική σημασία. Θα πρέπει επίσης να στηριχθούν στην επίγνωση ότι η κατανόηση καθίσταται δυνατή μέσω αυτού που ο Mühllhäusler (1997) περιγράφει ως «αλυσίδες συγγενών τρόπων γλωσσικής συμπεριφοράς», καθώς αυτές μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ένα κοινωνικά λειτουργικό δίκτυο πολυγλωσσικής επικοινωνίας.

Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, οι συγκεκριμένοι στόχοι των γενικών γλωσσικών προγραμμάτων θα πρέπει να σκιαγραφηθούν και να ιεραρχηθούν βάσει γενικών προδιαγραφών που έχουν ήδη καθοριστεί. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ανάλογα με ομάδες γλωσσών, παρέχοντας έτσι στους μαθητές ευκαιρίες για διαγλωσσική/διαπολιτισμική δραστηριότητα και διαπραγμάτευση. Περιλαμβάνουν επίσης τον επανακαθορισμό της έννοιας της γλωσσικής επάρκειας με τρόπο που να απελευθερώνεται από την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας σε επίπεδο φυσικού ομιλητή. Με αυτό τον τρόπο η γλωσσική επάρκεια μπορεί να συνδεθεί με διαφορετικά είδη και επίπεδα δεξιοτήτων αντίληψης και παραγωγής, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες γλώσσες ως γλώσσες «επαφής» για διάφορους στόχους. Επιπλέον, περιλαμβάνουν την προσαρμογή και ανάπτυξη υλικών που χρησιμοποιούν συστηματικά και άλλες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης

της πρώτης γλώσσας των μαθητών, και τις κοινωνικοπολιτισμικές αναφορές τους, ποικίλα είδη λόγου, επικοινωνιακούς τρόπους και υπερπολιτισμικές κειμενικές πρακτικές. Τέτοιου είδους υλικά στοχεύουν να παράσχουν τον διαγλωσσικό/διαπολιτισμικό χώρο επί του οποίου οι μαθητές θα μπορούν να διαπραγματεύονται έννοιες και πρακτικές μέσω δραστηριοτήτων που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στη διαδικασία παραγωγής νοήματος.

Τέλος, αλλά εξίσου σημαντικό, προγράμματα όπως αυτά που προτείνονται εδώ θα πρέπει να παρέχουν εναλλακτικούς τρόπους επιμόρφωσης των καθηγητών ξένων γλωσσών έτσι ώστε αυτοί να είναι σε θέση να επιδιώξουν τους παιδαγωγικούς στόχους των προσφερόμενων μαθημάτων. Αυτό κατά συνέπεια θα έχει επίδραση στα κυρίαρχα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων ξένων γλωσσών – επίδραση που θα πρέπει να ερευνηθεί και διερευνηθεί συστηματικά, όπως άλλωστε και οι παιδαγωγικές πρακτικές αυτού του νέου είδους διδασκαλίας και εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Στην πραγματικότητα, μολονότι έχει ουσιαστική σημασία η ύπαρξη θεωρητικής βάσης επί της οποίας θα σχεδιαστούν προγράμματα πολυγλωσσικού γραμματισμού, μόνο μέσω της εφαρμογής τους θα μπορέσουμε να αρχίσουμε να κατανοούμε τη φύση της επικοινωνίας μεταξύ συμμετεχόντων σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά συμφραζόμενα, κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διεπίδρασης, η οποία θα ρυθμίζεται από τον παιδαγωγικό λόγο που θα παράγεται από τους σκοπούς ενός συγκεκριμένου προγράμματος.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στο άρθρο 11 της απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τη Συνθήκη της Ένωσης τον Μάιο του 1995 αναφέρεται ότι «η πολιτισμική ταυτότητα και ποικιλομορφία της Ευρώπης θα πρέπει να διατηρηθούν, και θα πρέπει να υπάρχει ρητή αναγνώριση της αξίας και του πλούτου που προκύπτει από την ποικιλομορφία, πολιτισμική και γλωσσική, εθνική και τοπική, της Ε.Ε. Δεν μπορεί να υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των επίσημων γλωσσών και των γλωσσών εργασίας της Ε.Ε. Ενόψει της πολυπολιτισμικής φύσης της ευρωπαϊκής κοινότητας, θα πρέπει να τονιστεί η αναγκαιότητα για προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου με στόχο την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και ανεκτικότητας».
2. Βλ., για παράδειγμα, *Collins Cobuilt English Language Dictionary*, σελ. 948.
3. Για μια εμπειρισταωμένη συζήτηση σχετικά με τον «μύθο» του φυσικού ομιλητή, βλ. Kramsch 1998, 19-27.
4. Ο Foucault χρησιμοποιεί τον όρο αυτό για να περιγράψει αντιεξουσιαστικούς αγώνες, όπως ο αγώνας των γυναικών εναντίον της εξουσίας των ανδρών, ως εγκάρσιους αγώνες, με την έννοια ότι δεν περιορίζονται σε μία χώρα ούτε συγκεκριμένη πολιτική ή οικονομική μορφή διακυβέρνησης, αλλά αναπτύσσονται ευκολότερα και σε μεγαλύτερη έκταση σε ορισμένες χώρες.
5. Εξαιρετικό παράδειγμα αποτελεί το "Negotiating across cultural boundaries exercise" (Ady 1998, 116-117), όπου οι κοινωνίες περιγράφονται είτε ως κολεκτιβιστικοί είτε ως ατομικιστικοί πολιτισμοί με διακριτές αντιλήψεις περί ιδανικού εαυτού, ομαδικών σχέσεων, αξιών, κοινωνικής συμπεριφοράς κλπ. Το κείμενο παρουσιάζει έναν κατάλογο βασικών χαρακτηριστικών που υποτίθεται ότι διαθέτουν οι κοινωνίες αυτές. Για παράδειγμα, οι κολεκτιβιστικές κοινωνίες θεωρούν τον ιδανικό εαυτό μετριοπαθή και συνεργατικό, ενώ οι ατομικιστικές θεωρούν τον ιδανικό εαυτό διακριτό και καλύτερο από τους άλλους, ανταγωνιστικό και επιδεικτικό. Οι κολεκτιβιστές διατηρούν λίγες αλλά στενές σχέσεις και ενδιαφέρονται πολύ για την ακεραιότητα του χαρακτήρα τους, ενώ οι ατομικιστικές κοινωνίες διατηρούν πολλές αλλά τυχαίες σχέσεις με μικρή συναισθηματική εμπλοκή. Ας αναφέρουμε ένα ακόμη παράδειγμα από τον κατάλογο αυτό που κατασκευάζει μια ομοιογενή αναπαράσταση του πολιτισμού,

με την ελπίδα να βοηθήσει τους επίδοξους διαπολιτισμικούς συνομιλητές να γνωρίσουν τις νόρμες με βάση τις οποίες θα πρέπει να διαπραγματευθούν κατά τη συνάντησή τους με τον Άλλο: οι επίδοξοι αυτοί συνομιλητές, λοιπόν, πληροφορούνται ότι η επικοινωνία με όρους κολεκτιβιστικούς συντελείται βάσει των συμφραζομένων και ότι οι ομιλητές χρησιμοποιούν συχνά το «εμείς», ενώ στις ατομικιστικές κοινωνίες η επικοινωνία συντελείται βάσει του περιεχομένου και οι ομιλητές χρησιμοποιούν συχνά το «εγώ» αντί του «εμείς».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Byram, M. & M. Fleming**, επιμ. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. & G. Zarate**. 1994. *Definitons, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Cazden, C. B.** 1992. Performing expository texts in the foreign language classroom. Στο *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, επιμ. C. Kramsch & S. McConnell-Ginet, 67-78. Lexington, MA: DC Heath.
- Chicago Cultural Studies Group**. 1994. Critical Multiculturalism. Στο *Multiculturalism. A Critical Reader*, επιμ. D. T. Goldberg, 114-139. Οξφόρδη & Cambridge, Η.Π.Α.: Blackwell.
- Δενδρινού, Β.** 1996. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην ευρωπαϊκή ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά Ημερίδας (25 Απριλίου 1996), 163-174. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Dendrinos, B.** 1996. Planning foreign language education. Στο *Discourse Analysis. Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis*, επιμ. E. Ribeiro, 255-268. Λισαβόνα: Edicoes Colibri.
- . 2000. Linguoracism in European foreign language education discourse. Στο *The Semiotics of Racism: Approaches in Critical Discourse Analysis*, επιμ. M. Reisigl & R. Wodak, 177-198 Βιέννη: Passagen Verlag.
- . 2001. European discourses of homogenisation within the discourse of language planning. Στο *Aspects of Language and Culture, The Other Within*, 2ος τόμ., επιμ. E. Kitis, 23-36. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αθανάσιου Α. Αλτιντζή.
- Disch, E.** 1998. Multicultural literacy assignment. Στο Singelis 1998, 47-56.
- Ellis, R.** [1985]1996. *Understanding Second Language Acquisition*. Οξφόρδη: Oxford University.
- Foucault, M.** 1982. The subject and power. *Critical Inquiry* 8:777-795.
- Gardiner, H.** 1998. Adventures in cyberspace: A cross-cultural scavenger hunt. Στο Singelis 1998, 15-22.
- Gardiner, M.** 1992. *Dialogics of Critique: M.M. Bakhtin and the Theory of Ideology*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Giroux, H.** 1994. Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. Στο *Multiculturalism*, επιμ. D.T. Goldberg, 325-343. Οξφόρδη: Basil Blackwell.
- Isbell, K.** 1999. Intercultural awareness through drama. *The English Teaching Forum* 37(1): 10-15.
- Kalantzis, M. & Cope, B.** 1986. Multiculturalism and education policy. Στο *Ethnicity, Class and Gender in Australia*, επιμ. G. Bottomley & M.M. Lepervanche. σελίδες. Σίδνευ: Allen & Unwin.
- Khubchandani, L. M.** 1997a. *Revisualising Boundaries. A Plurilingual Ethos*. Λονδίνο: Sage Publications.
- . 1997β. Φιλοσοφικά ζητήματα του σχεδιασμού της γλωσσικής επαφής: Μια απάντηση στις κυρίαρχες τάσεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τόμος Α', επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 50-58. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Kramersch, C.** 1998. The privilege of the intercultural speaker. Στο *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*, επιμ. M. Byram & M. Fleming, 19-27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G.** 1995α. *Writing the Future: English and the Culture of Innovation*. HB.: NATE Papers in Education. — . 1995β. Moving beyond a critical paradigm: On the requirements of a social theory of language. *Revue Belge de Philologie et d' Histoire*. 3: *Langue et littératures modernes* (73): 621-634.
- Macedo, D., B. Dendrinos, & P. Gounari** 2003. *The Hegemony of English*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- McClaren, P.** 1994. White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. Στο *Multiculturalism*, επιμ. D.T. Goldberg, 45-74. Οξφόρδη: Basil Blackwell.
- Mühlhäusler, P.** 1997. Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Αυστραλία. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τόμος Α', επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 31-42. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Pennycook, A.** 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Pennycook, A.** 1998. *English and the Discourses of Colonialism*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Phillipson, R.** 1992. *Linguistic Imperialism*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- . 1998. Globalizing English: Are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism? *Language Sciences* 20 (1): 101-112.
- Risager, K.** 1998. Language teaching and the process of European integration. Στο *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*, επιμ. M. Byram & M. Fleming, 242-254. Cambridge: Cambridge University Press.
- Σαπιρίδου, Α.** 1996. Είναι η διαπολιτισμική διδακτική μονόδρομος για το μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά Ημερίδας (25 Απριλίου 1996), 175-188. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- . 1997α. Ο γλωσσικός ηγεμονισμός και το μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Ιδιωτική Ξενογλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη: Η συμβολή της στον Πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Ενωμένης Ευρώπης»*, σελίδες. Θεσσαλονίκη: Σύλλογοι Ι.Φ.Ε.Γ. PALSO Μακεδονίας-Θράκης.
- . 1997β. Ο γλωσσικός ηγεμονισμός στη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία ξένων γλωσσών και οι προεκτάσεις του. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τόμος Β', επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 747-756. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- . 1999. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Ανακοίνωση στη Διημερίδα «Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές, προβλήματα, προοπτικές». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Scollon, R. & S. Scollon-Wong**, 1995. *Intercultural Communication*. Οξφόρδη, Η.Β & Cambridge, ΗΠΑ: Blackwell.
- Singelis, T.**, επιμ. 1998. *Teaching about Culture, Ethnicity and Diversity*. Thousand Oaks, Λονδίνο. Νέο Δελχί: Sage Publications.
- Voloshinov, V.** 1986. *Marxism and the Philosophy of Language*. Νέα Υόρκη: Academic Press.
- Χριστίδης, Α.-Φ.** 1999. *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

BESSIE DENDRINOS

MULTILINGUAL LITERACY IN THE EU: TOWARD ALTERNATIVE DISCOURSES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROGRAMMES

Introduction

Respect for Europe's linguistic and cultural diversity is consistent with postmodern thinking in the West, favouring a politics of difference that may provide a forum for creating unity without denying the particular, the multiple and the specific. However, such politics may and often do serve as ground to shift attention away from the problem of how to make Europe's linguistic and cultural diversity a political referent outside the antagonistic relations of cultural domination and subordination. The discursive practices of member states arise from these antagonistic relations, ultimately maintaining linguistic and cultural hegemony (Dendrinos 1996; Macedo, Dendrinos & Gounari 2003). As such, the resolution of the European Parliament¹ to promote multilingualism and multiculturalism in the EU remains an unrealised intention, bound to have negative implications for European integration since the condition for the formation of a united Europe is that all member states participate equally in its making and that the national interests, the cultural and linguistic rights of each state are not questioned. Hence, I understand that the development of a *counter-discourse*, which will allow the conception of a linguistically and culturally heterogeneous society in positive terms, is not merely a democratic ideal (cf. Christidis 1999). The formation of a truly multilingual and multicultural topos serves Europe's economic and political interests, as it may ensure conditions for unity in a suprastate that, unlike all other multilingual societies, is composed of sovereign nation-states, each of them with well-established cultural traditions, which they generally connect with their national languages. When they are threatened, and the linguistic and cultural rights of member states are encroached, forms of resistance (very different from those in multilingual and multicultural single states and federations) are generated. Certain practices of resistance may ultimately endanger the process of unification. Therefore, foreign language education for multilingual literacy is essential and worthy of financial support through EU funds.

Foreign language education for multilingual/ multicultural literacy

Attempts to view the condition of linguistic and cultural diversity in a given polity in positive terms are undermined by current accounts of the very concept of *multilingualism*. Moreover, common

definitions of the plurilingual speaker as «someone who can speak more than two languages very well,»² do not cater to an understanding of multilingual literacy as a socially meaningful or attainable aim.

Accounts of multilingualism in the West have been shaped within social and theoretical discourses, which represent the impact of linguistic diversity within citizenry as politically disunifying. They have been implicated in debates concerning the linguistic rights of indigenous and immigrant populations versus the right of all members of a society to master its national, official (or, differently put, dominant) language, construed as an indicator of national loyalty and a means for upward social and economic mobility. Furthermore, based on commonsense assumptions about culture and on particular theoretical views of language and culture as two disconnected structural systems (rather than as semiotic systems inextricably linked and thus evolving together in a dialectic relationship), cultural awareness and competence have been detached from the linguistic. As a result, multilingualism is seen as distinct from multiculturalism and, thus, multilingual literacy and multicultural education are projects often pursued irrespective of one another.

A wide range of educational programmes have approached the aim of multiculturalism, either from an ethnic politics or critical perspective or from a perspective of cultural pluralism (cf. Kalantzis & Cope 1986; McClaren 1994). Some have intended to develop what Giroux (1994) has called "insurgent multiculturalism" in the form of a pedagogy focusing on the critique of relations of power and racialised identities. Generally, however, multiculturalism is disconnected from foreign language teaching in primary and secondary schools, separately from foreign language education and foreign language studies in university departments. In many Western countries, the most prominent aim of foreign language teaching in schools has been to prepare proficient speakers in English, French or German. In parallel to this, foreign language and philology departments in universities of countries particularly in Southern Europe have more or less aimed at preparing teachers of one of these dominant languages with a native-like communicative competence in the language they will be teaching in schools, while also often functioning as institutions of cultural indoctrination. To this day, particularly English, French and German departments, promoting culturally defined disciplinary practices, more often than not favour conditions for intellectual dependency and hegemonic consciousness. Combined foreign philology programmes are quite infrequent in university faculties, while where multiculturalism is pursued, it is pursued separately from multilingualism both in tertiary and secondary education. This may be due to the fact that multicultural education projects have developed in societies wishing to attend to tensions arising from racial conflict rather than to those which stem from conflict over linguistic and cultural rights. At the same time, I might incidentally suggest that multicultural education could potentially serve as a means with which to suppress the demand to respect a society's linguistic diversity. To support this claim is the observation that the multicultural outside the terrain of a multilingual education is common particularly in political entities characterised by their linguistic assimilationist ideologies.

Multicultural studies in American universities, for example, are justified on the basis of the critical stance they claim for themselves. By and large, they have functioned as ground to re-

think canons in the humanities, to challenge the cultural and political norms deemed inappropriate for heterogeneous societies—heterogeneous in terms of nationality, gender, sexuality and race—and to link together identity struggles with a common rhetoric of difference and resistance (see: Chicago Cultural Studies Group 1994); a rhetoric resulting from the postmodern idealisation of difference. They are part of a project, which could be seen as developing a particular Western vision of multicultural pluralism, the politics of which are often narrowed down to the goal of giving voice to minorised identities. But even this very goal loses significance since the discursive space is usually created by those legitimated to authorise marginal voices in the form of a hegemonic patronage (cf. Christidis 1999:158).

On the other hand, cultural pluralist perspectives expressed through multicultural education programmes of Western schools and universities often amount to teaching about culture and ethnicity. Disch (1998: 47), for example, defines multicultural literacy as «the ability to learn enough about another culture; to begin to know the history of a particular cultural group; to understand some of the common and not-so-common experiences of people in that culture; to understand the widely shared values of the culture...» Gardiner (1998: 15-22), on the other hand, presents readers with "Adventures in cyberspace" and instructs users how to acquire multicultural literacy by going on a "cross-cultural scavenger hunt" entering the Web of Culture that basically lists «lots of interesting information including world capitals, consulates and embassies, cuisine, currency exchange rates, job opportunities, holidays and many other resources».

The proposal of this paper for multilingual literacy, relevant to the in-practice respect of the linguistic and cultural diversity of the EU, argues against the language and culture divide. Most importantly, it entails the reconceptualisation of the multilingual speaker as someone able to communicate by using all the culturally defined discursive knowledge and skills which s/he has developed being literate in the languages of the home, community and school, and those s/he acquires in foreign language education programmes based on alternative discourses. These discourses potentially arise from and reproduce what Khubchandani (1997a; 1997b) calls a multilingual ethos, on the basis of which the nature of communication in multilingual and *multicultural polities* such as Europe can be redefined. A basic aim of such foreign language education programmes is the development of learners' communicative competence so that their practices articulate the interplay of languages and cultures which they experience as part of the learning process. I am referring to a communicative competence that I describe as «*interlinguistic*» and «*intercultural*»—notions which I have been exploring during my involvement with projects aspiring to provide Greek students with alternative foreign language for multilingual literacy. I see *intercultural communicative competence* developing concurrently with *interlinguistic communicative competence*—two terms I need to define, making clear how I am using them in this paper.

Interlinguistic Communicative Competence

In using the term *interlinguistic*, it is important that I distinguish it sharply from the term *interlanguage*—a concept which first appeared in studies of second and foreign language acquisition, describing a kind of interface between first and second language (L1 and L2) which

learners are supposed to build as a structured system at any one time of their linguistic development toward target language proficiency (cf. Ellis [1985] 1996). Interlanguage theory relies heavily on the principles of mentalist accounts of language acquisition and is directly related to the transitional competence L2 learners develop until they achieve what has traditionally been the desired goal of foreign language pedagogy; i.e., native speaker competence. That is, as Byram & Fleming (1998: 8) point out, the best foreign language learner has been considered to be «the one who comes nearest to a native speaker mastery of the grammar and vocabulary of the language, and who can therefore “pass for”, or be identified as, a native, communicating on an equal footing with natives».

My notion of interlinguistic competence derives from a reconsideration of the aims of a foreign language pedagogy oriented toward the native speaker—itsself an outdated and problematic term.³ Given the need for multilingual and multicultural literacy, my interest lies in a foreign language pedagogy which prepares learners to use the languages they are learning as contact languages and so increase the quantity and quality of their communication with speakers of other languages: a foreign language pedagogy which is oriented toward developing in learners the competence to operate at the border between a number of languages, manoeuvring their way through communicative events by using the sociocultural knowledge and skills they have developed as language users, by making maximal use of their communication strategies, their multiliteracy skills, their abilities to deal with the multimodality of texts, and of their *translinguistic* and *transcultural* knowledge.

I use the terms immediately above to refer to a body of knowledge people have about language use and cultural practices that traverses linguistic and cultural specificity, drawing on the concept of the *transversal*, as discussed by Foucault (1982: 780).⁴ Obviously, I understand the term «transcultural» differently from Risager (1998), who argues in favour of a «transcultural approach» which she proposes as an alternative to both «intercultural» and «multicultural» approaches to foreign language teaching. She defines the term *transcultural* as «the interwoven character of cultures» that she understands "as a common condition for the whole world» today, given the «extensive migration and tourism, world wide communication systems, economic interdependence, and the globalisation of the production of goods» (p. 248). By presenting her notion of the transcultural, she reinstates the questionable claim regarding the internationalisation and globalisation of linguistic and cultural practices, in a depoliticised fashion. I find her notion problematic as a theoretical construct and consequently as a guiding principle for foreign language pedagogy. Furthermore, I am concerned about disconnecting language from culture, as her term *transcultural approach* seems to suggest, implying that there is a linguistic and a cultural aspect of language that can be attended to separately when teaching a foreign language. This disconnection turns attention away from language as a socioculturally situated phenomenon and does not create space for foreign language pedagogy based on the understanding that linguistic and discursive practices are in fact sociocultural practices. This also seems to be the case with how intercultural and multicultural approaches have been employed, basically attending to the cultural on occasion of teaching a foreign language. Alternatively, my proposal, within the framework of foreign language programmes aiming at

multilingual literacy, is the development of interlinguistic and intercultural communicative competence as interconnected. Foreign language pedagogy in this case is concerned with learners who are progressively more able to be meaning-making subjects, using all the semiotic modes and means available to them at any one point that they come in contact with users of the language in question.

Intercultural Communicative Competence

It is important now that I attempt to define *intercultural communicative competence*—a term coined fashionably in applied language studies during the last ten years or so. This term has invariably been used as a synonym of «interdiscourse competence» (e.g., Scollon & Scollon 1995), and of cross-cultural understanding (e.g., Singelis 1998). In the field of foreign language didactics, intercultural communicative competence is understood as anything from the change of learners' communication styles to better suit expectations of particular members of society (e.g., Isbell 1999), to raising awareness of how learners' own identities and cultures are perceived by others and accepting the different identities and cultures of those whom they are interacting (e.g., Byram & Zarate 1994).

There is one point I should make clear, however, before I explain how I understand the notion of *interculturalism*. This is that I do not intend here to build yet another case for the currently popular «intercultural approaches» to foreign language pedagogy based on notions of linguistic and communicative competence as these are accounted for in mainstream linguistics. The discourse of this foreign language pedagogy has been shaped within the cultural politics and traditions of monolingualism, so learning a foreign language continues to mean developing the ability to perceive and produce in ways comparable to «native speakers» of that language. This is where the issue of learning about cultural norms as these are represented in pedagogical materials comes in, and it is consistent with these meanings. Operating in terms of these discourses, it is understandable that we cannot possibly expect each student in school to be fully educated in more than one or two foreign languages at best.

Of course, it is also true that in some Western countries new educational projects are driven by discourses of difference largely supported by economic and political interests. In the US, for example, where, as Kramsch (1998: 28) ironically remarks «multiculturalism has become the hallmark of American classrooms» a pedagogy of the intercultural speaker is taking the form of efforts to make the foreign language classroom discourse itself more explicitly intercultural which «suggests in particular viewing students' linguistic productions as cultural products in their own right». Practices of this sort fall in line with a pedagogy oriented toward the intercultural speaker rather than one oriented toward the native speaker (p. 27). Other educators also concerned with the development of American youth's intercultural communicative competence propose that the foreign language classroom be seen as a multilingual and multicultural discourse community and that the multiple languages present therein should be explored (eg., Cazden 1992; Blyth 1995). However, in Europe the demands for language learning are different than in the US, Australia, or Canada and different European states are making various attempts to respond to those demands and to teach languages differently so that greater foreign

language literacy is developed. Certainly, the pedagogical project that is needed so as to achieve this aim is different from what we have been implementing up to now. Following this direction, Danish foreign language teachers, for example, are trying to move away from a pedagogy, which is based on the idea of the national culture and the national language –or so we are informed by Risager (1998). What is different than before is that the teaching of the target language «deals not only with the traditional target countries, but also with other countries, areas or cultural contexts, if this may contribute to language learning...» (op.cit. 249). An interesting effort, this approach is still far from that which could foreseeably shape the new European subject as a plurilingual user and an interlingual/intercultural communicator.

Generally, I find problematic the theoretical notion of interculturalism on which these approaches have developed. The resulting aims and pedagogical practices of such approaches are themselves problematic. In fact, I am quite sceptical about how they have been implemented in foreign language classrooms because their implementation has largely disregarded the reality of teaching and learning always occurring within a context of cultural relations between the languages students already know and those which they are currently learning. As a matter of fact, some studies indicate that such approaches can and do often turn into one more means of cultural subordination when teaching a dominant language to speakers of less prestigious languages (Sapiridou 1996; 1997a; 1997b; 1999). Indeed, the implementation of intercultural approaches to foreign language teaching, largely built on the premise that, in coming in contact with the target cultural norms, learners experience a pressure to reconsider their own cultural background and knowledge – thus being led to a relativization of their cultural assumptions– has not been investigated in the framework of the cultural politics of languages and foreign language teaching. Most importantly, however, though intercultural communicative competence could be an important goal in foreign language education programmes, it must not become a means by which we deligitimate the need for multilingual literacy in the European context – a literacy which essentially involves social subjects' interlinguistic competence.

Presenting the concept of interculturalism, as I understand it, in connection with interliguism, I should point out firstly that I do not have in mind a rules-based view of culture – a view which has motivated a great deal of mainstream cross-cultural research that represents culture as monolithic or unidimensional and has generalised about culture on the basis of instances of language use, systematically focusing on cultural differences, depicting as absolute all types of cultural rules. Such a view of culture ultimately results in reducing problems of communication to problems of miscommunication, making little or no reference to the distorting effects of the politics of relations between cultures. Moreover, it legitimates the production of cross-cultural manuals where the would-be intercultural communicator is to learn a short-list of somewhat misleading rules concerning cultural differences, usually defined in terms of concepts or world-views.⁵

Understanding culture as a finite set of rules and values leads to an understanding of meanings as culturally bordered which would rightfully eliminate any possibility of intercultural communication. My own conception of culture is generated by an indeterminate theory, which allows the problematization of the nature of cultural membership and politics, power relations, action and agency, rhetoric, reference and relativity. Such problematization involves an

important consideration of a social theory of communication as a dialogic activity for meaning making and of languages as systems of signs structured in the infinite play of difference. In this light, intercultural communication is perceived as open to an endless process of structuration, creating constant pressure for a reconsideration and relativization of sociocultural subjects' cultural background and knowledge of cultural practices. In adopting this logic, I arrive at an understanding of intercultural communicators as social subjects in process. They are social subjects always "becoming", as they are constantly involved in continuous meaning-making and interpretation processes through direct or indirect social experience. Their experience is organised and reorganised through language as a means to construing social reality and through linguistic representations and other symbolic forms, which are never static but historically dynamic and generative (cf. Voloshinov 1986, 85). In learning about and through cultural practices as these are mediated through languages and indeed in learning languages immersed in cultures, these social subjects in-process develop the capacity to redefine boundaries between self and Other, shaping a dialogic consciousness and ultimately a dialogic social subjectivity. The nature of the communication process is here conceptualised in Bakhtinian terms as a terrain of semiotic contestation and struggle – a ceaseless struggle between the forces of stasis and fixidity on the one hand, and movement, change and diversification on the other (cf. Gardiner 1992, 34, 77).

Discourses of foreign language education in European schools

Following the above, it is obvious perhaps that the most natural site for the development of intercultural communicative competence is in foreign language education programmes, provided that these are not based on the native speaker model, nor on the concept of a single culture associated with a specific geographic territory and ethnic group of people speaking a single language. It is in fact in relevantly developed foreign language curricula, pedagogically designed on the basis of multilingual and multicultural discourses that the pressures for negotiation of cultural meanings can best be created. However, foreign language curricula in European schools are still designed on the basis of monolingual discourses. Even though in recent years school curricula do create more space for a greater variety of foreign languages, teaching in most Western countries still aims at producing proficient users of one or two dominant languages and to developing in students an awareness about cultures other than their own by providing them with information, rather than have learners experience cultural diversity through linguistic diversity.

This condition is largely due to the fact that the discourse of foreign language pedagogy has evolved out of the fast-growing market of dominant languages. Sophisticated methodologies for foreign language acquisition and attractive materials for foreign language teaching and self-access learning constitute discursive practices within the wider cultural politics of languages such as English, on sale by profit-making conglomerates which promote their package deals promising to produce successful or in any case certified foreign language users. The foreign language literacy offered still responds to a naturalised desire for expert linguistic knowledge,

native-like communicative competence and a language proficiency certificate in languages that are supposed to ensure for learners job security and a voice in the public sphere, local and international. It does not respond to actual demands for productive participation in a postnational world made up of multilingual and multicultural political entities, where the public domain is public to the multilingual and multicultural polis. My point here is that the foreign language pedagogical discourse of educational institutions in many countries, public and private, is a discourse produced by the foreign language teaching market to serve its own interests.

Some, though admittedly few, scholars have attempted ideological and genealogical critique of foreign language education issues, normally approached a-politically by the majority of academics and practitioners in the field. Pennycook (1994; 1998), for example, has genealogised the cultural discourse of English as an international language, a language still laden with colonial meanings. Phillipson (1992; 1998), on the other hand, has analysed the structural conditions creating space for the linguistic imperialism of English. I myself (Dendrinos 2001a; 2001b; Macedo, Dendrinos & Gounari 2003) have historicised and critiqued European discursive practices, which have been construing linguistic and cultural homogeneity in positive terms and diversity negatively. The Enlightenment logic of a shared reason and harmony as part of the Western tradition of humanism and rationality, a tradition obsessed with identity, singleness and purity has operated so effectively in shaping homogenising ideologies and discursive strategies for their legitimation that it is difficult to undo them and create a reality in which diversity and difference are valued as productive resources in cultural and social life. «Undoing» them, or deconstructing them does require critique, because it is through critical analysis that we become aware of what exactly it is that we must undo. However, I do agree with Kress (1995a, 4-5; 1995b), among others, that we must not become entrapped into making critique an aim in itself; that we must move beyond critique and propose productive alternatives. This is indeed my intention in suggesting the design of multilingual literacy programmes of foreign language education in various European settings, to function initially on an experimental basis. The experimentation processes can ultimately lead to differential pedagogical projects, attending to: (a) the specific needs of particular social groups of learners, (b) the conditions in different social contexts and their purposes for creating and exchanging meaning, (c) the educational and language cultural politics in operation shaping the power relations between language users and participants in the pedagogical process.

Projects, which should be seeking ways with which best to promote multi-lingualism/culturalism and plurilingualism, could be set up as fora for experimentation with pedagogical practices aiming at the development of learners' inter-linguistic/cultural communicative competence, in language courses which do not conform to the discourse of foreign language teaching commonly promoted by the international market of languages, adopting an entrepreneurial foreign language pedagogic discourse.

The project design should obviously include curriculum development, syllabus and materials design, teacher education and a system of language proficiency certification on the basis of the ideas running through this paper. All these pedagogical discursive products could then serve as a means for experimentation, aiming at the articulation of a *counter-discourse* in foreign language education through specific pedagogical practices. These practices should be guided by a

conception of language not as an autonomous meaning system but as culturally meaningful social activity. Also they should be built on the awareness that understanding is made possible through what Mühlhäusler (1997) describes as «chains of related ways of linguistic behaviour» as these can be a basis for a socially functional network of multilingual communication.

Following the process of planning, the specific goals of the overall language programmes will have to be outlined and prioritised, based on general specifications already defined. These include the development of syllabuses according to groups of languages, providing learners with opportunities for inter-linguistic/cultural activity and negotiation. They also include the redefinition of language proficiency, so that it is freed from the concept of native-like communicative competence. In this way language proficiency may be related to different types and levels of perception and production skills, allowing learners to use particular languages as “contact” languages for a variety of purposes. Furthermore, they include the adaptation and the development of materials, which make systematic use of other languages, including the learners’ first language and their sociocultural references, a variety of genres, communicative modes, and transcultural discursive practices. Such materials are intended to provide the inter-linguistic/cultural space upon which learners can negotiate between meanings and practices, through tasks that allow them to take part in the meaning-making process.

Last, but not least, projects such as these proposed presently should cater to alternative modes of teacher development so that foreign language teachers are enabled to pursue the pedagogical goals of the courses to be offered. These could have a backwash effect on mainstream foreign language teacher training programmes – an effect to be systematically researched and investigated, as would the pedagogic practices in this new kind of foreign language teaching and learning. In fact, while it is essential to have a theoretical basis upon which to design projects for multilingual literacy and plurilingualism, it is through their implementation that we can begin to understand the nature of the communication between participants in specific pedagogic contexts, during the course of the pedagogic interaction, regulated by the pedagogic discourse generated by the aims of a specific programme.

ENDNOTES

1. In article 11 of the resolution of the European Parliament on the Treaty of the Union in May 1995 it is stated that “The cultural identity and diversity of Europe must be maintained, and there must be explicit recognition of the value of the wealth that results from the diversity, cultural and linguistic, national and regional, of the EU. There can be no restriction in the number of official EU languages and EU working languages. In view of the multicultural nature of the European community, the need to promote intercultural dialogue aiming at strengthening mutual understanding and tolerance must be stressed.”
2. See, for example, *Collins Cobuilt English Language Dictionary*, p. 948.
3. For an informed discussion concerning the native speaker «myth» see Kramsch (1998, 19-27).
4. Foucault uses this term to describe anti-authority struggles, such as the struggle of women against the authority of men, as transversal struggles, in the sense that they are not limited to one country, nor confined to a particular political or economic form of government, but which develop more easily and to a greater extent in certain countries.

5. An excellent example of this is a "Negotiating across cultural boundaries exercise" (Ady 1998, 116-17), where societies are construed as either Collectivist and Individualist cultures with distinct perceptions of the ideal self, group relations, values, social behaviour etc. The text presents a list of basic characteristics these societies supposedly have: For example, Collectivist societies consider the ideal self to be modest and cooperative, whereas Individualists understand the ideal self to be distinct and better than others, competitive and exhibitionist. Collectivists have few but close relationships but are very concerned for their integrity, whereas Individualist societies have many but casual relationships with little emotional involvement. Just to mention one more example from this list, building a homogeneous representation of culture, hoping to help prospective intercultural communicators become aware of which norms they will have to negotiate during their encounter with the Other, they are informed that communication in Collectivist terms consists of context, and that speakers make frequent use of "we" whereas in Individualist societies communication occurs in terms of content, and speakers frequently use "I" instead of "we".

REFERENCES

- Blyth, C.** 1995. Redefining the boundaries of language use: the foreign language classroom as a multilingual speech community. In *Redefining the Boundaries of Language Study*, ed. C. Kramsch, 38-50. Boston: Heinle and Heinle.
- Byram, M. & M. Fleming**, eds. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. & G. Zarate**. 1994. *Definitons, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cazden, C. B.** 1992. Performing expository texts in the foreign language classroom. In *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, eds. C. Kramsch and S. McConnell-Ginet, 67-68. Lexington, MA: DC Heath.
- Chicago Cultural Studies Group**. 1994. Critical multiculturalism. In *Multiculturalism. A Critical Reader*, ed. D. T. Goldberg, 114-139. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell.
- [Christidis, A. F.] Χριστίδης, Α.-Φ.** 1999. *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.
- Dendrinos, B.** 1996. Planning foreign language education: Planning hegemony. In *Discourse Analysis. Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis*, ed. E. Ribeiro-Pedro, 255-268. Lisbon: Ediçoes Colibri.
- . 2001. European discourses of homogenisation within the discourse of language planning. In *The Other Within, vol. II: Aspects of Language and Culture*, ed. E. Kitis, 23-36. Thessaloniki: Athanasios A. Altizis.
- . 2000. Linguoracism in European foreign language education discourse. in *The Semiotics of Racism: Approaches in Critical Discourse Analysis* eds. M. Reisigl & R. Wodak, 177-198. Vienna: Passagen Verlag.
- Disch, E.** 1998. Multicultural literacy assignment. In *Teaching about Culture, Ethnicity and Diversity*, ed. T. Singelis, 47-56. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Ellis, R.** 1985/1996. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Foucault, M.** 1982. The subject and power. *Critical Inquiry*, 8: 777-95.
- Gardiner, H.** 1998. Adventures in cyberspace: A cross-cultural scavenger hunt. In *Teaching about Culture, Ethnicity and Diversity*, ed. T. Singelis, 15-22. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Gardiner, M.** 1992. *Dialogics of Critique: M.M. Bakhtin and the Theory of Ideology*. London and New York: Routledge.
- Giroux, H.** 1994. Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. In *Multiculturalism*, ed. D.T. Goldberg, 325-343. Oxford: Basil Blackwell.

- Isbell, K.** 1999. Intercultural awareness through drama. *The English Teaching Forum*, 37(1): 10-15.
- Kalantzis, M. & Cope, B.** 1986. Multiculturalism and Education Policy. In *Ethnicity, Class and Gender in Australia*, eds. G. Bottomley & M.M. Lepervanche, pages. Sydney: Allen & Unwin.
- Khubchandani, L. M.** 1997a. *Revisualising Boundaries. A Plurilingual Ethos*. London: Sage Publications.
- . 1997b. Philosophical issues of contact language planning: Response to the prevailing tendencies of linguistic hegemonism. In *"Strong" - "Weak" Languages in the European Union: Aspects of Linguistic Hegemony*, ed. A.-F. Christidis, 43-49. Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- Kramsch, C.** 1998. The privilege of the intercultural speaker. In *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*, ed. M. Byram & M. Fleming, 19-27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G.** 1995a. *Writing the Future: English and the Culture of Innovation*. UK: NATE Papers in Education.
- . 1995b. Moving beyond a critical paradigm: on the requirements of a social theory of language. *Reveu Belge de Philologie et d' Histoire*. Langue et littératures modernes (73): 621-34.
- Macedo, D., B. Dendrinos & P., Gounari** 2003. *The Hegemony of English*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- McClaren, P.** 1994. White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In *Multiculturalism*, ed. D.T. Goldberg, 45-74. Oxford: Basil Blackwell.
- Mühlhäusler, P.** 1997. Strong and weak languages in Australia. In *"Strong" - "Weak" Languages in the European Union: Aspects of Linguistic Hegemony*, ed. A.-F. Christidis, 21-30. Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- Pennycook, A.** 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London & New York: Longman.
- . 1998. *English and the Discourses of Colonialism*. London & New York: Routledge.
- Phillipson, R.** 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1998. Globalizing English: Are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism? *Language Sciences*. 20 (1): 101-112.
- Risager, K.** 1998. Language teaching and the process of European integration. In *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*, ed. M. Byram & M. Fleming, 242-254. Cambridge: Cambridge University Press.
- [Sapiridou, A.] Σαπριδίου, Α.** 1996. Είναι η διαπολιτισμική διδακτική μονόδρομος για το μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά Ημερίδας (25 Απριλίου 1996), 175-188. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- . 1997a. Ο γλωσσικός ηγεμονισμός και το μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου. Η ιδιωματική ξενόγλωσση Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Η Συμβολή της στον Πολύγλωσσο και Πολυπολιτισμικό Χαρακτήρα της Ενωμένης Ευρώπης*. σελίδες. Θεσσαλονίκη: Σύλλογοι Ι.Φ.Ξ.Γ. PALSO Μακεδονίας-Θράκης.
- . 1997b. Linguistic hegemony in intercultural approaches to the teaching of foreign languages and its ramifications. In *"Strong" - "Weak" Languages in the European Union: Aspects of Linguistic Hegemony*, ed. A.-F. Christidis, 757-766. Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- . 1999. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Ανακοίνωση στη Διημερίδα «Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές, προβλήματα, προοπτικές». Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Scollon, R. & S. Scollon-Wong**, 1995. *Intercultural Communication*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.
- Singelis, T.** ed. 1998. *Teaching about Culture, Ethnicity and Diversity*. Thousand Oaks, London, New Delhi & Sage Publications.
- Voloshinov, V.** 1986. *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Academic Press.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ-ΦΟΙΒΟΣ ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑΣ ΣΤΗΝ Ε.Ε.

Στο συντομο αυτό κείμενο ομιλία σκοπεύω να σχολιάσω μια σειρά από έννοιες οι οποίες κυριαρχούν εδώ και αρκετά χρόνια στις συζητήσεις για τη γλώσσα και τον πολιτισμό στο πλαίσιο της Ε.Ε. αλλά και ευρύτερα: ομοιογένεια, ποικιλομορφία, εθνικό-υπερεθνικό, πολυπολιτισμικότητα, διαφορά και δικαίωμα στη διαφορά. Το βαθύτερο ζήτημα που «σβεί», ως το πω έτσι, πίσω από τις έννοιες αυτές και τη συζήτησή τους, είναι η σχέση ειδικού και μερικού, γενικού και καθολικού. Και η σχέση αυτή, όπως καθορίζεται από τα πολιτικοκοινωνικά δρώμενα, ορίζει τη φυσιογνωμία κάθε εποχής. Το ζήτημα είναι εξαιρετικά κρίσιμο, ιδιαίτερα στη σημερινή ζοφερή συγκυρία όπου, ευθέως πλέον, ο πολιτισμός και η διαφορά ονομάζονται ως τόπος και εργαλεία σύγκρουσης και καταστροφής.

Γλωσσική ομοιογένεια-γλωσσική ποικιλομορφία: στις δύο αυτές εκδοχές γλωσσικής-πολιτισμικής πραγματικότητας μπορεί κανείς να αναγνωρίσει στάσεις απέναντι στο γλωσσικό φαινόμενο – στάσεις που καθόρισαν την ιστορική πορεία των γλωσσών και οι οποίες εικονογραφούν τη δραστική λειτουργία αυτού που μπορεί να ονομαστεί *αξιακή* διάσταση της γλώσσας.

Το αίτημα της ομοιογένειας και η πραγμάτωσή του σε διάφορους βαθμούς και σε διάφορες ιστορικές στιγμές αναδεικνύει, κατά κύριο λόγο, τόσο την *εργαλειακή* διάσταση της γλώσσας όσο και την αναγκαιότητα αυτής της διάστασης. Τα γλωσσικά ομοιογενοποιητικά εγχειρήματα από την αρχαιότητα έως σήμερα (οι αρχαίες «κοινές» –ελληνική/αραμαϊκή-, οι *standard* εθνικές γλώσσες) κινητοποιήθηκαν από ιστορικές συγκυρίες, που επέβαλαν –με διάφορους, ηγεμονικούς τρόπους– ένα γλωσσικό μέσο ως κυρίαρχο εργαλείο επικοινωνίας μέσα σε νέες ιστορικές πραγματικότητες.

Η ποικιλομορφία ως γλωσσική πραγματικότητα αλλά και ως αίτημα, όπως διατυπώθηκε σε διάφορες ιστορικές στιγμές, αναδεικνύει την *εκφραστική* διάσταση της γλώσσας, τη γλώσσα ως στοιχείο *ταυτότητας*. Η περίπτωση των εθνικών γλωσσών της –ευρωπαϊκής κατά κύριο λόγο– νεωτερικότητας αποκαλύπτει χαρακτηριστικά τη διαπλοκή *ομοιογένειας* και *ποικιλομορφίας*, *εργαλειακότητας* και *εκφραστικότητας*, διαπλοκή τόσο σε επίπεδο πραγματικότητας όσο και σε επίπεδο στάσεων, αξιών ή και μυθολογιών. Στο εσωτερικό του έθνους-κράτους προωθήθηκε η γλωσσική ομοιογενοποίηση και η εργαλειακή διάσταση της γλώσσας: δημιουργία της εθνικής, κοινής, *standard* γλώσσας στη βάση μιας «ισχυρής» –ιστορικά– διαλέκτου (η πελοποννησιακή στην ελληνική περίπτωση) και «στιγματισμός», περιθωριοποίηση της *ενδογλωσσικής ποικιλομορφίας*, δηλαδή των «ασθενών» διαλέκτων που δεν παρέχουν, πλέον, εγγυήσεις

κοινωνικού γοήτρου και ανόδου. «Στιγματισμός», κατά μείζονα λόγο, της *ενδοεθνικής αλλογλωσσίας*.

Αν στο εσωτερικό του έθνους-κράτους προωθήθηκε η γλωσσική ομοιογενοποίηση και η εργαλειακή διάσταση της γλώσσας, στις προς τα έξω σχέσεις του το έθνος-κράτος μετατρέπεται σε απολογητή της γλωσσικής ποικιλομορφίας –ως μωσαϊκό *εθνικών γλωσσών*– και της εκφραστικής διάστασης της γλώσσας: η εθνική γλώσσα είναι η «ψυχή» του έθνους, που θα πρέπει να διατηρήσει την ιδιαιτερότητα και την «καθαρότητα» της και να προστατευτεί από επιδράσεις και επιρροές που την «αλλοιώνουν» ή τη «ρυπαίνουν».

Αυτή η εκδοχή (εθνική εκδοχή) απολογητικής της ποικιλομορφίας βασίζεται στην αμυντική λογική της προστασίας του έθνους και, απώτερα, σε μια αντίληψη για την εκφραστική διάσταση της γλώσσας που αρνείται τη βαθύτερη, άπατρι μήτρα της γλωσσικής ποικιλομορφίας: τη γειώσή της –και τη «διάλυσή» της– στην κοινή και ενιαία ανθρώπινη νόηση, τα όρια της οποίας καθορίζουν τη βαθύτερη ενότητα του γλωσσικού μωσαϊκού, της γλωσσικής Βαβέλ.

Αν στις προς τα έξω σχέσεις του –στην εξωστρέφειά του– το έθνος-κράτος *φυσικοποιεί* τη γλωσσική ποικιλομορφία με μια χαρακτηριστική άρνηση της σχέσης ειδικού και γενικού –της απώτερης ενότητας των γλωσσών–, στο εσωτερικό του *φυσικοποιεί* τη γλωσσική ομοιογένεια κατατάσσοντας τις αποκλίσεις –άλλες διάλεκτοι, άλλες γλώσσες– στον χώρο της παθολογικής παράβασης. Σε αυτή τη μυθοποίηση βασίζεται, σε μεγάλο ποσοστό, η γλωσσική ιδεολογία του έθνους-κράτους.

Η μυθοποίηση αυτή, ωστόσο, αντανακλά ιστορικές πραγματικότητες: τόσο η ομοιογένεια όσο και η ποικιλομορφία –καθώς και οι στάσεις που τις περιβάλλουν αλλά και τις παράγουν– είναι γεννήματα της ιστορίας. Δεν αποτελούν –ούτε η μία ούτε η άλλη– μια φυσική γλωσσική τάξη πραγμάτων που κινδυνεύει να διασαλευτεί. Θα ήθελα να μείνω για λίγο στο κρίσιμο αυτό ζήτημα.

Η γλωσσική ομοιογένεια είναι σε σημαντικό ποσοστό γέννημα ενός κρίσιμου «επεισοδίου» της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας –της δημιουργίας των εθνών-κρατών, όπως αυτή συνδέθηκε με τις αξίες της μεγάλης αστικής επανάστασης, της γαλλικής επανάστασης. Οι αξίες της επανάστασης αυτής προβάλλουν –στον χώρο της γλώσσας και του πολιτισμού– ένα *οικουμενικό* μοντέλο, που έρχεται να αντικαταστήσει τον προεθνικό, φεουδαρχικό, αντικοσμικό *κοινοτισμό*. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, που συμβαδίζει με τη γενικευμένη παιδεία ως εργαλείο για τις ανάγκες της νέας κοινωνικοοικονομικής τάξης πραγμάτων (βιομηχανία, μαζική παραγωγή), θα δημιουργηθούν τα κατεξοχήν τεκμήρια της γλωσσικής ομοιογένειας –οι *standard* εθνικές γλώσσες– και θα υποβαθμιστούν τα κατάλοιπα του μεσαιωνικού κοινοτισμού, της προεθνικής, προαστικής, γλωσσικής (πολυγλωσσικής) πραγματικότητας: διάλεκτοι, ενδοεθνική αλλογλωσσία. Όταν αξιολογεί κανείς την τεράστια αυτή αλλαγή, οφείλει να συνυπολογίζει την απελευθερωτική της διάσταση. Η υποβάθμιση της πολυγλωσσίας ήταν το κόστος που έπρεπε να καταβληθεί για τη δημιουργία μιας νέας, πιο έλλογης και περισσότερο εξανθρωπιστικής καθολικότητας. Από τη στιγμή, βέβαια, που αυτό το αρχικό *οικουμενικό* πρόταγμα, το οποίο διαμορφώθηκε από τη σύγκρουση του νέου με το παλιό –της αστικής τάξης με τη φεουδαρχία–, έχασε το απελευθερωτικό του περιεχόμενο, οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα έχασαν, αντίστοιχα, το απελευθερωτικό τους κοινωνικό περιεχόμενο: η γλωσσική ομοιογένεια ως ψηφίδα για τη δημιουργία μιας νέας έλλογης οικουμενικότητας μετατρέπεται στο πρόταγμα της γλωσσικής «καθαρότητας» του έθνους με τις συνακόλουθες, άλογες, φυλετικές συνδηλώσεις και την ανάλογη βία που τις συνοδεύει.

Στη σημερινή πραγματικότητα η υπεράσπιση της γλωσσικής ποικιλομορφίας στο όνομα του δικαίωματος στη διαφορά θα πρέπει να αναζητήσει το ευρύτερο κοινωνικό απελευθερωτικό όραμα – μια νέα εξανθρωπιστική καθολικότητα – που θα νοηματοδοτήσει τόσο την ενότητα όσο και τη διαφορά. Οποιαδήποτε άλλη καλοπροαίρετη προσέγγιση κινδυνεύει να εκφυλιστεί σε ένα γλωσσικό φολκλωρισμό ή και να υπηρετήσει – άθελά της και «εξ αντικειμένου» – γεωπολιτικούς σχεδιασμούς που χρησιμοποιούν, υποκριτικά, το δικαίωμα στη διαφορά, προκειμένου να προωθήσουν την πολιτική και οικονομική ηγεμονία των κέντρων από τα οποία εκπορεύονται. Αν επισημαίνω αυτή τη διάσταση, είναι για να επαναλάβω την ανάγκη να αντιμετωπίζεται το ζήτημα της ομοιογένειας και της ποικιλότητας με ιστορικούς όρους – με όρους *σχετικούς* και όχι *απόλυτους*.

Η φυσικοποίηση της πολιτισμικής-γλωσσικής ποικιλομορφίας τόσο σε υπερεθνικό όσο και σε εθνικό επίπεδο (μειονοτικές γλώσσες) – η αναγωγή της σε ένα φυσικό αγαθό που απειλείται με τον ίδιο τρόπο που απειλείται η φυσική βιοποικιλομορφία – δεν διαφέρει ποιοτικά, παρά την αντίθετη αφηγηρία της, από τη φυσικοποίηση της ομοιογένειας στο πλαίσιο της εθνικής ιδεολογίας. Και στις δύο περιπτώσεις ο χώρος της ιστορίας και της σχετικότητάς της καταργείται. Και στις δύο περιπτώσεις η σχέση ειδικού και γενικού, μερικού και καθολικού, υφίσταται ανάλογη διαχείριση, παρά τα αντίθετα σημεία εκκίνησης.

Ο ύμνος στην εθνική ομοιογένεια βασίζεται στην εξαφάνιση της διαφοράς προς όφελος μιας μερικής – και γι' αυτό πλαστής – καθολικότητας. Ο ύμνος στη διαφορά – κυρίως όπως διατυπώνεται σήμερα μέσω εννοιών όπως «πολιτισμικότητα», «πολυπολιτισμικότητα» κλπ. – συρρικνώνει την έννοια της καθολικότητας σε μια επιφανειακή, παρατακτική – και γι' αυτό πλαστή – συνύπαρξη υποθετικά ισότιμων ετεροτήτων (κοινοτικών, εθνοτικών, σεξουαλικών).

Στην ενορχήστρωση αυτού του ύμνου στη διαφορά κυριαρχούν, όπως πάντα, οι ισχυροί. Όπως σημειώνει ο Wallerstein (1919, 149), «όσοι είναι ισχυροί – πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά – έχουν την επιλογή της επιθετικότητας προς τους αδυνάτους (ξενοφοβία) ή τη μεγαλόψυχη κατανόηση της “διαφοράς”. Και στις δύο περιπτώσεις παραμένουν προνομιούχοι».

Αλλά υπάρχει και ένα άλλο συναφές ζήτημα. Πολύ συχνά η πολυγλωσσία εξισώνεται – αφελώς κατά την άποψή μου – με τη δημοκρατία. «Στο πολιτισμικό επίπεδο ... η Ευρώπη δεν θα μπορέσει να αποπλίσει τον εθνοκεντρισμό ... και δεν θα βάλει στη θέση του μια νέα συνείδηση παρά μόνο αν ακολουθήσει την εξής πορεία: τη διαμόρφωση, από την πρωιμότετη σχολική ηλικία, εκατομμυρίων παιδιών που θα έχουν άμεση πρόσβαση, πολύ πριν τη διαμόρφωση όποιων πολιτικής σκέψης, σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες και πολιτισμούς» (Dalgalian 1996, 7). «Μέσω των γλωσσών μπορούμε να προσφέρουμε στις μέλλουσες γενιές που θα οικοδομήσουν την Ευρώπη, την πνευματική και δημοκρατική πνοή που θα επιτρέψει να δημιουργηθούν οι όροι για μια αυθεντική ευρωπαϊκή συνείδηση» (Appel d'Amsterdam 1996).

Αν και ο σεβασμός στη γλωσσική πολυμορφία είναι αναντίρρητα τμήμα ενός δημοκρατικού ήθους, αποτελεί μυθική υπερβολή η ταύτιση της πολυγλωσσίας με τη δημοκρατία και τη δημοκρατική αρμονία. Δεν είναι τελικά η γλώσσα – είτε ως μονογλωσσία είτε ως πολυγλωσσία – που ενώνει ή χωρίζει, αλλά οι *ιδέες*. Η ιστορία είναι γεμάτη από παραδείγματα (το πιο πρόσφατο η πρώην Γιουγκοσλαβία) που υπονομεύουν οποιαδήποτε εξίσωση γλώσσας – είτε στη μονόγλωσση είτε στην πολύγλωσση πρακτική της – και δημοκρατικής ή άλλης αρμονίας. Η δημοκρατική συνείδηση του μελλοντικού Ευρωπαίου θα κριθεί στον χώρο των ιδεών και όχι – άμεσα – στον

χώρο των γλωσσών. Η μυθοποίηση του ρόλου της γλώσσας συγκαλύπτει αυτή την ιδιαίτερα κρίσιμη διάσταση.

Η γλώσσα –είτε με τη μορφή της μονογλωσσίας είτε με τη μορφή της πολυγλωσσίας– ορίζει ένα ενδιάμεσο επίπεδο λειτουργίας (ή δυσλειτουργίας) των ανθρωπίνων κοινοτήτων. Πέρα και πάνω από αυτό το ενδιάμεσο επίπεδο –μονόγλωσσο ή πολύγλωσσο– υπάρχει το επίπεδο της *κατανόησης* και της *συνεννόησης*. Και σε αυτό ακριβώς το επίπεδο –το επίπεδο των *ιδεών* και των *πρακτικών* (συμπεριλαμβανομένων και των *πρακτικών γλωσσικής πολιτικής* που αυτές παράγουν)– κρίνονται οι κρίσιμες μάχες. Οι ιδέες είναι εκείνες που ενώνουν ή διαχωρίζουν και όχι άμεσα η γλώσσα, είτε στη μονόγλωσση είτε στην πολύγλωσση πρακτική της. Και αυτό ακριβώς καταγράφεται στην έννοια του *ήθους της επικοινωνίας*, είτε στη χαμπερμασιανή εκδοχή είτε σε άλλες παραδοσιακότερες (όπως η ινδική έννοια της *kshetra*).

Αλλά θα ήθελα να ξαναγυρίσω στον πολυπολιτισμικό ύμνο στη διαφορά. Αυτός ο ύμνος στη διαφορά με ποιον τρόπο αφορά ή εμπλέκει τα ίδια τα υποκείμενα της διαφοράς και ειδικότερα, για να εστιαστούμε σε μία περίπτωση, τον μειονοτικό άνθρωπο στις οριακότερες και οδυνηρότερες εκδοχές του; Ο ορατός κίνδυνος για τον καλοπροαίρετο υπέρμαχο της διαφοράς και των δικαιωμάτων στη διαφορά είναι η –εύκολη– διολίσθηση σε μια μορφή πατρωνίας. Η πατρωνία είναι μια μορφή διαχείρισης. Και η διαχείριση ωφελεί, εντέλει, τους διαχειριστές. Για να γίνει ωμά συγκεκριμένος: τί κάνει κανείς μπροστά σε έναν ινδό χωρικό που διώχνει τους δασκάλους που έφτασαν στο χωριό του στο πλαίσιο ενός προγράμματος αλφαριθμητισμού, όταν αντιλαμβάνεται ότι το πρόγραμμα αυτό δεν θα διδάξει την αγγλική γλώσσα –που τη θεωρεί εγγύηση επιτυχίας και ανόδου– αλλά την τοπική γλώσσα της περιοχής (Mey 1999, 117); Το επιχείρημα ότι η τοπική ινδική γλώσσα είναι μνημείο της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας που απειλείται και πρέπει να διασωθεί, αφήνει βέβαια τους άμεσα ενδιαφερόμενους παγερά αδιάφορους, όσο, ενδεχομένως, αδιάφορους τους αφήνει το επιχείρημα της διαφύλαξης της ετερότητάς τους. Η ιστορία βρίθει από παραδείγματα *γλωσσικής μετακίνησης* που κινητοποιήθηκαν από εξωγλωσσικές ιστορικές συγκυρίες και καταναγκασμούς. Για τον ινδό χωρικό το ζήτημα της γλώσσας και της διαφοράς είναι ένα ζήτημα *ανισότητας* και όχι ζήτημα στενά γλωσσικό ή πολιτισμικό. Αυτό που ζητά –ωμά, βίαια, αυθόρμητα– από τον δάσκαλο ή τον ερευνητή είναι να σταθεί απέναντι στο πρόβλημα της γλώσσας και της διαφοράς στη βάση των ευρύτερων, συστατικών, *κοινωνικών* του όρων. Και αυτός ο δρόμος –που τον υποδεικνύουν τα ίδια τα υποκείμενα της διαφοράς, γιατί τον βιώνουν στο «πεσί τους»– είναι ο μόνος παραγωγικός δρόμος που σέβεται τα εμπλεκόμενα υποκείμενα και τη φύση του προβλήματος. Η στήριξη της ιδιαιτερότητας, στοιχείο της οποίας είναι βέβαια και η γλωσσική ιδιαιτερότητα, δεν μπορεί παρά να γίνει με όρους κοινωνικούς και όχι στενά πολιτισμικούς ή γλωσσικούς. Αυτός είναι ο μόνος δρόμος για έναν κοινωνικό επιστήμονα που δεν αποδέχεται τον ρόλο της απολογητικής του υπαρκτού. Η μετακίνηση από μια *πολιτισμική* ή *πολυπολιτισμική* θεώρηση της γλώσσας και της διαφοράς σε μια *κοινωνική* θεώρησή της δεν μπορεί παρά να θέσει με άλλους όρους το ζήτημα της σχέσης ειδικού-γενικού, μερικότητας και καθολικότητας – το ζήτημα με το οποίο «λογαριάστηκαν» όλα τα μεγάλα εξανθρωπιστικά οράματα του ιστορικού ανθρώπου. Και μέσα στη σχέση αυτή η γλώσσα είναι μια σημαντική ψηφίδα, αλλά δεν είναι η κυρίαρχη.

Πιστεύω ότι έχει ιδιαίτερη σημασία σήμερα το ανοικτό ζήτημα μιας νέας εξανθρωπιστικής κα-

θολικότητας –ζήτημα κατεξοχήν κοινωνικό– να προσεγγιστεί με βάση μια ιδιαίτερα διεισδυτική παρατήρηση που ανήκει στον Hobsbawm (1997, 245): «όταν η κοινωνία αποτυγχάνει, το έθνος [και η θρησκεία, θα μπορούσε να προσθέσει κανείς] εμφανίζεται ως η υπέρτατη εγγύηση». Αν ο εθνικισμός –αλλά και σε αρκετές εκδοχές του ο κοινοτισμός– είναι η παραίτηση από την κοινωνία γιατί δεν πείθει ως έλλογη εξανθρωπιστική καθολικότητα, τότε χρέος όσων από εμάς επιμένουν να σκέφτονται την ουτοπία είναι να μείνουν στην κοινωνία και στο όραμα του εξανθρωπισμού της. Και εδώ η έννοια του ήθους της επικοινωνίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Το ήθος της επικοινωνίας ορίζει ένα επίπεδο –το επίπεδο της συνεννόησης και της κατανόησης– πάνω και πέρα από τις γλώσσες. Στο επίπεδο αυτό αποκτούν νόημα οι συζητήσεις για τις γλωσσικές πολιτικές στην Ε.Ε. Ποιο θα είναι το ευρωπαϊκό «ήθος της επικοινωνίας»; Οι αξίες της ανεξέλεγκτης ελεύθερης αγοράς και των προϊόντων της στον χώρο της γλώσσας και των γλωσσικών πολιτικών – η παράδοση των γλωσσών και των χρηστών στον νόμο της προσφοράς και της ζήτησης; Ή ένας νέος ουμανισμός (όσο και αν ο όρος αυτός ακούγεται πεπαλαιωμένος) που θα αντισταθεί στη γενική εμπορευματοποίηση και θα προωθήσει στον χώρο της γλώσσας εναλλακτικές προτάσεις και σχεδιασμούς; Αυτό είναι, κατά την άποψή μου, το ζήτημα που θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε πρώτα και κύρια ως πολίτες της Ευρώπης και κατά δεύτερο λόγο ως γλωσσολόγοι. Αλλά και κάτι ακόμα, καθώς ηχούν τα τύμπανα του πολέμου και ο ορμαγδός της καταστροφής. Όσοι από μας ασχολούνται με τη γλώσσα και τον πολιτισμό, είτε ως ειδικοί είτε ως ενεργοί πολίτες ή και τα δύο, θα πρέπει να αρνηθούμε να συμπράξουμε με το κυρίαρχο σενάριο που απομονώνει τη φρίκη της τρομοκρατίας στο άγριο πρόσωπο του βάρβαρου Άλλου, ενός Άλλου που δεν εκβαρβαρώθηκε από μια άλλη «πολιτισμένη» βαρβαρότητα αλλά υπάρχει –με τις φρικτές πρακτικές του– αναίτια στις έσχατες παρυφές του ανθρώπινου είδους. Παρυφές στις οποίες δεν θα αργήσουμε να δούμε να εξοστρακίζονται και όσοι αποστρέφονται το απεχθές πρόσωπο της τρομοκρατίας, χωρίς ταυτόχρονα να αποστρέφουν το δικό τους πρόσωπο από την κοινωνική αδικία και την ηγεμονική ανομία. Αν δεν αντιταχθεί κανείς σε αυτή τη σκηνοθεσία και τις απώτερες σκοπιμότητές της, όλη η συζήτηση περί γλώσσας, πολιτισμού, πολυπολιτισμού, διαφοράς και δικαϊώματος στη διαφορά παύει να έχει νόημα ή, το χειρότερο, μετατρέπεται σε μια υποκριτική φιλολογία στοιχημένη με τις βαθύτερες στρατηγικές της ηγεμονίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Hobsbawm, E.** 1997. *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*. Μτφρ. Χ. Νάντρις. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Dalgalian, G.** 1996. *Éducation plurilingue, fondement et test d'une politique culturelle pour l'Europe*. Εισαγωγή στο *Séminaire sur la «Diversité linguistique en Europe»*, 12-13 Απριλίου. *Rassegna Italiana di linguistica applicata* 2.
- Mey, J. L.** 1999. Οι φωνές της κοινωνίας. Στο «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 1ος τόμ., 101-109/ ελλ. μτφρ. 112-120. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Wallerstein, I.** 1999. Ούτε πατριωτισμός ούτε κοσμοπολιτισμός. Στο *Υπέρ Πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός*, επιμ. Μ. C. Nussbaum, μτφρ. Α. Τσοτσρού & Ε. Μύστακας. Αθήνα: Scripta.

ANASTASIOS-FIVOS CHRISTIDIS

POLICIES FOR LINGUISTIC AND CULTURAL DIVERSITY IN THE EUROPEAN UNION

It is my intention in this brief article to comment on a number of concepts which have for some years now dominated the debate on language and culture – both within the European Union and further afield. The concepts which interest me here are the ideas of uniformity, diversity, national and supra-national multiculturalism, and finally the idea of ‘difference’ and the right to ‘difference’. The more profound issue, the one which I might describe as ‘smouldering’ in the background of these concepts, is the relationship between, on the one hand, the special and partial, and on the other, the general and universal. This is the relationship, as determined by political and economic circumstance, which shapes the character of each historical period. It is an issue of crucial importance, especially at the present gloomy conjuncture, when culture and difference are now explicitly invoked as an arena for conflict and destruction, and as the arsenal with which such conflict will be waged.

Linguistic uniformity – linguistic diversity: in these two aspects of linguistic and cultural reality we can discern opposing attitudes to the phenomenon of language – attitudes which have determined the historical course of individual languages and which outline the active operation of what we might call the value aspect of language.

The demand for linguistic uniformity, and the way this demand has been handled, to varying degrees and at various historical moments, demonstrate above all the *instrumental* dimension of language, and the inevitability of this dimension. Arguments for linguistic uniformity, from ancient times until the present day (the ancient *κοινές* – Greek/Aramaic, the standard national languages) have been prompted by historical circumstances in which one linguistic medium was imposed – by some ruling class or state, using a diversity of means – as the principal instrument of communication within a new set of historical conditions.

It is in linguistic reality, and in the demand for diversity formulated at various moments in history, that we see most clearly the *expressive* dimension of language, language as an element of *identity*. The case of the national languages – of, mainly, modern European history – illustrates the complexity with which the issues of *uniformity* and *diversity*, *instrumentality* and *expression*, are intertwined, not only in reality, but also on the level of attitudes, values and mythologies. Within the nation state we see the promotion of linguistic homogenisation and the instrumental dimension of language: the creation of the

national, common, standard language, based on a historically 'strong' dialect (in the case of Greece, that of the Peloponnese), proceeding alongside the 'stigmatisation', the marginalisation of *internal linguistic diversity*, of the 'weak' dialects which can no longer provide any guarantee of social status and advancement. 'Stigmatisation', above all, of any form of *heteroglossia* within the national borders.

While the nation-state was busy promoting linguistic homogenisation and the instrumental dimension of language within its borders, in its relations with the outside world the same state was championing the cause of linguistic diversity – in the form of a mosaic of *national* languages – and of the expressive dimension of language: the national language was the 'soul' of the nation, whose unique character and 'purity' must be preserved and protected from any 'corrupting' or 'contaminating' influence.

This nationalist version of the cause of diversity, then, has its roots in a defensive stance, a need to protect the national identity, and, deeper still, a perception of the expressive dimension of language which denies the origins of linguistic diversity, immeasurably older than any nation-state: its grounding – and its 'dissolution' – in the shared and undifferentiated human intelligence whose limits determine the underlying unity of the linguistic mosaic, of the linguistic Babel.

If, in its relations with the world beyond its borders, the nation-state *naturalises* linguistic diversity in a characteristic denial of the relationship between the particular and the general – the underlying unity of all languages – within its borders it is simultaneously engaged in *naturalising* linguistic uniformity, branding any form of deviation – other dialects, other languages – as a pathological transgression. It is on the construction of this myth that the linguistic ideology of the nation state is, largely, based.

It is a myth, however, which reflects certain historical realities: both uniformity and diversity – as well as the attitudes which surround and engender them – are products of history. Neither of them is a natural linguistic state of affairs threatened with disruption. This is an issue of such critical importance that I should like to dwell on it for a little longer.

Linguistic uniformity is, to a significant extent the product of a critical 'episode' in modern European history – the creation of the nation-states, a process associated with the values of the great bourgeois revolution of 1789. In the areas of language and culture these new values favoured the promotion of an *ecumenical* model in place of the old pre-national, feudal, anti-secular *communalism*. It is in the context of this new model, which coincides with the expansion of education to meet the needs of the new socio-economic order (industry, mass production), that we see the creation of those ultimate symbols of linguistic uniformity – the standard national languages – and the decline of the remaining traces of medieval communalism, of the pre-national, pre-urban, linguistic (multilingual) reality: dialects, the existence of a variety of languages within one nation. In assessing the magnitude of this change, one must not overlook the degree of emancipation it involved. The loss of linguistic diversity was the price which had to be paid for the creation of a new, more rational, more civilised universality. Of course, as soon as this initial *ecumenical* imperative - shaped by the clash of new and old, of the new bourgeois class with the old

feudalism – had lost that emancipating capacity, then attitudes to language, too, lost their liberating content: linguistic uniformity as an instrument in the creation of a new, rational ecumenism was transformed into the national imperative of linguistic ‘purity’ – with all the irrational, racial conflict and violence which that entailed.

In the situation of the present day, the defence of linguistic diversity in the name of the right to ‘difference’ must seek the broadest possible social, emancipating vision – a new, civilising universality – which will bring meaning to both unity and difference. Any other approach, however well-intentioned, is at risk of degenerating into a condescending approach to languages as mere folklore, or becoming the tool – involuntarily – of geopolitical designs which hypocritically exploit the right to difference in order to further the policy and economic hegemony of the centres of power they represent. In drawing attention to this dimension I am reiterating the need to approach the issue of uniformity and diversity on historical terms – *relative* and not *absolute* terms.

The naturalisation of cultural-linguistic diversity, on both the supra-national and national levels (minority languages) – its reduction to the status of a natural resource, threatened in the same way as natural biodiversity is threatened – is no different in quality, despite its diametrically opposed starting-point, from the naturalisation of uniformity as an instrument of national ideology. In both cases the role of history, and the relativity of history, are abolished. In both cases, the relationships between particular and general, partial and universal, are subjected to the same treatment, despite their opposite points of origin.

Those who advocate the cause of national uniformity seek to abolish difference in pursuit of a partial – and therefore artificial – universality. Whereas the cause of difference – mainly as expressed nowadays through such concepts as culturalism, multiculturalism, etc. – reduces the idea of universality to a superficial, paratactic – and therefore also artificial – co-existence of different, but supposedly equal, groups (communal, ethnic and sexual minorities).

Those who play the leading role in orchestrating the calls for difference are, as always, those in possession of power. As Wallerstein points out (1919, 149), “those in power – whether political, economic or social power – may choose to show aggression towards the weak (xenophobia) or to show a magnanimous understanding of their ‘difference’. But in neither case do they forfeit their own privileged position”.

There is, however, another, related, issue which we must examine here. All too often we see what I regard as a simplistic equating of multilingualism with democracy. “On the cultural level ... Europe will never succeed in disarming ethnocentricism or replacing it with a new awareness unless it adopts the following course: ensuring that millions of children, from their very first days at school, long before they have acquired any political opinions, have direct access to numerous European languages and cultures” (Dalgalian 1996, 7). “Through languages we can offer generations to come, the builders of the Europe of the future, the intellectual and democratic spirit which will provide the necessary foundations for a genuine European consciousness” (Appel d’Amsterdam 1996).

Although respect for linguistic diversity is incontestably an integral part of a democratic

outlook, it is a gross exaggeration to identify multilingualism with democracy and a peacefully ordered democratic society. In the end it is not language – whether the context is monolingual or multilingual – which unites or divides us, but *ideas*. History abounds in examples (the most recent being that of the former Yugoslavia) which undermine any attempt to equate language – again, whether the context is monolingual or multilingual – with democratic or any other form of social harmony. The democratic consciousness of the Europe of the future will be determined in the arena of ideas, and not – directly – in that of languages. The deliberate mythification of the role of language is intended to obscure this vital dimension.

Language – be it, again, in a monolingual or multilingual situation – defines an intermediate level in the functioning (or malfunctioning) of human societies. Above and beyond this intermediate level – again, monolingual or multilingual – lies the level of *understanding* and *agreement*. And it is on precisely this level – the level of *ideas* and practices (including the practices of linguistic policy generated by these ideas) that the key battles are decided. It is ideas, not – directly – language, which unite or divide, whether the situation be monolingual or multilingual. This is the meaning of the concept of the morality of communication, either in its Habermasian version or in other, more traditional, forms (such as the Indian concept of *kshetra*).

But I should like to return now to the multicultural glorification of the concept of difference. In what way does it concern or involve the subjects of that difference and, more particularly, to focus on one case, the disadvantaged individual, the marginalized individual living in the most wretched of conditions? The real danger for the well-intentioned champion of difference and the rights to difference is that he may all too easily descend into a form of patronage. Patronage is a form of management, and, at the end of the day, management favours the managers. Let me offer a stark example of what I mean: what does one do when faced with an Indian peasant who sends away from his village the teachers who have come there as part of a literacy programme when he realises that the programme will not be offering lessons in English – knowledge which he regards as a guarantee of success and social advancement – but instead in the local language of his region (Mey 1999, 117). The argument that the local Indian language is an important element of a linguistic and cultural diversity which is under threat and must be conserved will, of course, be met with absolute indifference by those it concerns most directly, the same indifference with which they may well receive the argument that the programme in question will help to preserve their own ‘otherness’. History abounds in examples of *language shift*, precipitated by extra-linguistic, historical circumstances and compulsions. For the Indian peasant the question of language and difference is a question of *inequality*, not a purely linguistic or cultural issue. What he seeks – urgently, forcefully and spontaneously – from the teacher or researcher is that the stance they adopt to the problem of language and difference be based on its broader *social* constituents. And this path – which is indicated to us by the subjects of difference themselves, because they are the ones who experience it at first hand – is the only fruitful course we can follow, the only one which respects the subjects involved and the nature

of the problem. Support for the particular identity of social or ethnic groups, one element of which is, of course, their particular linguistic identity, must be based on social – not purely cultural or linguistic – terms. This is the only course open to a social scientist who refuses to accept the role of apologist for the existing state of affairs. The transition from a *cultural* or *multicultural* view of language and difference will inevitably transform the terms in which we approach the issue of the relationship between particular and general, partiality and universality – the same issue with which all the great civilising visions in the history of mankind have had to reckon. And within this relationship language plays an important, but not the dominant, role.

I believe that at the present time it is of critical importance that the open question of a new civilising universality – a question which is above all else of a social nature – should be approached on the basis of a particularly acute observation made by Hobsbawm (1994, 245): “when society has failed, then the nation [and, one might add, religion] appears as the ultimate guarantee”. If nationalism – and communalism, too, in a number of its forms – is a withdrawal from society, which has failed to convince as a rational, civilised universality, then it is the duty of all those who refuse to renounce the possibility of some utopia to remain within society and remain faithful to the possibility of its becoming, one day, truly civilised. And it is here that the concept of the morality of communication acquires particular significance. The morality of communication establishes a level – the level of agreement and understanding – above and beyond the level of language. It is at this level that the debate on language policies within the E.U. acquires its meaning. What form will the European ‘morality of communication’ take? The values of the free market operating without restraint and of the products of that free market in the field of language? The surrender of languages and their users to the law of supply and demand? Or possibly, instead, a new humanism (however outdated that term may sound) which will offer some kind of bulwark against the general process of commodification and will promote, in the field of language, alternative proposals, alternative designs? This, I believe, is the issue we must confront, first and foremost as citizens of Europe, and only then in our capacity as linguists. And one more point, as the drums of war and the rumble of impending catastrophe sound in our ears: those of us who are engaged in language and culture, whether as scholars or as involved citizens, or even in both capacities together, must utterly reject the prevailing scenario which sees in the horror of terrorism only the savage features of the barbarian Other, not acknowledging in his barbarity the effect of another, allegedly civilised but in fact equally barbaric culture, but instead seeing only an abhorrent pariah, a creature perpetrating evil without reason, a barbarian existing at the very outermost limits of humankind. For it is to those same limits that we shall before long see consigned those, too, who, while sharing society’s abhorrence of terrorism, still refuse to avert their eyes from social injustice, from the exercise of power unchecked by law. If we fail to resist the convenient scenarios of good and evil fabricated by our leaders to further their own ultimate ends, then the whole debate about language, culture, multiculturalism, difference and the right to difference will cease to have any meaning, will be no more than

an empty exchange of hypocrisies among scholars and academics, docilely providing a mantle of academic respectability for the sinister designs of their political leaders.

REFERENCES

- Dalgalian, G.** 1996. Éducation plurilingue, fondement et test d'une politique culturelle pour l'Europe. Introduction to *Séminaire sur la «Diversité linguistique en Europe»*, 12-13 April. *Rassegna Italiana di linguistica applicata* 2.
- Hobsbawm, E.** 1997. *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*. Μτφρ. Χ. Νάντρις. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Mey, J. L.** 1999. The voices of society. In «*Strong» and «Weak» Languages in European Union*, ed. A.-F. Christidis, vol I, 101-109. Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- Wallerstein, I.** 1999. Ούτε πατριωτισμός ούτε κοσμοπολιτισμός. Στο *Υπέρ Πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός*, επιμ. Μ. C. Nussbaum, μτφρ. Α. Τσοτσορού & Ε. Μύστακας. Αθήνα: Scripta.

SYLVIA VLAEMINCK

ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σήμερα καθένας αντιμετωπίζει όλο και περισσότερο την ανάγκη να επικοινωνήσει με άτομα από άλλες χώρες και πολιτισμούς, τα οποία μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Η Ε.Ε. είναι πολυγλωσσική και θα γίνει ακόμα περισσότερο.

Η Ε.Ε. δεν υφίσταται για να ασχολείται με τις συναντήσεις πολιτικών και δημόσιων αξιωματούχων σε συνέδρια και διαπραγματεύσεις αλλά εμπλέκεται άμεσα στη ζωή των πολιτών της. Γι' αυτό και έχει έντεκα επίσημες γλώσσες, ώστε ο καθένας να μπορεί να καταλαβαίνει εύκολα τί αποφασίζεται. Γι' αυτό τον λόγο και αναγράφεται στη Συνθήκη ότι κάθε πολίτης έχει το δικαίωμα να απευθύνεται στα όργανα της Ε.Ε. σε μία από τις έντεκα γλώσσες, συν τα ιρλανδικά.

Η Ε.Ε. υπάρχει για να κατοχυρώσει το δικαίωμα των απλών ανθρώπων να κατοικούν και να εργάζονται σε άλλες χώρες της Ε.Ε.: υπάρχει για το δικαίωμα των νέων να συνεχίσουν μέρος των σπουδών τους ή της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης σε μια άλλη χώρα· για το δικαίωμα των επιχειρήσεων να λειτουργούν σε οποιοδήποτε σημείο της ενιαίας αγοράς· για τους Ευρωπαίους κάθε ηλικίας και απασχόλησης – άτομα, δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις, τοπικές και περιφερειακές αρχές, επαγγελματικούς οργανισμούς, μη κυβερνητικούς οργανισμούς – ώστε να μπορούν να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν ιδέες και να μαθαίνουν ο ένας από τις εμπειρίες του άλλου.

Πώς μπορεί, λοιπόν, να πραγματοποιηθεί αυτό σε μια Ευρώπη με πάνω από πενήντα ιθαγενείς γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων και των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών, όπως η βρετονική, η φριζική, η ρομανί και η σααμί, με κυριολεκτικά εκατοντάδες μη ιθαγενείς γλώσσες που μιλούνται από τις πιο πρόσφατες κοινότητες μεταναστών; Κάποιοι θεωρούν πως είναι εύκολο: όλοι μας μαθαίνουμε μια γλώσσα και έπειτα μπορούμε να επικοινωνήσουμε ο ένας με τον άλλο. Και αυτό ακριβώς συμβαίνει, ως ένα βαθμό. Σύμφωνα με την πρόσφατη επισκόπηση της κοινής γνώμης του Ευρωβαρόμετρου, σχεδόν το 50% των ευρωπαίων πολιτών δηλώνει ότι γνωρίζει αγγλικά: το 16% τα μιλούν ως μητρική τους γλώσσα και το 51% ως δεύτερη γλώσσα – ποσοστό που πρόκειται να αυξηθεί τις επόμενες δεκαετίες. Πρέπει όμως να αναγνωρίσουμε ότι *το να έχουμε μια lingua franca, μια γλώσσα συνεννόησης, οπωσδήποτε δεν είναι αρκετό.*

Η γλώσσα δεν είναι απλά ένα μέσο επικοινωνίας. Η γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένη με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τον κόσμο, με την ταυτότητά μας ως ατόμων και ως μελών μιας κοινότητας, με τον τρόπο που εκφραζόμαστε και δηλώνουμε τον πολιτισμό και τις αξίες μας. Πραγματική επικοινωνία δεν είναι να χρησιμοποιεί κανείς τις ίδιες λέξεις, είναι να

κατανοεί και να σέβεται άλλους πολιτισμούς, τις αξίες και τα έθιμά τους. Και για να το κάνει αυτό, χρειάζεται να μπορεί να μιλά –ή τουλάχιστον να καταλαβαίνει– τις γλώσσες στις οποίες εκφράζονται οι άλλοι πολιτισμοί. Επομένως: πρέπει να μάθουμε περισσότερες γλώσσες!

Αυτός υπήρξε ο σκοπός της *Ευρωπαϊκής Επιτροπής για πολύ καιρό*: πολύγλωσσοι πολίτες. Στη *Λευκή Βίβλο για τη διδασκαλία και τη μάθηση: Προς την κοινωνία της μάθησης*, που υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1995, ο τέταρτος στόχος ήταν η επάρκεια σε τρεις γλώσσες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Η εκμάθηση γλωσσών θα πρέπει να ιδωθεί στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης. Με το πέρας της βασικής εκπαίδευσης ο καθένας θα πρέπει να γνωρίζει τουλάχιστον δύο γλώσσες εκτός από τη μητρική του – πράγμα που θα αποτελούσε μια γερή βάση για περαιτέρω μάθηση.

Η *Λευκή Βίβλος* έχει επίσης συμβάλει στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Διάκρισης για καινοτόμους πρωτοβουλίες στον τομέα της εκμάθησης γλωσσών. Αυτό βοηθά να αναγνωριστεί το έργο εκείνων που ασχολούνται με τον σχεδιασμό καινοτόμων προγραμμάτων στον τομέα της εκμάθησης γλωσσών και να διαδοθούν πληροφορίες σχετικά με τα προγράμματα, οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για άλλους.

Επιπλέον, έχει ξεκινήσει η διερεύνηση διαφόρων θεμάτων σχετικών με την εκμάθηση γλωσσών, τα οποία δεν είναι ακόμα ξεπερασμένα και αξίζουν περαιτέρω διερεύνηση: εκμάθηση γλωσσών από την παιδική ηλικία, περιεχόμενο και ενσωμάτωση της εκμάθησης γλωσσών, πολυγλωσσική κατανόηση, η ποιότητα της εκμάθησης γλωσσών, γλώσσα και πολιτισμός, κ.λπ.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή άρχισε να ασχολείται με την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών το 1990, μετά την υιοθέτηση του προγράμματος LINGUA. Οι δραστηριότητες έχουν εν τω μεταξύ ενσωματωθεί στα προγράμματα SOCRATES και LEONARDO da Vinci και έχουν επεκταθεί. Αλλά οι στόχοι έχουν παραμείνει: να συμβάλλουν στην αύξηση της ποσότητας και ποιότητας της εκμάθησης γλωσσών. Τα προγράμματα συμβάλλουν στη βελτίωση του περιβάλλοντος εκμάθησης γλωσσών (καλύτερα εργαλεία, καλύτεροι καθηγητές) όπως και στην ενίσχυση του κινήτρου για την εκμάθηση γλωσσών.

Οι γλώσσες έχουν ενταχθεί σε όλες τις κάθετες δράσεις του προγράμματος SOCRATES: COMENIUS (σχολεία), ERASMUS (ανώτατη εκπαίδευση), Grundvig (εκπαίδευση ενηλίκων), ενώ έχει διατηρηθεί μια οριζόντια δράση (Lingua). Η LINGUA έχει δύο σκέλη: το πρώτο έχει ως στόχο να ενισχύσει τη συνειδητοποίηση, να βελτιώσει την πρόσβαση και την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την εκμάθηση γλωσσών, ενώ το δεύτερο να παράσχει τα απαραίτητα εργαλεία κυρίως για τις γλώσσες-πηγή και γλώσσες-στόχος, των οποίων την παραγωγή και διάδοση δεν μπορεί να χρηματοδοτήσει από μόνη της η αγορά.

Σήμερα πια μπορούμε να αποτιμήσουμε δέκα χρόνια επένδυσης στον στόχο να φέρουμε πιο κοντά τους ανθρώπους, να τους κάνουμε να συνεργαστούν και να βιώσουν το γεγονός ότι «οι γλώσσες λειτουργούν», αλλά και να παράγουμε συγκεκριμένα προϊόντα.

Κι έπειτα είναι και το *Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών*. Ένα έτος όπου σημειώθηκε έντονη δραστηριότητα με μια σπουδαία πληροφοριακή καμπάνια: παρήχθησαν και διανεμήθηκαν σχεδόν 4.000.000 είδη προώθησης και 1.000.000 δημοσιεύματα σε έντεκα γλώσσες· ανάμεσά τους και 500.000 αντίτυπα του Οδηγού Εκμάθησης Γλωσσών. Η σύνταξη του Οδηγού έγινε σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, που υπήρξε ο βασικός μας συνεργάτης σε όλη τη διάρκεια

του Έτους. Η ιστοσελίδα, σε έντεκα γλώσσες, είχε πάνω από 200.000 επισκέπτες τις τελευταίες 200 μέρες. Διακόσια προγράμματα (επιλεγμένα από τα 1.300 προγράμματα που υποβλήθηκαν) έχουν συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι τα 3/4 των συντονιστικών φορέων συνεργάστηκαν για πρώτη φορά με αυτή.

Τα Μ.Μ.Ε. έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο ως πολλαπλασιαστές, κυρίως επειδή είναι αδύνατο να προσεγγίσουμε κάθε πολίτη χωριστά με τον προϋπολογισμό που έχουμε στη διάθεσή μας. Σήμερα γνωρίζουμε ήδη ότι πάνω από 60 εθνικές εφημερίδες έχουν καλύψει το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών, μαζί με πάρα πολλά τοπικά και περιφερειακά δημοσιεύματα. Εθνικοί και τοπικοί τηλεοπτικοί σταθμοί σε πολλές χώρες και ραδιοφωνικοί σταθμοί σε όλον τον κόσμο αναφέρθηκαν στο Έτος.

Υπήρξαν πάρα πολλές εκδηλώσεις, μερικές φορές αφιερωμένες τιμητικά στις γλώσσες, άλλες φορές πιο σημαντικές: συζητήσεις στο πλαίσιο πολλών συνεδρίων, σεμινάρια και άλλες συναντήσεις, ορισμένες με πολύ εντυπωσιακά πορίσματα. Το Έτος ξεκίνησε, με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, σε ευρωπαϊκό επίπεδο στη Lund κατά τη διάρκεια της σουηδικής προεδρίας, και σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. και της Ε.Ε.Α. Η «Ημέρα Γλωσσών» στις 26 Σεπτεμβρίου, που εορτάστηκε σε όλες τις χώρες της Ε.Ε., υπήρξε πραγματική επιτυχία.

Και τί ακολουθεί; Από τη μια, οι δράσεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων Socrates και Leonardo da Vinci, που έχουν ήδη αναφερθεί, συνεχίζονται έως το 2006. Τα προγράμματα προσφέρονται πολύ περισσότερο για μακρόχρονες δραστηριότητες απ' ό,τι το Ευρωπαϊκό Έτος – στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων μπορεί πράγματι να υπάρξει περιθώριο ανάπτυξης. Και υπάρχει επίσης σε αυτά η δυνατότητα να συνεχιστούν οι δραστηριότητες ενίσχυσης της συνειδητοποίησης.

Από την άλλη, ήρθε πια η στιγμή να αξιολογηθεί ό,τι έχει συμβεί κατά τη διάρκεια του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών. Αυτό θα πάρει κάποιο χρόνο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε μια αναφορά στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Ο προβληματισμός θα συνεχιστεί και πιθανότατα θα οδηγήσει σε προτάσεις για δράσεις με στόχο την προώθηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας και της εκμάθησης γλωσσών, αλλά όχι πριν περάσει χρόνος.

Τέλος, θα ήθελα να επισημάνω ότι ο καλύτερος τρόπος να επιτευχθεί πρόοδος, είναι μέσω της συνεργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τα κράτη-μέλη. Σύμφωνα με τη Συνθήκη, τα κράτη-μέλη είναι υπεύθυνα για το περιεχόμενο και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Και εκεί επίσης συμβαίνει κάτι ενδιαφέρον. Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο έχει υποβάλει αναφορά στο Συμβούλιο της Ευρώπης για τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους της εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης. Ανάμεσα σε αυτούς τους στόχους κάποιοι αφορούν την εκμάθηση γλωσσών: ξένες γλώσσες ως μέρος των βασικών δεξιοτήτων, η σημασία των γλωσσών για το άνοιγμα των συστημάτων στον ευρύτερο κόσμο. Αυτή είναι μια πολύ ενδιαφέροντα εξέλιξη.

Στις αρχές του Ευρωπαϊκού Έτους δημοσιεύτηκε από το δίκτυο Ευρυδίκη μια σημαντική μελέτη, που απεικονίζει τη θέση των γλωσσών στα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ε.Ε. και σε όλες τις συνεργαζόμενες χώρες, τα μελλοντικά κράτη-μέλη. Επιπλέον, δημοσιεύτηκαν τα αποτελέσματα μιας σημαντικής έρευνας του Ευρωβαρόμετρου, η οποία διενεργήθηκε στα δεκαπέντε κράτη-μέλη της Ε.Ε., σχετικά με το ποιες γλώσσες μιλιούνται και τί πιστεύουν οι άνθρω-

ποι για τις γλώσσες και την εκμάθηση γλωσσών. 16.000 Ευρωπαίοι πάνω από 15 ετών ρωτήθηκαν για την άποψή τους. Θα ήθελα να σας δώσω κάποιες πληροφορίες σχετικά με τη μελέτη και την έρευνα, επειδή πράγματι αποτελούν σημαντική πηγή έμπνευσης.

Το 72% των Ευρωπαίων θεωρούν ότι η γνώση ξένων γλωσσών είναι χρήσιμη. Στην Ελλάδα το 90%! Αυτό είναι μια καλή βάση για να ξεκινήσουμε. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως όλοι γνωρίζουν έναν αριθμό γλωσσών. Μόλις λίγο παραπάνω από τους μισούς Ευρωπαίους μιλούν μία ακόμη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους. Αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα κράτη-μέλη, η κατάσταση στην Ελλάδα αντιστοιχεί στον μέσο όρο. Το 71% των Ευρωπαίων και το 86% των Ελλήνων πιστεύει πως όλοι θα έπρεπε να γνωρίζουν μία ακόμη γλώσσα εκτός από τη μητρική τους. Και ενώ μόνο το 32% των Ευρωπαίων πιστεύει πως όλοι θα έπρεπε να γνωρίζουν δύο γλώσσες επιπλέον της μητρικής τους, για τους Έλληνες το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 54%.

Ο Έλληνας είναι πιο σίγουρος από τον μέσο Ευρωπαίο για την ικανότητά του να μαθαίνει ξένες γλώσσες (το 61% σε σύγκριση με το 47%). Μόνο το 11% των Ελλήνων πιστεύει πως δεν έχει το «χάρισμα» αυτό (έναντι του 21% των Ευρωπαίων). Επιπλέον, τα 3/4 των Ελλήνων φαίνονται ικανοποιημένα από τις ευκαιρίες που έχουν να μάθουν ξένες γλώσσες, σε σύγκριση με το 1/2 των Ευρωπαίων. Περίπου όλοι οι Έλληνες (το 90%) πιστεύουν πως υπάρχει ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών για να διατηρηθεί η πολυγλωσσία στην Ευρώπη.

Αν κάποιος ρωτήσει τους Έλληνες που έχουν μάθει μία ή παραπάνω γλώσσες, για το κίνητρό τους να μάθουν μια ακόμη γλώσσα, θα απαντήσουν ότι θα το έκαναν:

- για προσωπική ικανοποίηση
- για να βελτιώσουν τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας στην Ελλάδα
- για να τις χρησιμοποιήσουν στις διακοπές τους στο εξωτερικό και
- για να τις χρησιμοποιήσουν στη δουλειά τους.

Μπορεί να πει κανείς ότι οι προσδοκίες τους είναι πολύ πιο ισορροπημένες από των Ευρωπαίων στο σύνολό τους. Το 56% των Ελλήνων που δεν έχουν μάθει ξένη γλώσσα, πιστεύουν πως η εκμάθηση μιας γλώσσας θα τους αποφέρει πλεονεκτήματα· το ποσοστό είναι και πάλι μεγαλύτερο από τον μέσο όρο του 37% της Ε.Ε. Θα ήταν προετοιμασμένοι να επενδύσουν γι' αυτό χρόνο πάνω από τον μέσο όρο.

Το ποσοστό των Ελλήνων που έχει διδαχθεί ξένες γλώσσες στο σχολείο είναι χαμηλότερο από το ποσοστό των άλλων χωρών, αλλά αυτό είναι πιθανό να αλλάξει με τον καιρό, καθώς η μελέτη του δικτύου Ευρυδίκη μας πληροφορεί για σημαντικές αλλαγές που έγιναν στη διδασκαλία της γλώσσας στα σχολεία. Οι γλώσσες που διδάσκονται είναι κυρίως τα αγγλικά, ακολουθούν τα γαλλικά και τα γερμανικά. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι στην έρευνα του Ευρωβαρόμετρου οι Έλληνες εκτιμούν τα γερμανικά περισσότερο από τα γαλλικά. Η μελέτη του δικτύου Ευρυδίκη μας πληροφορεί, επίσης, ότι οι συνθήκες της διδασκαλίας της γλώσσας στην Ελλάδα είναι καλές. Επιπλέον, οι Έλληνες ανήκουν στους πιο συνειδητοποιημένους Ευρωπαίους όσον αφορά την εκμάθηση γλωσσών. Δεν χρειάζεται να πειστούν ότι η εκμάθηση γλωσσών ή πολλών γλωσσών είναι σημαντική. Αυτό είναι το πρώτο βήμα στη σωστή κατεύθυνση. Αλλά τώρα πια χρειάζεται να το κάνουν.

Θα ήθελα να κλείσω με μία ερώτηση: *Ξέροντας όλα όσα ξέρουμε, τί πρέπει να κάνουμε;* Πρέπει να *πείσουμε* τους Ευρωπαίους να μάθουν γλώσσες, να είναι προετοιμασμένοι να το κάνουν αυτό σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους – όταν προκύψει ανάγκη. Αντί κάποιος να λέει «δεν πρόκειται να κάνω αυτό ή εκείνο επειδή δεν γνωρίζω τη γλώσσα», θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να πει «θα το κάνω επειδή μπορώ να μάθω τη γλώσσα»...

Πρέπει να διασφαλίσουμε ότι η εκμάθηση γλωσσών θα είναι *προσβάσιμη* όπως και *οι πληροφορίες* σχετικά με αυτήν, ότι θα είναι *καλής ποιότητας* και ότι θα διαθέτει *μεγαλύτερη ποικιλία* απ' ό,τι τώρα.

SYLVIA VLAEMINCK

PLURILINGUALISM AND FOREIGN LANGUAGE EDUCATION POLICY IN GREECE

Today everybody is increasingly confronted with the need to communicate with people from other countries and cultures, who speak other languages. The EU is multilingual and will become even more multilingual

The EU is not about politicians and civil servants getting together in conferences and negotiations. The EU has direct implications on the lives of its citizens. This is why the EU has 11 official languages: so that everybody can understand easily what is decided. This is also why it is laid down in the Treaty that every citizen has the right to write to the EU institutions in one of the 11 languages plus Irish.

The EU is about the right of ordinary people to live and work in other EU countries. It is about the right for young people to pursue part of their education or their professional training in another country. It is about the right of businesses to operate throughout the single market. It is about Europeans of all ages and professions – individuals, public and private enterprises, local and regional authorities, professional organisations, NGOs – to work together, to exchange ideas and to learn from each other's experiences.

So how do we make this really work, in a Europe with over 50 indigenous languages, including lesser used languages like Breton, Frisian, Romani and Saami, with literally hundreds of non-indigenous languages spoken by our more recent immigrant communities? Some people believe it's easy: we all learn one language and then we can all communicate with each other. And this is, to some extent, what is happening. According to the recent Eurobarometer public opinion survey, nearly 50% of European citizens said that they know English – 16% speak it as their mother tongue, and 31% as a second language, and this percentage is set to grow over the coming decades. But, we have to recognise that *having a Lingua Franca is definitely not enough*.

Language is more than just a medium of communication. Language is intimately connected with our perception and interpretation of the world, with our identity as individuals and as members of a community, with self-expression and the expression of our culture and values. Real communication is not about using the same words, it is about understanding and respecting other cultures and their values and customs.

And to do that you need to be able to speak – or at least understand – the languages in which other cultures are expressed. So: we must learn more languages!

This has been *the aim of the Commission for a long time*: multilingual citizens. In its *White*

Paper on Teaching and Learning, Towards the Learning Society, adopted by the Commission in 1995 the fourth objective was: proficiency in 3 Community languages. Language learning has to be seen in the context of life long learning. Upon completing initial training everyone should know at least two languages in addition to the mother tongue. This would be a good basis for further learning.

The White Paper has also been at the basis of the creation of the *European Label* for innovative initiatives in the field of language learning. This enables to recognise the work of those people who are at the basis of innovative projects in the field of language learning and to disseminate information about the projects, which can be a source of inspiration for others.

Moreover, work was launched on several themes relating to language learning, which are not yet outdated and deserve further work: early language learning, content and language integrated learning, multilingual comprehension, the quality of language learning, languages and culture, etc.

The Commission has really started work on the promotion of language learning in 1990, after the adoption of the LINGUA programme. The activities have in the meantime been integrated in the SOCRATES and LEONARDO da Vinci programmes and they have been extended. But the objectives have remained: to contribute to increasing the quantity and the quality of language learning. The programmes contribute to improving the environment of language learning (better tools, better teachers) as well as the motivation to learn languages.

Languages have been integrated into all vertical actions of Socrates: COMENIUS (schools), ERASMUS (higher education), GRUNDTVIG (adult education) and a horizontal action (LINGUA) has been maintained. LINGUA has two parts: the first aims at raising awareness, improving access and exchanging information on language learning, the second at making the necessary tools available especially for those source and target languages where the market cannot finance the production and dissemination alone.

By now we can look back at 10 years of investment to bring people closer, to make them work together and experience that 'languages work' and also to produce concrete products.

And then there is the European Year of Languages. It was a very intensive year with an important information campaign: about 4 mio promotional items and 1 mio publications in 11 languages have been produced and distributed; amongst which 500 000 copies of the guide to language learning. The guide was developed in cooperation with the Council of Europe, our partner throughout the year. The website, in 11 languages, has received over 200 000 visitors during the last 200 days. 200 projects have been co-financed by the Commission (selected from some 1300 projects submitted). It is interesting to note that for 3/4 of the coordinating institutions it was the first occasion to cooperate with the Commission.

The media have played a very important role as multipliers, all the more important because it is impossible to reach directly every single citizen with the budget available. Today we know already that over 60 national newspapers have covered the European year, in addition to very many regional and local publications. National and regional television stations in many countries and radio stations everywhere have given attention to the Year.

Very many events have taken place, sometimes celebrating languages, sometimes more

serious: debates in the context of very many conferences, seminars and other meetings, some with very impressive outcomes. The Year has been launched, with the support from the Commission, on a European Level in Lund during the Swedish presidency and in all EU and EEA countries. The Day of Languages on 26 September, celebrated in all EU countries, has been a real success.

And what next? On the one hand, the actions within the Socrates and Leonardo da Vinci programmes, which I have already mentioned continue until 2006. The programmes are much more suited to long term activities than the European Year – real development work can take place within them. And there is also some room there to continue awareness raising activities.

On the other hand, time has now come to *evaluate* what happened during the EYL. This will take some time. The Commission presented a report to the European Parliament and the Council. Reflection will continue and probably lead to *proposals for actions* to promote linguistic diversity and language learning, but this will take some time.

Finally, I would like to point out that the best way to make progress is for the Commission and the Member States to work hand in hand. According to the Treaty, the Member States are responsible for the content and the organisation of the education systems. And there, something interesting is happening as well. The Education Council has presented a report to the European Council on the *concrete future objectives of education and training systems*. Amongst those objectives some concern language learning: foreign languages as part of the basic skills, the importance of languages in opening up the systems to the wider world. This is a very interesting development.

In the beginning of the European Year an important study was published by *Eurydice*, picturing the place of languages in the education systems in the EU and all the associated countries, future Member States. Moreover, the results of an important *Eurobarometer* survey conducted in the 15 EU Member States on which languages are spoken and on what people think about languages and language learning. 16 000 Europeans of over 15 years old were asked for their opinion. I would like to give you some information based on both the study and the survey, because it is a really good source of inspiration. 72% of the Europeans consider that the knowledge of foreign languages is useful. In Greece 90%! This is a very good basis to start from. However, that does not mean that everybody knows several languages. Just over half of the Europeans speak another language in addition to the mother tongue. Although there are important divergences between the Member States, the situation in Greece corresponds to the average. 71% of the Europeans and 86% of the Greeks believe that everybody should know one language in addition to the mother tongue. And while only 32% of the Europeans feel that everybody should know 2 languages in addition to their mother tongue, this is the case for 54% of the Greeks.

The Greeks are more confident than the average Europeans that they can learn languages (61% in comparison with 47%). Only 11% of the Greeks believe they are "not gifted" to learn languages (21% of the Europeans); 3/4 of the Greeks seem satisfied with the opportunities they have to learn languages, against well over half of the Europeans. Almost all the Greeks (90%) feel that there is a need for a policy to preserve the multiplicity of languages in Europe.

If one asks the Greeks who have learnt one or more languages for their motivation to learn an additional language they reply that they would do it:

- for personal satisfaction
- to improve their employment possibilities in Greece
- to use them during holidays abroad and
- to use them at work.

One can say that their expectations are rather better balanced than in Europe overall: 56% of the Greeks who have not learnt another language believe that learning a language would bring them advantages; this is again higher than the EU average of 37%. They would be prepared to invest time in it more than the average.

The percentage of Greeks who have learnt languages at school is lower than in other countries, but maybe that is going to change over time, as the Eurydice study tells us about important changes which have taken place in the language teaching in schools. Languages taught are mainly English, followed by French and German. It is interesting to note that in the Eurobarometer survey the Greeks value German more than they do French. The Eurydice study also tells us that the conditions of language teaching in Greece are good. In the meantime, however, it seems the Greeks are amongst the most motivated Europeans, when it comes to learning languages. They do not need to be convinced that language learning is important, they do not need to be convinced that learning several languages is important. This is the first step in the right direction. But they need now to do it.

I would like to conclude with a question: *Knowing all we know what should we do?* We should *convince* Europeans to learn languages, to be prepared to do it during the whole life - when needs arise - instead of saying: I am not going to do this or that because I do not know the language», one should be prepared to say: «I will do it because I can learn the language...»

We should make sure that language learning is *accessible* and that *information* about it is accessible as well, that it is of a good *quality* and more *diversified* than it sometimes is now.

RUTH WODAK

ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΒΙΕΝΝΗΣ: «ΤΟ ΚΟΣΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΙΑΣ»

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001 η αυστριακή Ακαδημία Επιστημών διοργάνωσε στη Βιέννη, από τις 7 έως τις 9 Ιουνίου 2001, συμπόσιο με τίτλο «Το κόστος της πολυγλωσσίας: Παγκοσμιοποίηση και γλωσσική ποικιλομορφία». Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ζήτημα της πολυγλωσσίας στους χώρους των ανθρωπιστικών και των θετικών επιστημών. Επιστήμονες από έντεκα χώρες επεξεργάστηκαν και διατύπωσαν τις ακόλουθες βασικές αρχές και προτάσεις για την ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής, η οποία πρέπει να υποστηριχθεί με ανάλογες νομοθετικές πράξεις τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Βασικές αρχές

- α) Η ευρωπαϊκή ενοποίηση θα επιτευχθεί μόνο εάν διατηρηθεί και προαχθεί η ευρωπαϊκή γλωσσική ποικιλομορφία. Από τη μια πλευρά, δεν είναι δυνατόν η απόκτηση δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες να καταστεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εξάσκηση των δημοκρατικών δικαιωμάτων· από την άλλη όμως, η συνύπαρξη των ευρωπαίων πολιτών προϋποθέτει αμοιβαία κατανόηση.
- β) Δεν υπάρχει αντίφαση στη χρησιμοποίηση μιας *lingua franca* (κατά κύριο λόγο της αγγλικής) σε ορισμένους εργασιακούς τομείς και στην εφαρμογή της πολυγλωσσίας σε άλλους. Πολύ συχνά το κόστος της πολυγλωσσίας υπερεκτιμάται.
- γ) Απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι να βεβαιωθούν οι πολίτες των κρατών-μελών ότι η μητρική τους γλώσσα θα αποτελέσει τμήμα αυτής της ταυτότητας. Σε μερικές περιπτώσεις η αλληλοκατανόηση δεν θα είναι εφικτή χωρίς την ύπαρξη μιας *γλώσσας συνεννόησης* (για παράδειγμα της αγγλικής), αλλά η επικοινωνία στην Ευρώπη δεν θα πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά σε αυτήν. Η καθιέρωση μιας «ηγετικής» γλώσσας στην Ευρώπη θα σήμαινε την πολιτική και οικονομική πριμοδότηση των φυσικών ομιλητών/-τριών αυτής της «μόνης γλώσσας», γεγονός που θα είχε ως αποτέλεσμα συγκρούσεις σε πολιτικό επίπεδο με απρόβλεπτα αποτελέσματα.

Πολλά πολιτιστικά επιτεύγματα της Ευρώπης είναι στενά συνδεδεμένα με επιτεύγματα συγκεκριμένων γλωσσών και πνευματικών παραδόσεων. Εάν αυτές οι γλώσσες και αυτά τα

επιτεύγματα δεν χρησιμοποιούνται πια, αυτό θα σήμαινε εξασθένηση και απώλεια της ευρωπαϊκής πολιτιστικής ποικιλομορφίας.

Η απουσία της πολυγλωσσίας θα είχε σοβαρές συνέπειες: δεν θα γίνονταν πλέον οι απαραίτητες επενδύσεις σε αυτές τις γλώσσες, σημαντικές δεξιότητες και γνώσεις (π.χ. στον τομέα της μετάφρασης) θα χάνονταν, ενώ πολύτιμη πνευματική κληρονομιά θα ήταν απρόσιτη.

- δ) Η διασφάλιση της πολυγλωσσίας είναι έργο τόσο των σχολείων, των πανεπιστημίων και των επιμορφωτικών ιδρυμάτων όσο και των κυβερνήσεων. Και οι δυο πλευρές πρέπει να συνεργάζονται και να δημιουργούν εργαλεία για την εφαρμογή της πολυγλωσσίας και την ενίσχυση του κύρους της. Ζωτικό στοιχείο αυτής της διαδικασίας είναι η διατήρηση και η χρήση του υπάρχοντος γλωσσικού πλούτου, πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί με το να δώσει το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης στις μειονοτικές γλώσσες και στις γλώσσες των μεταναστών μεγαλύτερη έμφαση, απ' ό,τι στο παρελθόν.

Προτάσεις

1. Η Ευρώπη χρειάζεται επειγόντως ένα διαφανή, δημόσιο διάλογο για τις γλωσσικές πολιτικές, με στόχο την ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών τόσο για την ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική όσο και για τις γλωσσικές πολιτικές των κρατών-μελών. Γι' αυτό τον λόγο είναι απαραίτητο να διοργανωθούν δημόσιες συζητήσεις, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις που αφορούν τις γλωσσικές πολιτικές καθώς και να αναπτυχθεί μια νέα ευρωπαϊκή προσέγγιση στο γλωσσικό ζήτημα. Σε αυτές τις συζητήσεις πρέπει να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι κοινωνικοί φορείς (από τον πολιτικό και οικονομικό στίβο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, τους μη κυβερνητικούς οργανισμούς κ.ά.).
2. Οι θεμελιώδεις αρχές αυτής της νέας προσέγγισης είναι οι ακόλουθες:
 - α. Όλοι οι πολίτες έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν τις δικές τους εθνικές και μειονοτικές γλώσσες.
 - β. Όλοι οι πολίτες έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης.
 - γ. Όλες οι κυβερνήσεις έχουν καθήκον να ενθαρρύνουν και να προάγουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ακόμη και μετά το πέρας της σχολικής εκπαίδευσης.
 - δ. Όλες οι κυβερνήσεις έχουν καθήκον να προωθούν επιχειρήσεις, οργανισμούς, ηλεκτρονικές σελίδες κ.ά. που ενέχονται σε εγχειρήματα πολυγλωσσίας με φορολογικές ελαφρύνσεις και με την εφαρμογή κάποιου συστήματος επιβράβευσης (π.χ. κατά τη σύναψη των συμβάσεων κ.ά.) ή με τη λήψη παρόμοιων μέτρων.
 - ε. Όλες οι κυβερνήσεις έχουν καθήκον να οργανώνουν με υποδειγματικό τρόπο τη δημιουργία, την πρόσβαση και τη δυνατότητα χρησιμοποίησης δημόσιων πηγών ορολογίας, και να προωθούν δραστηριότητες τυποποίησης με διάφορα μέτρα (π.χ. ύπαρξη κινήτρων, νόμιμες προμήθειες κ.ά.).
3. Όλες οι κυβερνήσεις πρέπει να χρησιμοποιούν ένα σταθερό ποσοστό του ΕΑΠ για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση, την έρευνα, την πολιτική, τη διοίκηση και την οικονομία.

4. Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να εφαρμόσει την πολυγλωσσία στην πράξη με έναν πιο αξιόπιστο τρόπο:
- διευρύνοντας τον θεσμό της γλώσσας εργασίας, για παράδειγμα με βάση την αρχή των ευρωπαϊκών περιοχών
 - χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο έτσι ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη γλωσσική ποικιλιομορφία
 - εφαρμόζοντας προτάσεις που προβλέπουν την υποστήριξη πολύγλωσσων επικοινωνιακών μέσων, επιστημονικών περιοδικών και υπηρεσιών που δημοσιεύουν περιλήψεις επιστημονικών εισηγήσεων
 - περιλαμβάνοντας πηγές που αναφέρονται σε ορολογία των εθνικών γλωσσών και αφορούν συγκεκριμένους τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του ιδιωτικού τομέα
 - προωθώντας την έγκαιρη χρήση και τυποποίηση αυτής της ορολογίας σε όλα τα στάδια της νομοθετικής διαδικασίας και επεξηγώντας ακριβώς τους όρους και τις έννοιες που χρησιμοποιούνται σε όλα τα νομικά έγγραφα
 - υποστηρίζοντας τη μετάφραση αιτήσεων σε προγράμματα, ερευνητικών προγραμμάτων, δημοσιεύσεων εκδοτικών οίκων και επιστημονικών άρθρων που δημοσιεύονται σε περιοδικά
 - αναθερώντας την πρακτική της αυτόματης μετάφρασης
 - διασφαλίζοντας μεγαλύτερη αξιοπιστία στις μεταφράσεις εγγράφων
 - προωθώντας την ανταλλαγή καθηγητών/-τριών ξένων γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων και των καθηγητών/-τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
 - αυξάνοντας τη χρηματοδότηση ερευνών για ζητήματα πολυγλωσσίας (εστιασμένη έρευνα).
5. Η αναδιάρθρωση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας ξένων γλωσσών θα έδινε τη δυνατότητα να προσφερθεί μεγαλύτερη ποικιλία γλωσσών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Για τον λόγο αυτό η αναδιάρθρωση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής. Θέσεις-κλειδιά αυτής της αναδιάρθρωσης είναι οι ακόλουθες:
- Η έναρξη της εκμάθησης ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία, με ιδιαίτερη έμφαση στις γειτονικές γλώσσες και τις γλώσσες επαφής.
 - Η μεγαλύτερη ευελιξία στη σειρά εκμάθησης των γλωσσών.
 - Η χρησιμοποίηση των ξένων γλωσσών ως γλωσσών εργασίας, με παράλληλη μείωση της διάρκειας της παραδοσιακής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.
 - Η εντατικοποίηση των μαθημάτων της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στο σχολείο αντί για εκτεταμένες μορφές διδασκαλίας που διαρκούν αρκετά χρόνια.
 - Η χρησιμοποίηση πολυμεσικών πηγών ηλεκτρονικής εκμάθησης (κυρίως τεχνικές γλώσσες).
 - Η προώθηση των δεξιοτήτων κατανόησης πολλών γλωσσών
 - Η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας στο πρόγραμμα σπουδών με τη δημιουργία προγραμμάτων για εκμάθηση δεύτερης και τρίτης ξένης γλώσσας που θα βασίζονται στις αρχές της γλωσσικής συνέργειας

- Η τροποποίηση της εκπαίδευσης των καθηγητών/-τριών ξένων γλωσσών: το φιλολογικό μοντέλο πρέπει να αντικατασταθεί από επιμορφωτές με εξειδίκευση στον γλωσσικό πλουραλισμό ή από συντονιστές γλωσσικών μαθημάτων ειδικότητας.
 - Η προώθηση της παραμονής των καθηγητών/-τριών στο εξωτερικό και της παροχής διδακτικού έργου, λαμβάνοντας επαρκή μέτρα ώστε να αποφευχθούν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην ασφάλιση όσο και στη συνταξιοδότησή τους.
6. Οι υποψήφιοι χώρες πρέπει να ενθαρρύνονται να προάγουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών και να διατηρούν τις δικές τους εθνικές και μειονοτικές γλώσσες στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους συστήματος καθώς και στην παραγωγή επιστημονικού λόγου, ως αναπόσπαστο τμήμα της εθνικής τους γλωσσικής πολιτικής. Ως αποτέλεσμα αυτής της διεύρυνσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση θα πρέπει να δώσει μεγαλύτερη σημασία στις ως τώρα παραμελημένες σλαβικές γλώσσες και στην ουγγρική όσον αφορά το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, την έρευνα, τις γλωσσικές της πολιτικές και τις πηγές της ορολογίας, αλλά και να διερευνήσει νέες προσεγγίσεις στο τωρινό άτυπο εσωτερικό θεσμό της γλώσσας εργασίας.

Η πολυγλωσσία στις ανθρωπιστικές και στις θετικές επιστήμες

7. Όσον αφορά τις ανθρωπιστικές και τις θετικές επιστήμες, πρέπει να ληφθούν μέτρα ώστε να διασφαλιστεί ότι οι εθνικές γλώσσες, εκτός της αγγλικής που κυριαρχεί ως *γλώσσα συνεννόησης*, θα διατηρηθούν και θα αναπτυχθούν περαιτέρω στον ακαδημαϊκό χώρο. Τουλάχιστον στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στις τέχνες, αυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση της ακαδημαϊκής κουλτούρας με τα συγκεκριμένα γνωστικά οφέλη. Αυτό σημαίνει:
- να προωθηθεί η γνώση δύο ή και περισσότερων γλωσσών από τους επιστήμονες·
 - να αναπτυχθεί μια πολυγλωσσική επιστημονική κουλτούρα (π.χ. με την υποστήριξη των πολυγλωσσικών υπηρεσιών που δημοσιεύουν περιλήψεις επιστημονικών εισηγήσεων και των ειδικών περιοδικών, και με την πολυγλωσσική διδασκαλία και τη στήριξη της μετάφρασης των επιστημονικών δημοσιεύσεων)·
 - να προωθηθούν διδακτορικές διατριβές και εργασίες υποψηφίων οι οποίοι επιθυμούν να αποκτήσουν τα προσόντα για πανεπιστημιακή καριέρα, γραμμένες στην αντίστοιχη εθνική (τεχνική) γλώσσα·
 - να μην αξιολογούνται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις με βάση τυποποιημένες αξιολογικές κλίμακες (για παράδειγμα SCI, SSCI, A&HCI), που σαφώς ευνοούν *μία γλώσσα συνεννόησης*, αλλά αντίθετα να ενθαρρύνονται οι πολύγλωσσες δημοσιεύσεις (ιδίως στους λεγόμενους «εθνικούς» τομείς γνώσεων όπως είναι η ιστορία και η γλωσσολογία).
8. Η αποτελεσματική εφαρμογή της πολυγλωσσίας στον χώρο των ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών προϋποθέτει επαρκή γλωσσολογική δράση. Γι' αυτό τον σκοπό είναι αναγκαίο να διερευνήσουμε τον λόγο πολυγλωσσικών κοινοτήτων, συμπεριλαμβάνοντας τις δεξιότητες κατανόησης πολλών γλωσσών και τα αποτελέσματα της συνέργειας μεταξύ συγγενικών γλωσσών, καθώς επίσης και την ανάπτυξη επαρκών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους επιστήμονες.

RUTH WODAK

VIENNA MANIFESTO: "THE COST OF MONOLINGUALISM"

In the framework of the "European Year of Languages 2001", the Austrian Academy of Sciences organised the conference "The Cost of Multilingualism – Globalisation and Linguistic Diversity" in Vienna from 7 to 9 June 2001. Special emphasis was placed on the subject of multilingualism in the humanities and sciences. Scholars from 11 countries worked out the below principles and recommendations for the development of a European language policy that has to be supplemented by measures at national and regional levels.

Principles

- a) Only if Europe's linguistic diversity is preserved and promoted will the project of European integration succeed. On the one hand, it is impossible to make foreign language skills a prerequisite for exercising democratic rights. On the other hand, mutual understanding is indispensable for living together.
- b) There is no contradiction between using a *lingua franca* (predominantly English) in some spheres of work and actively practising multilingualism in other areas. Very often the cost of multilingualism is overestimated.
- c) It is a sine qua non for building a European identity to assure citizens that their mother tongues will form part of it. In some cases understanding will not be possible without a *lingua franca* (e.g. English) but European communication processes should not rely exclusively on it. The introduction of a "leading" European language would mean to favour the native speakers of this "single language" politically and economically. This fact would result in political conflicts with unforeseeable consequences.

Many cultural achievements of Europe are closely linked to the achievements of specific languages and intellectual traditions. If these languages and achievements are no longer used, this would mean a depletion and loss of Europe's cultural diversity.

To stop practising multilingualism would have serious consequences: necessary investments would no longer be made into these languages, important skills and knowledge (e.g. in the area of translation) would be lost and valuable intellectual heritage would become inaccessible.

- d) It is the task of schools, universities and institutions of advanced training on the one hand, and of governments on the other hand to safeguard multilingualism. These sectors have to interact and create instruments to make multilingualism possible and to enhance its status. A vital element in this process is to preserve and use the existing wealth of languages by placing more emphasis on minority and migrant languages in the general educational system than in the past.

Recommendations

1. Europe urgently needs a transparent public discussion on language policy with the aim of developing guidelines for European and national language policies. Therefore it is necessary to set up forums responsible for language-policy-related aspects of enlargement and for developing a new European approach to the language issue in which as many players of society as possible should participate (from the political and economic arenas, the media, NGOs).
2. The foundations of this new approach are as follows:
 - a. the right of all citizens to learn and use their own national and minority languages,
 - b. the right of all citizens to learn at least two foreign languages in compulsory school education,
 - c. the duty of all governments to encourage and promote foreign language learning even beyond school education,
 - d. the duty of all governments to promote multilingual undertakings, institutions, homepages and the like by tax relief and bonus systems (e.g. in contract award processes) or similar measures,
 - e. the duty of all governments to organise in an exemplary way the establishment, access and utilisation of public terminology resources and to promote standardisation activities by different measures (incentive systems, legal provisions).
3. All governments should use a fixed percentage of their GDP for promoting multilingualism in education, research, politics, administration and the economic sector.
4. The European Union is called upon to implement multilingualism in its own practices in a more credible way,
 - by extending the working language regime, e.g. based on the principle of European regions,
 - by using the Internet to achieve a greater diversity of languages,
 - by implementing recommendations providing for the support of multilingual media, journals and abstract services,
 - by involving national and sector-specific terminology resources, including those of the private sector,
 - by early use and standardisation of these terminology resources at all stages of the legislative process and by providing a transparent explanation of the terms and concepts used in all legal documents,

- by supporting the translation of project applications, research projects, publications by publishing houses and of scientific texts published in journals,
 - by re-considering the practice of simultaneous interpretation,
 - by a greater reliability of document translations,
 - by an exchange of language teachers, even at the elementary school level
 - by increasing funds for research in the area of multilingualism (focused research).
5. By reforming traditional foreign language teaching it would become possible to offer a wider range of languages in the educational system within a shorter period. Therefore a reform of foreign language education must be an integral part of a European language policy. Key aspects of this reform are for example:
- early beginning of foreign language education, with a special emphasis on neighbouring languages and contact languages,
 - greater flexibility in the order of languages,
 - using foreign languages as working languages, while reducing the duration of traditional foreign language education,
 - using intensive courses in foreign language education at school instead of extensive forms of learning during several years,
 - using multimedia e-learning resources (above all technical languages),
 - promoting receptive multilingualism,
 - developing curricular multilingualism by using the synergy effects of the second and the third foreign language,
 - modifying the training of foreign language teachers: the philological model should be replaced by training experts in multilingualism or language and subject coordinators,
 - promoting stays and teaching assignments abroad of teachers and taking adequate measures to avoid disadvantages in terms of insurance and pension schemes.
6. The candidate countries should be encouraged to make the promotion of foreign language learning and the preservation of their own national and minority languages in their educational systems and in academia an integral part of their national language policies. As a result of enlargement, the European Union will have to give more consideration to the previously neglected Slavonic languages and Hungarian in language teaching, research, its language policy and terminology resources and to explore new approaches to the current informal internal working language regimes.

Multilingualism in the humanities and sciences

7. As regards the humanities and sciences, measures have to be taken to ensure that national languages other than English domineering as a *lingua franca* in academia will be preserved and further developed. At least in the humanities and arts, this is a crucial prerequisite for preserving academic cultures with their specific knowledge gains.

This means

- to promote the bilingualism and multilingualism of scholars,

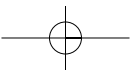
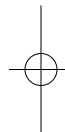
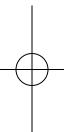
- to develop a multilingual academic culture, e.g. by supporting multilingual abstract services and technical journals, by multilingual teaching and by supporting the translation of academic publications,
 - to promote doctoral theses and theses required of candidates wishing to qualify for lecturing at a university written in the respective national (technical) language,
 - not to base the evaluation of academic achievements on evaluation standards (e.g. SCI, SSCI, A&HCI) clearly preferring a *lingua franca* but, on the contrary, to encourage multilingual publications (particularly in so-called “national” fields of knowledge such as history and linguistics).
8. The ability of adequate linguistic action is a prerequisite for an effective multilingualism in the humanities and sciences. To this end it is necessary to investigate multilingual discourse communities including receptive multilingualism and synergy effects between related languages as well as the development of adequate training programmes for (fledgling) scholars.

Ενότητα 2

ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ,
ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΛΩΣΣΩΝ

Section 2

EUROPEAN LANGUAGE EDUCATION POLICIES,
MULTILINGUALISM AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING



Προλογικό σημείωμα

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει ξενόγλωσσες εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών και προγράμματα διδασκαλίας/εκμάθησης ξένων γλωσσών με στόχο τον πολύγλωσσο ευρωπαϊό πολίτη και την ανάπτυξη ενός πολυγλωσσικού /πολιτισμικού ήθους επικοινωνίας καθώς και τη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής συνείδησης.

Το πρώτο κείμενο αποτελεί μια σημαντική συνεισφορά του Peter Nelde, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι πρόσφατες συνθήκες γλωσσικής επαφής στη σημερινή Ευρώπη έχουν οδηγήσει σε μια *νέα πολυγλωσσία*. Η νέα αυτή πολυγλωσσία, η οποία είναι αποτέλεσμα ποικίλλων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων μέσα και έξω από την Ευρώπη, αποτελεί μια ουσιαστική πρόκληση για την ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική, η οποία θα πρέπει, κατά τον συγγραφέα, να βασιστεί σε διεξοδικό γλωσσικό προγραμματισμό που θα λαμβάνει υπόψη του τις πρόσφατες τάσεις για την πολυγλωσσία τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Θα πρέπει επίσης να αξιοποιηθεί η πρόσφατη θετική ευρωπαϊκή εμπειρία τη δεκαετία του '90, κατά τη διάρκεια της οποίας επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό η ισοτιμία δικαιωμάτων και ευκαιριών για τις μικρές γλωσσικές κοινότητες. Στο παρόν στάδιο απαιτείται μια νέα γλωσσική πολιτική η οποία θα λαμβάνει υπόψη της την αγορά εργασίας και θα προσαρμόζεται, κατά τον συγγραφέα, στη λογική της προσφοράς και της ζήτησης, στα νέα οικονομικά δεδομένα, στις εξελίξεις που απορρέουν από την παγκοσμιοποίηση και τη διεθνοποίηση – παράγοντες που απαιτούν από τους νέους Ευρωπαίους να γνωρίζουν γλώσσες με αποδεδειγμένα αποδοτικά οφέλη. Στο πλαίσιο αυτό ο συγγραφέας προτείνει την προσέγγιση της γλωσσολογίας επαφής, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στον γλωσσικό προγραμματισμό αποφεύγοντας γλωσσικές διαιρέσεις.

Διαφορετικός ο λόγος και η ρητορική της Βάσως Τοκατλίδου, η οποία συζητά το θέμα της πολυγλωσσίας στο πλαίσιο μιας κοινής ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής. Το γεγονός ότι η γλωσσική ποικιλομορφία των κρατών-μελών είναι άμεσα συνδεδεμένη με κοινωνικούς, πολιτικούς και ιστορικούς παράγοντες οδηγεί αναπόφευκτα, κατά τη συγγραφέα, σε μια πλουραλιστική γλωσσική πολιτική σε κεντρικό ευρωπαϊκό επίπεδο. Όμως, ενώ σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού και επίσημων ευρωπαϊκών ενεργειών κύριο ζητούμενο είναι η προώθηση μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής για την πολυγλωσσία, σε πρακτικό επίπεδο, υποστηρίζει η συγγραφέας «η διάδοση των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών επαφίεται στη φροντίδα των κρατών και των λαών που τις μιλούν». Επίσης επισημαίνει ότι οι επίσημες γλωσσικές πολιτικές δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με τις ανάγκες των πολιτών που σχετίζονται με κοινωνικά και οικονομικά κυρίως κίνητρα. Στο πλαίσιο μιας πολυγλωσσικής Ευρώπης, προτείνεται η προώθηση εκμάθησης γλωσσών με ανάπτυξη μερικής «επικοινωνιακής δεξιότητας», π.χ. σε επίπεδο κατανόησης μόνο, ή σε επίπεδο προφορικής ικανότητας σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών. Αναγνωρίζεται ότι ένα τέτοιο εγχείρημα θα χρειαστεί να ξεπεράσει στερεότυπες αντιλήψεις για την εκμάθηση και αξιολόγηση της γλωσσομάθειας, και

απαιτεί μακροπρόσθεσμο σχεδιασμό, αλλαγή του θεσμικού πλαισίου καθώς και σημαντική επένδυση για υποδομές.

Αντίθετα από τους δύο προηγούμενες εισηγητές, ο Lid King αρμόδιος για το σχεδιασμό γλωσσικής πολιτικής στο Υπουργείο Παιδείας της Βρετανίας επικεντρώνεται στις εξελίξεις στα θέματα της γλωσσικής πολιτικής σε μία χώρα – στη Βρετανία. Επισημαίνει ότι μέχρι τη δεκαετία του 1970, το ευρέως αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοούσε την ανάπτυξη μιας εθνικής πολιτικής για τα σχολικά προγράμματα σπουδών γενικότερα αλλά και για γλωσσικά προγράμματα ειδικότερα. Ως αποτέλεσμα, η εκμάθηση ξένων γλωσσών αποτελούσε κατά κύριο λόγο προνόμιο μιας κοινωνικοοικονομικής ελίτ. Η κατάσταση άρχισε να αλλάζει σημαντικά από το τέλος της δεκαετίας του 1980 με την εισαγωγή του «εθνικού προγράμματος σπουδών» και μια σειρά νομοθετημάτων τα οποία προωθούσαν την εκμάθηση ποικίλων ξένων γλωσσών για όλους τους πολίτες. Όπως όμως υποστηρίζει ο συγγραφέας, η πολιτική που χαράχθηκε δεν υλοποιήθηκε. Συζητά τους κύριους λόγους αυτής της αποτυχίας και τις στρατηγικές οι οποίες απαιτούνται. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονται η καθιέρωση μιας εθνικής πολιτικής για τις ξένες γλώσσες σε όλα τα επίπεδα, η αναγνώριση της γνώσης ξένων γλωσσών ως βασικού προσόντος, η διερεύνηση της παροχής γλωσσικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση της εκπαίδευσης ενηλίκων, η δημιουργία συνεργασιών σχολείων και επιχειρήσεων, και η εκμετάλλευση των νέων τεχνολογιών.

Με εντελώς διαφορετική ρητορική ο Alain Ginet συζητά στο κείμενό του το ζήτημα της πολυγλωσσικής επάρκειας των φοιτητών στα πανεπιστήμια της Γαλλίας και την ανάγκη για ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Μετά από μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της στάσης των γαλλικών πανεπιστημίων σε θέματα εκμάθησης ξένων γλωσσών, ο συγγραφέας επικεντρώνεται στα Κέντρα Γλωσσών και Αυτοεκπαίδευσης στα γαλλικά ΑΕΙ. Περιγράφοντας τις ανεπιτυχείς προσπάθειες του Οίκου Γλωσσών που δημιουργήθηκε στη Grenoble για να προσφέρει ουσιαστικές υπηρεσίες γλωσσομάθειας, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι για την επιτυχία ενός Κέντρου Γλωσσών είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί μια αποκεντρωτική προσέγγιση, όπου κάθε πανεπιστήμιο ιδρύει το δικό του μικρό Κέντρο Αυτοεκπαίδευσης, παρουσιάζοντας το παράδειγμα του επιτυχημένου εγχειρήματος ΣΠΙΡΑΛ στο Στρασβούργο. Καθώς γενικός στόχος ενός Κέντρου Αυτοεκπαίδευσης είναι να προσφέρει ιδιαίτερους τρόπους εκμάθησης για κάθε φοιτητή, υποστηρίζεται ότι έμφαση πρέπει να δίνεται στο βαθμό αυτονομίας (καθοδηγούμενη, απόλυτη ή σχετική), στην παροχή ποικιλίας εκπαιδευτικού υλικού και μέσων, στην παροχή σεμιναρίων και προφορικών ασκήσεων, στη συνεχή αυτοαξιολόγηση, στη συμβουλευτική και καθοδήγηση.

Μέσα από την επίπονη περιγραφή αποτυχιών τόσο το κείμενο του L. King όσο και το κείμενο του A. Ginet αναδεικνύουν ότι οι αποφάσεις για αναθεώρηση των προγραμμάτων γλωσσικών σπουδών αλλά και για νέες γλωσσικές πολιτικές δεν εξασφαλίζουν πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σημαντικές θεσμικές δυσκολίες πρέπει να ξεπεραστούν καθώς αρκετά εμπόδια θα εμφανιστούν στην πορεία. Η καταγραφή αυτών αποτελεί ίσως ένα πρώτο βήμα στον προβληματισμό που αναπτύσσεται.

Introductory Note

The papers in this section present foreign language policies in European member states and discuss current thinking about multilingualism in connection with planning for the teaching and learning of languages with a view to supporting practices of plurilingual citizenry.

The first paper is a valuable contribution by Peter Nelde who argues that recent conditions of language contact in present day Europe have led to a *New Multilingualism*. This New Multilingualism, which Nelde discusses as the direct result of various social, political and economic factors within and outside of Europe, present an essential challenge for a European Language Policy which, he proposes, should be based on thorough language planning that takes into account world-wide trends and the most recent developments of European research on multilingualism. He also suggests that it should take into serious consideration experiences that Europe has recently had as it succeeded, to a certain extent in the nineties, to attend to equal rights and equal opportunities of small language communities. At this stage, he maintains, a new language policy is needed to cater to the New Multilingualism which he sees as associated with the market economy. Therefore, it requires language behavior and language acquisition that corresponds to the free market. In other words, European multilingualism, which conforms to the law of supply and demand, the new economic law patterns, globalization and internationalization, requires the readiness of young Europeans to learn several languages, the mastery of which pays proven dividends. It is in this context that Nelde makes a sound argument for a Contact Linguistics approach which can contribute to language planning that supersedes language divisions.

Vasso Tocatidou, contributor of the second paper in this section, is also concerned with new *official* European language policies that do not ignore Europe's rich linguistic diversity that is directly related to social, political and historical factors. One of her main points is that the promotion of the less widely spoken and taught languages should not be left to the countries and peoples who speak them, resulting in an increasing European mobility which functions in favour of the dominant languages. If this situation continues, she argues, we will witness an increased social resistance, necessary for the survival of national and regional languages. To avoid this and cater to the social and economic needs of all European citizens in a truly multilingual supstate, alternative programmes of language learning should be promoted. These should aim at the development of 'partial' communicative competence in different languages (e.g. at the level of comprehension only or, at the level of oral production in specific circumstances). However, before such aims are set and realized we need to begin thinking differently about language and language competence, to do away with fixed perceptions and stereotypes about language learning. This requires long-term planning, changes in institutional framework and serious investment in infrastructures.

Lid King has contributed the third paper in this section, and unlike the previous two papers,

he argues in favour of national language education policies in support of multilingualism in European member states. Focusing on the U.K. and providing an encompassing description of the developments in language policies in Britain during the last thirty years, he maintains that until the 70s, the largely decentralised educational system did not favour the development of national policies for educational programmes of study in general and for the language programmes of study in particular. As a result, the learning of foreign languages constituted mainly a privilege of a socio-economic elite. The situation started to change significantly from the end of the 1980s with the introduction of national curricula and a number of official documents which promoted the learning of foreign languages for all citizens and for multilingualism in Britain. However, as the author notes, the outlined policies were never implemented. He explains why and proceeds to discuss the strategies that must be developed in the context of coherent language policies in Britain. King favours actions for the design and implementation of a national policy concerning foreign languages in all stages of education, the recognition of foreign language learning as "a key skill", the expansion of languages provision, the increase of support for adult education, the creation of partnerships between schools and business enterprises, and the exploitation of new technologies.

Alain Ginet's paper is the last contribution in this section. It focuses on the issue of university students' multilingual competence and the need for the development of new approaches to the teaching and learning foreign languages. After a short historical review of the stance of French universities concerning foreign languages, the author focuses on the Self-Access Learning Centres in French universities. Describing the failure of the Maison de Langues in Grenoble, the author supports that the success of a Self-Access Centre depends on the implementation of a decentralized approach, where each university establishes its own small Centre, and he then describes the successful example of SPIRAL in Strasbourg. Since the general aim of each Self-Access Centre is to offer new learning paths specific to each individual, emphasis should be paid to the degree of autonomy (guided, total or co-operative), the provision of a variety of language learning resources and media, the provision of conversation workshops, continuous self-evaluation, counseling and guidance.

Through the painful description of failures, both King's and Ginet's texts show that the decisions for reform of language programmes of study and for new language policies do not guarantee desirable results. There are great institutional difficulties to overcome and many pitfalls along the way. Their description may serve as a first step for further discussion.

B.D. – B.M.

PETER HANS NELDE

Η ΝΕΑ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Γλωσσολογία, πολυγλωσσία και Ευρωπαϊκή ένωση*

Η γλωσσολογία ως κοινωνική επιστήμη θεωρούσε πάντα τον εαυτό της –και με αυξανόμενο ρυθμό τις τελευταίες δεκαετίες– ως αντανάκλαση των συστημάτων μιας κοινωνίας· ως εκ τούτου είναι –και ήταν– συναρτημένη με διάφορες τάσεις και κατευθύνσεις. Αυτό ισχύει τόσο για την ανάπτυξη σε μακροσκοπικό επίπεδο (κυβερνητικό και υπερκυβερνητικό) όσο σε μικροσκοπικό (περιφερειακές γλωσσικές κοινότητες, μειονότητες). Μέσα από το παράδειγμα της γερμανικής ως μειονοτικής γλώσσας στο Παλιό και Νέο Βέλγιο (τα γερμανικά ανατολικά καντόνια του Βελγίου), η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος κατά τον τελευταίο αιώνα μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

Δεκαετία του '60: φιλολογικές, ετυμολογικές και διαλεκτολογικές μελέτες¹ χρησιμοποιούνται εν μέρει για να δικαιώσουν αρχές εθνικών κρατών σε ένα πολυγλωσσικό πλαίσιο (π.χ. επιχειρήματα για την καθιέρωση της γαλλικής γλώσσας σε περιοχές του Malmédy που βρίσκονται σε μεταβατικές γλωσσικές περιοχές).

Δεκαετία του '70: έρευνα σε ζητήματα παρεμβολής και ανάλυσης λαθών μέσα από τη σύγκριση με τη «μητρόπολη» (π.χ. πόσο διαφέρουν τα βελγικά γερμανικά από την πρότυπη γερμανική γλώσσα);²

Δεκαετία του '80: οι πρώτες κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες για τη σημασία της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στη χρήση της γλώσσας³ («υψηλό»-«χαμηλό») αποκαλύπτουν οπτικές που υπερβαίνουν τα σύνορα αναλύοντας καταστάσεις διγλωσσίας και μεταναστευτικά ζητήματα σε διεθνή συμφραζόμενα (π.χ. μελέτες που αφορούν τα προβλήματα ενσωμάτωσης των Βορειοαφρικανών στο Βόρειο Παλιό Βέλγιο).

Δεκαετία του '90: μια προσέγγιση από τη σκοπιά της γλωσσολογίας της επαφής ξεκινά με έναν αναδυόμενο εξευρωπαϊσμό και ανακαλύπτει την πλήρη διαπερατότητα των συνόρων των «Euregions» ως αντικείμενου μελέτης⁴ (π.χ. η έννοια της πολυγλωσσίας για την εκπαιδευτική πολιτική στη ζώνη των τριών χωρών).

* Το κείμενο αυτό αποτελεί μια βελτιωμένη έκδοση ενός προηγούμενου άρθρου με τίτλο «New Multilingualism: Perspectives for a European language policy» (στο *Eurocom: European Multilingualism via Language Family Comprehension*. Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. G. Kischel. Hagen: Fernuniversität, 26-39, 2002)

Σήμερα: οι θεωρήσεις του παρελθόντος έχουν συμπληρωθεί από την οικογλωσσολογία, η οποία, όσον αφορά το δικό μας πεδίο, ασχολείται με τις πολιτισμικές-γλωσσικές συνέπειες του περιφερειακού σχεδιασμού, της αστικοποίησης και της διεθνοποίησης των συστημάτων μεταφοράς – βασικού στηρίγματος του περιφερειακού ακαθάριστου εθνικού προϊόντος (Labrie & Nelde 1994· Nelde 1990· Fill 1993).

Μια ματιά σε εθνικά και χρονολογικά δομημένα ζητήματα σε ευρωπαϊκό μακροσκοπικό επίπεδο (όπως εμφανίζονται στη βιβλιογραφία που δημοσιεύεται περιοδικά στον ετήσιο τόμο *Sociolinguistica*⁵) αποκαλύπτει ότι στις διάφορες χώρες σήμερα υπάρχουν ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας και γλωσσολογίας της επαφής που υπερβαίνουν μια συγκεκριμένη χώρα και τα οποία θα μπορούσαν να περιγραφούν ως σκανδιναβικά (απόκτηση της γλώσσας, νοηματική γλώσσα), ως μεσογειακά (μειονότητες, τυποποίηση) ή ως τυπικά ζητήματα της Benelux (γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική). Και στα δύο επίπεδα, μακροσκοπικό και μικροσκοπικό, ο κοινός παράγων της πολυγλωσσίας απέκτησε εντυπωσιακά μεγαλύτερη σημασία με την «εκ νέου ανακάλυψη» της έρευνας για τη γλωσσική επαφή τη δεκαετία του '50.⁶ Η αύξηση του ενδιαφέροντος οφείλεται σε μια πληθώρα παραγόντων, όπως ο διεθνισμός, η παγκοσμιοποίηση κλπ. – στην Ευρώπη το αυξημένο ενδιαφέρον μπορεί να συνδεθεί με την ένταξη των επιμέρους κρατών στην Ε.Ε. και την απόφαση των μελών για γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία.

Μπορεί να ακούγεται ασήμαντο, αλλά στην ιστορία της ανθρωπότητας καμία χώρα και κανένας συνασπισμός κρατών δεν είχε υιοθετήσει ποτέ ρητά ένα τέτοιο μοντέλο πολυγλωσσίας όπως η Ε.Ε. Δεκαπέντε χώρες συμφώνησαν για έντεκα επίσημες γλώσσες, οι οποίες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και ως γλώσσες εργασίας. Αυτό μαθηματικά σημαίνει ότι υπάρχουν 110 πιθανοί γλωσσικοί συνδυασμοί (11x10). Με βάση την προγραμματισμένη διεύρυνση της Ε.Ε. και την αντίστοιχη αύξηση σε κυβερνητικό γλωσσικό εξοπλισμό, στο μέλλον θα γνωρίσουμε πάνω από 200 γλωσσικούς συνδυασμούς. Πράγμα παράλογο, που μας θυμίζει τον Πύργο της Βαβέλ του Pieter Breughel, αφού προφανώς δεν υπάρχει μεταφραστικό γραφείο στον κόσμο που να μπορεί να προμηθεύσει κάθε ευρωπαίο επίτροπο με τον απαραίτητο αριθμό μεταφραστικών θαλάμων ταυτόχρονα. Αυτή τη στιγμή περίπου 4.000 μεταφραστές και διερμηνείς στις Βρυξέλλες και στο Λουξεμβούργο έχουν αναλάβει τα ευρωπαϊκά κανάλια επικοινωνίας (Nelde 1999).

Μόλις τα τελευταία δέκα χρόνια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνώρισε τον σημαντικό ρόλο της πολυγλωσσίας για τη λειτουργία των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών παραμέτρων, πρόσφερε τα αναγκαία μέσα και έμαθε να αντιμετωπίζει την ασυμμετρία της πολυγλωσσίας. Πέρα από τις κυβερνητικές και τις γλώσσες εργασίας υπάρχουν τουλάχιστον άλλες 45 γλώσσες (οι οποίες είναι συχνά μειονοτικές γλώσσες).⁷ Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός «Υπουργείου» στις Βρυξέλλες (γνωστού ως DG XXII), στις αρμοδιότητες του οποίου συμπεριλαμβάνονται και οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες. Με αυτό τον τρόπο η Ε.Ε. αναγνώρισε το γεγονός ότι οι γλωσσικές συγκρούσεις είναι στενά συνδεδεμένες με τις κοινωνικοοικονομικές συγκρούσεις και αντιστρόφως. Είναι φανερό ότι με τον αυξανόμενο αριθμό γλωσσικών συγκρούσεων, ο μονόγλωσσος Ευρωπαίος δεν έχει και πολλές πιθανότητες επιβίωσης σε μια τέτοια πολυγλωσσική δομή.

Λαμβάνοντας υπόψη την ταχύτητα προωθούμενη οικονομική ενοποίηση της Ε.Ε. και τους σφαιείς περιορισμούς της εξουσίας των εθνικών κρατών, οι Ευρωπαίοι εξομοιώνονται όλο και περισσότερο ο ένας με τον άλλο. Πρόκειται για μια αργή σταδιακή εξομείωση, η οποία πραγματοποιείται μέσω του εμπορίου, της οικονομίας, των τεχνολογιών της πληροφορίας και του πολιτισμού, και η οποία είναι ταυτόχρονα προορισμένη να ενσωματώσει και να αφομοιώσει τις διαφορές μεταξύ των εθνικών κρατών. Αυτές οι ολοένα και μικρότερες διαφορές ανάμεσα στα κράτη-μέλη έχουν ως συνέπεια μια συμφιλίωση σε όλους σχεδόν τους τομείς της κοινοτικής ζωής στην Ευρώπη – ελάχιστα όμως στους τομείς της γλώσσας, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης. Μπορούμε επομένως να συμπεράνουμε ότι με την ενίσχυση της ενοποίησης και με τον περιορισμό του απομονωτισμού του εθνικού κράτους, η διαρκής γλωσσική-πολιτισμική ποικιλομορφία θα είναι μία από τις ελάχιστες διαφορές που θα παραμείνουν σε ισχύ στην Ευρώπη, αφού η «πολυγλωσσική αφομείωση» –κοινή τόσο στην Ασία όσο και στην Αφρική– είναι μάλλον σπάνιο φαινόμενο στη σύγχρονη Ευρώπη.

Με αυτές τις προϋποθέσεις, η γλωσσική-πολιτισμική ιδιοσυγκρασία των κρατών-μελών θα γίνει τελικά το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας των μελλοντικών Ευρωπαίων. Με άλλα λόγια, θα αυξηθεί η σημασία των γλωσσών. Η πολυγλωσσία θα γίνει ένα βασικό χαρακτηριστικό της Ευρώπης, όπως ήδη συμβαίνει στην Ελβετία, το Λουξεμβούργο και το Βέλγιο, όπου η σημασία της πολυγλωσσίας για την οικονομική ευημερία των πολιτών τους είναι εδώ και πολύ καιρό το σημείο στο οποίο εστιάζουν οι προβληματισμοί γλωσσικού σχεδιασμού. Επιπλέον, οι Grin (1996) και Vaillancourt (1996) έχουν με πειστικό τρόπο αποδείξει ποια οικονομικά οφέλη προσφέρει σε κάθε πολίτη η πολυγλωσσία. Γι' αυτό τον λόγο μπορούμε επίσης να υποθέσουμε ότι η σημασία της γλώσσας και των γλωσσών στην Ευρώπη διαρκώς θα αυξάνει και σίγουρα θα αποτελέσει νέα πρόκληση για τους ερευνητές της πολυγλωσσίας και της γλωσσολογίας της επαφής, και ιδιαίτερα για τους υπεύθυνους του γλωσσικού σχεδιασμού και για εκείνους που διαμορφώνουν τις γλωσσικές πολιτικές.

Ο γλωσσικός σχεδιασμός και οι γλωσσικές πολιτικές αναπτύχθηκαν ως τομείς της γλωσσολογίας της επαφής, της κοινωνιολογίας της γλώσσας και της κοινωνιολογίας της γλωσσολογίας κατά τις δεκαετίες του '50 και '60, εποχή κατά την οποία τα πρώην αποικιοκρατικά βασίλεια κατέρρεαν και νεοεμφανιζόμενα έθνη –εκτός Ευρώπης κατά κύριο λόγο– επιχειρούσαν να συνδέσουν την πρόσφατα ανακαλυφθείσα ταυτότητά τους με μια εθνική γλώσσα μέσω μιας επίσημης και πρότυπης γλώσσας. Είναι φανερό ότι η υποκείμενη ιδεολογία καθορίζει αρχικά τον χαρακτήρα του γλωσσικού σχεδιασμού και της γλωσσικής πολιτικής. Δεν μας φαίνεται, επομένως, απαραίτητο να συζητήσουμε την ύπαρξη ευρωπαϊκού σχεδιασμού πριν από το τέλος του 20ού αιώνα. Παρ' όλα αυτά, εξακολουθεί να υπάρχει μια ετερογένεια περιεχομένου, η οποία συνδέεται με μια ασυμμετρία σε σχέση με την ορολογία. Στα αγγλικά υπάρχουν τρεις συμπληρωματικοί όροι –language planning, language policy και language politics– οι οποίοι διακρίνονται σαφώς ο ένας από τον άλλον, ενώ μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τα ολλανδικά (taalplanning, taalbeleid, taalpolitiek) και άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Στα ελληνικά χρησιμοποιούνται, αντίστοιχα, οι όροι *γλωσσικός σχεδιασμός*, *γλωσσικές πολιτικές* και *γλωσσική πολιτική*. Στα γερμανικά υπάρχουν μόνον οι όροι Sprachplanung και Sprachpolitik έτσι ώστε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι πολιτικές είναι μέρος της πολιτικής. Στα γαλλικά συνυ-

πάρχει ο όρος *planification linguistique* με τον όρο *politique linguistique*: οι όροι όμως αυτοί είχαν αρχικά συγκεντρωτική σημασία. Σήμερα ο γενικός όρος *aménagement linguistique* περιλαμβάνει όχι μόνο τον γλωσσικό σχεδιασμό και τη γλωσσική πολιτική αλλά και τα ευρήματα της οικογλωσσολογίας – με την έννοια του γλωσσικού νοικοκυριού.⁸

Η νέα πολυγλωσσία

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε τις προϋποθέσεις τόσο ενός σύγχρονου ευρωπαϊκού γλωσσικού σχεδιασμού όσο και των σύγχρονων γλωσσικών πολιτικών, είναι σκόπιμο να αναλύσουμε τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πολυγλωσσία. Λόγω των αναρίθμητων αλλαγών στην οικονομική ζωή των κρατών-μελών της Ε.Ε. με την πολιτική αλλαγή του 1990 και την επακόλουθη διεύρυνσή της το 1995 (Αυστρία, Σουηδία, Φινλανδία), ο γλωσσικός σχεδιασμός και οι γλωσσικές πολιτικές χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν και τις νέες συνθήκες γλωσσικής επαφής στην Ευρώπη. Στη συνέχεια θα παρουσιάσω υπό τον τίτλο «Νέα πολυγλωσσία» τις νεότερες εξελίξεις στον τομέα της πολυγλωσσίας, παραθέτοντας και ορισμένα καθημερινά παραδείγματα ευρωπαϊκής πολυγλωσσίας:

Διεθνοποίηση

Είναι πραγματικά εκπληκτική η πληθώρα των νομοθετικών ρυθμίσεων που εκπορεύονται από τα κεντρικά γραφεία της Ε.Ε. στις Βρυξέλλες, μπροστά στον σχετικά μικρό αριθμό των ευρωπαίων δημοσίων υπάλληλων, γεγονός που συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στο να παραμεριστούν εθνικές ιδιοσυγκρασίες και εθνικά σύνορα.

Όροι-κλειδιά, όπως η Schengen (ελεύθερη διακίνηση ανθρώπων και αγαθών), συγχωνεύσεις και συμμαχίες όλων των ειδών, καθιστούν φανερό ότι στην οικονομική και την καθημερινή ζωή του Ευρωπαίου τα σύνορα του εθνικού κράτους έχουν μόνο συμβολική σημασία.

Στην αρχή ήταν η τηλεόραση. Στο Βέλγιο, όταν κατά τη δεκαετία του '70 πρόέκυψε η ανάγκη να δεχτούν κανάλια από γειτονικές χώρες, επινοήθηκε ένα πολυνορμικό σύστημα. Αυτό ήταν μια τηλεόραση που μπορούσε να δεχθεί και PAL και Secam, ένα τεχνολογικό επίτευγμα το οποίο εκποτίστηκε από άλλο ένα τεχνολογικό επίτευγμα, τα καλωδιακά και δορυφορικά συστήματα. Πρόσφατα, η πρώτη υπερταχεία επρόκειτο να ξεκινήσει από τη Γαλλία, να διασχίσει το Βέλγιο και να φτάσει στη Γερμανία. Τρία διαφορετικά εθνικά συστήματα ηλεκτροδότησης για αμαξοστοιχίες συνδυάστηκαν σε ένα όχημα (βελγικά, γαλλικά και γερμανικά συστήματα ηλεκτροδότησης συνεχούς και εναλλασσόμενου ρεύματος). Σήμερα το τρένο αυτό, γνωστό ως «Thalys», συνδέει το Παρίσι και τις Βρυξέλλες με την Κολωνία και δεν παρεμποδίζεται από τελωνειακούς ελέγχους ή από αλλαγές γραμμών.⁹

Οικονομικός φιλελευθερισμός

Ακολουθώντας το βορειοαμερικανικό παράδειγμα, η αρχή της ελεύθερης αγοράς έχει γενικώς κυριαρχήσει στην Ε.Ε., γι' αυτό και οικονομικοί παράγοντες καθώς και παράγοντες που υπερ-

βαίνουν τα σύνορα απέκτησαν βαρύνουσα σημασία, ενώ άλλοι παράγοντες που συνδέονται με το έθνος-κράτος έχουν υποβαθμιστεί. Κατά την πορεία της αμοιβαίας προσέγγισης και μπροστά στις αυξανόμενες νεοφιλελεύθερες τάσεις, οι νέες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές αγορές –στις οποίες συχνά επικρατεί η αγγλική γλώσσα ως *lingua franca*– επιδεικνύουν ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον όχι μόνο για την ταυτότητα και την προσωπικότητα των ευρωπαϊών πολιτών αλλά και για τις στάσεις και τη στερεοτυπική συμπεριφορά τους. Παρ' όλα αυτά, όσον αφορά την ευρωπαϊκή οικονομία, τα εθνικά συστήματα ταξινόμησης –που αποτελούσαν κάποτε το καμάρι κάθε χώρας– κατάντησαν απαρχαιωμένα:

Ο καταναλωτής δεν είναι πλέον σίγουρος για την προέλευση ενός συγκεκριμένου αγαθού, αφού ο τόπος παραγωγής μεταφέρεται συχνά σε χώρες με χαμηλότερο κόστος παραγωγής. Έτσι, ούτε η διεύθυνση ούτε ο παραγωγός μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες με όρους εθνών-κρατών. Στην πρωτοπόρο Γερμανία, εθνικές εταιρείες που γίνονται πολυεθνικές αντικαθιστούν με συνέπεια το σήμα κατατεθέν τους «Made in Germany» («Κατασκευάζεται στην Γερμανία») με το «Made by Siemens/ Bosch» («Κατασκευάζεται από τη Siemens/ Bosch») κλπ. Περιφερειακές άλλοτε οικονομικές περιοχές σε γλωσσικά ή εθνικά σύνορα θα επιλεγούν συστηματικά ως τόποι νέας παραγωγής με στόχο να διευκολύνουν την πρόσβαση στις νέες αγορές, να δημιουργήσουν νέες αγορές και ενδεχομένως να παράγουν με χαμηλότερο κόστος μέσω πολύγλωσσου προσωπικού. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η Daimler/Chrysler εγκατέστησε το εργοστάσιο φινιρίσματος για τα αυτοκίνητα Smart στην περιοχή Saar-Lothar-Lux της Λορένης με στόχο να κατακτήσει νέες πολυεθνικές και πολυγλωσσικές αγορές.¹⁰

Παγκοσμιοποίηση [glocalization]

Η έρευνα για την πολυγλωσσία υπήρξε στο παρελθόν σχετικά μονόπλευρη, εστιάζοντας στις οικονομικώς υποστηριζόμενες προσπάθειες για ενότητα σε μητρικούς οργανισμούς όπως η NAFTA στη βόρεια Αμερική (οικονομική συμφωνία ελεύθερου εμπορίου ανάμεσα στο Μεξικό, τον Καναδά και τις Η.Π.Α.) ή η Ε.Ε., χωρίς να πάρει υπόψη της ένα πολωτικό κίνημα αντίστασης που εκδηλώθηκε παράλληλα με την προωθούμενη ευρωπαϊκή ενοποίηση: πρόκειται ακριβώς για την ανάγκη των Ευρωπαίων διαφορετικής προέλευσης να μπορούν να ταυτίζονται με την περιοχή τους, τη χώρα τους, τα τοπικά χαρακτηριστικά τους και το πολιτισμικό τους πλαίσιο. Επομένως, υπό το φως του νέου αυτού ευρωπαϊκού τρόπου ζωής μπορούμε προφανώς να χρησιμοποιήσουμε τον όρο *παγκοσμιοτοπικοποίηση* (Glocalization: globalization 'παγκοσμιοποίηση' vs. localization «τοπικοποίηση»), με στόχο να περιγράψουμε την πολλαπλή ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη, η οποία ανέκυψε πρόσφατα. Αυτή η πολλαπλή ταυτότητα θα μπορούσε να διαλύσει τη συγκρατημένη ένταση που υπάρχει ανάμεσα σε πολυεθνικές αποφάσεις οι οποίες δεν γίνονται πάντοτε κατανοητές και σπάνια ενδιαφέρουν προσωπικά τους ευρωπαίους πολίτες από τη μια και σε περιφερειακές ή τοπικές αποφάσεις οι οποίες είναι στενότερα συνδεδεμένες με τους ευρωπαίους πολίτες από την άλλη.

Αυτές οι αποφάσεις συνδέονται στενά με το άμεσο περιβάλλον κάθε Ευρωπαίου/ας και στην πλειοψηφία τους θα διατυπωθούν στη γλώσσα του/της, στις δικές του/της πολιτισμικές έννοιες

και τρόπο σκέψης, ενώ οι κανονισμοί από τις Βρυξέλλες προέρχονται συνήθως από έναν ξένο τρόπο σκέψης, αφού τα κείμενα που κυκλοφορούν στο εσωτερικό της Ε.Ε. διατυπώνονται σχεδόν πάντα στη γαλλική ή την αγγλική γλώσσα και στη συνέχεια μεταφράζονται. Ως εκ τούτου, δεν ανταποκρίνονται στον τρόπο αντίληψης και σκέψης των τριών τετάρτων των μελών της Ε.Ε.

Οι Βέλγοι από το Kraainem (περιοχή στα περίχωρα των Βρυξελλών) σίγουρα θα συστήνονται ως πολίτες του Kraainem στις Βρυξέλλες, ίσως ως «Brusselaars» (κάτοικοι των Βρυξελλών), ως Βιεννέζοι στο Ghent, ως Φλαμανδοί στη Wallonia, ως Βέλγοι στην Αυστρία και ως Ευρωπαίοι στο Αφγανιστάν. Αυτό δεν αποτελεί καιροσκοπισμό. Σχετίζεται όμως με το αίσθημα ότι ανήκουν σε ένα τόπο και με την τοπική τους ταυτότητα, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολλαπλή ταυτότητα.

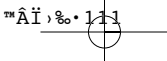
Τεχνολογίες της πληροφορίας και μέσα

Τα επονομαζόμενα «νέα μέσα» –κατεξοχήν οι τηλεπικοινωνίες– και τα ταχύτατα διαδεδομένα πεδία των τεχνολογιών της πληροφορίας ενίσχυσαν την ικανότητα της παρατήρησης των τάσεων που αναπτύσσονται στους τομείς της διεθνοποίησης και παγκοσμιοποίησης. Οι τάσεις αυτές έχουν επίσης αναγνωριστεί και εφαρμοστεί στην πράξη από την έρευνα για την πολυγλωσσία, όπως μαρτυρούν αναρίθμητες νεοϊδρυθείσες βιομηχανίες γλωσσικής τεχνολογίας (όπως εκείνες στα βελγογαλλικά σύνορα κατά τη δεκαετία του '90). Αυτό που έχει θεμελιώδη σημασία για μας είναι οι επιπτώσεις στις γλωσσικές μειονότητες, οι οποίες συχνά θεωρούνται τα πρώτα θύματα της διεθνοποίησης και της παγκοσμιοποίησης. Παρ' όλα αυτά, εφόσον η χρήση του λογισμικού και των εφαρμογών του για μικρές γλωσσικές κοινότητες δεν στοιχίζει και εφόσον δεν απαιτούνται παρά ελάχιστες προσαρμογές και μεταφράσεις, περιφερειακές μειονότητες, οι οποίες δεν έχουν μέχρι τώρα την γλωσσική-πολιτισμική-οικονομική πρόσβαση στις κυρίαρχες αγορές της πλειονότητας, έχουν ευεργετηθεί από τις σύγχρονες τεχνολογίες.

Με τον τρόπο αυτό, οι πρόσφατες απόπειρες αναβίωσης της κελτικής γλώσσας στην Ουαλία και την Ιρλανδία υποστηρίχθηκαν από την τηλεπικοινωνία και τις εφαρμογές των νέων μέσων (τηλεματική). Οι απόπειρες γλωσσικής αναβίωσης στους χώρους των μικρών και μικρομεσαίων επιχειρήσεων χρησιμοποίησαν τις πλέον πρόσφατες τεχνολογικές ανακαλύψεις στις προσφορές εργασίας και κυρίως στις διαφημίσεις.¹¹ Πιθανότατα θα ακολουθήσουν και άλλες γλωσσικές μειονότητες (όπως οι Σόρβοι στις δυτικές σλαβικές περιοχές στην περιοχή των πολωνοσεχογερμανικών συνόρων).¹² Είναι, ωστόσο, πολύ νωρίς ακόμα για ασφαλή πρόγνωση με την έννοια μιας γλωσσικής-πολιτισμικής αναβίωσης, επειδή η «αναστροφή» της γλώσσας επικοινωνίας μπορεί να επιλυθεί μόνον με συνολικό τρόπο και δύσκολα προς μία μόνο κατεύθυνση.

Εκπαιδευτική πολιτική

Αν η οικονομική πολιτική στο εσωτερικό της Ε.Ε. θεωρείται στοιχείο ενωτικό, τότε οι γλωσσικές πολιτικές που αντανακλούν τη γλωσσική ποικιλομορφία εμφανίζονται ως στοιχείο διχασμού. Σε μια διαρκώς εξελισσόμενη Ευρώπη, με την προβλεπόμενη ενοποίηση και την πλήρη αποδέσμευση των συνόρων (τα οποία μόνο συμβολική αξία θα έχουν στο μέλλον), η σημασία των



γλωσσικών πολιτικών ως μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται μεγαλύτερη στις περισσότερες χώρες που διαθέτουν εθνική γλώσσα. Σε πολλές περιπτώσεις η εκπαιδευτική πολιτική συμβαδίζει ήδη με τις γλωσσικές πολιτικές. Αν όλα τα οικονομικά και πολιτικά συστήματα είναι τόσο συνδεδεμένα μεταξύ τους, ώστε να συνυφαίνονται καθολικά υπό την προστασία των Βρυξελλών, τότε –καθώς υπάρχει συναίνεση για το κριτήριο της πολιτισμικής αυτονομίας των κρατών-μελών– τα εκπαιδευτικά συστήματα θα έρθουν αντιμέτωπα και σίγουρα θα παίξουν βασικό ρόλο στην αναζήτηση ταυτότητας των Ευρωπαίων.

Υπό τη διεύθυνση του Frans Hinskens, μια ολλανδική ομάδα από το Nimwegen έχει ήδη παρατηρήσει ότι εξαφανίζεται η συνείδηση των συνόρων, που υπήρχε άλλοτε στις χώρες που γειτονεύουν με την Benelux. Ως εκ τούτου, σήμερα οι νεαροί Ολλανδοί διαφέρουν από τους νεαρούς Γερμανούς λόγω του διαφορετικού εκπαιδευτικού συστήματος και του διαφορετικού περιεχομένου των μαθημάτων τους.¹³ Η διαπίστωση αυτή αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι στα βελγοολλανδικά σύνορα, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στα γερμανοολλανδικά, μιλιέται η ίδια γλώσσα αλλά αυτοί που τη μιλούν μπορούν να διαφοροποιούνται ως Ολλανδοί ή Φλαμανδοί με βάση τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Σήμερα, παρ' όλα αυτά, μόνον πειραματικές προσπάθειες έχουν γίνει για τη συμφιλίωση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η εξασθένηση της ισχύος του Έθνους-Κράτους

Δίχως έντονη δημόσια δραστηριότητα ή προσοχή από πλευράς των μ.μ.ε, έχει αρχίσει μια διαδικασία αλλαγής εξουσίας στο εσωτερικό της Ε.Ε., η οποία, εξαιτίας των οικονομικών επιταγών που προκύπτουν από τη διαδικασία ενοποίησης, μεταφέρει τις βασικές εξουσίες από τις πρωτεύουσες των κρατών-μελών στις Βρυξέλλες. Αυτή η αργή αλλά σταδιακά επιταχυνόμενη διαδικασία αφορά μικρό μόνο μέρος της νομοθετικής εξουσίας του έθνους-κράτους και παρεμβαίνει σε ποικίλους τομείς της ζωής του Ευρωπαίου μέσω του χαρακτήρα αλληλεξάρτησης των οικονομικών παραγόντων και των αυξανόμενων ενωτικών τάσεων που ξεκίνησαν από την εποχή του Μάαστριχτ και του Άμστερνταμ. Οι προσπάθειες αυτές έρχονται αντιμέτωπες με μια πολιτικά ενωμένη Ευρώπη, επειδή όλα τα κράτη-μέλη επιμένουν στη γλωσσική-πολιτισμική ιδιαιτερότητα των εθνών-κρατών. Οι επιμέρους κυβερνήσεις, ωστόσο, προσπαθούν να μεριμνήσουν για τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους καθώς και για τα εκπαιδευτικά συστήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως (περιλαμβανομένης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Παρουσιάζονται ήδη ρήγματα σε επίπεδο πανεπιστημίων, τα οποία δεν μπορούν να γεφυρωθούν στην ίδια έκταση με το σχολικό επίπεδο λόγω της διεθνούς διαπλοκής που χαρακτηρίζει τον εξευρωπαϊσμό.

Η εθνική τέχνη και λογοτεχνία εξακολουθούν επίσης να συνιστούν μια αρκετά βραχύωδη νησίδα απομόνωσης για τις έντεκα κυβερνητικές γλώσσες, που είναι και γλώσσες εργασίας στην Ε.Ε., ως αποτέλεσμα της γλωσσικής-πολιτισμικής τους κατάταξης στις διάφορες εθνικές γλώσσες και στους διάφορους πολιτισμούς. Αυτή η εξασθένηση της ισχύος, η οποία προκλήθηκε από μέτρα οικονομικής συγχώνευσης και παγκοσμιοποίησης –μια φαινομενικά εκούσια παραίτηση που ελάχιστα έχει μέχρι στιγμής σχολιαστεί–, αποκαλύπτει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή έναν από τους πιθανούς παράγοντες που εξηγούν την αισθητή αύξηση της σημασίας των

εθνικών γλωσσών. Ως ανασχετικό στοιχείο διατηρεί την ψευδαίσθηση της αυτονομίας του έθνους-κράτους στα κράτη-μέλη και επομένως βοηθάει στη μετάβαση σε μια «Ευρώπη ενωμένη μέσα στην ποικιλομορφία».

Μια ανάλυση των παραγόντων ισχύος του έθνους-κράτους στα κράτη-μέλη στα οποία συνέβησαν πρόσφατα κυβερνητικές αλλαγές, όπως η Γαλλία, το Βέλγιο, η Γερμανία ή η Αυστρία, θα μπορούσε –με βάση τις αναρίθμητες νέες ρυθμίσεις και κανονισμούς– να φωτίσει την εξασθένηση της ισχύος των νέων κυβερνήσεων. Ανεξάρτητα από το αντίστοιχο κόμμα ή τον συνασπισμό που βρίσκεται από πίσω, η ικανότητα παρέμβασης και η διοικητική ικανότητα –κατά συνέπεια και η εξουσία– των κυβερνήσεων Jospin, Verhofstadt, Schröder και Schüssel, σε αντίθεση με των προκατόχων τους Juppé, Dehaene, Kohl και Klima, έχει μειωθεί σημαντικά μέσω των πρόσφατων νομοθετικών μέτρων που έλαβε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Επικουρικότητα

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90 –πριν από την είσοδο της Σουηδίας, της Φινλανδίας και της Αυστρίας ως μελών της Ε.Ε. –υπήρχε κάποια ισορροπία ανάμεσα σε δύο εντελώς διαφορετικές αντιλήψεις περί εθνικής συνειδησης στο εσωτερικό της Ε.Ε. Ενώ οι μεσογειακές χώρες –και κατεξοχήν η Γαλλία– πρόβαλλαν μια συγκεντρωτική αρχή, οι ομοσπονδιακές χώρες –όπως το Βέλγιο ή η Γερμανία– υποστήριζαν την αρχή της επικουρικότητας [subsidiarity] με επιπτώσεις για τις γλωσσικές και πολιτισμικές πολιτικές των κρατών-μελών. Ενώ με την εφαρμογή της συγκεντρωτικής αρχής είναι αποφασιστική η ύπαρξη μιας νομοθεσίας για την εθνική γλώσσα, η οποία τοποθετείται τότε ψηλά και τότε χαμηλά στην ιεραρχία των προτεραιοτήτων, οι χώρες που κυβερνούνται επικουρικά συχνά δεν έχουν ανάγκη έναν εθνικό υπουργό πολιτισμού ή ένα κυβερνητικό όργανο υπεύθυνο για τη γλώσσα και τον πολιτισμό, αναθέτοντας ως εκ τούτου τις συναφείς νομοθετικές ρυθμίσεις σε ένα χαμηλότερο επίπεδο (επαρχίες, κομητείες, ιδρύματα ιδιωτικού δικαίου κλπ.).¹⁴ Η μεγάλη πολιτική και οικονομική βαρύτητα των βόρειων και κεντρικών ευρωπαϊκών χωρών, μετά την είσοδο της Σουηδίας, της Φινλανδίας και της Αυστρίας, έχει πρόσφατα αυξήσει σε μεγάλο βαθμό την τάση για επικουρικότητα στην Ε.Ε. –κάτι που σαφώς αναγνωρίζουμε στο παράδειγμα της Μεγάλης Βρετανίας, καθώς η Σκοτία και η Ουαλία παραιτήθηκαν από τα πολιτικώς ενεργά κοινοβούλια τους· αυτό αποκλείεται να μην έχει συνέπειες στις τάσεις που επικρατούν στους τομείς του γλωσσικού σχεδιασμού και των γλωσσικών πολιτικών. Παρ' όλα αυτά, διαπιστώνουμε ήδη συγκρούσεις αρμοδιοτήτων. Στο μέλλον θα μπορούσαν ακόμα και να αυξηθούν, καθώς η ευθύνη για τις αυτόχθονες γλωσσικές κοινότητες (τις αποκαλούμενες ντόπιες μειονότητες) ανήκει στο έθνος-κράτος και στους επικουρικούς του θεσμούς, ενώ για τις αλλόχθονες ομάδες (μετανάστες) είναι πολιτικά υπεύθυνες, και έχουν δικαιοδοσία πάνω σε αυτές, περισσότερες από μία κυβερνήσεις ή περισσότερες από μία χώρες. Αυτό θα ευνοούσε –εάν μπορούσε κανείς να τους προσφέρει την ελευθερία επιλογής– μια λύση των υπερεθνικών συγκρούσεων που υπερβαίνει τα γεωγραφικά σύνορα –μέσω της οποίας όμως οι υπερεθνικές αρχές της Ε.Ε. θα διαμόρφωναν νέους στόχους.

Παρά τη σύγκρουση αυτή ή άλλες συγκρούσεις αυτόχθονων ή αλλόχθονων γλωσσών και πολιτισμών με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο πέραν των γεωγραφικών ορίων, η πραγματικά ενι-

σχυτική αρχή της επικουρικότητας των κρατών-μελών πρέπει να δέχεται με επιφύλαξη της ριζικές παρεμβάσεις των Βρυξελλών στον εθνικό γλωσσικό και πολιτισμικό σχεδιασμό στον σχεδιασμό της εθνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Συχνά, επίσης, αλλόχθονες ομάδες έχουν καθαρά «εθνικό» χαρακτήρα και εμφανίζονται μόνον υπό ορισμένες εθνικές προϋποθέσεις. Το παράδειγμα της Γερμανίας καταδεικνύει ότι οι αλλόχθονες ομάδες πρέπει να χαρακτηρίζονται συνήθως ως ιδιαίτερες της χώρας προέλευσης και ότι η γλώσσα εμφανίζεται συνήθως ως δευτερεύον σύμβολο.

Παρά το γεγονός ότι οι αλλόχθονες και αυτόχθονες ομάδες δίνουν κυρίως έμφαση στο συγκριτικά χαμηλό κύρος των γλωσσών και των πολιτισμών τους, κοινό μειονέκτημα σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα, μέχρι τώρα διαπιστώνεται ελάχιστη ή και ανύπαρκτη συνεργασία των δύο αυτών ομάδων όσον αφορά το αίτημα για τα γλωσσικά δικαιώματα στην Ευρώπη. Ωστόσο, η ανάγκη γι' αυτού του είδους τη συνεργασία θα έπρεπε να είναι φανερή καθώς τα κοινά μειονεκτήματα απαιτούν κοινές λύσεις. Αναμφίβολα νέες, συχνά κοινωνικά προσδιορισμένες, μειονότητες όπως οι μετανάστες, οι ξένοι εργάτες, οι επαναπατριζόμενοι, οι εξόριστοι, οι εποικιστές, οι πρόσφυγες, οι απόδημοι, μετακινούμενοι και «επαναμετακινούμενοι» (re-immigrants· ό.π., 43) έρχονται στο προσκήνιο της ευρωπαϊκής πολιτικής. Όλες αυτές οι ομάδες έχουν αναδείξει μια νέα συνείδηση ανάμεσα στις μειονότητες, η οποία είχε ως αποτέλεσμα πιο πολύ την ανάπτυξη των αυτόχθονων μειονοτήτων παρά την καταστολή τους. Ενώ η μεταναστευτική έκρηξη σε γειτονικές χώρες παρουσιάζει εντελώς διαφορετική δομή, δεν μπορεί προς το παρόν να συζητηθεί μια ενιαία ευρωπαϊκή ρύθμιση η οποία θα λάμβανε υπόψη της όλες τις μορφές μετανάστευσης.

Μια άλλη πλευρά της αρχής της επικουρικότητας, και για την ακρίβεια η διαφορά αντίληψης από τη συγκεντρωτική αρχή, υπογραμμίζεται από την ακόλουθη παρατήρηση που προέρχεται από την προσωπική μου έρευνα, με την οποία θα περιοριστούμε στην Γαλλία ως παράδειγμα της συγκεντρωτικής αρχής και στη Γερμανία ως παράδειγμα της αρχής της επικουρικότητας. Στην πρώτη ανάλυση της σύγκρουσης των αυτόχθονων μειονοτικών γλωσσικών κοινοτήτων στην Ε.Ε. (που δημοσιεύτηκε το 1996 ως *Euro mosaic*· βλ. Nelde, Strubell & Williams 1996· 1999), ερευνητές από τις χώρες που μετείχαν στην έρευνα (Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Ισπανία και Βέλγιο) διαφώνησαν σχετικά με την επιστημονική διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί για την πραγματοποίηση μιας πιλοτικής μελέτης. Οι διαφορετικές απόψεις οφείλονταν προφανώς στις διαφορετικές αντιλήψεις για το πώς έπρεπε να σηματοδοτηθούν: ως συγκεντρωτικές ή ως επικουρικές. Έτσι υπήρξε διαφωνία για το ποιος θα ήταν ο πολιτικός ή πολιτιστικός εκπρόσωπος με τον οποίο θα έρχονταν σε επαφή στις υπό εξέταση χώρες. Θα έπρεπε να έρθουν σε επαφή με την εθνική κυβέρνηση ή με τον εκπρόσωπο της τοπικής μειονότητας; Ως συμβιβαστική λύση η Γενική Διεύθυνση XII στις Βρυξέλλες ζήτησε από όλους τους ηγέτες των κυβερνήσεων στην Ε.Ε. να υποβάλουν μια γλωσσική-πολιτική ανάλυση και λεπτομερείς πληροφορίες για την αντίστοιχη εθνική αυτόχθονη πολιτική. Το αποτέλεσμα υπήρξε εκπληκτικό. Ενώ η Γαλλία (κυβέρνηση Juppé) –για να προλάβει πιθανές αντιδράσεις– απάντησε ότι η κυβέρνηση υπήρξε ιδιαίτερα δραστήρια για λογαριασμό των μειονοτήτων, ότι οι συγκρούσεις (με εξαίρεση την Κορσική) ήταν ελάχιστες, ότι τα ίσα δικαιώματα για όλους τους γάλλους πολίτες είχαν διασφαλιστεί από την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης και ότι το Υπουργείο Παιδείας είχε εισαγάγει το προαι-

ρετικό μάθημα «περιφερειακές γλώσσες και πολιτισμοί» σε κάθε μειονοτική περιοχή, οι γερμανόφωνες χώρες δεν υπέβαλαν μια λειτουργική επίσημη απάντηση.

Ως εκ τούτου, η τότε κυβέρνηση της Βόννης, με επικεφαλής τον Helmut Kohl, προφανώς δεν θεώρησε υποχρέωσή της να απαντήσει σε ζητήματα γλωσσικών μειονοτήτων. Η επιστολή μας έφτασε στη Δρέσδη (Υπουργείο Πολιτισμού), τη βασική πόλη και πρωτεύουσα του Sachsen, αφού η ύπαρξη σλαβικής μειονότητας στα πέντε νέα ομόσπονδα κράτη (στην περίπτωση αυτή το Βραδεμβούργο και το Sachsen) ήταν ήδη γνωστή: ο Τύπος αναφερόταν συχνά στο νομικό καθεστώς της σορβικής μειονότητας στα χρόνια μετά τη γερμανική ενοποίηση και νέες εθνικές νομοθετικές ρυθμίσεις για την προστασία των μειονοτήτων αυτών παρέμεναν ακόμα προς συζήτηση. Το Υπουργείο προώθησε την επιστολή στη Domowina, μια πολιτιστική οργάνωση ιδιωτικού δικαίου των βόρειων Σόρβων στο Bautzen, η οποία με τη σειρά της ήρθε σε επαφή με μας στις Βρυξέλλες, στα κεντρικά γραφεία του Euro mosaic και ζητούσε να μάθει τί πραγματικά επιδιώκαμε με την επιστολή μας. Ενώ το παράδειγμα της Γαλλίας έκανε φανερό όχι μόνο την «ιεράρχηση» του μειονοτικού διλήμματος αλλά και την ανάγκη για νόμους που θα ρύθμιζαν γλωσσικά ζητήματα και μέτρα δημόσιας προστασίας για μικρές γλωσσικές κοινότητες που βρίσκονται υπό εξαφάνιση, η γερμανική διαδικασία πρόβαλε τις αρχές της επικουρικότητας. Όλες οι πολιτιστικές και γλωσσικές ρυθμίσεις για την προστασία των γλωσσικών κοινοτήτων εξετάστηκαν στο έσχατο δυνατό επίπεδο, και όχι πάντα από πολιτικούς ή κυβερνητικούς φορείς· συχνότερα από πολιτιστικούς και άλλους φορείς ιδιωτικού δικαίου.

Συμπεράσματα για μια ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική

Ένας ολοκληρωμένος γλωσσικός σχεδιασμός και η εφαρμογή των αποτελεσμάτων του σε ευρωπαϊκές γλωσσικές πολιτικές απαιτεί όχι μόνο την αποδοχή των πλέον πρόσφατων εξελίξεων της έρευνας για την πολυγλωσσία στην Ευρώπη, που έρχονται στο προσκήνιο με προγράμματα γλωσσολογίας της επαφής όπως το Euro mosaic (1996-1999), αλλά και των διεθνών τάσεων στην προφανώς γοργά αναπτυσσόμενη πολυγλωσσία σε χώρες και ηπείρους με θετική δημογραφική ανάπτυξη. Αν εξετάσουμε τις πυκνοκατοικημένες περιοχές της Ασίας και της Αφρικής, η πολυγλωσσία δεν εμφανίζεται εδώ και καιρό ως η εξαίρεση, όπως συμβαίνει στις χώρες NAFTA και στα κράτη-μέλη της Ε.Ε., αλλά μάλλον ως ο κανόνας.

Επιπλέον, οι πιο πρόσφατες εξελίξεις δείχνουν ότι –σε αντίθεση με τη δίγλωσση βιβλιογραφία των μεταπολεμικών χρόνων– η μετάβαση στην πολυγλωσσία δεν σημαίνει πλέον αυτόματως και το τέλος μιας αυτόχθονης μειονοτικής γλώσσας – αντίθετα, σχεδόν όλοι οι ομιλητές μιας μειονοτικής γλώσσας στην Ευρώπη έχουν γίνει πολύγλωσσοι. Αυτό υπογραμμίζει εντονότερα το γεγονός ότι η πολυγλωσσία θεωρείται συχνά ως μια οικονομική και επαγγελματική μηχανή που ανεβάζει το επίπεδο ζωής και καθιστά δυνατή την πρόσβαση σε νέους επαγγελματικούς τομείς του εμπορίου πέραν των γεωγραφικών συνόρων και με διεθνείς και παγκοσμιοποιημένους εργοδότες. Επίσης δημιουργεί επαγγέλματα σχετικά με τη μετάφραση, τα οποία στρατολογούν τους μεταφραστές και διερμηνείς τους κατά προτίμηση από πολύγλωσσες χώρες (Λουξεμβούργο, Βέλγιο) και από περιοχές γλωσσικών συνόρων (για παράδειγμα από το όριο γερμανικής και νεολατινικών γλωσσών).

Αντίστοιχα, πολύγλωσσοι ομιλητές μειονοτικών γλωσσών εγκαταλείπουν την, για γενιές ολόκληρες αμυντική στάση τους και αναγνωρίζουν τις ευκαιρίες που προσφέρει η πολυγλωσσία στον νέο Ευρωπαίο. Οι πρακτικές του λόγου δεν τους αναγκάζουν πλέον να αρνηθούν την ταυτότητά τους και να συμμορφωθούν στη γλώσσα που διαθέτει κύρος. Ο μονόγλωσσος ομιλητής, που αποτελούσε στο παρελθόν τον μέσο όρο, συναντά δυσκολίες στην επιδίωξη των οικονομικών ή πολιτικών του συμφερόντων σε μια πολύγλωσση Ευρώπη.

Στο σημείο αυτό μπαίνουν πια ξεκάθαρα στο παιχνίδι τα κριτήρια της οικονομίας της αγοράς. Γλωσσική συμπεριφορά και γλωσσική παιδεία αντιστοιχούν στην ελεύθερη αγορά· πράγμα που σημαίνει ότι η ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, που έχει σε μεγάλο βαθμό απελευθερωθεί τόσο από τα ξεπερασμένα ιστορικά και ψυχολογικά πρότυπα όσο και από προκαταλήψεις και συναισθήματα, προσαρμόζεται στον νόμο της προσφοράς και της ζήτησης. Από αυτό προκύπτουν νέα και βασικά πρότυπα οικονομικού δικαίου. Η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση απαιτούν από τους νέους Ευρωπαίους την προθυμία να διδαχθούν διάφορες γλώσσες, η γνώση των οποίων είναι αποδεδειγμένα ωφέλιμη (Grin ό.π.). Ο Grin και ο Vaillancourt υπολογίζουν για παράδειγμα την αύξηση της αξίας της πολυγλωσσίας στην Ελβετία σε 7 έως 15% – ανάλογα με την απαιτούμενη δεύτερη γλώσσα (για παράδειγμα Romansh ή αγγλικά). Στις παραδοσιακά και οικονομικά μονόγλωσσες χώρες όπως η Γαλλία ή οι Η.Π.Α. (ό.π.), αυτό το σημαντικό από πλευράς οικονομίας πλεόνασμα δεν μπορούσε μέχρι τώρα να επιτευχθεί εξαιτίας της κυριαρχίας της μονογλωσσίας. Δεν είναι άξιο απορίας το γεγονός ότι όλο και περισσότερες ικανότητες γλωσσικής επικοινωνίας αποτελούν αναπόσπαστα μέρη του σύγχρονου ευρωπαϊκού management και ότι συνήθως κατατάσσονται στα ελάχιστα τυπικά προσόντα. Δεν είναι επίσης άξιο απορίας το γεγονός ότι η αγορά εργασίας ανοίγεται σε αυτούς τους Ευρωπαίους προσφέροντας ταυτόχρονα δυνατότητες εργασίας τόσο στις γλώσσες της αγοράς προέλευσης όσο και στις γλώσσες της αγοράς στην οποία στοχεύουν. Μακροπρόθεσμα, ένα τέτοιο πολυγλωσσικό μοντέλο προσφοράς και ζήτησης αποτελεί κίνητρο για μια επιτυχή και εύλογη πολυγλωσσία περισσότερο από ό,τι ένας συγκεντρωτικός γλωσσικός σχεδιασμός, ο οποίος αποδεικνύεται άκαμπο μέσο γλωσσικών πολιτικών και δεν ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες γλωσσικές ανάγκες των ευρωπαϊκών γλωσσικών αγορών.

Οι εμπειρίες αυτές θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν σε ευρωπαϊκές γλωσσικές πολιτικές οι οποίες κατά τη δεκαετία του '90 υπήρξαν ως ένα βαθμό ιδιαίτερα επιτυχείς στη διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών για μικρές γλωσσικές κοινότητες. Λειτουργήσαν, επίσης, ως ιδέες για έναν προπαιδευτικό γλωσσικό σχεδιασμό.

1. Η έννοια των *θετικών διακρίσεων*: ότι δηλαδή οι μειονότητες, ανεξάρτητα από τον αριθμό των ομιλητών τους, έχουν τις ίδιες ευκαιρίες προώθησης που έχει η κυρίαρχη γλωσσική ομάδα, έτσι ώστε να ενσωματωθούν στην κοινωνικοπολιτική και οικονομική ζωή. Αυτό για τις εθνικές και περιφερειακές αρχές σημαίνει στην πράξη ότι επιχειρούν μέσω των γλωσσικών πολιτικών να ελέγξουν το υψηλό κόστος και τις εφαρμογές τόσο για υλικά που πρέπει να παραχθούν και να κυκλοφορήσουν στο εμπόριο όσο και για ειδικευμένο προσωπικό στις δευτερεύουσες ή συγκυρίαρχες γλώσσες της χώρας τους. Μόνο με τον τρόπο αυτό μπορεί ο κάθε ομιλητής μιας μειονοτικής γλώσσας να ασκήσει τα γλωσσικά του δικαιώματα στον ίδιο βαθμό με οποιονδήποτε άλλο, όπως έκαναν μέχρι τώρα οι πλέον προνομιούχοι ομιλητές της πλειονότητας.¹⁵

2. Η έννοια της *αποκέντρωσης*, η οποία πηγάζει από την αρχή της επικουρικότητας και υποτίθεται ότι είχε εφαρμοστεί στα κράτη-μέλη που υπήρξαν συγκεντρωτικά έως πρόσφατα, απέκτησε ιδιαίτερο ενδιαφέρον από γλωσσική-πολιτική σκοπιά. Θα πρέπει να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι αποφάσεις σε γλωσσικούς και πολιτιστικούς τομείς μπορούν να μεταφερθούν σε χαμηλότερη δημοκρατική κλίμακα, έτσι ώστε οι δευτερεύουσες γλώσσες και οι ομιλητές τους να αποκτήσουν νομική κατοχύρωση και η γλωσσική πολιτική να αναπτυχθεί σε περιφερειακό επίπεδο.
3. Μια έννοια *κατάρτισης*, που δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους πολίτες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σε όσο το δυνατόν περισσότερα περιβάλλοντα, έτσι ώστε να μπορούν –με ή χωρίς νομοθεσία επί του γλωσσικού– να βρουν λύσεις για τα γλωσσικά και πολιτιστικά τους προβλήματα και να τις εφαρμόσουν σε καθημερινές καταστάσεις, αντί να βασίζονται στην κρατική διοίκηση και στις αρχές.
4. Μια έννοια της *εφαρμογής της πολυγλωσσίας*, η οποία δεν επιτρέπει την εκμάθηση μιας γλώσσας εις βάρος μιας άλλης ή την απόκτηση μιας γλώσσας με στόχο να εκμηδενιστεί ή να υποβαθμιστεί μια άλλη. Οι τρόποι αυτοί ενδυνάμωσης ισχύουν σε ένα βαθμό για τη δημόσια διοίκηση, καθώς επίσης και για το σύνολο της οικονομικής ζωής. Το κύρος των γλωσσών θα μπορούσε να αυξηθεί παραπέρα, όταν η εφαρμογή τους επεκτείνεται και σε άλλους τομείς.

Ένας τέτοιος κατάλογος πρακτικών ενδυνάμωσης χρησιμεύει ως έναυσμα για τον εξευρωπαϊσμό του λιμνάζοντος εθνικού γλωσσικού σχεδιασμού. Παράλληλα, όμως, πρέπει να υπάρξει προειδοποίηση σχετικά με την παρανόηση ότι τέτοιες προϋποθέσεις θα μπορούσαν να μειώσουν την αξία ενός γενικά ισχύοντος μοντέλου πολυγλωσσίας. Το ιδιαίτερο πλαίσιο πολυγλωσσίας πρέπει να αντανακλάται στις περιφερειακές και υπερτοπικές γλωσσικές πολιτικές κάθε κράτους-μέλους της Ε.Ε. και –όσο το δυνατόν– να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας, ώστε να τροφοδοτεί τις πραγματικές οικονομικές συνθήκες. Το ένα και μοναδικό στρατηγικό σχέδιο για την επίλυση των γλωσσικών συγκρούσεων είναι καταδικασμένο να αποτύχει. Στηρίζεται –όπως έδειξαν τα παραδείγματα που παραθέσαμε– στην πολιτικά προσδιορισμένη αναγνώριση της γλωσσικής-πολιτιστικής ποικιλομορφίας της Ευρώπης, η οποία, αντί για καθολικές και γενικευμένες επιλύσεις συγκρούσεων που μόνο κατά περίπτωση μπορούν να προσδιοριστούν, μπορεί να γνωρίσει επιτυχία σε γλωσσικές πολιτικές που προσαρμόζονται σε καταστάσεις και συμφραζόμενα. Αυτό, πιστεύουμε, είναι η μόνη δυνατή ευκαιρία για να αρχίσουμε, έστω, να εξουδετερώσουμε την ένταση που δημιουργήθηκε στους τομείς της γλώσσας και του πολιτισμού ανάμεσα στην αυτοδιοίκηση του έθνους-κράτους και τη διαρκώς προωθούμενη οικονομική ενοποίηση των χωρών-μελών της Ε.Ε.

Προοπτικές για τη γλωσσολογία της επαφής

Η έρευνα της πολυγλωσσίας, ως κεντρικό θέμα της γλωσσολογίας της επαφής, ανοίγεται συνεχώς σε νέους τομείς και ως εκ τούτου διαρκώς αλλάζει. Οι λόγοι είναι καταφανείς:

Καταρχάς, μικρές γλωσσικές κοινότητες οι οποίες διαφύλαξαν τη γλώσσα και άλλα χαρακτι-

ριστικά της ταυτότητάς τους –πράγμα τυπικό για πολλές ευρωπαϊκές μειονότητες– βρίσκονται συχνά στην περιφέρεια των διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών και για τον λόγο αυτό συχνά θεωρούνται περιθωριακές. Αν επιθυμούσαν να έχουν μερίδιο στην ευημερία και τα οικονομικά πλεονεκτήματα, θα έπρεπε να ενταχθούν στις διαδικασίες αστικοποίησης και εκβιομηχανισμού. Σε πολλές περιπτώσεις έχασαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους –ακόμα και τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους– στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Σήμερα, πολλές από αυτές τις κοινότητες βρίσκονται στην καρδιά της νέας Ευρώπης, αφού είναι εγκατεστημένες κατά μήκος των συνόρων και ως εκ τούτου στα νέα σημεία επαφής μιας Ευρώπης που αναπτύσσεται ταυτόχρονα σε όλα τα σημεία. Γεωγραφικά και γεωπολιτικά έπαψαν πλέον να είναι στο περιθώριο. Επιπλέον, ενδέχεται μια υπερεθνική Ευρώπη να ανέχεται ευκολότερα από ό,τι τα έθνη-κράτη του παρελθόντος τον τοπικισμό. Ωστόσο, αυτό σημαίνει παράλληλα ότι οι κοινότητες αυτές βρίσκονται σε μια διαδικασία επανασύνδεσης. Είναι αναγκαίο να αναλύσουμε αυτό το αλλαγμένο είδος λόγου. Για να είμαστε σε θέση να καταλάβουμε τί έχει ήδη συμβεί σε ορισμένες από αυτές τις κοινότητες, θα πρέπει να ασχοληθούμε με τις γλωσσικές ομάδες που κατάφεραν να διατηρήσουν την γλώσσα και τις παραδόσεις τους. Μειονοτικές ομάδες, όπως οι Καταλανοί στην ΒΑ Ισπανία, μπορεί να μας διαφωτίσουν ως προς το τί χρειάζεται για να διατηρηθεί και να επιβιώσει μια μειονοτική ομάδα. Ως προς αυτό το σημείο δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στην τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη.

Κατά δεύτερο λόγο, η πολυγλωσσία στις μεγάλες πόλεις είναι σχετικά πρόσφατο φαινόμενο. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχει διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό («Γλωσσικές μεταβολές σε μητροπολιτικές περιοχές»), ενώ σε άλλες μένει να γίνουν ακόμα πολλά ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η ανάπτυξη από τη σκοπιά της γλωσσολογίας της επαφής.¹⁶ Αυτό αφορά έναν τομέα στον οποίο συναντιούνται η έρευνα των προκαταλήψεων και η γλωσσολογία, και όπου ενδέχεται να ανακύψουν προβλήματα και συγκρούσεις από την πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική επαφή. Από κοινωνιολογική άποψη, αυτά τα προβλήματα και οι συγκρούσεις μπορούν να ερμηνευθούν ως αποτέλεσμα της απειλής που αισθάνεται η κυρίαρχη ομάδα, η οποία φοβάται ότι η ταυτότητά της θα καταργηθεί από άλλες ανερχόμενες ομάδες. Μπορούν επίσης να εκληφθούν ως προσπάθειες της κυρίαρχης ομάδας να διασφαλίσει την κοινωνική πρόοδο των μελών της.

Κατά τρίτο λόγο, το πρόβλημα των γλωσσών στην Ε.Ε. δεν έχει ακόμα συζητηθεί στο σύνολό του και επομένως παραμένει άλυτο. Όποια κι αν είναι η επίλυσή του –τρεις, τέσσερις, έντεκα ή και παραπάνω επίσημες γλώσσες– η Ευρώπη του μέλλοντος σε καμία περίπτωση δεν θα είναι μονόγλωσση. Η είσοδος των σκανδιναβών γειτόνων μας –χώρες οι οποίες κατά παράδοση προτιμούν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα– και της Αυστρίας στην Ε.Ε. θα μπορούσε ήδη να κλονίσει τη γλωσσική ισορροπία στις Βρυξέλλες, το Λουξεμβούργο και το Στρασβούργο (για παράδειγμα, η γαλλική ως κυρίαρχη γλώσσα στο εσωτερικό, η αγγλική ως κυρίαρχη γλώσσα για τις επαφές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με το εξωτερικό), και έχει συντελέσει ώστε να έρθει ήδη το θέμα ξανά προς συζήτηση.

Κατά τέταρτο λόγο, θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε το ζήτημα των γλωσσικών συγκρούσεων στα σύνορα της Ε.Ε. με τις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, όπου η γλώσσα προβάλλει όλο και περισσότερο ως σύμβολο της αφύπνισης του εθνικισμού. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διακρίνουμε ανάμεσα σε συγκρούσεις με ιστορικές ρίζες και συγκρούσεις τεχνητές – για λόγους διευθέτησης συνόρων ή από ιδεολογικά και μόνο κίνητρα.

Σε τελευταία ανάλυση, πιθανές αιτίες γλωσσικών συγκρούσεων υπάρχουν παντού στον κόσμο, όπως και στην Ευρώπη – συγκρούσεων που εμφανίζονται συχνά ως πολιτικές τάσεις. Πέρα από τις υπερεθνικές συμμαχίες (NAFTA και Ε.Ε.), αναπτύσσονται ταυτόχρονα ο εθνικισμός και η τοπική συνείδηση (Euregio, Alpen-Adria-Regio, νεοσύστατα κράτη όπως η Σλοβενία, η Εσθονία κλπ.). Γνωρίζουμε από την ιστορία τις συνέπειες που έχει η καταστολή της σύγκρουσης. Για τον λόγο αυτό η γλωσσολογία της επαφής θα πρέπει να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάλυση, την περιγραφή και τον έλεγχο των περίπλοκων γλωσσικών καταστάσεων όπως παρουσιάζονται από τη μια ημέρα στην άλλη, σε ευρωπαϊκό ή παγκόσμιο επίπεδο, μπροστά στα μάτια των ερευνητών.¹⁷

Μια διευρυμένη οπτική γωνία, οπωσδήποτε από τη σκοπιά της γλωσσολογίας της επαφής, προφυλάσσει τον ευρωπαϊό γλωσσολόγο αφενός από εθνικιστικά και μονογλωσσικά ενδιαφέροντα, που προδίδουν μια ιδιαίτερη στενοκεφαλιά, και αφετέρου από κενόδοξες θεωρητικές κατασκευές, οι οποίες απέχουν πολύ από εμπειρικά και ιστορικά πραγματικά δεδομένα. Η προσεκτική στάση και οι σώφρονες υποδείξεις της γλωσσολογίας της επαφής για ένα γλωσσικό σχεδιασμό που παραμερίζει τις γλωσσικές διακρίσεις, καθώς και η πληθώρα των εμπειρικών σχεδιασμών εφαρμογής τους στις διεπιστημονικές πολιτικές γλωσσών φαίνεται ότι δικαιολογούν μια κάποια αισιοδοξία για το γλωσσικό και πολιτικό μέλλον της Ευρώπης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πρώτο απ' όλα, A. Boileau [1954] 1971.
2. Παραδείγματα που εξηγούν: Magenau 1964· Nelde 1974.
3. Αυτή η περίοδος είναι η πιο σημαντική για τη γλωσσική ανάλυση στο ανατολικό Βέλγιο. Παραδείγματα: Kern 1988· Nelde 1979.
4. Παραδείγματα: Nelde 1991· Kern 1994. Τα Euregios είναι συνοριακές περιοχές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες που λειτουργούν ως διεθνικές ενότητες. Υπάρχουν στην περιφέρεια των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών ανάμεσα στις Κάτω Χώρες, το Βέλγιο, και η Γερμανία, ανάμεσα στη Γερμανία, την Πολωνία και την Τσεχία και ανάμεσα στην Αυστρία και τη Γερμανία.
5. Αυτό το τρίγλωσσο ετήσιο βιβλίο (γερμανικά, αγγλικά, γαλλικά) εκδόθηκε το 1987 (Tübingen: Niemeyer-Verlag), σε επιμ. των U. Ammon, K. Mattheier και P. Nelde. Τα πρώτα δεκαέξι τεύχη δίνουν πληροφορίες σχετικά με τις τάσεις της σύγχρονης ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσολογίας.
6. Ορόσημα σε αυτό το έργο είναι τα εξής: Weinreich 1953· Haugen 1966· Nelde 1980· Goebel, Nelde, Stary & Wolck 1996-1997.
7. Μια ανάλυση με βάση τη γλωσσολογία της επαφής παρουσιάζεται στο Nelde, Strubell & Williams 1996.
8. Έτσι ορίζεται από τον Mackey 1980, 35.
9. Σύμφωνα με την αναφορά ενός συμμετέχοντος σε μια πολυγλωσσική διάσκεψη στο Στρασβούργο το 1991 (αναφέρεται στο Truchot 1994) ο κύριος λόγος γιατί «ένα τρένο δεν θα έπρεπε ποτέ να ταξιδέψει από το Παρίσι στο Βερολίνο».
10. Παρουσιάζεται με λεπτομέρειες στο Geiger-Jaillet 2001.
11. Το Research Center Wales στην Bangor υπό τη διεύθυνση του Glyn Williams ήταν ιδιαίτερα δραστήριο· βλ. Williams 2001.
12. Ένα αρχικό εγχείρημα μπορεί να βρεθεί στα Convention Papers του Task Group του Σορβικού Ινστιτούτου από τις 16/17.4.1999. Βλ. Satava & Hose 2000.

13. Πρβ. Hinskens, Kallen & Taeldeman 2000.
14. Για τις διάφορες έννοιες της γλωσσικής πολιτικής βλ. Nelde 1999a.
15. Το καθιερωμένο δίγλωσσο –που σημαίνει: χωρισμένο– σχολικό σύστημα των Flemings και Francophones στις Βρυξέλλες είναι ένα καλό παράδειγμα για αυτή την έννοια· βλ. Nelde 1999β, 257.
16. Για το θέμα αυτό βλ. παραδείγματα ευρωπαϊκών πολύγλωσσων μητροπόλεων στο Nelde 1994 και ιδιαιτέρως το κεφάλαιο «Multilingualism in towns and cities», σελ. 172-173.
17. Ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί σίγουρα η έκδοση των Goebel, Nelde, Stary & Wölck 1996-1997. Το εγχειρίδιο αυτό παρουσιάζει μοντέλα, θεωρίες και έννοιες (1ος τόμ.) και μελέτες ευρωπαϊκών παραδειγμάτων (2ος τόμ.) που έχουν ήδη επηρεάσει και εμπλουτίσει την παρούσα έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Boileau, A.** [1954] 1971. *Enquête dialectale sur la toponymie germanique du Nord-est de la Province de Liège*. 2 τόμ. Λιέγη: Gothier.
- Coulmas, F.** επιμ. 1996. *The Handbook of Sociolinguistics*. Οξφόρδη & Cambridge, MA: Blackwell.
- Fill, A.** 1993. *Ökologistik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Geiger-Jaillet, A.** 2001. *Das Saar-Lor-Lux-Modell*. St. Augustin: Asgard.
- Goebel, H., P. H. Nelde, Z. Stary & W. Wölck.** 1996-1997. *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research*. 2 τόμ. Βερολίνο & Νέα Υόρκη: Mouton De Gruyter.
- Grin, F.** 1996. The economics of language: Survey, assessment and prospects. *International Journal of the Sociology of Language* 121:17-44.
- Haarmann, H.** 1986. *Language in Ethnicity: A View of Basic Ecological Relations*. Βερολίνο, Νέα Υόρκη & Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Haugen, E.** 1966. *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hinskens, F., J. Kallen & J. Taeldeman.** 2000. Merging and drifting apart: Convergence and divergence of dialects across political orders. *International Journal of the Sociology of Language* 145:1-28.
- Kern, R.** 1988. Zur Situation des Deutschen als Umgangs- und Muttersprache in Belgien. Στο *Deutsch als Umgangs- und Muttersprache in Belgien*, επιμ. H. Jenniges et al., 15-31. Βρυξέλλες & Eupen: Europäisches Büro der Minderheitssprachen.
- . 1994. Deutsch als Muttersprache in Belgien. Στο *Begegnung in Pecs/Funfkirchen*, επιμ. K. Wild, 9-18. Funfkirchen: Janus-Pannonius-Universität.
- Labrie, N. & P. H. Nelde.** 1994. L'Aménagement linguistique dans la communauté européenne. Στο *Les Langues de l'Europe*, επιμ. F. Carton & J. M. Oderic, 117-128. Παρίσι: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Magenau, D.** 1964. *Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in Luxemburg und in den deutschsprachigen Teilen Belgiens*. Mannheim: Duden.
- Mackey, W.** 1980. The ecology of language shift. Στο NELDE, 35-41. Wiesbaden: Steiner.
- Nelde, P. H.** 1974. Normabweichungen im Zeitungsdeutsch Ostbelgiens. *Deutsche Sprache* 3: 233-251.
- . 1979. *Volkssprache und Kultursprache*. Wiesbaden: Steiner.
- . επιμ. 1980. *Languages in Contact and in Conflict*. Wiesbaden: Steiner.
- . 1990. An ecological approach to Contact Linguistics. Στο *Languages in Contact*, επιμ. R. Filipovic & M. Bratanić, 14-24. Zagreb: Institute of Linguistics.
- . 1991. A case of multilingualism in Eastern Belgium. Στο *Languages in Contact and in Contrast: Essays in Contact Linguistics*, επιμ. V. Juir & D. Kalogjera, 335-344. Βερολίνο & Νέα Υόρκη: Mouton de Gruyter.
- . 1994. Languages in contact and in conflict: The Belgian experience and the European Union. Στο

- Current Issues in Language and Society* 1/2, επιμ. S. Wright, 165-192. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 1999α. Perspektiven einer europäischen Sprachpolitik. Στο *“Werkzeug Sprache”*: *Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht*, επιμ. K. Weisrock, 41-42. Hildesheim, Ζυρίχη & Νέα Υόρκη: Georg Olms Verlag.
- . 1999β. Multilingualism and the economy as issues in european language policy. Στο *Multilingual Cities and Language Policies*, επιμ. K. Herberts & J. Turi, 251-258. Vasa: Abo Academi University.
- Nelde, P. H. & R. R. Schjerve**, επιμ. 2001. *Minorities and Language Policy*. Plurilingua 12. St. Augustin: Asgard.
- Nelde, P. H., M. Strubell, G. Williams**. 1996. *Euromosaic: Production and Reproduction of Minority Speech Communities in the European Union*. Λουξεμβούργο: European Commission.
- . 1999. *Euromosaic II: Extension of the study to Austria, Finland and Sweden*. Βαρκελώνη, Bangor & Βρυξέλλες. Ανέκδοτο χειρόγραφο.
- SATAVA, L. & S. HOSE. 2000. *Erhaltung, Revitalisierung und Entwicklung von Minderheitensprachen*. Bautzen: Institut für Sorbische Sprache.
- Truchot, C.** 1994. *Le Plurilinguisme européen*. Παρίσι: Honoré Champion Editeur.
- Vaillancourt, F.** 1996. *Language and socioeconomic status in Quebec: Measurement, findings, determinants and policy costs*. *International Journal of the Sociology of Language* 121:69-92.
- Weinreich, U.** 1953. *Languages in Contact*. Νέα Υόρκη: Linguistic Circle of New York.
- Weisrock, K.** επιμ. 1999. *“Werkzeug Sprache”*: *Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht*. Hildesheim, Ζυρίχη & Νέα Υόρκη: Olms.
- Williams, G.** 1992. *Sociolinguistics: A Sociological Critique*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- . 2001. Developing digital democracy. Στο NELDE & SCHJERVE, 123-133. St. Augustin: Asgard.
- Wright, S.** 2000. *Community and Communication. The Role of Language in Nation State Building and European Integration*. Clevedon, Buffalo, Toronto & Σίδνεϋ: Multilingual Matters.

PETER HANS NELDE

THE NEW MULTILINGUALISM: A CHALLENGE FOR A EUROPEAN LANGUAGE POLICY

Linguistics, multilingualism and the European Union*

Linguistics as a social science has always understood itself – with increasing tempo in decades – recent as the mirror image of society's social systems and therefore is, and was, subject to various tendencies and trends. This holds equally true for development on the macro-level (governmental and supra-governmental level) as well as the micro-level (regional language communities, minorities). Through the example of German as a minority language in Old and New Belgium (the German-speaking east cantons of Belgium), the change in perspective in research emphasis of the last century could be read as follows:

The Sixties: philological, etymological and dialect studies¹ serve partially to justify nation-state principles in a multilingual context (e.g., arguments for the Francophonisation of the linguistic transition areas in Malmedy);

The Seventies: research into interference and error analysis based on comparison with the 'motherland' (e.g., how far does Belgian German differ from standard German?);²

The Eighties: first sociolinguistic studies concerning the relevance of social stratification for language use³ ('high'-'low') uncover frontier-crossing perspectives which analyse diglossic situations and migrant questions in an international context (e.g., work concerning the integration problems of the North Africans in North Old Belgium);

The Nineties: a contact linguistic approach begins with an emerging Europeanisation and discovers the blooming border-permeability of 'Euregios' as an object of study⁴ (e.g., the meaning of multilingualism for educational policy in the three-country-zone);

The Present: the past perspectives have been complemented by ecolinguistics, which, in respect to our field, concerns itself with the cultural-linguistic consequences of regional planning, urbanisation and internationalisation of transport systems – an essential mainstay of the regional gross national product (Labrie & Nelde 1994, Nelde 1990, Fill 1993).

A look at the national and chronologically structured issues on the European macro-level (as

* This is a revised and updated version of an earlier article "New Multilingualism – Perspectives for a European Language Policy" (In *Eurocom: European Multilingualism via Language Family Comprehension. Conference Proceedings*, ed. G. Kischel. Hagen: Fernuniversität, 26-39, 2002).

in the regularly published bibliography of the yearbook *Sociolinguistica*⁵) demonstrates that today there are country-overlapping subjects in socio- and contact linguistics which could be described as Scandinavian (language acquisition, sign-language), Mediterranean (minorities, standardisation) or as typical Benelux (language and educational policy) issues. For both levels, macro as well as micro, the common factor of multilingualism has increased dramatically in importance since the 'rediscovery' of the research into language contact in the Fifties.⁶ The increase in interest is due to a multiplicity of factors such as internationalism, globalization, etc. – in Europe the increased interest can be related to the integration of individual countries into the European Union and the decision of the participants regarding linguistic and cultural diversity.

It may sound trivial, but never in the history of humankind has any country or a federation of countries decided in favour of such an explicitly multilingual model as the European Union. Fifteen countries agreed on eleven official languages, which should at the same time serve as working languages. This means that, mathematically, there are 110 language combinations possible (11x10). Looking ahead to the planned EU expansion and the related increase in the governmental language arsenal, well over 200 language combinations will be involved – an absurdity which reminds one of Pieter Breughel's building of the Tower of Babel, since there is obviously no translation office in the world which can provide every European commissioner with the necessary number of translator booths at the same time. At present nearly 4,000 translators and interpreters in Brussels and Luxembourg take care of the European communications channels (Nelde 1999).

It is only during the last ten years that the European Commission has recognized the importance of multilingualism as being conducive to the functioning of the economic, political and social components and has made the necessary means available and learnt to deal with the asymmetry of multilingualism. Besides the governmental and working languages, at least 45 other languages (which often are minority languages) exist.⁷ This has resulted in the establishment of a 'Ministry' in Brussels (known as the DG XXII) which has responsibilities that include the smaller languages. In this way, the EU has acknowledged the fact that linguistic conflicts are closely bound up with socio-economic conflicts and vice-versa. It should be obvious that with the increasing number of language encounters, the unilingual European has little chance of survival in such a multilingual structure.

Considering the EU's rapidly progressing economic integration and the clearly noticeable constraints on the nation-states' authority, Europeans are assimilating more and more to each other – a creeping assimilation which takes place through trade, economy, information technology and culture and at the same time is determined to integrate and to assimilate nation-state differences. These shrinking differences between the individual countries give rise to a reconciliation in nearly all areas of European communal living – hardly, however, in the areas of language, culture and education. Thus it can be concluded that with increasing integration and decreasing nation-state insularity, the enduring linguistic-cultural diversity would be one of the few remaining differences within Europe, since a 'multilingual assimilation' – common in Asia and Africa – is rather rare in present-day Europe.

With these prerequisites, the linguistic-cultural idiosyncrasy of the member-countries will

ultimately become the most important identity characteristic of future Europeans. In other words, the importance of languages will increase. Multilingualism will become an essential characteristic of Europe as is already the case in Switzerland, Luxembourg and Belgium, where the importance of multilingualism for the economic prosperity of its own citizens has long been the focal point of language planning considerations. Furthermore, Grin (1996) and Vaillancourt (1996) have proved convincingly what economic-financial advantages lie in multilingualism for the individual citizen. For this reason we can also assume that the meaning of language and of languages in Europe will increase in importance and will certainly become a new challenge for researchers into multilingualism and contact linguists, and especially for language planners and language policy-makers.

Language planning and language policy developed as a part of contact linguistics and as a part of the language sociology and sociolinguistics in the Fifties and Sixties, at a time when the former colonial realms were collapsing and young, rising nations – especially those outside Europe – attempted to bond their newly discovered identities with a national language through an official and standard language. It must be readily apparent that the underlying ideology primarily determines the character of language planning and language politics. Therefore, it does not seem essential to us to discuss the existence of European planning before the end of the twentieth century. However, content-related heterogeneity continues to exist, linked to a terminological asymmetry. In English, with *language planning*, *language policy* and *language politics*, three complementary terms exist that clearly differ from one another and are very similar to Dutch (*taalplanning*, *taalbeleid*, *taalpolitiek*) and other European languages. In German there is only *Sprachplanung* and *Sprachpolitik*, whereby policy is part of politics. In French there is *planification linguistique* next to *politique linguistique*, but these terms were originally used in a centralistic sense. Today, the general term *aménagement linguistique* includes not only language planning and language politics but also –in the sense of linguistic household⁸– the findings in ecolinguistics.

The new multilingualism

In order to bring the requirements of a modern European language planning and language policy under control, it makes sense to analyse the factors which characterise the present multilingualism. Regarding the countless changes in the economic lives of the EU member states since the political shift in 1990 and the ensuing extension in 1995 (Austria, Sweden, Finland), language planning and language policy have also had to deal with the new conditions of language contact in Europe.

The most recent multilingual development will be presented under the title *New Multilingualism*, with some everyday examples of European multilingualism:

Internationalisation

The sheer flood of regulations from the EU headquarters in Brussels is amazing in view of the relatively small number of European civil servants and to a great extent contributes to the surmounting of national idiosyncrasies and national borders.

Key terms such as 'Schengen' (free movement of people and goods), fusions and alliances of all possible kinds make clear that in the economic and everyday life of the European, nation-state borders only have a symbolic meaning.

In the beginning, there was the television. In Belgium when the need to receive channels from neighbouring countries arose in the Seventies, the multinorm set was invented. This was a television which could receive both PAL and Secam, a technical advance which lost meaning through yet another technical advance, cable and satellite systems. Recently the first high-speed rail was supposed to run from France across Belgium through to Germany. Three diverse national power systems for locomotives were combined in one vehicle (Belgian, French and German direct current/ alternating current power systems). Currently, this train, known as 'Thalys', links Paris and Brussels with Cologne and is not hampered by custom barriers or differing train platform edges.⁹

Neo-Liberal Economic System

Following the North American example, the free market principle has on the whole predominated in the European Union; by means of this economic and borderoverlapping factors have gained meaning while other factors of nation-state origin have lost meaning. During the course of mutual rapprochement and in the face of growing neo-liberal tendencies, the new multicultural and multilingual markets – often dominated only by English as a *lingua franca* – show an increasing interest not only in the identity and personality of European citizens but also in their attitudes and stereotypical behaviour. However, as far as the European economy is concerned, national classification systems, once the pride of every country, have become obsolete:

The consumer is no longer sure of the origin of a particular commodity, since the point of production is often outsourced to more cost-effective countries, nor can the headquarters or the producer be categorised in terms of nation-states. In trend-leading Germany, national companies which are becoming multinationals consistently replace their brand symbol "made in Germany" with "made by Siemens/Bosch", etc. Formerly peripheral economic regions in language or national border areas will be systematically chosen for new production sites in order to ease access into the new markets, acquire new markets and perhaps produce more cost-effectively through multilingual staff: Daimler/Chrysler built its finishing plant for the Smart car in the Saar-Lor-Lux region on the Lorraine side in order to conquer new multinational and multilingual markets for this very reason.¹⁰

Glocalisation

Research into multilingualism in recent years has been somewhat one-sided, focusing on the economy-supported efforts towards unity in parent organisations such as the NAFTA in North America (economic free trade agreement between Mexico, Canada and the United States) or the European Union, without taking into account a polarising resistance movement which arose in parallel with advancing European unification: namely, the need of Europeans of various origins to be able to identify with their own region, their country, their local features and their cultural

environment. Therefore, in the light of this new European lifestyle, we evidently can use the term ‘Glocalization’ (globalisation vs. localisation) in order to describe the newly emerging multi-identities of European citizens. These multi-identities could dissolve the pent-up tension between multinational decisions that are not always intelligible and seldom of personal concern to European citizens, on the one hand, and regional or local resolutions which are more closely connected with European citizens, on the other.

The latter relate very strongly to the European’s direct environment and the majority will be conveyed in his or her own language and concepts of culture and thought, whereas regulations from Brussels usually originate from a foreign mentality, since EUinternal texts are nearly always conceptualised in French or English, subsequently translated and therefore do not correspond to three-quarters of the Union members’ conceptual world or mentality.

Belgians from Kraainem (situated in the outskirts of Brussels) will presumably introduce themselves as citizens of Kraainem in Brussels, perhaps as ‘Brusselaars’ (citizens of Brussels), Viennese in Ghent; in Wallonia as Flemings, in Austria as Belgians and in Afghanistan as Europeans. This does not have much to do with opportunism, it is, however, very much about feelings of rootedness and about a regional identity which can be described as a multi-identity.

Information Technology and Media

The so-called new media –above all telecommunications– and the rapidly spreading application fields of information technology have strengthened the ability to observe tendencies in the areas of internationalisation and globalisation. These tendencies have also been recognised and put into practice by research into multilingualism, as countless newly founded speech technology industries (such as on the Belgian-French border in the nineties) demonstrate. What is of fundamental importance to us are the consequences of language minorities who are often seen as the first victims of internationalisation and globalisation. However, since the use of software and its customised applications for small language communities are not costly, and since there is little effort necessary other than a few adaptations and translations, peripheral minorities who until now have not had the linguistic-cultural-economic access to the dominating majority markets have become beneficiaries of modern technologies.

In this way, the latest Celtic language revitalisation attempts in Wales and Ireland have been supported through telecommunication and the new media applications (telematics). Linguistic resuscitation attempts in the fields of small and middle-sized companies have put the most modern technological findings into practice in employment offers and above all, in advertising.¹¹ Other language minorities (like the west Slavic Sorbians in the Polish-Czechian-German border area) will probably follow¹². It is, however, still too early for a successful prognosis in the sense of a linguistic-cultural revival since ‘reversing’ the language of communication can only be solved in an integral manner and hardly monodirectionally.

Educational Policy

If economic policy within the European Union is seen as a unifying element, then language policy reflecting linguistic diversity seems to be a dividing element. In an even further developing Europe, with the predictable unification and complete dismantling of border functions (serving only as a symbolic value in the future), the importance of language policy as part of educational policy increases in most countries with national languages. In many cases, educational policy is even congruent with language policy. If all economic and political systems are so bound up with one another that they weave seamlessly together under Brussels' protection, then – with the consent of the cultural autonomy criterion of the member countries – the educational systems will be confronted with one another and will surely play a main role in Europeans' search for identity.

Under the direction of Frans Hinskens, a Dutch team from Nimwegen has already observed the disappearance of the former border-consciousness in the adjacent Benelux countries, so that today young Dutch people differ from young Germans through their differing school educations and differing lesson contents.¹³ This finding becomes of even greater importance when one considers that on the Belgian-Dutch border, in contrast with the German-Dutch border, the same language is spoken and yet the speakers can differentiate amongst themselves as being Dutch or Flemish on the basis of the various educational systems. To date, however, there have only been tentative efforts at reconciling the two educational systems.

Reduction of Nation-State Power

Without much public action or media attention, a power shifting process is being carried out within the European Union which, because of economic dictates resulting from the unification process, transfers the main authorities from the capitals of the member-countries to Brussels. This sluggish yet accelerating process pertains to only a small part of the nation-state legislative power and intervenes in various areas of the European's life through the interdependent character of the economic factors and the increasing unitarian tendencies since Maastricht and Amsterdam. These efforts come up against a politically united Europe because all member-states insist on the linguistic-cultural distinctiveness of the nation states. The respective governments, however, are trying to take care of their language and cultural domains as well as the aforementioned educational systems (including elementary and secondary school instruction) under their own direction. Breaches indeed already characterize the university level, which, because of the international interwovenness of Europeanisation, cannot withdraw to the same extent as the school level.

Also national art and literature continue to create quite a rocky retreat area for the 11 governmental and working languages of the EU as a result of its linguistic-cultural classification into the various national languages and cultures. This power reduction caused by economic fusion and globalisation measures – an as yet little commented upon and apparently voluntary renunciation – offers at the present point in time one of the possible explanatory factors for the observable increase in the importance of national languages. As a retarding moment, this maintains the illusion of nation-state autonomy of the member-countries and thereby helps make possible the transition to a 'united Europe in diversity'.

A factor analysis of nation-state power in member-countries with recent changes in government like France, Belgium, Germany or Austria would – on the basis of the innumerable new ordinances and regulations – shed light on the power reduction of the new governments. Regardless of the respective party and coalition background, the intervention and administrative competences – and thereby the sovereignty – of the Jospin, Verhofstadt, Schröder and Schüssel governments, in contrast to their predecessors Juppé, Dehaene, Kohl and Klima, have been considerably reduced through recent legal measures taken by the European Commission.

Subsidiarity

Until the mid-nineties – before the membership of Sweden, Finland and Austria – there was a certain balance between two very different conceptualisations of national mentality within the EU. While Mediterranean countries – above all France – professed a centralistic principle, federally structured countries – like Belgium or Germany – pleaded for a subsidiarity principle with repercussions for the language and culture policies of the member-countries. Whereas with the application of the centralistic principle, the existence of a national language legislature moving in precedence on the hierarchical administration paths from ‘up’ to ‘down’ is decisive, subsidiarily governed countries often do without a national minister for culture or a governmental level responsible for language and culture, therefore delegating suitable legal regulations to a lower level (provinces, counties, institutions under private law, etc.).¹⁴ The strong political and economic weight of the northern and central European countries after the membership of Sweden, Finland and Austria has recently very much increased the trend towards subsidiarity in the EU – clearly recognisable in the example of Great Britain, as Scotland and Wales have been conceded their own politically active parliaments – something which cannot remain without consequences for the trends in language planning and language policy. Nonetheless, competence conflicts are already recognisable. In the future they could even increase, as the responsibility for autochthonous language communities (the so-called native or indigenous minorities) lies with the nation-state and their subsidiary institutions, whereas for allochthonous groups (migrants) more than one government or more than one country is politically responsible and has jurisdiction over them. These would give preference – if one allowed them free choice – to a border-overlapping, supranational conflict solution – whereby, however, supranational EU authorities would settle upon new tasks.

Despite this and other border-overlapping autochthonous or allochthonous language and culture conflicts with socio-economic backgrounds, the subsidiarity principle, which is indeed growing, of the member-countries must be on guard against Brussels over radical interventions in national language and culture planning.

Also allochthonous groups often have a clearly ‘national’ character and appear only under certain national preconditions. The example of Germany demonstrates that allochthonous groups are to be characterised as country-specific and that language manifests itself mainly as a secondary symbol.

Despite the fact that allochthonous and autochthonous groups predominantly draw attention

to the comparatively poor prestige of their languages and cultures as a common disadvantage with respect to the dominant group, up to now very little, if any, co-operation in the demand for linguistic rights is to be discerned in Europe on the part of these two groups. The need for this kind of co-operation, however, should be obvious, as comparable disadvantages require common solutions. Undoubtedly, the new, often socially defined minorities such as the migrants, guest-workers, returnees, expatriates, resettlers, refugees, emigrants, transmigrants and 'remigrants' (re-immigrants *Ibid*, p. 43) are coming to the fore of European politics. All of these groups have given rise to a new consciousness among minority populations, resulting much more in a promotion of indigenous minorities rather than in their suppression. Since the immigration boom in neighbouring countries exhibits a completely different structure, there can be no discussion in the meantime of a unified European regulation which would do justice to all types of migration.

Another aspect of the subsidiarity principle, namely the conceptual difference from the centralistic principle is emphasised by the following observation from my own research, whereby we will restrict ourselves to France as a centralistic example and Germany as a subsidiary example. In the first conflict analysis of autochthonous minority language communities in the European Union (published in 1996 as *Euromosaic* *Ibid* Nedle, Strubell & Williams 1996ü1999), researchers from the project designated countries (Great Britain, France, Spain and Belgium) disagreed about the scientific procedure for setting up a pilot study. The differing opinions obviously had their origin in opposing conceptualisations of how to designate them as centralistic or subsidiary. In this way, there was disagreement as far as the political or cultural contact partner in the examined countries goes. Should one contact the national government or the minority representative on site? As a compromise solution the Brussels General Directorate XXII requested all EU government leaders to provide a linguistic-political analysis and detailed information about the respective national autochthonous policy. The result was amazing. While France (Juppé government) – to anticipate possible critical reactions - correspondingly advised that the government was particularly active on behalf of minorities, that conflicts (with the exception of Corsica) hardly ever occurred, that equal rights for all French citizens have been ensured since the French Revolution and that the Ministry of Education had set up an optional school course 'langues et cultures regionales' in every minority area. The German-speaking countries did not provide us with an official operative answer.

Thus, the former Bonn government under Helmut Kohl obviously did not feel responsible for an answer concerning language-specific minority questions. Our letter landed in Sachsen's main and capital city Dresden (Ministry for Culture), since the existence of a Slavic minority in the five new federal states (in this case: Brandenburg and Sachsen) was indeed known and since the press often speculated about the legal situation of the Sorbian minority in the years after German re-unification and since new legal national regulations for the protection of these minorities still had to be discussed. The ministry forwarded the letter to the Domowina, a cultural, private-law organisation of the Upper Sorbs in Bautzen, who in turn contacted us in Brussels at the *Euromosaic* headquarters and wanted to know what we were actually trying to accomplish by our letter. While the example of France made not only the 'hierarchisation' of the minority dilemma readily apparent, but also the necessity for language

laws and public protection measures for small and endangered language communities. The German procedure demonstrated the subsidiarity principles: all cultural and linguistic provisions for the protection of language communities were dealt with the lowest possible level, not always by political or governing bodies, but quiet frequently by cultural and other privately organised associations.

Conclusions for a European Language Policy

Thorough language planning and the realisation of its results in a European language policy requires not only the acceptance of the most recent developments of research on multilingualism in Europe which come to the fore in such contact linguistic projects as Euromosaic (1996, 1999), but also the inclusion of world-wide trends in the obviously rapidly growing multilingualism in countries and continents with a positive demographic development. When considering the highly populated areas of Asia and Africa, multilingualism has, for some time, no longer appeared as an exception to the rule as in NAFTA countries and EU states, but has rather become the norm.

Furthermore, the most recent development shows that – in contrast with the bilingual literature of the post-War years –the transition to multilingualism no longer automatically means the end of an autochthonous minority language– on the contrary, almost all minority speakers in Europe have become multilingual. This points far more to the fact that multilingualism is often seen as an economic and professional engine which raises the standard of living and makes access possible to new career fields in border-overlapping trade, and with international and globalised employers. It also makes possible professions in translation which recruit their translators and interpreters preferably from multilingual countries (Luxembourg, Belgium) and language border areas (for example from the German-Romance language boundary).

Multilingual minority language speakers accordingly give up their generation-old defensive attitude and recognise the opportunities of multilingualism in the new European. Discourse no longer forces them to deny their identity and conform to the language of prestige. It is precisely the former average case – the monolingual – which comes up against difficulties in forcibly pursuing economic or political interests in a multilingual Europe.

At this stage, market economy criteria clearly come into play. Language behavior and language acquisition correspond to the free market, meaning that the European multilingualism which has largely been freed from both outdated historical and psychological stereotypes as well as prejudices and emotions conforms to the law of supply and demand. Out of this arise new and primary economic law patterns - globalisation and internationalisation require the readiness of young Europeans to acquire several languages the mastery of which pays proven dividends (Grin op. cit.). François Grin and François Vaillancourt estimate, for example, the added value of multilingualism in Switzerland – depending on the required second language (for example Romansh or English) – at 7 to 15%. In traditional and economically monolingual countries like France or the United States (Ibid) this economically important surplus up to now could not be reached because of predominance of monolingualism. No wonder that more and

more linguistic communication competences are part and parcel of modern European management and that they are usually counted amongst the minimum key qualifications. No wonder that the labour market opens itself to these Europeans, offering at the same time occupational possibilities in the languages of the originating and target markets. In the long term, such a multilingual model of supply and demand motivates successful and sensible multilingualism in a better way than centralistic language planning, which proves to be an inflexible instrument of language policy and does not respond to the changing language needs of the European language markets.

These experiences could be of use to a European language policy which, in the nineties, was to a certain extent quite successful in attending equal rights and equal opportunities of small language communities and served as concepts for propaedeutical language planning:

1. The concept of *positive discrimination*: that minorities, largely independent of the number of speakers, are provided with the same opportunities for promotion as the dominant language group in order to become integrated in sociopolitical and economic life. In practice, for national and regional authorities, this means undertaking an attempt in language policy to bring under control the high costs and applications for materials which must be produced and commercialised, and for specially trained personnel in the sub-dominant and co-dominant languages of their own country. Only by doing so can every minority speaker exercise his language rights to the same degree, as the clearly more privileged majority speakers have done so far.¹⁵
2. The concept of *decentralisation*, which stems from the subsidiarity principle and was supposed to have been applied in what were until recently centralised member-countries, has earned special attention from a linguistic-political perspective. It must be investigated as to how far decisions in linguistic and cultural areas can be shifted to lower democratic levels so that sub-dominant languages and their speakers gain legal security and that language policy can unfold on a regional level.
3. A *training concept* which makes it possible for all citizens to use their language in as many contexts as possible so that they are in the position – with or without language legislation – to find solutions for their linguistic and cultural problems and apply them in everyday situations instead of relying on the national administration and authorities.
4. A concept of the *enablement of multilingualism* which does not permit the learning of one language at the expense of another or the acquisition of one language with the goal of stifling or discrediting another. These kinds of enablement are valid to a certain degree for public administration and also for the entire economic life. The prestige of languages could further increase when these are also applied in all further domains.

Such an enablement catalogue serves as an initial prompt to Europeanise currently idle national language planning. At the same time, however, a warning should be issued concerning the misunderstanding that such preconsiderations could detract from a generally valid multilingual model. The specific multilingual context must be reflected in the regional and supra-regional language policies of every EU member-country and – as far as possible – be tailored to

the respective language community in order to cater for the actual economic conditions. A single master-plan for the solution of language conflicts is only doomed to fail. Its foundation lies – as our examples have shown – in the politically determined recognition of the linguistic-cultural diversity of Europe which, instead of blanket and generalised conflict solutions which can only be defined by case, can be successful in situational and contextual adapted language policies. This appears to us to be the only possible chance to even begin to neutralise the tension in the domains of language and culture which has developed between nation-state self-government and the increasing economic integration of the EU countries.

Perspectives for Contact Linguistics

Multilingual research as a central topic of contact linguistics continually opens up new domains and therefore constantly changes. The reasons for this are more than clear:

First of all, small speech communities which have conserved their language and other identity characteristics – typical for many European minorities – are often to be found on the periphery of the various European countries and for this reason are often considered marginal. If they wanted to share prosperity and economic advances, they had to integrate themselves into the process of urbanisation and industrialisation. In many cases, they lost their special qualities during this process, including their language and culture. Now many of these communities find themselves at the heart of the new Europe, as they lie along the borders and thereby on the new contact axes of a Europe which is growing together. Geographically and geopolitically, they are as such no longer marginal. Furthermore, it can certainly be the case that a supranational Europe is more likely to tolerate regionalism than the former nation-states. This, however, also means that these communities find themselves in a regrouping process. It is necessary to analyse this changed discourse. In order to understand what in some of these communities has already happened and what is yet to come, we must concern ourselves with the language groups who have succeeded in retaining their language and tradition. Minority groups like the Catalans in north-eastern Spain can shed light on what is needed to keep and maintain a minority group. Here, local and regional development has earned more attention.

Secondly, multilingualism in big cities is a relatively recent phenomenon. In some cases, it already has been more thoroughly investigated ('Language shift in metropolitan areas'); in other cases, there is still much left to do in order to understand the contact linguistic development better.¹⁶ This concerns an area in which prejudice research and linguistics meet and where problems and conflicts can result from multilingual and multicultural contact. Sociologically, these problems and conflicts can be explained as stemming from a feeling of threat on the part of the dominated group which fears that its own identity will be wiped out by other growing groups. They can also be regarded as attempts by the dominant group to ensure social ascendancy for its own members.

Thirdly, the problem of languages in the European Union remains on the whole undiscussed and therefore unsolved. Whatever the solution will be – three, four, eleven or more official languages – the Europe of the future will, at any rate, not be monolingual. The membership of

the Scandinavian neighbours – countries which have traditionally preferred English as a second language – and Austria to the Union, could already call the traditional linguistic power balance in Brussels, Luxembourg and Strasbourg into question (for example, French as the dominant language domestically, English as the dominant language for the commission's foreign contacts) and has started the debate anew.

Fourthly, we must deal with the language conflicts along the EU's borders with the former Eastern Block, where language appears more and more to become a symbol of the re-awakening of nationalism. Here, a differentiation must be made between conflicts with historical roots and those which are artificially kindled – for reasons of border re-adjustments or simply out of ideological motives.

After all, possible reasons for language conflicts exist everywhere in the world just as they do in Europe – conflicts which often make themselves noticeable as polarising trends. In addition to supranational alliances (NAFTA and EU), nationalism and regional consciousness are growing at the same time (Euregio, Alpen-Adria-Regio, new foundlings like Slovenia, Estland, etc.). From history, we are aware of the possible consequences of conflict repression. For this reason, contact linguists should make sensible contributions to analysis, description and control of complex linguistic situations as they unfold day in and day out before the eyes of the researcher world and Europ- wide.¹⁷

A wide-ranging, decisive contact linguistic perspective protects the European linguist on the one hand from nationalistic and monolingual power interests of particular narrow-mindedness and on the other from vacuous theoretical construct remote from any empirical or historical factual expertise. Contact linguistics' observant attitude and prudently formulated suggestions for language planning which supersedes language divisions and the countless empirical projects for their application in multidisciplinary language politics seem to justify a cautious optimism in the face of Europe's linguistic and political future.

ENDNOTES

1. Above all, A. Boileau [1954] 1971.
2. Illuminating examples are: Magenau 1964, Nelde 1974.
3. This period is the most important for the linguistic analysis of east Belgium. Examples: Kern 1988; Nelde 1979.
4. Examples: Nelde 1991; Kern 1994. Euregios are European regions in the EU member states periphery, preferably in areas where "artificial" borderlines can disappear in favor of transnational unities between two or more member states. Euregios exist at the periphery of most of the EU-countries, a lot of them are concentrated between the Netherlands, Belgium and Germany, between Germany, Poland and Czechia and between Austria and Germany.
5. This trilingual yearbook (German, English, French) has been published since 1987 by Niemeyer-Verlag, Tübingen, ed. U. Ammon, K. Mattheier and P. Nelde. The first 16 volumes give thorough information about trends in current European sociolinguistics.
6. Milestones in this development are: Weinreich 1953; Haugen 1966; Nelde 1980; Goebel, Nelde, Stary & Wölck 1996-1997.

7. A contact linguistic analysis is presented in the closing report: Nelde, Strubell & Williams 1996.
8. Thus defined by Mackey 1980, 35.
9. According to the report of a participant in a multilingual conference in Strasbourg in 1991 (Reports appear in Truchot 1994) the main reason why “a train could never travel from Paris to Berlin”.
10. Presented in detail in Geiger-Jaillet 2001.
11. The Research Centre Wales in Bangor under the direction of Glyn Williams has been especially active; so in: Williams 2001.
12. An initial attempt can be found in the Convention Papers of the Task Group of the Sorbian Institute of 16./17.4.1999: Satava & Hose 2000.
13. Compare with: Hinskens, Kallen & Taeldeman 2000.
14. For the various conceptualisations of language policy, see Nelde 1999a.
15. The institutionally bilingual – meaning: separated – school system of Flemings and Francophones in Brussels is a good example for this concept; see Nelde 1999b, 257.
16. For this, examples of European multilingual metropolises in Nelde 1994; specifically, the chapter ‘Multilingualism in Towns and Cities’, pp. 172-173.
17. A first step in this direction is surely the publishing of the two-volume Handbook of Contact Linguistics (Goebel, Nelde, Stary & Wölck 1996-1997). This handbook presents models, theories and concepts (Volume 1) and European case studies (Volume 2) that have already influenced and enriched present research.

REFERENCES

- Boileau, A.** [1954] 1971. *Enquête dialectale sur la toponymie germanique du Nord-est de la Province de Liège*. vol. 2. Liège: Gothier.
- Coulmas, F.** ed. 1996. *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford & Cambridge, MA: Blackwell.
- Fill, A.** 1993. *Öklinguistik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Geiger-Jaillet, A.** 2001. *Das Saar-Lor-Lux-Modell*. St. Augustin: Asgard.
- Goebel, H., P. H. Nelde, Z. Stary & W. Wölck.** 1996-1997. *Contact Linguistics: An International Handbook of Contemporary Research*. Vol. 2 Berlin & New York: Mouton De Gruyter.
- Grin, F.** 1996. The economics of language: Survey, assessment and prospects. *International Journal of the Sociology of Language* 121:17-44.
- Haarmann, H.** 1986. *Language in Ethnicity: A View of Basic Ecological Relations*. Berlin, New York & Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Haugen, E.** 1966. *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hinskens, F., J. Kallen & J. Taeldeman.** 2000. Merging and drifting apart: Convergence and divergence of dialects across political orders. *International Journal of the Sociology of Language* 145:1-28.
- Kern, R.** 1988. Zur Situation des Deutschen als Umgangs- und Muttersprache in Belgien. In *Deutsch als Umgangs- und Muttersprache in Belgien*, ed. H. Jenniges et al., 15-31. Brussels & Eupen: Europäisches Büro der Minderheitssprachen.
- . 1994. Deutsch als Muttersprache in Belgien. In *Begegnung in Pecs/ Funfkirchen*, ed. K. Wild, 9-18. Funfkirchen: Janus-Pannonius-Universität.
- Labrie, N. & P. H. Nelde.** 1994. L'Aménagement linguistique dans la communauté européenne. In *Les Langues de l'Europe*, eds. F. Carton & J. M. Oderic, 117-128. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Magenau, D.** 1964. *Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in Luxemburg und in den deutschsprachigen Teilen Belgiens*. Mannheim: Duden.

- Mackey, W.** 1980. The ecology of language shift. In NELDE 1980, 35-41. Wiesbaden: Steiner.
- Nelde, P. H.** 1974. Normabweichungen im Zeitungsdeutsch Ostbelgiens. *Deutsche Sprache* 3: 233-251.
- . 1979. *Volkssprache und Kultursprache*, Wiesbaden: Steiner.
- . ed. 1980. *Languages in Contact and in Conflict*. Wiesbaden: Steiner.
- . 1990. An ecological approach to Contact Linguistics. In *Languages in Contact*: eds. R. Filipovic & M. Bratanic, 14-24. Zagreb: Institute of Linguistics.
- . 1991. A case of multilingualism in Eastern Belgium. In *Languages in Contact and in Contrast. Essays in Contact Linguistics*, eds. V. Juir & D. Kalogjera, 335-344. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- . 1994. Languages in contact and in conflict: The Belgian experience and the European Union. In *Current Issues in Language and Society* 1/2, ed. S. Wright, 165-192. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 1999a. Perspektiven einer europäischen Sprachpolitik. In *“Werkzeug Sprache”: Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht*, ed. K. Weisrock, 41-42. Hildesheim, Zurich & New York: Georg Olms Verlag.
- . 1999ß. Multilingualism and the economy as issues in european language policy. In *Multilingual Cities and Language Policies*, ed. K. Herberts & J. Turi, 251-258. Vasa: Abo Academi University.
- Nelde, P. H. & R. R. Schjerve**, eds. 2001. *Minorities and Language Policy*. Plurilingua 12. St. Augustin: Asgard.
- Nelde, P. H., M. Strubell, G. Williams.** 1996. *Euromosaic: Production and Reproduction of Minority Speech Communities in the European Union*. Luxemburg: European Commission.
- . 1999. *Euromosaic II: Extension of the Study to Austria, Finland and Sweden*. Barcelona, Bangor & Brussels. Unpublished manuscript.
- Satava, L. & S. Hose.** 2000. *Erhaltung, Revitalisierung und Entwicklung von Minderheitensprachen*. Bautzen: Institut für Sorbische Sprache.
- Truchot, C.** 1994. *Le Plurilinguisme européen*. Paris: Honoré Champion Editeur.
- Vaillancourt, F.** 1996. Language and socioeconomic status in Quebec: measurement, findings, determinants and policy costs International: *Journal of the Sociology of Language* 121, 69-92.
- Weinreich, U.** 1953. *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Weisrock, K.** ed. 1999. *“Werkzeug Sprache”: Sprachpolitik, Sprachfähigkeit, Sprache und Macht*. Hildesheim, Zurich & New York: Olms.
- Williams, G.** 1992. *Sociolinguistics: A Sociological Critique*. London & New York: Routledge.
- . 2001. Developing digital democracy. In NELDE & SCHJERVE 2001, 123-133. St. Augustin: Asgard.
- Wright, S.** 2000. *Community and Communication. The Role of Language in Nation State Building and European Integration*. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney: Multilingual Matters.

ΒΑΣΩ ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ

ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ

Εισαγωγή: Προς μια Ευρώπη των γλωσσών

Στις 26 Σεπτεμβρίου 2001, επ' ευκαιρία του Ευρωπαϊκού Έτους των Γλωσσών και με πρωτοβουλία του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας, εκπρόσωποι της Ε.Ε. και του Συμβουλίου της Ευρώπης καθώς και των κρατών-μελών των οργανισμών αυτών συγκεντρώθηκαν στο Παρίσι για να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις γύρω από την εκμάθηση των γλωσσών μέσα στο νέο περιβάλλον: γλωσσική εκπαίδευση και κινητικότητα, γλωσσική εκπαίδευση και δια βίου παιδεία, γλωσσική εκπαίδευση και εργασία, στόχοι της γλωσσικής εκπαίδευσης, εκσυγχρονισμός της γλωσσικής εκπαίδευσης· όλα σχεδόν τα θέματα με τα οποία συναρτάται η εκμάθηση γλωσσών σε πολιτικό, πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο τέθηκαν στο τραπέζι. Ζητούμενο ήταν η διατύπωση κοινά αποδεκτών θέσεων και προτάσεων για την προώθηση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο, μιας πολιτικής που να υπερασπίζεται την εκμάθηση περισσότερων της μιας γλωσσών, έτσι ώστε η ευρωπαϊκή πολυγλωσσία να αναχθεί σε πλεονέκτημα και να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του ευρωπαϊού πολίτη.

Η Ημερίδα κατέληξε σε μια διακήρυξη υπέρ της πολυγλωσσίας και υπέρ της πρώιμης –από το νηπιαγωγείο– εισαγωγής των ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση.

Η γλωσσική πολιτική στην Ευρώπη μέχρι σήμερα

Είναι γνωστό ότι εδώ και αρκετά χρόνια όλοι οι μεγάλοι ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί –Ε.Ε., Συμβούλιο της Ευρώπης, Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών και UNESCO– υπογραμμίζουν στις ιδρυτικές τους πράξεις ή και με συστάσεις και αποφάσεις τους την ανάγκη εκμάθησης γλωσσών (στον πληθυντικό· βλ. Union Européenne 1995· 1998· 1999· ONU 1999) και αναπτύσσουν συγκεκριμένες δράσεις για την προώθησή τους, ενώ ταυτόχρονα εισηγούνται στα κράτη-μέλη τους μέτρα για τη βελτίωση της ποιότητας και την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων.

Όστόσο, όπως γενικώς προκύπτει από αρκετές μελέτες (Calvet 1993β· Signàn 1996· Παπαρίζος 1997· Τοκατλίδου 1999), η μεν γλωσσική πολιτική αυτών των οργανισμών παραμένει ουδέτερη απέναντι στις ευρέως και στις λιγότερο ομιλούμενες και διδασκόμενες γλώσσες, οι δε καθημερινές πρακτικές των οργάνων τους προκρίνουν –και είναι πολύ φυσικό– τη χρήση ορισμένων μόνον γλωσσών, των ευρέως ομιλούμενων. Η διάδοση –και η διάσωση– των λιγότερο ομιλούμενων και διδασκόμενων γλωσσών επαφίεται στη φροντίδα των κρατών και των λαών

που τις μιλούν.

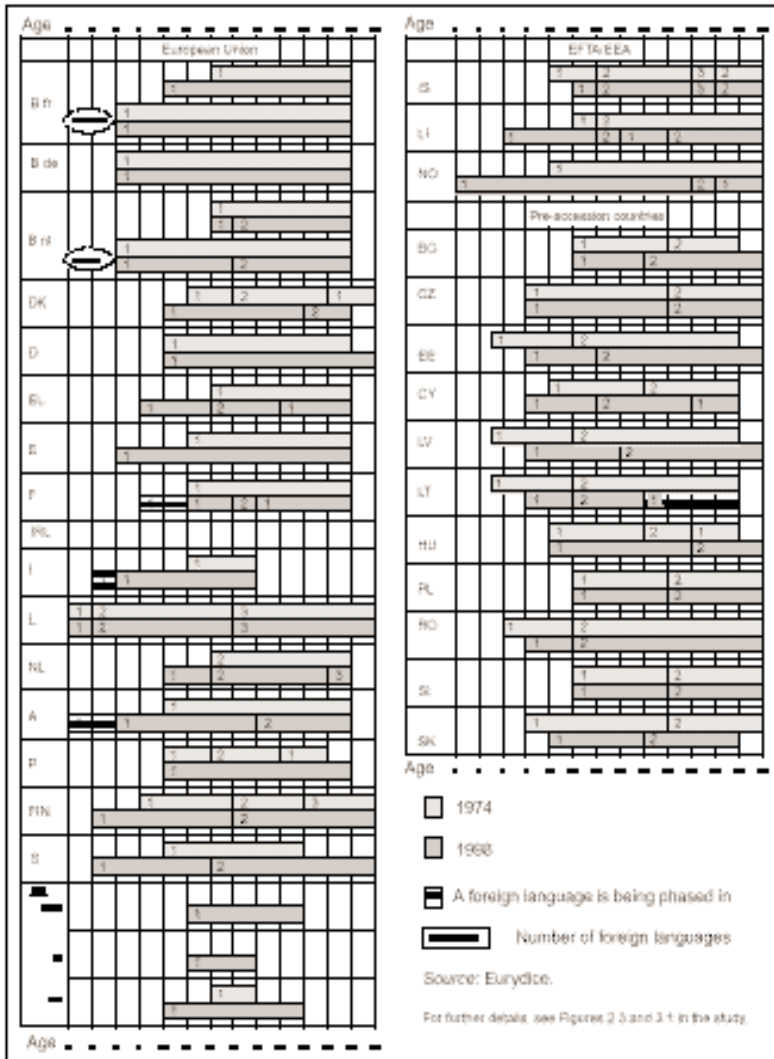
Θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι η πρόκριση αυτή δεν αφορά μόνον τους οργανισμούς· το ίδιο ισχύει και για τα ίδια τα κράτη-μέλη: όταν το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο επίσημα αποφάσισε να προωθήσει την εκμάθηση δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών στην εκπαίδευση (Commission Euroréenne 1983·1984· βλ. και E.E. 1988a· 1988β), τα κράτη-μέλη, και ανάμεσά τους η Ελλάδα, αυτές τις ευρέως διαδεδομένες γλώσσες, την αγγλική, τη γαλλική και τη γερμανική, επέλεξαν. Όπως συνάγεται μάλιστα από πρόσφατη έρευνα της μονάδας Ευρυδίκη (Eurydice 2001), ενώ κατά την τελευταία τριακονταετία διευρύνθηκε και ο αριθμός των διδασκόμενων γλωσσών και των ετών γλωσσικής εκπαίδευσης (Πίνακας 1), οι λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες δεν ευνοήθηκαν, όχι μόνον γιατί οι ευρέως διαδεδομένες γλώσσες επιβάλλονται από τις εθνικές πολιτικές ή επιλέγονται από τους γονείς και τους μαθητές, αλλά και γιατί, και όταν ακόμη προσφέρονται –όπως συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου, σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, προσφέρονται συνολικά δεκαεννέα γλώσσες–, λείπουν οι δάσκαλοι που θα τις δίδασκαν· και βέβαια, η Δράση 3 του προγράμματος LINGUA, που ενθαρρύνει την κινητικότητα βοηθών δασκάλων από τις χώρες των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών σε σχολεία των χωρών των «ισχυρών» γλωσσών για να διδάξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, απέχει πολύ από το να αποτελεί λύση σε ποσοτικό, ασφαλώς, επίπεδο αλλά και σε ποιοτικό.¹

Έτσι, στα μέσα της δεκαετίας του '90 και, ειδικά, στο πλαίσιο των συζητήσεων σχετικά με τη διεύρυνση και την ένταξη των τριών νέων χωρών, είχε τεθεί και το θέμα των γλωσσών που θα ανάγονταν σε «επίσημες» γλώσσες της E.E. Το κόστος της μετάφρασης που απασχολούσε το 12% του προσωπικού, δηλαδή 1800 μεταφραστές και 600 άλλους υπαλλήλους υποστήριξης, καλύπτοντας έτσι το 30% των λειτουργικών δαπανών της E.E., φαινόταν υπερβολικό και η προοπτική της περαιτέρω διεύρυνσης με τα ποικίλα αλφάβητα που θα τη συνοδεύουν δημιουργούσε σοβαρές ανησυχίες. Από επίσημα χείλη διατυπώθηκαν προτάσεις για αναγνώριση περιορισμένου αριθμού γλωσσών.²

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 (Πηγή: Eurydice 2001)

Ξενόγλωσση σχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη

Υποχρεωτική ξενόγλωσση εκπαίδευση
σε σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης (1974 και 1998)



Γλωσσικές συναλλαγές, οικονομία και επικοινωνία

Όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως αφορούν το επίπεδο του πολιτικού σχεδιασμού και εφαρμόζονται στο πλαίσιο των επίσημων εθνικών και ευρωπαϊκών ενεργειών. Υπάρχει, ωστόσο, ένα άλλο επίπεδο που θα άξιζε να εξεταστεί: το επίπεδο των αναγκών που προκύπτουν κατά τις ανθρώπινες συναλλαγές, τόσο τις οικονομικές όσο και τις κοινωνικές, και το οποίο δεν ταυτίζεται πάντα με τις επίσημες πολιτικές. Αυτό δεν προκύπτει μόνο από τις περιπτώσεις επιβίωσης των γλωσσών των μειονοτήτων ή των τοπικών ιδιωμάτων, που, άλλωστε, αποτελούν ένα συμβολικό κεφάλαιο και διατηρούνται ζωντανές για λόγους πολιτικούς ή ιδεολογικούς. Προκύπτει και από έρευνες που με συστηματικό τρόπο διεξήχθησαν σε διάφορες περιοχές του κόσμου (Calvet 1993a, 97) αλλά και από συμπτωματικές παρατηρήσεις φαινομένων που φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα των ερευνητών, σύμφωνα με τα οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν να μιλούν τις γλώσσες για τις οποίες έχουν κίνητρα οικονομικά ή κοινωνικά και όχι αισθητικά ή φιλολογικά.

Βέβαια, η πολυεπίπεδη σχέση γλώσσας και οικονομίας είναι γνωστή σε όλους. Ορισμένοι μάλιστα μελετητές προτείνουν να δημιουργηθεί ειδικός κλάδος «γλωσσικής οικονομίας»,³ κατά το πρότυπο του «γλωσσικού δικαίου» (de Robillard 1991, 39). Πράγματι, αν κρίνει κανείς από τα πολυδάπανα fora, όπου εκτίθενται διάφορα γλωσσικά προϊόντα και προβάλλονται ποικίλες περί της γλώσσας απόψεις,⁴ μπορεί να συναγάγει ότι υπάρχει ένα τεράστιο κοινό που καταναλώνει αυτά τα προϊόντα, τα οποία δεν αφορούν μόνο τις ισχυρές γλώσσες, αν και κατά κανόνα, όταν η εκμάθηση των γλωσσών συνδέεται με την οικονομία, η σχέση αφορά τις ισχυρές γλώσσες και ειδικότερα την αγγλική, για την οποία επικρατεί η γενικευμένη, αν και ατεκμηρίωτη, εντύπωση ότι αρκεί για τις οικονομικές συναλλαγές.

Αυτό βέβαια ισχύει σε έναν βαθμό, ειδικά στον κόσμο των επιστημόνων, των ερευνητών και των διεθνών stars των media, όπως και στη διαδικτυακή επικοινωνία.⁵ Δεν ισχύει όμως στις τοπικές αγορές, όπου επιλέγονται οι γλώσσες που υπηρετούν καλύτερα τη διαπραγμάτευση, δεν ισχύει στις διεταιρικές συναλλαγές, όπου επιλέγεται η γλώσσα που ονομάζει ακριβέστερα τα συζητούμενα αντικείμενα, εξαρτήματα, διαδικασίες παραγωγής, και δεν ισχύει στην αυλή του σχολείου ή στον παιχνιδότοπο, για να γυρίσουμε και στην εκπαίδευση, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα του παιχνιδιού. Στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται για επιθυμία εκμάθησης της γλώσσας του άλλου αλλά για ανάγκη επικοινωνίας με τον άλλο, προκειμένου να υπηρετηθεί ένας κοινός στόχος που ενδιαφέρει ζωηρά και τους δύο συνομηλτές.

Θα αναφέρω δύο παραδείγματα που αφορούν τοπικές αγορές και επαγγελματικές συναλλαγές. Το πρώτο αφορά την τουριστική αγορά ορισμένων ακτών της Χαλκιδικής, στην Κασσάνδρα, που επιλέγονται από γερμανούς παραθεριστές. Οι αυτοσχέδιες επιγραφές που πληροφορούν για ενοικίαση δωματίων είναι γραμμένες στα γερμανικά. Αντίστοιχα σε άλλες ακτές της Χαλκιδικής, στον Σταυρό, που επιλέγεται από ρωσόφωνους, οι πινακίδες που δίνουν πληροφορίες για ενοικιαζόμενα δωμάτια είναι γραμμένες στα ρωσικά. Ανάλογη είναι και η περίπτωση των καταστημάτων της Ρόδου με τη σουηδική, αλλά και των πολυτελών καταστημάτων της περιοχής της Όπερας του Παρισιού με την ιαπωνική.

Το άλλο παράδειγμα αφορά συνεργασία σε ειδικά πεδία. Υψηλόβαθμο στέλεχος της γαλλικής αστυνομίας που πρόκειται να έρθει από το Montpellier στην Ελλάδα για να συνεργαστεί με

τις ελληνικές αστυνομικές αρχές ενόψει των Ολυμπιακών αγώνων, ζήτησε από το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης του Πανεπιστημίου Paul Valéry και έμαθε ελληνικά για να επικοινωνεί με τους έλληνες συναδέλφους του χρησιμοποιώντας την ελληνική, αντί να προσφεύγουν όλοι τους σε μια τρίτη γλώσσα, την αγγλική, που δεν είναι η γλώσσα κανενός.

Αν παρατηρήσει κανείς τις ομιλούμενες γλώσσες στη σημερινή Ελλάδα, σε σύγκριση με την Ελλάδα του 1970, διάστημα που περίπου καλύπτει και ο Πίνακας 1 της ευρωπαϊκής μονάδας Ευρυδίκη, μπορεί να διαπιστώσει σοβαρές διαφορές σχετικά τόσο με τη χρήση της ελληνικής όσο και των ξένων γλωσσών. Ο Πίνακας 2 καταγράφει με πολύ σχηματικό τρόπο τις μεταβολές που έχουν επέλθει στην Ελλάδα στο διάστημα των τελευταίων τριάντα χρόνων, σε τρεις περιοχές γλωσσικών συναλλαγών: της διοίκησης, της εκπαίδευσης και του κοινωνικού χώρου.

Πίνακας 2

	1970	2001
ΔΙΟΙΚΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> - Επίσημη γλώσσα: καθαρεύουσα - Καμία ξένη γλώσσα (η ξένη γλώσσα δεν αποτελεί προϋπόθεση για το δημόσιο) 	<ul style="list-style-type: none"> - Δημοτική με πολλούς νεολογισμούς από «παράλληλες» μεταφράσεις κοινοτικών κειμένων («ευρώλεκτο») - Σποραδικά, αγγλική ή γαλλική
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> - Καθαρεύουσα - Μία ξένη γλώσσα, αγγλική ή γαλλική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 	<ul style="list-style-type: none"> - Δημοτική - Δύο ξένες γλώσσες: υποχρεωτικά η αγγλική στην πρωτοβάθμια, και γαλλική ή γερμανική κατ' επιλογή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> - Η ελληνική σε εκδοχές που σηματοδοτούν κοινωνική διαστρωμάτωση - Οι ξένες γλώσσες, χαρακτηριστικό της κοινωνικά άρχουσας τάξης (περισσότερες από μία) και της «μεσαίας» (μία, γαλλικά ή αγγλικά, κυρίως). - Άλλες γλώσσες-δείκτες μετανάστευσης. 	<ul style="list-style-type: none"> - Νεοελληνική σε μια «επεξεργασμένη» εκδοχή μιας μειονότητας με παιδεία και μία «ανεπεξεργαστη» («περιορισμένος κώδικας») της πλειοψηφίας με πολλά δάνεια (από τα μ.μ.ε.) - Ελληνικά που σηματοδοτούν ξένη προέλευση του ομιλητή (οικονομικοί πρόσφυγες) - Αγγλικά και άλλες ευρωπαϊκές ξένες γλώσσες - Ανεπεξέργαστα γερμανικά ή γαλλικά (πρώην μετανάστες, - Πολλές ξένες γλώσσες, βαλκανικές και ασιατικές

Κινητικότητα και νέο περιβάλλον

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ο κοινωνικός χώρος ευνοεί τη γλωσσική ποικιλία και την πολυγλωσσία, ενώ οι ελεγχόμενοι από το κράτος θεσμοί, διοίκηση και εκπαίδευση, παρεμβαίνουν ρυθμιστικά περιορίζοντάς τις. Έτσι, οι περιοχές που ελέγχονται από το κράτος και εφαρμόζουν την πολιτική του, παρακολουθούν σε περιορισμένο μέτρο τις ποσοτικές και ποιοτικές μεταβολές που εκδηλώνονται στον κοινωνικό χώρο, όπου η κινητικότητα και οι ανάγκες των ανθρώπων συναλλαγών και των «αγορών» ευνοούν την εμφάνιση πολλών γλωσσών και όχι ειδικά των ευρέως διαδεδομένων.

Ωστόσο, είναι φανερό ότι σε όλες τις περιοχές παρατηρούνται μεταβολές οι οποίες συναρτώνται, βέβαια, με βαθύτερες αλλαγές της ελληνικής κοινωνίας. Πράγματι, η συμβολική αξία που είχαν οι ξένες γλώσσες έχει αλλάξει, η Ελλάδα, από χώρα εξαγωγής έχει καταστεί χώρα εισαγωγής εργατικού δυναμικού και οι πόλεις της έχουν γίνει πολυεθνικές. Δεν θα ασχοληθούμε εδώ με τις αντίστοιχες ομάδες και με την ελληνική ως *δευτέρα* γλώσσα. Όμως θα πρέπει να αναρωτηθούμε τί θα κάνουμε με την ελληνική ως *ξένη* γλώσσα, όπως και με τις άλλες ξένες γλώσσες: με ποιους στόχους θα τις διδάξουμε, με τί μέσα, με τί διαδικασίες, ώστε η εκμάθησή τους να διευκολύνει την κινητικότητα των πολιτών στον ενιαίο χώρο – και όχι μόνο.

Καλό θα είναι να σημειωθεί εδώ ότι, όταν μιλούμε για *κινητικότητα*, δεν εννοούμε έξοδο από μια χώρα και είσοδο σε μια άλλη, ούτε ανταλλαγή επισκέψεων. Εννοούμε την ελεύθερη και χωρίς εμπόδια διακίνηση των πολιτών στο νέο περιβάλλον της πληροφορίας και της γνώσης, την εξασφάλιση της δυνατότητας να μετακινούνται με άνεση για να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν ιδέες και προτάσεις και να εφαρμόσουν επιτυχώς σχέδια δράσης. Εννοούμε, ακόμη, τη μετεγκατάσταση για κάποιο περιορισμένο ή μη χρονικό διάστημα σε άλλη πόλη, σε άλλο χώρο εργασίας, σε άλλο περιβάλλον, με άλλους και διαφορετικής κουλτούρας ανθρώπους. Έτσι εννοούμενη, η κινητικότητα προϋποθέτει δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να στοχεύσει και να αναπτύξει η μαθησιακή διαδικασία των ξένων γλωσσών, της ελληνικής συμπεριλαμβανομένης. Και αυτός είναι ένας στόχος που δεν επιτυγχάνεται σήμερα στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Την απόκλιση από αυτό τον στόχο εύκολα αντιλαμβάνονται όσοι, για παράδειγμα, ασχολούνται με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα κινητικότητας (SOCRATES) και καταγράφουν τα καθαρώς επικοινωνιακής τάξεως προβλήματα που συναντούν οι φοιτητές, τόσο οι εξερχόμενοι Έλληνες όσο και οι εισερχόμενοι ξένοι. Το νέο περιβάλλον, ωστόσο, που διαμορφώνουν οι διεθνείς συγκυρίες εγείρει νέες κοινωνικές απαιτήσεις που δεν μπορεί να αγνοηθούν. Αν μάλιστα λάβει κανείς υπόψη ότι στο νέο αυτό περιβάλλον πρωταρχικής σημασίας μέσον εργασίας και ανάπτυξης αποτελούν οι τεχνολογίες της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, αντιλαμβάνεται πόσο επιτακτική καθίσταται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων της γλωσσικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι κοινωνικές ανάγκες υπήρξαν πάντα ο καθοριστικός παράγων μεταβολής των στόχων και των μεθοδολογιών της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης γενικότερα (Τοκατλίδου 2001, 28).

Ο Πίνακας 3, που ακολουθεί, καταγράφει ορισμένες από τις κοινωνικές δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξει ο ευρωπαίος πολίτης και οι οποίες απαιτούνται από τα χαρακτηριστικά του νέου περιβάλλοντος, ορισμένα τουλάχιστον από τα οποία έχουν ήδη εκδηλωθεί ή είναι προβλέψιμα.

Πίνακας 3

Χαρακτηριστικά του νέου περιβάλλοντος	Κοινωνικές δεξιότητες-Στόχοι
<p>Κοινωνία της πληροφορίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία • Παγκοσμιοποίηση της γνώσης • Εκλαίκευση των ΤΠΕ και νέα περιβάλλοντα μάθησης • Δια βίου εκπαίδευση • Εξατομικευμένη διαχείριση του χρόνου • Πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες κοινωνίες • Κινητικότητα • Παρέμβαση γλωσσών στην οικονομία δραστηριότητας και επικαιρότητας 	<p>Κανότητα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πρόσβασης σε πηγές πληροφορίας • Διαχείρισης της πληροφορίας • Χρήσης τεχνολογιών πληροφόρησης • Αυτοεκπαίδευσης • Διαχείρισης του χρόνου • Συνεργασίας (και εξ αποστάσεως) • Φυσικής και οιονεί μετακίνησης • Αναφοράς σε συγκεκριμένους τομείς

Θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι οι παραπάνω στόχοι αφορούν και όλη την εκπαίδευση και την κατάρτιση και ότι, επομένως, η πολιτεία θα είχε κάθε λόγο να επενδύσει ηθικά και υλικά, ώστε να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν νέα προγράμματα, απαλλαγμένα από εμπειρισμούς, τα οποία θα αναπτύξουν πράγματι τον νέο έλληνα πολίτη της Ευρώπης.

Ανάπτυξη «μερικής» επικοινωνιακής δεξιότητας

Αν η αποδοχή της γλώσσας του άλλου αποτελεί δείκτη αποδοχής αυτού του ίδιου (Reid & Reich 1992, 135), η υιοθέτησή της ασφαλώς μαρτυρεί εκτίμηση και σεβασμό και διευκολύνει αποφασιστικά την επικοινωνία. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει νομίμως ότι και οι οικονομικές συναλλαγές θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν αποτελεσματικότερα σε ένα περιβάλλον το οποίο η κινητικότητα θα καταστήσει πολυεθνικό, αν όλοι φρόντιζαν να μάθουν στοιχειωδώς ή, έστω, να καταλαβαίνουν τη γλώσσα του συνομιλητή τους, αντί να καταφεύγουν σε μια τρίτη που, έτσι κι αλλιώς, καθώς δεν είναι η γλώσσα κανενός, τους ξεγλιστρά, δίνοντας περισσότερες αφορμές για παρερμηνείες.

Αυτή ίσως η υπόθεση αποτελεί ένα από τα κίνητρα της πρότασης που προωθούν αυτή τη στιγμή οι ομάδες εμπειρογνομόνων των δύο μεγάλων ευρωπαϊκών οργανισμών για ανάπτυξη «μερικής» επικοινωνιακής δεξιότητας: που σημαίνει από τη μια ότι μπορώ και καταλαβαίνω αυτόν που μιλάει τη γλώσσα του, χωρίς εγώ να την κατέχω, και από την άλλη ότι και εγώ μιλώ τη γλώσσα μου και ο άλλος με καταλαβαίνει, χωρίς να την κατέχει. Αυτή η πρόταση δεν αποκλείει, βέβαια, καθόλου την εκμάθηση και άλλων γλωσσών, όμως η έννοια της «άριστης γνώσης» [la maîtrise de la langue] τείνει να εγκαταλειφθεί, γιατί έχει αποδειχθεί πλέον πως πρόκειται για εκπαιδευτική ουτοπία: η «maîtrise de la langue» δεν κατακτιέται ποτέ, ιδίως από τον μη αυτόχθονα που δεν θα γίνει ποτέ «native speaker».

Αυτή τη νέα έννοια της «μερικής» επικοινωνιακής δεξιότητας μπορεί κανείς να την αντιληφθεί με δύο διαφορετικούς τρόπους: να μπορεί κανείς να κατανοεί, χωρίς να μιλάει μια γλώσσα,

ή να χρησιμοποιεί μια γλώσσα για να αναφερθεί σε ορισμένο πεδίο και μόνο, χωρίς να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει αλλού. Μπορεί, π.χ., ένας γιατρός να παρακολουθεί επιστημονικές ανακοινώσεις στην αγγλική, χωρίς ο ίδιος να μπορεί να κάνει μια ανακοίνωση σε αυτή τη γλώσσα. Ή, ακόμη, να μπορεί να κάνει μια επιστημονική ανακοίνωση στην αγγλική αλλά να αδυνατεί τελείως να αναφερθεί σε άλλα θέματα, όπως σε μια διαρροή νερού της πολυκατοικίας του. Η έννοια της ανάπτυξης «μερικής επικοινωνιακής δεξιότητας» είναι αναπόσπαστη από τις «ανάγκες του μαθητή», για τη διάγνωση των οποίων χρειάζεται καλά σχεδιασμένη και συστηματική έρευνα.⁹

Βέβαια, για να προχωρήσουμε σε μια τέτοια πρακτική θα πρέπει πρώτα να υπερβούμε παγιωμένες αντιλήψεις, στερεότυπα και αγκυλώσεις. Ακόμη χρειάζεται μακροπρόθεσμος σχεδιασμός δράσης, αλλαγή του θεσμικού πλαισίου και σοβαρή επένδυση για υποδομές. Κυρίως χρειάζεται μακροχρόνια έρευνα και αλλαγή των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης, ώστε να έχουμε καθηγητές ξένων γλωσσών με «μερική επικοινωνιακή δεξιότητα» σε περισσότερες από μία γλώσσες – ασφαλώς τα σημερινά μονόγλωσσα τμήματα δεν είναι δυνατόν να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες· ακόμη, χρειάζεται ανάπτυξη υλικών και μέσων – ενέργειες, στις οποίες ήδη προχωρούν υπουργεία άλλων χωρών.¹⁰

Δεν μπορεί να πει κανείς με βεβαιότητα ποιος είναι ο εισηγητής της ιδέας της «μερικής επικοινωνιακής δεξιότητας». Είναι όμως βέβαιο ότι στο βιβλίο του *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, ο Eco μιλά για συμβίωση των ανθρώπων σε μια «εκ φύσεως πολύγλωσση ήπειρο» και προσθέτει χαρακτηριστικά (Eco 1993, 490-491): «Το πρόβλημα του ευρωπαϊκού πολιτισμού σίγουρα δεν βρίσκεται στον θρίαμβο της ολικής πολυγλωσσίας αλλά σε μια κοινότητα ανθρώπων που θα μπορούν να συλλάβουν το πνεύμα, το άρωμα, την ατμόσφαιρα μιας διαφορετικής λαλιάς. Μια Ευρώπη πολύγλωστων δεν είναι η Ευρώπη των ανθρώπων που μιλούν σωστά πολλές γλώσσες αλλά, στην καλύτερη περίπτωση, ανθρώπων που συναντιούνται και, μιλώντας ο καθένας τη δική του γλώσσα, μπορούν να καταλάβουν τη γλώσσα του άλλου, την οποία βέβαια δεν θα μιλούν με ευχέρεια, αλλά κατανοώντας την, έστω και με δυσκολία, θα συλλαμβάνουν το “πνεύμα”, το πολιτιστικό σύμπαν, που ο καθένας εκφράζει μιλώντας τη γλώσσα των προγόνων του και της παράδοσής του».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Παράδειγμα, η έλλειψη δασκάλων της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Πρόσφατα λειτούργησαν δύο μεταπτυχιακά προγράμματα με το αντικείμενο αυτό, αλλά τα αρμόδια τμήματα των δύο μεγαλύτερων πανεπιστημίων της χώρας δεν θεραπεύουν τη διδακτική της ελληνικής σε προπτυχιακό επίπεδο. Το αποτέλεσμα είναι γνωστό: η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας, κλάδος κατεξοχήν εγγραφόμενος στο πεδίο των επιστημών της γλώσσας και της επικοινωνίας, μένει στην αποκλειστική διαχείριση των παιδαγωγικών τμημάτων, που διαχειρίζονται τα γλωσσικά προγράμματα αλλά τελικά δεν παράγουν καθηγητές της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας.
2. Ο γάλλος Πρόεδρος είχε προτείνει πέντε γλώσσες: την αγγλική, τη γαλλική, τη γερμανική, την ισπανική και την ιταλική· πρόταση για άλλους προκλητική, για άλλους ιλαρή, που, βέβαια, ποτέ δεν κατέθηκε επίσημα ούτε και ξανασυζητήθηκε έκτοτε.
3. Απόδοση των όρων *éconolinguistique* και *jurilinguistique*.
4. Ενδεικτικό παράδειγμα, η *Expolangues* που οργανώνεται κάθε τέλος χειμώνα στο Παρίσι.

5. Οι ίδιοι οι Βρετανοί δεν φαίνεται να συμφωνούν με αυτή την άποψη, αν κρίνει κανείς από την ομιλία του ειδικού συμβούλου για τις γλώσσες του Υπουργείου Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου, στην πρόσφατη ημερίδα που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι.
6. Η γνωστή «διάγνωση» και «ανάλυση» επικοινωνιακών-γλωσσικών αναγκών.
7. Π.χ. το γαλλικό Υπουργείο Παιδείας. Βλ. *Le Monde-supplément*, 13 Σεπτεμβρίου 2001.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Calvet, L.-J.** 1993α. *La Sociolinguistique*. Παρίσι: PUF.
 — . 1993β. *L'Europe et ses langues*. Παρίσι: Plon.
- Commission Européenne.** 1983. L'Enseignement des langues étrangères dans la CE. Résolution du Parlement européen. EEEK C 68/105, 14-3-83.
 — . 1984. La Diffusion des langues dans la communauté européenne. Résolution du Parlement européen. EEEK C 127, 14-5-1984.
- Chaudenson, R.** 1991. Industries de la langue, éducation et développement. Στο *Langues, économie et développement*, 1ος τόμ., 147-183. Παρίσι: Didier.
- Eco, U.** 1993. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Ρώμη & Bari: La perza e figli. Ελλ. μτφρ. *Η αναζήτηση της τέλειας γλώσσας* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995).
- E.E.** 1988α. Ψήφισμα του Συμβουλίου των υπουργών Παιδείας, Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, EEEK C 177/5, 6-7-1988.
 — . 1988β. Ψήφισμα για τη διδασκαλία των κοινοτικών γλωσσών, A2-196/88, EEEK C 309/422, 5-12-1988.
- Eurydice** 2001. L'Enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe. Λουξεμβούργο: Commission Européenne.
- ONU [Organisation des Nations Unies].** 1999. Résolution de la Conférence générale sur le multilinguisme à l'ONU. 6-11-1999.
- Παπαρίζος, Χ.,** 1997. *Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Reid, E. & H. Reich,** επιμ. 1992. *Breaking the Boundaries*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Robillard, de, D.** 1991. Vers une Approche globale des rapports entre langue et économie. Στο *Langues, économie et développement*, 1ος τόμ., 39-65. Παρίσι: Didier.
- Siguàn, M.,** 1996. *L'Europe des langues*. Sprimont: Mardaga.
- Τοκαλίδου, Β.** 1999. Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική: Θεωρία και πράξη. Στο «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 1ος τόμ., 341-350. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
 — . 2001. Κοινωνία της πληροφορίας και γλωσσική εκπαίδευση. Στόχοι και προσεγγίσεις. Στο *Γλωσσική εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, 21-40. Αθήνα: ΙΕΛ.
- Union Européenne.** 1995. Résolution du Conseil du 31 mars 1995 concernant l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs.
 — . 1998. Recommandation No R (98) 6 du 17 mars 1998 du Comité des Ministres aux états membres du Conseil de l'Europe concernant les langues vivantes.
 — . 1999. Résolution adoptée par la Conférence générale le 6 novembre 1999 pour la mise en oeuvre d'une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme.

VASSO TOCATLIDOU

PLURILINGUALISM, EUROPEAN LANGUAGE POLICY AND FREE MOVEMENT

Introduction: towards a Europe of languages

On 26 September 2001, representatives of the European Union, the Council of Europe and the member-states of those two bodies met in Paris on the initiative of the French Ministry of Education to mark the European Year of Languages with a debate and an exchange of views on language learning in the new environment. Language teaching and mobility, language teaching and life-long learning, language teaching and employment, the goals of language teaching, the modernisation of language teaching: virtually all the political, cultural, social and economic dimensions of language learning were opened for discussion. The objective was to formulate commonly accepted positions and proposals for the promotion of a common language policy throughout the European space, a policy in defence of multiple language learning, so as to turn European plurilinguality into a positive advantage and a decisive factor in the shaping of the European citizen.

The European Day of Languages concluded with a proclamation in favour of plurilinguality and in favour of the early introduction – beginning at kindergarten level – of foreign languages into the school curriculum.

Language policy in Europe to date

For many years now all the major European and international organisations – the European Union, the Council of Europe, the United Nations Organisation, UNESCO – have been stressing (in their charters and through their recommendations and resolutions) the need to learn languages – in the plural (Union Européenne 1995; 1998; 1999; ONU 1999), developing specific actions to promote languages, and introducing measures designed to improve the quality of language teaching in their member states and encourage the application of innovative methods.

However, as a number of studies have shown (Calvet 1993b; Siguan 1996; Papanizos 1997; Tocatlidou 1999), this official language policy remains impartial as between the widely used and the less spoken and less taught languages, while the everyday practice of these same organisations is, as is perfectly natural, to prefer the use of certain languages only, namely the most widely spoken. The diffusion –and preservation– of the less spoken and less taught languages is left to the countries and peoples who speak them.

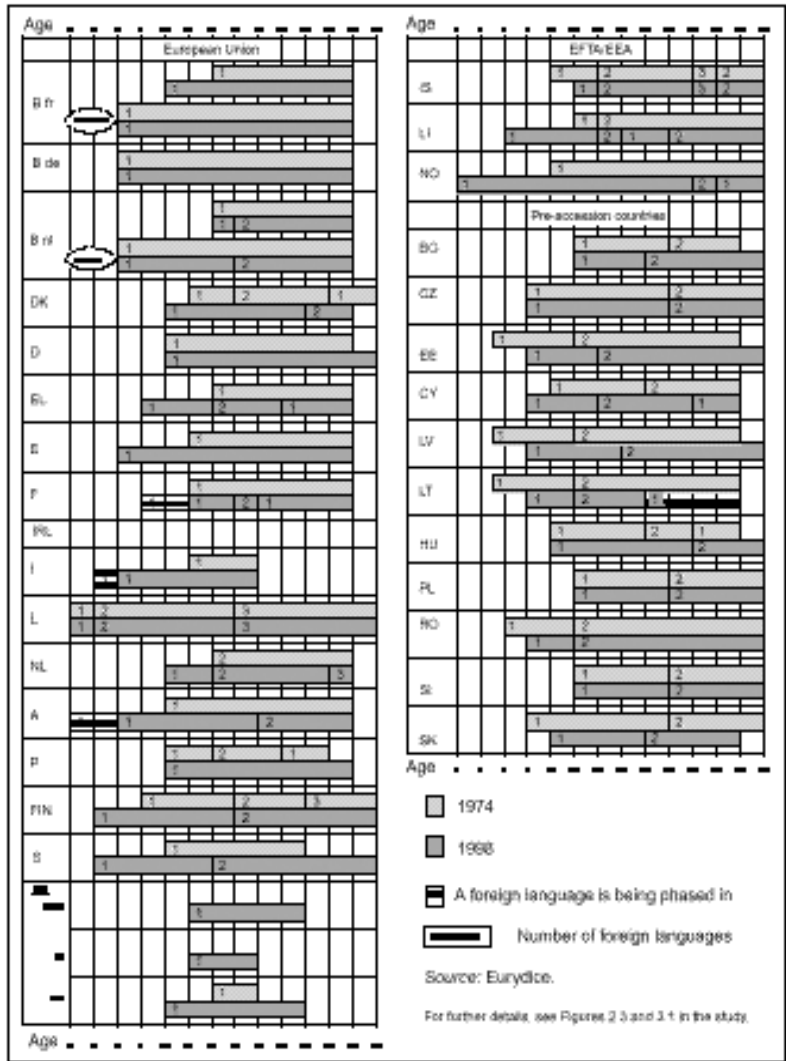
This preference, it should be noted, is not confined to European organisations, but is equally true of the member-states themselves. When the European Parliament officially decided to promote compulsory instruction in at least two foreign languages in Europe's schools, (Commission Européenne 1983; 1984; see also E.E. 1988α; 1988β) it was English, French and German, the most widely used, which the member states – Greece among them – opted for. And a recent Eurydice study (Eurydice 2001) shows that, while both the number of languages taught and the number of years of language instruction have increased over the past 30 years (Table 1), the less spoken languages have not benefited, partly because the more widely spoken languages are either imposed by national policy or preferred by parents and students, and partly because even when these languages are offered, as for example in the United Kingdom where, according to the same study, a total of 19 language options are listed, there are no teachers available to teach them. In this respect, action 3 of the LINGUA Programme, which encourages assistant teachers from less spoken language countries to move to schools in 'strong'-language countries to teach their language and culture, is of course far from providing a solution, either on the quantitative or on the qualitative level.¹

And so, in the mid 1990s, and specifically in the framework of discussions on the expansion of the European Union and the accession of three new countries, the question was raised as to which languages would be recognised as the 'official' languages of the European Union. The burden of translation, which occupied 12% of EU personnel (1,800 translators and 600 support staff) and represented 30% the European Union's operating costs, was seen as excessive, and the prospect of further expansion and the concomitant diversity of alphabets created serious concern. In fact, the idea of limiting the number of languages recognised was actually broached, and at a very high level.²

TABLE 1 (Source: Eurydice, 2001)

Foreign Language Teaching in Schools in Europe

Provision of compulsory foreign languages within the minimum curriculum at primary and general secondary levels (reference years, 1974 and 1998)



Linguistic intercourse, economy and communication

Everything that has been touched upon so far is connected with policy development and is implemented in the framework of official national and European actions.

But there is another level which is worth studying, and that is concerned with the needs which emerge within the framework of human intercourse, social and economic, which are not always reconcilable with official policy. This is seen not only in the instances of the survival of minority languages or local idioms, which constitute symbolic assets and are kept alive for political or ideological reasons, but also from studies systematically carried out in different parts of the world (Calvet 1993a, 97) and from incidental observations of phenomena which appear to confirm research findings that suggest that people learn to speak those languages for which their motivations are economic or social, rather than aesthetic or philological.

Of course, that the relationship between language and the economy is a multi-level one is a very familiar notion. Some authors have even suggested creating a special branch of 'linguistic economics'³ on the model of 'linguistic law' (de Robillard 1991, 39). Indeed, to judge by the extravagant fora where different language products are exhibited and a diversity of language opinions advanced,⁴ one might come to the conclusion that there exists a vast market for these products, which, moreover, are not limited to the strong languages, although these are as a rule preferred when language learning is associated with economics, - particularly English which, although this has not been demonstrated, is generally thought to be an adequate tool for economic transactions.

This is, of course, true up to a point, particularly in the world of the sciences, research and international media stardom, as well as in the domain of Internet communications.⁵ It does not, however, hold true in local markets, where the languages chosen are those which best serve negotiation; it does not hold true for corporate transactions, where the language chosen is that which most precisely names the objects, the accessories, the production processes under discussion; and it does not hold true in the schoolyard or playground (to return to education), where the children learn to speak the language of the game. In reality, this is not a desire to learn the other's language, but a need to communicate with the other in order to serve a common objective that is of lively interest to both interlocutors.

Let me give two examples, one relating to local markets and one to professional dealings. The first example relates to the tourist market in certain seaside areas in Halkidiki, and particularly in Cassandra, which are popular with German summer visitors. The hand-written signs advertising rooms to let are written in German. Elsewhere in Halkidiki, in Stavro, for example, which attracts considerable numbers of Russian-speakers, similar signs are written in Russian. The same thing happens in Rhodes, where shops post signs in Swedish, and in the elegant Parisian shopping district of the Opéra, where shop windows display notices in Japanese.

The other example concerns collaboration in special fields: a high-ranking French police officer, who will be coming to Greece from Montpellier to work with the Greek police in view of the Olympic Games, applied to the Vocational Training Centre of the Université Paul Valéry and

learnt Greek in order to be able to communicate with his Greek colleagues in that language, instead of all of them being forced to resort to a third language foreign to all of them, i.e. English.

Looking at the languages spoken in Greece today as compared to the Greece of 1970, which is approximately the same period as that covered by Eurydice's Table 1, we note considerable differences in the use both of Greek and of foreign languages. Table 2 records very roughly the changes that have come about in Greece in the past 30 years in three areas of language intercourse: administration, education and the social arena.

Table 2

	1970	2001
ADMINISTRATION	<ul style="list-style-type: none"> -Official language: <i>katharevousa</i> (pure 'mandarin' Greek) -No foreign language (foreign languages not required for the civil service) 	<ul style="list-style-type: none"> -Demotic Greek with many neologisms from unofficial translations of EU texts ('Eurospeak') -Occasional English or French
EDUCATION	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Katharevousa</i> -One foreign language, English or French, in secondary education 	<ul style="list-style-type: none"> -Demotic -Two foreign languages, English compulsory from the primary level and either French or German at the secondary level
SOCIAL ARENA	<ul style="list-style-type: none"> -Greek, in versions that signal social strata. -Foreign languages, a characteristic of the socially superior class (more than one) and of the middle class (one, usually English or French). Other languages a sign of emigration. 	<ul style="list-style-type: none"> -Modern Greek, in the 'cultivated' version of the educated minority and the 'uncultivated' version ('limited code') with many borrowings (from the media) of the majority. -Greek which signals the foreign origin of the speaker (economic refugees) -English and other European languages -Uncultivated German or French (returned emigrants) -Many Balkan and Asian languages

Mobility and the new environment

As Table 2 shows, the social arena favours linguistic diversity and plurilingualism, while public administration and education, as state-controlled institutions, exercise a limiting effect. Thus, the areas which are controlled by the state and which implement state policies are limited in the extent to which they follow the quantitative and qualitative changes that appear in the social arena, where mobility and the requirements of the market and of human intercourse favour the appearance of many languages, and those not necessarily the most widely spoken.

It is obvious, however, that changes have occurred in all areas, which of course reflect the deeper changes in Greek society. Indeed, the symbolic value of foreign languages has altered, Greece has moved from being an exporter to an importer of labour, and her cities have become multi-ethnic. We shall not be dealing here with Greek as a *second* language or with the social groups who use it as such. What we should be asking ourselves, however, is what we are going to do about Greek as a *foreign* language, and about other foreign languages: what our objectives in teaching them are going to be, and what means and methods we are going to use to teach them, in order that learning foreign languages may, among other things, facilitate individual mobility within a single European space.

It should be noted that when we speak of *mobility* it is not an exchange of visits that we mean, or moving from one country to another. What we mean is the free and unimpeded movement of individuals in the new environment of information and knowledge, the assurance of the possibility of easy movement for purposes of collaboration, for exchanges of ideas and proposals, for the successful implementation of common plans of action. We mean relocation for some period of time, limited or unlimited, to another city, another workplace, another environment with other people, people of a different culture. In this sense, mobility presupposes skills that have to be targeted and developed by the process of learning a foreign language, Greek included. And this is one of the objectives which are not being met today in the framework of formal education. How far away from this objective we are is easily perceived by those, for example, who deal with European educational mobility programmes (SOCRATES), and record the purely communicational problems encountered both by out-going Greek students and in-coming foreign ones. The new environment which is being shaped by international circumstances, however, is awakening new social demands that cannot be ignored. If indeed one takes into consideration the fact that within this new environment information and communications technologies are a medium of primary importance for work and development, then it is clear how imperative it is to revise the objectives of language teaching, given that social needs have always been the determinant factor in changes in the objectives and methodologies of foreign language teaching and education in general (Tocatlidou 2001, 28).

Noted in Table 3 (below) are some of the social skills which the European citizen has to develop and which are required by the characteristics of the new environment (at least those which have appeared so far or which can be predicted).

Table 3

Characteristics of the new environment	Social skills – Objectives
Information society:	Skill :
<ul style="list-style-type: none"> • Free access to information • Globalisation of knowledge • Popularisation of information and communications technologies and new teaching environments • Life-long learning • Individualisation of time management • Multicultural and multilingual societies 	<ul style="list-style-type: none"> • accessing sources of information • information handling • use of information technologies
<ul style="list-style-type: none"> • Mobility • Language intervention in the economy 	<ul style="list-style-type: none"> • self-teaching • time management • collaboration (including distance collaboration) • physical and quasi-physical translocation • reference to specific sectors of activity and current events

These objectives, it should be noted, apply to the entire education and training sector, and the state thus has every reason to invest morally and materially in the design and implementation, free from the influence of empiricism of new programmes, which could truly develop the new Greek citizen of Europe.

Development of ‘partial’ communicative ability

If acceptance of the language of the other is a sign of acceptance of the other himself, then adoption of that language is surely evidence of esteem and respect (Reid & Reich 1992, 135) and facilitates communication in a decisive manner. Thus, one might legitimately assume that, in an environment where mobility was multi-ethnic, economic transactions could be more efficiently served if everyone were to acquire a rudimentary knowledge or even passive comprehension of the language of their interlocutor, instead of having to resort to a third language which, in any case, is the language of neither and of which neither has a firm grasp, and thus providing more opportunities for misunderstanding.

This assumption is part of what lies behind the proposal for ‘partial communicative ability’ currently being promoted by groups of experts from the two major European organisations. ‘Partial communicative ability’ means that I can understand a person speaking in his own language without being able to speak it myself. And he can understand me when I am speaking my own language, without being able to speak it himself. While this of course in no way precludes the learning of other languages as well, the concept of ‘mastering’ a language (*la maîtrise de la langue*) is gradually being abandoned, because it has proved to be an educational Utopia: mastery of a language is something that can never be acquired, particularly by a non-native, who will never become a ‘native speaker’.

This new concept of 'partial communicative ability' may be understood in two ways: being able to understand a language without being able to speak it, or being able to use a language in reference to a certain field but not in other circumstances. A doctor, for example, may be able to follow scientific papers in English without being able to present a paper in English himself. Or he may even be able to present a paper in English and at the same time be totally unable to speak about other subjects, for example, about a leaking pipe in his house. The concept of acquiring 'partial communicative ability' is inseparable from the 'needs of the student', the diagnosis of which requires well-designed and systematic study.⁶

Of course, in order to proceed with such a practice we must first overcome fixed perceptions, stereotypes and rigidities. It also requires long-term action planning, changes in the institutional framework and serious investment in infrastructures. Most of all, however, it requires long-term research and changes in primary teaching programmes, so that we acquire foreign language teachers with 'partial communicative ability' in more than one language, skills which our monoglot university language departments are in no position to develop, as well as the development of new kinds of means and materials, which is something that ministries in certain countries are already proceeding to do.⁷

No one can say with certainty where the idea of 'partial communicative ability' originated. In his book *The Search for the Perfect Language in European Civilisation*, however, Umberto Eco speaks of human co-habitation in a "naturally polyglot Continent", and adds that: "The problem of European civilisation certainly does not lie in the triumph of total plurilingualism, but in a community of people who are able to understand the spirit, the scent, the atmosphere of a different manner of speaking. A Europe of polyglots is not a Europe of people able to speak many languages correctly but, optimally, a Europe of people who meet and who, each speaking in his own tongue, are able to understand the language of the other, which of course they will not be able to speak fluently, but which, even if they understand it with difficulty, will allow them to comprehend the 'spirit', the cultural universe to which each person gives expression when he speaks the language of his forefathers and his tradition" (Eco 1993, 490-91).

ENDNOTES

1. Example, the lack of teachers of Greek as a foreign language. Two post-graduate programmes in this field have recently been developed, but the competent departments in the country's two biggest universities do not cultivate Greek language teaching on the under-graduate level. The result is that the teaching of Greek as a second or foreign language, a branch that belongs pre-eminently to the domain of language and communications sciences, is handled exclusively by the Education Departments, which deal with language programmes but which do not in the end produce teachers of Greek as a second or foreign language.
2. The French President had proposed five languages: English, French, German, Spanish and Italian – a proposal that some found insulting, some risible, and that of course was never formally tabled or even mentioned again.
3. Rendition of the terms *éconolinguistique* and *jurilinguistique*.
4. For example, the Expolangue organised in Paris every year at the end of the winter.

5. The British themselves do not appear to agree with this point of view, judging by the speech of the special advisor on languages of the Ministry of Education of the United Kingdom at a recent seminar in Paris.
6. The familiar « diagnosis » and « analysis » of communicative-linguistic needs.
7. E.g. the French Ministry of Education. See *Le Monde-Supplément* 13 septembre 2001.

REFERENCES

- Calvet, L.-J.** 1993a. *La sociolinguistique*. Paris: PUF.
 ———. 1993b. *L'Europe et ses langues*. Paris: Plon.
- Commission Européenne.** 1983. *L'Enseignement des langues étrangères dans la CE*. Résolution du Parlement Européen. EEEK C 68/105, 14-3-83.
 ———. 1984. *La Diffusion des langues dans la communauté européenne*. Résolution du Parlement Européen. EEEK C 127, 14-5-1984.
- Chaudenson, R.,** 1991. Industries de la langue, éducation et développement. Στο *Langues, économie et développement*, vol. 1, 147-183. Paris: Didier.
- Eco, U.** 1993. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Rome & Bari: La perza e figli. Greek trans. *Η αναζήτηση της τέλειας γλώσσας* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995).
- E.E.** 1988a. Ψήφισμα του Συμβουλίου των υπουργών Παιδείας, Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, EEEK C 177/5, 6-7-1988.
 E.E. 1988β. Ψήφισμα για τη διδασκαλία των κοινοτικών γλωσσών, A2-196/88, EEEK C 309/422, 5-12-1988.
- Eurydice** 2001. *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Luxembourg: Commission Européenne.
- ONU** [Organisation des Nations Unies]. 1999. Résolution de la Conférence générale sur le multilinguisme à l'ONU. 6-11-1999.
- [Paparizos, C.] Παπαρίζος, Χ.** 1997. *Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Reid, E. & H. Reich,** eds. 1992. *Breaking the Boundaries*. Clevedon/ Philadelphia: Multilingual Matters.
- Robillard, de, D.** 1991. Vers une approche globale des rapports entre langue et économie. *Langues, économie et développement*, vol. 1, 39-65. Paris: Didier.
- Siguan, M.,** 1996. *L'Europe des langues*. Sprimont: Mardaga.
- [Tocatlidou, B] Τοκαλίδου, Β.** 1999. Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική. Θεωρία και πράξη. In «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, ed. Α.-Φ. Χριστίδης, vol. 1, 341-350. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
 ———. 2001. Κοινωνία της πληροφορίας και γλωσσική εκπαίδευση. Στόχοι και προσεγγίσεις. Στο *Γλωσσική εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, 21-40. Αθήνα: ΙΕΛ.
- Union Européenne.** 1995. Résolution du Conseil du 31 mars 1995 concernant l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs.
 ———. 1998. Recommandation No R (98) 6 du 17 mars 1998 du Comité des Ministres aux états membres du Conseil de l'Europe concernant les langues vivantes.
 ———. 1999. Résolution adoptée par la Conférence générale le 6 novembre 1999 pour la mise en oeuvre d'une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme.

LID KING

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΥΑΛΙΑ¹

Κύκλοι και σπινάλ¹

Έχει συχνά διατυπωθεί η άποψη ότι η βρετανική κυβέρνηση δεν έχει γλωσσική πολιτική. Η άποψη αυτή ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τις πρόσφατες (και συχνά επιτυχείς) παρασηκνιακές πιέσεις για μια «γλωσσική στρατηγική», ζωντανό παράδειγμα των οποίων είναι στην Αγγλία η πρόσφατη έρευνα Nuffield για τις γλώσσες. Θα πρέπει να πω ότι διαφωνώ. Αν θυμάμαι σωστά, ο Μάο είχε πει ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχει αυτό που ονομάζουμε «έλλειψη πολιτικής». Ακόμα και η έλλειψη πολιτικής είναι πολιτική. Στην περίπτωση των γλωσσών στην Αγγλία και την Ουαλία υπήρξαν, και ακόμα υπάρχουν, γλωσσικές πολιτικές, οι οποίες στο σύνολό τους δείχνουν μια γενικότερη στάση. Το αν η στάση αυτή είναι ή δεν είναι επαρκής –ή ενιαία– είναι άλλο ζήτημα.

Θα μπορούσα να δεχθώ ότι υπάρχει γλωσσική πολιτική, μόνο που είναι ατελής· μια πολιτική για τα σχολεία που χαρακτηρίζεται από διάσταση ανάμεσα στους στόχους που έχουν τεθεί και στην πρακτική. Θα έλεγα ότι, επειδή οι γλωσσικές πολιτικές μας δεν στηρίζονται σε μια ξεκάθαρη συλλογιστική ή σε μια ανάλυση είτε των αναγκών είτε της εφαρμογής τους, υποφέρουν από μια συνεχιζόμενη και ανεπίλυτη διάσταση, η οποία εμπεριέχει ειδικότερα τρία σημεία επαφής, ανάμεσα:

1. στις σύγχρονες γλώσσες και την αγγλική μητρική γλώσσα
2. στις σύγχρονες γλώσσες και τις κοινοτικές γλώσσες
3. στις σύγχρονες γλώσσες και το γενικότερο Πρόγραμμα Σπουδών συνολικά.

Δεν προτίθεμαι να διερευνήσω όλα αυτά τα σημεία σε αυτό το άρθρο, αν και τα περισσότερα από όσα θα πω αντλούν από αυτά. Πιστεύω ότι η αποτυχία στην αντιμετώπιση τόσο βασικών θεμάτων όπως είναι η σχέση ανάμεσα στην εκμάθηση μιας σύγχρονης («ξένης») γλώσσας και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα σχολεία, είναι η κύρια αιτία της ισχύουσας, μάλλον αναιμικής, γλωσσικής πολιτικής μας. Μπορεί πράγματι να θεωρηθεί ως ένας τυπικός –κατά μία έννοια– αγγλοσαξονικός συμβιβασμός, που προτείνει μια πολιτική του τύπου «γλώσσες για όλους» (ή περίπου), αλλά και πάλι μόνο για μαθητές από 11 έως 16 ετών, και πέρα από αυτή την ηλικία, όχι για όλους... (Στο σημείο αυτό θα ήθελα να κάνω μια διάκριση, ιδιαίτερα σε σχέση με τις πρόσφατες εξελίξεις σε θέματα γλωσσικής πολιτικής στην Ουαλία).

As δούμε πώς προέκυψε αυτή η κατάσταση της αναιμικής πολιτικής.

Η ανάπτυξη της πολιτικής: Ένα μινιμαλιστικό μοντέλο

Μεγάλο μέρος των πρόσφατων γλωσσικών πολιτικών στα σχολεία προέκυψε περί τα τέλη της δεκαετίας του '80 και με την εφαρμογή της Αναθεωρητικής Πράξης για την Εκπαίδευση (Educational Reform Act ERA), βασικό στοιχείο της οποίας ήταν το υποχρεωτικό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (National Curriculum). Προσωπικά, μπορώ να θυμηθώ την ευχάριστη έκπληξη που δοκίμασαν οι καθηγητές ξένων γλωσσών από δύο βασικά έγγραφα—το HMI Curriculum Matters 8, Modern Languages to 16 (1987) και το DES/ Δήλωση του Ουαλικού Γραφείου για τις Ξένες γλώσσες στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τα έγγραφα αυτά προώθησαν στην ουσία μια ευρεία συλλογιστική για την ένταξη των ξένων γλωσσών στα προγράμματα σπουδών για μαθητές από 11-18 ετών και ενίσχυσαν σημαντικά την αρκετά προωθημένη άποψη ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών ήταν δικαίωμα για όλους τους μαθητές στα σχολεία, ότι οι ξένες γλώσσες ήταν, κοινώς, «για όλους». Μέσα στα επόμενα χρόνια η βασική αυτή θέση αναπτύχθηκε σε μια σειρά από επίσημες δηλώσεις και πολιτικές που αιτιολογούσαν και εφαρμόζαν την αρχή «γλώσσες για όλους» στην Αγγλία, την Ουαλία και την βόρεια Ιρλανδία.²

Βασικά στοιχεία της αναπτυσσόμενης αυτής πολιτικής δεν ήταν μόνο το ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών συνιστά πλέον καθολικό φαινόμενο αλλά και η σημασία της διαφορετικότητας των γλωσσών και η ισοδυναμία—τουλάχιστον υπό μία έννοια—των ευρωπαϊκών γλωσσών και των άλλων γλωσσών του κόσμου, περιλαμβανομένων των γλωσσών των εθνικών μειονοτήτων στη Βρετανία. Αυτή είναι μία τουλάχιστον ερμηνεία του καταλόγου των είκοσι επίσημων γλωσσών που περιλαμβάνονται στις αρχικές προτάσεις για τις ξένες γλώσσες στο αγγλικό και ουαλικό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Στις αρχές του '90 προτάθηκε μια συλλογιστική για την εκμάθηση γλωσσών στα σχολεία την οποία θα επιθυμούσαμε να τη διατηρήσουμε ακόμα ως πρότυπο, αν και ακόμα είναι σε εμβρυακό στάδιο. Οι ξένες γλώσσες είχαν από τη μια πλευρά πρακτική και επαγγελματική αξία (DES 1990, 3):

Σημαντικές δεξιότητες στις... [ξένες] γλώσσες είναι ένα προσόν το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν στην εργασία τους ή στην προσωπική τους ζωή... Η χώρα, επίσης, μπορεί να ωφεληθεί οικονομικά και πολιτισμικά. Η ανάπτυξη τέτοιων ευκαιριών μπορεί να συμβάλει πρακτικά στη βελτίωση της αποτελεσματικής παρέμβασης της Βρετανίας ως μέλους της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Είχαν όμως και εκπαιδευτική και πολιτισμική αξία (DES ό.π., 4):

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έχει εκπαιδευτικά οφέλη πέραν της απόκτησης πρακτικών δεξιοτήτων... Επιτρέπει να στοχαστούμε για τη φύση της γλώσσας και τη γλωσσική εκμάθηση. Συμβάλλει στην κατανόηση των πολιτισμών, των στάσεων και των τρόπων ζωής σε άλλες χώρες... μπορεί να προωθήσει μια πειθαρχημένη και ενεργητική προσέγγιση στη διαδικασία μάθησης.

Γιατί όμως υπάρχει τελευταία μια τέτοια δυσαρέσκεια για τις γλωσσικές μας πολιτικές;

Ένας λόγος είναι ότι οι υποσχέσεις του '80 και των αρχών του '90 απλώς δεν εκπληρώθηκαν. Τα ποικίλα επιχειρήματα για περιεκτικές γλωσσικές πολιτικές περικόπηκαν, αναμφίβολα για χάρη της νομοθετικής σαφήνειας, έτσι ώστε το όραμα, ιδιαίτερα το όραμα της Ομάδας Εργασίας για τις Ξένες Γλώσσες υπό τη διεύθυνση του Martin Harris, δεν υλοποιήθηκε ποτέ.

Παρά τη σαφήνιά τους, οι πιο πρόσφατες αναγγελίες του τελευταίου απογόνου του Συμβουλίου για το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Qualifications and Curriculum Authority) ανήκουν σε ένα διαφορετικό και πιο περιορισμένο πλαίσιο συζητήσεων.

Συστήματα: Μια πληθώρα φορέων και ανεκπλήρωτων υποσχέσεων

Ενώ το περιεχόμενο και η συλλογιστική για τη γλωσσική εκπαίδευση απλοποιήθηκε και μειώθηκε, χρειάστηκε να αντιμετωπίσουμε ένα όλο και πιο σύνθετο σύνολο συστημάτων τα οποία είχαν σχεδιαστεί για να το «παραδώσουν». Αν κάποιος εξετάσει τους διάφορους εκπαιδευτικούς και εργασιακούς τομείς, βρίσκει ένα ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό οργανώσεων και φορέων που είναι υπεύθυνοι για όψεις των γλωσσικών πολιτικών. Μια τέτοια πληθώρα παικτών είναι εχθρική σε κάθε έννοια συνοχής.

Αυτός είναι ίσως ένας δεύτερος λόγος για το ότι αποτύχαμε να χτίσουμε πάνω σε αυτό που υποσχόταν το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Καταρχάς, αποτύχαμε να διατυπώσουμε μια ξεκάθαρη συλλογιστική για τις γλώσσες. Στη συνέχεια, περιπλέξαμε το πρόβλημα με οργανωτική σύγχυση. Και ως αποτέλεσμα, οι πολιτικές μας όσον αφορά τις ξένες γλώσσες είναι πολιτικές πολύ χαμηλού επιπέδου.

Οι ξένες γλώσσες θεωρούνται χρήσιμο προσόν για την απασχόληση, τις εμπορικές συναλλαγές και την ψυχαγωγία. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών μπορεί περιστασιακά να ενισχύσει την κατανόηση άλλων πολιτισμών και να βοηθήσει στην επικοινωνία και στον βασικό γραμματισμό, αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι κεντρική σε τέτοιες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Αυτή ακριβώς η –συχνά υπόρορητη– στρατηγική άποψη είναι εκείνη που προωθεί:

- υποχρεωτική έκθεση αλλά όχι ενσωμάτωση
- μια συλλογιστική για μια περιορισμένη εκμάθηση ξένων γλωσσών για τις ηλικίες 11-16 ετών με τις βασικές γλώσσες ως επιπλέον επιλογή
- ανεπαρκή πρόβλεψη για τις ηλικίες 16-19 ετών
- χαοτική ανάπτυξη στην ανώτατη εκπαίδευση.

Αν και μια τόσο περιορισμένη προοπτική μπορεί να αποτελεί ένα βήμα σε σχέση με τις ξεκάθαρα αρνητικές στάσεις απέναντι στις ξένες γλώσσες –το ρεφρέν «ποιο το νόημα» που επαναλαμβάνει ο αμετανόητος μονόγλωσσος– και με αυτή τουλάχιστον την έννοια μπορεί να θεωρηθεί ως πρόοδος, είναι παρ' όλα αυτά μια σοβαρά ελλιπής προοπτική. Δίχως μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την ικανότητα στις ξένες γλώσσες και την εκπαιδευτική της σημασία, ήταν πάντα πιθανό η υπόσχεση της δεκαετίας του '80 να μην εκπληρωθεί ποτέ. Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τέτοια θέματα, που αποτελούν τη βάση των όλο και πιο κατακερματισμένων παροχών της τρέχουσας περιόδου, άρχισαν να κινούν το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων και όσων ασχολούνται με τις γλωσσικές πολιτικές, ιδιαίτερα κατά τα μέσα της δεκαετίας του '90.

Μια εμφανής συνέπεια της χαμένης αυτής ευκαιρίας είναι το γεγονός ότι έχασαν οριστικά τη δυναμική τους –και την εμπιστοσύνη μας– εκείνοι που θα περιμέναμε να υλοποιήσουν το όραμα της πολυγλωσσίας. Αυτό αντανακλάται και στις πιο αντικειμενικές μετρήσεις που αφορούν τους μαθητές 16 ετών και πάνω οι οποίοι ξεκινούν να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα. Οι αριθ-

μοί είναι αποκαλυπτικοί. Σε μια δεκαετία κατά την οποία ο αριθμός των συμμετεχόντων στις εξετάσεις (GCSE ή Standard Grade) ηλικίας 16 ετών και πάνω αυξανόταν σταθερά, οι αριθμοί αυτών που ξεκινούσαν μια ξένη γλώσσα ηλικίας 16 ετών και πάνω καθώς και των συμμετοχών στο A level και στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα τριτοβάθμια ιδρύματα γνώρισαν απότομη πτώση.

Κάτι δεν πήγαινε καλά. Το ότι οι μαθητές γύρω στα 16 τους χρόνια εγκατέλειπαν τις ξένες γλώσσες ερχόταν σε αντίθεση με όλες τις προηγούμενες προβλέψεις και μας ανάγκασε να σκεφτούμε κάθε θέμα ξεχωριστά κατά το τέλος της δεκαετίας του '90.

Δύο βασικές προκλήσεις

Αυτό με οδηγεί τώρα από θέματα περιεχομένου και μηχανισμών ανάπτυξης πολιτικής σε εκείνο που θα πρέπει να είναι το κεντρικό θέμα. Γιατί, ιδιαίτερα σε μια περίοδο στην οποία η ικανότητα στις ξένες γλώσσες παρουσίαζε παγκοσμίως αύξηση –και ειδικότερα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο–, υπήρχε μια τόσο έντονη διαφορά στις επιδόσεις και στο ξεκίνημα μιας ξένης γλώσσας στη Βρετανία;

Υπάρχει ένας αριθμός συχνά αλληλοσυνδεόμενων αιτιών γι' αυτό το φαινόμενο, τις οποίες χαρακτηρίσαμε αλλού ως «προκλήσεις για πολυγλωσσία» στη Βρετανία. Ορισμένες έχουν να κάνουν με συστήματα, ορισμένες με την εξεύρεση καθηγητών και άλλες με την τεχνολογία. Παρότι τέτοια θέματα είναι σημαντικά, είμαι πεπεισμένος ότι υπάρχουν δύο βασικά θέματα τα οποία θα πρέπει να εξετάσουμε, εάν σκεφτόμαστε σοβαρά να αναπτύξουμε γλωσσικές πολιτικές για μια πολυγλωσσική κοινωνία στη Βρετανία. Αυτά είναι θέματα αγγλικών και ίσων ευκαιριών ή, γενικότερα, θέματα εθνικότητας και τάξης.

Τα αγγλικά και η εθνικότητα

Η ανάδειξη των αγγλικών εκ των πραγμάτων ως παγκόσμιας γλώσσας είναι, με τα λόγια του David Graddol, «ένα από τα εκπληκτικότερα φαινόμενα του 20ού αιώνα». Όπως επισήμαναν συνάδελφοι σαν τον David Crystal και τον Joe Lo Bianco, τα αγγλικά δεν είναι απλώς μια lingua franca (γλώσσα συνεννόησης) αλλά και ένας δείκτης μιας όλο και πιο σύνθετης κοινωνικής και εθνικής ταυτότητας. Η γλώσσα είναι κάτι περισσότερο από μέσο επικοινωνίας – έχει να κάνει με την κοινωνία και την ταυτότητα. Το διπλό αυτό χαρακτηριστικό των αγγλικών έχει αναμφισβήτητες συνέπειες και για τα κίνητρα των μαθητών (το επιχείρημα «Γιατί να ενδιαφερθώ;») και για τη γενική στάση των ανθρώπων απέναντι στη γλώσσα – και αυτό είναι ίσως πιο κρίσιμο όσον αφορά τη συζήτησή μας για τη γλωσσική πολιτική.

Από την άποψη αυτή είναι αποκαλυπτικό να συγκρίνουμε τον τρόπο θεώρησης των γλωσσών που προέρχεται από την ηπειρωτική Ευρώπη των μη φυσικών αγγλόφωνων ομιλητών με αυτό που περιέγραφα ως μιμημαλιστικό λειτουργικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε σε αυτά τα νησιά.

Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission 1995):

Η επάρκεια σε διάφορες κοινοτικές γλώσσες έχει καταστεί προϋπόθεση, εάν οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σκοπεύουν να επωφεληθούν από τις επαγγελματικές και προσωπικές ευκαιρίες που προσφέρονται σε αυτούς σε μία και μοναδική ενιαία αγορά χωρίς σύνορα. Αυτή η γλωσ-

σική επάρκεια θα πρέπει να υποστηρίζεται από την ικανότητα προσαρμογής σε εργασιακά περιβάλλοντα καθώς και σε περιβάλλοντα διαβίωσης που χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Ή, για να παραθέσω τη διατύπωση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe 1997):

Η πλούσια κληρονομιά των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στην Ευρώπη είναι μια πολύτιμη κοινή πηγή που θα πρέπει να προστατευθεί και να αναπτυχθεί, και γι' αυτό χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να μετατραπεί αυτή η διαφορά από εμπόδιο στην επικοινωνία σε πηγή αμοιβαίου εμπλουτισμού και κατανόησης. Μόνο μέσω μιας καλύτερης γνώσης των σύγχρονων ευρωπαϊκών γλωσσών θα είναι δυνατό να διευκολυνθεί η επικοινωνία και η διεπίδραση μεταξύ Ευρωπαίων διαφορετικών μητρικών γλωσσών, έτσι ώστε να προωθηθεί η κινητικότητα, η αμοιβαία κατανόηση και η συνεργασία στην Ευρώπη, και να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις.

Παρόλο που τέτοιες δηλώσεις –όσο περιορισμένες και αν είναι– είναι σήμερα κοινοί τόποι στην ηπειρωτική Ευρώπη, παρ' όλα αυτά στην Αγγλία, και θα τολμούσα να πω στις περισσότερες περιοχές της Μ. Βρετανίας, επίσημες δηλώσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση δεν αναγνωρίζουν ένα τόσο κεντρικό ρόλο στη γλωσσική ικανότητα.

Κοινωνική τάξη: «Άνισο γήπεδο»

Στην Αγγλία θέματα εθνικότητας και κοινωνικής τάξης συχνά διαπλέκονται. Το άλλο βασικό εμπόδιο για ένα πραγματικά πολύγλωσσο όραμα ή για μια εκπαιδευτική στρατηγική είναι, κατά την άποψή μου, συνάρτηση της κοινωνικής τάξης –αυτό που ο Hawkins (1966) αποκάλεσε το «άνισο γήπεδο» της εκπαίδευσης–, πράγμα που έχει επηρεάσει ιδιαίτερα την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Αυτό αναμφίβολα έχει εν μέρει να κάνει με μια μακρόχρονη ιστορική τάση αλλά και με την εμμονή να συνδέεται η εκμάθηση των σύγχρονων γλωσσών με ομολογουμένως ελιτίστικες παραδόσεις των κλασικών σπουδών κατά τον 19ο αιώνα. Από την άποψη αυτή, η κληρονομιά του Σωκράτη δεν έγινε ίσως αντιληπτή ορθά από τους προκατόχους μου. Θα μπορούσε επίσης να είναι –και αν αυτό ισχύει, υπάρχει εδώ μια ειρωνία που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση– παράγωγο του τρόπου που ερμηνεύσαμε την «επικοινωνιακή προσέγγιση» της γλωσσικής διδασκαλίας στην Αγγλία. Κατά μία έννοια, το όφελος από την έμφαση που δίνεται στην «επαφή» και στην «πραγματική επικοινωνία», εάν δεν ενισχυθεί από πραγματικές ευκαιρίες για τέτοιες επαφές και τέτοια επικοινωνία, μπορεί να ωφελήσει μόνον εκείνους που είχαν εξ αρχής αυτές τις ευκαιρίες. Τα παιδιά αυτά, για τα οποία οι βόλτες στον Loire, οι βραδιές στην όπερα και οι ανταλλαγές επισκέψεων είναι μέρος του «φυσιολογικού» κοινωνικού και πολιτιστικού τους κόσμου, είναι σαφώς τα πιο προνομιούχα. Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά στη Βρετανία, αντίθετα από πολλά παιδιά της ηπειρωτικής Ευρώπης, δεν ζουν σε έναν κόσμο που είναι εκτεθειμένος στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης που χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες.

Βεβαίως, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι τέτοια προνόμια της μεσαίας τάξης θα πρέπει να εξισορροπούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα –με την παροχή δυνατότητας ανταλλαγών,

ηλεκτρονικών συνδέσμων, βοηθών της γλωσσικής εκπαίδευσης και επαφής με τον πολιτισμό της υπό εκμάθηση γλώσσας. Θα συμφωνούσα με αυτό, με την επιφύλαξη ότι δεν έχει ακόμα συμβεί κάτι τέτοιο – τουλάχιστον όχι σε ικανοποιητική έκταση. Υπάρχουν εδώ πραγματικοί κίνδυνοι του τύπου κοινωνικού αποκλεισμού –όπως είναι ο άγγλος μονόγλωσσος φυσικός ομιλητής–, οι οποίοι έχουν και ατομικές οικονομικές συνέπειες (δυνατότητα εξεύρεσης εργασίας, κινητικότητα) και μειζονες κοινωνικές συνέπειες (η αποκαλούμενη «job culture»).

Αν μη τι άλλο, η κατάσταση μπορεί να επιδεινωθεί και η εκμάθηση γλωσσών να γίνει περισσότερο, και όχι λιγότερο, ελιτίστικη. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε απλώς να αναφέρουμε έναν αριθμό από πρόσφατες εξελίξεις στην Αγγλία, και ενδεχομένως και αλλού:

- Ιδιωτικοποίηση της βασικής εκπαίδευσης – αυξημένη παροχή ιδιωτικών φροντιστηρίων μετά το σχολείο και ανεξάρτητοι γλωσσικοί τομείς
- Απώλεια κινήτρου μετά τα 14, η οποία κυρίως επηρεάζει τα αγόρια της εργατικής τάξης
- Εγκατάλειψη των μαθημάτων μετά τα 16 (που είναι συνέπεια της απώλειας κινήτρου των μαθητών μετά τα 14)
- Μια ολοένα και μεγαλύτερη ελιτίστικη συμμετοχή στα πανεπιστήμια φοιτητών ξένων γλωσσών
- Προβλήματα με την εξεύρεση καθηγητών τα οποία επηρεάζουν ιδιαίτερα τα «δύσκολα» σχολεία.

Νέες ελπίδες

Βρισκόμαστε βέβαια σε καιρούς αλλαγών, όχι μόνον λόγω της νέας χιλιετίας, αλλά κυρίως λόγω ενός αριθμού ευκαιριών για νέες πολιτικές που παρουσιάστηκαν σε μας το 2001, το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών.

Σε ένα ευρωπαϊκό –διακυβερνητικό– επίπεδο, η σύγχρονη τάση να αυξάνει κανείς τις δεξιότητες του για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης ενισχύει ταυτόχρονα το αίτημα για ξεκάθαρες γλωσσικές πολιτικές. Τον Μάρτιο του 2001, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Ε.Ε. συμφώνησε ότι μείζων στόχος της ερχόμενης περιόδου ήταν η ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού πλαισίου

για την ανάπτυξη νέων βασικών δεξιοτήτων που θα διασφαλίζονται από τη δια βίου εκπαίδευση. Αυτές είναι δεξιότητες πληροφορικής, ξένες γλώσσες, εκπαίδευση σε νέες τεχνολογίες, επιχειρηματικότητα και κοινωνικές δεξιότητες.³

Δεν είναι σημαντικό ότι σε ευρωπαϊκό πλαίσιο όλες οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών θεωρούν απαραίτητο να περιλαμβάνουν στις «βασικές» δεξιότητες τις ξένες γλώσσες, ενώ στο εσωτερικό της Μ. Βρετανίας αυτό αποτελεί αντικείμενο διαφωνίας;

Όσον αφορά τη διαμάχη για τις δεξιότητες, το ίδιο το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών παρέχει ένα πλαίσιο και δυνατότητες ανάπτυξης με τους ακόλουθους βασικούς στόχους:

- να εξυμνήσει τη γλωσσική ποικιλομορφία
- να δημιουργήσει στους ανθρώπους κίνητρα για την εκμάθηση γλωσσών
- να ενισχύσει τη δια βίου εκμάθηση γλωσσών
- να παράσχει πληροφορίες για τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών

Σε όλα τα μέρη της Μ. Βρετανίας οι κυβερνήσεις μας υποστήριξαν τους στόχους αυτούς. Η κυβέρνηση της Μ. Βρετανίας –και κατεξοχήν ο πρωθυπουργός– έδωσε επίσης ώθηση στην εκμάθηση γλωσσών με δηλώσεις και με παραδείγματα. Δεν μπορούμε να υπερεκτιμήσουμε τη σημασία αυτού του πράγματος.

Έχουμε επίσης δύο μείζονες εκθέσεις και ένα προσωπικό σχέδιο με θέματα γλωσσικών πολιτικών. Ας μου επιτρέψετε τώρα να κλείσω με κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με την έρευνα Nuffield, η οποία προκάλεσε τόσο ζωηρό ενδιαφέρον. Στα συμπεράσματά της, η έρευνα Nuffield έκανε ένα «εγερτήριο σάλπισμα» προς την κυβέρνηση (Nuffield Foundation 2000, 64):

Τώρα είναι ο καιρός να εξαγγείλει η κυβέρνηση τη σαφή δέσμευσή της για τη διαμόρφωση μιας εθνικής πολιτικής για τις ξένες γλώσσες, με την παράλληλη ενίσχυση της διεθνούς διάστασης της εκπαίδευσης ως συμβολή στην οικονομική επιτυχία και τη διεθνή κατανόηση.

Επισήμανε, επίσης, μια σειρά βασικών θεμάτων που θα ενίσχυαν τη δέσμευση αυτή. Θα παραθέσω μόνον μια παράφραση των βασικότερων από αυτά (Nuffield Foundation ό.π., 84-98):

- Ένταξη του ζητήματος των γλωσσών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης – τα αγγλικά δεν είναι αρκετά
- Καθιέρωση μιας εθνικής πολιτικής για τις ξένες γλώσσες σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και στην εργασία
- Ο ορισμός των γλωσσών ως βασικού προσόντος
- Διεύρυνση της παροχής γλωσσικής εκπαίδευσης (στη βασική εκπαίδευση και ιδιαίτερα μετά τα 16)
- Αναθεώρηση της χρηματοδότησης της ανώτερης εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των προϋποθέσεων εισόδου σε αυτήν)
- Ενίσχυση της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Εισαγωγή μέτρων για τη βελτίωση εξεύρεσης καθηγητών
- Ανάπτυξη της έρευνας
- Δημιουργία συνεργασιών για την επιχειρηματική εκπαίδευση
- Εκμετάλλευση των νέων τεχνολογιών.

Η κυβέρνηση διαμορφώνει αυτή τη στιγμή την απάντησή της στην Έρευνα, αλλά πιστεύουμε ότι η απάντηση αυτή θα είναι θετική και ότι θα επιδιώξει να προωθήσει τον διάλογο.⁴

Εμείς στο CILT επιδιώξαμε να συμμετάσχουμε πλήρως σε αυτές τις διαδικασίες. Όποιο και να είναι το αποτέλεσμα, πιστεύω ότι θα πρέπει να εξετάσουμε τις ελλείψεις στις πολιτικές της Βρετανίας για τις ξένες γλώσσες, τις οποίες εξήγησα εν συντομία προηγουμένως. Πιστεύω επίσης ότι, εάν πρόκειται να προχωρήσουμε σε αυτό που είναι εν τέλει το «όραμα» του ίδιου του CILT –*η προώθηση μιας μεγαλύτερης ικανότητας στις ξένες γλώσσες σε εθνικό επίπεδο*–, τότε έχουμε τρία βασικά θέματα προς συζήτηση ενώπιόν μας:

1. Δημόσια εκπαίδευση και διάλογος για τη σημασία και τις συνέπειες της *παγκοσμιοποίησης* και της *κοινωνίας της πληροφορίας* για τη Μ. Βρετανία, η οποία είναι ο χρήστης της βασικής παγκόσμιας γλώσσας και, μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ανάπτυξη μιας πιο ενιαίας άποψης για τους στόχους της γλωσσικής εκπαίδευσης.

2. Η δημιουργία και η εφαρμογή ενός μοντέλου γλωσσικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, η οποία να στηρίζεται σε τρία βασικά στοιχεία:
 - α) λειτουργική ικανότητα
 - β) κατανόηση των πολιτισμών
 - γ) γνώσεις για τη γλώσσα
3. Την παροχή ευκαιριών για δια βίου γλωσσική εκπαίδευση.

Πίσω από τις απλές αυτές διατυπώσεις υπάρχει ένας μείζων προγραμματισμός. Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η έρευνα Nuffield μιλούσε για εικοσαετές πρόγραμμα. Είναι όμως ένας προγραμματισμός που έχουμε ήδη ξεκινήσει να εφαρμόζουμε και όπου έχουμε την ευκαιρία να κάνουμε σημαντικές προόδους με δεδομένη την σύμπτωση του διαλόγου για τη γλωσσική πολιτική, του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών και του δημόσιου ενδιαφέροντος. Και αυτό το επιδιώκουμε –πράγμα σημαντικότερο– ως μέρος μιας ευρωπαϊκής και παγκόσμιας συζήτησης για την επικοινωνία, την εθνική ταυτότητα και την αμοιβαία κατανόηση. Τα πρόσφατα γεγονότα στον κόσμο απλώς υπογράμμισαν τη σημασία των προσπαθειών μας. Σημειώνοντας πρόοδο, όπως πρέπει και όπως θα σημειώσουμε, καλό θα ήταν να θυμηθούμε τα λόγια που χρησιμοποίησε ο Stern (Ηoy 1977) σε μια ομιλία που έκανε τριανταπέντε χρόνια πριν και τα οποία δείχνουν πόσο μακριά έχουμε φτάσει και πόσο σημαντικό είναι το εγχείρημά μας:

Τείνουμε να ξεχνάμε ότι τα εκπαιδευτικά μας συστήματα θεμελιώθηκαν κατά την εποχή των σχετικών μικρών ανεξάρτητων εθνικών κρατών. Μεταφέρουν έναν κατά βάση εθνικό πολιτισμό και είναι, βασικά, λαϊκά συστήματα με έμφαση στις εθνικές παραδόσεις, τις εθνικές αξίες και την εθνική γλώσσα. Ακόμα και σήμερα παραμένουν ουσιαστικά μόνο πολιτισμικά, μόνο γλωσσικά και εθνοκεντρικά.

Η εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας σε αυτόν τον περιορισμένο μονογλωσσικό κόσμο έχει ανυπολόγιστες συνέπειες. Στην πραγματικότητα εγκαταλείπουμε την παράδοση του 19ου αιώνα που συνδέει τον γραμματισμό με την εκμάθηση μιας εθνικής γλώσσας, εάν σκοπεύουμε να εισαγάγουμε στην έννοια του βασικού γραμματισμού τη γνώση μιας άλλης γλώσσας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Επιθυμώ να περιοριστώ στο άρθρο αυτό σε θέματα που αφορούν κυρίως τις εξελίξεις της πολιτικής που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία. Επίσης θα βασιστώ ουσιαστικά στην εμπειρία από την Αγγλία, η οποία μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον συνδεόταν στενά με τις εξελίξεις σε θέματα εκπαίδευσης στην Ουαλία, και σε μικρότερο βαθμό στην βόρεια Ιρλανδία. Φυσικά θα επιχειρήσω να τονίσω τα σημεία στα οποία υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα σε αυτά που συνέβησαν στην Ουαλία και την βόρεια Ιρλανδία από τη μια, και στην Αγγλία από την άλλη – κάτι που είναι πολύ πιθανόν να συμβεί πιο συστηματικά στο μέλλον. Οι περιορισμοί αυτοί δεν θα πρέπει βεβαίως να θεωρηθεί ότι σημαίνουν πως ό,τι συμβαίνει εκτός σχολείων ή εκτός Αγγλίας δεν είναι σημαντικό. Είναι απλώς περιορισμοί που ισχύουν εδώ και τώρα.
2. DES/WO 1986. Foreign Languages in the School Curriculum· HMSO 1987. HMI Curriculum Matters 8, Modern Foreign Languages to 16· DES/WO 1988. Modern Languages in the School Curriculum· DES/WO 1990. Modern Foreign Languages Working Group Initial Advice· DES/WO 1990. Modern Foreign

- Languages for ages 11-16· HMSO 1991. Modern Foreign Languages in the National Curriculum· HMSO 1991. Proposals for Modern Languages in the Northern Ireland Curriculum· ACCAC 1994. The National Curriculum Proposals in Wales· NCC 1993. Modern Foreign Languages and Special Educational Needs: A new commitment.
3. Presidency Conclusions of the European Council held in Lisbon, 2000. Ολόκληρο το κείμενο υπάρχει στο www.cordis.lu/portugal/conc11.htm
 4. Τον Φεβρουάριο του 2001 το Τμήμα Εκπαίδευσης και Απασχόλησης απάντησε εκ μέρους της κυβέρνησης. Καλωσόρισε την αναφορά και συμφώνησε να οργανώσει μια υπουργική ομάδα καθοδήγησης για να αναλάβει τα διάφορα θέματα που προέκυψαν. Η Ομάδα Καθοδήγησης ιδρύθηκε τον Απρίλιο του 2001 και έχει συνεδριάσει αρκετές φορές από τότε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Council of Europe.** 1997. *The European Cultural Co-operation: Historical Background*. Στρασβούργο: CoE.
- DES [Department for Education and Science].** 1990. *Modern Foreign Languages for ages 11 to 16*. HMSO.
- European Commission.** 1995. *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. COM (95) 590.
- Hawkins, E.** 1996. Why this thirty years? Στο *30 Years of Language Teaching*, επιμ. Eric Hawkins, 1-11. Λονδίνο: CILT.
- Hoy, P. H.** 1977. *The Early Teaching of Modern Languages*. Λονδίνο: Nuffield.
- Nuffield Foundation.** 2000. *Languages: The Next Generation. The Final Report and Recommendations of the Nuffield Languages Inquiry*. Λονδίνο: Nuffield Foundation.

LID KING

MODERN LANGUAGES IN ENGLAND AND WALES¹

Circles and Spirals¹

It has often been said that the British Government has no policy on languages. This thought underpins much of the recent (frequently successful) lobbying for a 'languages strategy', illustrated most vividly in England by the recent Nuffield Inquiry into languages. I have to say that I disagree. If I remember rightly, it was Mao who said that there is actually no such thing as 'no policy'. Even the absence of a policy is a policy. In the case of languages in England and Wales there have been, and still are, policies on languages which, taken together, amount to a general approach. Whether or not that approach is sufficient – or coherent – is, of course, another matter.

I would argue that there has been a policy on languages, but an incomplete one; a policy for schools characterised by a tension between stated objectives and practice. I would suggest that, because we have not sufficiently rooted our language policies in a clear rationale or analysis of either need or implementation, they have suffered from an on-going and unresolved tension involving in particular three interfaces, between:

1. modern languages and English mother tongue
2. modern languages and community languages
3. modern languages and the curriculum as a whole

It is not my intention to explore all of these interfaces in this article. They will, however, inform most of what I have to say. It is my view that failure to resolve such key issues as the relationship between modern ('foreign') language learning and mother tongue learning in schools is at the root of our current, rather anaemic language policy. It might indeed be viewed as in some senses a typically Anglo-Saxon compromise which proposes a policy of 'languages for all' (sort of), but then only from 11 to 16, and then not for everyone.... (Here I would like to draw a distinction particularly in relation to recent policy developments in Wales.)

Let us now consider how this condition of policy anaemia has developed.

The development of policy: A minimalist model

Much of current schools languages policy has its origins in the late 1980s and the introduction of the Educational Reform Act (ERA), a central component of which was the prescribed National Curriculum. I can personally recall the excitement engendered among language teachers by two key documents – the *HMI Curriculum Matters 8, Modern Languages to 16* (1987) and the DES/Welsh Office statement of 1988 on *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*. In essence, these proposed a broad rationale for languages in the 11-18 curriculum and – significantly – underpinned the quite radical proposition that foreign language learning was an entitlement for all pupils in schools, that languages were, in the jargon, ‘for all’. Over the next few years this basic thesis was developed in a range of official statements and policies both justifying and implementing languages for all in England, Wales and Northern Ireland.²

Key elements of this developing policy were not only the universality of language learning, but also the importance of language diversification and, in some sense at least, the equal status of European languages and other world languages, including the languages of the ethnic minorities in the UK. That at least is one interpretation of the list of 20 eligible languages contained in the initial proposals for Foreign Languages in the English and Welsh National Curriculum.

In the early ‘90s a rationale for language learning in schools was proposed which we might well still wish to hold up as a model, albeit an embryonic one. Languages were on the one hand of practical and vocational value (DES 1990, 3):

Worthwhile skills in . . . languages are an asset which can be developed and put to use by people in work or in their personal lives . . . The country too can benefit economically and culturally. The development of such opportunities can make a practical contribution to improving Britain’s effectiveness as a member of the European Community.

But they also had an educational and cultural importance (DES *ibid*, 4):

Learning a foreign language brings educational benefits beyond the attainment of practical skills . . . It affords insights into the nature of language and language learning. It contributes to an understanding of the cultures, attitudes and ways of life in other countries . . . it can promote a disciplined and active approach to learning...

So why is there currently such dissatisfaction with our language policies?

One reason is that much of the promise of the 1980s and early ‘90s was simply not fulfilled. The complex range of arguments for a comprehensive languages policy was pared down, doubtless for the sake of legislative clarity, so that the vision in particular of the Modern Foreign Languages Working Group, chaired by Martin Harris, was never really carried through. For all their clarity, the most recent pronouncements of the National Curriculum Council’s latest descendant (the Qualifications and Curriculum Authority) belong to a different and more limited discursive framework.

Systems: A plethora of agencies and promises unfulfilled

While the content of and rationale for languages education was simplified and reduced, we also had to contend with an ever more complex set of systems which were intended to ‘deliver’ it. If

one looks at the different sectors of education and working life, one finds an increasing number of organisations and agencies responsible for aspects of languages policy. Such a multiplicity of players is inimical to any kind of coherence.

This is perhaps a second reason for the failure to build on the promise of the National Curriculum. Firstly, we failed to establish a clear rationale for languages. Then we compounded the problem with organisational confusion. And as a result our languages policy has been one which addresses the lowest common denominator.

Foreign languages are seen a useful skill for employment, for trade and for leisure. Foreign language learning may incidentally support cultural understanding and help communication and basic literacy, but it is in no sense central to such educational aspirations. It is this –often implicit– strategic view which promotes:

- Compulsory exposure but not integration;
- a rationale for limited MFL at ages 11–16 with primary languages as an optional extra;
- insufficient provision at ages 16–19;
- chaotic growth in Higher Education.

Although such a limited perspective may be an advance on clearly negative attitudes towards foreign language – the ‘What’s the point?’ refrain of the unreconstructed monolingual – and, in that sense at least, be regarded as progress, it is nonetheless a seriously defective vision. Without a more integrated view of foreign language competence and its educational significance, it was always likely that the apparent promise of the 1980s would never be fulfilled. It is not surprising that such issues, which underlie the increasingly fragmented provision of the current period, began to concern linguists and others interested in language policy, in the mid-nineties in particular.

One obvious result of this missed opportunity has been a definite loss of momentum – and confidence – among those who might be expected to implement our vision of multilingualism. It is also reflected in the more objective measures of student take-up of languages at post-16 level. The figures are striking. In a decade when 16+ examination entries (GCSE or Standard Grade) were steadily increasing, there was a sharp drop in take-up post-16, and A level and Highers entries went into sharp decline.

Something was clearly wrong. This post-16 drop-out went against all earlier predictions and it concentrated our minds above all single issues during the late 1990s.

Two key challenges

This brings me from issues of the content and mechanics of policy development to what must be the central issue. Why, especially at a period when foreign language competence was increasing world-wide – and in particular in the European context – was there such a marked difference in performance and take-up in the UK?

There are a number of often-interrelated reasons for this phenomenon, which we have characterised elsewhere as the ‘challenges to multilingualism’ in the UK. Some are to do with

systems, some to do with teacher supply, others with technology. Important as such issues are, however, I am convinced that there are two key issues which will have to be addressed if we are serious about developing language policies for a multilingual society in the UK. They are the issues of English and Equal Opportunities, or, more generally, of nationality and class.

English and nationality

The emergence of English as a *de facto* world language is, in David Graddol's words, "one of the most striking phenomena of the 20th Century." As colleagues such as David Crystal and Joe Lo Bianco have pointed out, English is not just a *lingua franca*, but also one marker of an ever more complex social and national identity. Language is more than a means of communication – it is about society and identity. This dual characteristic of English has undoubted effects both on the motivations of learners (the 'Why bother?' argument) and, perhaps even more crucially in relation to our policy discussion, on public attitudes to language.

In this respect it is instructive to compare the visions on languages which emanate from continental, non-native English-speaking Europe with what I have described as the minimalist functional model which has developed in these islands.

According to the European Commission's white paper document (European Commission 1995):

Proficiency in several Community Languages has become a precondition if citizens of the European Union are to benefit from the occupational and personal opportunities open to them in the border-free single market. This language proficiency must be backed up by the ability to adapt to working and living environments characterised by different cultures.

Or, to quote the Council of Europe (Council of Europe 1997):

The rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding; it is only through a better knowledge of European Modern Languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation and overcome prejudice and discrimination

Such statements – limited as they may be – are now commonplace in the continental context, yet in England, and I daresay in most parts of our islands, official statements on education and training would not presume such a central role for language competence.

Class: The 'uneven playing field'

In England, issues of nationality and class have often been intertwined. The other main obstacle to a really plurilingual vision or strategy for education is, in my view, very much to do with class – what Eric Hawkins (1966) called the "uneven playing field" of education – which has a particular resonance in language learning.

This is undoubtedly in part to do with of a long-term historical trend and the grafting of modern language learning on to the avowedly elitist traditions of the nineteenth century Classics. In this respect the legacy of Socrates was perhaps not well grasped by my predecessors. It may also be – and if so, there is an irony here which needs further exploration – a by-product of the way we have interpreted the ‘communicative approach’ to language teaching in England. There is a sense in which the premium placed on ‘contact’ and ‘real communication’, if not reinforced by real opportunities to make such contacts and carry out such communication, can only benefit those with the opportunities in the first place. Those children for whom gîtes on the Loire, nights at the opera, and exchange visits are part of their ‘normal’ social and cultural world are seriously advantaged. Additionally, unlike many of their continental counterparts, most British children do not live in a world exposed to the media of another language.

Of course, it can be argued that such middle-class advantages should be counterbalanced by the education system – through the provision of exchanges, electronic links, language assistants and exposure to the culture of the language being learned. I would agree with this, with the caveat that it has not yet happened – at least, not to a great enough extent. There are real dangers here of a kind of social exclusion – that of the native English monolingual – which have both individual economic consequences (employability, mobility) and major social implications (the so-called ‘job culture’).

If anything the situation may be worsening and language learning becoming more, not less, elitist. In this context we might simply note a number of recent developments in England, and perhaps elsewhere:

- Primary privatisation – increased provision of after-school (paid-for) clubs and independent language sectors
- Post-14 demotivation – affecting working-class boys especially
- Post-16 drop-out (which is a consequence of post-14 demotivation)
- An increasingly elite university entry for languages
- Problems with teacher supply which have a disproportionate effect on ‘difficult’ schools.

New hopes

These are, of course, times of change, not just because of the new millennium, but more because of a number of policy opportunities facing us in 2001, the European Year of Languages.

At a European – intergovernmental – level, the current drive to raise skills in the face of global challenges also reinforces the argument for clarity over language policy. Last March, the European Council of the EU agreed that a major objective of the coming period was the development of a European framework:

to develop new basic skills to be provided through lifelong learning. These are IT skills, foreign languages, technological culture, entrepreneurship and social skills.³

Is it not significant that in a European context all member-state governments find it unexceptionable to include foreign languages as a ‘basic’ skill, while within the UK this is a matter of controversy?

As well as the skills debate, the European Year of Languages itself has provided a framework and possibility for development with its central objectives:

- To celebrate linguistic diversity
- To motivate people to learn languages
- To support the lifelong learning of languages
- To provide information about the teaching and learning of languages.

In all parts of the UK our governments have supported these aims. The UK government – most notably the Prime Minister – has also given impetus to language learning through statement and example. The importance of this cannot be overestimated.

We have also had two major reports and a draft plan on language policy issues. Let me now make some concluding remarks about Nuffield, which has excited so much interest over the past year. In its conclusions, the Nuffield Inquiry issued a clarion call to government (Nuffield Foundation 2000, 64):

The time is right for the government to declare a clear commitment to setting a national policy agenda for languages, along with an enhanced international dimension in education, as a contribution to economic success and international understanding.

It also noted a number of key issues which would underpin that commitment. I will quote just a paraphrase of the main ones (Nuffield Foundation, op.cit, 84-98):

- Locate the language issue in the context of globalisation – English is not enough;
- Establish a national policy agenda on languages throughout all stages of education and working life;
- Designate languages as a key skill;
- Expand languages provision (primary and post-16 in particular);
- Reform Higher Education Funding (including entry requirements);
- Increase support for Adult Education;
- Introduce measures to improve teacher supply;
- Develop a research culture;
- Create business education partnerships;
- Exploit new technologies.

The government is currently formulating its response to the Inquiry, but we have every expectation that it will be positive and will seek to take forward the debate.⁴

We at CILT have sought to participate fully in these processes. Whatever the precise outcome I am convinced that we will have to address the underlying flaws in UK policies for languages which I have explained briefly above. I also think that if we are to make progress towards what is after all CILT's own 'vision statement' – *the promotion of greater national capability in languages* – then we have three major agenda items in front of us:

1. Public education and debate on the significance and implications of *globalisation* and the *information society* for the UK as a user of the main world language, and within such a context the development of a more coherent view of the purposes of language education.

2. The development and implementation of a model for language education at all levels based on three core elements:
 - a) Operational Competence
 - b) Cultural Understanding
 - c) Knowledge about Language
3. The provision of opportunities for language learning throughout life.

Behind such simple words there is a major agenda. It is not surprising that Nuffield spoke of a twenty-year programme. It is, however, an agenda which that we have begun to undertake and one where we have the opportunity of making some significant progress given the current coincidence of policy debate, EYL and public interest. We do so most importantly as part of a European and world-wide discussion and debate about communication, national identity and mutual understanding. Recent events in the world have only underlined the importance of our endeavours. In making progress, as we will and must, we may well recall the words of H.H. Stern (qtd in Hoy 1977) uttered in a speech made over 35 years ago and which show both how far we have come and how important is our enterprise

We tend to forget that our educational systems had their foundations laid in the age of relatively small independent nation states. They transmit a largely national culture and are primarily vernacular systems with much emphasis on national traditions, national values and a national language. They are even today still in the main monocultural, monolingual and ethnocentric.

The introduction of a foreign language into this limited monoglot world has far-reaching consequences. We are, in fact, breaking with the nineteenth century tradition of literacy in terms of a national language if we propose to introduce into the concept of fundamental literacy the mastery of another language.

ENDNOTES

1. I wish to limit myself in this article to policy developments affecting the compulsory school in the UK. It will also be based primarily on the English experience, which until recently at least was relatively closely tied to educational development in Wales, and to a lesser extent Northern Ireland. Where Wales and Northern Ireland differ markedly from what has happened in England – something which is likely to happen much more systematically in the future – I will of course attempt to highlight this. Such limitations should not, of course, be taken to imply that what happens outside schools or outside England are not important. They are simply limitations of this time and place.
2. DES/WO 1986. Foreign Languages in the School Curriculum; HMSO 1987. HMI Curriculum Matters 8, Modern Foreign Languages to 16; DES/WO 1988. Modern Languages in the School Curriculum; DES/WO HMSO 1990. Modern Foreign Languages Working Group Initial Advice; DES/WO 1990. Modern Foreign Languages for ages 11-16; HMSO 1991. Modern Foreign Languages in the National Curriculum; HMSO 1991. Proposals for Modern Languages in the Northern Ireland Curriculum; ACCAC 1994. The National Curriculum Proposals in Wales; NCC 1993. Modern Foreign Languages and Special Educational Needs: A new commitment.
4. Presidency Conclusions of the European Council held in Lisbon, 2000. The full text can be found at: www.Cordis.lu/Portugal/conc11.htm

4. In February 2001 the Department for Education and Employment responded on behalf of the government. It welcomed the report and agreed to set up a Ministerial Group to take forward the various issues raised. The Steering Group was established in April 2001 and has met a number of times since then.

REFERENCES

- Council of Europe.** 1997. *The European Cultural Co-operation: Historical Background*. Strasbourg: CoE.
- DES [Department for education and Science].** 1990. *Modern Foreign Languages for ages 11 to 16*. HMSO.
- European Commission.** 1995. *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning- Towards the Learning Society*. COM (95) 590.
- Hawkins, E.** 1996. Why this thirty years? In *30 Years of Language Teaching*, ed. Eric Hawkins, 1-11. London: CILT.
- Hoy, P. H.** 1977. *The Early Teaching of Modern Languages*. London: Nuffield
- Nuffield Foundation.** 2000. *Languages: The Next Generation. The Final Report and Recommendations of the Nuffield Languages Inquiry*. London: Nuffield Foundation.

ALAIN GINET

ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ: Σ' ΑΓΑΠΩ. ΕΓΩ ΟΧΙ ΠΙΑ

Στον τίτλο του άρθρου μου επέλεξα να χρησιμοποιήσω ως υπότιτλο μια φράση που έγινε πασίγνωστη στη Γαλλία: «Σ' αγαπώ». “Εγώ όχι πια” – φράση που αποτελεί τον εκπληκτικό τίτλο ενός τραγουδιού του Serge Gainsbourg. Ο τίτλος ήταν πράγματι τόσο εκπληκτικός, ώστε το τραγούδι έγινε σε μια βραδιά επιτυχία.

Φανταστείτε: λέτε στο πρόσωπο που αγαπάτε πιο πολύ κι απ' τη ζωή σας (και το οποίο μέχρι στιγμής ανταποκρινόταν με μια ανάλογη αγάπη) «Σ' αγαπώ». Και εκείνος ή εκείνη απαντά «Ούτε κι εγώ». Μένετε άφωνος, καταρρακωμένος. Πρώτα το μυαλό, ύστερα η καρδιά δειλιάζει: «Δεν μπορεί να είναι αλήθεια. Κάνω λάθος. Τα αυτιά μου με απατούν...». Κι όταν συνέρχεστε –όταν συνειδητοποιείτε δηλαδή ότι σωστά ακούσατε–, όταν το μυαλό σας αρχίζει και πάλι να δουλεύει και η πλήρης σημασία της απάντησης αυτής, με τα διάφορα επίπεδά της, αρχίζει να αποκαλύπτεται, ο κόσμος ξαφνικά δεν είναι πια ο ίδιος.

Ο Serge Gainsbourg με την ελάχιστη αλλά εκπληκτική αυτή συνομιλία μάς κάνει με έναν ευφάνταστο τρόπο να βιώσουμε τη στιγμή της αποκάλυψης (με τη βιβλική σχεδόν σημασία της λέξης) μιας σχέσης αγάπης-μίσους, έλξης-απώθησης κι αυτό ήταν που έκανε το τραγούδι τόσο διάσημο.

Επέλεξα λοιπόν αυτή τη φράση γιατί δηλώνει αυτό το είδος της αμφίθυμης στάσης που έχουν υιοθετήσει πολλά γαλλικά πανεπιστήμια όσον αφορά την πολυγλωσσία. Την αγαπούν –ή τουλάχιστον αυτό λένε, όταν τη θέτουν ως στόχο για τους φοιτητές τους– και ταυτόχρονα στην πράξη δεν την αγαπούν, όταν χρειάζεται να δώσουν σε αυτούς τους ίδιους τους φοιτητές τα μέσα να την αποκτήσουν.

Στο σύντομο αυτό άρθρο θα επιχειρήσω τέσσερα πράγματα:

- να παρουσιάσω μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της στάσης των γαλλικών πανεπιστημίων όσον αφορά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Αυτό είναι απαραίτητο για να γίνει κατανοητό το εγχείρημά μου.
- να εξηγήσω τί προσπαθήσαμε να κάνουμε στα πανεπιστήμιά μας εμείς οι γάλλοι καθηγητές έχοντας να αντιμετωπίσουμε έναν τεράστιο αριθμό φοιτητών, τη στιγμή που τα γαλλικά πανεπιστήμια φιλοδοξούν να βγάλουν φοιτητές με γλωσσική επάρκεια σε δύο ξένες γλώσσες.
- να κάνω αυτό που δεν γίνεται συνήθως: να περιγράψω μια αποτυχία: την αποτυχία του δικού μου πανεπιστημίου, όταν του δόθηκε η μοναδική ευκαιρία να ιδρύσει ένα σύγχρονο κέντρο γλωσσών για όλους τους φοιτητές του. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι θεωρώ την αποτυ-

χία αυτή συμβολική, ότι παρέχει ένα πρότυπο γι' αυτό που δεν πρέπει να κάνουμε, το οποίο θα πρέπει να αντιπαραβληθεί σε μια διαφορετική προσέγγιση που πράγματι υπήρξε επιτυχής κάπου αλλού στη Γαλλία.

- και με τον τρόπο αυτό, ελπίζοντας ότι μπορούμε κάτι να διδαχθούμε από τα λάθη μας, να κάνω κάποιες υποδείξεις.

Γαλλικά πανεπιστήμια και πολυγλωσσία

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '70, μη θεωρητικά και, ειδικότερα, πανεπιστήμια θετικής κατεύθυνσης εξέφρασαν την επιθυμία να αναπτύξουν οι σπουδαστές τους ένα βαθμό επάρκειας στα αγγλικά (κυρίως στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης). Τα αγγλικά είχαν προτεραιότητα σε σχέση με τις άλλες ξένες γλώσσες, καθώς τα θεωρούσαν ζωτικά για την έρευνα. Συχνά τα πανεπιστήμια αυτά για τη διδασκαλία της γλώσσας στρέφονταν στα τμήματα αγγλικής φιλολογίας αλλά η τακτική αποδείχθηκε μάλλον ανεπιτυχής, καθώς τα τμήματα αυτά δεν είχαν επαρκές προσωπικό.

Σταδιακά, με τη διαπίστωση ότι, αν δεν δημοσιεύσεις στα αγγλικά, η επιστήμη σου δεν υφίσταται, αυξήθηκε η πίεση και όλα τα μη θεωρητικά πανεπιστήμια άρχισαν να συγκροτούν τα δικά τους μικρά τμήματα διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Η εκμάθηση της αγγλικής για ειδικές ανάγκες (ESP) κατέληξε αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών, ιδιαίτερα σε επιστημονικούς κλάδους με επαγγελματικό προσανατολισμό, όπου η έλλειψη επάρκειας στις ξένες γλώσσες μπορεί να αποβεί μειονέκτημα: γεωργία, επιχειρήσεις και οικονομικά, μηχανολογία, νομικά, πολιτικές επιστήμες, ιατρική και επιστήμες υγείας. Όσον αφορά τα τμήματα σύγχρονων γλωσσών σε πανεπιστήμια θεωρητικής κατεύθυνσης, αυτά άρχισαν να αναπτύσσουν νέους κλάδους σπουδών θέλοντας να συμβάλουν στα προγράμματα σπουδών που έχουν ως στόχο άλλα επαγγέλματα πλην του εκπαιδευτικού. Οι κλάδοι αυτοί έγιναν γνωστοί ως Εφαρμοσμένες Σπουδές Ξένων Γλωσσών (βλ. παρακάτω).

Επομένως, κατά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στη Γαλλία, η ευρωπαϊκή ενοποίηση (και μαζί με αυτήν η ανάπτυξη των διεθνών ανταλλαγών) οδήγησε τα μη θεωρητικά πανεπιστήμια στη διαπίστωση ότι η επιλογή «μόνον αγγλικά» αποτέλεσε έναν περιορισμό στην κινητικότητα των φοιτητών και στις επαγγελματικές προοπτικές τους, ενώ επιπλέον ενδυνάμωνε τον γλωσσικό ιμπεριαλισμό. Τα πανεπιστήμια άρχισαν να λένε «Σ' αγαπώ» στην πολυγλωσσία. Ο δηλωμένος στόχος τους ήταν πλέον να γίνουν οι φοιτητές τους επαρκείς σε δύο ξένες γλώσσες με το τέλος των σπουδών τους (πλήρης επάρκεια στη μία και βασικές γνώσεις στην άλλη). Και φώναξαν ακόμα πιο δυνατά «Σ' αγαπώ», όταν συνειδητοποίησαν ότι το Υπουργείο Παιδείας (όπως και οι τοπικές αρχές που επιδοτούν με κάποια ποσά τα πανεπιστήμια) ήταν πρόθυμο να καταβάλει προσπάθειες που δεν είχαν προηγούμενο, προκειμένου να δημιουργήσει έναν αριθμό θέσεων διδασκαλίας και να ενισχύσει οικονομικά προγράμματα γλωσσικής εκμάθησης, συμπεριλαμβανομένων και προγραμμάτων παραγωγής πολυμέσων.

Επιπλέον, αυτή η αγάπη έγινε σήμερα ακόμα και «καταναγκαστική», καθώς το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας επέβαλε στα πανεπιστήμια ως προαπαιτούμενο τη γνώση δύο ξένων γλωσσών. Η νέα αυτή ρύθμιση, όμως, διατυπώθηκε με έναν εξαιρετικά ασαφή τρόπο (τα πανε-

πιστήμια πρέπει να «παρέχουν» στους φοιτητές τους τη δυνατότητα εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους), έτσι ώστε να δίνει στα πανεπιστήμια (που είναι ημιαυτόνομα) τη δυνατότητα ελεύθερου χειρισμού του προβλήματος.

Διότι *υπάρχει* πρόβλημα: το γαλλικό πανεπιστημιακό σύστημα είναι ένα σύστημα μαζικής εκπαίδευσης. Πράγματι, *όλοι οι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης* –δηλαδή το 80% όλων των μαθητών μέσης εκπαίδευσης– *έχουν ελεύθερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση*. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα πρέπει να μεριμνούν για έναν τεράστιο αριθμό φοιτητών και αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες ενός τόσο μεγάλου αριθμού φοιτητών σε χώρους και προσωπικό. Αυτό γεννά μεγάλες εσωτερικές διαμάχες, όπως μπορεί κανείς να φανταστεί. Και εδώ ακριβώς υπεισέρχεται το «Εγώ όχι πια».

Στα γαλλικά πανεπιστήμια συναντάς σήμερα πέντε διαφορετικούς τύπους σπουδαστών ξένων γλωσσών:

- Σπουδαστές μιας ξένης γλώσσας («οι ειδικευμένοι», όπως ονομάζονται, σε μια ξένη γλώσσα), οι οποίοι προτιθενται να γίνουν καθηγητές της γλώσσας αυτής (μέρος του δικού τους προγράμματος σπουδών είναι και μια δεύτερη ξένη γλώσσα).
- Σπουδαστές δύο εφαρμοσμένων ξένων γλωσσών (οι Εφαρμοσμένες Σπουδές Ξένων Γλωσσών που προαναφέρθηκαν). Η μελέτη της φιλολογίας και της λογοτεχνίας αντικαταστάθηκε από κατάρτιση σε επαγγέλματα όπου η επάρκεια σε ξένες γλώσσες είναι ζωτικής σημασίας. Σήμερα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτή την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς οι σπουδαστές αυτοί συναντούσαν αρχικά μεγάλες δυσκολίες στην εξεύρεση εργασίας επιπέδου ανώτερου της γραμματειακής απασχόλησης (οι εταιρίες υιοθέτησαν τη στάση να θεωρούν ως βασικά προσόντα τις δύο ξένες γλώσσες, θεωρώντας με άλλα λόγια ότι αυτοί οι μαθητές δεν διέθεταν «πραγματικά» επαγγελματικά προσόντα...).
- Σπουδαστές δύο πτυχίων. Σπουδάζουν για το εφαρμοσμένο πτυχίο που προαναφέραμε, σε συνδυασμό με ένα άλλο πτυχίο στις κοινωνικές επιστήμες. Γίνονται αποδεκτοί μετά από επιλογή και ο φόρτος του προγράμματος σπουδών τους είναι τεράστιος. Αυτοί που επιβιώνουν έχουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής επιτυχίας. Οι περισσότεροι ειδικεύονται σε διεθνή θέματα.
- «Μη ειδικευόμενοι» σπουδαστές. Αυτοί είναι όλοι οι υπόλοιποι φοιτητές πανεπιστημίου, όποιος και αν είναι ο κλάδος σπουδών τους.
- Ενήλικες που ακολουθούν τη δια βίου εκπαίδευση (είτε εγγράφονται ατομικά πληρώνοντας δίδακτρα είτε επωφελούνται από μια «υποτροφία» για διαρκή επιμόρφωση, η οποία καλύπτει τα έξοδα βάσει του νόμου του 1971, που δίνει σχεδόν σε κάθε μισθωτό το δικαίωμα διαρκούς εκπαίδευσης).

Όλα αυτά μαζί αντιπροσωπεύουν έναν τεράστιο αριθμό φοιτητών. Τυπικά για την Grenoble, την ιδιαίτερη πατρίδα μου στις Άλπεις που έχει πληθυσμό 300.000 κατοίκους, αυτό σημαίνει κατά προσέγγιση 25.000 φοιτητές από τρία διαφορετικά πανεπιστήμια και, επιπλέον, από διάφορες πολυτεχνικές σχολές και ερευνητικά κέντρα. Στο σημείο αυτό είναι που αρχίζεις να κρατάς την ανάσα σου.... Μετά βγάζεις από την τσέπη σου τον υπολογιστή σου και βρίσκεις ότι θα χρειαστεί να φτιάξεις 1666 ομάδες από δεκαπέντε φοιτητές (μόνο δεκαπέντε, αν πράγματι θέ-

λεις να δώσεις στους φοιτητές αυτούς την ευκαιρία να μιλήσουν) και να κάνεις έναν προϋπολογισμό για 83.300 διδακτικές ώρες (εάν θέλεις να δώσεις σε αυτούς τους φοιτητές ένα δίωρο μάθημα την εβδομάδα για ένα ακαδημαϊκό έτος εικοσιπέντε εβδομάδων) για μία γλώσσα μόνο.

Είμαι σίγουρος ότι στην Ελλάδα μπορείτε να ακούσετε τα γαλλικά πανεπιστήμια να ουρλιάζουν εν χορώ «Εγώ όχι πια». Εντελώς ξαφνικά η επάρκεια σε δύο ξένες γλώσσες δεν αποτελεί πλέον προτεραιότητα.

Αυτό που τα γαλλικά πανεπιστήμια προσπάθησαν και ακόμα προσπαθούν να κάνουν, είναι να αντεπεξέλθουν

Όπως έγινε φανερό, οι νέοι αυτοί προβληματισμοί για την πολυγλωσσία έφεραν στην επιφάνεια τις ελλείψεις που εμφανίζουν τα πανεπιστήμια όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Εξαίτιας του μεγάλου αριθμού των φοιτητών, σύμφωνα με τους κανονισμούς του Υπουργείου, το ήμισυ όλης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας γίνεται υπό τη μορφή διαλέξεων. Το άλλο ήμισυ γίνεται σε ομάδες υπό τη μορφή πρακτικών ασκήσεων. Το τυπικό μέγεθος μιας ομάδας περιλαμβάνει 45 σπουδαστές. Στην περίπτωση των «μη ειδικευόμενων», δίνεται συνήθως πολύ περιορισμένος χρόνος για την εκμάθηση ξένων γλωσσών – δύο ώρες εβδομαδιαίως και μόνον τα δύο πρώτα χρόνια (αν είναι τυχεροί). Τους παρέχεται συχνά το ίδιο υλικό και με τον ίδιο ρυθμό (καθώς η διαφορά επιπέδου είναι ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα), δίχως ουσιαστική πρακτική εξάσκηση στην ομιλία και δίχως διορθωτικές παρεμβάσεις από τους καθηγητές, με αποτέλεσμα οι σπουδαστές να μη σημειώνουν πρόοδο και πολλοί από αυτούς να αποσύρονται. Όπως είναι φανερό, το σύστημα αυτό δεν υπήρξε (και σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ακόμα) διόλου ικανοποιητικό.

Για αρκετούς από μας, αν επρόκειτο να έχουμε μια σοβαρή βελτίωση, θα έπρεπε να υιοθετηθεί μια συστηματική προσέγγιση ξεκινώντας από αυτό που θα έπρεπε κανείς να διδαχθεί από την τρέχουσα έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης και ψυχολογολογίας. Είναι αδύνατον να εξετάσουμε εδώ τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν και τις ανακαλύψεις που έγιναν τα τελευταία τριάντα χρόνια στο πεδίο των νευροεπιστημών, αλλά από τη μελέτη τους κατέληξα (σε συνεργασία με άλλους ερευνητές) στα ακόλουθα πρακτικά συμπεράσματα:

- a. *Χρειάζεται μια νέα «ολιστικοεγκεφαλική» [whole-brain] προσέγγιση της διδασκαλίας/εκμάθησης.* Η προσέγγιση αυτή, που συμβαδίζει με ό,τι γνωρίζουμε σήμερα για τη λειτουργία του εγκεφάλου (με αναφορά στις θεωρίες του τριπλού εγκεφάλου ή των δύο ημισφαιρίων¹), εφαρμόζεται για τη μέγιστη δυνατή απόδοση του εγκεφάλου του σπουδαστή. Για να το θέσουμε εν συντομία εδώ λόγω έλλειψης χώρου θα πρέπει ταυτόχρονα:
 - να είναι πολυεγκεφαλική [multi-brain], σχεδιασμένη δηλαδή έτσι ώστε
 - να μην απειλεί και να καθυστεράει (τροφοδοτώντας το πρωτόγονο τμήμα του εγκεφάλου [primitive brain])
 - να δίνει ερεθίσματα, να είναι ευχάριστη και ως εκ τούτου να δημιουργεί κίνητρα (τροφοδοτώντας τον μεσεγκέφαλο)
 - να είναι γνωστική και εκμειευτική (τροφοδοτώντας τον νεοφλοιό και τους μετωπιαίους λοβούς)

- να είναι πολυημισφαιρική [multi-hemispheric]. Επειδή οι λειτουργίες των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου είναι διαφορετικές, η ίδια πληροφορία θα πρέπει να προσεγγίζεται με διαφορετικά μέσα. Έτσι, οι διαδικασίες διδασκαλίας/εκμάθησης θα πρέπει να είναι θεματικές και να βασίζονται σε ποικίλα μέσα.

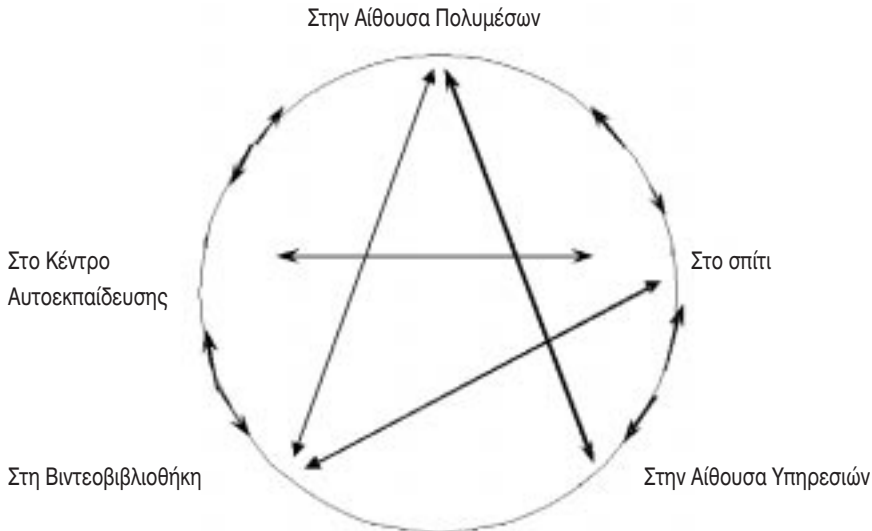
Αυτό, στην πράξη, σημαίνει ότι όλες οι διαδικασίες διδασκαλίας/εκμάθησης θα πρέπει να είναι εξαιρετικά ερεθιστικές, να χρησιμοποιούν ποικίλα μέσα και, επιπλέον, να στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην επίλυση προβλημάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάγκη να επανασχεδιαστεί η αίθουσα διδασκαλίας και, για καλύτερα αποτελέσματα, να δημιουργηθούν περιβάλλοντα γλωσσικής εκμάθησης πολλαπλών στόχων, τα οποία να είναι σε θέση να μεγιστοποιούν την απόδοση του εγκεφάλου. Και πάλι στην πράξη, για να καλύψουμε τις ανάγκες των φοιτητών μας, θα πρέπει να δημιουργήσουμε περιβάλλοντα, διδακτικό υλικό και δραστηριότητες που επιτρέπουν στον συνδυασμό των διαφόρων μέσων να επιταχύνει την κατανόηση και την προφορική απόδοση.

- β. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο σπουδαστής (και αυτό σε αναφορά με την έρευνα για την εκπαίδευση, τη μάθηση και τις ατομικές διαφορές), πράγμα που ο ίδιος ρυθμός και το ίδιο περιεχόμενο για όλους, σε συνδυασμό με την εξάρτηση από τον καθηγητή, απλώς δεν κάνει. Κατά συνέπεια, ο σπουδαστής θα πρέπει:
- να έχει τη δυνατότητα να ελέγχει με τεστ τις ιδιαιτερότητές του και τις ικανότητές του στον τομέα της μάθησης
 - να ενισχύεται ώστε να έχει μια γνωσιακή προσέγγιση και να αναπτύσσει αυτονομία
 - να διαθέτει ένα μέγιστο βαθμό ελευθερίας ως προς την εκπαίδευσή του/της.

Όλα αυτά στο σύνολό τους, με δεδομένους τους θεσμικούς περιορισμούς, θυμίζουν την προσπάθεια να τετραγωνίσεις τον κύκλο αλλά, όταν αντιμετωπίσαμε την ανυπερέβλητη αδυναμία να πολλαπλασιάσουμε τον χρόνο διδασκαλίας επ' άοριστον, φτάσαμε εν τέλει στο συμπέρασμα ότι ο χρόνος αυτός θα πρέπει να εκκινεί και να επεκτείνεται φυσιολογικά σε ένα κέντρο αυτοδιδασκαλίας.

- γ. Θα πρέπει να ιδρυθεί ένα κέντρο γλωσσών που θα προσφέρει τρόπους εκμάθησης ιδιαίτερους για κάθε σπουδαστή. Το κέντρο αυτό θα πρέπει να παρέχει:
- τη δυνατότητα αυτοδιδασκαλίας (είτε αυτή συνδέεται είτε όχι με μαθήματα σε αίθουσες διδασκαλίας) στον χρόνο επιλογής του σπουδαστή με καθοδηγούμενη, απόλυτη ή σχετική (σε συνεργασία με τον διδάσκοντα), αυτονομία
 - μια ευρύτατη ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και μέσων για την εκμάθηση γλωσσών
 - σεμινάρια προφορικών ασκήσεων για ανταλλαγές απόψεων και επιχειρηματολογίας
 - συνεχή αυτοαξιολόγηση
 - συμβουλευτική και καθοδήγηση.

Το διάγραμμα που ακολουθεί επιχειρεί να απεικονίσει τη νέα αυτή ελευθερία στον τομέα της εκπαίδευσης η οποία προκύπτει από ένα τέτοιο σύστημα:



Έτσι λοιπόν εμφανίστηκε σταδιακά στη Γαλλία η ιδέα των κέντρων γλωσσών. Πήραν διάφορες μορφές και ακολούθησαν διαφορετικές φιλοσοφίες ανάλογα με τον χρόνο και τον τόπο. Κανένα δεν είναι το ίδιο με το άλλο. Σήμερα έχουν συνενωθεί σε μια ομοσπονδία γνωστή ως RANACLES, η οποία είναι μέλος της CercleS, της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας των Κέντρων Γλωσσών στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Σήμερα, δέκα περίπου χρόνια αφότου αρχίσαμε, μου φαίνεται ότι η εμπειρία μας κινήθηκε ανάμεσα σε δύο άκρα: μια παταγώδη αποτυχία στην Grenoble, όπου υιοθετήθηκε μια συγκεντρωτική προσέγγιση, και μια αξιοσημείωτη επιτυχία στο Στρασβούργο, όπου υιοθετήθηκε η αντίθετη προσέγγιση. Μια σύντομη ματιά στις αιτίες για τις οποίες το πανεπιστήμιό μου απέτυχε, ίσως βοηθήσει να μην πέσουμε στην παγίδα του «Σ' αγαπώ». «Εγώ όχι πια».

Σ' αγαπώ

Στην Grenoble τα πειράματα για την καλύτερη λειτουργία του εγκεφάλου, τα οποία είχα διενεργήσει σε συνεργασία με σπουδαστές διαρκούς εκπαίδευσης (με μέγιστο αριθμό σπουδαστών 15 ανά ομάδα), έδωσαν εξαιρετικά αποτελέσματα, με χαρακτηριστικό μεγάλη και ταχύτατη πρόοδο στην κατανόηση, ευχέρεια στην ομιλία, ανάκτηση της αυτοπεποίθησης, εξαιρετική ενίσχυση κινητήρων – ένα ευεργετικό φαινόμενο «χιονοστιβάδας». Γι' αυτό οι πρυτάνεις τριών τοπικών πανεπιστημίων μού είχαν ζητήσει πριν από δεκατρία χρόνια να σχεδιάσω ένα κέντρο γλωσσών που θα εξυπηρετούσε όλους τους φοιτητές των πανεπιστημίων τους.

Αναδρομικά βλέποντας τί συνέβη, μπορώ να πω ότι αυτή ήταν η τυπική γαλλική καρτεσιανή-ναπολεόντεια προσέγγιση όπου όλα έχουν μία κεντρική διοίκηση. Ο εγκεφαλος είναι στο Παρίσι. Αυτό έχει νόημα. Λειτουργεί. Αποφεύγει την αναρχία και το χάσιμο χρόνου. Με λίγα λόγια ικανοποιεί τη λογική. Θα πρέπει να έχει εγγραφεί στα γονιδιά μας. Λειτουργεί. Βέβαια, αλλά μέχρις ενός σημείου...

Έτσι, σχεδίασα ένα κέντρο γλωσσών βασισμένος στον συνδυασμό διδασκαλίας και αυτόνομης μάθησης με χρήση πολυμέσων. Αυτό αποτέλεσε την εποχή εκείνη μια επαναστατική ιδέα. Το σχέδιο υποβλήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας για να υλοποιηθεί με τη διαδικασία του επείγοντος. Δεν υπήρξε χρόνος να διανεμηθεί ένα προσχέδιο στους συναδέλφους για συζήτηση και έτσι, όταν το Υπουργείο το επέστρεψε εκφράζοντας έντονο ενδιαφέρον και υποστήριξη, έγινε κόλαση, όπως λένε οι Αμερικάνοι. Ήταν σκάνδαλο. Το «Εγώ όχι πια» ακούστηκε δυνατά και καθαρά από τους συναδέλφους μου, για τους οποίους το να διδάσκεις μη ειδικευόμενους είναι κάτι παρακατιανό (και ασφαλώς όχι καλό για τις καριέρες τους), όπως είναι και για εκείνους για τους οποίους η χρήση της τεχνολογίας είναι πράγμα βάρβαρο.

Έτσι χάθηκε πολύτιμος χρόνος. Παρ' όλα αυτά, όταν έφτασαν τα χρήματα του Υπουργείου για έναν αναλυτικό σχεδιασμό, η επίσημη στάση ήταν ξανά «Σ' αγαπώ». Κι έτσι, μετά από έναν ολόκληρο χρόνο διαβουλεύσεων, συζητήσεων και επισκέψεων στο εξωτερικό (διότι η Μεγάλη Βρετανία και οι Κάτω Χώρες προπορεύονταν σ' αυτό), κατέληξα στις πρώτες λεπτομερείς ειδικές προτάσεις για ένα ιδανικό κέντρο γλωσσών με βάση τις παραπάνω θεωρίες, πειράματα και παρατηρήσεις.

Το ονόμασα Maison des Langues (ή Οίκο Γλωσσών, όνομα που χρησιμοποιούν πολλά τέτοια κέντρα στη Γαλλία σήμερα) έτσι ώστε να αντανakλά τη φιλοσοφία που το διέπει: να είναι ένας τόπος όπου ο καθένας θα νιώθει σαν στο σπίτι του για ό,τι έχει σχέση με τις ξένες γλώσσες. Αυτό σήμαινε, επίσης, ότι το Maison des Langues επρόκειτο να είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα κέντρο γλωσσών. Επρόκειτο επίσης να γίνει ένα κέντρο έρευνας και μελέτης για τους καθηγητές ξένων γλωσσών, ένας χώρος παιδαγωγικών πειραματισμών, ο πυρήνας της νεοσύστατης Ομοσπονδίας των Κέντρων Γλωσσών στη Γαλλία, μια «βιτρίνα» των γλωσσών.

Το σχέδιο-πρόταση προσείλκυσε άμεσα την κυβερνητική ενίσχυση και χρηματοδότηση, τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο. Αυτό επρόκειτο να είναι το πρώτο (και μέχρι σήμερα) το μόνο οικοδόμημα με αποκλειστικό στόχο την εκμάθηση γλωσσών που γνώρισε η Γαλλία. Το Maison des Langues επρόκειτο να γίνει το έμβλημα, το λάβαρο μιας νέας προσέγγισης. Για το πανεπιστήμιό μου, που είχε την ευθύνη του σχεδιασμού, αυτό ήταν μια μοναδική ευκαιρία να επιδείξει την υπεροχή του. Τότε επανήλθε το «Εγώ όχι πια».

«Εγώ όχι πια»

Από τότε και στο εξής η όλη υπόθεση εξελίχθηκε σε ιστορία τρόμου στα χέρια των μανδαρίνων. Όλα συνέβησαν σαν να μην ήταν το Maison des Langues δικό τους, σαν να μην ήταν ένα από κοινού σχέδιο πολλών πανεπιστημίων. Το «Εγώ όχι πια» άρχισε με αιτήσεις προς το Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργία θέσεων διδασκαλίας. Η αρχική αίτηση για 40 θέσεις ειδικευμένου προσωπικού αντιμετωπίστηκε με γέλια από το Υπουργείο και με την ευγενική παρότρυνση να το ξανασκεφτούν. Σιγά σιγά έγινε φανερό ότι οι σχολές δεν μπορούσαν να δεχθούν να παραχωρήσουν το δικαίωμά τους για νέες θέσεις διδασκαλίας. Το ίδιο φαίνεται ότι συνέβη και στα άλλα πανεπιστήμια, σαν να μην ήταν εκείνα που θα ωφελούνταν περισσότερο από την εφαρμογή του σχεδίου. Κανείς δεν ήθελε να διασφαλίσει θέσεις μόνο για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Σε ποια σχολή θα ανήκαν αυτές, τέλος πάντων, και ποιος θα είχε δικαιο-

δοσία πάνω τους σε ένα ίδρυμα με κεντρική διοίκηση; Ξαφνικά, η επάρκεια των φοιτητών στις ξένες γλώσσες έπαψε να αποτελεί προτεραιότητα.

Τελικά, λίγο πριν μπουν τα θεμέλια του Maison des Langues, το πανεπιστήμιό μου ζήτησε μία θέση πρωτοβάθμιου καθηγητή, θέση η οποία επρόκειτο να δοθεί στον διευθυντή. Και φυσικά την πήρε. Το μόνο πρόβλημα ήταν ότι οι πρωτοβάθμιοι καθηγητές στην Γαλλία, που είχαν τα προσόντα για τη δουλειά αυτή, μετριόνταν στα δάχτυλα. Και πάλι οι άλλοι δεν την ήθελαν: η διδασκαλία μη ειδικευόμενων σπουδαστών ήταν πράγμα παρακατιανό και δεν ευνοούσε την εξέλιξή τους.

Τότε ήρθε μια αντιπροσωπεία από τα άλλα πανεπιστήμια, η οποία επέμεινε πάση θυσία σε έναν πρωτοβάθμιο καθηγητή: «Είναι μια δύσκολη δουλειά, γι' αυτό χρειαζόμαστε έναν ισχυρό άνδρα», είπαν. Κι έτσι απέκτησαν μια Μάργκαρετ Θάτσερ με γερή, σιδερένια γροθιά και δίχως βελούδινο γάντι. Σε μικρό χρονικό διάστημα κάθε σχολή ή τμήμα άρχισε να υποφέρει από το σύνδρομο του Κακού Λύκου.

Ό,τι ακολούθησε ήταν αναπόφευκτο. Καθώς η όλη σύλληψη τους ξεπερνούσε, η προσέγγιση των μανδρινών κατέληξε σε τρομερά λάθη όσον αφορά στόχους, δομή και εξοπλισμό. Προτίμησαν τις μηχανές από τους ανθρώπους, πριν ακόμα μάθουν τί είδους λογισμικό θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και πριν συγγράψουν το εκπαιδευτικό υλικό.

Το αποτέλεσμα ήταν μια καταστροφή και μια τεράστια σπατάλη χρήματος. Το χειρότερο απ' όλα, καθώς κανένα πανεπιστήμιο δεν ήταν πρόθυμο να ορίσει –πόσο μάλλον να συντονίσει– χρόνο για μαθήματα ξένων γλωσσών στα προγράμματα διδασκαλίας πριν από τις 5 μ.μ., το Maison des Langues έγινε υπόδειγμα σκανδαλώδους υπολειπουργίας, ένα κτίριο που ήταν άδειο το μεγαλύτερο μέρος της μέρας και ασφυκτικά γεμάτο μετά τις 5 μ.μ. Με αποτέλεσμα ποτέ να μην εξυπηρετήσει περισσότερους από 2000 σπουδαστές τον χρόνο.

Όταν το Υπουργείο Παιδείας, μετά από τα πρώτα δύο χρόνια λειτουργίας, επέμεινε να αναλάβει το ίδιο το Maison des Langues τη χρηματοδότησή του, αυτό ήταν η αρχή του τέλους. Στο κέντρο αυτοδιδασκαλίας γινόσουν (και ακόμα γίνεσαι) δεκτός πληρώνοντας δίδακτρα, εκτός από τους σπουδαστές του Stendhal. Και αυτό είναι ψυχολογικά καταστροφικό. Κανείς δεν θέλει να πληρώνει για να διδάσκεται από μόνος του. Ένα πανεπιστήμιο (το οποίο, επειδή κουράστηκε από τις αρχικές καθυστερήσεις, είχε ιδρύσει το δικό του μικρό κέντρο γλωσσών ήδη πριν από μας) αποσύρθηκε και αυτό ήταν. Το όλο οικοδόμημα κατέρρευσε όπως οι Δίδυμοι Πύργοι...

Σήμερα η Μάργκαρετ Θάτσερ μάς τελείωσε. Παραιτήθηκε μετά από δύο χρόνια εργασίας. Μας τελείωσαν επίσης οι καθηγητές μερικής απασχόλησης, που χρησιμοποίησαν το Maison des Langues ως εφελτήριο για τις καριέρες τους. Όλοι αυτοί έχουν τώρα μια πανεπιστημιακή θέση... σε κάποια σχολή. Το Maison des Langues είναι σήμερα ένα ακόμα κτίριο του Πανεπιστημίου Stendhal, χωρίς κάποια ιδιαίτερη αποστολή, όπου πραγματοποιούνται τα μαθήματα της διαρκούς εκπαίδευσης το απόγευμα, ενώ κατά τη διάρκεια της ημέρας γίνονται και λίγα μαθήματα ξένων γλωσσών (κυρίως κινεζικής και ιαπωνικής)...

Αυτή είναι λοιπόν η θλιβερή ιστορία –ό,τι οι Αμερικάνοι αποκαλούν «δακρύβρεχτη»–, μια απογοήτευση για τους αφοσιωμένους στο επάγγελμά τους καθηγητές ξένων γλωσσών, μια ιστορία που ποτέ πριν δεν είχε δει το φως της δημοσιότητας και από την οποία μπορούμε να διδαχθούμε πολλά.

Το να μαθαίνεις από τα λάθη σου: Το όνειρο ενός καθηγητή

Έτσι, η εμπειρία της Grenoble καταδεικνύει ότι συγκεντρωτικά συστήματα με συμμετοχή πολλών πανεπιστημίων θα πρέπει καλύτερα να αποφεύγονται, εκτός και αν έχουμε αλλαγές «τρόπου αντίληψης» στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως το διατύπωσε ο καθηγητής Mackiewicz.

Τουλάχιστον υπάρχει ελπίδα. Η Grenoble απέτυχε, αλλά το Στρασβούργο, για παράδειγμα, στο άλλο άκρο, υπήρξε τεράστια επιτυχία. Εκεί, η προσέγγιση SPIRAL² επρόκειτο να βοηθήσει τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να ιδρύσουν τα δικά τους μικρά εκπαιδευτικά κέντρα κοντά στους σπουδαστές τους.

Αυτό ήταν έργο μιας ομάδας επτά καθηγητών πλήρους απασχόλησης, με επικεφαλής τη Nicole Poteaux, επίκουρη καθηγήτρια, στην οποία ανατέθηκε αρχικά το έργο της εφαρμογής του προγράμματος διδασκαλίας δύο ξένων γλωσσών από μια επιτροπή των συνεργαζόμενων πανεπιστημίων.³

Τα πέντε αυτά κέντρα (και όσα ακόμα προγραμματίζονται να λειτουργήσουν) είναι οργανωμένα σε ένα δίκτυο 90 περίπου καθηγητών, που μοιράζονται τις πηγές τους, το εκπαιδευτικό υλικό που παράγουν και την εμπειρία τους. Η παραδοσιακή διδακτική μέθοδος στις αίθουσες διδασκαλίας έχει σχεδόν ολοσχερώς εγκαταλειφθεί και έχει αντικατασταθεί από (καθοδηγούμενη ή μη) αυτόνομη μάθηση. Ομάδες προφορικής εξάσκησης επιβλέπονται από καθηγητές ή εκπαιδευμένους σπουδαστές του ERASMUS. Όλα είναι δωρεάν για τους φοιτητές και ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών τους. Μέτρο της επιτυχίας του SPIRAL είναι το γεγονός ότι το πρόγραμμα εξυπηρετεί 3000 φοιτητές την εβδομάδα... Αυτό αποδεικνύει ότι είναι εφικτό. Πολλά μικρά κέντρα πάνε επίσης πολύ καλά.

Συμπερασματικά, σε ότι αφορά τη δημιουργία ενός κέντρου γλωσσών, το ηθικό δίδαγμα της ιστορίας που σας αφηγήθηκα είναι πολύ απλό:

–Το μικρό είναι όμορφο.

Και εάν είχα την έπαρση να κάνω μερικές υποδείξεις, θα έμπαινα στον πειρασμό να πω:

- Οι τοπικοί πολιτισμοί θα πρέπει να διατηρηθούν. Πράγμα που σημαίνει ότι θα πρέπει να αποφευχθεί πάση θυσία η προσέγγιση της «υπερδύναμης» και οι αντιδράσεις «αρπακτικού» που γεννά. Αν υπάρχει μια ηγετική ομάδα, ο ρόλος της θα πρέπει να είναι ενισχυτικός, ώστε να βοηθάει εκείνους που έχουν ανάγκη, να κρατά την πόρτα ανοιχτή σε όλους και πάντα.
- Θυμίστε στα ιδρύματά σας ότι το έργο μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνον από μια ικανή ομάδα που διαθέτει ισχυρό κίνητρο...
- Βεβαιωθείτε ότι τα ιδρύματα κατανοούν ότι γυναίκες και άνδρες είναι σημαντικότεροι από τις μηχανές και ότι αυτό που προέχει είναι η συγγραφή του υλικού.

Αν, μετά την ιστορία τρόμου της Grenoble, σας ελκύει ακόμα κάποιο μεγάλο συγκεντρωτικό πρόγραμμα πολυγλωσσίας, σκεφτείτε σοβαρά πώς θα πρέπει να είναι το δικό σας Maison des Langues. Και πριν από οτιδήποτε άλλο, σιγουρευτείτε ότι η γλωσσική εκπαίδευση είναι πρώτη προτεραιότητα στο ίδρυμά σας – και ότι θα παραμείνει πρώτη... αν μπορείτε.

Αν δεν μπορείτε, θα μπειτε στον εφιάλητη του «Σ' αγαπώ». «Εγώ όχι πια», όπου θα καταλή-

Ξετε σε πυρκαγιά στον πύργο της Βαβέλ, με τελικό αποτέλεσμα αυτό που αποκαλούμε «άσπρο ελέφαντα» – κάτι μεγάλο, όμορφο, σπάνιο, που κανείς όμως δεν χρησιμοποιεί. Μέχρι τη στιγμή που μετατρέπεται σε Δίδυμους Πύργους.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. για παράδειγμα Ginet 1997 ή Ginet 2001.
2. SPIRAL = Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues. Για πληρέστερη ενημέρωση βλ. Rogy 2000.
3. Η Επιτροπή ονομάζεται Pole Européen. Οι επιτροπές αυτές διαχειρίζονται προγράμματα συνεργασίας κατά την αρχική φάση εφαρμογής τους. Το SPIRAL επέστρεψε τώρα στο Πανεπιστήμιο Marcel Bloch.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ginet, A.** 1997. *Du Laboratoire à la salle de cours multi-medias, de la théorie à la mise en pratique*, Παρίσι: Nathan.
- . 2001. Brain-function and language-learning, the lessons to be learnt. Regional workshop 1.1.7 Report. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Rogy, E.** 2000. Language Centre Profiles: SPIRAL-Université de Strasbourg. *CercleS Bulletin* 11.

ALAIN GINET

MULTILINGUALISM: JE T'AIME. MOI NON PLUS

In the title of my paper, I have chosen to quote words that have become very famous in France: "*Je t'aime*". "*Moi non plus*" – in fact, the striking title Serge Gainsbourg gave to one of his songs. The title was so striking, in fact, that the song became famous overnight.

Just imagine. You say to the person you love more than your life (and who, so far, has responded by a love equal to yours) – "I love you." And she / he replies – "Neither do I." Your heart stops. Your mind boggles. You are shattered. Devastated. You say to yourself "This can't be true. I must be mistaken; my hearing is deceiving me...". And when you come to your senses – that is, to the realisation that you heard all right – when your mind starts working again, and the full meaning of the reply, in its several layers, begins to dawn on you. All of a sudden, the world is not the same anymore.

Serge Gainsbourg, in this striking minimal exchange, brilliantly makes us experience the moment of revelation (almost in the biblical sense of the word) of a love-hate, attraction-repulsion, relationship and this is what made the song so famous.

Well, I chose to borrow it for you because this is the kind of ambivalent attitude that many French universities entertain as regards plurilingualism. They love it – or so they say and they set it as a goal to their students – and yet they don't, in practical terms, when it comes to giving the same students the means to achieve this goal.

In this short paper, I will try to do four things:

- give a brief historical overview of the attitude of French universities as regards foreign language (FL) learning. This is necessary in order for what follows to be intelligible.
- explain what we French teachers, faced with massive numbers of students, have tried to do in our universities, whose proclaimed ambition now is to have their students become proficient in two foreign languages
- do what is not done usually – relate a failure, that of my own university when it was given a unique opportunity to build a state-of-the-art language centre for all students on campus. My reason for doing this is that I find that failure emblematic, a model of what not to do, to be contrasted with a different approach which was very successful indeed somewhere else in France
- and thus, in the hope that something can be learnt from the errors made, try to make a number of recommendations.

French universities and plurilingualism

As far back as the early seventies, non-literary universities and particularly scientific ones had expressed a growing wish for their students to develop some degree of competence in *English* (mostly reading and writing skills). It was English before any other foreign language, as this was seen as vital to research. Often, these universities turned to the Faculties of English Studies to do the teaching for them, but met with little success, as these were themselves understaffed.

Gradually, with the realisation that if you do not publish in English, your science does not exist, the pressure grew and every single non-literary university started setting up their own small EFL departments. Learning ESP became an integral part of the curriculum, especially in disciplines preparing for professions where lack of EFL proficiency can be a handicap: agriculture, business and economics, engineering, law, politics, medicine and science. As to modern languages departments in literary universities, they started creating new streams of studies with a wish to key curricula to jobs other than the teaching profession. These became known as Applied FL Studies (cf. below).

Then, over the last 15 years in France, the intergration of Europe (and with it the development of international exchanges) brought non-literary universities to the realisation that the 'English only' approach was a limitation to student mobility and employment prospects, furthermore serving to strengthen linguistic imperialism. Universities started saying 'je t'aime' to plurilingualism. Their proclaimed goal was now for their students to become proficient at *two* foreign languages by the end of their studies (complete fluency in one and a basic working knowledge of the other). They said 'je t'aime' even louder when they realised that the Ministry of Education (as well as the local authorities who grant universities some of their money) were willing to make unprecedented efforts to create a number of teaching posts and to support language-learning projects, including multimedia production financially.

What is more, this love has now even become 'forcé', as the Ministry of Education itself has imposed on universities a two-foreign languages requirement. This new regulation, however, has been formulated in an extremely vague manner (universities are 'to provide' their students with two foreign languages in the course of their studies), so as to leave universities (they are semi-autonomous) plenty of leeway in dealing with the problem.

Because *there is* a problem: the French university system is a mass education system. Indeed, *all secondary school graduates* – that is to say 80% of all secondary school students – *have free access to higher education*. The result is that institutions have to cater for a huge student population, and have great difficulties coping with such numbers, in terms of space and staff. This generates a lot of infighting, as can easily be imagined. This is where the 'Moi non plus' starts to come in.

On French campuses, you find today five types of language learners:

- Students of one foreign language (the FL 'specialists', as they are called), who intend to become teachers of that language (a second FL is also part of their curriculum)
- Students of two applied foreign languages (the AFL studies mentioned above). The study of philology and literature is replaced by vocational training for jobs where FL proficiency is

vital. Great importance is attached today to this vocational training as, initially, these students had a very hard time finding employment at better level than secretarial work (companies adopted the attitude that their main skill was speaking two foreign languages, considering in other words that these students had no 'real' job qualification...).

- Double-degree students. They study for the applied degree above, jointly with another full social science degree. Admission is selective and the workload is tremendous. Those who survive are highly successful in their careers. Most become international experts.
- 'Non-specialist' students. These are all the other students at university, whatever their course of study.
- Life-long learning adults (either privately registered on a paying basis, or benefiting from a Formation Continue 'scholarship' that will cover the expense of training under the 1971 law that grants nearly every salaried worker a right to continuing education).

Altogether, this represents vast numbers. Typically, in the case of Grenoble, my hometown in the Alps, with a population of 300,000 inhabitants, this means approximately 25,000 students from three different universities, plus several schools of engineering and research centres. This is where you start holding your breath..., then draw out your pocket calculator, and find out that you will need to set up 1,666 groups of 15 students (15 only, if you are to give these students chance to speak), and budget for 83,300 teaching hours (if you want to give these students one weekly two-hour class over the 25-week academic year). And that is for *one language* only...

I am sure you can hear French universities howling 'Moi non plus' in unison, all the way from Greece. All of a sudden, *two-foreign-language* proficiency is not a priority anymore.

What French universities have tried and are still trying to do, trying to cope

As it was, the new preoccupation over plurilingualism spotlighted the existing deficiencies of universities in terms of foreign language teaching and learning. Because of numbers, under ministry regulations, half of all university teaching is given in the form of formal lectures. The other half is for practice activities in groups. Typical group size is 45. For 'non-specialists', FL learning is usually allocated very limited time - two hours a week, only in their first two years (when they are lucky). They are often served the same linear menu at the same pace (as level diversity is difficult to cope with), with virtually no speaking practice and no remedial help from teachers. As a result, the students make little progress, and a lot drop out. Obviously, that system left (and in many places still leaves) a lot to be desired.

For a number of us, if serious improvement was to be attained, a systemic approach starting with what is to be learnt from current research in education and psycholinguistics had to be adopted. It is impossible here to go into the theories that have been developed and the discoveries that have been made over the last 30 years in the field of neuroscience, but from their study, I (jointly with other researchers) came to the following practical conclusions:

- A new 'whole-brain' teaching/learning approach is needed.* This approach, in keeping with what we know today of brain-function (with reference to the three-brains and two-

hemispheres theories¹⁾, is designed to optimise the learner's brain- function. Stated rather abruptly here for lack of space, it should be simultaneously

- *multi-brain*, designed to be altogether
 - non-threatening and reassuring (to cater for the primitive brain)
 - stimulating, gratifying and thus motivating (to cater for the limbic brain)
 - cognitive and heuristic (to cater for the neo-cortex and the frontal lobes);
- *multi-hemispheric*. Because our brain hemisphere functions are differentiated, the same information should be approached through different media. Thus teaching/ learning sequences must be thematic and several-media-based.

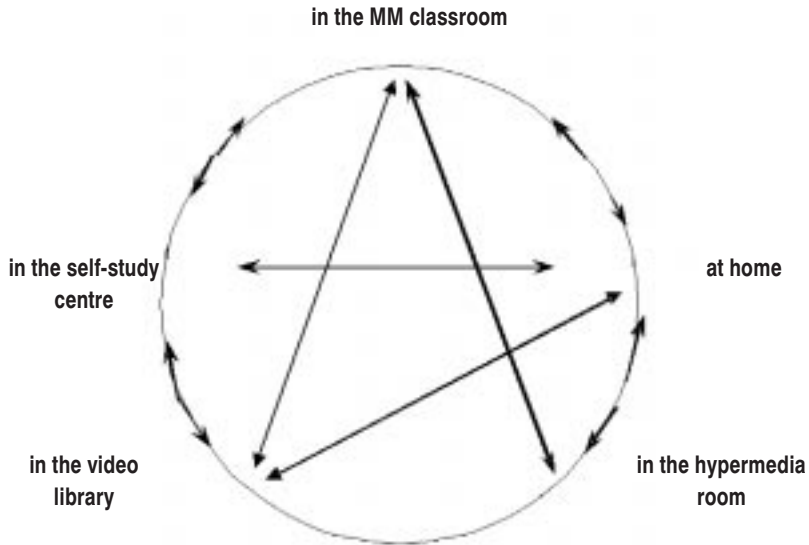
This means, in practical terms, that all teaching/ learning activities must be highly stimulating, multi-media based, as well as relying a lot on problem-solving. This results in the need to redesign the classroom and ideally set up multi-purpose language-learning environments that optimise brain-function. Practically again, in order to cater for the needs of our students, we must create environments, materials and activities that enable multiple media association to accelerate comprehension and oral production.

- b. the learner should be taken into account* (this with reference to research in education on learning and individual differences), which the same pace and menu for all, combined with teacher-dependence, simply do not do. Accordingly, the learner should be
- enabled to test him/herself in terms of learning profile and competence
 - helped to have a cognitive approach and become autonomous
 - given maximum freedom about his/her own learning.

Altogether this seemed like trying to square the circle, given institutional constraints, but, when facing the clear impossibility of multiplying class-time *ad infinitum*, we slowly came to the conclusion that this time should be initialised and should find a natural extension in a self-study centre.

- c. A language centre should be set up to enable new learning paths specific to each.* This centre should offer:
- self-study facility (self-study being associated or not with classroom sessions), in the student's own time, in guided, total or co-operative autonomy
 - a wide variety of language-learning resources and media
 - conversation workshops, forums for exchange and debate
 - permanent self-evaluation
 - counsel and guidance

The diagram below attempts to visualise the new learning freedom such a system allows:



So this is how, gradually, the idea of language centres came into being in France. They took on different shapes and philosophies, according to time and place. No two are completely alike. They are now gathered into a federation known as RANACLES, itself a member of CercleS, the European Confederation of Language Centres in Higher Education.

Now, some 10 years after we started, it seems to me that our experience has ranged between two extremes – one colossal failure in Grenoble, where a centralised approach was taken, and one remarkable success in Strasbourg, where the approach was the opposite. A quick look into why my university failed might just help in not falling into the ‘Je t’aime’. ‘Moi non plus’ frying-pan.

Je t’aime

In Grenoble, the optimal brain-function experiments I had been conducting with Continuing Education students (maximum group-size was 15) were giving excellent results, marked by great, rapid, progress in terms of comprehension, uninhibited speech production, restoration of self-confidence, extraordinary motivation – a self-reinforcing snowball effect. This is why the Chancellors or Rectors of the 3 local universities asked me, some 13 years ago now, to draw up a project for a language centre which would serve all students on campus.

Retrospectively, looking back over what happened, I can say that this was the typically French Cartesian-Napoleonic approach whereby everything is centralised. The brain is in Paris. It makes sense. It works. It avoids anarchy and waste. In short, it satisfies reason. It must be written in our genes. It works. Well, up to a point...

So I drew up a project for a language centre based on supplemented classes with multi-media autonomous learning. This was, at the time, a revolutionary idea. The project was presented for a

Ministry of Education project tender, the type that was due in the day-before-yesterday. There was no time to circulate a draft for debate among colleagues, and so, when the Ministry returned it, expressing intense interest and support, all Hell broke loose, as the Americans say. It was a scandal. The 'Moi non plus' was heard loud and clear from my colleagues for whom teaching non-specialists is undignified (and certainly not good for their careers), and those to whom the use of technology is barbaric.

Several years – precious time – were lost that way. However, when ministry money for a detailed project came in, the official position was 'Je t'aime' again. And so after a whole year of consultations, debate, and visits abroad (Great Britain and the Netherlands were ahead of us there), I drew up what were the first detailed specifications for an ideal language centre based on the above theories, experiments and observation.

I gave it the name of 'Maison des Langues' (or House of Languages, a name now used by many centres in France) to reflect its philosophy: a place where *everybody* would be at home for anything related to foreign languages. This meant also that the Maison des Langues was to be much more than just a language centre. It was also to be a resource and research centre for language teachers, a place for pedagogical experimentation, a hub in the then new-born federation of language centres in France, a showcase for languages.

The project attracted instant government support and funding, both at national and local level. This was to be the first (and until now only) purpose-designed building ever constructed in France for languages. The Maison des Langues was to be emblematic, the flagship of a new approach. For my university, which became responsible for the project, this was a unique opportunity for a show of excellence. Then the 'Moi non plus' took over.

'Moi non plus'

From then on, it became a horror story at the hands of mandarins. Everything happened as if the Maison des Langues was not their own, or a several-university partnership project. 'Moi non plus' began with applying for the creation of teaching posts with the Ministry of Education. An initial application for a 40-strong specific contingent drew a laugh from the Ministry and the kind request to think again. Slowly, it became quite clear that faculties could not accept missing their turn for new teaching positions. The same happened apparently in the other universities, as if they had not been the ones who would benefit most by the project. Nobody wanted to appropriate posts for just language learning. What faculty would they belong to anyway and who was to have authority over them in a central institution? All of a sudden, student foreign language proficiency was not a priority anymore.

Ultimately, just before the Maison des Langues foundations were laid, my university applied for *one* full-professor post, a position that would be given to the director. They got it, of course. The only problem was you could count on the fingers of one hand the full professors in France who were competent for the job. Again, the others did not want it. Teaching non-specialists being undignified, it was not good for their career.

Then came a chorus from the other universities, insisting on a full professor at all costs: "It's

a tough job, so we need a strong man”, they said. So they got a Margaret Thatcher who was good at the iron fist without the velvet glove. Soon every faculty or department was suffering from the big bad wolf syndrome.

What followed was inevitable. As the concept was beyond them, the mandarin approach resulted in terrible mistakes in terms of goals, structure and equipment. Machines were put in before men, before they even knew what software would be used, and before the writing of language-learning materials.

The result was a disaster and great waste of money. Worst of all, as no university was willing to allocate – let alone co-ordinate – time-slots in their schedules for language classes before 5 p.m., the Maison des Langues became an under-use scandal – a building that was empty most of the day, then grossly overcrowded after 5 p.m. As a result, it never served more than 2,000 students a year.

When the Ministry of Education insisted on making the whole thing pay for itself, after the first two years of operation, it was the beginning of the end. Admission to the self-study centre was (and still is) on a paying basis, except for Stendhal students, which is psychologically disastrous. Nobody wants to pay to learn on their own. One university (which, tired of the early delays, had set up their own little language centre even before us) dropped out and that was it. The whole thing collapsed like the Twin Towers...

Today, Margaret Thatcher is gone. She resigned after two years in the job. Gone are the part-time teachers who used the Maison des Langues as a springboard for their career. They all have tenure now...somewhere in the Faculties. The Maison des Langues is now just another building of the Université Stendhal, with no specific mission, where Continuing Education has its language classes in the evening, where a few other language classes (mostly Chinese and Japanese) are held during the daytime...

So this is a very sad story – what Americans call a four-star weeper – a heartbreak for dedicated language-teachers, one that has never been told in print before, one that perhaps like the Titanic’s spells out a number of lessons to be learnt.

Learning from one’s errors: A teacher’s dream

So, the Grenoble experience goes to demonstrate that multi-university centralised systems should perhaps best be avoided, unless, as Professor Mackiewicz put it, we urgently have a change in culture in Higher Education.

There is hope, however. Grenoble failed, but Strasbourg, for example, at the other end of the scale, has been a great success. There, the SPIRAL² approach was to help institutions create *their own* small resource centres, close to the students.

This has been the work of a team of seven full-time teachers, under the leadership of Nicole Poteaux, an assistant professor who had initially been entrusted with the two-language mission by a joint-universities committee.³

These five centres (several others are planned) are organised into a network of some 90 teachers who share their resources, the learning materials they produce, and their experience.

Traditional classes are done away with almost entirely, replaced with (guided and not) autonomous learning. Conversation groups are animated by teachers or trained ERASMUS students. The whole is free for the students and is cursus-integrated. A measure of SPIRAL's success is that they serve on average 3,000 students a week... And so, it can be done. Many smaller centres are also doing fine.

Thus, by way of conclusion, with regard to setting up a language centre, the moral of my story is fairly simple: *Small is beautiful*.

Perhaps also, if I can be so presumptuous as to make any recommendations, I would be tempted to say the following:

- Local cultures should be preserved. This means avoiding at all costs the superpower approach and the reptilian reactions it triggers. If there is a leading team, their role should be to bring help only to those who want it, keeping their door open to all, at all times.
- Institutions should be reminded that the work can only be done by a highly motivated and competent team...
- Institutions understand that women and men are more important than machines, and that materials writing comes first.

If, after my Grenoble horror story you are tempted still by a big centralised multilingual project, think hard about what *your* Maison des Langues should be. And before anything else, make dead sure that languages *are* a top priority for your institution – and will stay that way... if you can.

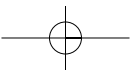
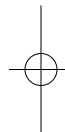
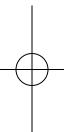
If not, you will enter the 'Je t'aime.'- 'Moi non plus' nightmare where you end up with fire inside the Tower of Babel, and as an end-product, with what we call a white elephant – something big, beautiful, rare, but something that is useless. This until it inevitably becomes *your* Twin Towers.

ENDNOTES

1. Cf. for example Ginet 1997 or Ginet 2001.
2. SPIRAL stands for Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues. For a full account, cf. Rogy 2000.
3. Called Pôle Européen. These committees manage joint projects in their launching phase. SPIRAL is now back with Université Marcel Bloch.

REFERENCES

- Ginet, A.** 1997. *Du Laboratoire à la salle de cours multi-medias, de la théorie à la mise en pratique*. Paris: Nathan.
- . 2001. Brain-function and language-learning, the lessons to be learnt. Regional workshop 1.1.7 Report. Strasbourg: Council of Europe.
- Rogy, E.** 2000. Language Centre Profiles: SPIRAL-Université de Strasbourg. *CercleS Bulletin* 11.

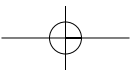
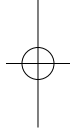
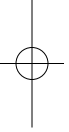


Ενότητα 4

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Section 4

USING ICT TO SUPPORT THE TEACHING AND LEARNING
OF FOREIGN LANGUAGES



Εισαγωγικό σημείωμα

Η ενότητα αυτή θέτει ζητήματα αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σχετικά με προγράμματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των λιγότερο ομιλούμενων και διδασκόμενων γλωσσών στην Ε.Ε.

Στο πρώτο άρθρο της ενότητας η Σοφία Παπαευθυμίου-Λύτρα υποστηρίζει πως η αυτομάθηση και η αυτονομία στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποτελούν αναγκαίες συνθήκες για την επιτυχή αξιοποίηση των ΤΠΕ στα προγράμματα ξένων γλωσσών. Υποστηρίζει, επίσης, πως η προετοιμασία των νέων ανθρώπων για την κοινωνία της πληροφορίας απαιτεί την ανάπτυξη βασικών γνώσεων χρήσης Η/Υ και του διαδικτύου από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Εξηγεί ότι το διαδίκτυο μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο εφοδιασμένο με πλούσιο πληροφοριακό και μαθησιακό υλικό, που θα προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη *μερικής ικανότητας* σε άλλη γλώσσα, θετικής στάσης απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές και αξίες, και αποδοχής του «άλλου». Υποστηρίζει, τέλος, ότι μέσα από εφαρμογές που αναπτύσσουν τις διαγλωσσικές και διαπολιτισμικές ικανότητες των χρηστών, οι ΤΠΕ μπορούν να στηρίξουν την πολλαπλογλωσσία και τη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης των ευρωπαίων πολιτών.

Η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτομάθηση απασχολεί και τον Παναγιώτη Παναγιωτίδη που εξηγεί ότι η εξάπλωση των ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει συνθήκες για Νέα Περιβάλλοντα Μάθησης (ΝΠΜ) τα οποία επιτρέπουν τη χρήση νέων μεθόδων γλωσσικής εκπαίδευσης μέσω της αυτοεκπαίδευσης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Τα ΝΠΜ, κατά τον συγγραφέα, παρέχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση σε κοινωνικές ομάδες και άτομα που έως τώρα ήταν αποκλεισμένα, ενώ αποπεριθωριοποιούν τις λιγότερο ομιλούμενες και διδασκόμενες γλώσσες παρέχοντας γλωσσικούς πόρους απρόσιτους μέχρι σήμερα. Προτείνει τη δημιουργία ενός δικτυακού τόπου για καθεμία από τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες, ο οποίος θα αποτελέσει παγκόσμια «προσβάσιμο κέντρο αναφοράς, τόσο για την ίδια τη γλώσσα όσο και για τον πολιτισμό της χώρας στην οποία ομιλείται», και υποστηρίζει ότι «η επιτυχημένη εσωμάτωση των ΤΠΕ εξαρτάται από την ικανότητα όλων των εμπλεκομένων στη γλωσσική εκπαίδευση να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες». Το κείμενο αυτό περιλαμβάνει εκτενή αναφορά στα ευρωπαϊκά προγράμματα, και σε μεγάλο βαθμό υιοθετεί τη λογική τους για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Η Ουρανία Χατζηδάκη εστιάζει σε μεθόδους αξιοποίησης γλωσσικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή για τη διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Όπως επισημαίνει η ίδια, η ελληνική γλώσσα επιλέχθηκε ως «παράδειγμα λιγότερο ομιλούμενης γλώσσας χρήζουσας προώθησης, και δεύτερον, ως μια γλώσσα με αργά αλλά σταθερά αυξανόμενες ανάγκες διδασκαλίας της ως ξένης». Η συγγραφέας παρουσιάζει βάσεις δεδομένων και ηλεκτρονικά σώματα κειμένων τα οποία είναι διαθέσιμα από το διαδίκτυο και προτείνει τρόπους με

τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη δημιουργία εκπαιδευτικών εργαλείων (όπως τράπεζες θεμάτων διαγωνισμών, ειδικά λεξικά και γραμματικές) και διδακτικού υλικού. Υποστηρίζει ότι η χρήση αυθεντικών δεδομένων και κειμένων από ηλεκτρονικές πηγές προσφέρει εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού, καλύτερη αφομοίωση της γλωσσικής και πολιτισμικής γνώσης, και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το τέταρτο κείμενο της ενότητας το οποίο υπογράφει ο Δημήτρης Κουτσογιάννης. Τον συγγραφέα απασχολεί το γεγονός ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των Η/Υ στη γλωσσική εκπαίδευση προωθείται από τον κυρίαρχο επιστημονικό λόγο με βάση επιχειρήματα τα οποία ομαδοποιεί γύρω από δύο άξονες. Στον πρώτο ανήκουν οι χρονικά προγενέστερες αναζητήσεις, οι οποίες θεωρούν ότι οι ΤΠΕ παρέχουν το ιδανικό περιβάλλον για την καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών αναζητήσεων (δυνατότητες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, ομαδική εργασία τύπου project, αναζήτηση και εύρεση αυθεντικού γλωσσικού υλικού κλπ.). Στο δεύτερο άξονα τοποθετεί τις πιο πρόσφατες, γλωσσολογικής κυρίως υφής αναζητήσεις, οι οποίες ως συνέπεια της ευρείας διάδοσης των ΤΠΕ, εντοπίζουν μια σημαντική αλλαγή στο περιεχόμενο και στις πρακτικές γραμματισμού. Γίνεται λόγος για τεχνολογικό ή ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος είναι απαραίτητο να ενσωματωθεί στα σχολικά προγράμματα σπουδών της εποχής μας.

Αυτό που είναι εντυπωσιακό, κατά τον Δ. Κουτσογιάννη, δεν είναι απλώς η ταχύτητα με την οποία ο κυρίαρχος αυτός λόγος αναπαράγεται από ερευνητές και εκπαιδευτικούς, παίρνοντας οικουμενικές διαστάσεις, αλλά κυρίως η ταχύτητα με την οποία επιχειρείται να μετατραπεί σε επίσημη πολιτική στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, με άλλοθι την οικουμενικότητα των «αληθειών» της επιστήμης τείνει να διαμορφωθεί μια ομοιόμορφη γλωσσική πολιτική, ανεξάρτητα από διαφορές και ιδιαιτερότητες, η οποία έχει ως βασικό της πυλώνα τη μαζική «εκτεχνολόγηση» της εκπαίδευσης.

Με την εισήγησή του ο Δ. Κουτσογιάννης αμφισβητεί την οικουμενικότητα αυτή των επιχειρημάτων και επομένως την άκριτη φωτογραφική αναπαραγωγή τους. Η προσέγγιση επιχειρείται από τη σκοπιά των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών και, κυρίως, της ελληνικής γλώσσας και πραγματικότητας, με στόχο τη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής πολιτικής στον τομέα της αξιοποίησης των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία.

B.Δ. – B.M.

Introductory Note

This section deals with issues related to the use of Information and Communication Technologies (ICT) aiming at facilitating self-access and distance learning particularly of the lesser widely used and taught languages in the E.U. and at developing the interlinguistic and intercultural competence of European citizens.

In the first paper of this section, Sophia Papaefthymiou-Lytra discusses three notions which she believes are related to flexible, critical inquiry learning: language awareness, self-study and learning autonomy. She considers these also as basic prerequisites for successful use of ICT in foreign language learning, for which people should be prepared from their early school years. Basic computer skills are necessary, according to the author, for the preparation of young people for today's Information Society, and Internet literacy can provide them with rich educational materials that could assist in the development of partial communicative competence in another language. With a view to developing positive attitudes towards the other cultures and a better understanding of the 'other', Lytra argues in favour of extensive use of ICT as it may facilitate intercultural awareness and the plurilingualism of European citizens.

Similarly, Panagiotis Panagiotidis argues in favour of the extensive use of ICT. He argues that their spread during the last few years has created the conditions for New Learning Environments (NLE) which allow the development of new approaches to language education through self-study, distance education and lifelong learning. The NLE, according to the author, offer marginalised and excluded social groups access to language education and demarginalise the less widely spoken and taught languages by providing language resources inaccessible until today. He suggests the development of a website for each one of the less widely spoken languages which will constitute globally an "accessible reference point, both for the language itself and for the culture of the countries where it is spoken" and supports that "the successful integration of ICT depends on the ability of all those involved in language education to adapt to the new circumstances". This text includes extensive reference to European programmes, and to a great extent adopts their rationale, for the use of ICT in education.

Ourlania Hatzidaki makes an interesting contribution with the third paper in this section, which focuses on methods and techniques of using electronic textual resources in the teaching and learning of languages. Choosing Modern Greek as an example, both because it is one of the lesser-spoken language in need of promotion, and because the teaching/learning of Greek as a foreign language is, according to the author, steadily increasing demand. The methodology that Hatzidaki presents makes use of databases and electronic corpora which are available on the Internet. She suggests various ways in which they may be used as the basis for the production of educational tools (such as test banks, monolingual and bilingual reference works) and

teaching material. She argues that the use of authentic data and texts from electronic textual resources offers enrichment of educational material, better assimilation of linguistic and cultural knowledge, and creates the circumstances for learners' active participation in the educational process.

Dimitris Koutsogiannis is a contributor in this section who problematises the enthusiasm over the use of ICT in education, language education in particular, and discusses the agenda of the dominant discourse around the issue. In critically viewing this discourse, Koutsogiannis maintains that it overemphasises the possibilities of ICT claiming that it provides the ideal environment for current pedagogical demands. In fact, he takes a counter position to this discourse which has been gaining universal acceptance and is forming the basis for official policies in many systems across educational systems and languages. Questioning the universality of the arguments put forth, he argues that the discourse regarding the use of ICT is related to an autonomous model of literacy, and that it favours dominant cultures and languages. His critique is approached from the point of view of the less widely spoken languages, from the perspective of someone who is working with the Greek language in the Greek educational reality. His aim is to contribute to the development of an alternative, critical policy on ICT and language literacy education.

B.D. – B.M.

ΣΟΦΙΑ ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ-ΛΥΤΡΑ

ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΝΕΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΗΜΕΡΑ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Στο κείμενό μου θα αναφερθώ στις μαθησιακές προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν, κατά τη γνώμη μου, την ουσιαστική χρήση των νέων τεχνολογιών και των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων ως εργαλείων εκμάθησης των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη σήμερα. Αυτού του τύπου εκμάθηση ξένων γλωσσών, όπως θα αναλυθεί με συντομία παρακάτω, είναι δυνατή στο πλαίσιο της συμβατικής θεσμικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων αλλά και εκτός αυτής, στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι αναγκαίες και ικανές μαθησιακές συνθήκες και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα

Είναι πλέον ευρέως γνωστό ότι η συνεχής ανάπτυξη της πληροφορικής επιστήμης και των τηλεπικοινωνιών έχει επηρεάσει τη μαθησιακή/διδακτική διαδικασία, καθώς έχουν εισαχθεί σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης –στην εκπαίδευση παιδιών, εφήβων και νέων, στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση και στην εκπαίδευση ενηλίκων– αρχές και πρακτικές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μεθοδολογίας.¹

Πιο συγκεκριμένα, θεωρώ την *ευέλικτη διερευνητική κριτική μάθηση* [flexible, critical inquiry learning] ως αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών σήμερα. Η ευέλικτη διερευνητική κριτική μάθηση ουσιαστικά στηρίζεται στην προσωπική επιθυμία και πρωτοβουλία του ενδιαφερόμενου ατόμου² για μάθηση αλλά εξαρτάται από την παρουσία ή μη συγκεκριμένων ικανών και αναγκαίων μαθησιακών συνθηκών. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να διαγράψουμε με σαφήνεια αυτές τις ικανές και αναγκαίες μαθησιακές συνθήκες που θα μας επιτρέψουν να μαθαίνουμε ή να βελτιώνουμε την ικανότητά μας να χρησιμοποιούμε ξένες γλώσσες, είτε αυτό συμβαίνει σε περιβάλλον τάξης είτε εκτός τάξης, ανεξάρτητα από την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τους σκοπούς των εμπλεκομένων στη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών (βλ. σχετικά, μεταξύ άλλων, Stubbs 1992· Van Lear 1994· Pennycook 1999· Johnston 1999· Papaefthymiou-Lytra 2001β και υπό δημοσίευση).

Κατά την άποψή μου οι αναγκαίες και ικανές αυτές συνθήκες είναι:

- α. Η αυτομάθηση
- β. Η αυτονομία
- γ. Η συνειδητότητα
- δ. Οι βασικές γνώσεις σχετικά με τη χρήση και τις δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου.

Οι συνθήκες αυτές αποτελούν βασική προϋπόθεση και δίνουν δυναμική προοπτική σε μια εξελικτική μαθησιακή διαδικασία που εστιάζεται στην ευέλικτη διερευνητική κριτική μάθηση, με αποτέλεσμα την ικανοποιητική χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζω ότι η συνειδητότητα βοηθά στην ανάπτυξη της αυτονομίας των ατόμων, σχολικής ή μη ηλικίας, ενώ και οι δύο αυτές συνθήκες συνεπικουρούν και στηρίζουν την αυτομάθηση.

Αυτομάθηση

Η πρώτη αναγκαία συνθήκη είναι η αυτομάθηση. Η αυτομάθηση εξαρτάται βασικά από την ικανότητα του ατόμου να επιλέγει, να χρησιμοποιεί και να αξιοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, και να απορρίπτει αυτοβούλως τη χρήση μη καταλλήλων μαθησιακών στρατηγικών ανάλογα με την περίπτωση.

Κατά τους Ellis & Sinclair (1989), τα άτομα μπορούν να εκπαιδεύονται, ώστε μέσα από την παρατήρηση και την ενδοσκόπηση να επισημαίνουν τις γνωστικές διαδικασίες, τις μαθησιακές στρατηγικές κλπ. που μπορεί να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία θετικά ή αρνητικά. Έτσι, θα μπορούν να αποφασίζουν ποιες, τελικά, διαδικασίες ή μαθησιακές στρατηγικές φαίνεται να τους ταιριάζουν κάθε φορά καλύτερα για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού. Η εκπαίδευση των ανθρώπων για την καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν, γίνεται στο πλαίσιο της στοχαστικοκριτικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία.³ Την ικανότητα που επιδιώκουμε να αναπτύξουμε την ονομάζουμε *μαθαίνω πώς να μαθαίνω*.

Η έρευνα έχει δείξει ότι, όσο καλύτερα κατανοούμε τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούμε για να μαθαίνουμε ώστε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τους σκοπούς μας, τόσο περισσότερο ευχάριστη γίνεται η μάθηση. Παράλληλα, γίνεται πηγή έμπνευσης που οδηγεί ουσιαστικά στην αυτονομία και στην ανεξαρτητοποίηση των ατόμων από τον/τη δάσκαλο/α και το στενό θεσμικό περιβάλλον της συμβατικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων (Dickinson 1987· Muller-Verweyen 1997).

Η Oxford (1990, 8) ορίζει τις στρατηγικές μάθησης ως συγκεκριμένες γνωστικές πράξεις που εκτελούν τα άτομα με σκοπό να κάνουν τη μάθηση ευκολότερη, γρηγορότερη, πιο ευχάριστη, πιο αυτοκατευθυνόμενη και ικανή να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων στο μέλλον. Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές μάθησης συγκροτούνται από εκείνες τις μαθησιακές διαδικασίες που τα άτομα χρησιμοποιούν σε εξατομικευμένες ή συλλογικές δραστηριότητες, όπως είναι π.χ. η ανάσυρση πληροφοριών από ποικίλες πηγές και η συγκριτική αντιπαραβολή τους για την εξαγωγή συσχετισμών και λογικών συμπερασμάτων, η λύση προβλημάτων, η διεκπεραίωση συλλογικών εργασιών κλπ.⁴ Η Oxford (1990) έχει προσδιορίσει έξι βασικούς τύπους στρατηγικών μάθησης. Οι στρατηγικές αυτές και μια σύντομη σχετική περιγραφή καταγράφονται στον παρακάτω Πίνακα:⁵

Πίνακας 1

<i>Στρατηγικές μνήμης</i>	Βοηθούν στη διατήρηση και ανάκληση της πληροφορίας.
<i>Γνωστικές στρατηγικές</i>	Βοηθούν στην κατανόηση και παραγωγή νέας πληροφορίας κλπ.
<i>Ανταποδοτικές στρατηγικές</i>	Επιτρέπουν στο άτομο να επικοινωνεί στην ξένη γλώσσα, μολονότι έχει σημαντικές γλωσσικές/πολιτισμικές ελλείψεις.
<i>Μεταγνωστικές στρατηγικές</i>	Επιτρέπουν στο άτομο μέσα από τις διαδικασίες οργάνωσης, σχεδιασμού και αυτοαξιολόγησης να μπορεί να σχεδιάζει και να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης.
<i>Στρατηγικές εκφοράς και ελέγχου των συναισθημάτων</i>	Βοηθούν το άτομο να εκφράζει και να ελέγχει, ως κοινωνικό ον, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τα κίνητρα και τις αξίες του/της.
<i>Κοινωνικές στρατηγικές με τους άλλους ανθρώπους</i>	Επιτρέπουν στο άτομο να επικοινωνεί με επιτυχία.

Για να συνειδητοποιήσουμε τις λειτουργίες και το εύρος των παραπάνω στρατηγικών καλύτερα, ας ρίξουμε μια ματιά στην ποικιλία των επιμέρους μαθησιακών στρατηγικών που συναποτελούν τις στρατηγικές μνήμης (στρατηγικές διατήρησης πληροφοριών, λεξιλογίου κλπ. στη μνήμη) και τις γνωστικές στρατηγικές (στρατηγικές κατανόησης και ανάκλησης πληροφοριών, λεξιλογίου κλπ.), όπως εμφανίζονται στον Πίνακα 2 παρακάτω.⁶ Ο ρόλος και οι λειτουργίες της καθεμιάς από αυτές τις στρατηγικές αναλύονται στο Παραεϋθμίου-Lytra (1987β).

Πίνακας 2

Στρατηγικές	κατανόησης	διατήρησης	ανάκλησης
Μίμησης		x	
Επανάληψης		x	
Απομνημόνευσης		x	x
Αναγνώρισης	x		x
Ταύτισης	x	x	x
Αξιολόγησης		x	x
Μεταφοράς		x	x

Μετασχηματισμού	x	x	x
Κατηγοριοποίησης		x	x
Γενίκευσης	x	x	x
Μαντέματος	x		x
Υπόθεσης	x		x
Ανάλυσης	x		x
Πρόβλεψης	x		x
Εξαγωγής συμπερασμάτων	x		x
Επεξεργασίας υποθέσεων	x		x
Μετάφρασης	x	x	x

Εναπόκειται, λοιπόν, σε κάθε εμπλεκόμενο άτομο να αποφασίσει τον τρόπο και τα μέσα με τα οποία θα μπορεί να μάθει καλύτερα· με άλλα λόγια, να αποφασίσει τις στρατηγικές, τις μεθόδους και τις τεχνικές που του ταιριάζουν και θα το βοηθήσουν ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Στον χώρο της αυτομάθησης η γνώση του πώς μπορώ να μαθαίνω καλύτερα είναι απαραίτητη, διότι, εκτός των άλλων, σε περιβάλλοντα αυτομάθησης δεν υπάρχει η συνεχής παρουσία του/της δασκάλου/ας για να επιβεβαιώνει το μαθησιακό αποτέλεσμα, όπως συμβαίνει π.χ. σε μια συμβατική τάξη σχολείου. Έτσι, η εκπαίδευση των ατόμων για το πώς να μαθαίνουν έχει ως παράλληλο και αναπόσπαστο στόχο την αναπύξηση της αυτονομίας τους.

Αυτονομία

Η δεύτερη αναγκαία συνθήκη, όπως ανέφερα παραπάνω, είναι η αυτονομία. Η έρευνα έχει ορίσει την έννοια της αυτονομίας με ποικίλους τρόπους. Οι Ellis & Sinclair (1989), για παράδειγμα, ορίζουν την αυτονομία ως μια προσπάθεια των ατόμων να αποδώσουν καλύτερα, π.χ. στο σχολείο, στις ακαδημαϊκές σπουδές τους κλπ., αναλαμβάνοντας την ευθύνη και τον έλεγχο της μάθησης για τον εαυτό τους.

Η καλλιέργεια της αυτονομίας λοιπόν στόχο έχει α) να αναπτύξει την προσωπική ευθύνη των ανθρώπων απέναντι στις μαθησιακές επιλογές τους σχετικά με τις ξένες γλώσσες, και β) να καλλιεργήσει την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία τους στην ανάληψη μαθησιακών πρωτοβουλιών. Με άλλα λόγια, εναπόκειται σε κάθε εμπλεκόμενο άτομο να αποφασίζει τον γενικό σκοπό της μαθησιακής διαδικασίας που πρόκειται να αναλάβει και, ειδικότερα, τους επιμέρους στόχους του (δηλ. *γιατί θέλω να μάθω κάτι*): το περιεχόμενο ή την ύλη που επιθυμεί να κατακτήσει (δηλ. *τί θέλω να μάθω*)· και, τέλος, τα χρονικά περιθώρια της μάθησης (δηλ. *πόσο γρήγορα θέλω να μάθω αυτό που με ενδιαφέρει*).⁷

Μια πολύ σημαντική παράμετρος της αυτονομίας των ατόμων αφορά την ικανότητά τους να αυτοαξιολογούνται. Για να είναι τα άτομα πραγματικά αυτόνομα στη μαθησιακή τους πορεία, πρέπει να βοηθηθούν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης γενικά και ειδικότερα πώς να εφαρμόζουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης για να επιβεβαιώνουν μια επιτυχημένη μαθησιακή διαδικασία ή να διορθώνουν μια ανεπιτυχή μαθησιακή πορεία. Στην προκειμένη περίπτωση, τα άτομα εκπαιδεύονται να αποφεύγουν την εύκολη λύση που πιθανόν να είναι

η έτοιμη απάντηση στον Η/Υ, ο/η δάσκαλος/α ή ο/η συμμαθητής/τρια, αλλά να προτιμούν να προσπαθούν ειλικρινά να ανακαλύψουν την απάντηση επεξεργαζόμενα πιθανές λύσεις· ενεργοποιώντας π.χ. τις κατάλληλες κατά περίπτωση ανταποδοτικές στρατηγικές. Όπως έχω επισημάνει (Papaefthymiou-Lytra 2001a), σε περιβάλλοντα αυτομάθησης το αυτόνομο άτομο καλείται να παίξει πολλούς ρόλους, ένας των οποίων είναι αυτός του/της αυτοαξιολογητή/τριας. Με άλλα λόγια, το ίδιο το άτομο καλείται να επιλέξει τον τρόπο και τα μέσα της αυτοαξιολόγησής του σε σχέση με τον γενικό σκοπό, την ύλη, τα χρονικά περιθώρια και τα μέσα μάθησης.

Η αυτονομία, επομένως, οδηγεί τη μαθητοκεντρική προσέγγιση ένα βήμα παραπέρα, αρνούμενη να προδιαγράψει μια μαθησιακή θεσμική μέθοδο ή προσέγγιση κοινή για όλα τα άτομα, που όλοι καλούνται να ακολουθήσουν. Ειδικότερα, τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να δώσουν απεριόριστες δυνατότητες αυτονομίας σε όλα τα άτομα που μπορούν να χειρίζονται την τεχνολογία και, φυσικά, να έχουν πρόσβαση σε αυτή.

Συνειδητότητα

Η τρίτη ουσιαστική συνθήκη είναι η συνειδητότητα. Με τον όρο *συνειδητότητα* επιθυμώ να δηλώσω το αποτέλεσμα της συνειδητής κριτικής διερεύνησης, ανάλυσης και κατανόησης των αναγκών, στόχων, ενδιαφερόντων, μαθησιακών ευκαιριών αλλά και των δυσκολιών, μαθησιακών στρατηγικών κλπ. ενός ατόμου. Επομένως, θα όριζα τον όρο *συνειδητότητα* ως την ευαισθησία ενός προσώπου και τη συνειδητή του/της αντίληψη για τη φύση των αναγκών, των σκοπών και των στόχων του/της, καθώς και πώς μπορεί να τους πραγματοποιήσει.

Στο πλαίσιο αυτού του κειμένου, η συνειδητότητα αναφέρεται α) στις διαδικασίες μάθησης, στις στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας και στους μαθησιακούς τύπους [learning styles] (βλ. Papaefthymiou-Lytra 1987β· Oxford 1990· O'Maley & Chamot 1990· Wenden 1991· Van Lier 1994)· β) στη συνειδητή αντίληψη των σκοπών, στόχων και ενδιαφερόντων που έχουν οι εμπλεκόμενοι/ες στη μαθησιακή διαδικασία μιας ξένης γλώσσας της επιλογής τους (βλ. Dickinson 1987)· γ) στην αναγνώριση και κατανόηση εκείνων των παραγόντων, όπως ανάγκες, ενδιαφέροντα, σκοποί, ατομικοί και συλλογικοί στόχοι κλπ., που μπορεί να διευκολύνουν τη μάθηση ή να δημιουργήσουν εμπόδια σε αυτή· και, τέλος, δ) στη γνώση του πού και πώς το άτομο θα βρίσκει τις πηγές γνώσης που το ενδιαφέρουν και του πώς να τις αξιοποιεί ουσιαστικά για την επίτευξη των στόχων του/της. Και όπως είναι γνωστό, το διαδίκτυο αποτελεί μια μεγάλη πηγή γνώσης. Συναφής με τις έννοιες της αυτομάθησης και της αυτονομίας, λοιπόν, είναι η συνειδητοποίηση του πώς μαθαίνει κανείς καλύτερα, ποιες μαθησιακές στρατηγικές προτιμά και ποιους τρόπους και μέσα τού/της ταιριάζουν καλύτερα για να πετύχει τους στόχους του/της.

Συμπερασματικά, η καλλιέργεια των μαθησιακών συνθηκών της αυτομάθησης, αυτονομίας και συνειδητότητας επιτρέπει στα άτομα:

- να γίνονται περισσότερο ευέλικτα, αυτόνομα και επαρκή στις μαθησιακές επιλογές τους, στο πλαίσιο των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπως προσφέρονται σήμερα από την τεχνολογία και το διαδίκτυο.
- να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν νέους ρόλους, ως διαχειριστές πληροφοριών και παραγωγοί νέας γνώσης, προωθώντας τη νεοανακαλυφθείσα γνώση και σε αυτούς με τους οποίους συνεργάζονται στο πλαίσιο π.χ. συνθετικών εργασιών κλπ.

- να συνειδητοποιήσουν ότι από τους βασικούς τύπους στρατηγικών μάθησης οι στρατηγικές μνήμης, οι γνωστικές στρατηγικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές δείχνουν να στηρίζουν την αυτονομία άμεσα, ενώ οι ανταποδοτικές στρατηγικές, οι στρατηγικές εκφοράς και ελέγχου των συναισθημάτων και οι κοινωνικές στρατηγικές δείχνουν να στηρίζουν άμεσα τη συνειδητότητα συμπεριφορών σε κοινωνικά περιβάλλοντα επικοινωνίας με τους άλλους. Τέλος, όλες μαζί αυτές οι βασικές στρατηγικές προωθούν την αυτομάθηση ως εργαλείο τόσο για τη συμβατική θεσμική εκπαίδευση όσο και για τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση και για την εκπαίδευση ενηλίκων.⁸

Πρακτικές εφαρμογές στις ξένες γλώσσες: Μια σύντομη αναφορά

Όπως υποστήριξα παραπάνω, η επιτυχής χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών προϋποθέτει την ανάλογη προετοιμασία των ατόμων για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να ανταποκριθούν στις δυνατότητες της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, τα άτομα:

- να είναι εξοικειωμένα με τις αναγκαίες και ικανές μαθησιακές συνθήκες της ευέλικτης διερευνητικής κριτικής μάθησης, όπως σύντομα αναπτύχθηκαν παραπάνω, από το δημοτικό σχολείο ακόμη·
- να έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις, σχετικά με τη χρήση και τις δυνατότητες των Η/Υ και του διαδικτύου.

Η επίτευξη αυτών των δύο βασικών στόχων μέσα από σχετικά μαθησιακά προγράμματα, από τα πρώτα σχολικά χρόνια, θα επιτρέψει σε κάθε άτομο να σχεδιάζει και να υλοποιεί το δικό του μαθησιακό πρόγραμμα σπουδών είτε πρόκειται για ξένη γλώσσα είτε για κάποιο άλλο αντικείμενο σπουδών.⁹ Ειδικότερα, όσον αφορά μια λιγότερο διδασκόμενη γλώσσα ή μια οποιαδήποτε γλώσσα που δεν γνωρίζει αλλά θέλει να μάθει ή να μάθει γι' αυτή, το διαδίκτυο μπορεί να του δώσει αυτή τη δυνατότητα. Θα μπορεί π.χ. να μπαίνει στις ιστοσελίδες που δίνουν κάθε είδους πληροφορίες για τη γλώσσα και τη χώρα που το ενδιαφέρει, με σκοπό να βελτιώσει τη γλωσσομάθειά του αλλά και τις γνώσεις του. Ενδεικτικά αναφέρω ότι θα μπορεί να εξοικειωθεί π.χ. με το αλφάβητο κάποιων άλλων γλωσσών, να ακούσει ήχους των λαών αυτών όπως τραγούδια και προφορικό λόγο, να ανακαλύψει ομοιότητες και διαφορές σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος όπως είναι οι διαφημίσεις παγκοσμίων προϊόντων, ο σχεδιασμός των πόλεων, το περιβάλλον, ο τρόπος ζωής και οι σχετικές συμπεριφορές, τα μουσεία κλπ., τα οποία θα του επιτρέψουν να «διαβάσει» και να καταλάβει τα κείμενα και την εικόνα που τα συνοδεύει.

Με αυτό τον τρόπο τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν σιγά-σιγά *μερική ικανότητα* στην κατανόηση μιας άλλης γλώσσας και του πολιτισμού της, μέσα από μια συγκεκριμένη δεξιότητα, π.χ. τη δεξιότητα της ανάγνωσης, αξιοποιώντας τις σχετικές στρατηγικές ανάγνωσης.¹⁰ Έτσι θα μπορούν να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα αλλά και τα κοινά στοιχεία στο πολιτισμικό επίπεδο μεταξύ των λαών της Ευρώπης. Επιλέγοντας ένα θέμα, π.χ. τα μουσεία της Ευρώπης ή την αρχιτεκτονική των πόλεων στην Ευρώπη, εξοικειώνονται με τον «άλλο», του οποίου τη γλώσσα μαθαίνουν ή επιθυμούν να μάθουν, ως προς τον τρόπο που λειτουργεί και σκέπτεται σε συγκεκριμένα θέματα επιλογής τους. Με αυτό τον τρόπο θα αναπτύξουν βαθμιαία τη δια-

πολιτισμική τους συνείδηση. Για να υλοποιηθεί όμως η παραπάνω πρόταση, είναι αναγκαίο κάθε κράτος-μέλος και οι φορείς του να φροντίζουν να εφοδιάζουν τις ιστοσελίδες τους με πληροφορίες και κειμενικό υλικό (γλωσσικό και οπτικό) διαβαθμισμένης δυσκολίας στη γλώσσα τους και όχι μόνο σε μια μεγάλη διεθνή γλώσσα, όπως γίνεται συνήθως. Έτσι το υλικό αυτό θα λειτουργεί συγχρόνως ως πληροφοριακό και μαθησιακό υλικό για το πλήθος των ενδιαφερόμενων ευρωπαίων πολιτών. Ο ευρωπαίος πολίτης δεν θα καλλιεργεί μόνο τη γλωσσομάθειά του με τη βοήθεια της τεχνολογίας· πολύ σύντομα θα είναι σε θέση να αυτοαξιολογείται με τη βοήθεια της τεχνολογίας σε όποια επίσημη γλώσσα της Ε.Ε. επιθυμεί, είτε είναι ευρέως είτε λιγότερο διδασκόμενη, αφού τεστ αυτοαξιολόγησης θα υπάρχουν πλέον και στο διαδίκτυο.¹¹

Γενικά, πιστεύω ότι μέσα από τέτοιες πλοηγήσεις στο διαδίκτυο μεταξύ των άλλων, οι ευρωπαίοι πολίτες θα επιτύχουν:

- να βελτιώσουν τη γλωσσομάθειά τους σε μια άλλη γλώσσα
- να αναπτύξουν *μερική ικανότητα* σε μια άλλη ξένη γλώσσα της επιλογής τους
- να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς τη χώρα, τους ανθρώπους και τον πολιτισμό της μέσα από τις «επισκέψεις» αυτές
- να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και καταβολές
- να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τον αρνητικό ρόλο που παίζουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις σχετικά με τον «άλλο»
- να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τα προβλήματα που μπορεί να έχουν στην επικοινωνία τους με τον «άλλο» εξαιτίας πολιτισμικών διαφορών
- να είναι πιο ευέλικτοι στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων καλής γειτονίας με τον «άλλο» είτε σε πραγματικό χρόνο και τόπο είτε μέσα από τα e-groups ή τα chat-rooms του διαδικτύου.¹²

Κλείνοντας αυτή την επιγραμματική, κατ' ανάγκη, αναφορά στις πρακτικές εφαρμογές, θα ήθελα να επισημάνω σε αυτό το σημείο ότι οι νέες τεχνολογίες και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα δεν αποξενώνουν απαραίτητα το άτομο από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τη σχολική ή ακαδημαϊκή μονάδα ή τον δάσκαλο, όπως ισχυρίζονται πολλοί. Αντίθετα, οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο ανοίγουν νέους και ευρύτερους ορίζοντες επικοινωνίας και μάθησης με τον κόσμο ολόκληρο, πράγμα το οποίο δεν ήταν εφικτό πριν ως προσωπική επιλογή και στάση του κάθε ανθρώπου. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνουμε και την παράλληλη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των ευρωπαίων πολιτών. Και όσο θα αυξάνεται η ολική ή *μερική ικανότητα* των πολιτών της Ευρώπης στη χρήση νέων ξένων γλωσσών τόσο θα αυξάνεται και η πολυπολιτισμική ικανότητά τους. Αρκεί φυσικά να έχουμε εγκαίρως φροντίσει, ως κοινωνία και ως εκπαιδευτικό σύστημα, να έχουμε υιοθετήσει και εφαρμόσει την ευέλικτη διερευνητική κριτική μάθηση στην εκπαίδευσή μας, μερικά κρίσιμα συστατικά στοιχεία της οποίας ανέφερα στο κείμενό μου. Παράλληλα, πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης από όλα τα ενδιαφερόμενα άτομα σε σχετικό ηλεκτρονικό υλικό, σε μορφή cd-rom ή στο διαδίκτυο κλπ., μέσα στα σχολεία, σε σχολικές ή δημοτικές βιβλιοθήκες, δημοτικά επιμορφωτικά κέντρα, κέντρα νεότητας, πολιτιστικούς φορείς κλπ.

Συμπερασματικά, στο άρθρο μου αυτό αναφέρθηκα κυρίως στις αναγκαίες και ικανές συνθήκες ως βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των νέ-



ων μαθησιακών περιβαλλόντων για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών σήμερα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προσπάθησα να ορίσω τις έννοιες *αυτομάθηση*, *αυτονομία* και *συνειδητότητα* και να διαγράψω τον ρόλο τους εντός και εκτός του πλαισίου της συμβατικής θεσμικής εκπαίδευσης, της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο τέλος αναφέρθηκα συνοπτικά σε συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές που στόχο έχουν να αναπτύξουν περαιτέρω τις διαγλωσσικές και τις διαπολιτισμικές ικανότητες των ευρωπαϊών πολιτών στο πλαίσιο μιας Ευρώπης των λαών και του αλληλοσεβασμού των πολιτισμών που την ορίζουν και την συναποτελούν, αλλά και του κόσμου ολόκληρου. Οι ευκαιρίες ουσιαστικής αξιοποίησης της τεχνολογίας ως εργαλείου μάθησης είναι αρκετές και θα γίνουν περισσότερες με την πάροδο του χρόνου, αρκεί να θέλει κανείς να τις αναζητήσει και να τις καλλιεργήσει· αλλά αρκεί και τα κράτη-μέλη να θέλουν να αναπτύξουν και να στηρίξουν την πολυγλωσσομάθεια και την πολυπολιτισμική συνείδηση των πολιτών της Ευρώπης!

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Σχετικά με την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα βλ. Κόκκος et al 1998· Λιοναράκης 2001· 2003.
2. Στο κείμενό μου αυτό χρησιμοποιώ τους όρους *άτομο*, *άνθρωπος*, *πρόσωπο* για να δηλώσω την έννοια αυτού/αυτής που μαθαίνει ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, προσωπικά ενδιαφέροντα, σκοπούς και στόχους κλπ., προσπαθώντας έτσι να αποδώσω στην ελληνική γλώσσα την αγγλική λέξη *learner*. Η χρήση λέξεων με γραμματικούς όρους ουδέτερου ή αρσενικού γένους δεν σηματοδοτεί απαραίτητα διαφοροποίηση με ιδεολογικούς προσανατολισμούς αλλά επιβάλλεται από την οικονομία του λόγου και της γραφής. Αντιλαμβάνομαι φυσικά ότι μερικοί μπορεί να θεωρήσουν αυτή την πρακτική ως «μη πολιτικά ορθή». Αλλά, όπως πολύ εύστοχα επιχειρηματολογεί ο Fairclough (1992), ποιος καθορίζει τελικά τί είναι ή δεν είναι σωστό και επιχειρεί να το επιβάλλει και στους άλλους;
3. Η στοχαστικοκριτική προσέγγιση στοχεύει στην ανάπτυξη αυτοελεγχόμενης, μαθητοκεντρικής μάθησης σε συνάρτηση με την καλλιέργεια της κριτικής αυτοαξιολόγησης και του στοχασμού.
4. Για μια λεπτομερέστερη συζήτηση επί του θέματος βλ. επίσης Muller-Veweyen 1997· Wenden 1997· Paraefthymiou-Lytra 1987β· 1997α· 1997β. Ειδικότερα, για θέματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση των καθηγητών/τριών ξένων γλωσσών βλ. Παπαευθυμίου-Λύτρα 2002· Paraefthymiou-Lytra 2001β.
5. Ο Πίνακας 1, σε μετάφραση από τα αγγλικά, είναι από το Paraefthymiou-Lytra υπό δημοσίευση.
6. Ο Πίνακας 2, σε μετάφραση από τα αγγλικά, είναι από το Paraefthymiou-Lytra 1987β, 33.
7. Για μια πολύ λεπτομερή αναφορά στη θεωρία και τις πρακτικές εφαρμογές της αυτονομίας βλ. Benson 2001.
8. Για μια διεξοδική συζήτηση επί του θέματος των στρατηγικών μάθησης βλ., μεταξύ άλλων, Faerch & Kasper 1983· Paraefthymiou-Lytra 1987α· Oxford 1990· O'Malley & Chamot 1990· Wenden 1991· Kasper & Kellerman 1997.
9. Βλ. την πρωτοβουλία του ΙΤΕ/Πανεπιστημίου Αθηνών για την κατασκευή σχετικού διδακτικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή με τον τίτλο ΑΒΑΚΙΟ. Στο υλικό του συγκεκριμένου cd-rom εμπεριέχεται και το πρόγραμμα ΞΕΝΙΟΣ για τις ξένες γλώσσες.
10. Για τον ορισμό και τη χρήση του όρου *μερική ικανότητα* στη μάθηση/χρήση των ξένων γλωσσών βλ. σχετικά Council of Europe 2001.

11. Βλ., για παράδειγμα, το διαδικτυακό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης/πιστοποίησης ξένων γλωσσών DIALANG του Παν/μίου της Jyväskylä, που αναπτύσσεται με κοινοτική επιχορήγηση.
12. Για τις δυνατότητες του διαδικτύου βλ., μεταξύ άλλων, Cherny 1999· Παπαεθυμίου-Λύτρα 2002· Παπαεθυμίου-Lytra 2001β.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Benson, P.** 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Λονδίνο: Longman.
- Cherny, L.** 1999. *Conversation and Community: Chat in a Virtual World*. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Council of Europe.** 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L.** 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. & B. Sinclair.** 1989. *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, B.** 1999. Putting Critical Pedagogy in its place: A Personal Account. *TESOL Quarterly* 33 (3): 557-650.
- Faerch, C. & G. Kasper,** επιμ. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. Λονδίνο: Longman.
- Fairclough, N.** 1992. The appropriacy of 'appropriateness'. Στο FAIRCLOUGH 1992, 33-56.
— . επιμ. 1992. *Critical Language Awareness*. Λονδίνο: Longman.
- Kasper, G. & E. Kellerman.** 1997. *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Kuala Lumpur: Longman.
- Κόκκος, A. et al.** 1998. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. 3ος τόμ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- , επιμ. 2001. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Εισηγήσεων* (Πάτρα 25-27/3/2003). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- , επιμ. 2003. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Εισηγήσεων* (Πάτρα 27, 28-30/3/2003). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lock, J.** 2001. Review of *Conversation and Community: Chat in a Virtual World*. Stanford, CA: CSLI Publications. *Applied Psycholinguistics* 21(1): 152-155.
- Meinhof, U.** 1998. *Learning in the Age of Satellite TV*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Muller-Verweyen, M.,** επιμ. 1997. *Neues Lernen Selbstgesteuert/Autonom*. Μόναχο: The Goethe Institute.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot.** 1990. *Learning Strategies in Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.** 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Νέα Υόρκη: Newbury House.
- Papaefthymiou-Lytra, S.** 1987α. *Communicating and Learning Strategies in English as a Foreign Language with Particular Reference to the Greek Learner of English*. S. Saripolos' Library No 65. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- . 1987β. *Language, Language Awareness and Foreign Language Learning*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- . 1997α: Learner autonomy and language switch in self-learning foreign language contexts. Στο MULLER-VERWEYEN 1997, 103-116.
- . 1997β. Awareness and language switch in S/FL learning contexts. Στο *Knowledge about Language. Encyclopedia of Language and Education*, επιμ. L. Van Lier & D. Corson, 131-138. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- . 2001α. Awareness and language switch in self-learning FL contexts. Στο *The Contribution of*

- Language Teaching and Learning to the Promotion of a PeaceCulture*, επιμ. Α. Psaltou-Joycey & M. Valioui, 395-404. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.
- . 2001β. Intercultural awareness and teacher education and training. Στο *Teachers Develop Teachers Research: Fifth International Conference*, επιμ. D. Hancionlu. Άγκυρα: Middle East Technical University.
- . Υπό δημοσίευση. Learning values in distance learning materials. Στο *Views on Distance Learning Education*, επιμ. Α. Kokkos & R. Fay, 12. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & University of Manchester.
- . [Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ.] 2002. Τα πολυμέσα και η εκπαίδευση/κατάρτιση των καθηγητών/τριών ξένων γλωσσών. Στο *Οι νέες τεχνολογίες, διεπικοινωνιακοί φορείς γνώσεων και πολιτισμών: Προοπτικές*, επιμ. Α. Πρόσκολη, 47-60. Αθήνα: Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Pennycook, A.** 1999. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly* 33 (3): 423-455.
- Richards, J. C. & C. Lockhart.** 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Νέα Υόρκη: CUP.
- Stubbss, M.** 1992. English teaching, information technology and critical language awareness. Στο FAIRCLOUGH 1992, 203-222. Λονδίνο: Longman.
- Van Lier, L.** 1994. Language awareness, contingency and interaction. Στο *Consciousness in Second Language Learning*. επιμ. J. H. Hulstijn & R. Schmidt, 69-82. AILA Review No 11.
- Wenden, A.** 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Cambridge: Prentice Hall International.
- . 1997. Developing materials for informed self-learning: Frameworks for planning and intervention. Στο MULLER-VERWEYEN 1997, 73-92.

SOPHIA PAPAETHYMIU-LYTRA

TECHNOLOGY AND THE NEW FOREIGN LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENTS IN PRESENT-DAY EUROPE: LEARNING CONDITIONS

In this paper I will discuss the learning prerequisites for a successful use of technology as a tool in foreign language learning in present-day Europe. In my view, technology can aid foreign language learning both in the context of compulsory education and in the context of adult and life long learning education.

Learning conditions and the new learning environments

It is well known that the process of teaching/learning in compulsory and in adult and life long learning education has been influenced by the progress in the Sciences of Informatics and Telecommunications. Thus the principles and the practices of distance learning education have been extensively adopted in the new learning environments.¹

More precisely, I consider flexible critical inquiry learning a prerequisite for a successful use of technology and the new learning environments, for foreign language learning. In my view, flexible critical inquiry learning greatly depends on an individual's personal will and initiative for learning, in this case learning a foreign language. A successful engagement of learners in the act of foreign language learning greatly depends on the learners' ability and skill to make use of the new learning environments for their own learning purposes (cf. Stubbs 1992; Van Lear 1994; Pennycook 1999; Johnston 1999; Papaefthymiou-Lytra 2001b and forthcoming).

In my opinion, the learners' ability and skill comprise knowledge and experience of four important elements:

- a. Self-study
- b. Autonomy
- c. Awareness
- d. Basic computer and Internet literacy.

In my opinion, they are all constraints and resources for a successful use of technology and of the new learning environments for foreign language learning today.

Self-Study

Self-study greatly depends on the learners' ability to make choices and to make use of the appropriate learning strategies, which will serve their purposes best. According to Ellis & Sinclair

(1989) learners can be trained to distinguish which strategies can facilitate or can become an obstacle to learning. This training is best achieved in the context of the reflective approach to learning² and aims at developing learners' ability and skill in '*learning how to learn*'.

Research has shown that the more we understand the 'ways and means' we use to satisfy our needs, wants, interests or purposes, the more pleasant learning becomes. Self-study via self-learning becomes a source of inspiration leading learners to autonomy and independence (Dickinson 1987.)

Oxford (1990, 8) defines learning strategies as the cognitive actions learners take in order to make learning easier, faster, more pleasant, more self-controlled and self-directed. Through practice learners become able to apply similar cognitive actions in new learning environments. Oxford has distinguished six sets of learning strategies, each one of which comprises a number of individual learning strategies.³ In Table 1 there is the construct of the six sets followed by a brief description.⁴

Table 1

<i>Memory strategies</i>	They help learners to store and retrieve information.
<i>Cognitive strategies</i>	They enable learners to understand and produce new content information, etc.
<i>Compensation strategies</i>	They allow learners to communicate despite deficiencies in their content or language knowledge.
<i>Metacognitive strategies</i>	They allow learners to control their own learning through organizing, planning and evaluating including self-assessment.
<i>Affective strategies</i>	They help learners to gain control over their emotions, attitudes, motivations, and values.
<i>Social strategies</i>	They help learners to interact with other people.

In order to understand the multiplicity of learning strategies that comprise each one of the above mentioned sets of learning strategies, let us briefly consider Table 2⁵ below. Table 2 includes memory strategies for storage and retrieval of information, etc. as well as cognitive strategies for comprehension and retrieval of information, etc. For a detailed discussion about the role and functions of these strategies see Papaefthymiou-Lytra (1987b).

Table 2

Strategies	Comprehension	Storage	Retrieval
Imitating		X	
Repeating		X	
Memorizing		X	
Identifying	X		X
Matching	X	X	X
Evaluating		X	X
Transferring		X	X
Tranforming	X	X	X
Categorizing		X	X
Generalizing	X	X	X
Guessing	X		X
Hypothesizing	X		X
Analysing	X		X
Predicting	X		X
Inferencing	X		X
Working out assumptions	X		X
Translating	X	X	X

What's more, learner training in learning how to learn is a prerequisite for self-study since in this context there is no teacher around to attest the outcome of learning as is the case in a classroom situation. Besides, learner training aims at developing a) learner personal responsibility for their choices; b) learner self-confidence and independence in undertaking learning initiatives; and c) learner understanding and appreciation of evaluation and self-assessment. In the context of self-study, as I have argued (Papaefthymiou-Lytra 2001a), the learner is expected to play a host of new roles, one of which is that of self-assessor.

Autonomy

Research has defined autonomy in various ways. Ellis & Sinclair (1989), for instance, define autonomy as learners' wish to do better at school, in their academic studies, at work, etc. In doing so learners take control and have the responsibility of their own learning. Autonomy leads learner-centredness a step further since it refuses to adopt one approach to learning for all.

On the contrary, it is assumed that it is for learners to decide a) the general aims and objectives (*i.e. why they want to learn language Y or Z and how they can learn it best*); the content of the learning materials (*i.e. what they want to learn*); and, last but not least, the time expected to spend on learning it (*i.e. how soon they want to learn it*); b) the means, the ways, the methods and techniques used for learning the language(s) and c) the self-assessment techniques to be adopted in relation to aims, materials, methods and time available.⁶

The new learning environments, in particular, can allow learners to work independently at their own time and leisure provided that they have acquired computer literacy and have access to the Internet.

Awareness

Awareness is the third important prerequisite for a successful use of technology and of the new learning environments for foreign language learning. Awareness is taken to mean the outcome of a conscious, critical analysis and understanding of learner needs, aims, interests, learning difficulties, learning strategies, formal and functional aspects of language, etc. Awareness, therefore, refers to learner conscious understanding of the nature of their needs, goals and objectives concerning FL learning and how FL learners/users can realize them.

In the context of this paper, awareness refers to a) the conscious understanding of learning processes, learning and communicating strategies as well as learning styles (cf. Papaethymiou-Lytra 1987b; Oxford 1990; O'Maley & Chamot 1990; Wenden 1991; Van Lear 1994); b) the conscious understanding of learner goals, aims and objectives (cf. Dickinson 1987); c) the conscious understanding of the role that such factors as personal or team needs, objectives, interests, etc. may play as learning facilitators (cf. Hulstijn & Schmidt 1994); and d) knowledge of where to find sources for learning and how to exploit them.

In my opinion, awareness helps learners develop autonomy as a life-long characteristic whereas awareness and autonomy support learners to develop self-study practices. In other words, all three learning conditions are inherently interdependent and eventually help learners to become:

- More autonomous and self-dependent in making choices for FL learning in the context of the new learning environments, provided by technology and the Internet.
- Better administrators, organizers and disseminators of knowledge and information to those they collaborate with in the act of FL learning.
- More flexible learners, since flexibility promotes critical inquiry learning.
- More conscious of the fact that memory, cognitive and metacognitive strategies seem to support learner autonomy primarily; whereas compensation, affective and social strategies seem to help learners to consciously regulate behavioral choices in social encounters.⁷ All of them together allow learners to develop and make use of self-study practices useful for compulsory education as well as adult education and life long learning and training.

Practical implications: A brief account

As I have argued, successful use of new technologies and the Internet in learning foreign languages is based on the assumption that European citizens as potential learners of foreign languages have been prepared to face the challenges of the Information Society. In other words, learners need to:

- have developed the necessary learning strategies to use in these circumstances as early as possible in their learning career;
- have acquired basic knowledge and skills in using computers and the Internet.

These will allow learners to plan and pursue their own programme of study at their own pace and time making use, for instance, of language materials in cd-rom format⁸ to be found in libraries and self-access centres run by schools or local authorities. Concerning the Internet as a learning tool, they may choose when they can surf on the relevant sites that will provide them with information about the language – whether a widely or less widely taught one – they are learning or wish to learn, as well as about the culture and the country the language is spoken. Interested learners, for instance, can become familiar with the spoken language, the music, the alphabet, the important sights of the country, its museums, etc. In this way, it will be easy for them to discover similarities and differences between their country and other countries concerning globalised issues such as the industry of advertising, city architecture, behaviours, cultural issues, etc. Thus learners get to know and recognize the ‘*other*’ and ‘*otherness*’ while they may also develop ‘*partial competence*’ in reading in the selected foreign language making full use of the necessary reading strategies.⁹

Similarly, European citizens as learners will soon be able to evaluate themselves in relation to the knowledge and the use of a foreign language they have acquired or are in the process of acquiring. Tests are already available in the Internet for widely taught languages whereas tests for self-evaluation for less widely taught languages will be available soon.¹⁰ Consequently, there are opportunities for foreign language learning in the Internet provided all member states make sure that their sites do not employ a widely used language only – as is often the case – but provide information in their own language, especially graded for learning purposes. And, to my knowledge, this is an aspect of language learning facility that has not been applied on the Internet so far.

Generally speaking, I believe that surfing on the Internet European citizens as potential learners of foreign languages will manage to:

- Improve their language proficiency;
- Develop *partial competence* in a foreign language of their own choice;
- Develop positive attitudes towards others, their language and culture;
- Become aware of their own cultural values and behaviours;
- Become aware of the negative role of stereotypes and prejudices against others;
- Understand the problems they may have in communicating with others due to differences in cultural presuppositions;
- Learn to become more flexible in interpersonal relations whether they communicate in real time and space or over the Internet.¹¹

I would like to stress here that technology and the new learning environments do not isolate learners from each other, the school or the teacher. On the contrary, technology and the Internet open new horizons to all citizens who wish to avail themselves of the opportunity. It goes without saying that if everybody is to be equally benefited, state members must make sure that all citizens are acquainted with flexible critical inquiry learning which will allow them to make personal choices for FL learning purposes. Of course, all citizens must have easy access to computers and the Internet.

To conclude, in this paper I discussed the necessary learning conditions for a successful use

of new technologies and the Internet as learning environments for FL learning. In this context, I tried to briefly define *self-study*, *autonomy* and *awareness* as necessary learning conditions and to discuss their role in compulsory education as well as in adult education and life long learning and training. Finally, I provided a limited account of some practical implications for FL learning in this context of situation. My suggestions primarily aim to help the European citizenry to become aware that, by exploiting the new learning environments and the Internet, they can learn more foreign languages at their own time and leisure while developing inter-cultural awareness and respect for others whether residing in Europe or in other parts of the world.

ENDNOTES

1. About open and distance learning education, see relevant bibliographical entries i.e. Kokkos et al 1998; Lionarakis 2001; 2003.
2. I take the reflective approach to learning to mean learner-directed learning. It goes hand-in-hand with critical self-evaluation and reflection as a basis of decision-making, planning and action. In this way learners develop an internal or bottom-up view of learning. Richard & Lockhart (1994) argue in similar lines for the reflective approach to teaching.
3. See also Muller-Veweyen 1997; Wenden 1997; Papaefthymiou-Lytra 1987b; 1997a; 1997b for a detailed discussion on this issue. In particular, see Παπαεθυμίου-Λύτρα 2002 and Papaefthymiou-Lytra 2001b for issues concerning new technologies and teacher training.
4. Table 1 is from Papaefthymiou-Lytra forthcoming.
5. Table 2 is from Papaefthymiou-Lytra 1987b, 33.
6. For a detailed reference to the theory and practice of autonomy see Benson 2001.
7. See also Faerch & Kasper 1983; Papaefthymiou-Lytra 1987a; Oxford 1990; O'Malley & Chamot 1990; Wenden 1991; Kasper & Kellerman 1997 among others for a detailed presentation and discussion of learning strategies and learning styles.
8. See the ITE/University of Athens material in cd-rom format named ABAKIO. This cd-rom also includes material for foreign language learning/development named ΞΕΝΙΟΣ.
9. For a definition of the term partial competence, see Council of Europe 2001.
10. See the self-assessment testing programme DIALANG of the University of Jyväskylä financed by EU.
11. Concerning the benefits of *chat-room* and *e-group* communication for FL use, see Cherny 1999; Παπαεθυμίου-Λύτρα 2002; Papaefthymiou-Lytra 2001b among others.

REFERENCES

- Benson, P.** 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Cherny, L.** 1999. *Conversation and Community: Chat in a Virtual World*. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Council of Europe.** 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L.** 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. & B. Sinclair.** 1989. *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, B.** 1999. Putting critical pedagogy in its place: A personal account. *TESOL Quarterly* 33 (3): 557-650.

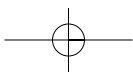
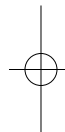
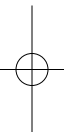
- Faerch, C. & G. Kasper**, ed. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Fairclough, N.** 1992. The appropriacy of 'appropriateness'. In FAIRCLOUGH 1992, 33-56.
- . ed. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Kasper, G. & E. Kellerman**. 1997. *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Kuala Lumpur, Malaysia: Longman.
- [**Kokkos, A.**] **Κόκκος, A. et al.** 1998. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, 3ος τόμ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- [**Lionarakis, A.**] **Λιοναράκης, Α.**, επιμ. 2001. *1ο Πανελλήνιο συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πρακτικά εισηγήσεων* (Πάτρα 25-27/3/2003). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- . επιμ. 2003. *2ο Πανελλήνιο συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πρακτικά εισηγήσεων* (Πάτρα 27, 28-30/3/2003). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lock, J.** 2001. Review of *Conversation and Community: Chat in a Virtual World*. Stanford, CA: CSLI Publications. *Applied Psycholinguistics* 21(1): 152-155.
- Meinhof, U.** 1998. *Learning in the Age of Satellite TV*. Oxford: Oxford University Press.
- Muller-Verweyen, M.**, ed. 1997. *Neues Lernen Selbstgesteuert/Autonom*. Munich: The Goethe Institute.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot**. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.** 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Papaefthymiou-Lytra, S.** 1987a. *Communicating and Learning Strategies in English as a Foreign Language with Particular Reference to the Greek Learner of English*. S. Saripolos' Library No 65. Athens: School of Philosophy, National and Kapodistrian University of Athens.
- . 1987b. *Language, Language Awareness and Foreign Language Learning*. Athens: The University of Athens.
- . 1997a: Learner autonomy and language switch in self-learning foreign language contexts. In MULLER-VERWEYEN 1997, 103-116.
- . 1997b. Awareness and language switch in S/FL learning contexts. In *Knowledge about Language. Encyclopedia of Language and Education*, επιμ. L. Van Lier & D. Corson, 131-138. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- . 2001a. Awareness and language switch in self-learning FL contexts. In *The Contribution of Language Teaching and Learning to the Promotion of a PeaceCulture*, eds. A. Psaltou-Joycey & M. Valioli, 395-404. Thessaloniki: Greek Association of Applied Linguistics.
- . 2001b. Intercultural awareness and teacher education and training. In *Teachers Develop Teachers Research: Fifth International Conference*, ed. D. Hancionlu. Ankara, Turkey: Middle East Technical University.
- . Forthcoming. Learning values in distance learning materials. In *Views on Distance Learning Education*, eds. A. Kokkos & R. Fay, 12. Athens: Hellenic Open University & University of Manchester.
- . [**Παπαεφθυμίου-Λύτρα, Σ.** 2002]. Τα πολυμέσα και η εκπαίδευση/κατάρτιση των καθηγητών/τριών ξένων γλωσσών. Στο *Οι νέες τεχνολογίες, διεπικοινωνιακοί φορείς γνώσεων και πολιτισμών: Προοπτικές*, επιμ. Α. Πρόσκολη, 47-60. Αθήνα: Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Pennycook, A.** 1999. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly* 33 (3): 423-455.
- Richards, J. C. & C. Lockhart**. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- Stubbss, M.** 1992. English teaching, information technology and critical language awareness. In FAIRCLOUGH 1992, 203-222.



Van Lier, L. 1994. Language awareness, contingency and interaction. In *Consciousness in Second Language Learning*, eds. J. H. Hulstijn & R. Schmidt, 69-82. AILA Review No 11.

Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Cambridge: Prentice Hall International.

———. 1997. Developing materials for informed self-learning: Frameworks for planning and intervention. In MULLER-VERWEYEN 1997, 73-92.



ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Μ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Η ανάγκη βελτίωσης και προώθησης της γλωσσομάθειας έχει πολλές φορές καταγραφεί τα τελευταία χρόνια τόσο στις εκπαιδευτικές όσο και στις οικονομικές μελέτες διαφόρων ομάδων εργασίας της Ε.Ε. Το πρώτο συμπέρασμα, στο οποίο καταλήγουν όλες αυτές οι μελέτες, είναι ότι η γλωσσομάθεια αποτελεί βασικό παράγοντα για τη λύση μιας σειράς προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σήμερα όλες οι χώρες της Ε.Ε.: την καταπολέμηση της ανεργίας, τη βελτίωση του συνολικού επιπέδου κατάρτισης των εργαζομένων,¹ την ένταξη των –οικονομικών κυρίως– μεταναστών στις τοπικές κοινωνίες υποδοχής, αλλά και την αύξηση της κινητικότητας –τόσο της γεωγραφικής όσο και της εικονικής²– στον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο.³ Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι οι συμβατικές μέθοδοι εκπαίδευσης αδυνατούν σε αρκετές περιπτώσεις να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των διαφορετικών κοινών τα οποία πρέπει να εκπαιδευτούν στις ξένες γλώσσες.

Σε ό,τι αφορά τους σπουδαστές που είναι ενταγμένοι σε κάποια από τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, το ζήτημα που προκύπτει αφορά κυρίως την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης την οποία λαμβάνουν. Σε ό,τι όμως αφορά τους ενήλικες εργαζόμενους, τους μετανάστες και τις κοινωνικά ή γεωγραφικά αποκλεισμένες ομάδες, τίθεται πρωτίστως το ζήτημα της ίδιας της πρόσβασης στη γλωσσική εκπαίδευση.

Η αναζήτηση λύσεων στα παραπάνω προβλήματα οδήγησε τα τελευταία χρόνια τόσο τους ειδικούς της γλωσσοδιδασκτικής όσο και τους οργανισμούς της Ε.Ε. που ασχολούνται με την εκπαίδευση/κατάρτιση, στη γενικευμένη πεποίθηση ότι υπάρχει ανάγκη για εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και νέων μεθόδων εκπαίδευσης που να αξιοποιούν τα τεχνολογικά μέσα στη γλωσσική εκπαίδευση/κατάρτιση (Report on IST 2000, 5-11).⁴

Η ιδέα της αξιοποίησης της τεχνολογίας στη γλωσσική εκπαίδευση δεν αποτελεί βέβαια ιδιαίτερη καινοτομία, καθώς από τη δεκαετία του 1930 η διδασκαλία των ξένων γλωσσών προσπάθησε πάντα να εκμεταλλευθεί όποια συσκευή ή μηχανή ήταν διαθέσιμη.⁵ Ωστόσο, μόλις την τελευταία δεκαετία η τεχνολογική πρόοδος, μέσω της εκκλαίκευσης του Internet και της διείσδυσης του προσωπικού υπολογιστή στο σπίτι κάθε μεμονωμένου ή/και απομακρυσμένου χρήστη, θέτει στη διάθεσή μας όχι απλά ένα εργαλείο αλλά ένα ολοκληρωμένο φορέα που μπορεί να δώσει νέα διάσταση και νέα προοπτική στις γλωσσικές εφαρμογές. Πρόκειται για τις

λεγόμενες Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ· Information and Communication Technologies/ ICT).

Τα νέα περιβάλλοντα μάθησης (ΝΠΜ)

Πράγματι, οι ΤΠΕ προσφέρουν το απαραίτητο υπόβαθρο για τη δημιουργία Νέων Περιβαλλόντων Μάθησης (ΝΠΜ· New Learning Environments/ NLE⁶) ικανών:

- να επιτρέψουν την ανάπτυξη εφαρμογών που αφορούν την ξενόγλωσση διδασκαλία, την αυτοεκπαίδευση, την εξ αποστάσεως και τη δια βίου μάθηση, που έως τώρα ήταν αδύνατες για τις συμβατικές μεθόδους εκπαίδευσης, αλλά και
- να αποπεριθωριοποιήσουν τις λιγότερο ομιλούμενες και διδασκόμενες γλώσσες.⁷

Προς αυτές τις δύο κατευθύνσεις αναπτύσσονται σήμερα σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε., στα πλαίσια ερευνητικών αλλά και κρατικών προγραμμάτων, αρκετές εφαρμογές που έχουν στόχο την υλοποίηση ΝΠΜ για γλωσσική εκπαίδευση/κατάρτιση. Τα τελευταία δύο χρόνια μέσω του προγράμματος Thematic Network Project II/New Learning Environments (TNP2/NLE) επιχειρείται μια καταγραφή τόσο αυτών των προσπαθειών όσο και του θεσμικού πλαισίου κάθε χώρας, με σκοπό την αποσαφήνιση του πεδίου των ΝΠΜ, την αξιολόγηση των έως τώρα αποτελεσμάτων, μεθόδων και πολιτικών, καθώς και τη διατύπωση κατευθύνσεων για ανάλογες μελλοντικές προσπάθειες.⁸

Από την έως σήμερα έρευνα εύκολα διαπιστώνεται η προσπάθεια για την αξιοποίηση κάθε διαθέσιμης τεχνολογίας. Ωστόσο, θα πρέπει να ειπωθεί ότι το περιεχόμενο και τα προσφερόμενα διδακτικά υλικά σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι ειδικά σχεδιασμένα ώστε να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που τους δίνουν ο υπολογιστής και το Internet. Συνήθως πρόκειται για απλή μεταφορά των παλιών παραδοσιακών υλικών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον (cd-rom ή σελίδες Web) με διατήρηση των παραδοσιακών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Καταγράφεται έτσι ως αποτέλεσμα η χρήση της τεχνολογίας μόνο για την τεχνολογία, χωρίς πραγματική εκμετάλλευση των δυνατοτήτων της να υπερβεί τα στενά όρια της συμβατικής τάξης. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα κρίσιμο σημείο, καθώς η μάθηση σε ένα ηλεκτρονικό αλλά συγχρόνως παραδοσιακό μεθοδολογικά περιβάλλον μπορεί τελικά να αποδειχθεί λιγότερο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα, και σίγουρα περισσότερο βαρετή από την παραδοσιακή διδασκαλία σε τάξη.

Παρόμοιες είναι και οι παρατηρήσεις σχετικά με τη σύνδεση της διδασκαλίας με τον έξω κόσμο. Ενώ είναι διαθέσιμες οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επαφή με το φυσικό περιβάλλον της διδασκόμενης γλώσσας, λίγες είναι προς το παρόν οι απόπειρες προσέγγισής του.

Η ενσωμάτωση και η αξιοποίηση των ΝΠΜ

Από τις υλοποιήσεις που καταγράφηκαν φαίνεται ότι τη στιγμή αυτή οι ειδικοί της γλωσσολογικής βρρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο, που κύριο στόχο έχει την αναγνώριση και την διερεύνηση των δυνατοτήτων που τους παρέχει η τεχνολογία. Η έλλειψη της αίσθησης ελέγχου των νέων μέσων ίσως δικαιολογεί την αναπαραγωγή των ίδιων πρακτικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνταν έως τώρα και μάλλον εξηγεί την ύπαρξη των ατελών υλοποιήσεων ΝΠΜ, οι

οποίες αποτέλεσαν το αντικείμενο της παραπάνω κριτικής. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι σχεδιαστές όλων σχεδόν των εφαρμογών αυτών φαίνεται να εντοπίζουν και να συνειδητοποιούν σταδιακά τις νέες δυνατότητες που προσφέρει η διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους. Από την μελέτη των εθνικών αναφορών που συντάχθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος ΤΝΡ2, φαίνεται να διαμορφώνεται –παρότι δεν ακολουθείται πάντοτε– μια κοινή αντίληψη για τα σημεία στα οποία οι ΤΠΕ μπορούν να προσφέρουν νέα προοπτική στη γλωσσική διδασκαλία.

Έτσι, η –αναμενόμενη– προσφορά των ΤΠΕ μπορεί να συμπυκνωθεί στα παρακάτω σημεία:

- Πρόσβαση σε αυθεντικά υλικά και σε ποικιλία γλωσσικών πόρων
- Επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές
- Σύνδεση με πραγματικούς χώρους και δυνατότητα συνεργατικής μάθησης.

Αυθεντικά υλικά και γλωσσικοί πόροι

Η δυνατότητα που μας παρέχει το Internet για πρόσβαση σε πρωτότυπα κείμενα, βάσεις δεδομένων, ημερήσιο ή περιοδικό τύπο και ζωντανές εκπομπές ραδιοφωνικών ή τηλεοπτικών σταθμών, φαίνεται να συνιστά ένα ποιοτικό άλμα σε σύγκριση με τις δυνατότητες που είχε ως τώρα ένας καθηγητής ξένων γλωσσών σε ό,τι αφορά τη συλλογή πρωτότυπου υλικού για τα μαθήματά του.

Η σημασία της χρήσης κειμένων αυθεντικού λόγου, όταν ο στόχος είναι η κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα, έχει αποφασιστική σημασία σύμφωνα με τους ειδικούς της γλωσσοδιδασκτικής (Τσοπάνογλου 1985, 24). Είναι συνεπώς εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη σημασία της κατά βούληση πρόσβασης σε μια όχι μόνο ανεξάντλητη, αλλά και καθημερινά ανανεώσιμη, ποικιλία γραπτών, οπτικών ή ακουστικών κειμένων.

Τον ίδιο βαθμό ποιοτικής και ποσοτικής βελτίωσης μπορεί να παρατηρήσει κανείς και σε ό,τι αφορά τη διαθεσιμότητα βοηθητικών για το μάθημα υλικών όπως λεξικά, γραμματικές, εγκυκλοπαίδειες ή άλλες βάσεις γλωσσικών δεδομένων. Έτσι, στη διάθεση του κάθε μαθητή –αλλά και του δασκάλου– μπορεί να βρίσκεται τη στιγμή που θα το χρειαστεί οποιοδήποτε βοήθημα, κάτι που σε μια συμβατική τάξη, όσο καλά οργανωμένη και να είναι, είναι αδύνατον.

Σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον της γλώσσας

Η έως τώρα πρακτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιείται ή από τον χώρο εκπαίδευσης, περιλαμβάνει κατά κανόνα ορισμένους συντελεστές, δηλαδή τον δάσκαλο (ή κατά περίπτωση εκπαιδευτή), τον μαθητή και τα διδακτικά υλικά. Ο στόχος της διαδικασίας σε ό,τι αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση είναι τόσο η κατάκτηση από τον μαθητή προκαθορισμένων γνώσεων και συγκεκριμένων δεξιοτήτων σχετικών με τον χώρο στον οποίο θα χρειαστεί αργότερα να κινηθεί όσο και η επίτευξη αυτόνομής του στη μάθηση. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή δεν παύει να δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα, το οποίο δεν επικοινωνεί με τον χώρο-στόχο για τον οποίο τελικά προορίζεται το προϊόν της εκπαίδευσης.

Η χρήση των ΤΠΕ, όπως αποδεικνύουν πολλές από τις εφαρμογές που έχουν αναπτυχθεί ή αναπτύσσονται σήμερα στην Ε.Ε., ασφαλώς συντελεί στο άνοιγμα αυτού του κλειστού συστήματος, καθώς η χρήση του Internet ως πηγής ενημέρωσης, ως φορέα διανομής διδακτικών υλικών και βοηθημάτων και, κυρίως, ως βάσης δεδομένων μη προκατασκευασμένων διδακτικών

υλικών φέρνει τον μαθητή σε επαφή με μια πιστότερη και πληρέστερη εικόνα της πραγματικότητας στην οποία θα εκτεθεί αργότερα.⁹

Φαίνεται, συνεπώς, ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας τουλάχιστον κατά το πρώτο ήμισυ, την πληροφόρηση, αξιοποιούνται. Σε ό,τι όμως αφορά την επικοινωνία, παραμένει η αίσθηση ότι δεν έχει γίνει ακόμη εφικτή η σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τον φυσικό χώρο της διδασκόμενης γλώσσας.

Είναι αλήθεια ότι σε αρκετές εφαρμογές και σε ορισμένα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης/κατάρτισης χρησιμοποιούνται σήμερα τεχνολογίες που επιτρέπουν τη γραπτή ή οπτικοακουστική επικοινωνία των συντελεστών (π.χ. το –ασύγχρονο– ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η γραπτή [chat] ή οπτικοακουστική σύνδεση μέσω υπολογιστή [desktop videoconferencing] σε πραγματικό χρόνο, αλλά και σύγχρονα συστήματα τηλεδιάσκεψης σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες). Οι παραπάνω λύσεις, πράγματι, εγκαθιστούν έναν δίαυλο επικοινωνίας (απαραίτητο κυρίως σε εφαρμογές αυτοεκπαίδευσης και εξ αποστάσεως μάθησης), που μαζί με την ελευθερία πρόσβασης σε διδακτικά υλικά και βοηθήματα που παρέχει το Internet, δημιουργούν, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, μια «εικονική τάξη» (Porter 1997, 24).

Ωστόσο, εξακολουθούν να μη συνδέουν το αντικείμενο της μάθησης με το πραγματικό του περιβάλλον και, άρα, δεν συνιστούν πραγματική υπέρβαση της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φαίνεται, για παράδειγμα, παράδοξο, παρά τη διαθεσιμότητα παρόμοιων τεχνολογιών σε μια τάξη, να μην επιχειρείται η χρήση τους για ταυτόχρονη μάθηση με μια άλλη τάξη που βρίσκεται στη χώρα της διδασκόμενης γλώσσας. Μια τέτοια σύνδεση θα επέτρεπε στους μαθητές όχι απλά να ανταλλάσσουν ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για τη βελτίωση των ικανοτήτων τους στον γραπτό λόγο και τη γραμματική, αλλά να κατακτήσουν από κοινού τη γνώση και να βελτιώσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα συνεργαζόμενοι. Θα ήταν δυνατόν, για παράδειγμα, στο πλαίσιο του μαθήματος της ξένης γλώσσας, οι μαθητές να παρακολουθήσουν κάποιο μάθημα φυσικής που γίνεται σε τάξη της χώρας της διδασκόμενης γλώσσας και να επέμβουν ή να συνεργαστούν με τους εκεί μαθητές σε ένα πείραμα. Ο καθηγητής θα μπορούσε να τους υποστηρίξει γλωσσικά, ώστε να ασκηθούν στην ξένη γλώσσα επί ενός πραγματικού συγκεκριμένου αντικείμενου, ενώ ταυτόχρονα θα μαθαίνουν να συναλλάσσονται με φυσικούς ομιλητές της ξένης γλώσσας.

Αν τα παραπάνω ακούγονται υπερβολικά αισιόδοξα ή ανεφάρμοστα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι εκτός θεσμοθετημένης εκπαίδευσης έγιναν παρόμοιες απόπειρες, με αρκετά προβλήματα αλλά και αρκετά ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Προϋποθέσεις για την εισαγωγή ΝΠΜ

Η συνειδητοποίηση των σημείων στα οποία οι ΤΠΕ μπορούν να δώσουν νέα διάσταση στη γλωσσική εκπαίδευση και η ανάπτυξη εφαρμογών προσαρμοσμένων σε όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να πραγματοποιηθεί η μετάβαση από τη συμβατική τάξη στα ΝΠΜ. Δεν είναι ωστόσο οι μόνες. Η μετάβαση αυτή αφενός έχει επιπτώσεις σε παραμέτρους όπως τα διδακτικά υλικά, και αφετέρου δημιουργεί απαιτήσεις τόσο από τους συντελεστές της διδακτικής διαδικασίας όσο και από το θεσμικό πλαίσιο.

Έτσι για να υπάρξει πραγματικό όφελος από την εισαγωγή ΤΠΕ, απαιτούνται: θεσμοθέτηση στη γενική εκπαίδευση, προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, παραγωγή κατάλληλων διδακτικών υλικών, κατάλληλη υποστήριξη από τον δάσκαλο, και προηγμένη τεχνολογική υποδομή.

Πιο αναλυτικά:

Θεσμικό πλαίσιο

Οι σποραδικές απόπειρες «εξόδου» από τα συμβατικά πλαίσια του προγράμματος λειτουργίας του σχολείου που έγιναν στο πλαίσιο του προγράμματος SOCRATES (COMENIUS, LINGUA, MINERVA, ERASMUS), απαίτησαν εκ μέρους των εκπαιδευτικών τεράστιο όγκο δουλειάς –χωρίς μάλιστα να τους προσφέρουν κάποιο ηθικό ή επαγγελματικό κίνητρο– και δεν είχαν –εκτός εξαιρέσεων– την υποστήριξη που θα έπρεπε.

Είναι λοιπόν ανάγκη η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση να συνοδευτεί με αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, σε δύο επίπεδα:

α. Στο ενδοσχολικό επίπεδο

- το μάθημα της πληροφορικής, να αποκτήσει και έναν επιπλέον ρόλο: να συνεργαστεί ως εργαλείο υποστήριξης με τα άλλα μαθήματα, ειδικά μάλιστα με το μάθημα της γλώσσας, ώστε οι μαθητές να μην ασχολούνται με τον υπολογιστή για τον υπολογιστή αλλά για να πετύχουν στόχους που θέτουν οι ανάγκες εκπαίδευσής τους·
- να προβλεφθεί επίσημα η συνεργασία του μαθήματος της γλώσσας με τα άλλα μαθήματα του προγράμματος (π.χ. με τη φυσική, τη γεωγραφία, τα μαθηματικά και κυρίως με την πληροφορική).

β. Στο διασχολικό-διακρατικό επίπεδο

- να προβλεφθεί στο πρόγραμμα η συνεργασία με τάξεις των χωρών όπου μιλιέται η διδασκόμενη γλώσσα. Τον συντονισμό θα μπορούσε να αναλάβει ένα ειδικό γραφείο του εθνικού φορέα (του ΙΚΥ) σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Ε.Ε. του ΥΠΕΠΘ.

Αναλυτικά προγράμματα

Στην παρούσα μορφή του το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο με κέντρο τον δάσκαλο [teacher oriented] και δεν ευνοεί την ενσωμάτωση διαφορετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από αυτές για τις οποίες έχει σχεδιαστεί. Το ίδιο ισχύει και για τα πανεπιστήμια: τα προγράμματά τους αλλάζουν δύσκολα, επειδή τα μαθήματα συνδέονται με τις ειδικότητες των διδασκόντων και τα συμβατικά διδακτικά υλικά (textbooks).

Οι δυνατότητες των ΤΠΕ και η ανάγκη αξιοποίησής τους απαιτούν προγράμματα με στόχους. Έτσι, τα γραμμικά αναλυτικά προγράμματα που προβλέπουν ορισμένη διδακτέα ύλη, θα πρέπει να αντικατασταθούν από curricula με συγκεκριμένους στόχους, αναλυμένους σε δεξιότητες. Θα πρέπει να οριστούν με σαφήνεια, όχι οι ακριβείς γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν στην ξένη γλώσσα και στις τεχνολογίες, αλλά αυτό που θα πρέπει να είναι ικανός να κάνει στο τέλος της κάθε περιόδου ο μαθητής χρησιμοποιώντας τις γλώσσες και τις τεχνολογίες.



Διδακτικά υλικά

Η εφαρμογή ΝΠΜ προϋποθέτει την ύπαρξη ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών υλικών. Αυτά, ειδικά αν προορίζονται για αυτοεκπαίδευση ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα πρέπει να είναι αρθρωτά, ευέλικτα, εύκολα ανανεώσιμα και βασισμένα σε αυθεντικές γλωσσικές πηγές. Η παραγωγή τέτοιων διδακτικών υλικών απαιτεί:

- τεχνογνωσία –που δεν είναι δεδομένο ότι υπάρχει– και χρηματοδότηση – που ενώ από την Ε.Ε. (LEONARDO, LINGUA κλπ.) είναι περιορισμένη, από το κράτος, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων,¹⁰ δεν έχει καν προβλεφθεί
- εμπέδωση της ανάγκης συνεργασίας μεταξύ των ειδικών της πληροφορικής και των ειδικών της γλωσσοδιδασκτικής¹¹
- ανάπτυξη νέων ειδικοτήτων (με γνωστικό αντικείμενο την εφαρμογή τεχνολογιών στη γλωσσική εκπαίδευση) που θα λειτουργήσουν ως γέφυρα μεταξύ των προηγούμενων.

Ο ρόλος του δασκάλου

Είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς ότι οι νέες δυνατότητες που προσφέρουν τα ΝΠΜ απαιτούν και νέες δεξιότητες από τον εκπαιδευτή. Ήδη με τη στροφή της διδασκαλίας της γλώσσας προς την επικοινωνία, ο ρόλος αυτός έχει αλλάξει. Ο δάσκαλος έπαψε να είναι ο καθοριστικός παράγων που κατέχει το σύνολο της γνώσης και το μεταδίδει στους μαθητές και δεν έχει πια τον απόλυτο έλεγχο της τάξης. Έχει μετατραπεί σε σύμβουλο, υποστηρικτή (tutor) και συντονιστή της δραστηριότητας που αναπτύσσουν οι μαθητές, προκειμένου να κατανοήσουν και να κατακτήσουν τη νέα γνώση ή να αναπτύξουν την επιδιωκόμενη δεξιότητα. Έτσι ο καθηγητής, για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός και να γίνει απαραίτητος στον μαθητή, θα πρέπει:

- να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τον κατά περίπτωση τεχνικό εξοπλισμό, ώστε να είναι σε θέση να βοηθά και τους μαθητές να τον χρησιμοποιήσουν (εφόσον είναι παρών στην εκπαιδευτική διαδικασία)
- να μπορεί να χειρίζεται λογισμικά που θα του επιτρέπουν να αναπτύσσει διδακτικά υλικά ή να προσαρμόζει τα ήδη υπάρχοντα για χρήση στο ΝΠΜ
- να αναπτύσσει στρατηγικές προσέγγισης του μη προκατασκευασμένου αυθεντικού υλικού (αξιοποιώντας έτσι τον απεριόριστο πλούτο κειμένων που μπορεί να βρεθεί στο Internet). Να μπορεί, για παράδειγμα, να επινοεί εκφωνήσεις ασκήσεων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση ενός αυθεντικού γραπτού ή προφορικού κειμένου.¹²
- να είναι σε θέση να παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια (ή και διδακτικό υλικό) σε κάθε μαθητή που θα τη χρειαστεί.

Όσα προαναφέρθηκαν μπορούν να εξηγήσουν γιατί, ενώ υπάρχουν πολλοί καθηγητές που βρίσκουν πολύ χρήσιμη την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και ενδιαφέρονται να υλοποιήσουν εφαρμογές ΝΠΜ, υπάρχουν ακόμη περισσότεροι που νιώθουν αμήχανα απέναντι σε αυτήν την προοπτική. Η ανάπτυξη πάντως των παραπάνω δεξιοτήτων εκ μέρους των καθηγητών θα είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή ΝΠΜ στη γλωσσική εκπαίδευση.¹³

Τεχνολογική υποδομή

Η υποδομή που απαιτείται για την εφαρμογή ενός ΝΠΜ ποικίλλει ανάλογα με τις απαιτήσεις του και τον προορισμό του. Οι εφαρμογές για παράδειγμα αυτοεκπαίδευσης μπορεί να απαιτούν μόνο έναν υπολογιστή –αν είναι σε cd-rom– ή ένα πλήρως οργανωμένο σύστημα Web υποστηριζόμενο από τηλεδιάσκεψη. Τα κύρια ωστόσο σημεία διοχέτευσης της χρηματοδότησης (διότι αυτή αποτελεί το μόνο εμπόδιο) αφορούν:

- α. Τον δικτυακό κορμό [backbone]: Η δυνατότητα μεταγωγής πολυμεσικών υλικών –απαραίτητων σε μια γλωσσική εφαρμογή–, εξαρτάται αποκλειστικά από τη χωρητικότητα του δικτύου και τη διαθεσιμότητά του σε κάθε περιοχή. Πολύ δε περισσότερο, όταν μεγάλο μέρος του κοινού στο οποίο απευθύνεται μια εφαρμογή ΝΠΜ, είναι εξ ορισμού απομακρυσμένο και, πιθανόν, σε περιοχές όπου ακόμη και η ψηφιακή τηλεφωνία (ISDN) απουσιάζει. Έτσι εναπόκειται κυρίως στο κράτος η αναβάθμιση των τηλεπικοινωνιακών δικτύων κορμού και η εισαγωγή τεχνολογιών όπως οι xDSL,¹⁴ οι καλωδιακές (cable), οι ασύρματες (wireless) και οι δορυφορικές ζεύξεις υψηλών ταχυτήτων (sat).¹⁵ Οι τεχνολογίες αυτές, που ασφαλώς δεν αφορούν μόνο την εκπαίδευση, πιστεύεται ότι σύντομα θα είναι διαθέσιμες για το ευρύ κοινό (κάποιες ήδη διατίθενται σε πιλοτικό στάδιο) και θα προσφέρουν το απαιτούμενο για τη δημιουργία απαιτητικών εφαρμογών υπόβαθρο.
- β. Τον εξοπλισμό των σχολικών αιθουσών: Θα ήταν ίσως ιδανική η ύπαρξη σε κάθε σχολείο μιας πλήρως εξοπλισμένης αίθουσας τηλεδιάσκεψης. Μια πιο ρεαλιστική θεώρηση απαιτεί τουλάχιστον την ύπαρξη ενός εργαστηρίου υπολογιστών με πρόσβαση υψηλών ταχυτήτων στο Internet. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός που υπάρχει αυτή τη στιγμή στα σχολεία –αλλά και στα ξενόγλωσσα τμήματα των πανεπιστημίων– είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ανεπαρκής.¹⁶ Ωστόσο, με το πιλοτικό πρόγραμμα ΟΔΥΣΣΕΙΑ προχωρεί η ανανέωση του εξοπλισμού και η εγκατάσταση δικτυακής υποδομής σε 4.000 σχολεία (πρόγραμμα Edunet, πρόγραμμα «Ασκοί του Αιόλου»¹⁷).

Επίλογος

Από όσα εκτέθηκαν αναλυτικά στις προηγούμενες παραγράφους γίνεται φανερό ότι τα ΝΠΜ που μπορούν να δημιουργηθούν χάρη στις ΤΠΕ, μπορούν να δώσουν μια νέα διάσταση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις λιγότερο χρησιμοποιούμενες και διδασκόμενες γλώσσες (LWULTL) όπως η ελληνική, οι ΤΠΕ και ιδιαίτερα το Internet, εξασφαλίζοντάς τους κοινό πρακτικά ισοδύναμο με τις άλλες γλώσσες, μπορούν να αποτελέσουν ένα σπουδαίο μέσο προώθησης. Η ύπαρξη ενός δικτυακού τόπου σχετικού με μια LWULTL μπορεί με πολύ χαμηλό κόστος να αποτελέσει ένα παγκόσμια προσβάσιμο κέντρο αναφοράς για την ίδια την γλώσσα αλλά και για τον πολιτισμό της χώρας στην οποία ομιλείται. Ταυτόχρονα, μπορεί να προσφέρει μια εναλλακτική λύση στο πρόβλημα της έλλειψης τόσο δασκάλων όσο και διδακτικών υλικών που, ακριβώς λόγω χαμηλής εμπορευσιμότητας, οι εκδοτικοί οίκοι αποφεύγουν να εκδώσουν.

Ωστόσο, η επιτυχημένη ενσωμάτωση των ΤΠΕ εξαρτάται από την ικανότητα όλων των εμπλεκόμενων στη γλωσσική εκπαίδευση να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Οι κρατικοί



φορείς θα πρέπει να δημιουργήσουν το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο και να εξασφαλίσουν την απαραίτητη χρηματοδότηση τόσο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών όσο και για την αναβάθμιση της τεχνολογικής υποδομής των σχολείων και των τηλεπικοινωνιακών δικτύων. Οι ειδικοί της διδακτικής θα πρέπει να αναπτύξουν τα κατάλληλα διδακτικά υλικά, ώστε να εκμεταλλευθούν τις νέες δυνατότητες που τους παρέχονται. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αντιληφθούν τον νέο τους ρόλο και να αποκτήσουν τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται. Τέλος, οι μαθητές, ειδικά στις περιπτώσεις της αυτοεκπαίδευσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα πρέπει εντείνουν τις προσπάθειές τους και να αυτονομηθούν, κατακτώντας –με τη βοήθεια και όχι με την προσπάθεια του εκπαιδευτή– μόνοι τους τη γνώση.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η ανάγκη βελτίωσης της γλωσσομάθειας του ανθρώπινου δυναμικού στην Ε.Ε. επισημαίνεται στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση (European Commission 1993), στη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (European Commission 1995), αλλά και στο πόρισμα της IRDAC για τα προβλήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που αφορούν τη βιομηχανία (IRDAC 1991).
2. Με τον όρο Virtual Mobility, που διατυπώθηκε πρώτη φορά στην οδηγία (EC COM (97) 563: 4), περιγράφεται η ελεύθερη διακίνηση γνώσης μέσω τηλεπικοινωνιακών δικτύων, η πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων, η χρήση του Internet και των νέων τεχνολογιών σε εργασιακό περιβάλλον, η τηλεεργασία, αλλά και η απλή παρακολούθηση δορυφορικών τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών προγραμμάτων. Η αύξηση της κινητικότητας κρίνεται από την Κοινότητα ως κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, της βελτίωσης της κατανόησης των κοινωνιών και των πολιτισμών της Ευρώπης μεταξύ τους, της εμπέδωσης της έννοιας της «ευρωπαϊκής ιθαγένειας» (European Commission 1996, Part C, Line of Action 8) και τελικά της προετοιμασίας των πολιτών για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες του αιώνα που έρχεται.
3. [η γλωσσομάθεια αποτελεί] «...προϋπόθεση, αν οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτίθενται να εκμεταλλευτούν επαγγελματικά και προσωπικά τις ευκαιρίες που τους ανοίγει ο Ενιαίος Χώρος» (Info CEDEFOP 2.1997).
4. Επίσης, στα έγγραφα OJC269/232-16/10/95, OJC255/161-15/7/1993 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου διαπιστώνεται η ανάγκη για επανεκτίμηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και δίνεται έμφαση τόσο στη συνεχή και δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση όσο και στην ανάπτυξη εφαρμογών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και κατάρτισης με χρήση νέων τεχνολογιών στην παραγωγή και στη μετάδοση των υλικών κατάρτισης.
5. Στη βιβλιογραφία, εκτός από τη χρήση καταναλωτικών συσκευών όπως το μαγνητόφωνο, το κασετόφωνο, η μηχανή προβολής κλπ., αναφέρεται και η χρήση λιγότερο συνηθισμένων συσκευών όπως ο κυμογράφος, ο παλμογράφος και ο φασματογράφος (Léon & Martin 1972, 30-47) και ο οπτικοποιητής ηχητικών καμπυλών (Anderson 1960, 1065-1074· Vardanian 1964, 109-117, αναφ. από Léon & Martin 1971, 39).
6. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί, ότι ο όρος New Learning Environments (NLE) επιδέχεται διάφορες ερμηνείες, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής του χρήστη με την τεχνολογία αλλά και ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζει κάποιος το θέμα. Έτσι υπό την ευρεία έννοια, ο όρος περιλαμβάνει την κινητικότητα σπουδαστών και εκπαιδευτών (Student and Staff Mobility· SSM), τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για εκμάθηση ξένων γλωσσών (tandem learning) ή, ακόμη, τη μη ηλεκτρονική συνεργατική μάθηση. Στο κείμενο αυτό, ωστόσο, ο όρος χρησιμοποιείται με τη σαφέ-

- σηρη εκδοχή του, την προσανατολισμένη στη χρήση τεχνολογιών δικτύων και πολυμέσων και προσωπικών υπολογιστών για τη δημιουργία εφαρμογών εκπαίδευσης/κατάρτισης στην ξένη γλώσσα.
7. Οι μαθητές μέσης εκπαίδευσης των χωρών της Ε.Ε. διδάσκονται σήμερα σε ποσοστό 83% τα αγγλικά, 32% τα γαλλικά, 16% τα γερμανικά, 9% τα ισπανικά και σε μικρότερο ποσοστό τα ιταλικά (Siguàn 1996, 11, 171). Οι υπόλοιπες γλώσσες θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.
 8. Η (προσωρινή) ελληνική έκθεση βρίσκεται στη διεύθυνση <http://www.frl.auth.gr/panagiotidisfr.htm>
 9. Αυτός είναι και ο στόχος της «επικοινωνιακής προσέγγισης»: όχι η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος αλλά η ανάπτυξη «επικοινωνιακών δεξιοτήτων» στους μαθητές, κατάλληλων για τις συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες πρόκειται να εκτεθούν (Widdowson 1981· Hymes 1984, 128-129).
 10. Ωστόσο, στο πλαίσιο του 3ου ΚΠΣ προβλέπεται σοβαρή χρηματοδότηση προκειμένου να γίνει παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού (προγράμματα ΚΙΡΚΗ και ΠΗΝΕΛΟΠΗ).
 11. Στο σύνολό τους σχεδόν, τα λογισμικά διδασκαλίας ξένων γλωσσών που παράγονται από ανθρώπους προερχόμενους από την πληροφορική, χαρακτηρίζονται από την απλοϊκή τους προσέγγιση στο αντικείμενο και από την απαρχαιωμένη μεθοδολογία που υιοθετούν. Αντίστοιχα, οι προσπάθειες των ανθρώπων της γλωσσοδιδασκτικής, χωρίς τη συνδρομή των τεχνολόγων (αλλά και των γραφιστών και των Web Designers που θα φροντίσουν για το κατάλληλο interface) συνήθως είναι εργονομικά δύσχρηστες και αισθητικά βαρετές.
 12. Η ίδια επιπονητικότητα και δημιουργικότητα απαιτείται φυσικά και στα προκατασκευασμένα διδακτικά υλικά και συναρτάται με την επιστημονική επάρκεια, τον βαθμό ενημέρωσης και, ουσιαστικά, με την ποιότητα εκπαίδευσης και το ταλέντο των εκπαιδευτικών.
 13. Στο πλαίσιο του 3ου ΚΠΣ προβλέπεται χρηματοδότηση για τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων σε θέματα ηλεκτρονικών υπολογιστών και λογισμικού.
 14. Βλ. σχετικά Trowt-Bayard & Wilcox 1997, 315-317.
 15. Για τις επιδόσεις αυτών των τεχνολογιών βλ. Παναγιωτίδης 2000, 10.
 16. Σε ό,τι αφορά την περίπτωση της χώρας μας, παρότι η πρόθεση ένταξης του υπολογιστή στην εκπαίδευση εκδηλώθηκε από επίσημους κυβερνητικούς παράγοντες για πρώτη φορά το 1985, οι πράξεις ήρθαν πολύ αργότερα. Το αποτέλεσμα είναι ότι αυτή τη στιγμή μόλις 1.600 εργαστήρια υπάρχουν εγκατεστημένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και από αυτά μόνο τα 500 διαθέτουν σχετικά σύγχρονο εξοπλισμό. Ωστόσο φαίνεται να γίνεται συνείδηση στους αρμοδίους ότι ο ρυθμός πρέπει να επιταχυνθεί δραστικά.
 17. Επίσης, στο πλαίσιο του 2ου ΚΠΣ πραγματοποιήθηκαν από την πολιτεία μεγάλες επενδύσεις τόσο στη δικτυακή υποδομή των πανεπιστημίων (GUNET) και των ερευνητικών κέντρων της χώρας όσο και στη διασύνδεσή τους σε ένα εθνικό δίκτυο με γραμμές υψηλών ταχυτήτων. Στο δίκτυο αυτό θα είναι εφικτή η διακίνηση κάθε είδους δεδομένων, γεγονός που θα δώσει την ευκαιρία υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων υψηλότερων προδιαγραφών. Ειδικά για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, στα οποία η φωνή και το video αποτελούν εξαιρετικά σημαντικούς παράγοντες, θα εξασφαλιστούν οι τεχνικές προϋποθέσεις ώστε να παραχθούν εφαρμογές ODL (Open and Distance Learning) πραγματικού χρόνου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson, F.** 1960. An experimental pitch indicator for training deaf scholars. *Journal of the Acoustical Society of America* 32:1065-1074.
- Cre Guide** 1 (4) 1998. *Restructuring the University: New Technologies for Teaching and Learning. Guidance to Universities on Strategy*. Γενεύη: Association of European Universities (CRE), Socrates Programme. EC COM (97) 563: 4.

- Europeann Commission.** 1993. *White Paper on Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*. Βρυξέλλες & Λουξεμβούργο: Office for Official Publications of the European Communities.
- . 1995. *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning towards the Learning Society*. Λουξεμβούργο: Office for Official Publications of the European Communities.
- . 1996. *Green Paper on Education Training Research: The Obstacles to Transnational Mobility*. Λουξεμβούργο: Office for Official Publications of the European Communities. EC COM (96) 462.
- Hymes, D.** 1984. *Vers la Compétence de communication*. Μτφρ. F. Mugler. Παρίσι: Hatier-Crédif.
- Info CEDEFOP 2.** 1997. <http://www.cedefop.gr>
- IRDAC.** 1991. *Shortages in Europe: Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities*. Βρυξέλλες: Office for Official Publications of the European Communities.
- Léon, P. & P. Martin,** 1971. Linguistique appliquée et enseignement de l'Intonation. Στο *Études de linguistique appliquée 3* (Juillet-Septembre). Παρίσι: Didier: 39
- . 1972. Machines and measurement. Στο *Intonation*, επιμ. D. Bolinger, 30-47. Middlesex: Penguin Books.
- Porter, L.** 1997. *Creating The Virtual Classroom: Distance Learning with the Internet*. USA: Wiley Computer Publishing.
- Report on IST.** 2000. Work Programme Consultation Meeting on Advanced Applications Experiments and Testbeds in Learning and Training. Βρυξέλλες. http://www.org.mt/public/01_SixthFrameworkProgramme/02_InformationSocietyTechnologies/Internal/PCMs/
- Siguàn, M.** 1996. L'Europe des langues. *Psychologie et sciences humaines* 211. Λιέγη: Pierre Mardaga.
- Trowt-Bayard, T. & J.-R. Wilcox** 1997. *Video Conferencing*. Chelsea, Michigan: BookCrafters
- Vardanian, R.-M.** 1964. Teaching English intonation through oscilloscope displays. *Language Learning* 14 (3-4): 109-118.
- Widdowson, H. G.** 1981. *Teaching Language as Communication*. Μτφρ. K. & G. Blamont. Παρίσι: Hatier-Crédif.
- Παναγιωτίδης, Π.** 2000. Εξ αποστάσεως γλωσσική-επαγγελματική κατάρτιση για τον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και περιφερειακή ανάπτυξη»*. CD-ROM ISBN 960-8583-0-6.
- Τσοπάνογλου, Α.** 1985. *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό της υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

PANAGIOTIS M. PANAGIOTIDIS

PROSPECTS OF LANGUAGE LEARNING THROUGH ICT

Introduction

The need for the improvement and promotion of language learning has often been noted over recent years in the studies of various working groups of the EU both in the educational and the economic field. The first conclusion of those studies is that language learning constitutes a major factor for the solution of a series of problems faced by all EU countries today: the fight against unemployment, the improvement of the level of training of staff,¹ the integration of economic immigrants into local communities and the increase of mobility – both geographical and virtual² – in the European common space.³ A second conclusion is that conventional methods of training cannot – in several circumstances – fulfil the specific needs of different audiences who must be trained in a foreign language.

Concerning the students already attending classes at one of the levels of the conventional educational system, the issue under focus is whether the language training they receive is of high quality and effectiveness. As concerns, however, adult workers, immigrants and socially and geographically isolated groups, the main issue is access to language learning itself.

Seeking solutions to those problems has led over the past few years both the specialists in the field of language training and the organisations of the European Union involved in this domain towards the common belief that there is a need for implementation of new educational policies and for new methods of training that take advantage of technological means for language teaching/training (Report on IST 2000, 5-11).⁴

The idea of using technology in language education does not, of course, constitute an innovation, as language teaching has tried to take advantage of every machine or device available⁵ since the '30s. However, it is only in the last decade that technological progress has put at our disposal not just a simple tool but a complete "vehicle" that can give language training applications a new dimension and perspective through the popularisation of the Internet and the penetration of the personal computer into the house of every single or remote user. This is 'Information and Communication Technologies' – ICT.

New learning environments (NLE)

Indeed, ICT offer the necessary background for the creation of New Learning Environments (NLE),⁶ able to:

- allow the development of applications concerning foreign language teaching, self-learning, distance and life-long learning, impossible up to now through conventional teaching methods, and
- demarginalise Less Widely Taught Less Used Languages (LWTLUL).⁷

Several applications which aim at the realisation of NLE for language teaching have been developed today in the member-states of the EU in these directions, within the framework of European or state research programmes. In the last two years, there has been an attempt to record those efforts as well as the educational policy framework of each country through Thematic Network Project II – New Learning Environments (TNP2-NLE). The aim is to define the field of NLE, to evaluate the results, methods and policies that have existed so far, as well as to propose directions for future applications.⁸

Research conducted so far has recorded the effort to take advantage of every available technological means. However, it should be noted that the content and the teaching materials, in several cases, are not especially designed to take advantage of the possibilities provided by the computer and the Internet. They usually consist of a simple transfer of traditional materials and methodological approaches to an electronic environment (cd-rom or the Web). The result therefore seems to be the use of technology for its own sake, without truly benefiting from its potential to overcome the narrow confines of the traditional classroom. This is a crucial point, as learning in an electronic environment through the use of a traditional approach may finally prove to be less effective and challenging and definitely more boring than traditional learning in a conventional classroom.

There are similar observations concerning the connection of teaching with the outside world. Although the technologies permitting contact with the physical environment of the taught language are available, the attempts to approach it have been few.

The integration and use of NLE

From the realizations recorded so far, it seems that at this moment, the experts in language didactics are in a transitory stage, aiming mainly at the awareness of the existence and exploration of the possibilities of technology. The sense of the lack of control of these new means may explain the reproduction of the same methods and practices used so far, and the existence of unsuccessful NLE applications that have been mentioned above. This is confirmed by the fact that the designers of these applications are just beginning gradually to locate and realise the new possibilities offered by the use of NLE versus the traditional methods. From the study of the national reports conducted in the framework of the TNP2 project, a common belief appears to be established about the points at which ICT can provide a new perspective on language teaching/learning – although it is not always applied.

Thus, the – expected – contribution of ICT can boil down to the following main points:

- Access to authentic material and variety of language resources
- Communication with native speakers
- Connection with the physical environment of the language taught, and possibility of collaborative learning.

Authentic material and language resources

The possibility offered by the Internet of access to authentic texts, databases, the daily press or magazines as well as live radio or television broadcasts seems to constitute a qualitative step in comparison with the possibilities available to a foreign language teacher so far, in the collection of authentic teaching material for his/her courses.

The importance of using authentic texts, when the target is the acquisition of communicative skills in a foreign language, is of primary importance according to the experts in language teaching (Tsopanoglou 1985, 24). Therefore, it is easy to understand how important it is to have access at will to a not only vast but also daily updated variety of oral or written texts.

The same level of quantitative and qualitative improvement can be noticed in connection with the availability of assisting material such as dictionaries, encyclopaedias, or other language resources. Thus, every student and/or teacher can at any time access any of these materials, which would not be possible in a conventional classroom, however well organised.

Connection with the natural environment of the foreign language

The common practice used so far in educational procedure, regardless of the place or method used, involves certain parameters: the teacher (or tutor), the student and the teaching materials. In language learning, the target of the procedure is the acquisition of predetermined knowledge and skills by the student, in reference to the potential environment he/she will find himself in, and the improvement of his/her self-learning ability. However, this procedure constitutes a ‘closed’ system which does not communicate with the target-field which the ‘product’ of the training is addressed to.

The use of ICT, as proved by many language teaching applications developed already in the EC, helps in the opening of this closed system, since the use of the Internet as a source of information, as a means of delivery/presentation of teaching and assisting materials and, above all, as a database of non-pre-constructed teaching materials, brings the student in touch with a more precise and complete image of the reality he/she will be exposed to later.⁹

It seems, therefore, that the term ‘Information and Communication Technologies’ is at least in its first part valid (Information). However, as concerns the second part, Communication, the sense that the connection between the teaching procedure and the natural environment of the language taught has not been achieved yet still remains.

It is true that in several applications or programmes of language teaching/training, there is use of technologies allowing communication between the participants (e.g., the – asynchronous – e-mail, the written – chat – or audiovisual contact via the computer – desktop video-conferencing – in real time, as well as synchronous systems of video-conferencing in specially designed

classrooms). The solutions mentioned above constitute, indeed, a communication channel (necessary mainly for self-instruction or distance learning applications), which along with free access to educational and/or assisting materials that can be found on the Internet, create, a “virtual classroom” (Porter 1997, 24).

However, these channels are still unable to connect the object of learning with its natural environment, and therefore do not constitute a step beyond the conventional teaching process. It seems, for example, bizarre that despite the availability of such technologies in a classroom, no attempt is made towards their use for co-operative learning with another classroom located in the place/country where the foreign language is spoken. Such a connection would allow the students not merely to exchange e-mails to improve their skills in writing and grammar, but also to have common access to the knowledge provided and thus to improve their communication ability through interaction. It would be possible for the students, in the course of a foreign language lesson, to attend a physics lesson taking place in a classroom of the foreign country (where the language is spoken), and interact with the foreign students to conduct an experiment. The teacher could support them linguistically, so they could use the foreign language to discuss a real and specific subject, while at the same time they could learn to co-operate with native speakers of this language.

If all this sounds impractical or over-optimistic, it should be mentioned that there have been such attempts – outside the official educational systems – with several problems but with encouraging results as well.

Requirements for the introduction of NLE

The understanding of the specific points of language education to which ICT can supply a new dimension, and the development of applications adopting the concept analysed above, constitute crucial requirements for the achievement of the transition from the conventional classroom to an NLE. They are not the only ones, however. This transition has effects on parameters such as the teaching materials and demands from the participants and the educational framework.

Therefore, for a real benefit from the introduction of NLE, certain demands must be met: their integration in the institutional framework of education, adaptation of the curricula, production of proper teaching materials, support from the teacher and improvement of the technological infrastructure.

Institutional Framework

The attempts made within the SOCRATES programme (COMENIUS, LINGUA, MINERVA, ERASMUS) to ‘exit’ the conventional school programme demanded a significant workload on the part of the teachers – without providing them with some professional or moral incentive – and did not receive – with few exceptions – the required support.

It is therefore necessary to accompany the introduction of NLE in language education with changes in the institutional frame at two levels:

a. *Within the school*

- The course in computer-training must acquire a second role, that of a supportive tool for other subjects, especially for the foreign language lessons, so that the students do not use the computer for itself but as a means to accomplish objectives set by their educational needs.
- The course in foreign language must co-operate officially with the other courses in the curriculum (e.g., physics, geography, mathematics and, mainly, with informatics)

b. *Among schools/states*

- Co-operative learning with classrooms of countries where the foreign language is spoken must be included in the curriculum. The co-ordination could be handled by a special organisation (like the National Bureau of Scholarships) in collaboration with the Ministry of Education.

Curricula/Syllabuses

In its present form, the educational system is teacher-oriented and does not facilitate the integration of alternative educational activities. The same situation exists in the universities as well: curricula do not change easily because courses are connected with the teachers' fields of interest and traditional teaching materials (textbooks).

However, to make the most of an NLE, there is a need for programmes with specific targets. Therefore, linear syllabuses with specific content must be replaced by curricula with specific targets, broken down into specific skills. What should be specified clearly is not the exact knowledge that must be learned in the foreign language and the technologies, but, rather, what the student must be able to do at the end of each period using language and technologies.

Teaching Materials

The application of an NLE assumes the existence of specially designed teaching materials. These materials, particularly if they are addressed to self or distance learning, must be flexible, modular, easily renewable and based on authentic language sources. The production of such materials demands:

- Know-how, which cannot be assumed to exist
- Funding, which on the part of the EU (LEONARDO, LINGUA, etc.) is limited and on the part of the state, with few exceptions,¹⁰ it has not even been predicted
- Understanding of the need for co-operation between the experts in informatics and in foreign languages¹¹
- Development of new specialisations (in the field of application of ICT in language education) that will function as a bridge between the above.

The Role of the Teacher

It is easy to understand that the new possibilities offered by the NLE demand new skills on the part of the instructor. His role has already changed, after the introduction of the communicative approach. The teacher is not the decisive factor in the process any more, the person who

possesses all knowledge, transmits it to students, and has total control in the classroom. His/her role is that of an advisor, supporter and co-ordinator of the activities of students in their effort to comprehend and master the new knowledge or develop the required skill. Thus, in order to be effective and necessary to the student, the teacher should:

- be able to control the necessary equipment effectively, so that he/she can help the students to use it (if he/she is present during the educational process)
- be able to handle the necessary software to develop teaching materials or adapt the already existing ones to be used in an NLE
- develop strategies of approach to the non-predesigned authentic material (taking advantage of the unlimited wealth of texts existing on the Internet). For example, he should be able to develop activities that could be used for the comprehension of an authentic written or oral text¹²
- be in position to provide individualised help (or even teaching material) to any of the students who may need it.

The above could explain why, despite the fact that there are many teachers who find the introduction of technology in education very useful and are interested in using NLE applications, there are even more who feel uncomfortable with this prospect. However, the development of these skills by teachers will be of major importance for the successful introduction of NLE in language education.¹³

Technological Infrastructure

The infrastructure needed for NLE applications varies according to their requirements and purposes. For example, self-learning applications may require a single computer (as they usually are in a cd-rom form) or a fully organised system based on a web server and supported by video-conferencing. Therefore, the main points that need funding (as this seems to be the only obstacle) are:

- a. The Network Backbone: The possibility of transferring multimedia materials – necessary in a language application – is entirely dependent on the bandwidth of the network and its availability in every region. This is more so when a significant part of the public to whom an NLE application is addressed is located in distant areas, where even digital telephony (ISDN) may be absent. Therefore, it is expected of the state to upgrade the existing telecommunication networks (backbone) and introduce technologies such as xDSL,¹⁴ cable, high speed wireless and satellite connections.¹⁵ These technologies, which naturally do not involve education solely, are expected to be widely available very soon, and supply the necessary vehicle for the development and implementation of such demanding applications.
- b. The classroom equipment: The existence of a fully equipped video-conferencing classroom in every school would be ideal. A more realistic approach demands the existence of at least one computers lab with direct connection to the Internet. The technological equipment that exists at present in schools – as well as in the foreign language departments of the universities – is in most cases insufficient.¹⁶ However, with the piloting project ODYSSEIA, the

upgrading of equipment and the installation of network infrastructure in 4,000 schools is in progress (EDUNET and AIOLOS projects).¹⁷

Conclusion

From everything mentioned above, it becomes obvious that the NLE that can be created with the use of ICT can provide a new dimension in foreign language teaching/learning. More particularly, in the case of Less Widely Used/Taught Languages (LWULTL), such as the Greek language, ICT and particularly the Internet can prove to be a major means of promotion, by ensuring an audience practically as wide as that of the most widely taught languages. The existence of a web site concerning a LWULTL could serve as a globally accessible reference centre, both for the language itself and for the culture of the countries where it is spoken, at a very low cost. At the same time, it can offer an alternative solution to the problem of the shortage of teachers and teaching providing materials, which because of the small number of people they are addressed to, publishers are reluctant to publish.

However, the successful integration of NLE depends on the ability of all those involved in language education to adapt to the new circumstances. Governments need to create the proper framework and provide the necessary funding, both for the training of teachers and for the upgrading of technical infrastructure in schools and telecommunication networks. Language experts need to develop proper teaching materials, so that they can take advantage of the new possibilities afforded by ICT. Teachers need to understand their new role, and develop the required skills. Finally, students need to maximise their efforts and become autonomous, acquiring knowledge with the help rather than by the efforts of the teacher, particularly in the case of self or distance learning applications.

ENDNOTES

1. The need for improvement of the level of foreign language skills is underlined in the *White Paper on Growth, Competitiveness Employment* (European Commission 1993), in the *White Paper on Education and Training* (European Commission 1995), and in the IRDAC's Conclusions concerning industry (1991).
2. By the term 'Virtual Mobility', mentioned for the first time in the directive (EC COM (97) 563: 4), we refer to the free transfer of knowledge via telecommunication networks, access to databases, the use of Internet and ICT in work environments, teleworking as well as simple reception of satellite TV and radio broadcasts. The increase in mobility, is considered by the EU to be a major factor for social cohesion, for the improvement of understanding among European communities and cultures, for the adoption of the idea of 'European Citizenship' (European Commission, 1996: Part C, Line of Action 8) and, finally, for the preparation of the citizens for the political, social and economic conditions of the new century.
3. [knowing languages] "...is a requirement, if European citizens intend to take advantage, personally or professionally, of the opportunities offered by the Common European Space" (Info CEDEFOP 2.1997).
4. In the...documents of the European Parliament, there is mention of the need for re-assessment of educational policies, with emphasis on continuous and life-long learning/ training and on the development of distance learning/ training applications with the use of ICT for the production and delivery of teaching materials.

5. In the bibliography, apart from the use of consumer appliances such as the tape recorder, the film projector, etc., there is mention of the use of less common devices such as the kymograph, palm graph, spectrograph (Léon & Martin 1972, 30-47) and the visualiser of sound curves (Anderson 1960, 1065-1074; Vardanian 1964, 109-117, at. in Léon & Martin 1971, 39).
6. It should be mentioned here that the term New Learning Environments (NLE) can have different interpretations, depending on the technical level of the user, and on the point of view from which one accesses the issue. Therefore, the term can include Student and Staff Mobility (SSM), the use of e-mail for foreign language learning (tandem learning), or even non-electronic collaborative learning. Here, however, the term is used in the sense of an orientation towards the use of networks, multimedia and personal computers for the creation of foreign language learning/ training applications
7. Today, 83% of high-school students in EU are taught English, 32% French, 16% German, 9% Spanish and in an even smaller percentage the Italian language (Siguàn 1996, 11, 171). The rest of the EU languages should be considered as belonging to this latter category.
8. The (draft) Greek Report, can be found in: <http://www.frl.auth.gr/panagiotidisfr.htm>.
9. This is the goal of the 'Communicative Approach': not solely the teaching of the language system, but the development of the students' 'communicative skills', suitable for the specific communicative situations they will be exposed to (Widdowson 1981; Hymes 1984, 128-129).
10. However, the 3rd European Support Framework provides significant funding for the production of educational software (CIRCE and PENELOPE projects)
11. Almost all foreign language teaching software produced by technology experts has a naïve approach and adopts an old-fashioned methodology. On the other hand, the efforts of language teaching experts, without the contribution of technology experts (including graphic and web designers who will create the proper interface) are usually ergonomically dysfunctional and aesthetically boring.
12. The same creativity is also needed in pre designed teaching materials, and depends on the scientific efficiency, the knowledge updating, the quality of training and the talent of teachers.
13. The 3rd European Support Framework provides funding for the systematic training of teachers in all fields, in the domain of computers and software.
14. See Trowt-Bayard & Wilcox 1997, 315-317.
15. On the efficiency of these technologies see Panagiotidis 2000, 10.
16. In the case of Greece, despite the fact that the intention of integrating computers into education was expressed by state officials in 1985 for the first time, this was realised much later. As a result, there are a mere 1,600 labs installed currently in secondary education, and only 500 of them have been upgraded. However, it seems that officials are becoming aware of the fact that this rate must be drastically accelerated.
17. Within the 2rd European Support Framework, the Greek government has invested significant amounts in the network infrastructure of the universities (GUNET) and the research institutes of the country and their interconnection in a national network of high speeds. In this network, transfer of any kind of data will be possible, providing an opportunity for the implementation of high-quality teaching programmes. In the case of foreign languages in particular, where voice and video are of major importance, this network will ensure the technical requirements for the production of Open and Distance Learning (ODL) real-time applications.

REFERENCES

- Anderson, F.** 1960. An experimental pitch indicator for training deaf scholars. *Journal of the Acoustical Society of America* 32:1065-1074.
- Cre Guide 1 (4)** 1998. *Restructuring the University: New Technologies for Teaching and Learning. - Guidance to Universities on Strategy*. Genève: Association of European Universities (CRE), Socrates Programme. EC COM (97) 563: 4.
- Europeann Commission.** 1993. *White Paper on Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*. Brussels & Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- . 1995. *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning towards the Learning Society*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- . 1996. *Green Paper on Education Training Research: The Obstacles to Transnational Mobility*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. EC COM (96) 462.
- Hymes, D.** 1984. *Vers la Compétence de communication*. Trans. F. Mugler. Paris: Hatier-Crédif.
- Info CEDEFOP 2.** 1997. <http://www.cedefop.gr>
- IRDAC.** 1991. *Shortages in Europe: Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities*. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.
- Léon, P., & P. Martin** 1971. Linguistique appliquée et enseignement de l'Intonation. In *Études de linguistique appliquée* 3 (Juillet-Septembre). Paris: Didier: 39
- . 1972. Machines and Measurement. In *Intonation*, ed. D. Bolinger, 30-47. Middlesex: Penguin Books: 30-47
- Porter, L.** 1997. *Creating The Virtual Classroom: Distance Learning with the Internet*. USA: Wiley Computer Publishing
- Report on IST.** 2000. Work Programme Consultation Meeting on Advanced Applications Experiments and Testbeds in Learning and Training. Brussels: http://www.mcst.org.mt/public/01_Sixth Framework Programme /02_Information Society Technologies/Internal/PCMs/
- Siguán, M.** 1996. L'Europe des langues. *Psychologie et sciences humaines* 211. Liège: Pierre Mardaga.
- Trowt-Bayard, T. & J.-R. Wilcox** 1997. *Video Conferencing*. Chelsea, Michigan: BookCrafters.
- Vardanian, R.-M.** 1964. Teaching English intonation through oscilloscope displays. *Language Learning* 14 (3-4): 109-118
- Widdowson, H. G.** 1981. *Teaching Language as Communication*. Trans. K. & G. Blamont. Paris: Hatier-Crédif.
- [**Panagiotidis, P.**] **Παναγιωτίδης, Π.** 2000. Εξ αποστάσεως γλωσσική-επαγγελματική κατάρτιση για τον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο. In *Πρακτικά συνεδρίου «ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και περιφερειακή ανάπτυξη»*, CD-ROM ISBN 960-8583-0-6.
- [**Tsopanoglou, A.**] **Τσοπάνογλου, Α.** 1985. *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό της υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΟΥΡΑΝΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ

ΤΑ ΣΩΜΑΤΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΩΣ ΠΗΓΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση μεθόδων αξιοποίησης της πληθώρας γλωσσικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο είναι προσβάσιμο στον εκπαιδευτικό μέσω του διαδικτύου, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της νέας ελληνικής (ΝΕ) ως ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η εισήγηση αυτή αποσκοπεί στο να περιγράψει πρακτικούς τρόπους με τους οποίους τα γλωσσικά αυτά δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, μέσω του οποίου ο σπουδαστής θα εμπλέκεται σε μια διαδικασία εξερεύνησης και ανακάλυψης των δομικών και λειτουργικών στοιχείων της ΝΕ, αντί της παθητικής αποδοχής τους, με άμεση συνέπεια τόσο την καλύτερη εμπέδωση της γλωσσικής πληροφορίας όσο και τη μεγαλύτερη έκθεση στα πολιτισμικά στοιχεία των οποίων η γλώσσα είναι φορέας. Αν και οι μέθοδοι οι οποίες θα περιγραφούν είναι εφαρμόσιμες σε οποιαδήποτε γλώσσα, η ΝΕ επιλέχθηκε, πρώτον, ως χαρακτηριστικό παράδειγμα λιγότερο ομιλούμενης γλώσσας χρήζουσας προώθησης και, δεύτερον, ως γλώσσα με αργά αλλά σταθερά αυξανόμενες ανάγκες διδασκαλίας της ως ξένης.

Το αυθεντικό κειμενικό υλικό της ΝΕ σε μηχανοαναγνώσιμη μορφή, το οποίο μέσω του διαδικτύου διατίθεται εν αφθονία σε κάθε ενδιαφερόμενο πολίτη (εκπαιδευτικό, γλωσσικό ερευνητή ή οποιονδήποτε ασχολείται με γλωσσικά ζητήματα), μπορεί να αντληθεί μέσω των σχετικών ιστοσελίδων, είτε από τα ηλεκτρονικά αρχεία διαφόρων φορέων, π.χ. των ελληνικών εφημερίδων,¹ των πρακτικών της Βουλής των Ελλήνων² και του Ευρωκοινοβουλίου³ κλπ., είτε από ηλεκτρονικά σώματα κειμένων (corpus· Sinclair 1991), π.χ. του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)⁴ και του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ).⁵ Σημείο πρόσβασης της γλωσσικής πληροφορίας είναι ένα συγκεκριμένο λεξικό στοιχείο (λέξη ή φράση) που εισάγει ο χρήστης στη βάση δεδομένων, ενώ η γλωσσική πληροφορία μπορεί να ανασυρθεί, πρώτον, σε μορφή ολοκληρωμένων κειμένων και, δεύτερον, σε μορφή συμφραστικών πινάκων, όπως αυτός για τον τύπο *πρώτα* (επίθετο/επίρρημα), ο οποίος έχει εξαχθεί από τον Θησαυρό της Ελληνικής Γλώσσας του ΙΕΛ.⁶

- Ωστόσο οι προσπάθειες που έγιναν, έχουν δώσει ήδη τα **πρώτα** χειροπιαστά αποτελέσματα.
- Θέλω να εξηγήσω **πρώτα** το εξής:
- Ο κίνδυνος λοιμώξεων του αναπνευστικού αυξάνει μάλιστα σημαντικά όταν καπνίζει η μητέρα, ιδιαίτερα τα δύο **πρώτα** χρόνια ζωής του παιδιού, περίοδο στην οποία οι πνεύμονες είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι.
- Μπορεί η ΑΕΚ να ήταν καλύτερη στη μεγαλύτερη διάρκεια του 90λεππου, όμως ο Ολυμπιακός μπορούσε να προηγηθεί ακόμη και 2-0 στα **πρώτα** λεπτά με τις ευκαιρίες του Ίβιτς και του Σαπάνη.
- Ο ΠΑΟΚ εγκαταλείφθηκε από πολλά σ' αυτό το ντέρμπι: **Πρώτα** απ' όλα από τον κόσμο του, δεν ήταν πάνω από 700 οι δικοί του φίλοι στην Τούμπα, γιατί κόσμο, και μάλιστα εν πομπή, κουβάλησε σ' αυτό το γήπεδο και ο Ηρακλής.
- Είχε **πρώτα** απ' όλα δυνάμεις για να κυριαρχήσει όταν ο ΠΑΟΚ άρχισε να... χάνεται.
- Απαντήστε **πρώτα** σ' αυτή
- Αν και τα τελευταία χρόνια δεν βλεπόμαστε τόσο συχνά, για μένα μένει (εκτός από μεγάλος ποιητής) ο αγνός φίλος και με οδήγησε στα **πρώτα** βήματά μου.
- **Πρώτα** ο Λάτσιος, μετά ο Μπέγκος και τώρα ο Δούρος.

Ο συμφραστικός πίνακας ή κονκορδάντσια (concordance· Sinclair 1991) αποτελεί ένα απλό στη σύλληψή του σύστημα άντλησης και παρουσίασης γλωσσικών δεδομένων σε προτασιακή μορφή, σύμφωνα με το οποίο, αφού εισαχθεί ένα λεξικό στοιχείο σε μια κειμενική βάση δεδομένων, ανασύρονται οι διάφορες εμφανίσεις του σε αυτήν και τοποθετούνται, ενσωματωμένες στο άμεσο συγκείμενό τους, σε έναν ενιαίο κατάλογο.⁷ Με τον τρόπο αυτό, για να χρησιμοποιήσουμε μια αναλογία από τον χώρο της χημείας, παρατίθενται σε υψηλή συμπίκνωση γλωσσικά στοιχεία σχετικά μεταξύ τους, τα οποία στον συνεχή λόγο, δηλαδή στη φυσιολογική κειμενική τους μορφή, εμφανίζονται σε αραιή διάλυση. Το γεγονός αυτό δίνει στον χρήστη τη δυνατότητα να μελετήσει, τρόπον τινά κατ' αντιπαράσταση, τις δομές και λειτουργίες ενός γλωσσικού φαινομένου στα διάφορα παραδείγματα.

Η μέθοδος «data-driven learning»

Ο απλούστερος τρόπος αξιοποίησης ενός συμφραστικού πίνακα για την παραγωγή διδακτικού υλικού είναι η χρησιμοποίησή του ως πηγής αυθεντικών παραδειγμάτων λόγου σε προτασιακό επίπεδο, τα οποία μπορούν κατόπιν να ενσωματωθούν σε κλασικές μηχανικού τύπου ασκήσεις [drills], αντί των κατασκευασμένων στα οποία οι διδάσκοντες συνήθως καταφεύγουν. Τέτοιες ασκήσεις είναι ευρέως διαδεδομένες ακόμα και στο πλαίσιο μιας κατά κύριο λόγο επικοινωνιακής διδασκαλίας, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει ξεφυλλίζοντας πολλά από τα σχετικά εγχειρίδια.⁸ Πέραν όμως αυτού, οι συμφραστικοί πίνακες μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο για την ανάπτυξη ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γλωσσικών δομών και λειτουργιών, το οποίο διαφοροποιείται από την επικοινωνιακή μέθοδο και μπορεί να

λειτουργήσει συμπληρωματικά προς αυτήν. Ένα τέτοιο μοντέλο, το οποίο θα μπορούσε να προσαρμοστεί στα δεδομένα της ΝΕ, έχει προταθεί από τον Johns (1991) για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και εφαρμόζεται ήδη σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά τον κόσμο.⁹ Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το οποίο ο Johns έχει ονομάσει *data-driven learning*, δηλαδή μάθηση με βάση αυθεντικά δεδομένα, τα παραδείγματα που περιέχονται σε ένα συμφραστικό πίνακα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πρώτη ύλη, όχι μόνο για τη διάνηση της γλωσσικής θεωρίας ή την κατασκευή ασκήσεων και τεστ αλλά, ιδίως, για τη μετάδοση της γλωσσικής πληροφορίας κατά τρόπο ώστε αυτή, αντί να προσφέρεται έτοιμη στον ξένο σπουδαστή, να εκμειύεται από αυτόν.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, παρέχεται στον σπουδαστή πρόσβαση στα αυθεντικά παραδείγματα που περιέχονται στους συμφραστικούς πίνακες και αυτός καλείται, με τη βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων και ερεθισμάτων, να παρατηρήσει τα γλωσσικά φαινόμενα που εμφανίζονται στα παραδείγματα και να εξαγάγει και να συστηματοποιήσει τη θεωρητική γνώση μέσα από μια γόνιμη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Όπως διευκρινίζει ο Johns (1991, 30-31), η μέθοδος αυτή βασίζεται στην υπόθεση ότι

η αποτελεσματική εκμάθηση μιας γλώσσας αποτελεί ένα είδος γλωσσολογικής έρευνας και ότι ο συμφραστικός πίνακας προσφέρει ένα μοναδικό τρόπο για την ανάπτυξη επαγωγικών μαθησιακών στρατηγικών.

Στη συνέχεια του παρόντος άρθρου παρουσιάζονται πρακτικά παραδείγματα αξιοποίησης αυτής της μεθόδου στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ΝΕ ως ξένης γλώσσας, τα οποία αφορούν τους τομείς της μορφολογίας, της σημασιολογίας και της ανάλυσης λόγου και πράξεων ομιλίας.

Παραδείγματα ασκήσεων

Μορφολογία

Το πρώτο παράδειγμα άσκησης αφορά τη μορφολογία της ΝΕ. Είναι γεγονός ότι η πλούσια και σύνθετη νεοελληνική μορφολογία αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για τον ξένο σπουδαστή (Μπαμπινιώτης 1996: King & Χατζηδάκη υπό δημοσίευση), ενώ η παρουσίαση πινάκων κλίσης στα διάφορα εγχειρίδια διδασκαλίας της ΝΕ ως ξένης γλώσσας είναι αναγκαία και αναπόφευκτη. Η συνήθης διδακτική πρακτική συνίσταται στην παρουσίαση του κλιτικού πίνακα συνοδεία παραδειγμάτων χρήσης και στην εξάσκηση των σπουδαστών στις διάφορες μορφές του με ποικιλία επικοινωνιακών ή/και μηχανικών ασκήσεων. Μια περισσότερο επαγωγική προσέγγιση στο στάδιο της παρουσίασης του κλιτικού παραδείγματος θα συνίστατο στην αντιστροφή της παραπάνω διαδικασίας. Θα μπορούσε δηλαδή να καλείται ο σπουδαστής να καταρτίσει ο ίδιος τον κλιτικό πίνακα με βάση μια σειρά από αυθεντικά παραδείγματα τα οποία έχουν εξαχθεί από τις σχετικές κονκορδάντιες. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας άσκησης για σπουδαστές μέσου επιπέδου, το οποίο αφορά τα ρήματα σε *-άμαι* (*θυμάμαι*, *λυπάμαι*, *κοιμάμαι*, *φοβάμαι*), περιλαμβάνεται στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος.

Μέσω αυτής της διαδικασίας ο ξένος σπουδαστής εκτίθεται ευθύς εξαρχής σε πολλαπλές αυθεντικές πραγματώσεις του γλωσσικού φαινομένου που μελετάται, ενώ παράλληλα εμπλέ-

κεται σε μια διαδικασία εξερεύνησης, συστηματοποίησης και, εντέλει, κατανόησης της λειτουργίας του.¹⁰ Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραδείγματα που περιλαμβάνονται στην παραπάνω άσκηση έχουν επιλεγεί από ένα σύνολο αρκετών εκατοντάδων εμφανίσεων των τεσσάρων ρημάτων στα σώματα κειμένων του ΚΕΓ και του ΙΕΛ, πράγμα που καταδεικνύει τον πλούτο αυθεντικού υλικού που διατίθεται μέσω του διαδικτύου. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί ο ρόλος του διδάσκοντα στον εντοπισμό των κατάλληλων παραδειγμάτων και τη συνολική οργάνωση του διαθέσιμου υλικού. Οι προτάσεις θα πρέπει να επιλέγονται σύμφωνα με το επίπεδο, τη μέση ηλικία, την καταγωγή, τα ενδιαφέροντα και το γενικό κλίμα της τάξης, ενώ, ταυτόχρονα, θα πρέπει να αποτελούν αντιπροσωπευτικά δείγματα της δομής και των λειτουργιών του φαινομένου το οποίο πρόκειται να διδαχθεί. Γενικά, θα πρέπει να προτιμώνται οι συνηθέστερες και χαρακτηριστικότερες χρήσεις του και να αποφεύγονται τυχόν πολύπλοκες ή αποκλίνουσες πραγματώσεις του. Η επιλογή των παραδειγμάτων συνήθως προϋποθέτει ανάλυση και κατηγοριοποίηση του συνόλου των δεδομένων εκ μέρους του διδάσκοντα, διαδικασία η οποία είναι σχετικά χρονοβόρα αλλά εξαιρετικά χρήσιμη, καθώς όχι μόνον αποκαλύπτει ενδιαφέροντα στοιχεία για τη λειτουργία των γλωσσικών φαινομένων (Sinclair 1992) αλλά και κατευθύνει, τρόπον τινά, τον διδάσκοντα στον σχεδιασμό της κατάλληλης άσκησης για την παρουσίασή τους στους σπουδαστές. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός παράγει νέα και πρωτότυπα είδη ασκήσεων, καθώς αντλεί την έμπνευσή του από τα ίδια τα δεδομένα και προσαρμόζει απόλυτα το διδακτικό υλικό στα συγκεκριμένα φαινόμενα.

Ένα σοβαρό πλεονέκτημα των αυθεντικών προτασιακών παραδειγμάτων έναντι των κατασκευασμένων είναι η φυσικότητά τους (naturalness: Sinclair 1984). Κάθε πρόταση η οποία ενυπάρχει σε ένα αυθεντικό κείμενο δεν έχει παραχθεί εν κενώ για τους σκοπούς της παρουσίασης ενός γλωσσικού φαινομένου, αλλά έχει συλληφθεί και γεννηθεί μέσα από μια διαδικασία πραγματικής προσπάθειας των φυσικών ομιλητών για επικοινωνία. Για τον λόγο αυτό συγκεφαλαιώνει μια σειρά από σημαντικά στοιχεία, όπως τα τυπικά συντακτικά και λεξικά χαρακτηριστικά των όρων που τη συναποτελούν, τις ιδιότητες του κειμενικού τύπου στον οποίο ανήκει το περιβάλλον κείμενο, τα σχετικά πραγματολογικά, εξωγλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα, και γενικά αντανακλά και ενσωματώνει οργανικά όλα τα συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία προηγούνται και έπονται της πρότασης (Fox 1987). Αποτελεί, δηλαδή, η κάθε πρόταση έναν μικροφορέα του όλου κειμένου. Στην προαναφερθείσα άσκηση μπορεί ο αναγνώστης αμέσως να παρατηρήσει ότι, ακόμα και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια εκ μέρους του διδάσκοντα στο στάδιο της επιλογής των παραδειγμάτων, βρίσκουν τη θέση τους σε αυτή μια σειρά από τυπικές και άκρως χαρακτηριστικές χρήσεις των ρημάτων που εξετάζονται. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν αυτές που σχετίζονται με λεξικοφραστικά φαινόμενα (*θα τις θυμόμαστε χρόνια: ποιος θα θυμάται ...: δεν φοβάμαι: δεν θυμάμαι τίποτα: μη φοβάσαι, εγώ είμαι εδώ: αν θυμάμαι καλά...: δεν φοβάστε...: πολύ φοβάμαι ...: κρίμα, λυπάμαι πολύ:* κλπ.) ή αυτές που αφορούν πράξεις ομιλίας («*Λυπάμαι*», *είπε*, «*δεν μπορώ να σας δεχθώ*»). Τα στοιχεία αυτά προσδίδουν στα αυθεντικά παραδείγματα ζωντάνια και φυσικότητα, ιδιότητες οι οποίες δεν μπορούν ποτέ να αναπαραχθούν από τα επινοημένα, όπως ακριβώς μια απομίμηση, όσο επιδέξια και αν είναι κατασκευασμένη, δεν αναπαράγει με απόλυτη ακρίβεια το αυθεντικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και η φυσικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό ανεξάρτητο από τη δομική ορθότητα [well-

formedness] αλλά εξίσου σημαντικό με αυτήν, συχνά παραβλέπεται από τους λειτουργούς της γλωσσικής εκπαίδευσης. Όπως παρατηρεί ο Hanks (1997, 294), «οι προτάσεις που κατασκευάζονται για να χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα από συγγραφείς εγχειριδίων και λεξικών, αποτελούν κλασικά παραδείγματα αφύσικου αλλά δομικά ορθού λόγου».

Ένα πρόσθετο πλεονέκτημα των αυθεντικών προτασιακών παραδειγμάτων είναι, όπως τονίζει η Fox (1987), το γεγονός ότι δεν χαρακτηρίζονται από τη συνήθη πληροφοριακή και συντακτική υπερφόρτωση των κατασκευασμένων. Η Fox παρατηρεί ότι ένα από τα προβλήματα των επινοημένων παραδειγμάτων είναι πως, για να επιτευχθεί η νοηματική σαφήνεια και αυτοτέλειά τους, συχνά αυτά συντάσσονται με τρόπο ώστε να περιέχουν όλους τους θεωρητικά απαραίτητους συντακτικούς όρους, αντίθετα με τα αυθεντικά παραδείγματα, τα οποία συχνά είναι συντακτικά αλλά και πληροφοριακά ελλειπτικά, ενώ κατά τη Francis (1993) τα λεξικοσυντακτικά ολοκληρωμένα και υψηλής πληροφοριακότητας παραδείγματα έχουν συχνά τη χροιά του επίπλαστου. Κατά συνέπεια, η συνεχής έκθεση των ξένων σπουδαστών σε αυτά μπορεί, μακροπρόθεσμα, να έχει αρνητικές συνέπειες τόσο ως προς την κατανόηση όσο και ως προς την παραγωγή νεοελληνικού λόγου από αυτούς: στη μεν περίπτωση της κατανόησης, ενδέχεται η διαδικασία αυτή να δώσει στους σπουδαστές την εσφαλμένη εντύπωση ότι ο αυθεντικός λόγος αποτελείται κατά κανόνα από ολοκληρωμένες προτάσεις και να τους στερήσει τη δυνατότητα εξάσκησης στην ανασύσταση και αποκωδικοποίηση του ελλειπτικού λόγου, τον οποίο συχνά θα συναντήσουν κατά την επαφή τους με τους φυσικούς ομιλητές· ενώ στην περίπτωση της παραγωγής, υφίσταται η πιθανότητα να εθιστεί ο σπουδαστής στο να παράγει ολοκληρωμένες προτάσεις σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι εμφανίζονται αυτές στον λόγο των φυσικών ομιλητών.

Σημσιολογία

Με την ίδια μέθοδο μπορούν να προσεγγιστούν και τα σημασιολογικά φαινόμενα. Ένα από τα σημαντικότερα αλλά και συνθετότερα από διδακτική άποψη ζητήματα είναι η κατανόηση και ορθή χρήση των συνωνύμων από μη φυσικούς ομιλητές. Σύμφωνα με τη Μπακάκου-Ορφανού (1996), η επαρκής γνώση τους προϋποθέτει εξοικείωση με τις διάφορες χρήσεις των λεξικών στοιχείων σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Η έκθεση των σπουδαστών σε ένα ευρύ φάσμα αυθεντικών χρήσεων των συνωνύμων, καθώς και η παρατήρηση και συστηματοποίηση των ομοιοτήτων και διαφορών τους από τους ίδιους, θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά σε αυτό που η Μπακάκου-Ορφανού επισημαίνει ως προϋπόθεση για την εμπέδωση της συμπεριφοράς των συνωνύμων, δηλαδή την ενεργό γνώση.

Ένα σχετικό παράδειγμα άσκησης για μεσαίες ή προχωρημένες τάξεις, το οποίο αφορά τα συνώνυμα *ζεστός* και *θερμός*, περιλαμβάνεται στους Πίνακες 2 και 3 του Παραρτήματος.¹¹ Σε αυτή την άσκηση οι σπουδαστές καλούνται, αφού διαβάσουν προσεκτικά τα αυθεντικά παραδείγματα, να εντοπίσουν και να κατηγοριοποιήσουν τις διάφορες έννοιες των δύο συνωνύμων επιθέτων μέσω των τυπικών συνάψεών τους (*ζεστό νερό*, *ζεστός καιρός*, *ζεστό χαμόγελο*, *θερμή ατμόσφαιρα*, *θερμά χειροκροτήματα*, *θερμό κλίμα*) αλλά και του ευρύτερου προτασιακού συγκεκριμένου, ώστε, εντέλει, να δημιουργήσουν ένα είδος σημασιολογικού προφίλ των δύο λέξεων, το οποίο περιλαμβάνει τόσο τις κυριολεκτικές σημασίες όσο και τις μεταφορικές ή αφηρημένες προεκτάσεις τους. Ταυτόχρονα, εκτίθενται σε χαρακτηριστικές χρήσεις των δύο αυ-

τών λέξεων στο ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών από τα οποία προέρχονται οι προτάσεις (μυθιστόρημα, ταξιδιωτικό αφήγημα, ταξιδιωτικό, πολιτικό, κοσμικό, αθλητικό και καλλιτεχνικό ρεπορτάζ, επίσημη επιστολή, δελτίο καιρού, τηλεγράφημα, επιστημονικό εγχειρίδιο κλπ.), ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται με το γεγονός ότι η έννοια βρίσκεται συχνά σε άμεση συνάρτηση με τον κειμενικό τύπο και την επικοινωνιακή λειτουργία που αυτός επιτελεί. Μπορεί κανείς, στη συνάρτηση αυτή, να παρατηρήσει την πρόταση *Κατάλληλο φυτό για παραθαλάσσιους κήπους με ήπιο θερμό κλίμα*, την οποία χαρακτηρίζει η φυσιολογική ελλειπτικότητα ορισμένων επιστημονικών εγχειριδίων (απουσιάζει το συνδετικό ρήμα), ή την πρόταση *Θερμά συγχαρητήρια για την επιτυχία σας για την οποία είμαστε όλοι υπερήφανοι*, η οποία αποτελεί εύγλωττο δείγμα της στερεότυπης γλώσσας των επίσημων τηλεγραφημάτων που αποστέλλονται από πολιτικά πρόσωπα και η οποία συνιστά αυτοτελές κείμενο μήκους μιας περιόδου.

Πράξεις ομιλίας

Ένα περαιτέρω παράδειγμα άσκησης αφορά τη διδασκαλία των λεξικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται για την οργάνωση του λόγου ή την πραγμάτωση των πράξεων ομιλίας.¹² Δεδομένου ότι τα στοιχεία αυτά επηρεάζονται αμεσότερα και καθοριστικότερα από πολιτισμικούς, επικοινωνιακούς και καταστασιακούς παράγοντες, το αυθεντικό κειμενικό υλικό αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη βάση για τη μελέτη και διδασκαλία της λειτουργίας τους στον γραπτό και, ιδίως, στον προφορικό λόγο. Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι, σε αντίθεση με την αφθονία και την ευκολία πρόσβασης από την οποία χαρακτηρίζονται τα γραπτά ηλεκτρονικά κείμενα, ο προφορικός λόγος παρουσιάζει ειδικές δυσκολίες στη μετατροπή του σε σώμα κειμένων κατάλληλο για γλωσσολογική και διδακτική αξιοποίηση, εξαιτίας του χρόνου και του κόστους που απαιτείται για την ηχογράφηση και μεταγραφή του.¹³ Δεδομένων αυτών των εμποδίων, χρήσιμες και άμεσα προσβάσιμες πηγές για τη μελέτη και διδασκαλία της λειτουργίας των φαινομένων του επίσημου προφορικού ή ημιπροφορικού λόγου αποτελούν τα πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων και οι ιστοσελίδες των πολιτικών κομμάτων, οι οποίες περιέχουν μεταγεγραμμένες ομιλίες και συνεντεύξεις πολιτικών. Το σχετικό παράδειγμα άσκησης που παρατίθεται στον Πίνακα 6 του Παραρτήματος βασίζεται σε σώμα κειμένων ομιλιών και συνεντεύξεων πολιτικών 330.000 λέξεων περίπου, το οποίο κατασκευάστηκε ειδικά για να εξυπηρετήσει τη διδασκαλία φαινομένων του επίσημου προφορικού λόγου.¹⁴ Όπως, άλλωστε, προτείνουν και περιγράφουν αναλυτικά ο Tribble (1997) και οι Ghadessy, Henry & Roseberry (2001), οι ίδιοι οι διδάσκοντες μπορούν να κατασκευάζουν μικρού μεγέθους αυτοσχέδια σώματα κειμένων (micro corpora: Tribble 2001), των οποίων το περιεχόμενο θα είναι απόλυτα εξειδικευμένο, θα ανταποκρίνεται δηλαδή άμεσα στις ανάγκες των συγκεκριμένων σπουδαστών, ιδίως όσον αφορά το επίπεδο γνώσης της ΝΕ, την ηλικία τους, τα ενδιαφέροντά τους κλπ., αλλά και θα προσφέρει υλικό κατάλληλο για γλωσσικά φαινόμενα στα οποία επιθυμούν οι διδάσκοντες να επικεντρωθούν.

Το παράδειγμα άσκησης που παρουσιάζεται στον Πίνακα 6, αφορά την έκφραση *θα ήθελα*, η οποία χρησιμοποιείται για τη διατύπωση επιθυμιών και παρεμβάσεων με τρόπο ευγενικό και συνήθως επίσημο, και η οποία είναι συχνή και πολλαπλά λειτουργική στον προφορικό λόγο.¹⁵ Στο προαναφερθέν σώμα κειμένων εντοπίστηκαν και ανασύρθηκαν 232 περιπτώσεις χρήσης της φράσης *θα ήθελα* με τη βοήθεια ειδικού προγράμματος¹⁶ (βλ. απόσπασμα της κονκορδία-

ντισιας στον Πίνακα 4 του Παραρτήματος). Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, το *θα ήθελα* φαίνεται να επιτελεί τρεις βασικές λειτουργίες στα κειμενικά είδη της πολιτικής ομιλίας και της πολιτικής συνέντευξης (βλ. σύνοψη της ανάλυσης στον Πίνακα 5 του Παραρτήματος). Συγκεκριμένα, βοηθά τον ομιλητή, πρώτον, να διατυπώσει ερώτημα, αίτημα ή επιθυμία (*θα ήθελα να ρωτήσω ποιες θα είναι οι επιπτώσεις για την Ελλάδα, θα ήθελα να σχολιάσετε το γεγονός*)· δεύτερον, να εκφράσει τις θέσεις ή τα συναισθήματά του (*θα ήθελα να διαψεύσω, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά*)· και τρίτον, να προσανατολίσει το ακροατήριο ως προς τα λεγόμενά του (*θα ήθελα να κλείσω τονίζοντας, θα ήθελα να προσθέσω*). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο κατάλογος αυτός δεν αποτελεί περιγραφή του φαινομένου σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο γλωσσολογικό μοντέλο αλλά μια αδρομερή ταξινόμηση όλων των εμφανίσεων της φράσης με βάση τις λειτουργίες της στα συγκεκριμένα παραδείγματα. Ουσιαστικός σκοπός αυτής της ταξινόμησης είναι να καταδείξει ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παραγάγει μια αυτοσχέδια μεν, αλλά διαφωτιστική και διδακτικά λειτουργική, ανάλυση και συστηματοποίηση των δεδομένων ενός σώματος κειμένων, ιδίως για γλωσσικά φαινόμενα τα οποία δεν καλύπτονται επαρκώς από τα υπάρχοντα εγχειρίδια ή έργα αναφοράς.

Βάσει της παραπάνω ανάλυσης δεδομένων, μπορούν να συνταχθούν ασκήσεις, όπως αυτή που παρατίθεται στον Πίνακα 6, η οποία παρουσιάζει στους σπουδαστές παραδείγματα σε τυχαία σειρά, με την οδηγία να ταξινομηθούν σύμφωνα με τις τρεις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν (η άσκηση είναι κατάλληλη για προχωρημένους σπουδαστές). Το ενδεχόμενο των διαφοριών ή αμφιβολιών των σπουδαστών ως προς την κατάταξη των προτάσεων μπορεί πάντοτε να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για μια γόνιμη συζήτηση όσον αφορά τις λειτουργίες του *θα ήθελα*. Εν πάση περιπτώσει, μια τέτοια προσέγγιση παρέχει στον σπουδαστή τη δυνατότητα να οικοδομήσει ο ίδιος μια συνολική εικόνα των λειτουργιών του συγκεκριμένου αλλά και παρόμοιων λεξικοφραστικών στοιχείων. Άλλωστε, όπως τονίζει η Möllering (2001) αλλά και οι McCarthy & Carter (1994), τα στοιχεία αυτά προσφέρονται για μια διδακτική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες παρατήρησης και εξερεύνησης.

Στα πλαίσια μιας αντιπαραβολικού τύπου διδασκαλίας, χρήσιμο εργαλείο αποτελεί το δίγλωσσο σώμα κειμένων, το οποίο περιέχει κείμενα σε μια συγκεκριμένη γλώσσα (στην προκειμένη περίπτωση τη ΝΕ), καθώς και τις μεταφράσεις τους σε μια άλλη γλώσσα (στη συγκεκριμένη περίπτωση τη μητρική γλώσσα του σπουδαστή). Από ένα τέτοιο σώμα κειμένων μπορεί να σχηματιστεί με ειδικό πρόγραμμα [parallel concordancer] ο δίγλωσσος συμφραστικός πίνακας, όπου η κάθε πρόταση παρατίθεται και στις δυο γλώσσες. Η δίγλωσση κοκκορδάντσια που περιέχεται στον Πίνακα 7 του Παραρτήματος και αφορά την αγγλική πολυλεκτική πρόθεση *due to* και τις διάφορες εκδοχές της στη ΝΕ (*λόγω, επειδή, δεδομένου ότι, οφείλονται*), εξήχθη με ειδικό πρόγραμμα¹⁷ από παράλληλο σώμα κειμένων των πρακτικών του Ευρωκοινοβουλίου.¹⁸ Με βάση δίγλωσσους συμφραστικούς πίνακες μπορούν να δημιουργηθούν ασκήσεις, όπως αυτή που παρουσιάζεται στον Πίνακα 8 του Παραρτήματος, όπου ο σπουδαστής καλείται, αφού μελετήσει τις αποδόσεις του (*be*) *due to* στα νέα ελληνικά, να σχηματίσει μια συγκριτική εικόνα της χρήσης αυτού του συνδετικού (η άσκηση είναι κατάλληλη για προχωρημένους σπουδαστές). Ο δίγλωσσος συμφραστικός πίνακας παρουσιάζει μια σειρά από πρόσθετα πλεονεκτήματα έναντι του μονόγλωσσου. Πρώτον, η ύπαρξη της μετάφρασης διευκολύνει τον σπουδαστή

στη διαδικασία αποκωδικοποίησης του νεοελληνικού αποσπάσματος· δεύτερον, του παρέχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει τις άμεσες αντιστοιχίες με τη δική του γλώσσα, να διεξαγάγει, δηλαδή, ένα είδος αντιπαραβολικής ανάλυσης· και τρίτον, του δίνει την ευκαιρία να καταρτίσει πίνακες αντιστοιχιών, οι οποίες θα τον βοηθήσουν κατόπιν στην παραγωγή νεοελληνικού λόγου.

Άλλες χρήσεις των ηλεκτρονικών κειμένων

Τα σώματα κειμένων και οι συμπραστικοί πίνακες αποτελούν ένα εξαιρετικά ευέλικτο μέσο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά με πολλούς ακόμα τρόπους. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν οι εξής. Σύμφωνα με τη St.John (2001), ένα σώμα κειμένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί απευθείας από τους σπουδαστές, ώστε με τις κατάλληλες οδηγίες να σχηματίζουν οι ίδιοι συμπραστικούς πίνακες για τη μελέτη συγκεκριμένων φαινομένων. Η διαδικασία αυτή, σύμφωνα με την εμπειρία της St.John, μπορεί να αποβεί τόσο επωφελής όσο και ευχάριστη και δημιουργική, ακόμα και για αρχαρίους. Επίσης, οι Kennedy & Miceli (2001) αναφέρονται στη χρήση σωμάτων κειμένων από τους ίδιους τους σπουδαστές ως ηλεκτρονικών λεξικών για τη διόρθωση των εκθέσεών τους. Στην περίπτωση αυτή ο διδάσκων κατά τον έλεγχο του γραπτού, αντί να παραθέτει την ορθή εκδοχή, απλώς υπογραμμίζει το λάθος και κατόπιν ο σπουδαστής ανακαλύπτει μόνος του τη σωστή απόδοση, διενεργώντας τις κατάλληλες αναζητήσεις στο σώμα κειμένων. Το τελευταίο πλεονεκτεί έναντι του λεξικού ως προς το ότι παρέχει πληθώρα αυθεντικών παραδειγμάτων για ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών φαινομένων, πολλά από τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στα λεξικά λόγω ελλείψεως χώρου ή απουσιάζουν εντελώς από αυτά (π.χ. οι λεξικές συνάψεις, τα στοιχεία οργάνωσης του λόγου κλπ.). Και οι δύο παραπάνω μέθοδοι μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην αυτονόμηση του ξένου σπουδαστή και στην απόκτηση γνώσης με περιορισμένη παρέμβαση του διδάσκοντα.

Η ήδη υπάρχουσα εμπειρία χρήσης του διαδικτύου και των σωμάτων κειμένων για διδακτικούς σκοπούς, όπως καταγράφεται στις προαναφερθείσες μελέτες, έχει καταδείξει ότι η παροχή στους σπουδαστές πρόσβασης σε αυθεντικά δεδομένα με τη βοήθεια της τεχνολογίας μπορεί να αποφέρει τόσο γνωσιακά κέρδη (καλύτερη αφομοίωση της γλωσσικής και πολιτισμικής γνώσης) όσο και ψυχολογικά (χαρά της εξερεύνησης) και ότι η διαδικασία προώθησης μιας γλώσσας ως ξένης, στην προκειμένη περίπτωση μιας «ασθενούς» γλώσσας όπως η ΝΕ, μπορεί να ενισχυθεί και να εμπλουτιστεί σημαντικά μέσω της έκθεσης των ξένων σπουδαστών στις πολλαπλές αυθεντικές φωνές, αλλά και σκέψεις, των φυσικών ομιλητών της.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- * Θερμές ευχαριστίες στον κ. Philip King, λέκτορα του Πανεπιστημίου Birmingham, για τα εξαιρετικά χρήσιμα σχόλιά του σε αυτό το κείμενο.
- 1. Βλ. κατάλογο ιστοσελίδων ελληνικών εφημερίδων στο <http://www.in.gr>.
- 2. <http://www.parliament.gr>
- 3. <http://www.europarl.eu.int/plenary>
- 4. <http://www.komvos.edu.gr>

5. <http://corpus.ilsp.gr>. Η πρόσβαση στο κόρπους αυτό προϋποθέτει συνδρομή.
6. Ο πίνακας αυτός περιέχει μικρό απόσπασμα του συνόλου των εμφανίσεων της λέξης πρώτα στο κόρπους του ΙΕΛ.
7. Για μια ιστορική ανασκόπηση αυτής της μεθόδου από το 13ο αιώνα μ.Χ. μέχρι σήμερα βλ. Κυριαζίδης & Καζάζης 1992· Tribble & Jones 1990· για μια διεξοδική παρουσίαση των σύγχρονων, ηλεκτρονικών μορφών συμφραστικού πίνακα βλ. Barnbrook 1996.
8. *Ελληνική γλώσσα, Τα νέα ελληνικά για ξένους, Επικοινωνήστε ελληνικά* κλπ. (βλ. βιβλιογραφία).
9. Βλ. Aston 1995· Cobb 1997· Wichmann, Fligelstone, McEnery & Knowles 1997· Burnard & McEnery 2000· Ghadessy, Henry & Roseberry 2001· Möllering 2001· Hadley 2002 κλπ.· η ιστοσελίδα του Tim Johns (<http://web.bham.ac.uk/~johnstf/timconc.htm>) περιέχει πλήθος χρήσιμων στοιχείων για τη μέθοδο data-driven learning.
10. Σε πιο προχωρημένες τάξεις μπορούν να περιληφθούν και προτάσεις με τους εναλλακτικούς τύπους του α' ενικού προσώπου σε -ούμαι (λυπούμαι, φοβούμαι κλπ.), οι οποίες παρουσιάζουν εξαιρετικό λειτουργικό ενδιαφέρον και οι οποίες, άλλωστε, αφθονούν και στα δύο σώματα κειμένων. Κατ' αυτό τον τρόπο προβάλλεται το σημαντικό φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας (Κακριδής-Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου 1996).
11. Στην άσκηση αυτή, όπως και στην προηγούμενη, οι προτάσεις επιλέχθηκαν από ένα σύνολο εκατοντάδων εμφανίσεων των δύο αυτών επιθέτων στα σώματα κειμένων του ΚΕΓ και του ΙΕΛ.
12. Μολονότι τα στοιχεία αυτά είναι καίριας σημασίας για την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα των ομιλητών, δεν έχουν ακόμα επαρκώς μελετηθεί από διδακτική άποψη όσον αφορά τη ΝΕ. Βλ. Sifianou 1992 για μια γλωσσολογική θεώρηση αυτών των φαινομένων στη ΝΕ.
13. Βλ. Goutsos, Hatzidaki & King 1994· Gibbon, Moore & Winski 1998.
14. Το κόρπους αυτό κατασκευάστηκε αποκόπτοντας κείμενα επίσημου προφορικού λόγου ελλήνων πολιτικών από σχετικές ιστοσελίδες (βλ. κατάλογο πολιτικών ιστοσελίδων στο <http://www.in.gr>) και τοποθετώντας τα σε ένα απλό αρχείο επεξεργαστή κειμένου.
15. Η φράση αυτή χρησιμοποιείται ευρέως και στον επίσημο γραπτό λόγο, ενώ η γνώση της θεωρείται ως δεδομένη για τις προχωρημένες τάξεις. Παραδείγματος χάρη, στο επίπεδο Δ' των δειγμάτων θεμάτων Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας του ΚΕΓ (Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλος, Μουμιτζή, Πούλιος & Τσελεπής 2000) ζητείται από τους εξεταζόμενους να συντάξουν επιστολές, όπου εκθέτουν τις απόψεις τους, και οι οποίες εισάγονται με φράσεις όπως *Μ' αυτή την επιστολή μου θα ήθελα να πάρω μέρος στην εκπομπή σας.../ Με αυτή την επιστολή μου θα ήθελα να σας εκθέσω τις απόψεις μου...*
16. WordSmith Tools (<http://www.oup.com/elt/global/isbn/6890>).
17. Multiconcord (<http://www.copycatch.freemove.co.uk/multicon.htm>).
18. Το κόρπους αυτό συλλέχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Lingua-Socrates 93-09/1245/F-VB υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Nancy II και παραχωρήθηκε ευγενώς από τον κ. Philip King, λέκτορα του Πανεπιστημίου Birmingham. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ιστοσελίδα των πρακτικών του Ευρωκοινοβουλίου αποτελεί μια χρήσιμη πηγή για την κατασκευή αυτοσχέδιων παράλληλων σωμάτων κειμένων από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό, καθώς, όπως είναι γνωστό, τα πρακτικά μεταφράζονται και δημοσιεύονται σε ηλεκτρονική μορφή σε όλες τις γλώσσες της Ε.Ε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνοπούλου, Ν., Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Μουμτζή, Α. Πούλιος & Π. Τσελεπής.** 2000. *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Θέματα για την εξάσκηση των υποψηφίων. Επίπεδο Δ'.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αρβανιτάκης, Κ. & Φ. Αρβανιτάκη.** 1997. *Επικοινωνήστε ελληνικά.* Αθήνα: Δέλτος.
- Aston, G.** 1995. Corpora in language pedagogy: Matching theory and practice. Στο *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, επιμ. G. Cook & B. Seidlhofer, 257-270. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Barnbrook, G.** 1996. *Language and Computers.* Εδιμβούργο: Edinburgh University Press.
- Burnard, L. & T. Mcenery,** επιμ. 2000. *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective.* Αμβούργο: Peter Lang.
- Cobb, T.** 1997. Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System* 25 (3): 301-305.
- Fox, G.** 1987. The case for examples. Στο *Looking Up*, επιμ. J. M. Sinclair, 137-149. Λονδίνο: Collins.
- Francis, G.** 1993. A corpus-driven approach to grammar: Principles, methods and examples. Στο *Text and Technology*, επιμ. M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli, 137-156. Amsterdam: John Benjamins.
- Ghadessy, M., A. Henry & R. L. Roseberry,** επιμ. 2001. *Small Corpus Studies and ELT.* Amsterdam: John Benjamins.
- Gibbon, D., R. Moore & R. Winski.** 1998. *Spoken Language Characterisation.* 2ος τόμ. Βερολίνο: Mouton de Gruyter.
- Goutsos, D., O. Hatzidaki & P. King.** 1994. Towards a corpus of spoken Modern Greek. *Literary and Linguistic Computing* 9 (3): 215-223.
- Hadley, G.** 2002. Sensing the winds of change: An introduction to data-driven learning. *RELC Journal* 33 (2): 99-124.
- Hanks, P.** 1997. Ferocious empiricism. *International Journal of Corpus Linguistics* 2 (2): 289-308.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ.** [1994] 1998. *Τα νέα ελληνικά για ξένους.* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Johns, T.F.** 1991. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. Στο *Classroom Concordancing: English Language Research Journal* 4, επιμ. T. F. Johns & P. King, 27-45. Birmingham: University of Birmingham.
- Κακριδή-Ferrari, M. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου.** 1996. Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, επιμ. Κ. Τσικνάκη, 17-51. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν.
- Kennedy, C. & T. Miceli.** 2001. An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning and Technology* 5 (3): 77-90.
- King, P. & Ο. Χατζηδάκη.** Υπό δημοσίευση. Brasshouse Centre: 20 χρόνια διδασκαλίας της ν. ελληνικής ως ξένης γλώσσας στη Μ. Βρετανία. Στο *Πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας (25-26 Σεπτεμβρίου 2000).* Αθήνα: Διδασκαλείο Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κυριαζίδης, Ν. Ι. & Ι. Ν. Καζάζης.** 1992. *Τα ελληνικά του Μακρυγιάννη με τον υπολογιστή.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Mccarthy, M. & R. Carter.** 1994. *Language as Discourse.* Νέα Υόρκη: Longman.
- Möllering, M.** 2001. Teaching German modal particles: A corpus-based approach. *Language Learning and Technology* 5 (3): 130-151.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α.** 1996. Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, επιμ. Κ. Τσικνάκη, 53-75. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν.

- Μπαμπινιώτης, Γ.** 1993. *Ελληνική γλώσσα: Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- . 1996. Πρόλογος. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, επιμ. Κ. Τσικνάκη, 5-11. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλιανδρή-Χορν.
- Sifianou, M.** 1992. *Politeness Phenomena in England and Greece*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M.** 1984. Naturalness in language. Στο *Corpus Linguistics*, επιμ. J. Aarts & W. Meijs, 203-210. Amsterdam: Rodopi.
- . 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- . 1992. The automatic analysis of corpora. Στο *Directions in Corpus Linguistics*, επιμ. J. Svartvik, 379-397. Βερολίνο: Mouton de Gruyter.
- St. John, E.** 2001. A case for using a parallel corpus and concordancer for beginners of a foreign language. *Language Learning and Technology* 5 (3): 185-203.
- Tribble, C.** 1997. Improvising corpora for ELT: Quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching. Στο *Proceedings of the First International Conference on Practical Applications in Language Corpora*, επιμ. B. Lewandowska-Tomaszczyk & J. Melia, 106-117. Lodz: Lodz University Press.
- . 2001. Small corpora and teaching writing. Στο *Small Corpus Studies and ELT*, επιμ. M. Ghadessy, A. Henry & R.L. Roseberry, 381-408. Amsterdam: John Benjamins.
- Tribble, C. & G. Jones.** 1990. *Concordances in the Classroom: A Resource Book for Teachers*. Λονδίνο: Longman.
- Wichmann, A., S. Fligelstone, T. Mcenery & G. Knowles,** επιμ. 1997. *Teaching and Language Corpora*. Λονδίνο: Longman.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Η ΚΛΙΣΗ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΩΝ ΣΕ -άμαι: ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ

Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις και παρατηρήστε τη χρήση των ρημάτων θυμάμαι, κοιμάμαι και φοβάμαι. Όλα κλίνονται με τον ίδιο τρόπο. Μετά, συμπληρώστε τις καταλήξεις στον πίνακα κλίσης.

- «Ζούμε στιγμές που θα τις **θυμόμαστε** χρόνια», συνέχισε ο Ν. Χ.
- Άλλωστε ποιος θα **θυμάται** ύστερα από άλλα τόσα χρόνια τέτοιες λεπτομέρειες.
- Άνοιξε λίγο την πόρτα, την είδε να **κοιμάται** και την έκλεισε αθόρυβα.
- Ζω μόνος 15 χρόνια τώρα και δεν **φοβάμαι** τη μοναξιά.
- Η δική μου συμβουλή είναι να μη χαιρόμαστε πολύ ύστερα από μια μεγάλη επιτυχία. Και να μη **λυπόμαστε** πολύ έπειτα από μια μεγάλη αποτυχία.
- Ήμουν μεθυσμένος, δεν **θυμάμαι** τίποτα.
- Όλοι οι άνθρωποι **φοβούνται** τον καρκίνο.
- Θυμάσαι** το πρώτο μας φιλί;
- Θυμάστε** τί έγινε πριν από το δυστύχημα;
- **Κοιμάστε** πολύ;
– Ναι, συνήθως **κοιμάμαι** δέκα ώρες την ημέρα!
- Λυπάμαι** που δεν έγινε αυτή η συνάντηση.
- «**Λυπάμαι**», είπε «δεν μπορώ να σας δεχτώ».
- Μη **φοβάσαι**, εγώ είμαι εδώ.
- Ξεκίνησες να παίζεις πιάνο σε ηλικία τεσσάρων ετών, αν **θυμάμαι** καλά.
- Πολύ **φοβάμαι**, ότι κι εγώ το ίδιο θα 'κανα στη θέση του.
- Σαν από ένστικτο τρέξαμε όλοι κοντά στον πατέρα σαν τα κλωσόπουλα που ζητάνε προστασία στη μάνα τους. «Μη **φοβάστε**», μας είπε ο πατέρας.
- Φοβάστε** το ταξίδι με αεροπλάνο;
- Τί θα πείτε στους υπαλλήλους που **φοβούνται** ότι η πληροφορική θα τους αντικαταστήσει;
– Τον **λυπάσαι**, αγάπη μου;
– Τον **λυπάμαι** πολύ γιατί δεν έχει να φορέσει παλτό και θα κρυώνει το βράδυ που θα κάνει κρύο!
- Τώρα που έκλεισε το μαγαζί, **θυμούνται** όλοι τα γλέντια και τον κόσμο που μάζευε τα βράδια.
- Ακόμα και σήμερα δεν μπορώ να το πιστέψω ότι το έκανε αυτό ο Μανώλης. Κρίμα, κρίμα, **λυπάμαι** πολύ.
– Ο σκύλος, πού να 'ναι τώρα;
– Βγήκε έξω, πήγε στα χωράφια... Θα ξανάρθει μόνος του!
– Δεν **φοβάστε** μη χαθεί;
– Ένα ζώο δεν χάνεται ποτέ...

Ε Ν Ε Σ Τ Ω Τ Α Σ

ΕΝΙΚΟΣ

(εγώ)	θυμ
(εσύ)	θυμ
(αυτός, αυτή, αυτό)	θυμ

ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ

(εμείς)	θυμ
(εσείς)	θυμ
(αυτοί, αυτές, αυτά)	θυμ

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΤΑ ΕΠΙΘΕΤΑ **ζεστός** ΚΑΙ **θερμός**

Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις και κατόπιν συμπληρώστε τις ασκήσεις Α και Β που ακολουθούν.

ΖΕΣΤΟΣ

1. Σε λίγο βρισκόμαστε μες στο αντίσκηνο, ξαπλωμένοι, πίνοντας **ζεστό** γάλα με κακάο.
2. Στη συνέχεια ακολούθησε το πολύ **ζεστό** καλοκαίρι του '87, με τους καύσωνες.
3. Χρειαζόμουν ένα **ζεστό** μπάνιο κι ένα δροσερό κρεβάτι.
4. Δεν υπήρχε ηλεκτρικό και **ζεστό** νερό, κοιμηθήκαμε όμως σε άνετα κρεβάτια και φάγαμε πολύ νόστιμα φαγητά.
5. Ο Μάρτης έχει και ένα **ζεστό** ήλιο, φοβερό, που καίει και τσουρουφλίζει.
6. Παρόλο που ήταν Νοέμβρης, η βραδιά ήταν γλυκιά και **ζεστή**.
7. Φέρε **ζεστή** σούπα στο παιδί, συνήλθε.
8. Ένας **ζεστός** άνθρωπος με έντονη προσωπικότητα, γοητεία και χιούμορ.
9. Παρασκευή, Σάββατο: Υγρός και **ζεστός** καιρός. Μικρή πιθανότητα βροχών στα ΒΔ. Άνεμοι νότιοι έως 8 μποφόρ.
10. Το τσάι είτε καταναλώνεται **ζεστό** είτε κρύο είναι εξίσου υγιεινό.
11. Ο χώρος, ωστόσο, θα ανοίγει από τις 5.00, για τους παλιούς και νέους φίλους, για ένα ποτό και μια **ζεστή** κουβέντα.
12. Εμείς εδώ στο Μαρούσι, την πόλη που φιλοξενεί τις Ολυμπιακές εγκαταστάσεις, είμαστε έτοιμοι να υποδεχθούμε το 2004 τους αθλητές όλου του κόσμου με μια ανοιχτή αγκαλιά και ένα **ζεστό** χαμόγελο.
13. Ένα μικρό, **ζεστό** διαμέρισμα με φόντο την Ακρόπολη, που ήταν το ατελιέ του.
14. Βυθίστε τη χαλκομανία σε καθαρό **ζεστό** νερό για 1 μέχρι 3 λεπτά.
15. Θα τρώγανε τότε όσο θέλανε, θα ντύνονταν ρούχα **ζεστά** και καθαρά, θα φόραγαν και στα πόδια τους αρβύλες ολοκαίνουριες.

ΘΕΡΜΟΣ

16. Μετά το τέλος της συνάντησης, ο υπουργός και ο δήμαρχος αντάλλαξαν **θερμή** χειραψία και ευχές για καλό καλοκαίρι.
17. **Θερμά** συγχαρητήρια για την επιτυχία σας για την οποία είμαστε όλοι υπερήφανοι.
18. Καθημερινά διατυπώνονται ανησυχίες από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για **θερμό** επεισόδιο μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας.
19. Κατάλληλο φυτό για παραθαλάσσιους κήπους με ήπιο **θερμό** κλίμα.
20. Φαίνεται ότι πίσω από την παραδοσιακή ψυχρότητα των βορείων γυναικών υπάρχει ένα **θερμό** ταμπεραμέντο.
21. Ιδιαίτερα **θερμή** ήταν η ατμόσφαιρα χθες και κατά τις συναντήσεις των προέδρων των δύο χωρών.
22. Μια **θερμή** αλληλογραφία αναπτύχθηκε μεταξύ τους.
23. Την πιο **θερμή** υποδοχή είχε ο 80χρονος Κερκ Ντάγκλας, που ανέβηκε στη σκηνή κατασυγκινημένος.
24. Και πάλι, λοιπόν, τελειώνοντας, χίλια **θερμά** συγχαρητήρια σ' αυτόν τον άξιο εκδότη σας.
25. Η διακόσμηση των εστιατορίων, τα φαγητά, η μουσική, η **θερμή** φιλοξενία, μεταφέρουν με τον καλύτερο τρόπο το ελληνικό παραδοσιακό χρώμα στη Γερμανία.
26. Δεν υπάρχουν όνειρα γι' αυτά τα άμοιρα παιδιά, ούτε παιχνίδια σε μια μητρική, **θερμή** αγκαλιά, υπάρχει όμως ένα παράπονο πικρό που θα το νιώθουν σε όλη τους τη ζωή.
27. Η θερμοκρασία έπεσε σε πολύ χαμηλά επίπεδα ακόμη και σε παραδοσιακά **θερμές** περιοχές, όπως εκείνη του Ορλάντο, στη Φλόριντα.
28. Όσοι βρίσκεστε σε διακοπές και δεν θέλετε να πάθετε θερμοπληξία, αποφύγετε να κάνετε ηλιοθεραπεία κυρίως τις **θερμές** ώρες τις ημέρας.
29. Το ακροατήριο ξέσπασε σε **θερμά** χειροκροτήματα.
30. Οι ευχαριστίες του, όμως, προς τους οικοδεσπότες του ήταν **θερμές** και ειλικρινείς, το ίδιο και ο θαυμασμός και η αγάπη του για την Ελλάδα.

α εγκαίρως και στο δείπνο χθες και οκάρουν μια απόφαση των υπολοίπων, ΡΑΜΠΑΣΗΣ: Και μια δεύτερη ερώτηση: ρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. άφοι κρίνουν τους πολιτικούς. Εγώ εργίας είναι σε υψηλότατα επίπεδα, ξυπηρετεί τα μεγάλα συμφέροντα και ε δεδομένη την ένταση στον Περσικό να είναι και μέλη της Κυβέρνησης,	θα ήθελα να θα ήθελα να Θα ήθελα να Θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να	μας ενημερώσετε πως συμβιβάζονται τα μας εξηγήσετε τη διαφορά. μας πείτε εάν συζητήσατε με τον κ. μας πείτε, εάν υπήρξαν άλλα σχόλια από μου κρίνετε εσείς την τηλεόραση, μου πείτε αν η κυβέρνηση έχει κατά νου μου πείτε εάν αποδέχασθε τον ψόγο, τον μου πείτε ποια θα είναι η θέση της μου πείτε τι απέγινε αυτή η πρωτοβουλία
--	--	--

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΦΡΑΣΗΣ <i>θα ήθελα</i> ΣΕ ΣΩΜΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΟΜΙΛΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ	
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ, ΑΙΤΗΜΑΤΟΣ Ή ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ	
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΑΙΤΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΡΙΤΩΝ	Θα ήθελα να σχολιάσετε το γεγονός.
ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΠΙΘΥΜΙΑΣ ΓΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ ή ΣΤΟΧΟΥ	Θα ήθελα να πραγματοποιηθεί μια συνεργασία μεταξύ Ελλάδας και Ιαπωνίας.
ΕΚΦΡΑΣΗ ΠΑΡΑΚΛΗΣΗΣ	Θα ήθελα να σας παρακαλέσω αν μπορείτε να γίνετε λίγο πιο συγκεκριμένος.
ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΩΤΗΣΗΣ	Θα ήθελα να ρωτήσω ποιες θα είναι οι επιπτώσεις για την Ελλάδα.
ΕΚΦΡΑΣΗ ΘΕΣΗΣ Ή ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ	
ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΕΡΩΤΗΜΑ Ή ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΡΙΤΩΝ	Θα ήθελα να απαντήσω σε μερικά ερωτήματα τα οποία, πιθανώς, τίθενται από τους έλληνες πολίτες.
ΣΥΜΦΩΝΙΑ ή ΕΠΙΔΟΚΙΜΑΣΙΑ	Θα ήθελα , επίσης, να πω πως προσυπογράφω τα αποτελέσματα.
ΔΙΑΨΕΥΣΗ, ΑΝΤΙΡΡΗΣΗ	Θα ήθελα να διαψεύσω την απάντηση που δώσατε πριν.
ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΑΣ	Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για την πρόσκληση να παρευρεθώ στη σημερινή εκδήλωση της Οργανωτικής Επιτροπής των Ολυμπιακών Αγώνων.
ΕΚΦΡΑΣΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	Θα ήθελα να εκφράσω την απόλυτη ικανοποίησή μου για την υποστήριξη που μας παρέχετε.
ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΜΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ	Θα ήθελα να στείλω μήνυμα ένθερμης συμπαράστασης προς τους ομογενείς μας στις Ηνωμένες Πολιτείες.

ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟΥ	
ΕΝΑΡΞΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	Θα ήθελα πρώτα απ' όλα να πω ότι οι σχέσεις Αλβανίας-Ελλάδας έχουν πλέον ξεπεράσει τα όρια της εθιμοτυπίας.
ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	Θα ήθελα να κλείσω τονίζοντας το εξής.
ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΘΕΜΑΤΟΣ	Θα ήθελα με δυο λόγια να αναφερθώ σε ορισμένα θέματα τα οποία, αυτή τη στιγμή, αποτελούν κεντρικά θέματα συζήτησης.
ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ	Ωστόσο θα ήθελα να κάνω κάποια διευκρίνιση.
ΑΛΛΑΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ	Θα ήθελα να πάμε σε κάποια θέματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία.
ΑΝΑΛΥΣΗ, ΕΠΕΚΤΑΣΗ	Θα ήθελα να σας δώσω περισσότερες λεπτομέρειες για τα όσα είπε ο κ. Πρόντι σ' αυτή τη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου.
ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ	Θα ήθελα να προσθέσω ότι με την προωθημένη τεχνογνωσία που διαθέτουμε πια μπορούμε να πετύχουμε πολλά και να θέτουμε φιλόδοξους στόχους.
ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ	Θα ήθελα να τονίσω ότι οι συνομιλίες μας υπήρξαν πολύ χρήσιμες και εποικοδομητικές.
ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΣΗ	Θα ήθελα να περιοριστώ στην αναφορά ορισμένων μόνο από τις επιφυλάξεις που αναφέρθηκαν τότε.
ΥΠΕΝΘΥΜΙΣΗ	Θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Ελσίνκι καθόρισε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να κινηθεί η Τουρκία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΦΡΑΣΗΣ **θα ήθελα** ΣΕ ΕΠΙΣΗΜΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις που προέρχονται από κείμενα επίσημων ομιλιών ή διαλόγων, και προσπαθήστε, ανάλογα με την χρήση της φράσης **θα ήθελα**, να τις κατατάξετε σε μία από τις κατηγορίες που ακολουθούν. Για κάθε κατηγορία σημειώστε τον αριθμό της σχετικής πρότασης. Επίσης, όπου είναι δυνατό, σημειώστε τα ρήματα ή τις φράσεις που εκφράζουν τη σχετική λειτουργία (προσθέσω, συγχάρω, παρακαλέσω, κάνω κάποια διευκρίνιση κλπ.).

1. **Θα ήθελα** με δυο λόγια να αναφερθώ σε ορισμένα θέματα τα οποία, αυτή τη στιγμή, αποτελούν κεντρικά θέματα συζήτησης.
2. **Θα ήθελα** να απαντήσω σε μερικά ερωτήματα τα οποία, πιθανώς, τίθενται από τους έλληνες πολίτες.
3. **Θα ήθελα** να διαψεύσω την απάντηση που δώσατε πριν.
4. **Θα ήθελα** να εκφράσω την απόλυτη ικανοποίησή μου για την υποστήριξη που μας παρείχατε.
5. **Θα ήθελα** να ευχαριστήσω θερμά για την πρόσκληση να παρευρεθώ στη σημερινή εκδήλωση της Οργανωτικής Επιτροπής των Ολυμπιακών Αγώνων.
6. **Θα ήθελα** να κλείσω τονίζοντας το εξής.
7. **Θα ήθελα** να πάμε σε κάποια θέματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία.
8. **Θα ήθελα** να περιοριστώ στην αναφορά ορισμένων μόνο από τις επιφυλάξεις που αναφέρθηκαν τότε.
9. **Θα ήθελα** να πραγματοποιηθεί μια συνεργασία μεταξύ Ελλάδας και Ιαπωνίας.
10. **Θα ήθελα** να προσθέσω ότι με την προωθημένη τεχνολογία που διαθέτουμε πια μπορούμε να πετύχουμε πολλά και να θέτουμε φιλόδοξους στόχους.
11. **Θα ήθελα** να ρωτήσω ποιες θα είναι οι επιπτώσεις για την Ελλάδα.
12. **Θα ήθελα** να σας δώσω περισσότερες λεπτομέρειες για τα όσα είπε ο κ. Πρόντι σ' αυτή τη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου.
13. **Θα ήθελα** να σας παρακαλέσω αν μπορείτε να γίνετε λίγο πιο συγκεκριμένος.
14. **Θα ήθελα** να στείλω μήνυμα ένθερμης συμπαράστασης προς τους ομογενείς μας στις Ηνωμένες Πολιτείες.
15. **Θα ήθελα** να σχολιάσετε το γεγονός.
16. **Θα ήθελα** να τονίσω ότι οι συνομιλίες μας υπήρξαν πολύ χρήσιμες και εποικοδομητικές.
17. **Θα ήθελα** να υπενθυμίσω ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Ελσίνκι καθόρισε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να κινηθεί η Τουρκία.
18. **Θα ήθελα** πρώτα απ' όλα να πω ότι οι σχέσεις Αλβανίας-Ελλάδας έχουν πλέον ξεπεράσει τα όρια της εθιμοτυπίας.
19. **Θα ήθελα**, επίσης, να πω πως προσυπογράφω τα αποτελέσματα.
20. Ωστόσο **θα ήθελα** να κάνω κάποια διευκρίνιση.

ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΦΡΑΣΗΣ θα ήθελα	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	ΡΗΜΑ/ ΦΡΑΣΗ
A. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι προτάσεις όπου ο ομιλητής ρωτά κάτι, εκφράζει την επιθυμία του να γίνει κάτι, ή ζητά από κάποιον να κάνει κάτι.	15	σχολιάσετε
B. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι προτάσεις, όπου ο ομιλητής δηλώνει την άποψή του για ένα ζήτημα ή για τα λόγια/τις πράξεις κάποιου άλλου προσώπου, ή εκφράζει τα συναισθήματά του.	5	ευχαριστήσω
Γ. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι προτάσεις όπου ο ομιλητής διευκρινίζει κάτι σε σχέση με την πορεία της ομιλίας του (π.χ. ορίζει την αρχή ή το τέλος της, συμπληρώνει, εξηγεί, αλλάζει θέμα κλπ.)	6	κλείσω

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΘΕΣΗΣ **due to**
ΣΕ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΣΩΜΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΕΥΡΩΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ

<p>Let us first turn to what are known as 'orphan drugs', meaning those withdrawn from the market, as they are not profitable due to insufficient use.</p>	<p>Ας μιλήσουμε, εάν συμφωνείτε, γι' αυτό που κοινά ονομάζουμε τα «ορφανά φάρμακα», δηλαδή αυτά που έχουν αποσυρθεί από την αγορά λόγω μη αποδοτικότητας, επειδή οι ποσότητες που χρησιμοποιούνταν ήταν πολύ μικρές.</p>
<p>A specific approach to this problem is essential due to the appearance of new forms of nonepidemiological illnesses.</p>	<p>Χρειάζεται απαραίτητα ειδική προσέγγιση στο θέμα αυτό, δοθέντος ότι εμφανίζονται νέες μορφές ασθένειας με χαρακτήρα μη επιδημιολογικό.</p>
<p>Let me start by stating that, in my opinion, most of the shortcomings in the procedures for closing the accounts are due to the agricultural policy itself, the actual way in which we have formulated the common agricultural policy.</p>	<p>Θα ήθελα πρώτα να τονίσω ότι οι περισσότερες ελλείψεις της διαδικασίας κλεισίματος των λογαριασμών οφείλονται, κατά τη γνώμη μου, στη γεωργική πολιτική αυτή καθεαυτή και μάλιστα στη μορφή την οποία δώσαμε στην εν λόγω κοινή γεωργική πολιτική.</p>
<p>Mr President, ladies and gentlemen, I must first apologize for arriving late, this was partly due to the fact that the political interest in the Community's future budgets, in other countries also, tends to be greater than in past budgets.</p>	<p>Κύριε Πρόεδρε, κύριοι βουλευτές, θα πρέπει πριν από όλα να ζητήσω συγγνώμη για την καθυστέρηση, η οποία εν μέρει οφείλεται στο ότι το ενδιαφέρον για τους μελλοντικούς προϋπολογισμούς στην Κοινότητα, όπως και σε άλλες χώρες, είναι συνήθως εντονότερο από το ενδιαφέρον για τους προϋπολογισμούς του παρελθόντος.</p>
<p>Of the 1995 allocations to the project, a significant part concerned technical environmental studies on track doubling on the Austria-Inn Valley section, the most advanced and, due to capacity problems, the most urgent part of the project.</p>	<p>Από τις κατανομές του 1995 για το σχέδιο, ένα σημαντικό ποσοστό αφορούσε τεχνικές μελέτες περιβαλλοντικών επιπτώσεων για τον διπλασιασμό της γραμμής στο τμήμα Αυστρία-κουλάδα Ίνν, δηλ. το περισσότερο προωθημένο και, λόγω προβλημάτων χωρητικότητας, περισσότερο επείγον τμήμα του όλου σχεδίου.</p>
<p>The partial acceptance of these amendments is due to a number of reasons.</p>	<p>Η εν μέρει μόνο αποδοχή των τροπολογιών αυτών οφείλεται σε διάφορες αιτίες.</p>

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΑΙΤΙΑ: Η ΦΡΑΣΗ **due to**

Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις, και προσπαθήστε να εντοπίσετε τις λέξεις ή φράσεις με τις οποίες αποδίδεται το **due to** στις ελληνικές μεταφράσεις. Κατόπιν, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Σε ποια περίπτωση το **due to** αποδίδεται με ρήμα;
2. Σε ποια περίπτωση η ονοματική φράση που ακολουθεί το **due to** (lack of time, insufficient use κλπ.) αποδίδεται με ονοματική φράση και σε ποια πτώση είναι αυτή;
3. Σε ποιες περιπτώσεις η ονοματική φράση που ακολουθεί το **due to** αποδίδεται με ολόκληρη πρόταση;

Let us first turn to what are known as 'orphan drugs', meaning those withdrawn from the market, as they are not profitable **due to** insufficient use.

Ας μιλήσουμε, εάν συμφωνείτε, γι' αυτό που κοινά ονομάζουμε τα «ορφανά φάρμακα», δηλαδή αυτά που έχουν αποσυρθεί από την αγορά λόγω μη αποδοτικότητας, επειδή οι ποσότητες που χρησιμοποιούνταν ήταν πολύ μικρές.

A specific approach to this problem is essential **due to** the appearance of new forms of nonepidemiological illnesses.

Χρειάζεται απαραίτητα ειδική προσέγγιση στο θέμα αυτό, δοθέντος ότι εμφανίζονται νέες μορφές ασθένειας με χαρακτήρα μη επιδημιολογικό.

Let me start by stating that, in my opinion, most of the shortcomings in the procedures for closing the accounts are **due to** the agricultural policy itself, the actual way in which we have formulated the common agricultural policy.

Θα ήθελα πρώτα να τονίσω ότι οι περισσότερες ελλείψεις της διαδικασίας κλεισίματος των λογαριασμών οφείλονται, κατά τη γνώμη μου, στη γεωργική πολιτική αυτή καθαυτή και μάλιστα στη μορφή την οποία δώσαμε στην εν λόγω κοινή γεωργική πολιτική.

Of the 1995 allocations to the project, a significant part concerned technical environmental studies on track doubling on the Austria-Inn Valley section, the most advanced and, **due to** capacity problems, the most urgent part of the project.

Από τις κατανομές του 1995 για το σχέδιο, ένα σημαντικό ποσοστό αφορούσε τεχνικές μελέτες περιβαλλοντικών επιπτώσεων για τον διπλασιασμό της γραμμής στο τμήμα Αυστρία-κοιλάδα Ίνν, δηλ. το περισσότερο προωθημένο και, λόγω προβλημάτων χωρητικότητας, περισσότερο επειγόν τμήμα του όλου σχεδίου.

The partial acceptance of these amendments is **due to** a number of reasons.

Η εν μέρει μόνο αποδοχή των τροπολογιών αυτών οφείλεται σε διάφορες αιτίες.

OURANIA HATZIDAKI

USING CORPORA AND THE INTERNET AS TEXTUAL RESOURCES FOR THE PROMOTION OF MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

Introduction

This paper presents methods of exploiting the vast amounts of language data in electronic form which are available on the Internet, for the purposes of teaching Modern Greek as a foreign language (hereafter TMGFL). Specifically, it describes practical ways of using such data as a basis for the creation of teaching materials which will involve the learner in a process of exploration and discovery of the formal and functional features of the Modern Greek language, instead of their passive accumulation by him or her. This method is expected to contribute to a firmer consolidation of the linguistic information, as well as a wider exposure to the cultural elements encapsulated in language. Although the methods described below are language-independent, Modern Greek (henceforth MG) has been selected as our main focus, firstly, as a characteristic example of a lesser-spoken language in need of promotion, and, secondly, as a foreign language in slowly but steadily increasing demand.

Vast quantities of authentic MG textual material in machine-readable form are now available to every interested member of the public (language instructors and researchers or any individual interested in linguistic issues) via the relevant websites (e.g., the electronic archives of the Greek press¹, the proceedings of the Hellenic Parliament² and the Europarlament³, etc.⁴; also the electronic corpora (Sinclair 1991) owned by the Centre for the Greek Language (CGL) and the Institute for Language and Speech Processing (ILSP)⁵. Language data can be accessed by entering a lexical item (word or phrase) into the database and retrieved either as full texts or concordances, such as that of the adjective/adverb *πρώτα* shown below, which has been extracted from ILSP's Hellenic National Corpus⁶:

- Ωστόσο οι προσπάθειες που έγιναν, έχουν δώσει ήδη τα **πρώτα** χειροπιαστά αποτελέσματα.
- Θέλω να εξηγήσω **πρώτα** το εξής:
- Ο κίνδυνος λοιμώξεων του αναπνευστικού αυξάνει μάλιστα σημαντικά όταν καπνίζει η μητέρα, ιδιαίτερα τα δύο **πρώτα** χρόνια ζωής του παιδιού, περίοδο στην οποία οι πνεύμονες είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι.
- Μπορεί η ΑΕΚ να ήταν καλύτερη στη μεγαλύτερη διάρκεια του 90λεππου, όμως ο Ολυμπιακός μπορούσε να προηγηθεί ακόμη και 2-0 στα **πρώτα** λεπτά με τις ευκαιρίες του Ίβιτς και του Σαπάνη.
- Ο ΠΑΟΚ εγκαταλείφθηκε από πολλά σ' αυτό το ντέρμπι: **Πρώτα** απ' όλα από τον κόσμο του, δεν ήταν πάνω από 700 οι δικοί του φίλοι στην Τούμπα, γιατί κόσμο, και μάλιστα εν πομπή, κουβάλησε σ' αυτό το γήπεδο και ο Ηρακλής.
- Είχε **πρώτα** απ' όλα δυνάμεις για να κυριαρχήσει όταν ο ΠΑΟΚ άρχισε να... χάνεται.
- Απαντήστε **πρώτα** σ' αυτή
- Αν και τα τελευταία χρόνια δεν βλέπαμε τόσο συχνά, για μένα μένει (εκτός από μεγάλος ποιητής) ο αγνός φίλος και με οδήγησε στα **πρώτα** βήματά μου.
- **Πρώτα** ο Λάτσιος, μετά ο Μπέγκος και τώρα ο Δούρος.

A concordance (Sinclair 1991) is a simple system of retrieving and presenting language data in sentence form whereby all the occurrences of a lexical item which is entered into a textual database are recovered and displayed with a minimal context in a single table.⁷ To use a chemistry analogy, this technique allows related language features, which in running text appear diluted, to be presented in highly concentrated form. This enables the user to study the structure and function of linguistic phenomena by examining their different instances in direct juxtaposition.

The 'data-driven' learning approach

The simplest way of pedagogically exploiting a concordance is by using it as a source of authentic examples to be incorporated in drill-type exercises, in place of the constructed ones to which teachers usually resort. Such exercises are frequently employed even in the context of the communicative approach, as can be verified by a quick glance through the relevant textbooks.⁸ More meaningfully, however, concordances can serve as a tool for the development of a learner-centred approach to the teaching of linguistic forms and functions which is independent from, and may complement, the communicative method. Such a model, which may be adapted for TMGFL purposes, has been proposed by Johns (1991) for the teaching of English as a foreign language, and is currently being implemented at several pedagogical institutions around the world.⁹ According to this model, which Johns terms data-driven learning, concordance citations can be used as authentic material, either for the illustration of the grammatical theory and the construction of exercises and tests, or, more importantly, for presenting the linguistic

information in a manner that favours its elicitation from, rather than its spoonfeeding to, the foreign learner.

More specifically, according to this method, students are presented with authentic concordance citations and are invited, by means of suitable questions and stimuli, to observe the language phenomena exemplified by them and to extract and formalise the linguistic information through constructive discussions and opinion sharing. As Johns (1991, 30-31) explains, the assumption that underlies this approach is

that effective language learning is a form of linguistic research, and that the concordance printout offers a unique way of stimulating inductive learning strategies.

In what follows, we present practical examples of applying this method to the teaching of MG morphology, semantics and discourse.

Examples of exercises

Morphology

The first exercise sample concerns the morphology of MG. It is a well-known fact that the rich and complex MG morphology poses serious problems for the foreign learner (Babinotis 1996, King & Hatzidaki forthcoming), and this necessitates the inclusion of declension and conjugation tables in TMGFL textbooks. The default method for teaching morphology consists in presenting the relevant declensional or conjugational paradigm accompanied by examples of usage, and then offering learners the opportunity to practise the various inflectional forms by means of drills and/or communicative activities. A more inductive treatment of the presentation of the morphological information might consist in simply reversing the above process. That is, learners can be invited to construct the declensional or conjugational tables on the basis of authentic examples selected from the relevant concordances. An exercise of this type involving the verbs ending in *-άμαι* (*θυμάμαι*, *λυπάμαι*, *κοιμάμαι*, *φοβάμαι*) is presented in Table 1 in the Appendix. The exercise is suitable for intermediate learners.

This process directly exposes foreign learners to a wide range of authentic realisations of the language feature under scrutiny, while at the same time involving them in a process of exploration, formalisation and, ultimately, assimilation of its function.¹⁰ It is worth noting that the examples included in the above exercise have been selected from hundreds of citations of the four verbs extracted from the CGL and ISLP corpora, a fact which clearly shows the wealth of authentic material available on the Internet. The role of the teacher in the selection of suitable examples and in the overall organisation of the available data must also be emphasised. Citations should be selected according to the level, average age, regional origin, interests and general atmosphere of the class, and, also, on the basis of formal and functional typicality. Generally, more frequent and characteristic uses of the phenomenon under scrutiny should be preferred, while its more complex and idiosyncratic manifestations should be avoided. Citation selection normally presupposes the analysis and classification by the teacher of all the available material. Although this process is relatively time-consuming, it is nevertheless extremely useful,

as it reveals many interesting facts about the function of linguistic phenomena (Sinclair 1992), and also guides the teacher in producing the most suitable activities for their presentation to learners. This process leads to new and original exercises, since tutors draw their inspiration from the data, and adapt the teaching material to the specific phenomena.

A distinct advantage of authentic examples over constructed ones is their naturalness (Sinclair 1984). Rather than being created *in vacuo* for the purposes of illustrating a linguistic phenomenon, each individual sentence contained in an authentic text has been conceived and uttered during the process of real communication between native speakers. For this reason, it embodies a series of crucial elements such as the typical lexicosyntactic features of its component parts, the traits of the genre represented by the surrounding text, as well as the relevant pragmatic, extralinguistic and cultural attributes. In other words, it naturally reflects and encapsulates all the co-textual and contextual information preceding and following the sentence in question (Fox 1987). Essentially, every sentence constitutes a compendium of the whole text of which it forms part. This is graphically demonstrated by the above exercise, which, as the reader may readily observe, includes a series of typical and highly characteristic instances of the verbs under scrutiny, and which, it must be noted, have found their place in the exercise with a minimum of effort on the part of the language instructor during the process of citation selection (see, for instance, the forms relating to lexicophraseological phenomena: *θα τις θυμόμαστε χρόνια· ποιος θα θυμάται ...· δεν φοβάμαι· δεν θυμάμαι τίποτα· μη φοβάσαι, εγώ είμαι εδώ· αν θυμάμαι καλά...· δεν φοβάστε...·; πολύ φοβάμαι ...· κρίμα, λυπάμαι πολύ·* etc., or to speech acts – «Λυπάμαι», *είπε*, «δεν μπορώ να σας δεχθώ»). These features, which afford authentic examples with their naturalness and vividness, can never be reproduced by fabricated ones, just as a replica, however exact, can never stand for the original work. It must be noted, that, although naturalness is independent from, and just as important as well-formedness, it is often overlooked by pedagogues. As Hanks (1997, 294) observes, “sentences made up for illustrative purposes by writers of coursebooks and dictionaries are notorious examples of unnatural but well-formed text”.

A further advantage of authentic examples is that, as Fox (1987) points out, they are not characterised by the usual informational and syntactic over-elaboration of constructed ones. As she explains, one of the problems with fabricated examples is that, for the sake of intelligibility, such artificially decontextualised examples are normally formulated so as to contain all the theoretically necessary syntactic components, as opposed to authentic examples, which are often syntactically and informationally elliptical. According to Francis (1993), examples which are lexicosyntactically and informationally dense often have a characteristic ring of artificiality. As a result, constant exposure of learners to such examples may, in the long run, negatively affect their ability to comprehend and produce MG speech: as concerns comprehension, this process might give learners the false impression that real speech is normally composed of fully-formed sentences, thus preventing them from gaining sufficient experience in reconstructing and decoding elliptical speech, which they will frequently encounter whilst interacting with native speakers; on the other hand, as concerns production, learners may become conditioned to forming fully fleshed-out sentences to a much greater extent than native speakers actually do.

Semantics

A similar method may be adopted for semantic phenomena. One of the most important and, at the same time, complex issues pedagogically is the comprehension and competent use of synonyms by non-native speakers. According to Bakakou-Orphanou (1996), good command of synonyms presupposes familiarisation with the various uses of lexical items in different contexts. Exposure to a wide range of authentic uses of synonyms, as well as the analysis and categorization of their similarities and differences by the learners themselves, may greatly contribute to the development of what Bakakou-Orphanou considers a prerequisite for mastering the behaviour of synonyms, namely active learning.

An illustrative example of an intermediate too advanced exercise for the synonyms *ζεστός* and *θερμός* is shown in Tables 2 and 3 in the Appendix.¹¹ This exercise invites learners to study carefully the authentic citations and then identify and classify the various uses of the synonymous adjectives on the basis of their typical collocations (*ζεστό νερό, ζεστός καιρός, ζεστό χαμόγελο, ζεστή ατμόσφαιρα, θερμά χειροκροτήματα, θερμό κλίμα*, as well as the wider contexts, with a view to creating a semantic profile of the two lexemes, which will include both literal meanings and metaphorical or abstract extensions. During this process, learners become exposed to a series of typical uses of the two synonyms in a wide range of text types to which the sentences relate (novel, travel narrative, travel, political, social, sports and arts report, formal letter, weather report, telegram, technical manual, etc.), while also building awareness of the fact that meaning is often inextricably linked to the relevant text type and the communicative function it serves. We may, in this context, point to the citation *Κατάλληλο φυτό για παραθαλάσσιους κήπους με ήπιο θερμό κλίμα*, an elliptical sentence (the link verb is absent) which typifies those occurring in scientific textbooks, or the citation *Θερμά συγχαρητήρια για την επιτυχία σας για την οποία είμαστε όλοι υπερήφανοι*, which serves as a characteristic example of the stylised language of official telegrams sent by politicians, and which is in itself a complete and autonomous text of sentence length.

Speech Acts

A further example concerns the teaching of speech act formulae or discourse markers.¹² Given that such features are more directly and profoundly affected by cultural, communicative and situational factors, authentic textual material is best suited for the teaching of their functions in written and, especially, spoken language. It must be emphasised that, contrary to the abundance and accessibility of written texts in electronic form, spoken texts pose special problems of conversion into a linguistically and pedagogically exploitable format, because of the time and cost required for their recording and transcription.¹³ In the face of such obstacles, phenomena pertaining to formal spoken or written-to-be-spoken texts may be taught by recourse to such readily accessible sources as the Hellenic Parliament proceedings or the transcripts of politicians' speeches and press conferences available on Greek political party websites. The exercise shown in Table 6 in the Appendix includes citations extracted from a 330,000-word corpus of political speeches and interviews, which was assembled specially for the teaching of features of formal speech.¹⁴ This follows the example of Tribble (1997) and

Ghadessy, Henry & Roseberry (2001), who propose and describe in detail a system whereby teachers may construct small-sized specialised corpora (micro corpora, Tribble 2001) whose component texts will be perfectly tailored to the needs of particular learner groups (their level of MG proficiency, age and interests, etc.), or will directly concern language phenomena which tutors wish to highlight.

The exercise shown in Table 6 involves the phrase *θα ήθελα*, which is normally used for expressing wishes or making statements in a polite and often formal manner, and is frequent and multifunctional in speech.¹⁵ 232 citations of the expression *θα ήθελα* were identified in the aforementioned corpus and were extracted by means of a special program¹⁶ (Table 4 in the Appendix contains an excerpt from the concordance). This phrase appears to serve three basic functions in political speeches and interviews (see Table 5 in the Appendix for a taxonomy of uses); specifically, it helps speakers to, firstly, formulate a question or request, or express a wish (*θα ήθελα να σχολιάσετε το γεγονός, θα ήθελα να ρωτήσω ποιές θα είναι οι επιπτώσεις για την Ελλάδα*); secondly, express emotions or voice an opinion (*θα ήθελα να διαψεύσω, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά*); and, thirdly, render explicit the structure of the speech (*θα ήθελα να κλείσω τονίζοντας, θα ήθελα να προσθέσω*). It must be noted that the proposed taxonomy does not claim the status of a formal description of the phenomenon according to a specific linguistic model; rather, it constitutes a first attempt at a broad classification of the functions of this phrase in the citations under scrutiny. This taxonomy mainly serves to demonstrate that teachers can produce an interim but nevertheless illuminating and pedagogically workable analysis and formalisation of a set of corpus data, especially for linguistic phenomena which are not sufficiently covered by existing textbooks or reference works.

On the basis of the data analysis discussed above, exercises such as that shown in Table 6 can be designed. This exercise invites learners to classify a set of randomly ordered examples according to the three functional categories mentioned above (the exercise is suitable for advanced students). Any doubts or disagreements expressed by learners regarding the class allocation of the citations, could serve as basis for a constructive discussion on the functions of *θα ήθελα*. In any case, this approach offers learners the opportunity to create their own comprehensive profile of the functions of this or similar lexicophraseological features. As Möllering (2001) and McCarthy & Carter (1994) point out, such features seem to be best handled by language observation and exploration activities.

Teachers who wish to adopt a contrastive approach may employ a parallel corpus, i.e., one which contains texts in a particular language (in this case MG), along with their translations into another language (in this case the learner's mother tongue). From such a corpus, a special program (parallel concordancer) can be used to extract a bilingual concordance, namely one which displays each citation in both languagees. The concordance shown in Table 7 in the Appendix, which concerns the English multilexical preposition *due to* and its various MG renderings (*λόγω, επειδή, δεδομένου ότι, οφείλονται*), has been extracted by means of a special program¹⁷ from a bilingual corpus of Europarliament proceedings.¹⁸ Parallel concordances may form the basis for exercises such as that shown in Table 8 in the Appendix, where a learner is invited to study the MG equivalents of (be) *due to* and produce a contrastive functional profile of this connector (the exercise is suitable

for advanced students). Parallel concordances offer a series of advantages in addition to those of monolingual ones. Firstly, the availability of the translation helps learners in decoding the MG citation; secondly, they are given the opportunity to discover the direct equivalences between their own language and MG, that is, to conduct some kind of contrastive analysis; and, thirdly, they are able to draw up catalogues of equivalents, which may then help them in the production of MG speech.

Other uses of electronic text

Corpora and concordances are highly flexible tools, which can be pedagogically exploited in many more ways. A few characteristic ones are as follows. According to St. John (2001), a corpus can be directly accessed by learners, who may be gradually guided into creating their own concordances for the study of specific phenomena. Her experience suggests that even beginners may find this process useful and also enjoyable and creative. On the other hand, Kennedy & Miceli (2001) report on the use of corpora as online dictionaries for the self-correction of essays. In this case, an instructor marking an essay may simply underline the errors rather than correcting them, and then encourage the learner to query the corpus in order to trace suitable alternatives. The advantage of corpora over dictionaries is that they provide numerous authentic examples of usage for a vast range of linguistic features, many of which are, due to space restrictions, only mentioned in passing in dictionaries or are totally absent from them (e.g., collocations, discourse markers, etc.). Both these approaches could make a significant contribution to the autonomisation of the foreign learner and to the acquisition of knowledge with a minimum of intervention on the part of the language instructor.

The available experience of using corpora and the Internet for teaching purposes, as recorded in the aforementioned studies, has shown that offering learners access to authentic data with the help of technology may prove beneficial both from a cognitive (greater assimilation of the linguistic and cultural knowledge) and a psychological perspective (pleasure of discovery). Moreover, it has demonstrated that the process of teaching a foreign language, in this case a lesser-spoken one such as MG, can be greatly improved and enriched if foreign learners are exposed to the multiple authentic voices and thoughts of its native speakers.

ENDNOTES

- * I am indebted to Mr Philip King, Lecturer at the University of Birmingham, for his invaluable comments on an earlier draft.
1. See list of Greek newspaper websites in <http://www.in.gr>.
 2. <http://www.parliament.gr>.
 3. <http://www.europarl.eu.int/plenary>.
 4. <http://www.komvos.edu.gr>.
 5. <http://corpus.ilsp>. Access to this corpus requires a subscription.
 6. This is a small excerpt from the full ILSP concordance of the word form *_ρώτα_*.
 7. For a historical overview of this method since the thirteenth century AD, see Kyriazidis & Kazazis 1992; Tribble & Jones 1990); for a detailed account of present-day electronic types of concordance, see Barnbrook (1996).
 8. *Ελληνική γλώσσα [The Greek Language], Τα νέα ελληνικά για ξένους [Modern Greek for Foreigners], Επικοινωνήστε ελληνικά [Communicate in Greek]*, etc.; (see bibliography).
 9. See Aston 1995; Cobb 199; Z Wichmann, Fligelstone, McEnery & Knowles 199; Burnard & McEnery 2000; Ghadessy, Henry & Roseberry 2001; Möllering 2001; Hadley 2002, etc. Tim Johns' website (<http://web.bham.ac.uk/~johnstf/timconc.htm>) provides a wealth of useful information on the data-driven learning approach.
 10. For more advanced classes, teachers may also choose to include sentences exemplifying the -ούμαι variants of the 1st person singular (*λυπούμαι, φοβούμαι*, etc.), which are highly interesting functionally, and abound in both corpora. This will help highlight the phenomenon of variation (Kakridi-Ferrari & Chila-Markopoulou 1996).
 11. The examples used in this exercise have been selected from hundreds of citations of the two adjectives extracted from the CGL and ILSP corpora.
 12. Although these features are of crucial importance for the communicative efficiency of speakers, they have not been sufficiently studied in the context of MG pedagogy. See Sifianou 1992 for a linguistic treatment of such phenomena in MG.
 13. See Goutsos, Hatzidaki & King 1994; Gibbon, Moore & Winski 1998.
 14. This corpus was assembled by downloading texts of Greek politicians' formal speeches from the relevant websites (see list of political websites in <http://www.in.gr>) into an ordinary Word for Windows file.
 15. This phrase is also widely used in formal written language. Its knowledge by advanced learners is normally considered self-evident. For instance, in an exercise included in the Level 4 Sample Papers for the CGL Certificate of Proficiency in Modern Greek (Antonopoulou, Valetopoulos, Moutzi, Poulis & Tselepis 2000), candidates are asked to expound their views in letters beginning with phrases such as *Μ' αυτή την επιστολή μου θα ήθελα να πάρω μέρος στην εκπομπή σας.../Με αυτή την επιστολή μου θα ήθελα να σας εκθέσω τις απόψεις μου...*
 16. WordSmith Tools (<http://www.oup.com/elt/global/isbn/6890>).
 17. Multiconcord (<http://www.copycatch.freemove.co.uk/multicon.htm>).
 18. This corpus was created in the context of the EU-funded Lingua-Socrates 93-09/1245/F-VB programme, co-ordinated by the University of Nancy II. Access to this corpus for the purposes of the present paper was kindly granted by Mr Philip King, Lecturer at the University of Birmingham. It is worth noting, that the Europarl website is a useful source of material for the construction by individual tutors of small-sized parallel corpora, given that parliamentary proceedings are translated and published in electronic form in all EU languages.

REFERENCES

- [Antonopoulou, N., F. Valetopoulos, M. Moutzi, A. Poullos & P. Tselepis] **Αντωνοπούλου, Ν., Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Μουμτζή, Α. Πούλιος & Π. Τσελεπής**. 2000. *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Θέματα για την εξάσκηση των υποψηφίων. Επίπεδο Δ'.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- [Arvanitakis, K. & F. Arvanitaki] **Αρβανιτάκης, Κ. & Φ. Αρβανιτάκη**. 1997. *Επικοινωνήστε ελληνικά*. Αθήνα: Δέλτος.
- Aston, G.** 1995. Corpora in language pedagogy: Matching theory and practice. In *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, eds. G. Cook & B. Seidlhofer, 257-270. Oxford: Oxford University Press.
- [Babinotis, G.] **Μπαμπινιώτης Γ.** 1993. *Ελληνική γλώσσα: Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δευτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- . 1996. Πρόλογος. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, επιμ. Κ. Τσικνάκη, 5-11. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- [Bakakou-Orphanou, A.] **Μπακάκου-Ορφανού, Α.** 1996. Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, επιμ. Κ. Τσικνάκη, 53-75. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Barnbrook, G.** 1996. *Language and Computers*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Burnard, L. & T. Mcenery**, eds. 2000. *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Hamburg: Peter Lang.
- Cobb, T.** 1997. Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System* 25 (3): 301-305.
- Fox, G.** 1987. The case for examples. In *Looking Up*, ed. J.M. Sinclair, 137-149. London: Collins.
- Francis, G.** 1993. A corpus-driven approach to grammar: Principles, methods and examples. In *Text and Technology*, eds. M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli, 137-156. Amsterdam: John Benjamins.
- Ghadessy, M., A. Henry & R. L. Roseberry**, eds. 2001. *Small Corpus Studies and ELT*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gibbon, D., R. Moore & R. Winski.** 1998. *Spoken Language Characterisation*. Vol. 2. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goutsos, D., O. Hatzidaki & P. King.** 1994. Towards a corpus of spoken Modern Greek. *Literary and Linguistic Computing* 9 (3): 215-223.
- Hadley, G.** 2002. Sensing the winds of change: An introduction to data-driven learning. *RELC Journal* 33 (2): 99-124.
- Hanks, P.** 1997. Ferocious empiricism. *International Journal of Corpus Linguistics* 2 (2): 289-308.
- [Institute for Modern Greek Studies AUT] **Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ.** [1994] 1998. *Τα νέα ελληνικά για ξένους*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Johns, T.F.** 1991. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In *Classroom Concordancing: English Language Research Journal* 4, eds. T.F. Johns & P. King, 27-45. Birmingham: University of Birmingham.
- [Kakridi-Ferrari, M. & D. Chila-Markopoulou] **Κακριδή-Ferrari, Μ. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου.** 1996. Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, επιμ. Κ. Τσικνάκη, 17-51. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Kennedy, C. & T. Miceli.** 2001. An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning and Technology* 5 (3): 77-90.
- [King, P. & O. Hatzidaki] **King, P. & Ο. Χατζηδάκη.** Forthcoming. Brasshouse Centre: 20 χρόνια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας στη Μ. Βρετανία. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς συνεδρίου διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας (25-26 Σεπτεμβρίου 2000)*. Αθήνα: Διδακκαλείο Ελληνικής Γλώσσας Πανεπιστημίου Αθηνών.

- [Kyriazidis, N.I. & I.N. Kazazis] Κυριαζίδης, Ν. Ι. & Ι. Ν. Καζάζης. 1992. *Τα ελληνικά του Μακρυγιάννη με τον υπολογιστή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Mccarhy, M. & R. Carter. 1994. *Language as Discourse*. New York: Longman.
- Möllering, M. 2001. Teaching German modal particles: A corpus-based approach. *Language Learning and Technology* 5 (3): 130-151.
- Sifianou, M. 1992. *Politeness Phenomena in England and Greece*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. 1984. Naturalness in language. In *Corpus Linguistics*, eds. J. Aarts & W. Meijs, 203-210. Amsterdam: Rodopi.
- . 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1992. The automatic analysis of corpora. In *Directions in Corpus Linguistics*, ed. J. Svartvik, 379-397. Berlin: Mouton de Gruyter.
- St. John, E. 2001. A case for using a parallel corpus and concordancer for beginners of a foreign language. *Language Learning and Technology* 5 (3): 185-203.
- Tribble, C. 1997. Improvising corpora for ELT: Quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching. In *Proceedings of the First International Conference on Practical Applications in Language Corpora*, eds. B. Lewandowska-Tomaszczyk & J. Melia, 106-117. Lodz: Lodz University Press.
- . 2001. Small corpora and teaching writing. In *Small Corpus Studies and ELT*, eds. M. Ghadessy, A. Henry & R.L. Roseberry, 381-408. Amsterdam: John Benjamins.
- Tribble, C. & G. Jones. 1990. *Concordances in the Classroom: A Resource Book for Teachers*. London: Longman.
- Wichmann, A., S. Fligelstone, T. Mcenery & G. Knowles, eds. 1997. *Teaching and Language Corpora*. London: Longman.

TABLE 1

THE DECLENSION OF VERBS ENDING IN *-άμαι*: PRESENT TENSE

Study the use of the verbs *θυμάμαι*, *κοιμάμαι*, *λυπάμαι* and *φοβάμαι* in the following sentences (1-22). All four verbs are declined in the same way. Then, complete the table with the correct endings.

1. «Ζούμε στιγμές που θα τις **θυμόμαστε** χρόνια», συνέχισε ο Ν. Χ.
2. Άλλωστε ποιος θα **θυμάται** ύστερα από άλλα τόσα χρόνια τέτοιες λεπτομέρειες.
3. Άνοιξε λίγο την πόρτα, την είδε να **κοιμάται** και την έκλεισε αθόρυβα.
4. Ζω μόνος 15 χρόνια τώρα και δεν **φοβάμαι** τη μοναξιά.
5. Η δική μου συμβουλή είναι να μη χαιρόμαστε πολύ ύστερα από μια μεγάλη επιτυχία. Και να μη **λυπόμαστε** πολύ έπειτα από μια μεγάλη αποτυχία.
6. Ήμουν μεθυσμένος, δεν **θυμάμαι** τίποτα.
7. Όλοι οι άνθρωποι **φοβούνται** τον καρκίνο.
8. **Θυμάσαι** το πρώτο μας φιλή;
9. **Θυμάστε** τί έγινε πριν από το δυστύχημα;
10. – **Κοιμάστε** πολύ;
– Ναι, συνήθως **κοιμάμαι** δέκα ώρες την ημέρα!
11. **Λυπάμαι** που δεν έγινε αυτή η συνάντηση.
12. «**Λυπάμαι**», είπε «δεν μπορώ να σας δεχτώ».
13. Μη **φοβάσαι**, εγώ είμαι εδώ.
14. Ξεκίνησες να παίζεις πιάνο σε ηλικία τεσσάρων ετών, αν **θυμάμαι** καλά.
15. Πολύ **φοβάμαι**, ότι κι εγώ το ίδιο θα 'κανα στη θέση του.
16. Σαν από έντοικο τρέξαμε όλοι κοντά στον πατέρα σαν τα κλωσόπουλα που ζητάνε προστασία στη μάνα τους. «Μη **φοβάστε**», μας είπε ο πατέρας.
17. **Φοβάστε** το ταξίδι με αεροπλάνο;
18. Τί θα πείτε στους υπαλλήλους που **φοβούνται** ότι η πληροφορική θα τους αντικαταστήσει;
19. – Τον **λυπάσαι**, αγάπη μου;
– Τον **λυπάμαι** πολύ γιατί δεν έχει να φορέσει παλτό και θα κρυώνει το βράδυ που θα κάνει κρύο!
20. Τώρα που έκλεισε το μαγαζί, **θυμούνται** όλοι τα γλέντια και τον κόσμο που μάζευε τα βράδια.
21. Ακόμα και σήμερα δεν μπορώ να το πιστέψω ότι το έκανε αυτό ο Μανώλης. Κρίμα, κρίμα, **λυπάμαι** πολύ.
22. – Ο σκύλος, πού να 'ναι τώρα;
– Βγήκε έξω, πήγε στα χωράφια... Θα ξανάρθει μόνος του!
– Δεν **φοβάστε** μη χαθεί;
– Ένα ζώο δεν χάνεται ποτέ...

P R E S E N T T E N S E

SINGULAR

(εγώ – I)	<i>θυμ</i>
(εσύ – you)	<i>θυμ</i>
(αυτός – he, αυτή – she, αυτό – it)	<i>θυμ</i>

PLURAL

(εμείς – we)	<i>θυμ</i>
(εσείς – you)	<i>θυμ</i>
(αυτοί, αυτές, αυτά – they)	<i>θυμ</i>

TABLE 2

THE ADJECTIVES **ζεστός** ΚΑΙ **θερμός**

Study sentences 1-30 and then do exercises A and B which follow.

ΖΕΣΤΟΣ

1. Σε λίγο βρισκόμαστε μες στο αντίσκηνο, ξαπλωμένοι, πίνοντας **ζεστό** γάλα με κακάο.
2. Στη συνέχεια ακολούθησε το πολύ **ζεστό** καλοκαίρι του '87, με τους καύσωνες.
3. Χρειαζόμουν ένα **ζεστό** μπάνιο κι ένα δροσερό κρεβάτι.
4. Δεν υπήρχε ηλεκτρικό και **ζεστό** νερό, κοιμηθήκαμε όμως σε άνετα κρεβάτια και φάγαμε πολύ νόστιμα φαγητά.
5. Ο Μάρτης έχει και ένα **ζεστό** ήλιο, φοβερό, που καίει και τσουρουφλίζει.
6. Παρόλο που ήταν Νοέμβρης, η βραδιά ήταν γλυκιά και **ζεστή**.
7. Φέρε **ζεστή** σούπα στο παιδί, συνήλθε.
8. Ένας **ζεστός** άνθρωπος με έντονη προσωπικότητα, γοητεία και χιούμορ.
9. Παρασκευή, Σάββατο: Υγρός και **ζεστός** καιρός. Μικρή πιθανότητα βροχών στα ΒΔ. Άνεμοι νότιοι έως 8 μποφόρ.
10. Το τσάι είτε καταναλώνεται **ζεστό** είτε κρύο είναι εξίσου υγιεινό.
11. Ο χώρος, ωστόσο, θα ανοίγει από τις 5.00, για τους παλιούς και νέους φίλους, για ένα ποτό και μια **ζεστή** κουβέντα.
12. Εμείς εδώ στο Μαρούσι, την πόλη που φιλοξενεί τις Ολυμπιακές εγκαταστάσεις, είμαστε έτοιμοι να υποδεχθούμε το 2004 τους αθλητές όλου του κόσμου με μια ανοιχτή αγκαλιά και ένα **ζεστό** χαμόγελο.
13. Ένα μικρό, **ζεστό** διαμέρισμα με φόντο την Ακρόπολη, που ήταν το ατελιέ του.
14. Βυθίστε τη χαλκομανία σε καθαρό **ζεστό** νερό για 1 μέχρι 3 λεπτά.
15. Θα τρώγανε τότε όσο θέλανε, θα τύνονταν ρούχα **ζεστά** και καθαρά, θα φόραγαν και στα πόδια τους αρβύλες ολοκαίνουριες.

ΘΕΡΜΟΣ

16. Μετά το τέλος της συνάντησης, ο υπουργός και ο δήμαρχος αντάλλαξαν **θερμή** χειραψία και ευχές για καλό καλοκαίρι.
17. **Θερμά** συγχαρητήρια για την επιτυχία σας για την οποία είμαστε όλοι υπερήφανοι.
18. Καθημερινά διατυπώνονται ανησυχίες από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για **θερμό** επεισόδιο μεταξύ Ελλάδας-Τουρκίας.
19. Κατάλληλο φυτό για παραθαλάσσιους κήπους με ήπιο **θερμό** κλίμα.
20. Φαίνεται ότι πίσω από την παραδοσιακή ψυχρότητα των βορείων γυναικών υπάρχει ένα **θερμό** ταμπεραμέντο.
21. Ιδιαίτερα **θερμή** ήταν η ατμόσφαιρα χθες και κατά τις συναντήσεις των προέδρων των δύο χωρών.
22. Μια **θερμή** αλληλογραφία αναπτύχθηκε μεταξύ τους.
23. Την πιο **θερμή** υποδοχή είχε ο 80χρονος Κερκ Ντάγκλας, που ανέβηκε στη σκηνή κατασυγκινημένος.
24. Και πάλι, λοιπόν, τελειώνοντας, χίλια **θερμά** συγχαρητήρια σ' αυτόν τον άξιο εκδότη σας.
25. Η διακόσμηση των εστιατορίων, τα φαγητά, η μουσική, η **θερμή** φιλοξενία, μεταφέρουν με τον καλύτερο τρόπο το ελληνικό παραδοσιακό χρώμα στη Γερμανία.
26. Δεν υπάρχουν όνειρα γι' αυτά τα άμοιρα παιδιά, ούτε παιχνίδια σε μια μητρική, **θερμή** αγκαλιά, υπάρχει όμως ένα παράπονο πικρό που θα το νιώθουν σε όλη τους τη ζωή.
27. Η θερμοκρασία έπεσε σε πολύ χαμηλά επίπεδα ακόμη και σε παραδοσιακά **θερμές** περιοχές, όπως εκείνη του Ορλάντο, στη Φλόριντα.
28. Όσοι βρίσκεστε σε διακοπές και δεν θέλετε να πάθετε θερμοπληξία, αποφύγετε να κάνετε ηλιοθεραπεία κυρίως τις **θερμές** ώρες τις ημέρας.
29. Το ακροατήριο ξέσπασε σε **θερμά** χειροκροτήματα.
30. Οι ευχαριστίες του, όμως, προς τους οικοδεσπότες του ήταν **θερμές** και ειλικρινείς, το ίδιο και ο θαυμασμός και η αγάπη του για την Ελλάδα.

α εγκαίρως και στο δείπνο χθες και οκάρουν μια απόφαση των υπολοίπων, ΡΑΜΠΑΣΗΣ: Και μια δεύτερη ερώτηση: ρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. άφοι κρίνουν τους πολιτικούς. Εγώ εργίας είναι σε υψηλότατα επίπεδα, ξυπηρετεί τα μεγάλα συμφέροντα και ε δεδομένη την ένταση στον Περσικό να είναι και μέλη της Κυβέρνησης,	θα ήθελα να θα ήθελα να Θα ήθελα να Θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να θα ήθελα να	μας ενημερώσετε πως συμβιβάζονται τα μας εξηγήσετε τη διαφορά. μας πείτε εάν συζητήσατε με τον κ. μας πείτε, εάν υπήρξαν άλλα σχόλια από μου κρίνετε εσείς την τηλεόραση, μου πείτε αν η κυβέρνηση έχει κατά νου μου πείτε εάν αποδέχασθε τον ψόγο, τον μου πείτε ποια θα είναι η θέση της μου πείτε τι απέγινε αυτή η πρωτοβουλία
--	--	--

TABLE 5

FUNCTIONS OF THE PHRASE <i>θα ήθελα</i> IN A CORPUS OF POLITICAL SPEECHES AND PRESS CONFERENCES	
ASKING, REQUESTING OR WISHING	
REQUESTING ACTION	Θα ήθελα να σχολιάσετε το γεγονός.
EXPRESSING A WISH FOR THE THE REALIZATION OF A GOAL	Θα ήθελα να πραγματοποιηθεί μια συνεργασία μεταξύ Ελλάδας και Ιαπωνίας.
ASKING FOR A FAVOUR	Θα ήθελα να σας παρακαλέσω αν μπορείτε να γίνετε λίγο πιο συγκεκριμένος.
ASKING A QUESTION	Θα ήθελα να ρωτήσω ποιες θα είναι οι επιπτώσεις για την Ελλάδα.
EXPRESSING AN OPINION OR EMOTION	
RESPONDING TO A QUESTION OR REMARK	Θα ήθελα να απαντήσω σε μερικά ερωτήματα τα οποία, πιθανώς, τίθενται από τους έλληνες πολίτες.
AGREEING OR APPROVING	Θα ήθελα , επίσης, να πω πως προσυπογράφω τα αποτελέσματα.
DISAGREEING OR DENYING	Θα ήθελα να διαψεύσω την απάντηση που δώσατε πριν.
THANKING	Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για την πρόσκληση να παρευρεθώ στη σημερινή εκδήλωση της Οργανωτικής Επιτροπής των Ολυμπιακών Αγώνων.
EXPRESSING SATISFACTION	Θα ήθελα να εκφράσω την απόλυτη ικανοποίησή μου για την υποστήριξη που μας παρέχεται.
EXPRESSING SOLIDARITY	Θα ήθελα να στείλω μήνυμα ένθερμης συμπάρστασης προς τους ομογενείς μας στις Ηνωμένες Πολιτείες.

DIRECTING THE AUDIENCE	
MAKING INTRODUCTORY REMARK	Θα ήθελα πρώτα απ' όλα να πω ότι οι σχέσεις Αλβανίας-Ελλάδας έχουν πλέον ξεπεράσει τα όρια της εθιμοτυπίας.
CONCLUDING	Θα ήθελα να κλείσω τονίζοντας το εξής.
DEFINING THE TOPIC	Θα ήθελα με δυο λόγια να αναφερθώ σε ορισμένα θέματα τα οποία, αυτή τη στιγμή, αποτελούν κεντρικά θέματα συζήτησης.
CLARIFYING	Ωστόσο θα ήθελα να κάνω κάποια διευκρίνιση.
SHIFTING TOPIC	Θα ήθελα να πάμε σε κάποια θέματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία.
ANALYSING, EXPANDING	Θα ήθελα να σας δώσω περισσότερες λεπτομέρειες για τα όσα είπε ο κ. Πρόντι σ' αυτή τη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου.
ADDING	Θα ήθελα να προσθέσω ότι με την προωθημένη τεχνολογία που διαθέτουμε πια μπορούμε να πετύχουμε πολλά και να θέτουμε φιλόδοξους στόχους.
EMPHASISING	Θα ήθελα να τονίσω ότι οι συνομιλίες μας υπήρξαν πολύ χρήσιμες και εποικοδομητικές.
FOCUSING	Θα ήθελα να περιοριστώ στην αναφορά ορισμένων μόνο από τις επιφυλάξεις που αναφέρθηκαν τότε.
REMINDING	Θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Ελσίνκι καθόρισε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να κινηθεί η Τουρκία.

TABLE 6

USE OF THE PHRASE **θα ήθελα** IN FORMAL TEXTS

Read the following sentences which have been extracted from political speeches and interviews and try, on the basis of the uses of the phrase **θα ήθελα**, to classify each sentence into categories A, B or C shown in the table. For each category, specify the correct sentence number. Also, wherever possible, note the verbs or phrases which represent each function (e.g. προσθέσω, συγχαρώ, παρακαλέσω, κάνω κάποια διευκρίνιση, etc.).

1. **Θα ήθελα** με δυο λόγια να αναφερθώ σε ορισμένα θέματα τα οποία, αυτή τη στιγμή, αποτελούν κεντρικά θέματα συζήτησης.
2. **Θα ήθελα** να απαντήσω σε μερικά ερωτήματα τα οποία, πιθανώς, τίθενται από τους έλληνες πολίτες.
3. **Θα ήθελα** να διαψεύσω την απάντηση που δώσατε πριν.
4. **Θα ήθελα** να εκφράσω την απόλυτη ικανοποίησή μου για την υποστήριξη που μας παρείχατε.
5. **Θα ήθελα** να ευχαριστήσω θερμά για την πρόσκληση να παρευρεθώ στη σημερινή εκδήλωση της Οργανωτικής Επιτροπής των Ολυμπιακών Αγώνων.
6. **Θα ήθελα** να κλείσω τονίζοντας το εξής.
7. **Θα ήθελα** να πάμε σε κάποια θέματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία.
8. **Θα ήθελα** να περιοριστώ στην αναφορά ορισμένων μόνο από τις επιφυλάξεις που αναφέρθηκαν τότε.
9. **Θα ήθελα** να πραγματοποιηθεί μια συνεργασία μεταξύ Ελλάδας και Ιαπωνίας.
10. **Θα ήθελα** να προσθέσω ότι με την προωθημένη τεχνολογία που διαθέτουμε πια μπορούμε να πετύχουμε πολλά και να θέτουμε φιλόδοξους στόχους.
11. **Θα ήθελα** να ρωτήσω ποιες θα είναι οι επιπτώσεις για την Ελλάδα.
12. **Θα ήθελα** να σας δώσω περισσότερες λεπτομέρειες για τα όσα είπε ο κ. Πρόντι σ' αυτή τη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου.
13. **Θα ήθελα** να σας παρακαλέσω αν μπορείτε να γίνετε λίγο πιο συγκεκριμένος.
14. **Θα ήθελα** να στείλω μήνυμα ένθερμης συμπαράστασης προς τους ομογενείς μας στις Ηνωμένες Πολιτείες.
15. **Θα ήθελα** να σχολιάσετε το γεγονός.
16. **Θα ήθελα** να τονίσω ότι οι συνομιλίες μας υπήρξαν πολύ χρήσιμες και εποικοδομητικές.
17. **Θα ήθελα** να υπενθυμίσω ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Ελσίνκι καθόρισε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πρέπει να κινηθεί η Τουρκία.
18. **Θα ήθελα** πρώτα απ' όλα να πω ότι οι σχέσεις Αλβανίας-Ελλάδας έχουν πλέον ξεπεράσει τα όρια της εθιμοτυπίας.
19. **Θα ήθελα**, επίσης, να πω πως προσυπογράφω τα αποτελέσματα.
20. Ωστόσο **θα ήθελα** να κάνω κάποια διευκρίνιση.

USES OF THE PHRASE θα ήθελα	SENTENCE NO	VERB/PHRASE
A. This category includes sentences in which the speaker asks a question, expresses a wish for something to be done, or asks someone to do something.	15	<i>σχολιάσετε</i>
B. This category includes sentences in which the speaker expresses his/her view on an issue or on someone's words or actions, or expresses his/her emotions.	5	<i>ευχαριστήσω</i>
C. This category includes sentences in which the speaker makes remarks on the flow of his/her speech (e.g. marks its beginning or end, adds, explains, changes topic, etc.)	6	<i>κλείσω</i>

TABLE 7

USE OF THE PHRASAL PREPOSITION **due to**
IN A PARALLEL CORPUS OF EUROPARLIAMENT PROCEEDINGS

<p>Let us first turn to what are known as 'orphan drugs', meaning those withdrawn from the market, as they are not profitable due to insufficient use.</p>	<p>Ας μιλήσουμε, εάν συμφωνείτε, γι' αυτό που κοινά ονομάζουμε τα «ορφανά φάρμακα», δηλαδή αυτά που έχουν αποσυρθεί από την αγορά λόγω μη αποδοτικότητας, επειδή οι ποσότητες που χρησιμοποιούνταν ήταν πολύ μικρές.</p>
<p>A specific approach to this problem is essential due to the appearance of new forms of nonepidemiological illnesses.</p>	<p>Χρειάζεται απαραίτητα ειδική προσέγγιση στο θέμα αυτό, δοθέντος ότι εμφανίζονται νέες μορφές ασθένειας με χαρακτήρα μη επιδημιολογικό.</p>
<p>Let me start by stating that, in my opinion, most of the shortcomings in the procedures for closing the accounts are due to the agricultural policy itself, the actual way in which we have formulated the common agricultural policy.</p>	<p>Θα ήθελα πρώτα να τονίσω ότι οι περισσότερες ελλείψεις της διαδικασίας κλεισίματος των λογαριασμών οφείλονται, κατά τη γνώμη μου, στη γεωργική πολιτική αυτή καθεαυτή και μάλιστα στη μορφή την οποία δώσαμε στην εν λόγω κοινή γεωργική πολιτική.</p>
<p>Mr President, ladies and gentlemen, I must first apologize for arriving late, this was partly due to the fact that the political interest in the Community's future budgets, in other countries also, tends to be greater than in past budgets.</p>	<p>Κύριε Πρόεδρε, κύριοι βουλευτές, θα πρέπει πριν από όλα να ζητήσω συγγνώμη για την καθυστέρηση, η οποία εν μέρει οφείλεται στο ότι το ενδιαφέρον για τους μελλοντικούς προϋπολογισμούς στην Κοινότητα, όπως και σε άλλες χώρες, είναι συνήθως εντονότερο από το ενδιαφέρον για τους προϋπολογισμούς του παρελθόντος.</p>
<p>Of the 1995 allocations to the project, a significant part concerned technical environmental studies on track doubling on the Austria-Inn Valley section, the most advanced and, due to capacity problems, the most urgent part of the project.</p>	<p>Από τις κατανομές του 1995 για το σχέδιο, ένα σημαντικό ποσοστό αφορούσε τεχνικές μελέτες περιβαλλοντικών επιπτώσεων για τον διπλασιασμό της γραμμής στο τμήμα Αυστρία-κουλάδα Ίνν, δηλ. το περισσότερο προωθημένο και, λόγω προβλημάτων χωρητικότητας, περισσότερο επείγον τμήμα του όλου σχεδίου.</p>
<p>The partial acceptance of these amendments is due to a number of reasons.</p>	<p>Η εν μέρει μόνο αποδοχή των τροπολογιών αυτών οφείλεται σε διάφορες αιτίες.</p>

TABLE 8

CAUSE: THE PHRASE due to	
<p>Study the following sentences and try to identify the Greek words or phrases which correspond to the phrase due to. Then, answer questions 1-3.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. When is due to translated as a verb? 2. When is the nominal phrase introduced by due to (<i>lack of time, insufficient use, etc.</i>) translated as a nominal phrase and what is its case? 3. When is the nominal phrase introduced by due to translated as a sentence? 	
<p>Let us first turn to what are known as 'orphan drugs', meaning those withdrawn from the market, as they are not profitable due to insufficient use.</p>	<p>Ας μιλήσουμε, εάν συμφωνείτε, γι' αυτό που κοινά ονομάζουμε τα «ορφανά φάρμακα», δηλαδή αυτά που έχουν αποσυρθεί από την αγορά λόγω μη αποδοτικότητας, επειδή οι ποσότητες που χρησιμοποιούνταν ήταν πολύ μικρές.</p>
<p>A specific approach to this problem is essential due to the appearance of new forms of nonepidemiological illnesses.</p>	<p>Χρειάζεται απαραίτητα ειδική προσέγγιση στο θέμα αυτό, δοθέντος ότι εμφανίζονται νέες μορφές ασθένειας με χαρακτήρα μη επιδημιολογικό.</p>
<p>Let me start by stating that, in my opinion, most of the shortcomings in the procedures for closing the accounts are due to the agricultural policy itself, the actual way in which we have formulated the common agricultural policy.</p>	<p>Θα ήθελα πρώτα να τονίσω ότι οι περισσότερες ελλείψεις της διαδικασίας κλεισίματος των λογαριασμών οφείλονται, κατά τη γνώμη μου, στη γεωργική πολιτική αυτή καθαυτή και μάλιστα στη μορφή την οποία δώσαμε στην εν λόγω κοινή γεωργική πολιτική.</p>
<p>Of the 1995 allocations to the project, a significant part concerned technical environmental studies on track doubling on the Austria-Inn Valley section, the most advanced and, due to capacity problems, the most urgent part of the project.</p>	<p>Από τις κατανομές του 1995 για το σχέδιο, ένα σημαντικό ποσοστό αφορούσε τεχνικές μελέτες περιβαλλοντικών επιπτώσεων για τον διπλασιασμό της γραμμής στο τμήμα Αυστρία-κοιλάδα Ίνν, δηλ. το περισσότερο προωθημένο και, λόγω προβλημάτων χωρητικότητας, περισσότερο επείγον τμήμα του όλου σχεδίου.</p>
<p>The partial acceptance of these amendments is due to a number of reasons.</p>	<p>Η εν μέρει μόνο αποδοχή των τροπολογιών αυτών οφείλεται σε διάφορες αιτίες.</p>

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Εισαγωγή

Οι περισσότερες συζητήσεις που σχετίζονται με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (NT)¹ στη γλωσσική εκπαίδευση περιστρέφονται συνήθως γύρω από τα εξής θέματα: την προβολή και αποτίμηση κάποιου νέου, συνήθως «εντυπωσιακού» και «αποτελεσματικού» στη γλωσσική διδασκαλία, λογισμικού· την προβολή γενικότερων επιχειρημάτων υπέρ των δυνατοτήτων που παρέχουν οι υπολογιστές στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών αντιλήψεων· την παρουσίαση ερευνών που αναδεικνύουν τις «μοναδικές δυνατότητες» της τεχνολογίας για την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη μεταφορά των σύγχρονων θεωριών στις σχολικές αίθουσες· τέλος, την ανάδειξη της στενής σχέσης των ΤΠΕ με τον νέο γλωσσικό και, κατά προέκταση, κοινωνικό γραμματισμό που απαιτεί η εποχή μας.

Είναι γεγονός ότι η εικοσάχρονη, τουλάχιστον, σχετική επιστημονική ενασχόληση έχει συνεισφέρει σημαντικά στην εν γένει προώθηση του γλωσσοδιδασκτικού προβληματισμού. Μεγάλο μέρος, ωστόσο, της σύγχρονης –θεαματικά ογκούμενης– επιστημονικής βιβλιογραφίας στον εν λόγω τομέα θα μπορούσαμε να πούμε ότι χαρακτηρίζεται από μια σημαντική μονομέρεια: μονοπωλείται από τον αγγλόφωνο χώρο, που –ας σημειωθεί– είναι και ο χώρος ανάπτυξης και διάδοσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών (H/Y), με αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά δύσκολο να συμπεριλάβει πτυχές που προέρχονται από την οπτική άλλων γλωσσών και πολιτισμών. Το πρόβλημα επιτείνεται από τη στιγμή που οι θεωρίες αυτές αναπαράγονται σχεδόν φωτογραφικά και εκτός του αγγλόφωνου κόσμου, περιβαλλόμενες μάλιστα με τον μανδύα του επιστημονικά σύγχρονου και επομένως αναπόφευκτου. Η πρακτική αυτή δεν αποτελεί παρά μια άλλη εκδοχή της λογικής αυτού που ο Street (1984· 1995) αποκαλεί *αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού*, αναφερόμενος στον σχεδιασμό και την προώθηση προγραμμάτων αλφαριθμητισμού από διάφορα «ειδικά» επιστημονικά κέντρα σε διάφορες κοινωνικές ή εθνοτικές ομάδες, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα των ομάδων αυτών (Koutsogiannis 2001).

Αντικείμενο του παρόντος κειμένου αποτελεί η συζήτηση κάποιων ενδεικτικών πτυχών της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται από την οπτική της ελληνικής γλώσσας ένα από τα πιο προβεβλημένα θέματα των τελευταίων χρόνων, το ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού και ειδικότερα της πολυτροπικότητας [multimodality], σε συνδυασμό με την

πολυδιαφημισμένη δημιουργικότητα των NT. Στόχος μου είναι, μέσω της κριτικής ανάγνωσης των θεωριών αυτών, να συμβάλω στον εμπλουτισμό τους με πτυχές που θα συμπεριλαμβάνουν και την οπτική γωνία των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών.

Ψηφιακός γραμματισμός, πολυτροπικότητα και δημιουργικότητα

Μετά από πολλές αναζητήσεις, που στην πλειοψηφία τους ήταν συνδεδεμένες με κάποιο, εκάστοτε, νέο λογισμικό ή κάποια νέα τεχνολογία,² τα τελευταία χρόνια βρισκόμαστε μπροστά σε μια μεγάλη στροφή: ο υπολογιστής δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μέσο που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων αλλά και ως μέσο που μεταβάλλει θεαματικά το τοπίο της επικοινωνίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ευρύτατων αλλαγών στη γλώσσα και, επομένως, στο περιεχόμενο και στη διδασκαλία της (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση).

Οι συζητήσεις αυτές αντιμετωπίζουν τους Η/Υ ως ένα νέο κανάλι επικοινωνίας, ως μια νέα μεταβλητή στο επικοινωνιακό τοπίο, ως αναπόσπαστη δηλαδή ενότητα του νέου μεταμοντέρνου επικοινωνιακού οικοσυστήματος (Bruce & Hogan 1998). Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό μέρος της γλωσσολογικής έρευνας έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην περιγραφή της νέας γλωσσικής πραγματικότητας, που αναδύεται με τη μετάβαση από τη σελίδα στην οθόνη³ (Snyder 1997). Παρότι η σχετική επιστημονική ενασχόληση είναι πρόσφατη, εντούτοις γίνεται ήδη λόγος για έναν νέο γραμματισμό, που προκύπτει από την ευρύτητα της χρήσης των NT σε συνδυασμό με τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών. Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία στα ονόματα που προτείνονται,⁴ υπάρχει ομοφωνία στο ότι η κοινωνική διάδοσή του είναι ευρύτατη, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος (Cope & Kalantzis 2000· Lankshear et al. 2000· Selfe 1999).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού λόγου θεωρείται η πολυτροπικότητα [multimodality], το γεγονός δηλαδή ότι τα ψηφιακά κείμενα δεν περιορίζονται στην αποκλειστική χρήση του γλωσσικού τρόπου [mode], αλλά στον συνδυασμό τρόπων για τη διαμόρφωση του μηνύματος, όπως ο μουσικός και κυρίως ο οπτικός τρόπος. Επισημαίνεται δε η ανεπάρκεια των ως τώρα θεωριών να ανταποκριθούν πλήρως στο έργο της ακριβούς περιγραφής της νέας πολυτροπικής επικοινωνιακής πραγματικότητας, από τη στιγμή που οι υπάρχουσες θεωρίες είναι κυρίως γλωσσολογικές (Kress & Van Leeuwen 1996· Kress 2000α, β).

Ο προβληματισμός αυτός καταλήγει σε δύο σημαντικές προτάσεις, σε ό,τι αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση:

1. Τα ημεμερινά γλωσσικά προγράμματα σπουδών είναι ελλιπή και ξεπερασμένα, αφού δομούνται γύρω από την αποκλειστική λογική του λεκτικού, και μάλιστα του γραπτού λεκτικού τρόπου, αγνοώντας το νέο επικοινωνιακό τοπίο. Με αυτή τη λογική ο ψηφιακός γραμματισμός και, πιο ειδικά, η άσκηση στην παραγωγή και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων θεωρείται αναπόσπαστη ενότητα του γραμματισμού που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο και, επομένως, ακρογωνιαίος λίθος των σύγχρονων προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης.
2. Με δεδομένο το γεγονός ότι αυτή η γλωσσική πραγματικότητα μεταβάλλεται με πολύ ταχύτερους ρυθμούς σε σχέση με το παρελθόν –αφού μεταβάλλεται ραγδαία η ίδια η κοινω-

νία αλλά και το κέλυφος στο οποίο δημιουργείται, δηλαδή οι υπολογιστές-, το σχολείο δεν πρέπει να εστιάζει το ενδιαφέρον του στην καλλιέργεια της μίμησης και της αναπαραγωγής (κύριο χαρακτηριστικό της γλωσσικής διδασκαλίας μέχρι τώρα) αλλά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Το New London Group (NLG), μια ομάδα κορυφαίων επιστημόνων από διάφορες αγγλόφωνες χώρες, έχει πραγματοποιήσει σημαντικό και πρωτοποριακό έργο στον τομέα αυτό (Core & Kalantzis 2000· Kalantzis & Core 1997). Προκειμένου να τονίσει (η ομάδα αυτή) την ανάγκη για μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την τυπικότητα και τη μίμηση στην καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας, αντί των παραδοσιακών όρων *γράψιμο* ή *παραγωγή λόγου* εισάγει τον όρο *Σχέδιο* [Design].

Η έννοια του *Σχεδίου* περιλαμβάνει, κατά την πρόταση αυτή, τρία βασικά στοιχεία (New London Group 2000, 20-23):

- τα *Διαθέσιμα σχέδια* [Available Designs]: πρόκειται για τους ενυπάρχοντες κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένους σημειωτικούς πόρους· συμπεριλαμβάνουν από τη «γραμματική» των διαφόρων σημειωτικών συστημάτων μέχρι τους λόγους [orders of discourse], τα κειμενικά είδη [genres], τα στίλ, τις διαλέκτους αλλά και την επικοινωνιακή εμπειρία όσων συμμετέχουν στον *Σχεδιασμό*.
- τον *Σχεδιασμό* [Designing]: πρόκειται για τη διαδικασία δημιουργικής αξιοποίησης, δημιουργικού μετασχηματισμού και όχι αναπαραγωγής, των *Διαθέσιμων σχεδίων*, ως ανταπόκριση στα δεδομένα κάποιου επικοινωνιακού γεγονότος.
- το *Ανασχεδιασμένο* [The Redesigned]: είναι το προϊόν του σχεδιασμού, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί νέο διαθέσιμο πόρο (*Διαθέσιμο σχέδιο*) για κάθε μελλοντικό σχεδιασμό. Το *Ανασχεδιασμένο* δεν είναι μια απλή αναπαραγωγή των διαθέσιμων πηγών ούτε αποτέλεσμα ατομικής έμπνευσης και αναζήτησης, αλλά στηρίζεται σε ιστορικά και πολιτισμικά διαμορφωμένα πρότυπα [patterns].

Ο Kress, ένα από τα βασικά μέλη του NLG και από τους πρωτοπόρους θεωρητικούς στον τομέα της πολυτροπικότητας, προσδιορίζει ως εξής το περιεχόμενο του *Σχεδιασμού* (Kress 2000α, 121-122):

Ο Σχεδιασμός ... βασίζεται στην πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων των διαθέσιμων τρόπων, στις σχέσεις μεταξύ τους, όταν χρησιμοποιούνται, και στα ενδιαφέροντα του σχεδιαστή/-τριας ως ατόμου που μετασχηματίζει, δημιουργεί, ανανεώνει. Η γνώση των δυνατοτήτων των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων (που διαμορφώνονται πολιτισμικά⁵) –είτε πρόκειται για προφορικό ή γραπτό γλωσσικό κείμενο είτε πρόκειται για κείμενο οπτικό ή μουσικό– φέρνει στο προσκήνιο επιλογές που ανταποκρίνονται στον Σχεδιασμό, ο οποίος εκφράζει το ενδιαφέρον του δημιουργού. Αυτές οι επιλογές γίνονται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ή περιστάσεις και αποτελούν την προσωπική (υπό μία έννοια) απάντηση του/της σχεδιαστή/-τριας στις απαιτήσεις του επικοινωνιακού γεγονότος.

Προκειμένου μάλιστα να καταστήσει σαφή την έννοια του *Σχεδιασμού*, του σχεδιαστή και των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων, ο Kress σε άλλο κείμενό του επιχειρεί έναν πολύ ενδιαφέροντα παραλληλισμό με τον κόσμο της μόδας (Kress 2000β, 158). Γράφει ότι οι σχεδιαστές μόδας λειτουργούν κατά ανάλογο τρόπο. Αναδημιουργούν στηριζόμενοι στα υπάρχοντα στίλ, χρώματα

και σχέδια, εκφράζοντας προσωπικές προτιμήσεις αλλά και ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές μεταβολές. Πρόκειται για πολύ εύστοχο παράδειγμα που καθιστά ευκολότερα κατανοητό το περιεχόμενο της έννοιας του *Σχεδίου*, γι' αυτό θα το αξιοποιήσω και ο ίδιος αρκετά στη συνέχεια.

Από τη μια πλευρά λοιπόν διαπιστώνουμε ότι οι ΝΤ αφενός συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο του σύγχρονου γραμματισμού, αφετέρου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μεταφορά του ενδιαφέροντος από τη μίμηση στη δημιουργικότητα. Από την άλλη πλευρά υπάρχει από παλιά πλούσια βιβλιογραφία, που ξεκινάει από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 με τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και καταλήγει στις μέρες μας με το διαδίκτυο και τα πολυμέσα (Hawisher et al. 1996· Κουτσογιάννης 1998· 2000), η οποία υποστηρίζει ότι οι Η/Υ είναι τα μηχανήματα που κατεξοχήν ευνοούν τη δημιουργικότητα και την αναζήτηση.

Θα δούμε στη συνέχεια ένα πρόσφατο ενδεικτικό παράδειγμα. Οι Kramersch et al. (2000) σε μια πρόσφατη έρευνά τους, στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του λατινοαμερικάνικου πολιτισμού, διαπιστώνουν ότι οι υπολογιστές δεν είναι απλώς το απαραίτητο μέσο για την εξοικείωση με τον ψηφιακό γραμματισμό αλλά και το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Γράφουν μεταξύ άλλων, στα συμπεράσματά τους (Kramersch et al. ό.π., 97):

Το μοναδικό χαρακτηριστικό της επικοινωνίας μέσω των πολυμέσων ή του διαδικτύου δεν είναι, όπως στην περίπτωση του έντυπου κειμένου, το γεγονός ότι φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με έναν προ-προσδιορισμένο συγγραφικό στόχο· ούτε, όπως στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, το γεγονός ότι επιτρέπει στους διδασκόμενους να διαπραγματευτούν το νόημα με συνευρισκόμενους συνομιλητές. Τα πολυμέσα και το διαδίκτυο επιτρέπουν σε όσους μαθαίνουν, να βρουν τη δική τους φωνή..., να αναπαραστήσουν τη δική τους εκδοχή της πραγματικότητας μέσω των πολυτροπικών κειμένων και να φέρουν σε επαφή την πραγματικότητα αυτή με ένα μεγάλο μέρος αποδεκτών.

Πολυτροπικότητα και δημιουργικότητα των ΤΠΕ από την οπτική των «ασθενών» γλωσσών

Όλα αυτά φαίνονται στέρεες επιστημονικές διαπιστώσεις, που έρχονται να κωδικοποιήσουν επιστημονικά τις ραγδαίες αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών στον χώρο της κοινωνίας και επικοινωνίας. Μοιάζουν επομένως ως επιστημονικός μονόδρομος ανεξάρτητα από τη γλώσσα και τον κοινωνικό περίγυρο.

Κάτι όμως σημαντικό που παραλείπεται στη λογική αυτή είναι ότι το παιχνίδι δεν είναι το ίδιο για όλους τους παίκτες. Αν εξετάσουμε προσεχτικά τους Η/Υ ως περιβάλλοντα παραγωγής λόγου από την οπτική γωνία της ελληνικής γλώσσας και πραγματικότητας, μας περιμένουν πολλές εκπλήξεις. Λόγω χώρου θα εστιάσω το ενδιαφέρον μου σε δύο μόνο παρατηρήσεις, που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα και δημιουργικότητα.

Παρατήρηση πρώτη. Μεγάλο μέρος της πρώτης ύλης για να σχεδιάσουμε τα πολυτροπικά κείμενα, το ύφασμα, τα σχέδια και τα χρώματα δηλαδή –για να θυμηθούμε το παράδειγμα του Kress από τον κόσμο της μόδας–, μας έρχεται έτοιμη μαζί με το λογισμικό παραγωγής πολυτροπικού λόγου, αντλημένη από τον πολιτισμικό περίγυρο της συγκεκριμένης κοινωνίας, και είναι αυτή που η παραγωγός εταιρεία έχει προαποφασίσει. Πρόκειται για τις πλούσιες ψηφιοθή-

κες πολυτροπικών πόρων (έτοιμες εικόνες, βίντεο, σχήματα, γραφικά, μουσικές κλπ.), που μπορούν να καλύψουν κάθε σχεδιαστική ανάγκη. Έτσι ένα μέρος της δημιουργικότητας ακυρώνεται από την «ευκολία» αυτή.

Στη διαπίστωση αυτή μπορεί να υπάρξουν σημαντικές ενστάσεις. Η μία ενδέχεται να σχετίζεται με την επισήμανση ότι είναι εφικτό να μη χρησιμοποιηθούν οι πόροι αυτοί και να αναζητηθούν άλλοι. Με την πρόοδο μάλιστα της τεχνολογίας μπορεί να υποστηριχθεί βάσιμα ότι είναι εύκολη η δημιουργία τους. Αυτή όμως η επισήμανση αποτελεί ήδη παραδοχή για τη μη ουδετερότητα των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων και, επομένως, μια πρώτη συμφωνία στο ότι απαιτείται μια κριτική και όχι περιγραφική/λειτουργική προσέγγιση του ψηφιακού γραμματισμού. Αποτελεί επίσης αφετηρία για διαφορετική συνολική στάση στο θέμα της πολυτροπικότητας, κάτι που σπάνια απαντάται στις ως τώρα προσεγγίσεις.

Η ένσταση όμως αυτή παραβλέπει κάτι αρκετά βαθύτερο: το όλο σκηνικό που έχει στηθεί για τη διάδοση και υποστήριξη των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής πολυτροπικού λόγου. Πρόκειται για τα άφθονα μέσα, έντυπα και ηλεκτρονικά, που κυκλοφορούν για την εκμάθηση της λειτουργίας του λογισμικού αυτού, το οργανωμένο δίκτυο υποστήριξης της διάδοσής τους, με συγκεκριμένες διαδικασίες πιστοποίησης, εξετάσεων⁶ κλπ. Το σκηνικό αυτό προετοιμάζει κατάλληλα, ώστε οι προκατασκευασμένοι πολυτροπικοί πόροι να είναι οικείοι και «φυσικοί», ενώ κάθε σχετικός προβληματισμός εκκεντρική ιδιομορφία.

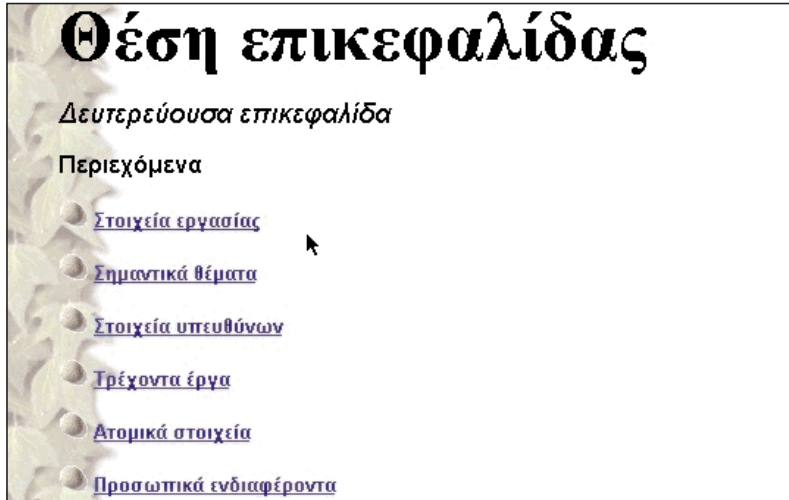
Αλλά η κυριότερη ένσταση μπορεί να προέλθει από την πλευρά που υποστηρίζει ότι μπορεί να μας δίνεται έτοιμη, έστω, η πρώτη ύλη, έχουμε όμως την ευχέρεια του κυρίως σχεδιασμού. Που σημαίνει ότι μπορούμε να χειριστούμε με τρόπο ελεύθερο και δημιουργικό τους πόρους αυτούς και να έχουμε έτσι ένα δημιουργικό κείμενο. Με την ένσταση αυτή θα περάσουμε στη δεύτερη παρατήρηση-διαπίστωση.

Η ένσταση αυτή παραβλέπει το γεγονός ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν αποτελούν λευκές ψηφιακές σελίδες, στις οποίες καλούμαστε να αναδημιουργήσουμε με βάση το ισχύον επικοινωνιακό μας *habitus*. Συνοδεύονται από οδηγούς συγγραφής κειμένων, που στηρίζονται στην ύπαρξη «πρότύπων» κειμένων. Πρόκειται για τακτική που υιοθετείται προφανώς προκειμένου να καταστήσει φιλικότερη την αξιοποίηση των ΝΤ ως μέσων παραγωγής λόγου.

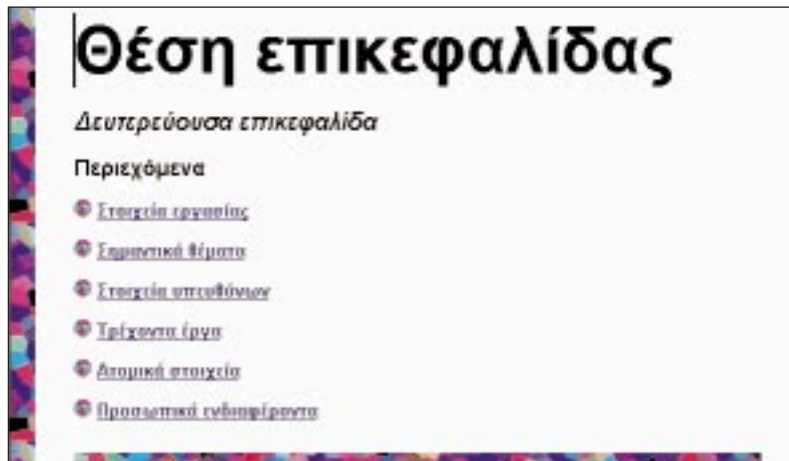
Για τη δημιουργία ιστοσελίδων π.χ. υπάρχουν στην αγορά πλήθος προϊόντων. Ας εστιάσουμε όμως το ενδιαφέρον μας στο πιο απλό από αυτά και στο ευρύτερα διαδεδομένο, το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου Microsoft Word για Windows, που αποτελεί και το λογισμικό που έχει επίσημα εισαχθεί στην ελληνική εκπαίδευση. Η πρώτη δυνατότητα που δίνεται είναι, μέσω της επιλογής *δημιουργία* (κάτω από την ενότητα Αρχείο της επιφάνειας εργασίας), να επιλεγεί ένα «πρότυπο», πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η διαδικασία παραγωγής μιας ιστοσελίδας. Η έκδοση του ελληνικού Word 1997, το οποίο χρησιμοποιείται στα εργαστήρια των ελληνικών σχολείων, παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας μέσω ενός «οδηγού», που αν το ακολουθήσουμε, έχουμε διάφορων κατηγοριών και στιλ ιστοσελίδες.

Τα δύο ενδεικτικά παραδείγματα που παρατίθενται στη συνέχεια δημιουργήθηκαν με αυτό τον αυτόματο τρόπο. Αλλά αν τα παραδείγματα αυτά δεν αρκούν, η εταιρεία «διευκολύνει» τους χρήστες παραπέμποντάς τους στη σελίδα της στο διαδίκτυο, όπου υπάρχουν και πάρα πολλά άλλα «πρότυπα» από τα οποία μπορούν να επιλέξουν.

ΕΙΚΟΝΑ 1: Προσωπική σελίδα «στιλ υπαίθρου»

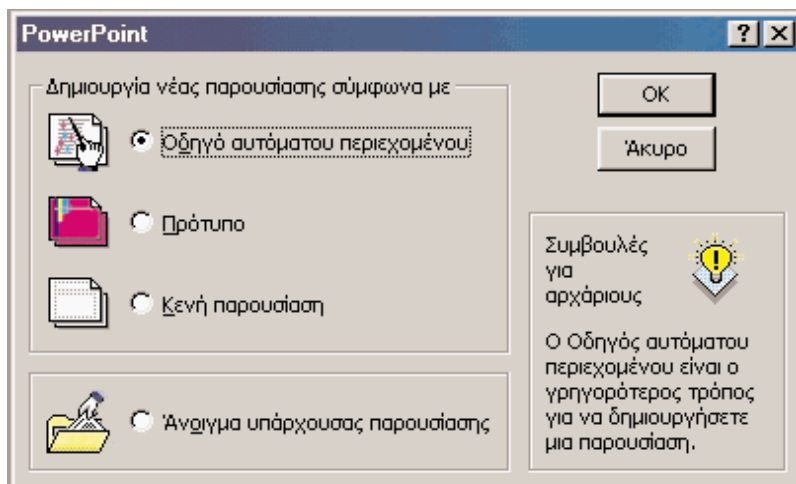


ΕΙΚΟΝΑ 2: Προσωπική σελίδα: «εορταστικό στιλ»



Ας δούμε και την περίπτωση ενός άλλου λογισμικού, που αξιοποιείται ευρύτατα στην παραγωγή πολυτροπικού λόγου. Η πρώτη οθόνη που εμφανίζεται στο Power Point είναι μία από τις ενδεικτικές αντίστοιχες περιπτώσεις. Από τις τρεις επιλογές που δίνονται οι δύο είναι προδιαγεγραμμένου σχεδιασμού (βλ. Εικόνα 3). Ενδιαφέρον έχει και το μήνυμα-συμβουλή προς τους αρχάριους: «Ο οδηγός αυτόματου περιεχομένου είναι ο γρηγορότερος τρόπος για να δημιουργήσετε μια παρουσίαση». Δεν χρειάζεται να επισημανθεί ότι και σε αυτήν, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, όλα τα ονομαζόμενα «πρότυπα» ή οι οδηγοί αυτόματης δημιουργίας κειμένων αποτελούν πιστή κατά λέξη και –εδώ είναι απαραίτητος ο φραστικός νεολογισμός– κατά εικόνα και ήχο, μετάφραση από την αγγλική γλώσσα.

ΕΙΚΟΝΑ 3: Αρχική οθόνη του Power Point



Μετά από τη σύντομη αυτή διερεύνηση των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής πολυτροπικού λόγου, ας ξαναδούμε το θέμα της δημιουργικότητας των Η/Υ αλλά και του *Σχεδίου*.

Απ' ό,τι είδαμε, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου αποτελεί η τυποποίηση, η οποία δεν αφορά μόνο την ελληνική αλλά και την αγγλική γλώσσα. Το πρόβλημα όμως για την ελληνική, όπως και για τις περισσότερες «ασθενείς» γλώσσες προφανώς, είναι διπλό, από τη στιγμή που οι σημειωτικοί πόροι με τους οποίους είναι εφοδιασμένες οι ΝΤ, είναι ξένοι προς την ιστορία και τον πολιτισμό των κοινωνιών αυτών.

Δεν διαθέτουμε ακόμη έρευνες για την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια έκταση χρησιμοποιούνται όντως τα «πρότυπα» και οι διάφοροι οδηγοί αυτόματης κατασκευής κειμένων και σε ποια έκταση η δημιουργικότητα τα ξεπερνά. Γνωρίζουμε όμως από την περιορισμένη διεθνή έρευνα ότι παρατηρείται ήδη μια σημαντική τάση ομοιογενοποίησης στον σχεδιασμό των ιστοσελίδων του διαδικτύου, ανάλογη με αυτήν που έχει δημιουργήσει η ευρεία διάδοση της αμερικάνικης μαζικής κουλτούρας στην ένδυση και την ψυχαγωγία (Holmenc & Haynes 2000· MacConaghy & Snyder 2000).

Έτσι η εργασία σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δεν εξασφαλίζει εκ των προτέρων τη δημιουργικότητα, είναι δυνατό μάλιστα –κάτι που με την παραδοσιακή τεχνολογία ήταν πιο δύσκολο– να περιοριστεί σε σχεδιασμό πάνω σε κειμενικά «πατρών», που έχουν δημιουργηθεί από τις εταιρείες παραγωγής του λογισμικού.

Αλλά και η έννοια του *Σχεδίου* αδυνατεί να καλύψει πλήρως τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται για τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες με τα προκατασκευασμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού. Προκειμένου να φανεί η δυσκολία αυτή, θα μπορούσε να τεθεί ένα ενδεικτικό πρώτο ερώτημα: οι ποικίλοι σημειωτικοί πόροι με τους οποίους, όπως είδαμε, έρχονται εφοδιασμένα τα σύγχρονα αυτά περιβάλλοντα αποτελούν *Διαθέσιμα σχέδια* για τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες ή όχι;

Το ερώτημα απαντάται δύσκολα. Μια θετική απάντηση δεν είναι εύκολα αποδεκτή, από τη

στιγμή που οι πόροι αυτοί δεν προέρχονται από τα σπλάχνα του κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι των κοινωνιών αυτών. Πέραν τούτου αποτελούν κατά βάθος όψεις της προσπάθειας για επέκταση της αγοράς, που σχετίζεται με τις ΝΤ, σε νέους τομείς της κοινωνικής ζωής και σε νέους γεωγραφικούς χώρους· του φαινομένου δηλαδή που ο Fairclough (2000) αποκαλεί *marketisation* στην περίπτωση της γλώσσας. Η αρνητική απάντηση δεν είναι επίσης εύκολη και δημιουργεί νέα ερωτηματικά. Καταρχήν μπορεί να προσκρούσει στο γεγονός ότι οι πόροι αυτοί έχουν ήδη υιοθετηθεί ως *Διαθέσιμα σχέδια* σε ευρεία έκταση, κυρίως από το πιο προηγμένο σε τεχνολογική εξοικείωση τμήμα των κοινωνιών αυτών (!). Μπορεί επίσης να προσκρούσει στο γεγονός ότι με βάση τα *Διαθέσιμα* αυτά *σχέδια*, και χωρίς να τηρούνται οι δημιουργικές διαδικασίες του *Σχεδιασμού*, έχουν ήδη προκύψει πολυτροπικά κείμενα, *Ανασχεδιασμένα* κατά την ορολογία του NLG. Οπότε προκύπτει ένα νέο ερώτημα: Τα *Ανασχεδιασμένα* αυτά αποτελούν *Διαθέσιμα σχέδια* για τη συγκεκριμένη γλώσσα και πολιτισμό ή όχι;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν είναι εύκολες και μπορούν να διερευνηθούν σοβαρά, κατά τη γνώμη μου, μόνο μέσω της οπτικής κινήματων που κινούνται στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσολογικής παράδοσης, του *κριτικού (τεχνο)γραμματισμού* ή της *Κριτικής Πλαισίωσης* κατά το NLG. Τα κινήματα όμως αυτά μας παρέχουν μεν ικανοποιητικό θεωρητικό πλαίσιο, ανύπαρκτο όμως προβληματισμό για θέματα σαν και αυτά που συζητήσαμε και αφορούν τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες (Κουτσογιάννης 2001). Η πρόκληση για τη διδασκαλία της ελληνικής, όπως και για τις άλλες «ασθενείς» γλώσσες, βρίσκεται ακριβώς εδώ: λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς αναζητήσεις να δοθεί στον κριτικό (τεχνο)γραμματισμό το περιεχόμενο που αρμόζει στα ιδιαίτερα ιστορικά και πολιτισμικά τους δεδομένα.

Συμπέρασμα

Επέλεξα να συζητήσω κάποιες από τις πιο σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις, οι οποίες κινούνται στον θεωρητικό χώρο του τεχνολογικού και κριτικού γραμματισμού. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία. Πρόθεσή μου είναι να δείξω ότι ακόμη και οι πιο σύγχρονες θεωρίες που κινούνται στον χώρο της κριτικής γλωσσολογικής σκέψης –που αποτελεί ό,τι πιο ελπιδοφόρο, κατά τη γνώμη μου, στον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης– είναι δύσκολο να κινηθούν εκτός των ορίων του «κυρίαρχου» πολιτισμού και της «ισχυρής γλώσσας», όπου και έχουν αναπτυχθεί.

Αυτό δεν αναιρεί τη σπουδαιότητα και χρησιμότητα των θεωριών αυτών. Πιστεύω, άλλωστε, ότι οι εμπνευστές τους θα συμφωνήσουν με μια κριτική ανάγνωση των προτάσεών τους από την οπτική των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών. Θέτει όμως σοβαρά ερωτήματα στην τάση πιστής αναπαραγωγής των θεωριών αυτών και στην άκριτη προβολή τους ως ιδανικών απαντήσεων στα προβλήματα της γλωσσικής εκπαίδευσης ανεξάρτητα από γλώσσα και πολιτισμικό περιεχόμενο. Παράλληλα υπογραμμίζει την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός *ιδεολογικού μοντέλου* (Street 1984· 1995) και για τον ψηφιακό ή τεχνολογικό γραμματισμό, με μεγάλη ευαισθησία στην πολιτισμική και γλωσσική ιδιαιτερότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Χρησιμοποιούνται χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση, όπως επικράτησε και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι όροι: *τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας* (ΤΠΕ), *νέες τεχνολογίες* (ΝΤ) και *ηλεκτρονικοί υπολογιστές* (ΗΥ).
2. Δεν έχουμε παρά να θυμηθούμε τον θόρυβο που δημιούργησαν ως προς τις δυνατότητές τους στη γλωσσική διδασκαλία: τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, τα τοπικά δίκτυα, το υπερκείμενο, τα πολυμέσα και το διαδίκτυο (Hawisher et al. 1996· Κουτσογιάννης 1998· 2000· Knobel et al. 1997· Snyder 1996).
3. Για την ελληνική γλώσσα βλ. ενδεικτικά Ανδρουτσόπουλος 2001· Georgakopoulou 1997.
4. Οι όροι που συνήθως προτείνονται είναι *ψηφιακός γραμματισμός* [digital literacy] (Gilster 1997) ή *τεχνολογικός γραμματισμός* [technological literacy] (Lankshear et al. 2000· Selfe 1999).
5. Η έμφαση δική μου.
6. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του ευρωπαϊκού διπλώματος βασικών γνώσεων πληροφορικής, το γνωστό ως European Computer Driving License (EDCL).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρουτσόπουλος, Γ.** 2001. Πρακτικές γλωσσικής ποικιλότητας στην ηλεκτρονική συνομιλία (CHAT): Αλλαγή κώδικα στον χώρο #HELLAS. Στο *Recherches en linguistique greque. Actes du colloque international de linguistique greque*, επιμ. Ch. Clairis, 51-54. Παρίσι: L'Harmattan.
- Bruce, B. & M. Hogan.** 1998. The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy. Στο *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, επιμ. D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo & R. Kiefer, 269-281. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cope, B. & M. Kalantzis,** επιμ. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Fairclough, N.** 2000. Multiliteracies and language: Orders of discourse and intertextuality. Στο COPE & KALANTZIS 2000, 162-181.
- Georgakopoulou, A.** 1997. Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse: The style – and code – switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics* 7:141-164.
- Gilster, P.** 1997. *Digital Literacy*. Νέα Υόρκη: John Wiley & Sons.
- Hawisher, G., P. Leblanc, C. Moran & C. Selfe.** 1996. *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, NJ: Ablex.
- Holmievic, J. R. & C. Haynes.** 2000. Norwegian accords: Shaping peace, education, and gender on the Web. Στο *Global Literacies and the World-Wide Web*, επιμ. G. Hawisher & C. Selfe, 114-132. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Kalantzis, M. & B. Cope.** 1997. Πολυγραμματισμοί. Στο «*Ισχυρές*»-«*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 25-28 Μαρτίου), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 681-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Knobel, M., C. Lankshear, E. Honan & J. Crawford.** 1997. The wired world of second-language education. Στο SNYDER 1997, 20-50.
- Κουτσογιάννης, Δ.** 1998. Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: Έρευνα σε μαθητές Α' γυμνασίου. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.
- . 2000. Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 20, 234-244. Θεσσαλονίκη.

- . 2001. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Προς τη διαμόρφωση ενός κριτικού τεχνογραμματισμού. Στο *Recherches en linguistique greque. Actes du colloque international de linguistique greque*, επιμ. Ch. Clairis, 39-42. Παρίσι: L'Harmattan.
- . Υπό δημοσίευση. Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνογραμματισμό. Στο *Εργαλεία και μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιησίμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη βασική παιδεία*, επιμ. Ε. Δημαράκη & Χρ. Κυνηγός. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . [Koutsogiannis, D.] 2001. Computer literacy in its cultural context. Offprint από το *Learning from the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*, επιμ. B. Cope & M. Kalantzis.
- Kramsh, C., F. A'ness, W.S.E. Man.** 2000. Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 Literacy. *Language Learning & Technology* 4 (2): 78-104.
- Kress, G.** 2000α. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2:111-124.
- . 2000β. Design and transformation: New theories of meaning. Στο COPE & KALANTZIS 2000, 153-161.
- Kress, G. & T. Van Leeuwen.** 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Λονδίνο: Routledge.
- Lankshear, C. & I. Snyder** σε συνεργασία με **B. Green.** 2000. *Teachers and Technoliteracy. Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Σίδνεϋ: Allen & Unwin.
- Lemke, J. L.** 1998. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. Στο *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, επιμ. D. Reinking, M. McKenna, L. Laddo & R. Kieffer, 269-281. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Macconaghy, C. & I. Snyder.** 2000. Working the Web in postcolonial Australia. Στο *Global Literacies and the World-Wide Web*, επιμ. G. Hawisher & C. Selfe, 74-92. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- New London Group.** 2000. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. Στο COPE & KALANTZIS, 2000, 9-37.
- Selfe, C.** 1999. *Technology and Literacy in the Twenty-first Century: The Importance of Paying Attention*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Snyder, I.** 1996. *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. Νέα Υόρκη: New York University Press.
- , επιμ. 1997. *Page to Screen*. Σίδνεϋ: Allen & Urwin.
- Street, B.** 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- , 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. Λονδίνο: Longman.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι*Αγγλικό και «ελληνικό» πρότυπο βιογραφικού σημειώματος*

[Click here and type address] [Put Phone, Fax and E-mail here]

Max Benson**Objective** [Click **here** and type objective]**Experience** 1990-1994 Arbor Shoe Southridge, SC**National Sales Manager**

- Increased sales from \$50 million to \$100 million.
- Doubled sales per representative from \$5 million to \$10 million.
- Suggested new products that increased earnings by 23%.

1985-1990 Ferguson and Bardell Southridge, SC

District Sales Manager

- Increased regional sales from \$25 million to \$350 million.
- Managed 250 sales representatives in 10 Western states.
- Implemented training course for new recruits – speeding profitability.

1980-1984 Duffy Vineyards Southridge, SC

Senior Sales Representative

- Expanded sales team from 50 to 100 representatives.
- Tripled division revenues for each sales associate.
- Expanded sales to include mass market accounts.

1975-1980 LitWare, Inc. Southridge, SC

Sales Representative

- Expanded territorial sales by 400%.
- Received company's highest sales award four years in a row.
- Developed Excellence In Sales training course.

Education 1971-1975 Southridge State University Southridge, SC

- B.A., Business Administration and Computer Science.
- Graduated Summa Cum Laude.

Interests SR Board of Directors, running, gardening, carpentry, computers.**Tips** Select the text you would like to replace, and type your information.



[Γράψτε εδώ τη διεύθυνση] [Τηλέφωνο, φαξ και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο]

Άννα Στυλιανού

Θέση [Γράψτε **εδώ** τη θέση που σας ενδιαφέρει]
Εμπειρία 1990-1994 Υφάσματα επιπλώσεων ΑΕΒΕ Πειραιάς

Εθνική διεύθυτρια πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων από 100 σε 200 εκατομμύρια δραχμές.
Διπλασιασμός των πωλήσεων ανά αντιπρόσωπο, από 10 σε 20 εκατομμύρια.
Προτάσεις για νέα προϊόντα που αύξησαν τα κέρδη κατά 23%.

1985-1990 Διάττων Ασφαλιστική Αθήνα

Περιφερειακή διεύθυτρια πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων στην περιφέρεια από 50 σε 700 εκατομμύρια δραχμές.
Διεύθυνση 250 αντιπροσώπων σε 10 νομούς.
Οργάνωση σεμιναρίου για νέους αντιπροσώπους – αύξηση της απόδοσης.

1980-1984 Οινοποιία Σ. Λαματίνας Καβάλα

Ανώτερη αντιπρόσωπος πωλήσεων

Επέκταση της ομάδας των πωλητών από 50 σε 100 άτομα.
Τριπλασιασμός των εσόδων ανά πωλητή.
Επέκταση των πωλήσεων σε μεγάλους λογαριασμούς.

1975-1980 Ήλεκτρον Βιομηχανία Φωτιστικών Πειραιάς

Αντιπρόσωπος πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων στην περιοχή κατά 400%.
Βραβείο υψηλότερων πωλήσεων από την εταιρεία, για τέσσερα συνεχή έτη.
Διδασκαλία σε σεμινάριο εκπαίδευσης πωλητών.

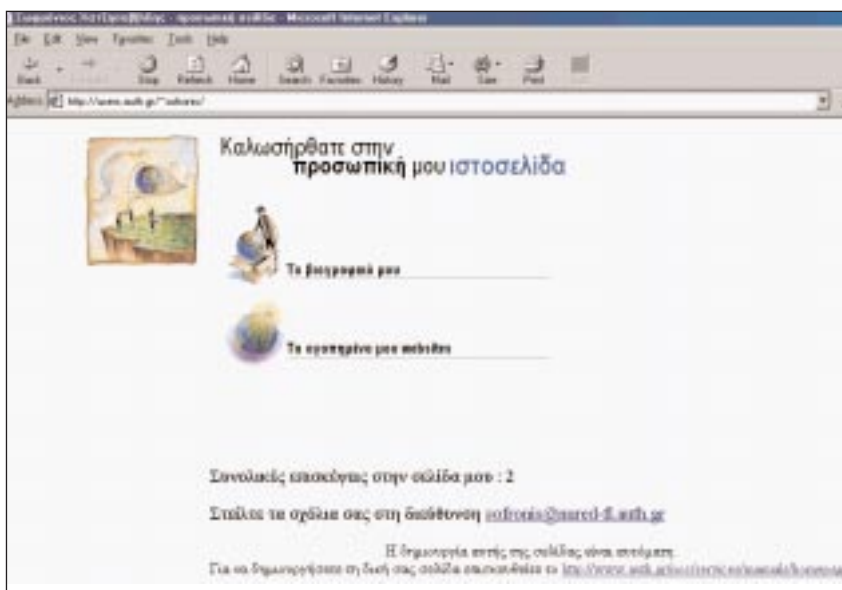
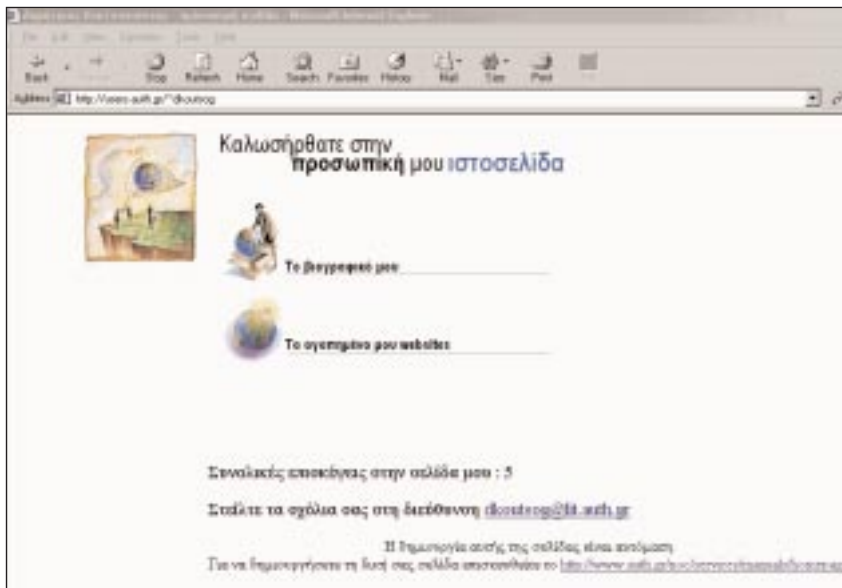
Σπουδές 1971-1975 Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθήνας Αθήνα
Διοίκηση Επιχειρήσεων.
Εφαρμοσμένη Πληροφορική.

Ενδιαφέροντα Μέλος του Συνδέσμου Οικονομολόγων Αθήνας,
τρέξιμο, κηπουρική, χειροτεχνία, υπολογιστές.

Συμβουλές Επιλέξτε το κείμενο που θέλετε να αντικαταστήσετε
και πληκτρολογήστε στη θέση του τις πληροφορίες που σας αφορούν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενδεικτικά παραδείγματα δύο προσωπικών ιστοσελίδων-κλώνων



DIMITRIS KOUTSOGIANNIS

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AND LANGUAGE EDUCATION: TOWARDS AN ALTERNATIVE CRITICAL APPROACH

Introduction

Most of the discourse relating to the use of new technology (NT)¹ in language education tends to: promote and assess new, usually 'impressive', software that is very 'effective' for language teaching; present more general arguments in favour of the opportunities which computers offer for implementing modern language teaching concepts; present research proving the 'unique opportunities' which technology offers for more easily and effectively putting modern theories across in the classroom; and highlight the close relationship between ICT and the new literacy necessary in this day and age.

It is true that at least 20 years of scientific involvement has done much to promote and further the language teaching debate. Nevertheless, much of the modern (spectacularly increasing) scientific literature in this field might well be described as significantly one-sided: it is monopolised by the English-speaking domain – which, let it be noted, is also where computers are developed and disseminated – and it is therefore extremely difficult for it to include aspects and viewpoints of other languages and cultures. The problem is compounded by the fact that these theories are reproduced almost verbatim outside the English-speaking world, and cloaked, what is more, in an aura of scientific modernity and thus inevitability. This practice is simply another version of what Street (1984; 1995) terms an 'autonomous model of literacy', with reference to the designing and promotion of literacy programmes by various 'special' scientific centres for various social or ethnic groups, without any consideration of the distinctive linguistic and cultural identity of those groups (Koutsogiannis 2001).

The aim of this paper is to discuss some significant aspects of the recent literature. More specifically, it examines from a Greek-language point of view one of the most highly publicised issues of recent years, namely digital literacy, and more especially multimodality, together with the much-hyped creativity of new technology. My intention is, through a critical reading of these theories, to enrich them with considerations that also take account of the viewpoint of the lesser used languages.

Digital literacy, multimodality, and creativity

After numerous endeavours, mostly in connection with some kind of new software or new technology,² in recent years we have found ourselves facing a major shift: the computer is no longer regarded simply as a means of putting modern language teaching concepts into effect, but also as a means of transforming the communication landscape, paving the way for wide-ranging changes in language and hence in its content and teaching (Koutsogiannis in press).

This discourse treats computers as a new channel of communication, a new variable in the communication landscape, and an integral part of the new postmodern communication ecosystem (Bruce & Hogan 1998). In this context, a considerable proportion of linguistic research has focused on describing the new language scene which is being shaped by the transition from paper to screen³ (Snyder 1997). Although the scientific interest is recent, there is already talk of a new literacy emerging out of the widespread use of new technology, in association with the sweeping economic and sociopolitical changes of the last few decades. Although there is no unanimous agreement about the names which have been proposed,⁴ it is generally agreed that its social spread is wide indeed, and this cannot be ignored by schools present and future (Cope & Kalantzis 2000; Lankshear et al. 2000; Selfe 1999).

One of the basic characteristics of digital discourse is reckoned to be multimodality, the fact, that is, that digital texts do not confine themselves to the exclusive use of the linguistic mode in order to put their message together, but extend to a combination of modes, such as the musical and, especially, the visual mode. It is worth noting the inadequacy of the theories expounded so far to fully and accurately describe the new multimodal communication scene, since the existing theories are mainly linguistic (Kress & Van Leeuwen 1996; Kress 2000a; 2000b).

The debate has led to two important proposals with regard to language education:

1. Current language and literacy curricula are inadequate and outdated, because they are constructed around the exclusive rationale of the verbal, specifically the written verbal, mode, and ignore the new communication landscape. Current thinking regards digital literacy – and more specifically practice in producing and understanding multimodal texts – as an integral component of the literacy which the modern school should provide, and consequently the cornerstone of modern language and literacy education programmes.
2. Given that the language scene is changing much faster now than in the past (since society itself is rapidly changing, as is the shell in which it is created, i.e., computers), schools should not focus on imitation and reproduction (the main features of language teaching hitherto), but on creativity.

The New London Group (NLG), a group of top-level scientists from various English-speaking countries, has done some important, ground-breaking work in this field (Cope and Kalantzis 2000; Kalantzis & Cope 1997). In order to underscore the need to shift focus from formality and imitation to initiative and creativity, the NLG has introduced the term *Design* to replace the traditional terms 'writing' or 'discourse production'.

The concept of design embraces three basic elements (New London Group 2000, 20–3):

- *Available designs*: the inherent socioculturally determined semiotic resources, which include concepts ranging from the 'grammar' of the various semiotic systems to orders of discourse, genres, styles, dialects, and the communicative experience of those participating in the *Design*.
- *Designing*: the process of creative utilisation and creative transformation, not reproduction, of the *Available Designs*, as a response to the givens of some communicational event.
- *The Redesigned*: the product of designing, which in its turn constitutes a new available resource (*Available Design*) for any future *Designing*. The *Redesigned* is not a mere reproduction of the available sources, nor the result of individual inspiration and endeavour, but is underpinned by historically and culturally conditioned patterns.

Gunther Kress, one of the core members of the NLG and a pioneering theorist in the field of multimodality, defines *Design* as follows (Kress 2000a, 121–2):

Design . . . rests on a full awareness of the potentials of available modes, in their specific relations to occasions of use and the interests of the designer/transformer/maker. Knowledge of the potentials of semiotic resources (available as culturally shaped) whether speech, writing, image, action, music, gesture, etc, calls forth choices responding to the design which itself expresses the interest of the designer/maker. Such choices are made in particular contexts, as the 'interested' response by the designer to the demands of a context.

In order to clarify the meaning of 'designing', 'designer', and the 'available semiotic resources', elsewhere Kress draws a very interesting parallel with the world of fashion (Kress 2000b, 158). He points out that fashion designers operate in a similar way, recreating on the basis of existing styles, colours, and designs, and expressing personal preferences and also more general sociocultural changes. It is a very apt simile, which makes it easier to grasp the meaning of the concept of design, and I shall therefore use it myself in what follows.

On the one hand, then, we find that new technology not only has a direct bearing on the content of modern literacy, but also plays an important part in shifting the focus from imitation to creativity. On the other, there is a wealth of literature, starting in the early 1980s with the word-processing programmes and coming up to the present day with the Internet and multimedia (Hawishe et al. 1996; Koutsogiannis 1998; 2000), which contends that computers are the machines *par excellence* which favour creativity and inquiry.

Let us now look at a recent significant example. In the course of recent research into the use of ICT in teaching Latin American culture, Kramsch et al. (2000) found that computers were not simply the essential means of becoming familiar with digital literacy, but also the appropriate environment for developing creativity. In their conclusions, they write, *inter alia* (op. cit., 97):

The unique characteristic of communication through multimedia or on the Internet is not, as with a printed text, the fact that it puts the reader in touch with a pre-determined authorial intention; it is not, as in face-to-face communications, the fact that it allows learners to negotiate meaning in interaction with embodied interlocutors. Multimedia and the Internet enable learners to find a voice for themselves at the intersection of multiple time scales, to represent their own version of reality through multimodal texts, and to confront a broad public audience with that reality.

Mulimodality and creativity of ICT from the point of view of the “weak” languages

All these seem to be solid scientific findings which scientifically codify the sweeping changes of recent decades in the social and communicational spheres. They therefore appear to be a scientific one-way street, regardless of language and social environment.

But one important factor which this line of reasoning neglects is that the game is not the same for all the players (Selfe & Selfe 1994). If we carefully examine computers as discourse production environments from the point of view of the Greek language and the Greek scene, there are several surprises in store. For reasons of space, I shall concentrate on just two observations relating to multimodality and creativity.

Observation number one is that much of the raw material for designing multimodal texts – the fabric, the patterns, and the colours, to go back to Kress’s example from the world of fashion – comes ready-made with the multimodal discourse production software, drawn from the cultural environment of the specific society, and it is predetermined by the company which produces it. I am talking about the rich digital libraries of multimodal resources (ready-made images, videos, layouts and formats, graphics, music, and so on) to meet every design requirement. Thus, a good deal of creativity is obviated by this ‘convenience’.

Considerable objections could be raised here. It might be pointed out that it is perfectly possible not to use these resources and to look for others. Indeed, with the advances in technology, it may reasonably be argued that they are easy to create for oneself. But this is already a tacit admission of the non-neutrality of electronic environments and consequently an initial agreement that a critical, not a descriptive/functional approach to digital literacy is what is required. It is also a starting-point for a different overall attitude to the subject of multimodality, which is rarely found in the approaches to date.

However, this objection overlooks something much deeper: the whole scenario which has been set up to propagate and support electronic multimodal discourse production environments. I am talking about the numerous media, both printed and electronic, that are available for learning how this software works, the organised support network for its dissemination, with specific processes for certification, examinations,⁶ and so on and so forth. The scenario prepares the ground in such a way as to make the ready-made multimodal resources familiar and ‘natural’, so that any doubt or concern in their regard seems like sheer eccentricity.

But the main objection may come from those who maintain that, while the raw material is indeed given to us ready-made, we are still free to do the designing ourselves. Which means that we can use these resources freely and creatively and thus produce a creative text. This brings me to my second observation.

This objection overlooks the fact that electronic discourse production environments are not digital *tabulae rasae* on which we are invited to recreate on the basis of our current communicational *habitus*. They are accompanied by guides to writing texts, which are based on the existence of model texts or ‘templates’. It is a tactic which is adopted presumably to make new technology a more user-friendly means of literacy practice.

There are numerous products available for creating web-pages, for instance. But let us take a closer look at the simplest and most widely used of these, Microsoft's word-processing program Word for Windows, which is also the official software used in the Greek education system. The first possibility offered is, by selecting 'New' in the 'File' menu, to create a new template on which to base the process of producing a web-page. The Greek edition of Word 1997, which is used in Greek schools, provides the opportunity to do this using a 'wizard', a kind of guide, which, if we follow it, offers us various categories and styles of web-pages.

The two typical examples given below were created by this automatic means. But if these examples are not enough, Microsoft 'helps' users by referring them to its Internet page, where there are numerous other templates to choose from.

Figure 1: Personal web-page, 'Harvest style'

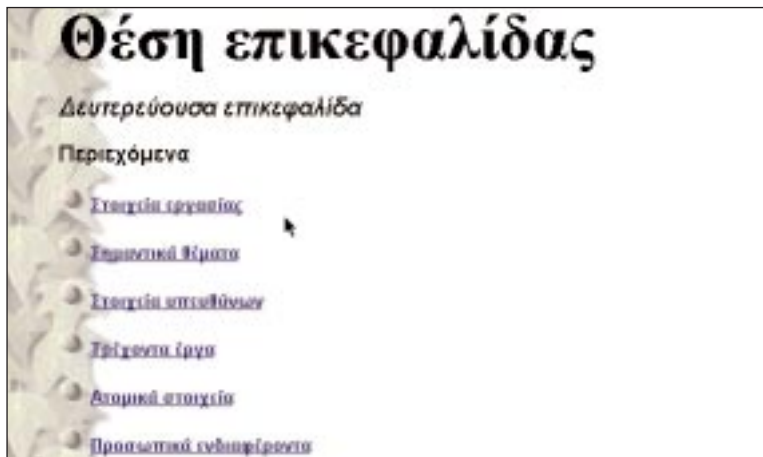
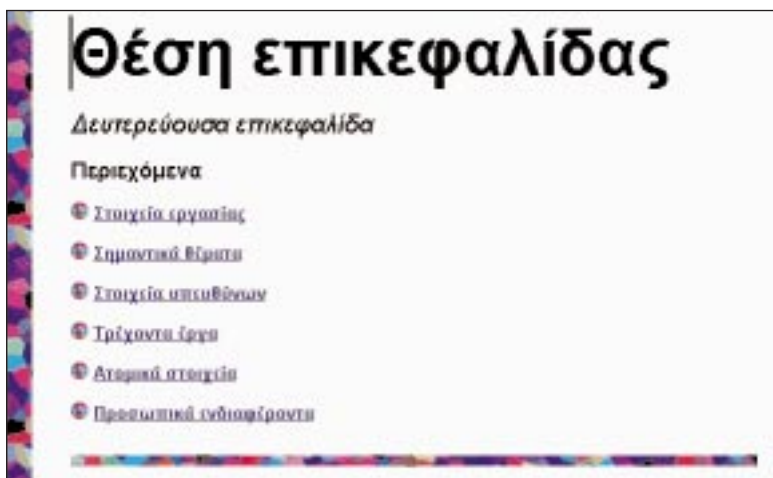
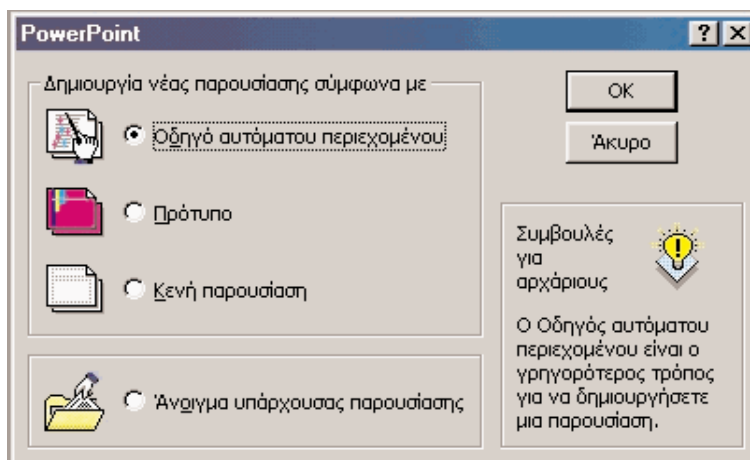


Figure 2: Personal web-page, 'Festive style'



Let us also take a look at another software program which is widely used for multimodal discourse production. The first window that appears in PowerPoint is a similar case. Of the three options which are given, two offer pre-specified designs (see Fig. 3). The 'Tip for new users' is interesting: 'The AutoContent wizard is the quickest way to create a presentation.' It goes without saying that in this, as in all other cases, all the so-called 'templates' and 'wizards' are a word-for-word, image-for-image, and sound-for-sound translation from the English.

Figure 3: Initial PowerPoint window



Having conducted this brief investigation of electronic multimodal discourse production environments, let us get back to the creativity of computers and to design.

From what we have seen, one of the chief characteristics of electronic discourse production environments is standardisation, which relates not only to the Greek, but also to the English language. The problem for Greek, however, as also, presumably, for most of the 'weak' languages, is twofold, since the semiotic resources with which new technology is equipped are alien to the history and the culture of these societies.

No research has yet been carried out with regard to the Greek language to give us some idea of how much the templates and the various 'wizards' are indeed used and how far creativity goes beyond them. We do know, however, from the limited international research, that there is already a noticeable trend towards uniformity in the design of the web-pages on the Internet, along the same lines as that which has arisen out of the wide dissemination of American mass culture in clothing and entertainment (Holmevic & Haynes 2000; Koutsogiannis 2002; MacConaghy & Snyder 2000).

So working in electronic environments does not guarantee creativity. Indeed, it can be limited to designing on the basis of 'pattern' texts created by the software companies, something which was more difficult with traditional technology.

But the concept of design cannot fully meet the new situation which the ready-made

electronic literacy practice environments create for the less widely spoken languages. To make the problem clear, we might begin by asking: do the various semiotic resources with which, as we have seen, these modern environments come equipped constitute *Available Designs* for the less widely spoken languages or not?

It is a difficult question to answer. An affirmative response is not easy to accept, since these resources do not come from the very heart of the socio-cultural processes of these societies. Apart from this, they essentially represent aspects of the effort to expand the new technology market into new sectors of social life and into new geographical areas – the phenomenon which Norman Fairclough terms ‘marketisation’ in the case of language (Fairclough 2000). A negative response is likewise not easy and raises further questions. For a start, it may be countered by the fact that these resources have already been adopted as *Available Designs* to a great extent, chiefly by the most technologically literate segment of those societies! It may also be countered by the fact that, on the basis of these *Available Designs* and without following the creative processes of *Designing*, multimodal texts – *Redesigned*, in NLG terminology – have already been produced. In which case, another question arises: do these *Redesigned* constitute *Available Designs* for the specific language and culture or not?

These questions are not easy to answer, and I believe that they can be seriously investigated only from the point of view of movements which operate in the framework of the critical linguistic tradition, of ‘critical (techno)literacy’ or of ‘critical framing’ according to the NLG. However, although these movements offer us a satisfactory theoretical framework, they offer no debate about questions like those we have been discussing, which relate to the less widely spoken languages (Koutsogiannis 2001). The challenge for the teaching of Greek, as also the other ‘weak’ languages, is precisely, while bearing international endeavours in mind, to give critical (techno)literacy the significance appropriate to its specific historical and cultural givens.

Conclusion

I have chosen to discuss some of the latest scientific concerns in the theoretical domain of technological and critical literacy. It was not a random choice. My intention is to show that it is difficult for even the most modern theories in the domain of critical linguistic thought (which I regard as the most promising area of language and literacy education) to go beyond the bounds of the ‘dominant’ culture and the ‘strong language’ in which they are developed.

This does not detract from their importance or their usefulness. Furthermore, I believe their exponents will agree with a critical reading of their proposals from the viewpoint of the less widely spoken languages. It does, however, raise serious questions about the tendency to replicate these theories *tel quel* and to uncritically promote them as ideal solutions to the problems of language education, irrespective of language and cultural context. At the same time, it underscores the need to develop an ‘ideological model’ (Street 1984, 1995) for digital or technological literacy too, with great sensitivity towards cultural and linguistic identity.

ENDNOTES

1. The terms *information and communication technology* (ICT), *new technology* (NT), and *computers* are used more or less interchangeably, as in the literature.
2. We need only recall the hype surrounding the language teaching potential of word processing programs, local area networks, hypertext, multimedia, and the Internet (Hawisher et al. 1996; Koutsogiannis 1998; 2000; Knobel et al. 1997; Snyder 1996).
3. For the Greek language, see, for instance, Androutsopoulos 2001, Georgakopoulos 1997.
4. The terms which are usually proposed are 'digital literacy' (Gilster 1997) or 'technological literacy' (Lankshear et al. 2000; Selfe 1999).
5. My italics.
6. For instance, the diploma in basic informatics known as the European Computer Driving Licence (ECDL).

REFERENCES

- (Androutsopoulos, G.) Ανδρουσόπουλος, Γ. 2001. Πρακτικές γλωσσικής ποικιλότητας στην ηλεκτρονική συνομιλία (CHAT): Αλλαγή κώδικα στον χώρο #HELLAS. Στο *Recherches en linguistique greque. Actes du colloque international de linguistique greque*, επιμ. Ch. Clairis, 51-54. Παρίσι: L' Harmattan.
- Bruce, B. & M. Hogan. 1998. The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy. In *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, eds. D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo & R. Kiefer, 269-281. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cope, B. & M. Kalantzis, eds. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Fairclough, N. 2000. Multiliteracies and language: Orders of discourse and intertextuality. In COPE & KALANTZIS 2000, 162-181.
- Georgakopoulou, A. 1997. Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse: The style – and code – switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics* 7:141-164.
- Gilster, P. 1997. *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Hawisher, G., P. Leblanc, C. Moran & C. Selfe. 1996. *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, NJ: Ablex.
- Holmveic, J. R. & C. Haynes. 2000. Norwegian accords: Shaping peace, education, and gender on the Web. In *Global Literacies and the World-Wide Web*, eds. G. Hawisher & C. Selfe, 114-132. London & New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & B. Cope. 1997. Πολυγραμματισμοί. Στο «Ισχυρές»-«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 25-28 Μαρτίου), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 681-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Knobel, M., C. Lankshear, E. Honan & J. Crawford. 1997. The wired world of second-language education. In SNYDER 1997, 20-50.
- [Koutsogiannis, D.] Κουτσογιάννης, Δ. 1998. Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: Έρευνα σε μαθητές Α' γυμνασίου. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.
- . 2000. Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 20, 234-244. Θεσσαλονίκη.
- . 2001. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Προς τη διαμόρφωση ενός κριτικού τεχνογραμματισμού. Στο *Recherches en linguistique greque. Actes du colloque international de linguistique greque*, επιμ. Ch. Clairis, 39-42. Παρίσι: L'Harmattan.

- . In press. Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο *Εργαλεία και μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη βασική παιδεία*, επιμ. Ε. Δημαράκη & Χρ. Κυνηγός. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . 2001. Computer literacy in its cultural context. Offprint from *Learning from the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*, eds. B. Cope & M. Kalantzis.
- Kramsh, C., F. A'ness, W.S.E. Man.** 2000. Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 Literacy. *Language Learning & Technology* 4 (2): 78-104.
- Kress, G.** 2000α. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2:111-124.
- . 2000β. Design and transformation: New theories of meaning. In COPE & KALANTZIS 2000, 153-161.
- Kress, G. & T. Van Leeuwen.** 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lankshear, C. & I. Snyder** in collaboration with **B. Green** 2000. *Teachers and Technoliteracy. Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Sydney: Allen & Unwin.
- Lemke, J. L.** 1998. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, eds. D. Reinking, M. McKenna, L. Laddo & R. Kieffer, 269-281. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maconaghy, C. & I. Snyder.** 2000. Working the Web in postcolonial Australia. In *Global Literacies and the World-Wide Web*, eds. G. Hawisher & C. Selfe, 74-92. London & New York: Routledge.
- New London Group.** 2000. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In COPE & KALANTZIS 2000, 9-37.
- Selfe, C.** 1999. *Technology and Literacy in the Twenty-first Century: The Importance of Paying Attention*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Snyder, I.** 1996. *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. New York: New York University Press.
- , ed. 1997. *Page to Screen*. Sydney: Allen & Urwin.
- Street, B.** 1984. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- . 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. London: Longman.

APPENDIX I

English an «Greek» sampleoj curriculum vital

[Click here and type address] [Put Phone, Fax and E-mail here]

Max Benson

Objective [Click here and type objective]

Experience 1990-1994 Arbor Shoe Southridge, SC

National Sales Manager

- Increased sales from \$50 million to \$100 million.
- Doubled sales per representative from \$5 million to \$10 million.
- Suggested new products that increased earnings by 23%.

1985-1990 Ferguson and Bardell Southridge, SC

District Sales Manager

- Increased regional sales from \$25 million to \$350 million.
- Managed 250 sales representatives in 10 Western states.
- Implemented training course for new recruits – speeding profitability.

1980-1984 Duffy Vineyards Southridge, SC

Senior Sales Representative

- Expanded sales team from 50 to 100 representatives.
- Tripled division revenues for each sales associate.
- Expanded sales to include mass market accounts.

1975-1980 LitWare, Inc. Southridge, SC

Sales Representative

- Expanded territorial sales by 400%.
- Received company's highest sales award four years in a row.
- Developed Excellence In Sales training course.

Education 1971-1975 Southridge State University Southridge, SC

- B.A., Business Administration and Computer Science.
- Graduated Summa Cum Laude.

Interests SR Board of Directors, running, gardening, carpentry, computers.

Tips Select the text you would like to replace, and type your information.

[Γράψτε εδώ τη διεύθυνση] [Τηλέφωνο, φαξ και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο]

Άννα Στυλιανού

Θέση [Γράψτε **εδώ** τη θέση που σας ενδιαφέρει]
 Εμπειρία 1990-1994 Υφάσματα επιπλώσεων AEBE Πειραιάς

Εθνική διεύθυτρια πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων από 100 σε 200 εκατομμύρια δραχμές.
 Διπλασιασμός των πωλήσεων ανά αντιπρόσωπο, από 10 σε 20 εκατομμύρια.
 Προτάσεις για νέα προϊόντα που αύξησαν τα κέρδη κατά 23%.

1985-1990 Διάττων Ασφαλιστική Αθήνα

Περιφερειακή διεύθυτρια πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων στην περιφέρεια από 50 σε 700 εκατομμύρια δραχμές.
 Διεύθυνση 250 αντιπροσώπων σε 10 νομούς.
 Οργάνωση σεμιναρίου για νέους αντιπροσώπους – αύξηση της απόδοσης.

1980-1984 Οινοποιία Σ. Λαματίνας Καβάλα

Ανώτερη αντιπρόσωπος πωλήσεων

Επέκταση της ομάδας των πωλητών από 50 σε 100 άτομα.
 Τριπλασιασμός των εσόδων ανά πωλητή.
 Επέκταση των πωλήσεων σε μεγάλους λογαριασμούς.

1975-1980 Ήλεκτρον Βιομηχανία Φωτιστικών Πειραιάς

Αντιπρόσωπος πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων στην περιοχή κατά 400%.
 Βραβείο υψηλότερων πωλήσεων από την εταιρεία, για τέσσερα συνεχή έτη.
 Διδασκαλία σε σεμινάριο εκπαίδευσης πωλητών.

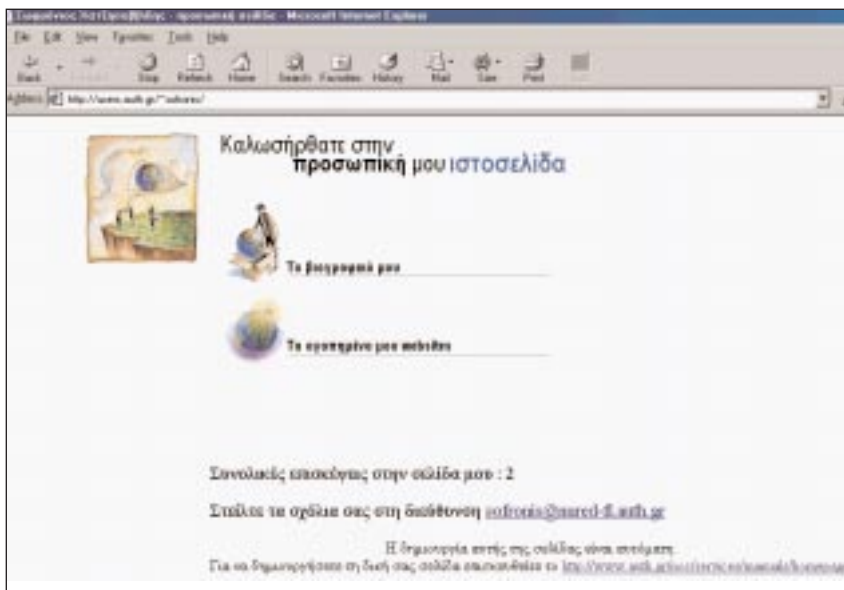
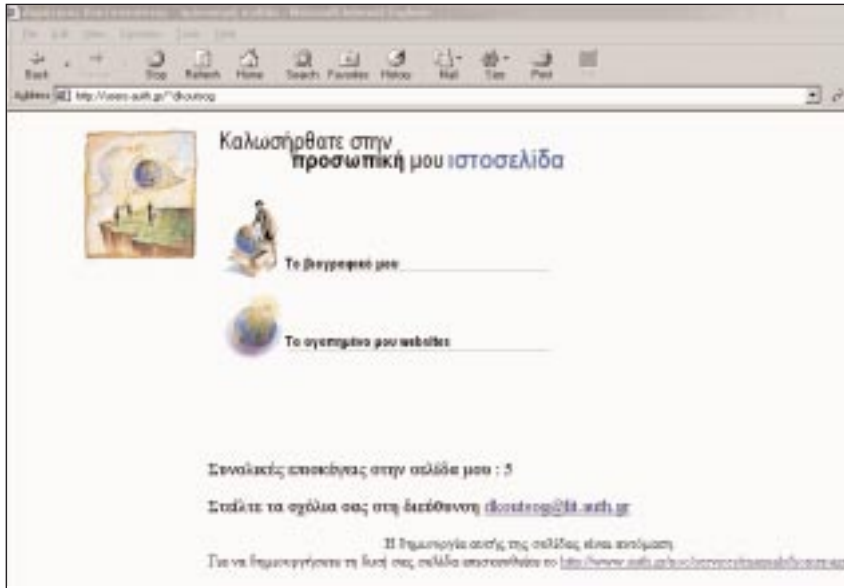
Σπουδές 1971-1975 Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθήνας Αθήνα
 Διοίκηση Επιχειρήσεων.
 Εφαρμοσμένη Πληροφορική.

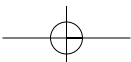
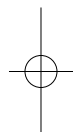
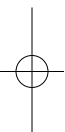
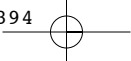
Ενδιαφέροντα Μέλος του Συνδέσμου Οικονομολόγων Αθήνας,
 τρέξιμο, κηπουρική, χειροτεχνία, υπολογιστές.

Συμβουλές Επιλέξτε το κείμενο που θέλετε να αντικαταστήσετε
 και πληκτρολογήστε στη θέση του τις πληροφορίες που σας αφορούν.

APPENDIX 2

Samples of two personal webpages-clones





ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Εισαγωγή

Οι περισσότερες συζητήσεις που σχετίζονται με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (NT)¹ στη γλωσσική εκπαίδευση περιστρέφονται συνήθως γύρω από τα εξής θέματα: την προβολή και αποτίμηση κάποιου νέου, συνήθως «εντυπωσιακού» και «αποτελεσματικού» στη γλωσσική διδασκαλία, λογισμικού· την προβολή γενικότερων επιχειρημάτων υπέρ των δυνατοτήτων που παρέχουν οι υπολογιστές στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών αντιλήψεων· την παρουσίαση ερευνών που αναδεικνύουν τις «μοναδικές δυνατότητες» της τεχνολογίας για την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη μεταφορά των σύγχρονων θεωριών στις σχολικές αίθουσες· τέλος, την ανάδειξη της στενής σχέσης των ΤΠΕ με τον νέο γλωσσικό και, κατά προέκταση, κοινωνικό γραμματισμό που απαιτεί η εποχή μας.

Είναι γεγονός ότι η εικοσάχρονη, τουλάχιστον, σχετική επιστημονική ενασχόληση έχει συνεισφέρει σημαντικά στην εν γένει προώθηση του γλωσσοδιδασκτικού προβληματισμού. Μεγάλο μέρος, ωστόσο, της σύγχρονης –θεαματικά ογκούμενης– επιστημονικής βιβλιογραφίας στον εν λόγω τομέα θα μπορούσαμε να πούμε ότι χαρακτηρίζεται από μια σημαντική μονομέρεια: μονοπωλείται από τον αγγλόφωνο χώρο, που –ας σημειωθεί– είναι και ο χώρος ανάπτυξης και διάδοσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών (H/Y), με αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά δύσκολο να συμπεριλάβει πτυχές που προέρχονται από την οπτική άλλων γλωσσών και πολιτισμών. Το πρόβλημα επιτείνεται από τη στιγμή που οι θεωρίες αυτές αναπαράγονται σχεδόν φωτογραφικά και εκτός του αγγλόφωνου κόσμου, περιβαλλόμενες μάλιστα με τον μανδύα του επιστημονικά σύγχρονου και επομένως αναπόφευκτου. Η πρακτική αυτή δεν αποτελεί παρά μια άλλη εκδοχή της λογικής αυτού που ο Street (1984· 1995) αποκαλεί *αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού*, αναφερόμενος στον σχεδιασμό και την προώθηση προγραμμάτων αλφαριθμητισμού από διάφορα «ειδικά» επιστημονικά κέντρα σε διάφορες κοινωνικές ή εθνοτικές ομάδες, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα των ομάδων αυτών (Koutsogiannis 2001).

Αντικείμενο του παρόντος κειμένου αποτελεί η συζήτηση κάποιων ενδεικτικών πτυχών της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται από την οπτική της ελληνικής γλώσσας ένα από τα πιο προβεβλημένα θέματα των τελευταίων χρόνων, το ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού και ειδικότερα της πολυτροπικότητας [multimodality], σε συνδυασμό με την



πολυδιαφημισμένη δημιουργικότητα των ΝΤ. Στόχος μου είναι, μέσω της κριτικής ανάγνωσης των θεωριών αυτών, να συμβάλω στον εμπλουτισμό τους με πτυχές που θα συμπεριλαμβάνουν και την οπτική γωνία των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών.

Ψηφιακός γραμματισμός, πολυτροπικότητα και δημιουργικότητα

Μετά από πολλές αναζητήσεις, που στην πλειοψηφία τους ήταν συνδεδεμένες με κάποιο, εκάστοτε, νέο λογισμικό ή κάποια νέα τεχνολογία,² τα τελευταία χρόνια βρισκόμαστε μπροστά σε μια μεγάλη στροφή: ο υπολογιστής δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως μέσο που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη υλοποίηση των σύγχρονων γλωσσοδιδακτικών αντιλήψεων αλλά και ως μέσο που μεταβάλλει θεαματικά το τοπίο της επικοινωνίας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ευρύτατων αλλαγών στη γλώσσα και, επομένως, στο περιεχόμενο και στη διδασκαλία της (Κουτσογιάννης υπό δημοσίευση).

Οι συζητήσεις αυτές αντιμετωπίζουν τους Η/Υ ως ένα νέο κανάλι επικοινωνίας, ως μια νέα μεταβλητή στο επικοινωνιακό τοπίο, ως αναπόσπαστη δηλαδή ενότητα του νέου μεταμοντέρνου επικοινωνιακού οικοσυστήματος (Bruce & Hogan 1998). Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό μέρος της γλωσσολογικής έρευνας έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην περιγραφή της νέας γλωσσικής πραγματικότητας, που αναδύεται με τη μετάβαση από τη σελίδα στην οθόνη³ (Snyder 1997). Παρότι η σχετική επιστημονική ενασχόληση είναι πρόσφατη, εντούτοις γίνεται ήδη λόγος για έναν νέο γραμματισμό, που προκύπτει από την ευρύτητα της χρήσης των ΝΤ σε συνδυασμό με τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών. Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία στα ονόματα που προτείνονται,⁴ υπάρχει ομοφωνία στο ότι η κοινωνική διάδοσή του είναι ευρύτατη, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί από το σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος (Cope & Kalantzis 2000· Lankshear et al. 2000· Selfe 1999).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού λόγου θεωρείται η πολυτροπικότητα [multimodality], το γεγονός δηλαδή ότι τα ψηφιακά κείμενα δεν περιορίζονται στην αποκλειστική χρήση του γλωσσικού τρόπου [mode], αλλά στον συνδυασμό τρόπων για τη διαμόρφωση του μηνύματος, όπως ο μουσικός και κυρίως ο οπτικός τρόπος. Επισημαίνεται δε η ανεπάρκεια των ως τώρα θεωριών να ανταποκριθούν πλήρως στο έργο της ακριβούς περιγραφής της νέας πολυτροπικής επικοινωνιακής πραγματικότητας, από τη στιγμή που οι υπάρχουσες θεωρίες είναι κυρίως γλωσσολογικές (Kress & Van Leeuwen 1996· Kress 2000α, β).

Ο προβληματισμός αυτός καταλήγει σε δύο σημαντικές προτάσεις, σε ό,τι αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση:

1. Τα ημεμερινά γλωσσικά προγράμματα σπουδών είναι ελλιπή και ξεπερασμένα, αφού δομούνται γύρω από την αποκλειστική λογική του λεκτικού, και μάλιστα του γραπτού λεκτικού τρόπου, αγνοώντας το νέο επικοινωνιακό τοπίο. Με αυτή τη λογική ο ψηφιακός γραμματισμός και, πιο ειδικά, η άσκηση στην παραγωγή και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων θεωρείται αναπόσπαστη ενότητα του γραμματισμού που πρέπει να παρέχεται από το σύγχρονο σχολείο και, επομένως, ακρογωνιαίος λίθος των σύγχρονων προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης.
2. Με δεδομένο το γεγονός ότι αυτή η γλωσσική πραγματικότητα μεταβάλλεται με πολύ ταχύτερους ρυθμούς σε σχέση με το παρελθόν –αφού μεταβάλλεται ραγδαία η ίδια η κοινω-

νία αλλά και το κέλυφος στο οποίο δημιουργείται, δηλαδή οι υπολογιστές-, το σχολείο δεν πρέπει να εστιάζει το ενδιαφέρον του στην καλλιέργεια της μίμησης και της αναπαραγωγής (κύριο χαρακτηριστικό της γλωσσικής διδασκαλίας μέχρι τώρα) αλλά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Το New London Group (NLG), μια ομάδα κορυφαίων επιστημόνων από διάφορες αγγλόφωνες χώρες, έχει πραγματοποιήσει σημαντικό και πρωτοποριακό έργο στον τομέα αυτό (Core & Kalantzis 2000· Kalantzis & Core 1997). Προκειμένου να τονίσει (η ομάδα αυτή) την ανάγκη για μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την τυπικότητα και τη μίμηση στην καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας, αντί των παραδοσιακών όρων *γράψιμο* ή *παραγωγή λόγου* εισάγει τον όρο *Σχέδιο* [Design].

Η έννοια του *Σχεδίου* περιλαμβάνει, κατά την πρόταση αυτή, τρία βασικά στοιχεία (New London Group 2000, 20-23):

- τα *Διαθέσιμα σχέδια* [Available Designs]: πρόκειται για τους ενυπάρχοντες κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένους σημειωτικούς πόρους· συμπεριλαμβάνουν από τη «γραμματική» των διαφόρων σημειωτικών συστημάτων μέχρι τους λόγους [orders of discourse], τα κειμενικά είδη [genres], τα στίλ, τις διαλέκτους αλλά και την επικοινωνιακή εμπειρία όσων συμμετέχουν στον *Σχεδιασμό*.
- τον *Σχεδιασμό* [Designing]: πρόκειται για τη διαδικασία δημιουργικής αξιοποίησης, δημιουργικού μετασχηματισμού και όχι αναπαραγωγής, των *Διαθέσιμων σχεδίων*, ως ανταπόκριση στα δεδομένα κάποιου επικοινωνιακού γεγονότος.
- το *Ανασχεδιασμένο* [The Redesigned]: είναι το προϊόν του σχεδιασμού, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί νέο διαθέσιμο πόρο (*Διαθέσιμο σχέδιο*) για κάθε μελλοντικό σχεδιασμό. Το *Ανασχεδιασμένο* δεν είναι μια απλή αναπαραγωγή των διαθέσιμων πηγών ούτε αποτέλεσμα ατομικής έμπνευσης και αναζήτησης, αλλά στηρίζεται σε ιστορικά και πολιτισμικά διαμορφωμένα πρότυπα [patterns].

Ο Kress, ένα από τα βασικά μέλη του NLG και από τους πρωτοπόρους θεωρητικούς στον τομέα της πολυτροπικότητας, προσδιορίζει ως εξής το περιεχόμενο του *Σχεδιασμού* (Kress 2000α, 121-122):

Ο Σχεδιασμός ... βασίζεται στην πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων των διαθέσιμων τρόπων, στις σχέσεις μεταξύ τους, όταν χρησιμοποιούνται, και στα ενδιαφέροντα του σχεδιαστή/-τριας ως ατόμου που μετασχηματίζει, δημιουργεί, ανανεώνει. Η γνώση των δυνατοτήτων των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων (που διαμορφώνονται πολιτισμικά⁵) –είτε πρόκειται για προφορικό ή γραπτό γλωσσικό κείμενο είτε πρόκειται για κείμενο οπτικό ή μουσικό– φέρνει στο προσκήνιο επιλογές που ανταποκρίνονται στον Σχεδιασμό, ο οποίος εκφράζει το ενδιαφέρον του δημιουργού. Αυτές οι επιλογές γίνονται σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ή περιστάσεις και αποτελούν την προσωπική (υπό μία έννοια) απάντηση του/της σχεδιαστή/-τριας στις απαιτήσεις του επικοινωνιακού γεγονότος.

Προκειμένου μάλιστα να καταστήσει σαφή την έννοια του *Σχεδιασμού*, του σχεδιαστή και των διαθέσιμων σημειωτικών πόρων, ο Kress σε άλλο κείμενό του επιχειρεί έναν πολύ ενδιαφέροντα παραλληλισμό με τον κόσμο της μόδας (Kress 2000β, 158). Γράφει ότι οι σχεδιαστές μόδας λειτουργούν κατά ανάλογο τρόπο. Αναδημιουργούν στηριζόμενοι στα υπάρχοντα στίλ, χρώματα



και σχέδια, εκφράζοντας προσωπικές προτιμήσεις αλλά και ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές μεταβολές. Πρόκειται για πολύ εύστοχο παράδειγμα που καθιστά ευκολότερα κατανοητό το περιεχόμενο της έννοιας του *Σχεδίου*, γι' αυτό θα το αξιοποιήσω και ο ίδιος αρκετά στη συνέχεια.

Από τη μια πλευρά λοιπόν διαπιστώνουμε ότι οι ΝΤ αφενός συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο του σύγχρονου γραμματισμού, αφετέρου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μεταφορά του ενδιαφέροντος από τη μίμηση στη δημιουργικότητα. Από την άλλη πλευρά υπάρχει από παλιά πλούσια βιβλιογραφία, που ξεκινάει από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 με τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και καταλήγει στις μέρες μας με το διαδίκτυο και τα πολυμέσα (Hawisher et al. 1996· Κουτσογιάννης 1998· 2000), η οποία υποστηρίζει ότι οι Η/Υ είναι τα μηχανήματα που κατεξοχήν ευνοούν τη δημιουργικότητα και την αναζήτηση.

Θα δούμε στη συνέχεια ένα πρόσφατο ενδεικτικό παράδειγμα. Οι Kramersch et al. (2000) σε μια πρόσφατη έρευνά τους, στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του λατινοαμερικάνικου πολιτισμού, διαπιστώνουν ότι οι υπολογιστές δεν είναι απλώς το απαραίτητο μέσο για την εξοικείωση με τον ψηφιακό γραμματισμό αλλά και το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Γράφουν μεταξύ άλλων, στα συμπεράσματά τους (Kramersch et al. ό.π., 97):

Το μοναδικό χαρακτηριστικό της επικοινωνίας μέσω των πολυμέσων ή του διαδικτύου δεν είναι, όπως στην περίπτωση του έντυπου κειμένου, το γεγονός ότι φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με έναν προ-προσδιορισμένο συγγραφικό στόχο· ούτε, όπως στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, το γεγονός ότι επιτρέπει στους διδασκόμενους να διαπραγματευτούν το νόημα με συνευρισκόμενους συνομιλητές. Τα πολυμέσα και το διαδίκτυο επιτρέπουν σε όσους μαθαίνουν, να βρουν τη δική τους φωνή..., να αναπαραστήσουν τη δική τους εκδοχή της πραγματικότητας μέσω των πολυτροπικών κειμένων και να φέρουν σε επαφή την πραγματικότητα αυτή με ένα μεγάλο μέρος αποδεκτών.

Πολυτροπικότητα και δημιουργικότητα των ΤΠΕ από την οπτική των «ασθενών» γλωσσών

Όλα αυτά φαίνονται στέρεες επιστημονικές διαπιστώσεις, που έρχονται να κωδικοποιήσουν επιστημονικά τις ραγδαίες αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών στον χώρο της κοινωνίας και επικοινωνίας. Μοιάζουν επομένως ως επιστημονικός μονόδρομος ανεξάρτητα από τη γλώσσα και τον κοινωνικό περίγυρο.

Κάτι όμως σημαντικό που παραλείπεται στη λογική αυτή είναι ότι το παιχνίδι δεν είναι το ίδιο για όλους τους παίκτες. Αν εξετάσουμε προσεχτικά τους Η/Υ ως περιβάλλοντα παραγωγής λόγου από την οπτική γωνία της ελληνικής γλώσσας και πραγματικότητας, μας περιμένουν πολλές εκπλήξεις. Λόγω χώρου θα εστιάσω το ενδιαφέρον μου σε δύο μόνο παρατηρήσεις, που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα και δημιουργικότητα.

Παρατήρηση πρώτη. Μεγάλο μέρος της πρώτης ύλης για να σχεδιάσουμε τα πολυτροπικά κείμενα, το ύφασμα, τα σχέδια και τα χρώματα δηλαδή –για να θυμηθούμε το παράδειγμα του Kress από τον κόσμο της μόδας–, μας έρχεται έτοιμη μαζί με το λογισμικό παραγωγής πολυτροπικού λόγου, αντλημένη από τον πολιτισμικό περίγυρο της συγκεκριμένης κοινωνίας, και είναι αυτή που η παραγωγός εταιρεία έχει προαποφασίσει. Πρόκειται για τις πλούσιες ψηφιοθή-

κες πολυτροπικών πόρων (έτοιμες εικόνες, βίντεο, σχήματα, γραφικά, μουσικές κλπ.), που μπορούν να καλύψουν κάθε σχεδιαστική ανάγκη. Έτσι ένα μέρος της δημιουργικότητας ακυρώνεται από την «ευκολία» αυτή.

Στη διαπίστωση αυτή μπορεί να υπάρξουν σημαντικές ενστάσεις. Η μία ενδέχεται να σχετίζεται με την επισήμανση ότι είναι εφικτό να μη χρησιμοποιηθούν οι πόροι αυτοί και να αναζητηθούν άλλοι. Με την πρόοδο μάλιστα της τεχνολογίας μπορεί να υποστηριχθεί βάσιμα ότι είναι εύκολη η δημιουργία τους. Αυτή όμως η επισήμανση αποτελεί ήδη παραδοχή για τη μη ουδετερότητα των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων και, επομένως, μια πρώτη συμφωνία στο ότι απαιτείται μια κριτική και όχι περιγραφική/λειτουργική προσέγγιση του ψηφιακού γραμματισμού. Αποτελεί επίσης αφετηρία για διαφορετική συνολική στάση στο θέμα της πολυτροπικότητας, κάτι που σπάνια απαντάται στις ως τώρα προσεγγίσεις.

Η ένσταση όμως αυτή παραβλέπει κάτι αρκετά βαθύτερο: το όλο σκηνικό που έχει στηθεί για τη διάδοση και υποστήριξη των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής πολυτροπικού λόγου. Πρόκειται για τα άφθονα μέσα, έντυπα και ηλεκτρονικά, που κυκλοφορούν για την εκμάθηση της λειτουργίας του λογισμικού αυτού, το οργανωμένο δίκτυο υποστήριξης της διάδοσής τους, με συγκεκριμένες διαδικασίες πιστοποίησης, εξετάσεων⁶ κλπ. Το σκηνικό αυτό προετοιμάζει κατάλληλα, ώστε οι προκατασκευασμένοι πολυτροπικοί πόροι να είναι οικείοι και «φυσικοί», ενώ κάθε σχετικός προβληματισμός εκκεντρική ιδιομορφία.

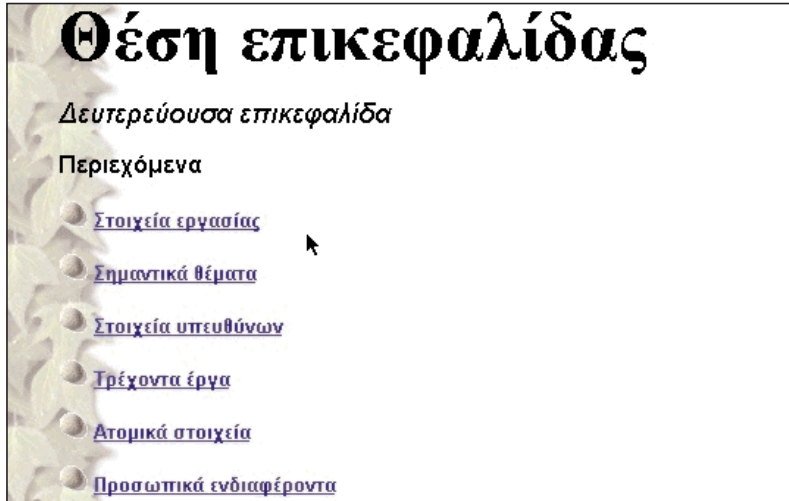
Αλλά η κυριότερη ένσταση μπορεί να προέλθει από την πλευρά που υποστηρίζει ότι μπορεί να μας δίνεται έτοιμη, έστω, η πρώτη ύλη, έχουμε όμως την ευχέρεια του κυρίως σχεδιασμού. Που σημαίνει ότι μπορούμε να χειριστούμε με τρόπο ελεύθερο και δημιουργικό τους πόρους αυτούς και να έχουμε έτσι ένα δημιουργικό κείμενο. Με την ένσταση αυτή θα περάσουμε στη δεύτερη παρατήρηση-διαπίστωση.

Η ένσταση αυτή παραβλέπει το γεγονός ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου δεν αποτελούν λευκές ψηφιακές σελίδες, στις οποίες καλούμαστε να αναδημιουργήσουμε με βάση το ισχύον επικοινωνιακό μας *habitus*. Συνοδεύονται από οδηγούς συγγραφής κειμένων, που στηρίζονται στην ύπαρξη «πρότύπων» κειμένων. Πρόκειται για τακτική που υιοθετείται προφανώς προκειμένου να καταστήσει φιλικότερη την αξιοποίηση των ΝΤ ως μέσων παραγωγής λόγου.

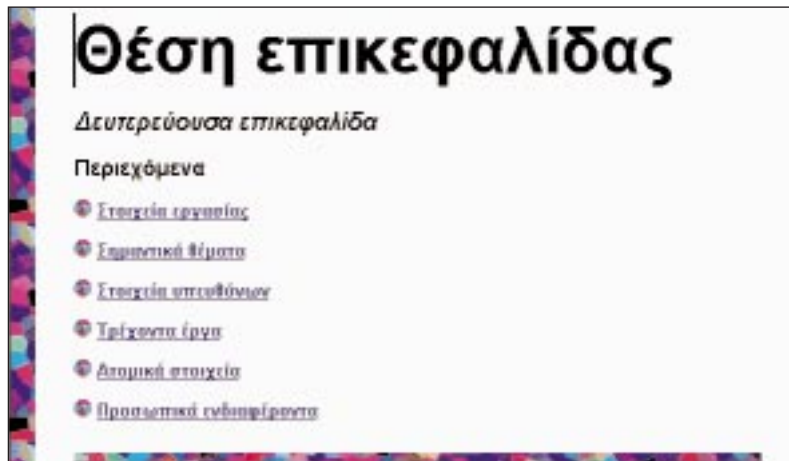
Για τη δημιουργία ιστοσελίδων π.χ. υπάρχουν στην αγορά πλήθος προϊόντων. Ας εστιάσουμε όμως το ενδιαφέρον μας στο πιο απλό από αυτά και στο ευρύτερα διαδεδομένο, το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου Microsoft Word για Windows, που αποτελεί και το λογισμικό που έχει επίσημα εισαχθεί στην ελληνική εκπαίδευση. Η πρώτη δυνατότητα που δίνεται είναι, μέσω της επιλογής *δημιουργία* (κάτω από την ενότητα Αρχείο της επιφάνειας εργασίας), να επιλεγεί ένα «πρότυπο», πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η διαδικασία παραγωγής μιας ιστοσελίδας. Η έκδοση του ελληνικού Word 1997, το οποίο χρησιμοποιείται στα εργαστήρια των ελληνικών σχολείων, παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας μέσω ενός «οδηγού», που αν το ακολουθήσουμε, έχουμε διάφορων κατηγοριών και στιλ ιστοσελίδες.

Τα δύο ενδεικτικά παραδείγματα που παρατίθενται στη συνέχεια δημιουργήθηκαν με αυτό τον αυτόματο τρόπο. Αλλά αν τα παραδείγματα αυτά δεν αρκούν, η εταιρεία «διευκολύνει» τους χρήστες παραπέμποντάς τους στη σελίδα της στο διαδίκτυο, όπου υπάρχουν και πάρα πολλά άλλα «πρότυπα» από τα οποία μπορούν να επιλέξουν.

ΕΙΚΟΝΑ 1: Προσωπική σελίδα «στιλ υπαίθρου»

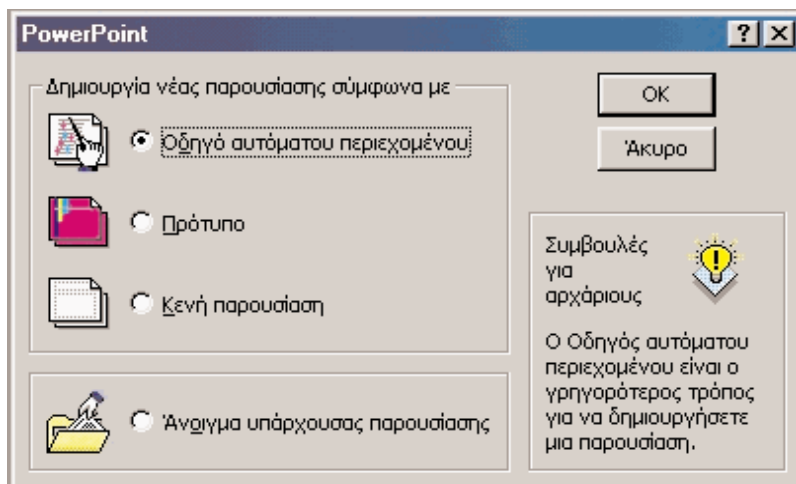


ΕΙΚΟΝΑ 2: Προσωπική σελίδα: «εορταστικό στιλ»



Ας δούμε και την περίπτωση ενός άλλου λογισμικού, που αξιοποιείται ευρύτατα στην παραγωγή πολυτροπικού λόγου. Η πρώτη οθόνη που εμφανίζεται στο Power Point είναι μία από τις ενδεικτικές αντίστοιχες περιπτώσεις. Από τις τρεις επιλογές που δίνονται οι δύο είναι προδιαγεγραμμένου σχεδιασμού (βλ. Εικόνα 3). Ενδιαφέρον έχει και το μήνυμα-συμβουλή προς τους αρχάριους: «Ο οδηγός αυτόματου περιεχομένου είναι ο γρηγορότερος τρόπος για να δημιουργήσετε μια παρουσίαση». Δεν χρειάζεται να επισημανθεί ότι και σε αυτήν, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, όλα τα ονομαζόμενα «πρότυπα» ή οι οδηγοί αυτόματης δημιουργίας κειμένων αποτελούν πιστή κατά λέξη και –εδώ είναι απαραίτητος ο φραστικός νεολογισμός– κατά εικόνα και ήχο, μετάφραση από την αγγλική γλώσσα.

ΕΙΚΟΝΑ 3: Αρχική οθόνη του Power Point



Μετά από τη σύντομη αυτή διερεύνηση των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής πολυτροπικού λόγου, ας ξαναδούμε το θέμα της δημιουργικότητας των Η/Υ αλλά και του *Σχεδίου*.

Απ' ό,τι είδαμε, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων παραγωγής λόγου αποτελεί η τυποποίηση, η οποία δεν αφορά μόνο την ελληνική αλλά και την αγγλική γλώσσα. Το πρόβλημα όμως για την ελληνική, όπως και για τις περισσότερες «ασθενείς» γλώσσες προφανώς, είναι διπλό, από τη στιγμή που οι σημειωτικοί πόροι με τους οποίους είναι εφοδιασμένες οι ΝΤ, είναι ξένοι προς την ιστορία και τον πολιτισμό των κοινωνιών αυτών.

Δεν διαθέτουμε ακόμη έρευνες για την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια έκταση χρησιμοποιούνται όντως τα «πρότυπα» και οι διάφοροι οδηγοί αυτόματης κατασκευής κειμένων και σε ποια έκταση η δημιουργικότητα τα ξεπερνά. Γνωρίζουμε όμως από την περιορισμένη διεθνή έρευνα ότι παρατηρείται ήδη μια σημαντική τάση ομοιογενοποίησης στον σχεδιασμό των ιστοσελίδων του διαδικτύου, ανάλογη με αυτήν που έχει δημιουργήσει η ευρεία διάδοση της αμερικάνικης μαζικής κουλτούρας στην ένδυση και την ψυχαγωγία (Holmēvic & Haynes 2000· MacConaghy & Snyder 2000).

Έτσι η εργασία σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δεν εξασφαλίζει εκ των προτέρων τη δημιουργικότητα, είναι δυνατό μάλιστα –κάτι που με την παραδοσιακή τεχνολογία ήταν πιο δύσκολο– να περιοριστεί σε σχεδιασμό πάνω σε κειμενικά «πατρών», που έχουν δημιουργηθεί από τις εταιρείες παραγωγής του λογισμικού.

Αλλά και η έννοια του *Σχεδίου* αδυνατεί να καλύψει πλήρως τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται για τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες με τα προκατασκευασμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού. Προκειμένου να φανεί η δυσκολία αυτή, θα μπορούσε να τεθεί ένα ενδεικτικό πρώτο ερώτημα: οι ποικίλοι σημειωτικοί πόροι με τους οποίους, όπως είδαμε, έρχονται εφοδιασμένα τα σύγχρονα αυτά περιβάλλοντα αποτελούν *Διαθέσιμα σχέδια* για τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες ή όχι;

Το ερώτημα απαντάται δύσκολα. Μια θετική απάντηση δεν είναι εύκολα αποδεκτή, από τη

στιγμή που οι πόροι αυτοί δεν προέρχονται από τα σπλάχνα του κοινωνικοπολιτισμικού γίνεσθαι των κοινωνιών αυτών. Πέραν τούτου αποτελούν κατά βάθος όψεις της προσπάθειας για επέκταση της αγοράς, που σχετίζεται με τις ΝΤ, σε νέους τομείς της κοινωνικής ζωής και σε νέους γεωγραφικούς χώρους· του φαινομένου δηλαδή που ο Fairclough (2000) αποκαλεί *marketisation* στην περίπτωση της γλώσσας. Η αρνητική απάντηση δεν είναι επίσης εύκολη και δημιουργεί νέα ερωτηματικά. Καταρχήν μπορεί να προσκρούσει στο γεγονός ότι οι πόροι αυτοί έχουν ήδη υιοθετηθεί ως *Διαθέσιμα σχέδια* σε ευρεία έκταση, κυρίως από το πιο προηγμένο σε τεχνολογική εξοικείωση τμήμα των κοινωνιών αυτών (!). Μπορεί επίσης να προσκρούσει στο γεγονός ότι με βάση τα *Διαθέσιμα* αυτά *σχέδια*, και χωρίς να τηρούνται οι δημιουργικές διαδικασίες του *Σχεδιασμού*, έχουν ήδη προκύψει πολυτροπικά κείμενα, *Ανασχεδιασμένα* κατά την ορολογία του NLG. Οπότε προκύπτει ένα νέο ερώτημα: Τα *Ανασχεδιασμένα* αυτά αποτελούν *Διαθέσιμα σχέδια* για τη συγκεκριμένη γλώσσα και πολιτισμό ή όχι;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν είναι εύκολες και μπορούν να διερευνηθούν σοβαρά, κατά τη γνώμη μου, μόνο μέσω της οπτικής κινήματων που κινούνται στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσολογικής παράδοσης, του *κριτικού (τεχνο)γραμματισμού* ή της *Κριτικής Πλαισίωσης* κατά το NLG. Τα κινήματα όμως αυτά μας παρέχουν μεν ικανοποιητικό θεωρητικό πλαίσιο, ανύπαρκτο όμως προβληματισμό για θέματα σαν και αυτά που συζητήσαμε και αφορούν τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες (Κουτσογιάννης 2001). Η πρόκληση για τη διδασκαλία της ελληνικής, όπως και για τις άλλες «ασθενείς» γλώσσες, βρίσκεται ακριβώς εδώ: λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς αναζητήσεις να δοθεί στον κριτικό (τεχνο)γραμματισμό το περιεχόμενο που αρμόζει στα ιδιαίτερα ιστορικά και πολιτισμικά τους δεδομένα.

Συμπέρασμα

Επέλεξα να συζητήσω κάποιες από τις πιο σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις, οι οποίες κινούνται στον θεωρητικό χώρο του τεχνολογικού και κριτικού γραμματισμού. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία. Πρόθεσή μου είναι να δείξω ότι ακόμη και οι πιο σύγχρονες θεωρίες που κινούνται στον χώρο της κριτικής γλωσσολογικής σκέψης –που αποτελεί ό,τι πιο ελπιδοφόρο, κατά τη γνώμη μου, στον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης– είναι δύσκολο να κινηθούν εκτός των ορίων του «κυρίαρχου» πολιτισμού και της «ισχυρής γλώσσας», όπου και έχουν αναπτυχθεί.

Αυτό δεν αναιρεί τη σπουδαιότητα και χρησιμότητα των θεωριών αυτών. Πιστεύω, άλλωστε, ότι οι εμπνευστές τους θα συμφωνήσουν με μια κριτική ανάγνωση των προτάσεών τους από την οπτική των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών. Θέτει όμως σοβαρά ερωτήματα στην τάση πιστής αναπαραγωγής των θεωριών αυτών και στην άκριτη προβολή τους ως ιδανικών απαντήσεων στα προβλήματα της γλωσσικής εκπαίδευσης ανεξάρτητα από γλώσσα και πολιτισμικό περιεχόμενο. Παράλληλα υπογραμμίζει την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός *ιδεολογικού μοντέλου* (Street 1984· 1995) και για τον ψηφιακό ή τεχνολογικό γραμματισμό, με μεγάλη ευαισθησία στην πολιτισμική και γλωσσική ιδιαιτερότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Χρησιμοποιούνται χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση, όπως επικράτησε και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι όροι: *τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας* (ΤΠΕ), *νέες τεχνολογίες* (ΝΤ) και *ηλεκτρονικοί υπολογιστές* (ΗΥ).
2. Δεν έχουμε παρά να θυμηθούμε τον θόρυβο που δημιούργησαν ως προς τις δυνατότητές τους στη γλωσσική διδασκαλία: τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, τα τοπικά δίκτυα, το υπερκείμενο, τα πολυμέσα και το διαδίκτυο (Hawisher et al. 1996· Κουτσογιάννης 1998· 2000· Knobel et al. 1997· Snyder 1996).
3. Για την ελληνική γλώσσα βλ. ενδεικτικά Ανδρουτσόπουλος 2001· Georgakopoulou 1997.
4. Οι όροι που συνήθως προτείνονται είναι *ψηφιακός γραμματισμός* [digital literacy] (Gilster 1997) ή *τεχνολογικός γραμματισμός* [technological literacy] (Lankshear et al. 2000· Selfe 1999).
5. Η έμφαση δική μου.
6. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του ευρωπαϊκού διπλώματος βασικών γνώσεων πληροφορικής, το γνωστό ως European Computer Driving License (EDCL).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρουτσόπουλος, Γ.** 2001. Πρακτικές γλωσσικής ποικιλότητας στην ηλεκτρονική συνομιλία (CHAT): Αλλαγή κώδικα στον χώρο #HELLAS. Στο *Recherches en linguistique greque. Actes du colloque international de linguistique greque*, επιμ. Ch. Clairis, 51-54. Παρίσι: L'Harmattan.
- Bruce, B. & M. Hogan.** 1998. The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy. Στο *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, επιμ. D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo & R. Kiefer, 269-281. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cope, B. & M. Kalantzis,** επιμ. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Fairclough, N.** 2000. Multiliteracies and language: Orders of discourse and intertextuality. Στο COPE & KALANTZIS 2000, 162-181.
- Georgakopoulou, A.** 1997. Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse: The style – and code – switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics* 7:141-164.
- Gilster, P.** 1997. *Digital Literacy*. Νέα Υόρκη: John Wiley & Sons.
- Hawisher, G., P. Leblanc, C. Moran & C. Selfe.** 1996. *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, NJ: Ablex.
- Holmievic, J. R. & C. Haynes.** 2000. Norwegian accords: Shaping peace, education, and gender on the Web. Στο *Global Literacies and the World-Wide Web*, επιμ. G. Hawisher & C. Selfe, 114-132. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- Kalantzis, M. & B. Cope.** 1997. Πολυγραμματισμοί. Στο «*Ισχυρές*»-«*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 25-28 Μαρτίου), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 681-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Knobel, M., C. Lankshear, E. Honan & J. Crawford.** 1997. The wired world of second-language education. Στο SNYDER 1997, 20-50.
- Κουτσογιάννης, Δ.** 1998. Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: Έρευνα σε μαθητές Α' γυμνασίου. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.
- . 2000. Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 20, 234-244. Θεσσαλονίκη.

- . 2001. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Προς τη διαμόρφωση ενός κριτικού τεχνολογιστικού. Στο *Recherches en linguistique greque. Actes du colloque international de linguistique greque*, επιμ. Ch. Clairis, 39-42. Παρίσι: L'Harmattan.
- . Υπό δημοσίευση. Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογιστικό. Στο *Εργαλεία και μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιησίμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη βασική παιδεία*, επιμ. Ε. Δημαράκη & Χρ. Κυνηγός. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . [Koutsogiannis, D.] 2001. Computer literacy in its cultural context. Offprint από το *Learning from the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*, επιμ. B. Cope & M. Kalantzis.
- Kramsh, C., F. A'ness, W.S.E. Man.** 2000. Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 Literacy. *Language Learning & Technology* 4 (2): 78-104.
- Kress, G.** 2000α. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2:111-124.
- . 2000β. Design and transformation: New theories of meaning. Στο COPE & KALANTZIS 2000, 153-161.
- Kress, G. & T. Van Leeuwen.** 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Λονδίνο: Routledge.
- Lankshear, C. & I. Snyder** σε συνεργασία με **B. Green.** 2000. *Teachers and Technoliteracy. Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Σίδνεϋ: Allen & Unwin.
- Lemke, J. L.** 1998. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. Στο *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, επιμ. D. Reinking, M. McKenna, L. Laddo & R. Kieffer, 269-281. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Macconaghy, C. & I. Snyder.** 2000. Working the Web in postcolonial Australia. Στο *Global Literacies and the World-Wide Web*, επιμ. G. Hawisher & C. Selfe, 74-92. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.
- New London Group.** 2000. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. Στο COPE & KALANTZIS, 2000, 9-37.
- Selfe, C.** 1999. *Technology and Literacy in the Twenty-first Century: The Importance of Paying Attention*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Snyder, I.** 1996. *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. Νέα Υόρκη: New York University Press.
- , επιμ. 1997. *Page to Screen*. Σίδνεϋ: Allen & Urwin.
- Street, B.** 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- , 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. Λονδίνο: Longman.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι*Αγγλικό και «ελληνικό» πρότυπο βιογραφικού σημειώματος*

[Click here and type address] [Put Phone, Fax and E-mail here]

Max Benson**Objective** [Click **here** and type objective]**Experience** 1990-1994 Arbor Shoe Southridge, SC**National Sales Manager**

- Increased sales from \$50 million to \$100 million.
- Doubled sales per representative from \$5 million to \$10 million.
- Suggested new products that increased earnings by 23%.

1985-1990 Ferguson and Bardell Southridge, SC

District Sales Manager

- Increased regional sales from \$25 million to \$350 million.
- Managed 250 sales representatives in 10 Western states.
- Implemented training course for new recruits – speeding profitability.

1980-1984 Duffy Vineyards Southridge, SC

Senior Sales Representative

- Expanded sales team from 50 to 100 representatives.
- Tripled division revenues for each sales associate.
- Expanded sales to include mass market accounts.

1975-1980 LitWare, Inc. Southridge, SC

Sales Representative

- Expanded territorial sales by 400%.
- Received company's highest sales award four years in a row.
- Developed Excellence In Sales training course.

Education 1971-1975 Southridge State University Southridge, SC

- B.A., Business Administration and Computer Science.
- Graduated Summa Cum Laude.

Interests SR Board of Directors, running, gardening, carpentry, computers.**Tips** Select the text you would like to replace, and type your information.



[Γράψτε εδώ τη διεύθυνση] [Τηλέφωνο, φαξ και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο]

Άννα Στυλιανού

Θέση [Γράψτε **εδώ** τη θέση που σας ενδιαφέρει]
 Εμπειρία 1990-1994 Υφάσματα επιπλώσεων ΑΕΒΕ Πειραιάς

Εθνική διεύθυτρια πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων από 100 σε 200 εκατομμύρια δραχμές.
 Διπλασιασμός των πωλήσεων ανά αντιπρόσωπο, από 10 σε 20 εκατομμύρια.
 Προτάσεις για νέα προϊόντα που αύξησαν τα κέρδη κατά 23%.

1985-1990 Διάττων Ασφαλιστική Αθήνα

Περιφερειακή διεύθυτρια πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων στην περιφέρεια από 50 σε 700 εκατομμύρια δραχμές.
 Διεύθυνση 250 αντιπροσώπων σε 10 νομούς.
 Οργάνωση σεμιναρίου για νέους αντιπροσώπους – αύξηση της απόδοσης.

1980-1984 Οινοποιία Σ. Λαματίνας Καβάλα

Ανώτερη αντιπρόσωπος πωλήσεων

Επέκταση της ομάδας των πωλητών από 50 σε 100 άτομα.
 Τριπλασιασμός των εσόδων ανά πωλητή.
 Επέκταση των πωλήσεων σε μεγάλους λογαριασμούς.

1975-1980 Ήλεκτρον Βιομηχανία Φωτιστικών Πειραιάς

Αντιπρόσωπος πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων στην περιοχή κατά 400%.
 Βραβείο υψηλότερων πωλήσεων από την εταιρεία, για τέσσερα συνεχή έτη.
 Διδασκαλία σε σεμινάριο εκπαίδευσης πωλητών.

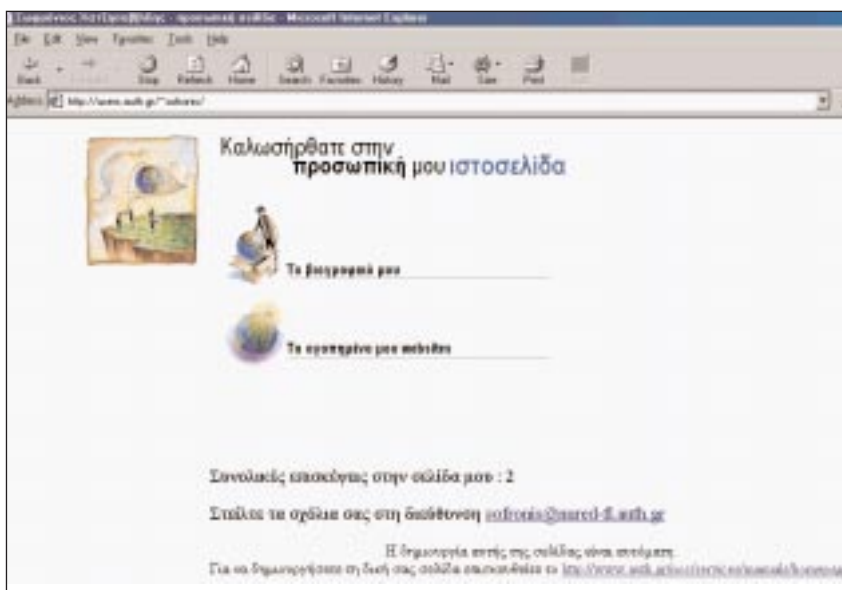
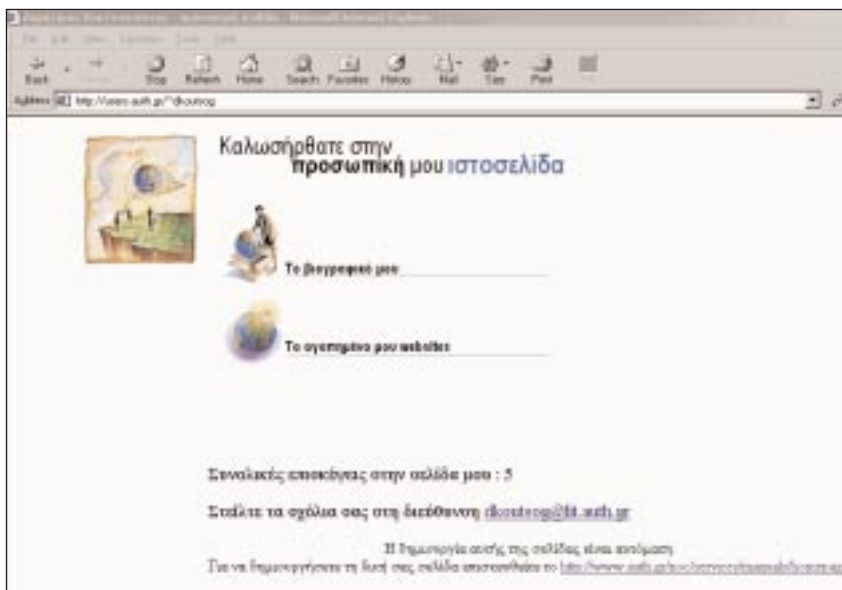
Σπουδές 1971-1975 Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθήνας Αθήνα
 Διοίκηση Επιχειρήσεων.
 Εφαρμοσμένη Πληροφορική.

Ενδιαφέροντα Μέλος του Συνδέσμου Οικονομολόγων Αθήνας,
 τρέξιμο, κηπουρική, χειροτεχνία, υπολογιστές.

Συμβουλές Επιλέξτε το κείμενο που θέλετε να αντικαταστήσετε
 και πληκτρολογήστε στη θέση του τις πληροφορίες που σας αφορούν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενδεικτικά παραδείγματα δύο προσωπικών ιστοσελίδων-κλώνων



DIMITRIS KOUTSOGIANNIS

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AND LANGUAGE EDUCATION: TOWARDS AN ALTERNATIVE CRITICAL APPROACH

Introduction

Most of the discourse relating to the use of new technology (NT)¹ in language education tends to: promote and assess new, usually 'impressive', software that is very 'effective' for language teaching; present more general arguments in favour of the opportunities which computers offer for implementing modern language teaching concepts; present research proving the 'unique opportunities' which technology offers for more easily and effectively putting modern theories across in the classroom; and highlight the close relationship between ICT and the new literacy necessary in this day and age.

It is true that at least 20 years of scientific involvement has done much to promote and further the language teaching debate. Nevertheless, much of the modern (spectacularly increasing) scientific literature in this field might well be described as significantly one-sided: it is monopolised by the English-speaking domain – which, let it be noted, is also where computers are developed and disseminated – and it is therefore extremely difficult for it to include aspects and viewpoints of other languages and cultures. The problem is compounded by the fact that these theories are reproduced almost verbatim outside the English-speaking world, and cloaked, what is more, in an aura of scientific modernity and thus inevitability. This practice is simply another version of what Street (1984; 1995) terms an 'autonomous model of literacy', with reference to the designing and promotion of literacy programmes by various 'special' scientific centres for various social or ethnic groups, without any consideration of the distinctive linguistic and cultural identity of those groups (Koutsogiannis 2001).

The aim of this paper is to discuss some significant aspects of the recent literature. More specifically, it examines from a Greek-language point of view one of the most highly publicised issues of recent years, namely digital literacy, and more especially multimodality, together with the much-hyped creativity of new technology. My intention is, through a critical reading of these theories, to enrich them with considerations that also take account of the viewpoint of the lesser used languages.

Digital literacy, multimodality, and creativity

After numerous endeavours, mostly in connection with some kind of new software or new technology,² in recent years we have found ourselves facing a major shift: the computer is no longer regarded simply as a means of putting modern language teaching concepts into effect, but also as a means of transforming the communication landscape, paving the way for wide-ranging changes in language and hence in its content and teaching (Koutsogiannis in press).

This discourse treats computers as a new channel of communication, a new variable in the communication landscape, and an integral part of the new postmodern communication ecosystem (Bruce & Hogan 1998). In this context, a considerable proportion of linguistic research has focused on describing the new language scene which is being shaped by the transition from paper to screen³ (Snyder 1997). Although the scientific interest is recent, there is already talk of a new literacy emerging out of the widespread use of new technology, in association with the sweeping economic and sociopolitical changes of the last few decades. Although there is no unanimous agreement about the names which have been proposed,⁴ it is generally agreed that its social spread is wide indeed, and this cannot be ignored by schools present and future (Cope & Kalantzis 2000; Lankshear et al. 2000; Selfe 1999).

One of the basic characteristics of digital discourse is reckoned to be multimodality, the fact, that is, that digital texts do not confine themselves to the exclusive use of the linguistic mode in order to put their message together, but extend to a combination of modes, such as the musical and, especially, the visual mode. It is worth noting the inadequacy of the theories expounded so far to fully and accurately describe the new multimodal communication scene, since the existing theories are mainly linguistic (Kress & Van Leeuwen 1996; Kress 2000a; 2000b).

The debate has led to two important proposals with regard to language education:

1. Current language and literacy curricula are inadequate and outdated, because they are constructed around the exclusive rationale of the verbal, specifically the written verbal, mode, and ignore the new communication landscape. Current thinking regards digital literacy – and more specifically practice in producing and understanding multimodal texts – as an integral component of the literacy which the modern school should provide, and consequently the cornerstone of modern language and literacy education programmes.
2. Given that the language scene is changing much faster now than in the past (since society itself is rapidly changing, as is the shell in which it is created, i.e., computers), schools should not focus on imitation and reproduction (the main features of language teaching hitherto), but on creativity.

The New London Group (NLG), a group of top-level scientists from various English-speaking countries, has done some important, ground-breaking work in this field (Cope and Kalantzis 2000; Kalantzis & Cope 1997). In order to underscore the need to shift focus from formality and imitation to initiative and creativity, the NLG has introduced the term *Design* to replace the traditional terms 'writing' or 'discourse production'.

The concept of design embraces three basic elements (New London Group 2000, 20–3):

- *Available designs*: the inherent socioculturally determined semiotic resources, which include concepts ranging from the 'grammar' of the various semiotic systems to orders of discourse, genres, styles, dialects, and the communicative experience of those participating in the *Design*.
- *Designing*: the process of creative utilisation and creative transformation, not reproduction, of the *Available Designs*, as a response to the givens of some communicational event.
- *The Redesigned*: the product of designing, which in its turn constitutes a new available resource (*Available Design*) for any future *Designing*. The *Redesigned* is not a mere reproduction of the available sources, nor the result of individual inspiration and endeavour, but is underpinned by historically and culturally conditioned patterns.

Gunther Kress, one of the core members of the NLG and a pioneering theorist in the field of multimodality, defines *Design* as follows (Kress 2000a, 121–2):

Design . . . rests on a full awareness of the potentials of available modes, in their specific relations to occasions of use and the interests of the designer/transformer/maker. Knowledge of the potentials of semiotic resources (available as culturally shaped) whether speech, writing, image, action, music, gesture, etc, calls forth choices responding to the design which itself expresses the interest of the designer/maker. Such choices are made in particular contexts, as the 'interested' response by the designer to the demands of a context.

In order to clarify the meaning of 'designing', 'designer', and the 'available semiotic resources', elsewhere Kress draws a very interesting parallel with the world of fashion (Kress 2000b, 158). He points out that fashion designers operate in a similar way, recreating on the basis of existing styles, colours, and designs, and expressing personal preferences and also more general sociocultural changes. It is a very apt simile, which makes it easier to grasp the meaning of the concept of design, and I shall therefore use it myself in what follows.

On the one hand, then, we find that new technology not only has a direct bearing on the content of modern literacy, but also plays an important part in shifting the focus from imitation to creativity. On the other, there is a wealth of literature, starting in the early 1980s with the word-processing programmes and coming up to the present day with the Internet and multimedia (Hawishe et al. 1996; Koutsogiannis 1998; 2000), which contends that computers are the machines *par excellence* which favour creativity and inquiry.

Let us now look at a recent significant example. In the course of recent research into the use of ICT in teaching Latin American culture, Kramsch et al. (2000) found that computers were not simply the essential means of becoming familiar with digital literacy, but also the appropriate environment for developing creativity. In their conclusions, they write, *inter alia* (op. cit., 97):

The unique characteristic of communication through multimedia or on the Internet is not, as with a printed text, the fact that it puts the reader in touch with a pre-determined authorial intention; it is not, as in face-to-face communications, the fact that it allows learners to negotiate meaning in interaction with embodied interlocutors. Multimedia and the Internet enable learners to find a voice for themselves at the intersection of multiple time scales, to represent their own version of reality through multimodal texts, and to confront a broad public audience with that reality.

Mulimodality and creativity of ICT from the point of view of the “weak” languages

All these seem to be solid scientific findings which scientifically codify the sweeping changes of recent decades in the social and communicational spheres. They therefore appear to be a scientific one-way street, regardless of language and social environment.

But one important factor which this line of reasoning neglects is that the game is not the same for all the players (Selfe & Selfe 1994). If we carefully examine computers as discourse production environments from the point of view of the Greek language and the Greek scene, there are several surprises in store. For reasons of space, I shall concentrate on just two observations relating to multimodality and creativity.

Observation number one is that much of the raw material for designing multimodal texts – the fabric, the patterns, and the colours, to go back to Kress’s example from the world of fashion – comes ready-made with the multimodal discourse production software, drawn from the cultural environment of the specific society, and it is predetermined by the company which produces it. I am talking about the rich digital libraries of multimodal resources (ready-made images, videos, layouts and formats, graphics, music, and so on) to meet every design requirement. Thus, a good deal of creativity is obviated by this ‘convenience’.

Considerable objections could be raised here. It might be pointed out that it is perfectly possible not to use these resources and to look for others. Indeed, with the advances in technology, it may reasonably be argued that they are easy to create for oneself. But this is already a tacit admission of the non-neutrality of electronic environments and consequently an initial agreement that a critical, not a descriptive/functional approach to digital literacy is what is required. It is also a starting-point for a different overall attitude to the subject of multimodality, which is rarely found in the approaches to date.

However, this objection overlooks something much deeper: the whole scenario which has been set up to propagate and support electronic multimodal discourse production environments. I am talking about the numerous media, both printed and electronic, that are available for learning how this software works, the organised support network for its dissemination, with specific processes for certification, examinations,⁶ and so on and so forth. The scenario prepares the ground in such a way as to make the ready-made multimodal resources familiar and ‘natural’, so that any doubt or concern in their regard seems like sheer eccentricity.

But the main objection may come from those who maintain that, while the raw material is indeed given to us ready-made, we are still free to do the designing ourselves. Which means that we can use these resources freely and creatively and thus produce a creative text. This brings me to my second observation.

This objection overlooks the fact that electronic discourse production environments are not digital *tabulae rasae* on which we are invited to recreate on the basis of our current communicational *habitus*. They are accompanied by guides to writing texts, which are based on the existence of model texts or ‘templates’. It is a tactic which is adopted presumably to make new technology a more user-friendly means of literacy practice.

There are numerous products available for creating web-pages, for instance. But let us take a closer look at the simplest and most widely used of these, Microsoft's word-processing program Word for Windows, which is also the official software used in the Greek education system. The first possibility offered is, by selecting 'New' in the 'File' menu, to create a new template on which to base the process of producing a web-page. The Greek edition of Word 1997, which is used in Greek schools, provides the opportunity to do this using a 'wizard', a kind of guide, which, if we follow it, offers us various categories and styles of web-pages.

The two typical examples given below were created by this automatic means. But if these examples are not enough, Microsoft 'helps' users by referring them to its Internet page, where there are numerous other templates to choose from.

Figure 1: Personal web-page, 'Harvest style'

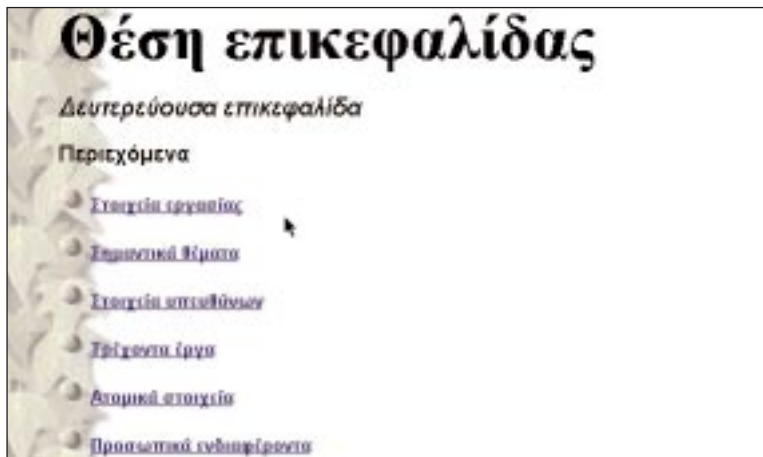
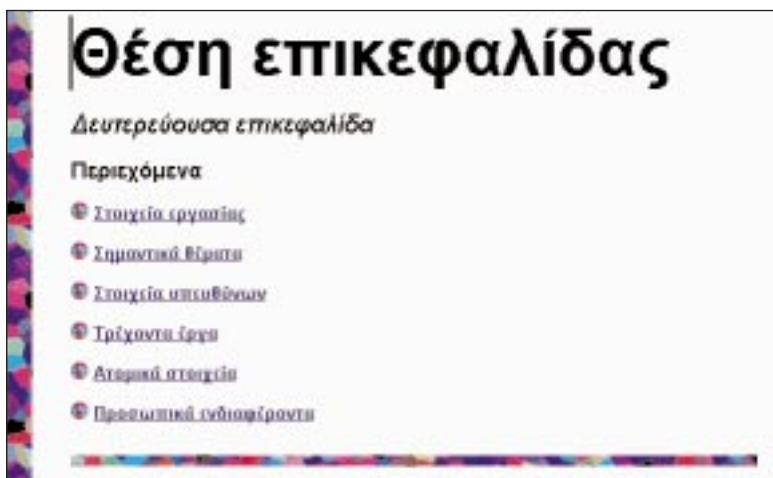
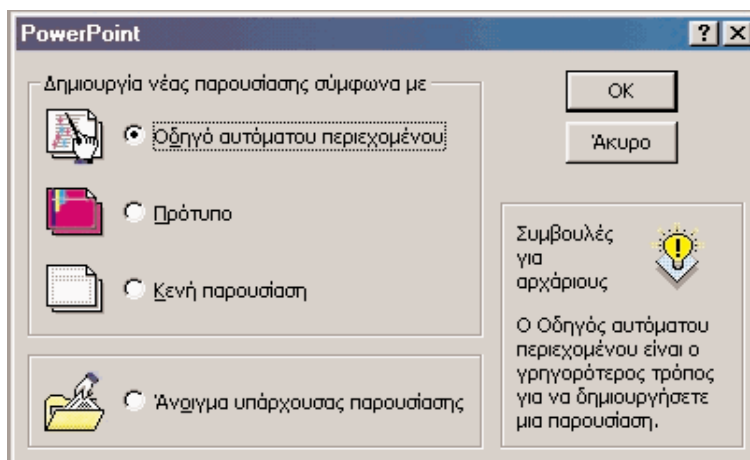


Figure 2: Personal web-page, 'Festive style'



Let us also take a look at another software program which is widely used for multimodal discourse production. The first window that appears in PowerPoint is a similar case. Of the three options which are given, two offer pre-specified designs (see Fig. 3). The 'Tip for new users' is interesting: 'The AutoContent wizard is the quickest way to create a presentation.' It goes without saying that in this, as in all other cases, all the so-called 'templates' and 'wizards' are a word-for-word, image-for-image, and sound-for-sound translation from the English.

Figure 3: Initial PowerPoint window



Having conducted this brief investigation of electronic multimodal discourse production environments, let us get back to the creativity of computers and to design.

From what we have seen, one of the chief characteristics of electronic discourse production environments is standardisation, which relates not only to the Greek, but also to the English language. The problem for Greek, however, as also, presumably, for most of the 'weak' languages, is twofold, since the semiotic resources with which new technology is equipped are alien to the history and the culture of these societies.

No research has yet been carried out with regard to the Greek language to give us some idea of how much the templates and the various 'wizards' are indeed used and how far creativity goes beyond them. We do know, however, from the limited international research, that there is already a noticeable trend towards uniformity in the design of the web-pages on the Internet, along the same lines as that which has arisen out of the wide dissemination of American mass culture in clothing and entertainment (Holmevic & Haynes 2000; Koutsogiannis 2002; MacConaghy & Snyder 2000).

So working in electronic environments does not guarantee creativity. Indeed, it can be limited to designing on the basis of 'pattern' texts created by the software companies, something which was more difficult with traditional technology.

But the concept of design cannot fully meet the new situation which the ready-made

electronic literacy practice environments create for the less widely spoken languages. To make the problem clear, we might begin by asking: do the various semiotic resources with which, as we have seen, these modern environments come equipped constitute *Available Designs* for the less widely spoken languages or not?

It is a difficult question to answer. An affirmative response is not easy to accept, since these resources do not come from the very heart of the socio-cultural processes of these societies. Apart from this, they essentially represent aspects of the effort to expand the new technology market into new sectors of social life and into new geographical areas – the phenomenon which Norman Fairclough terms ‘marketisation’ in the case of language (Fairclough 2000). A negative response is likewise not easy and raises further questions. For a start, it may be countered by the fact that these resources have already been adopted as *Available Designs* to a great extent, chiefly by the most technologically literate segment of those societies! It may also be countered by the fact that, on the basis of these *Available Designs* and without following the creative processes of *Designing*, multimodal texts – *Redesigned*, in NLG terminology – have already been produced. In which case, another question arises: do these *Redesigned* constitute *Available Designs* for the specific language and culture or not?

These questions are not easy to answer, and I believe that they can be seriously investigated only from the point of view of movements which operate in the framework of the critical linguistic tradition, of ‘critical (techno)literacy’ or of ‘critical framing’ according to the NLG. However, although these movements offer us a satisfactory theoretical framework, they offer no debate about questions like those we have been discussing, which relate to the less widely spoken languages (Koutsogiannis 2001). The challenge for the teaching of Greek, as also the other ‘weak’ languages, is precisely, while bearing international endeavours in mind, to give critical (techno)literacy the significance appropriate to its specific historical and cultural givens.

Conclusion

I have chosen to discuss some of the latest scientific concerns in the theoretical domain of technological and critical literacy. It was not a random choice. My intention is to show that it is difficult for even the most modern theories in the domain of critical linguistic thought (which I regard as the most promising area of language and literacy education) to go beyond the bounds of the ‘dominant’ culture and the ‘strong language’ in which they are developed.

This does not detract from their importance or their usefulness. Furthermore, I believe their exponents will agree with a critical reading of their proposals from the viewpoint of the less widely spoken languages. It does, however, raise serious questions about the tendency to replicate these theories *tel quel* and to uncritically promote them as ideal solutions to the problems of language education, irrespective of language and cultural context. At the same time, it underscores the need to develop an ‘ideological model’ (Street 1984, 1995) for digital or technological literacy too, with great sensitivity towards cultural and linguistic identity.

ENDNOTES

1. The terms *information and communication technology* (ICT), *new technology* (NT), and *computers* are used more or less interchangeably, as in the literature.
2. We need only recall the hype surrounding the language teaching potential of word processing programs, local area networks, hypertext, multimedia, and the Internet (Hawisher et al. 1996; Koutsogiannis 1998; 2000; Knobel et al. 1997; Snyder 1996).
3. For the Greek language, see, for instance, Androutsopoulos 2001, Georgakopoulos 1997.
4. The terms which are usually proposed are 'digital literacy' (Gilster 1997) or 'technological literacy' (Lankshear et al. 2000; Selfe 1999).
5. My italics.
6. For instance, the diploma in basic informatics known as the European Computer Driving Licence (ECDL).

REFERENCES

- (Androutsopoulos, G.) Ανδρουτσόπουλος, Γ. 2001. Πρακτικές γλωσσικής ποικιλότητας στην ηλεκτρονική συνομιλία (CHAT): Αλλαγή κώδικα στον χώρο #HELLAS. Στο *Recherches en linguistique greque. Actes du colloque international de linguistique greque*, επιμ. Ch. Clairis, 51-54. Παρίσι: L' Harmattan.
- Bruce, B. & M. Hogan. 1998. The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy. In *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, eds. D. Reinking, M. McKenna, L. Labbo & R. Kiefer, 269-281. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cope, B. & M. Kalantzis, eds. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Fairclough, N. 2000. Multiliteracies and language: Orders of discourse and intertextuality. In COPE & KALANTZIS 2000, 162-181.
- Georgakopoulou, A. 1997. Self-presentation and interactional alliances in e-mail discourse: The style – and code – switches of Greek messages. *International Journal of Applied Linguistics* 7:141-164.
- Gilster, P. 1997. *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Hawisher, G., P. Leblanc, C. Moran & C. Selfe. 1996. *Computers and the Teaching of Writing in American Higher Education, 1979-1994: A History*. Norwood, NJ: Ablex.
- Holmveic, J. R. & C. Haynes. 2000. Norwegian accords: Shaping peace, education, and gender on the Web. In *Global Literacies and the World-Wide Web*, eds. G. Hawisher & C. Selfe, 114-132. London & New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & B. Cope. 1997. Πολυγραμματισμοί. Στο «Ισχυρές»-«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 25-28 Μαρτίου), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 681-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Knobel, M., C. Lankshear, E. Honan & J. Crawford. 1997. The wired world of second-language education. In SNYDER 1997, 20-50.
- [Koutsogiannis, D.] Κουτσογιάννης, Δ. 1998. Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: Έρευνα σε μαθητές Α' γυμνασίου. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.
- . 2000. Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 20, 234-244. Θεσσαλονίκη.
- . 2001. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Προς τη διαμόρφωση ενός κριτικού τεχνογραμματισμού. Στο *Recherches en linguistique greque. Actes du colloque international de linguistique greque*, επιμ. Ch. Clairis, 39-42. Παρίσι: L'Harmattan.

- . In press. Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό. Στο *Εργαλεία και μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη βασική παιδεία*, επιμ. Ε. Δημαράκη & Χρ. Κυνηγός. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . 2001. Computer literacy in its cultural context. Offprint from *Learning from the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*, eds. B. Cope & M. Kalantzis.
- Kramsh, C., F. A'ness, W.S.E. Man.** 2000. Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 Literacy. *Language Learning & Technology* 4 (2): 78-104.
- Kress, G.** 2000α. Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2:111-124.
- . 2000β. Design and transformation: New theories of meaning. In COPE & KALANTZIS 2000, 153-161.
- Kress, G. & T. Van Leeuwen.** 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lankshear, C. & I. Snyder** in collaboration with **B. Green** 2000. *Teachers and Technoliteracy. Managing Literacy, Technology and Learning in Schools*. Sydney: Allen & Unwin.
- Lemke, J. L.** 1998. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-typographic World*, eds. D. Reinking, M. McKenna, L. Laddo & R. Kieffer, 269-281. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Macconaghy, C. & I. Snyder.** 2000. Working the Web in postcolonial Australia. In *Global Literacies and the World-Wide Web*, eds. G. Hawisher & C. Selfe, 74-92. London & New York: Routledge.
- New London Group.** 2000. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In COPE & KALANTZIS 2000, 9-37.
- Selfe, C.** 1999. *Technology and Literacy in the Twenty-first Century: The Importance of Paying Attention*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Snyder, I.** 1996. *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. New York: New York University Press.
- , ed. 1997. *Page to Screen*. Sydney: Allen & Urwin.
- Street, B.** 1984. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- . 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography, and Education*. London: Longman.

APPENDIX I

English an «Greek» sampleoj curriculum vital

[Click here and type address] [Put Phone, Fax and E-mail here]

Max Benson

Objective [Click here and type objective]

Experience 1990-1994 Arbor Shoe Southridge, SC

National Sales Manager

- Increased sales from \$50 million to \$100 million.
- Doubled sales per representative from \$5 million to \$10 million.
- Suggested new products that increased earnings by 23%.

1985-1990 Ferguson and Bardell Southridge, SC

District Sales Manager

- Increased regional sales from \$25 million to \$350 million.
- Managed 250 sales representatives in 10 Western states.
- Implemented training course for new recruits – speeding profitability.

1980-1984 Duffy Vineyards Southridge, SC

Senior Sales Representative

- Expanded sales team from 50 to 100 representatives.
- Tripled division revenues for each sales associate.
- Expanded sales to include mass market accounts.

1975-1980 LitWare, Inc. Southridge, SC

Sales Representative

- Expanded territorial sales by 400%.
- Received company's highest sales award four years in a row.
- Developed Excellence In Sales training course.

Education 1971-1975 Southridge State University Southridge, SC

- B.A., Business Administration and Computer Science.
- Graduated Summa Cum Laude.

Interests SR Board of Directors, running, gardening, carpentry, computers.

Tips Select the text you would like to replace, and type your information.

[Γράψτε εδώ τη διεύθυνση] [Τηλέφωνο, φαξ και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο]

Άννα Στυλιανού

Θέση [Γράψτε **εδώ** τη θέση που σας ενδιαφέρει]
 Εμπειρία 1990-1994 Υφάσματα επιπλώσεων ΑΕΒΕ Πειραιάς

Εθνική διεύθυτρια πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων από 100 σε 200 εκατομμύρια δραχμές.
 Διπλασιασμός των πωλήσεων ανά αντιπρόσωπο, από 10 σε 20 εκατομμύρια.
 Προτάσεις για νέα προϊόντα που αύξησαν τα κέρδη κατά 23%.

1985-1990 Διάττων Ασφαλιστική Αθήνα

Περιφερειακή διεύθυτρια πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων στην περιφέρεια από 50 σε 700 εκατομμύρια δραχμές.
 Διεύθυνση 250 αντιπροσώπων σε 10 νομούς.
 Οργάνωση σεμιναρίου για νέους αντιπροσώπους – αύξηση της απόδοσης.

1980-1984 Οινοποιία Σ. Λαματίνας Καβάλα

Ανώτερη αντιπρόσωπος πωλήσεων

Επέκταση της ομάδας των πωλητών από 50 σε 100 άτομα.
 Τριπλασιασμός των εσόδων ανά πωλητή.
 Επέκταση των πωλήσεων σε μεγάλους λογαριασμούς.

1975-1980 Ήλεκτρον Βιομηχανία Φωτιστικών Πειραιάς

Αντιπρόσωπος πωλήσεων

Αύξηση των πωλήσεων στην περιοχή κατά 400%.
 Βραβείο υψηλότερων πωλήσεων από την εταιρεία, για τέσσερα συνεχή έτη.
 Διδασκαλία σε σεμινάριο εκπαίδευσης πωλητών.

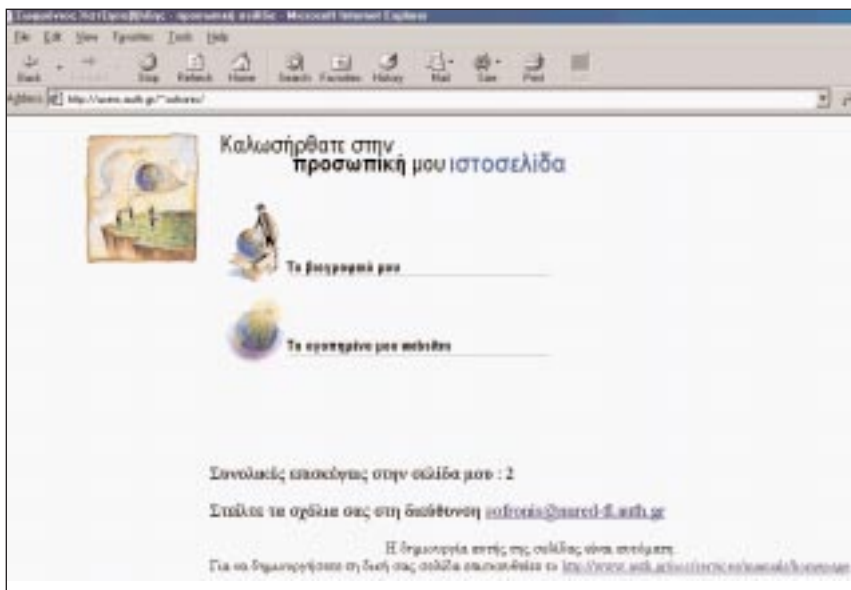
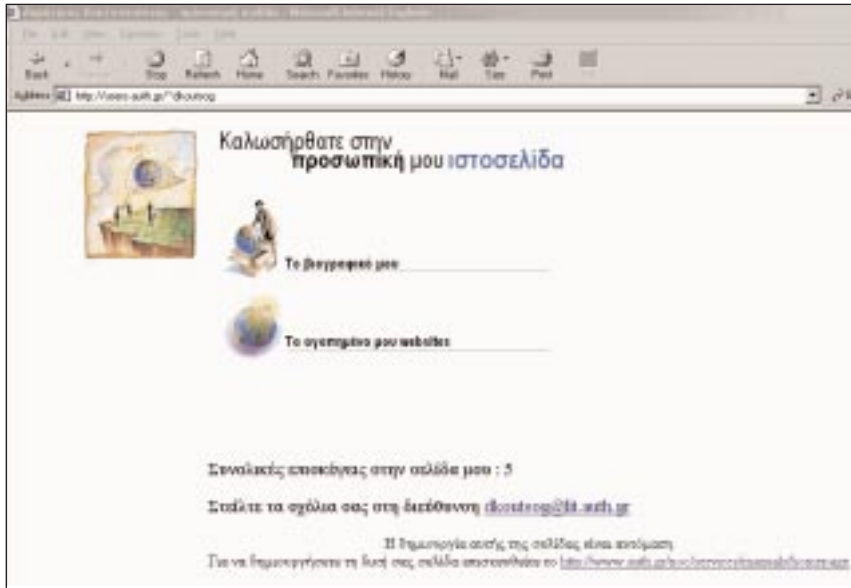
Σπουδές 1971-1975 Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθήνας Αθήνα
 Διοίκηση Επιχειρήσεων.
 Εφαρμοσμένη Πληροφορική.

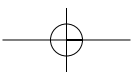
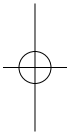
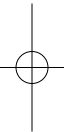
Ενδιαφέροντα Μέλος του Συνδέσμου Οικονομολόγων Αθήνας,
 τρέξιμο, κηπουρική, χειροτεχνία, υπολογιστές.

Συμβουλές Επιλέξτε το κείμενο που θέλετε να αντικαταστήσετε
 και πληκτρολογήστε στη θέση του τις πληροφορίες που σας αφορούν.

APPENDIX 2

Samples of two personal webpages-clones



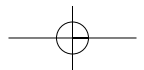
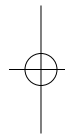
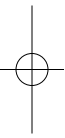


Ενότητα 5

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Section 5

CONTEMPORARY EUROPEAN APPROACHES
TO THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES



Εισαγωγικό σημείωμα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα κυρίαρχα μοντέλα διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών στην Ευρώπη σήμερα, όπου η πολλαπλογλωσσία των πολιτών αποτελεί σημαντική προτεραιότητα και αναζητώνται νέες ιδέες και πρακτικές που θα εξυπηρετήσουν τον σκοπό αυτό.

Το πρώτο κείμενο της ενότητας το υπογράφει η Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά, η οποία υποστηρίζει ότι «η χάραξη μιας ενωτικής διαπολιτισμικής πορείας για τους νέους Ευρωπαίους απαιτεί τη διαμόρφωση και την υλοποίηση συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της γλωσσικής/πολιτισμικής ισότητας στην Ε.Ε.». Διαπιστώνοντας ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία, ως εργαλείο διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης και κοινού ήθους επικοινωνίας, απουσιάζει από την ξενόγλωσση τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συγγραφέας προσεγγίζει τρεις πτυχές του ζητήματος. Εξετάζει τη θέση της γλωσσικής και διαπολιτισμικής αγωγής στην επικοινωνιακή προσέγγιση καταγράφοντας τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Στη συνέχεια αναλύει τις διαφορές πρακτικές πολιτισμικής/διαπολιτισμικής προσέγγισης στην ξενόγλωσση τάξη. Τέλος, εστιάζει αφενός στον ρόλο των «οικουμενικών διδακτικών υλικών», τα οποία ορίζει ως υλικά που αποσκοπούν στη μαζική και ομοιογενοποιημένη αγωγή στην ξένη γλώσσα, και αφετέρου στις επιπτώσεις τους στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας, αυτής του φυσικού ομιλητή της γλώσσας.

Το ζήτημα της πολιτικής της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης απασχολεί και την Αγγελική Ψάλτου-Joycey, η οποία στην εισήγησή της εξετάζει τη νέα πραγματικότητα η οποία διαμορφώνεται στη διευρυνόμενη πολύγλωσση και πολυπολιτισμική Ε.Ε. και η οποία απαιτεί, κατά τη συγγραφέα, νέους τρόπους, κανόνες και στρατηγικές επικοινωνίας. Η πολιτική της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που γενικά επικρατούσε μέχρι σήμερα σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και στόχευε σε γενικές γραμμές στην εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών, σε επίπεδο τέτοιο που να πλησιάζει αυτό του φυσικού ομιλητή, δεν ανταποκρίνεται, εξηγεί η συγγραφέας, στις σημερινές ανάγκες των ευρωπαίων πολιτών. Στο πλαίσιο μια γενικότερης ευρωπαϊκής πολιτικής για την πολυγλωσσία, η Α. Ψάλτου-Joycey αναγνωρίζει πως η γλωσσική εκπαίδευση πλέον είναι υποχρεωμένη να αποβλέπει στην εκπαίδευση πολλαπλόγλωσσων μαθητών, το επίπεδο γλωσσικής γνώσης των οποίων δεν θα προσδιορίζεται πλέον από το πρότυπο του φυσικού ομιλητή αλλά από μία σειρά λειτουργικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων που απορρέουν από ποικίλες γλωσσικές ανάγκες. Ολοκληρώνοντας την εισήγησή της, η συγγραφέας παρουσιάζει τις αλλαγές που θα επιφέρει η υιοθέτηση της πολιτικής της πολυγλωσσίας στο σχολείο.

Η Leslie Bobb-Wolff ορίζει την έννοια της αυτόνομης μάθησης και περιγράφει στοιχεία της «παιδαγωγικής αυτόνομης μάθησης» από την οπτική της ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινων-

νιακής ικανότητας. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό, κατά τη συγγραφέα, οι μαθητές να ξεφύγουν από το ιδανικό του φυσικού ομιλητή («αυτού του ανύπαρκτου όντος», «κατάλοιπο των δομικών προσεγγίσεων για τη γλώσσα»), το οποίο προϋποθέτει την ύπαρξη μιας σωστής απάντησης –τόσο σε γλωσσικά όσο και διαπολιτισμικά θέματα της μάθησης– και να εξοικειωθούν με την ιδέα ότι «μπορεί να υπάρχουν *διαφορετικές* σωστές απαντήσεις τόσο από γλωσσική όσο και από πολιτισμική άποψη». Η παιδαγωγική αυτόνομης μάθησης, η οποία ορίζει τον ρόλο των μαθητών ως συνειδητών διαμορφωτών της ίδιας τους της γνώσης και των καθηγητών ως προβληματιζόμενων επαγγελματιών (με τις αλλαγές που συνεπάγεται στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των καθηγητών), προσφέρει, κατά τη συγγραφέα, ένα κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Στο άρθρο της η Ανδρομάχη Σαπιρίδου επιχειρεί, όπως η ίδια υποστηρίζει, μια κριτική προσέγγιση του μοντέλου της «διαπολιτισμικής διδακτικής», ενός όρου τον οποίο προτείνει η ίδια. Κατά τη συγγραφέα, στο μοντέλο αυτό υπερτονίζεται η πολιτισμική διαφορά, η οποία αναδεικνύεται κυριάρχο στοιχείο του μαθήματος της ξένης γλώσσας, χωρίς όμως να ακολουθείται η «δημοκρατική αρχή της *αντιστρεψιμότητας*», ιδιαίτερα όταν οι μαθητές μιας «ασθενούς» γλώσσας έρχονται σε επαφή μια «ισχυρή» γλώσσα. Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα δύο εγχειριδίων για τη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας, ενός που απευθύνεται σε αμερικανούς και ενός άλλου που απευθύνεται σε μαθητές από χώρες του τρίτου κόσμου, η συγγραφέας περιγράφει τις διαφορετικές θέσεις που κατασκευάζονται για μαθητές, καθηγητές και τον ρόλο του γερμανικού πολιτισμού, και υποστηρίζει πως οι θέσεις αυτές διαμορφώνονται και διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται το κάθε εγχειρίδιο.

Introductory Note

The papers in this section look at current models for the teaching and learning of foreign languages in Europe, where plurilingual citizenry is a priority, and seek new ideas and practices which cater to this aim.

The first paper, authored by Penelopi Calliabetou-Coraca, argues that if our aim is to help all young Europeans follow a common path to interculturalism, we need to plan and implement language education policies that respect the linguistic and cultural diversity of the E.U. Calliabetou believes that intercultural communication should in fact be a primary goal in foreign language education because it serves the formation of a common European consciousness and a common ethos of communication. As this does not seem to be the case, she proposes that foreign language pedagogy should be reconsidered and that approaches to language teaching should focus on the development of intercultural communicative competence. In fact, she proposes an intercultural approach in the foreign language class and outlines the pedagogic practices conducive to this approach. Within this context, she focuses on the role of teaching/learning materials prepared for an international market and takes a critical stance with regard to these materials, most of which are based on the native speaker model and aim at a mass, standardized form of language education.

Angeliki Psaltou-Joycey's contribution is the second paper in this section and it examines the new reality which is formed in the expanding multilingual and multicultural European Union, which seems to require, she believes, new forms, codes and strategies of communication. The European foreign language education policy which has generally aimed at the learning of two languages at a native-like level of proficiency no longer corresponds to the present needs of the European citizens, Joycey argues. In the context of a wider European policy for multilingualism, language education should now aim at language training for plurilingualism. Such language education must not be defined by the native speaker model, she believes. Like Vasso Tokatlidou in section 2, Joycey argues in favour of foreign language education that aims at the development of a number of functional competences/skills which result from various social and linguistic needs. She then proceeds to discuss the changes that such an alternative aim will bring to language education in school.

Leslie Bobb-Wolff's contribution is that in defining the notion of autonomous learning, she proceeds to describe components of a "pedagogy for autonomy" from the point of view of an intercultural communicative approach to foreign language teaching and learning. In this context, she too argues against the native speaker model that approaches of the past were built on, which means that the learners have to be pedagogized into new attitudes to learning. Basically, what Bobb-Wolff claims is that learners should be trained not to expect that there is a single

answer to every question and to familiarise themselves with the idea that “there may be *different* correct answers in both a linguistic and in a cultural sense”. The pedagogy for autonomy, which defines students as critical constructors of their own learning and teachers as reflective practitioners (with the changes this entails in the teachers’ pre-service and in-service training), offers, the author claims, an appropriate environment for the development of intercultural communicative competence.

The last contribution in this section is by Andromache Sapiridou, who makes an interesting attempt to critique the model of “intercultural teaching” because, as she suggests, this model overstresses cultural difference. In fact, she argues that cultural difference becomes a dominant feature of the foreign language lesson, without, however, following the “democratic principle of *reversibility*, when in the process of learning a foreign language, a ‘strong’ language comes into contact with a ‘weak’ language”. Using the example of two textbooks for the teaching of German as a foreign language, one addressing American and the other “third world” students, Sapiridou describes the different positions construed for students, teachers and the role of the German culture in each case, and she claims that these positions are formed and differentiated according to the group each textbook addresses. Basically, the author here questions the agenda of intercultural approaches to foreign language teaching materials design, implying that in cases where there is inequality of languages and cultures involved, this approach may merely serve specific cultural interests.

B.D. – B.M.

ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΚΑΛΛΙΑΜΠΕΤΣΟΥ-ΚΟΡΑΚΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Αυτή η εισήγηση δεν φιλοδοξεί να ανοίξει δρόμους σε ένα τοπίο του οποίου ο ορίζοντας παραμένει ομιχλώδης. Στην εκπαίδευση, για να επιλυθεί ένα πρόβλημα, χρειάζεται πρωτίστως να συνειδητοποιηθεί από όλους τους ενδιαφερόμενους, να τεθεί προς συζήτηση και στη συνέχεια να αντιμετωπιστεί μέσα από συλλογικές διαδικασίες.

Θεωρώ ότι το πρόβλημα της ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στην ξενόγλωσση τάξη, στην πραγματικότητα, δεν έχει τεθεί σοβαρά μέχρι σήμερα. Επομένως, όπως θα υποστηρίξω και στη συνέχεια, είμαστε ακόμη μακριά από τη δυνατότητα εφαρμογής συγκεκριμένων σχεδίων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ο θεωρητικός λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο της Ε.Ε. όσο και των κρατών-μελών κατακλύζεται από έννοιες-κλειδιά που υποδηλώνουν βούληση και επένδυση (πολιτισμική αλληλεπίδραση, διαπολιτισμική επικοινωνία, πολυπολιτισμική ταυτότητα της Ε.Ε., όχι στις εθνοκεντρικές στρατηγικές, ναι στον σεβασμό της διαφορετικότητας, κλπ.). Ωστόσο, η επαφή με την εθνογραφία της ξενόγλωσσης τάξης στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύει το εξής παράδοξο: η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι συγχρόνως παρούσα και απύσχα. Παρούσα διότι ο θεωρητικός λόγος των ειδικών (ερευνητών, πανεπιστημιακών, εκπαιδευτών), συνοδευόμενος συχνά από κάποιες πρακτικές, λειτουργεί ως πρόκληση αλλά και ως υποχρέωση των διδασκόντων απέναντι σε αυτό το εγχείρημα. Το γιατί η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι συγχρόνως και απύσχα θα προκύψει μέσα από τις απαντήσεις που θα επιχειρήσω να δώσω στις τρεις ακόλουθες ερωτήσεις: ποια η θέση της γλωσσικής και της διαπολιτισμικής αγωγής στην επικοινωνιακή προσέγγιση· ποιες οι συνηθέστερες πρακτικές πολιτισμικής/διαπολιτισμικής προσέγγισης· ποιος ο ρόλος των «οικουμενικών» υλικών.

Η θέση της γλωσσικής και της διαπολιτισμικής αγωγής στην επικοινωνιακή προσέγγιση

Όσον αφορά στην πρώτη ερώτηση, η επικοινωνιακή προσέγγιση εστιάζεται στη διδασκαλία της γλώσσας και συγκεκριμένα στην απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο των «ισχυρών» αυτόχθονων ομιλητών: των Γάλλων, των

Ἄγγλων, των Γερμανών. Η ονομασία του μαθήματος είναι αποκαλυπτική: γαλλική γλώσσα, αγγλική γλώσσα, γερμανική γλώσσα. Ως γνωστόν, είναι οι μόνες γλώσσες που διδάσκονται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εξίσου αποκαλυπτική είναι και η ονομασία των ξενόγλωσσων πανεπιστημιακών τμημάτων που εκπαιδεύουν τους καθηγητές ξένων γλωσσών: Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας κλπ.

Είναι προφανές ότι τις ξένες γλώσσες δεν τις διδάσκουμε στους μαθητές για να τους υποβάλουμε στην αγχωτική διαδικασία της αποστήθισης κανόνων και λέξεων ή της αναπαραγωγής μοντέλων επικοινωνίας, αλλά για να τις χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία κριτικής σκέψης και διαχείρισης σχέσεων και συμπεριφορών μέσα στο μακρόκοσμο του Ἄλλου. Ὅπως σημειώνει ο Calvet (2001, 69), δεν πρέπει οι άνθρωποι να υπηρετούν τις γλώσσες αλλά οι γλώσσες να υπηρετούν τους ανθρώπους.

Μέσα από αυτή τη θέση κατανοούμε τη βασική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και τη διαπολιτισμική διδασκαλία: στην πρώτη διάμεσος είναι ο αυτόχθονας ομιλητής, ενώ στη δεύτερη διάμεσος είναι ο μαθητής τον οποίο το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αντιμετωπίζει ως ενεργό και αυτόνομο άτομο. Θα συμμεριστώ εδώ την άποψη των Byram & Zarate (1998, 73) σύμφωνα με την οποία ο μαθητής-διάμεσος, ανάμεσα στον πολιτισμό του και στον άλλο ή στους άλλους πολιτισμούς, πρέπει να αναλαμβάνει συνειδητά και τον ρόλο του εκπροσώπου της χώρας του ως «νεοαφιχθείς» σε μια καινούρια κοινότητα.

Συνεπώς, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, σε αντίθεση με την επικοινωνιακή ικανότητα, καλείται να εφοδιάσει τους έφηβους με δεξιότητες κοινωνικοπολιτισμικού και ιδεολογικού χαρακτήρα όπως: ικανότητα καταγραφής της ευρωπαϊκής πραγματικότητας με αυστηρότητα και νηφαλιότητα, ανοχή στη διαφορετικότητα, αντίσταση απέναντι στη γλωσσική/πολιτισμική ανισότητα, προσπάθεια ανάπτυξης κοινού ευρωπαϊκού ήθους, ανάληψη ανθρωποκεντρικών πρωτοβουλιών με στόχο τη δημιουργική συνύπαρξη και την ειρήνη.

Προκύπτει λοιπόν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία έρχεται να συνδράμει το σχολείο στην προσπάθειά του να διαμορφώσει υπεύθυνα άτομα και θα συμφωνήσω με τον Galisson (1999, 96), ο οποίος υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του στη διδασκαλία των πολιτισμών (εθνικών και ξένων), δεδομένου ότι η γλώσσα δεν είναι αυτοσκοπός αλλά ένα μέσο για να λειτουργήσουμε ως κοινωνικά άτομα μέσα στον κόσμο του Ἄλλου. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Byram & Zarate (ό.π., 72) θεωρούν ότι η ξένη γλώσσα δεν είναι παρά ένα από τα πολλά μέσα για να προσεγγίσουμε μια άλλη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα. Ωστόσο, όπως ήδη επισημίναμε, στην επικοινωνιακή προσέγγιση η διδασκαλία της γλώσσας είναι αυτοσκοπός.

Πρακτικές πολιτισμικής-διαπολιτισμικής προσέγγισης στην ξενόγλωσση τάξη

Η δεύτερη ερώτηση, που έχω θέσει, αφορά στις συνηθέστερες πρακτικές πολιτισμικής/διαπολιτισμικής προσέγγισης στην ξενόγλωσση τάξη.

Η πρώτη πρακτική παραπέμπει σε αυτό που στην παραδοσιακή διδασκαλία ονομάζαμε «μάθημα πολιτισμού»: αναφορά σε κάποια ιστορικά, λογοτεχνικά κλπ. στοιχεία. Συνεπώς, πρόκειται για τον πολιτισμό της χώρας και όχι για τον πολιτισμό των απόμων, ο οποίος περιλαμβάνει

το σύνολο των στάσεων, των συμπεριφορών, των αντιλήψεων και των ιδιαιτεροτήτων που προσδιορίζουν την ταυτότητα ενός λαού.

Η δεύτερη θυμίζει την προσέγγιση ενός τουριστικού οδηγού: αυτή είναι η Αψίδα του Θριάμβου, εδώ είναι η Ακρόπολη, εκεί είναι το Μουσείο του Λούβρου. Σε αυτή την περίπτωση η θεώρηση των πολιτισμικών στοιχείων γίνεται μέσα από μια αποσπασματική λογική, σαν να πρόκειται για αντικείμενα αποκομμένα από την καθημερινότητα της εκάστοτε κοινότητας.

Οι υποστηρικτές της τρίτης πρακτικής ανατρέχουν στα αυθεντικά ντοκουμέντα, αποκαλούμενα επίσης «κοινωνικά υλικά», τα οποία λόγω της κοινωνικοπολιτισμικής τους διάστασης προσφέρονται για διαπολιτισμική προσέγγιση. Είναι γνωστό, ωστόσο, ότι συχνά αυτά τα κοινωνικά υλικά χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία μορφοσυντακτικών στοιχείων ή για την παραγωγή ενός περιγραφικού λόγου: περιγράψτε αυτά που βλέπετε, πείτε αυτά που καταλάβατε κλπ. Σε αυτή την περίπτωση η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται αυτοσκοπός, ενώ συνειδητά ή ασυνείδητα αποδυναμώνεται ο κοινωνικοπολιτισμικός χαρακτήρας αυτών των υλικών.

Η τέταρτη πρακτική εστιάζεται σε θέματα που παρουσιάζουν κοινωνικοπολιτισμικό και ψυχολογικό ενδιαφέρον για τους εφήβους. Δύο παρατηρήσεις είναι χρήσιμες σε αυτό το σημείο: το ενδιαφέρον αυτών των θεμάτων προσδιορίζεται από τους καθηγητές, αφού συνήθως επιλέγονται από αυτούς και όχι από τους μαθητές που είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι. Συνεπώς ακυρώνεται η μαθητοκεντρική διάσταση της επικοινωνιακής προσέγγισης ή της υποτιθέμενης διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η δεύτερη παρατήρηση αφορά στο ακόλουθο δίλημμα: «τί επιτρέπεται και τί δεν επιτρέπεται να συζητηθεί στην τάξη», «τί θα απαντήσω αν μου τεθούν “δύσκολες” ερωτήσεις». Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές και ψυχολογικές επικοινωνιακές ανάγκες των εφήβων εξωτερικεύονται μέσα από «δύσκολες» ερωτήσεις για τους δασκάλους και γενικότερα για τους ενήλικες. Όπως είναι αναμενόμενο, το δίλημμα αντιμετωπίζεται συχνά με την επιλογή αυτών που ονομάζουμε «αθώα» θέματα (μουσική, σπορ, μόδα, κινηματογράφος), τα οποία όμως δεν παράγουν αξίες, δεν τροφοδοτούν συλλογισμούς, δεν συμβάλλουν στην αλληλογνωριμία των νέων. Αντίθετα αναπαράγουν τα πρότυπα των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας: τραγουδιστές, ηθοποιοί, μοντέλα...

Χωρίς να επεκταθώ, θα θέσω σε αυτό το σημείο το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διαπολιτισμικής κατάρτισης των διδασκόντων.¹

Ο ρόλος των «οικουμενικών» υλικών στη διδασκαλία των «ισχυρών» γλωσσών

Η τελευταία ερώτηση που θα μας απασχολήσει, αφορά στον ρόλο των «οικουμενικών» διδακτικών υλικών στη διδασκαλία των «ισχυρών» γλωσσών. Θα εστιαστώ στα «οικουμενικά» υλικά για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γιατί τα αποκαλώ «οικουμενικά» υλικά; Για τον απλό λόγο ότι διεκδικούν τη μαζική και ομοιογενεποιημένη γλωσσική αγωγή στην ξένη γλώσσα των απανταχού μαθητικών κοινών και στοχεύουν στην απόκτηση μιας επικοινωνιακής ικανότητας «passe partout», αποσιωπώντας τις διαφοροποιημένες ανάγκες (γλωσσικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές) κάθε χώρας.

Ανεξάρτητα από συγγραφείς και εκδοτικούς οίκους, είναι χαρακτηριστική η συναντίληψη που επικρατεί στα διάφορα «οικουμενικά» υλικά όσον αφορά τον βασικό τους στόχο, δηλαδή

την επικοινωνιακή ικανότητα. Οι έλληνες μαθητές, όπως και αυτοί των άλλων χωρών, πρέπει να μάθουν να χαιρετούν, να παρουσιάζονται, να προσκαλούν, να συμφωνούν ή να διαφωνούν σύμφωνα με το επικοινωνιακό μοντέλο του «ισχυρού Γάλλου», έφηβου ή ενήλικα.

Οι αυτόχθονες όμως ομιλητές λειτουργούν μέσα στο δικό τους κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα, που τους επιβάλλει μια συγκεκριμένη αντίληψη στις συμπεριφορές και στις στάσεις τους αλλά και στην επαφή τους με τον «ξένο», ο οποίος αυτονόητα είναι και «διαφορετικός». Κατά συνέπεια ζητάμε έμμεσα από τους έλληνες μαθητές να μιμηθούν και την κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα. Είναι γνωστή, άλλωστε, η μιμητική διάθεση αυτής της ηλικίας.

Να σημειώσουμε επίσης την επίδραση των γνωστών σε όλους στερεοτύπων που, όπως είναι φυσικό, ενισχύουν τη μιμητική διάθεση των εφήβων: η Γαλλίδα, η κομψότερη ευρωπαϊά: το Παρίσι, η πόλη του φωτός, αλλά και των ερωτευμένων: ο Γάλλος, ο ευρωπαϊός καλοφαγάς: η Γαλλία, η χώρα της ελεύθερης έκφρασης.

Σε αυτές τις περιπτώσεις η γλώσσα, από εργαλείο κριτικής σκέψης και προσέγγισης του Άλλου μέσα από την ατομικότητα, μετατρέπεται σε εργαλείο απομίμησης και αφομοίωσης. Είναι σκόπιμο να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι η μιμητική διάθεση των εφήβων ενισχύεται και από λεκτικές συμπεριφορές των διδασκόντων, όπως οι ακόλουθες: «Μπράβο Sophie! Αν συνεχίσεις έτσι, μέχρι να τελειώσεις το Λύκειο θα μιλάς σαν Γαλλίδα»· «πρέπει να λέτε το όνομά σας στα γαλλικά: Héleène σε λένε και όχι Ελένη»· «μετά το ταξίδι σου στο Παρίσι, έχεις έναν άλλο αέρα». Να σημειώσουμε επίσης ότι τα «παιγνίδια υπόδυσης ρόλων», που στοχεύουν στη ψυχοκοινωνική εμπλοκή και την αυθόρμητη έκφραση των μαθητών, μετατρέπονται και αυτά πολλές φορές σε εργαλεία απομίμησης και αφομοίωσης: η υπόδυση ρόλου οδηγεί συχνά σε ταύτιση, ιδιαίτερα όταν οι χαρακτήρες και το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται αυτή η εκπαιδευτική τεχνική, πυροδοτούν το φαντασιακό επίπεδο των μαθητών.

Θα συνεχίσω με κάποιες επισημάνσεις, πάνω στο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο που υιοθετούν τα «οικουμενικά» υλικά. Οι αρνητικές επιπτώσεις της επιβολής του μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού μοντέλου στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν καίριο παιδαγωγικό ζήτημα που χρειάζεται να προβληματίσει σοβαρά τους ειδικούς.

Ο Χριστίδης (2001, 268), αναφερόμενος στον τραυματικό χαρακτήρα που έχει για τον μετανάστη ή τον μειονοτικό της σχολικής ηλικίας ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό της πλαίσιο, παρατηρεί ότι η μητρική γλώσσα είναι για κάθε άτομο ο «μητρικός λόγος», είναι ο λόγος που μαζί με το μητρικό σώμα τού δίνει στα πρώιμα παιδικά του χρόνια το σωτήριο αίσθημα της ασφάλειας και της οικειότητας. Πιστεύω ότι είναι απαραίτητο εδώ να υπογραμμίσουμε τον επίσης τραυματικό χαρακτήρα της μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής διαδικασίας για τον έφηβο της ξενόγλωσσης τάξης, δεδομένου ότι οι γλωσσικές πραγματώσεις στη νεανική μητρική γλώσσα αποτελούν βασικό στοιχείο έκφρασης όλων των ψυχολογικών λειτουργιών της εφηβείας.

Ο Lehalle (1985, 12), αναφερόμενος στις ψυχολογικές λειτουργίες αυτής της ηλικίας εστιάζει το ενδιαφέρον του στην προσαρμογή στις βιολογικές αλλαγές, στη δόμηση της ταυτότητας, στις διαδράσεις και κοινωνικές δεξιότητες, στη νοητική εξέλιξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο τραυματικός χαρακτήρας του αποκλεισμού από τη μητρική γλώσσα εκφράζεται στη σχολική καθημερινότητα με αντιδράσεις όπως η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα, η συνεχής άρνηση,

η απάθεια, η σιωπή. Το κείμενο ζήτημα, που πρέπει να μας απασχολήσει, είναι ότι αυτές οι αποκαλυπτικές αντιδράσεις παραμένουν «ανεξήγητες» για πολλούς εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα με αυτές τις επισημάνσεις, οι παιδαγωγικές εμπειρίες δείχνουν ότι η επιβολή του μονογλωσσικού μοντέλου επικοινωνίας του «ιδανικού» φυσικού ομιλητή βιώνεται ως απειλή, ως απόρριψη της ατομικής και της εθνικής ταυτότητας, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη εγωκεντρικών και εθνοκεντρικών συμπεριφορών.

Πέρα από αυτή τη σύντομη παιδαγωγική προσέγγιση του προβλήματος, αν παραδεχτούμε ότι οι εθνικές γλώσσες και ο εθνικός πολιτισμικός πλούτος δικαιούνται μια ισότιμη θέση στον σχεδιασμό της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας, θα οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η διαιώνιση αυτών των παραδοσιακών μοντέλων δεν εναρμονίζεται με την επιχειρούμενη προώθηση μιας γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας στους κόλπους της Ε.Ε. Αντίθετα, στηρίζει εθνοκεντρικές πρακτικές και ενθαρρύνει μηχανισμούς αναπαραγωγής ανισοτήτων στο ευαίσθητο σχολικό περιβάλλον. Θα συμμεριστώ εδώ την άποψη της Δενδρινού (2001, 77) που υποστηρίζει μια εναλλακτική πρόταση γλωσσικής αγωγής, η οποία να αφορά τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα, και θα επισημάνω επίσης την ανάγκη για κοινή πολιτισμική αγωγή για τους εθνικούς και τους ξένους πολιτισμούς.

Μετά από αυτά, θεωρώ ότι δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο των «οικουμενικών» υλικών αποσκοπεί στη μονομερή στήριξη της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας της διδασκόμενης «ισχυρής» γλώσσας. Έτσι, λειτουργεί ως μια μορφή ψυχολογικής και πολιτισμικής πίεσης στους έφηβους, των οποίων βασικά χαρακτηριστικά είναι η μίμηση, η γοητεία του αγνώστου, η μυθοποίηση του διαφορετικού, η ταύτιση με τον ισχυρό.

Η στήριξη της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας της «ισχυρής» γλώσσας επιβάλλει πρακτικές προβολές των εθνικών επιτευγμάτων σε όλα τα επίπεδα: συχνά διακριτικά, σε ορισμένες περιπτώσεις όμως και με κάποιο ναρκισσισμό. Σταχυολογώ κάποια παραδείγματα: «Η μαγεία του Παρισιού», «Η Πικαρδία πραγματοποιεί όλες σας τις επιθυμίες», «Βραβευμένες πόλεις της Γαλλίας: οι πιο ηλιόλουστες, οι πιο ευχάριστες, οι πιο ασφαλείς» κλπ. Ωστόσο, όπως πολύ σωστά τονίζει η Τσαλίκου (2001), η κουλτούρα όπως και το εγώ δεν συγκροτείται μέσα στον καθρέφτη αλλά μέσα στο βλέμμα του άλλου. Θα προσθέσω επίσης ότι ο πολιτισμός των ατόμων, όπως και η ζωή, αναπροσαρμόζεται και ανασυγκροτείται μέσα από την επικοινωνία και τη συνύπαρξη με τον Άλλον.

Θα ήθελα τώρα, να σχολιάσω σύντομα την ταυτότητα των πρωταγωνιστών στις διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις. Γενικώς είναι Γάλλοι (έφηβοι ή ενήλικες), ενώ είναι γνωστή η πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης γαλλικής κοινωνίας. Η αναφορά σε άλλες εθνικότητες, σε κάποιες περιπτώσεις, επιβάλλεται από γλωσσικούς διδακτικούς στόχους, όπως ο σχηματισμός του θηλυκού γένους στη γαλλική (*Ιταλός-Ιταλίδα/Italien-Italienne· Έλληνας-Ελληνίδα/Grec-Grecque· Δανός-Δανέζα/Danois-Danoise*), η εκμάθηση της ονομασίας των διαφόρων εθνικοτήτων ή σημαντικών πόλεων των κρατών-μελών της Ε.Ε. κλπ.

Κατά την προσωπική μου άποψη, έχει ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι δεν επιδιώκεται η αξιοποίηση αυτών των γλωσσικών στοιχείων προκειμένου να αναδειχθεί η κοινωνικοπολιτισμική διαφορετικότητα του Ιταλού και της Ιταλίδας, του Έλληνα και της Ελληνίδας, του Δανού και

της Δανέζας. Γεννώνται εδώ κάποια εύλογα ερωτήματα: «μήπως ο διαφορετικός είναι υποδεέστερος;», «μήπως χρειάζεται να τροφοδοτούνται στάσεις ανασταλτικές, διστακτικές έναντι του διαφορετικού;», «μήπως υποκρύπτονται εθνοκεντρικές συμπεριφορές;».

Όμως βασική επιδίωξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι η δημιουργία ενωτικών γενιών απέναντι σε έναν κόσμο κυνικό και βίαιο. «Ο εθνικισμός είναι παιδική αρρώστια. Είναι η ιλαρά της ανθρωπότητας», είχε υπογραμμίσει ο Αϊνστάιν το 1930. Η άποψη του Αϊνστάιν είναι σήμερα όσο ποτέ άλλοτε επίκαιρη. Το σχολείο καλείται να αγωνιστεί εναντίον αυτής της μεταδοτικής νόσου που εξαπλώνεται και απειλεί τους νέους. Σε αυτό τον αγώνα η διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στους νέους είναι το ισχυρότερο όπλο του σχολείου.

Συμπεράσματα

Οι απαντήσεις που επιχειρήσα να δώσω στα τρία βασικά ερωτήματα που έθεσα στην αρχή αυτής της εισήγησης και τα οποία αφορούσαν στη θέση της γλωσσικής και της διαπολιτισμικής αγωγής στην επικοινωνιακή προσέγγιση, στις συνηθέστερες πρακτικές πολιτισμικής/διαπολιτισμικής προσέγγισης και στον ρόλο των «οικουμενικών» υλικών στη διδασκαλία των «ισχυρών» γλωσσών, με οδηγούν στην αρχική μου υπόθεση: η θέση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, εργαλείο διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης και ενός κοινού ήθους επικοινωνίας των νέων, παραμένει κενή στην ξενόγλωσση τάξη της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θα αποφύγω την πρόκληση να προτείνω κάποιες αποσπασματικές/ευκαιριακές πρακτικές. Η εφαρμογή συγκεκριμένων και ολοκληρωμένων σχεδίων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο προϋποθέτει απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα όπως: ποια τελικά η θέση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο και ποιοι οι στόχοι· ποια αναλυτικά προγράμματα και ποια περιεχόμενα· ποιοι αποφασίζουν και με ποια κριτήρια (σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο)· ποια η θέση των εθνικών πολιτισμών· ποιος ο ρόλος των ψυχοκοινωνικοπολιτισμικών αναγκών² των μαθητών κάθε χώρας· ποια διδακτικά υλικά και από ποιους· ποιες προσεγγίσεις· ποιες μεθοδολογίες· ποια κριτήρια και εργαλεία αξιολόγησης· ποια η δομή των πανεπιστημιακών τμημάτων που θα εκπαιδεύουν τους καθηγητές εθνικών και ξένων γλωσσών/πολιτισμών· ποια η εκπαίδευση των καθηγητών.

Ολοκληρώνοντας θα ήθελα να προσθέσω ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία απαιτεί μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική αντίληψη του σχολείου, καθώς και τον επαναπροσδιορισμό της θέσης των «ισχυρών» και των «μη ισχυρών» γλωσσών.

Μέχρι σήμερα, οι «ισχυρές» γλώσσες, «ισχυρές» για λόγους πολιτικοοικονομικούς, διαμορφώνουν τις επιλογές του σχολείου.³ Η άλλοτε «πανίσχυρη» γαλλική γλώσσα μεθοδικά και συστηματικά εξοστρακίζεται από το ελληνικό σχολείο, ενώ η άλλη «ισχυρή» –η γερμανική– δεν είναι σε καλύτερη θέση. Είναι γνωστό σε όλους ότι και οι δυο έχουν εγκλωβιστεί στην παγκοσμιοποιημένη ηγεμονία της αγγλικής γλώσσας.

Όσα υποστηρίχθηκαν μέχρι εδώ συγκλίνουν στην άποψη ότι η χάραξη μιας ενωτικής διαπολιτισμικής πορείας για τους νέους Ευρωπαίους απαιτεί τη διαμόρφωση και την υλοποίηση συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο μιας γλωσσικής/πολιτισμικής ισότητας

στην Ε.Ε. Σε κάθε άλλη περίπτωση, θα συνεχίσουμε να θεωρητικοποιούμε ή και να ευχολογούμε συχνά υποκριτικά και παραπλανητικά.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για τα ζητήματα της αρχικής και συνεχούς κατάρτισης, βλ. Calliabetsoy 1994, 1-13· Castelotti & De Carlo 1995· Galisson & Puren 1999.
2. Για τον ρόλο των ψυχοκοινωνικοπολιτισμικών αναγκών των μαθητών βλ. Calliabetsoy 1991, 96-98.
3. Ως γνωστό, πολιτικοοικονομικοί λόγοι διαμορφώνουν και αναδιαμορφώνουν γλωσσικούς και πολιτισμικούς ηγεμονισμούς και σχηματίζουν τις εκάστοτε νέες τάξεις πραγμάτων. Βλ. Chomsky 1996 και Χάντιγκτον 1998. Οι επιλογές του σχολείου δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάζονται από το κυρίαρχο πολιτικοοικονομικό πλαίσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abdallah-Pretceille, M. & L. Porcher.** 1996. *Éducation et communication interculturelles*. Παρίσι: P.U.F.
- Byram, M. & G. Zarate.** 1998. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Στο *Le Français dans le monde*, ειδικό τεύχος: *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, 70-96.
- Calliabetsoy, P.** 1991. Intercommunication culturelle européenne en classe de langue. *Europe Plurilingue* 1:92-106.
- . 1994. La Dimension interculturelle de la formation des enseignants de langues étrangères. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, 1-13. Washington D.C.
- . 1995. *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*. Αθήνα: Eiffel.
- Calvet, L.-J.** 1993. *L'Europe et ses langues*. Παρίσι: Plon.
- . 2001. Langues périphériques: Celles que l'on parle et celles dont on parle. Στο *Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη/Langue, langues en Europe*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης et al., 65-69/ελλ. μτφρ. 19-24. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Castelotti V. & M. de Carlo.** 1995. *La Formation des enseignants de langue*. Παρίσι: CLE International.
- Chomsky, N.** 1996. *Παλιές και νέες τάξεις πραγμάτων*. Αθήνα: Νέα Σύνορα, Λιβάνης.
- Conseil de l' Europe.** 1986. *L'Interculturalisme: De l'Idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Coste, D.** 1997. Compétences et valeurs. Éduquer pour l'Europe de demain. La sève des langues de bois. Στο *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures?*, 133-140. *ELA* 106.
- De Carlo, M.** 1998. *L'Interculturel*. Παρίσι: CLE International. ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ, Β. 1996. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. Στο «Ισχυρές»-«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 1ος τόμ., 163-173. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- . 2001. Plurilingualism and heteroglossia in Europe: The challenge for alternative modes of language. Στο *Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη/Langue, langues en Europe*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης et al., 71-78/ελλ. μτφρ. 25-34. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Galisson, R.** 1997. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. Στο *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures?*, 141-160. *ELA* 106.
- . 1999. Quelle(s) discipline(s) choisir pour l'éducation aux langues cultures? (La formation par l'inscription disciplinaire). Στο GALISSON & PUREN 1999, 73-94.

Galisson, R. & C. Puren. 1999. *La Formation en questions*. Παρίσι: CLE International.

Lehalle, H. 1985. *Psychologie des adolescents*. Παρίσι: P.U.F.

Τσαλίκογλου, Φ. 2001. Πολιτισμός κατά ρατσισμού. *Τα Νέα*, 19 Ιουνίου, 6.

Χάντιγκτον, Σ. 1998. *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*. Αθήνα: ΤέρζοBooks.

Χριστίδης, Α.-Φ. 2001. Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 264-269. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

PENELOPE CALLIABETSOU- CORACA

THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AND THE DEVELOPMENT OF LEARNER'S INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Introductory remarks

This paper contributes to the viewpoint that only through the use of collective procedures to discuss and tackle educational problems that have already been acknowledged by all the involved parties can solutions be found.

The position I take in this paper, and which I put forward for examination is that the development of intercultural communicative competence in foreign language classroom has not yet received serious attention. I shall maintain that on both the European and national levels, we are still a long way from being able to present and apply acceptable and successful educational programmes that are consistent with the aims of today's Europe.

Theoretical discourse on educational policy in the European Union and in individual member states has reflected fine intentions and plans for investment in the future. Key concepts such as cultural interaction, intercultural communication, the multicultural identity of the European Union, a 'no' to ethnocentric strategies, a 'yes' to respect for difference, etc., have been voiced. Nevertheless, the ethnography of foreign language classroom in state secondary schools highlights the following paradox: intercultural communication is at one and the same time present and yet absent. It is present because the theoretical discourse of the experts challenges the teachers and obliges them to become involved in the intercultural enterprise. Its absence is reflected in my answers to the following three questions: What is the place of the intercultural approach in communicative language teaching? What are the most common practices in the cultural/ intercultural approach? What is the role of 'transcultural' materials?

The intercultural approach in communicative language teaching

The communicative approach to language teaching concentrates on the learners' acquisition of communicative competence, seemingly in line with the communicative model of the 'strong' native speakers: the French, English and Germans. The names used for courses are indicative: French language, English language, German language. These are the only languages taught in Greek state secondary schools. Equally revealing are the titles of the university foreign language

departments where foreign language teachers are trained: the Department of French Language and Literature, the Department of English Language and Literature, and so on.

It is obvious that we no longer teach foreign languages to our students in order to subject them to the stifling process of memorising rules and words or reproducing communication models, but in order for the students to be able to use the languages as tools of critical thought and management of relationships and behaviours in the macrocosm of the Other. As Calvet (2001, 69) notes, people are not meant to serve languages, languages are meant to serve people.

From this perspective we can understand the basic difference between language teaching and intercultural teaching: in the former the intermediary is the native speaker, while in the second it is the student whom the contemporary school is obliged to treat as an active and autonomous individual. I must at this point add that I second the view of Byram & Zarate (1998, 73), who assert that the student-intermediary, between his own and other culture(s), must consciously assume the role of representative of his country, as a 'newcomer' in a new community.

Consequently, intercultural communicative competence, unlike basic communicative competence, is called upon to supply our young people with skills of a socio-cultural and ideological nature such as the ability to perceive European reality with detachment and objectivity, a tolerance of difference, a resistance to linguistic/ cultural inequality, the endeavour to develop a common European ethos, the undertaking of anthropocentric initiatives in pursuit of creative co-existence and peace.

It seems clear, therefore, that intercultural communication is well placed to assist the school in its endeavour to fashion responsible individuals; as Galisson (1999, 96) states, the school must focus on the teaching of cultures (ethnic and foreign), given that languages are not an end in themselves, but rather a means by which we can function, as social individuals, in the world of the Other. In the same spirit, Byram & Zarate (op. cit., 72) believe that the foreign language is only one of the many means we adopt to approach another socio-cultural group. However, as we have already observed, in the communicative approach the teaching of the language *is* an end in itself.

Practices of cultural-intercultural approach in the foreign language class

The second question I posed concerned the more common practices of the cultural/ intercultural approach in the foreign language class.

The first practice is reminiscent of what, in traditional teaching, we used to call the 'culture lesson': i.e., a lesson involving reference to historical and literary material. In other words, it addressed the culture of the country and not the culture of the individuals which includes the whole range of attitudes, behaviour patterns, perceptions and peculiar characteristics which define the identity of a people.

The second practice reminds us of the approach taken in tourist guidebooks: *this is the Arc de Triomphe, here is the Acropolis, that is the Louvre*. What we have here is a fragmented presentation of cultural material, as if these were objects entirely isolated from the daily life of the community in question.

Advocates of the third practice resort to authentic documents, which are also called social materials that possess a socio-cultural dimension suggesting their suitability for an intercultural approach. Yet we know all too often that these social materials are really selected for the teaching of elements of morphology and syntax, or in order to generate descriptive discourse, making the teaching of the language again become an end in itself, while, consciously or unconsciously, diluting the socio-cultural character of these materials.

The fourth practice focuses on issues of socio-cultural and psychological interest to adolescents. There are two useful observations to be made at this point: whether or not such issues are interesting is determined by the teachers, since it is usually they, and not their students, who make the selection, despite the fact that it is the latter who are most directly concerned. Thus the student-centred dimension of the communicative approach or the allegedly intercultural approach is in reality dispensed with. The second observation lies in the following questions: 'What topics of discussion are permitted in the classroom?' How do I reply to "awkward" questions?' The fact is that the socio-cultural and psychological communicative needs of adolescents are externalised through questions that teachers, and adults in general, find 'awkward'. As we would expect, the dilemma is often tackled by the choice of what we call 'innocent' subjects (music, sport, fashion, films), which, however, do not stimulate reflection and debate, do not generate values nor help young people to learn more about one another. Far from it, what they do is to perpetuate the stereotypes of singers, actors and models and so on, presented in the mass media. This throws up the problem of the pedagogical and intercultural training of teachers.¹

The role of 'transcultural' materials in the teaching of 'strong' languages

The last question to engage us concerns the role of 'transcultural' materials in the teaching of 'strong' languages. I shall concentrate here on 'transcultural' materials used in the teaching of French in secondary schools. Why do I term these 'transcultural' materials? For the simple reason that they entail a wholesale, standardised form of language education for student audiences everywhere, promoting the acquisition of a '*passé partout*' communicative competence, and ignoring the differentiated needs, whether linguistic, educational, social, or economic, of each different country.

What is particularly striking is the prevalence of a shared attitude in the various 'transcultural' materials concerning their basic purpose, that is the development of communicative competence. Greek students, as those in other countries, must learn to greet others, introduce themselves, issue invitations, agree and disagree as set down in the communication model for adolescents and adult users of the 'strong' French language.

However native speakers operate within their own socio-cultural system, one that requires a specific outlook in their behaviour and attitudes, and also in their contact with the 'foreigner', who is naturally, self-evidently, 'different'. We are thus indirectly asking the Greek student to imitate not only the language but also the socio-cultural identity of the native speaker, and we are all well aware that young people find any kind of imitation all too appealing.

This tendency to imitate is made worse by the impact of the all-too-familiar stereotypes that surround us: the Frenchwoman, most elegant of all European females; Paris, city of light and of romance; the Frenchman, the gourmet of Europe; and France, the country of free speech.

In such cases the language, instead of being an instrument of critical thought and a means of approaching the Other through individuality, is been debased to a mere tool of imitation and assimilation. It is pertinent to note at this point that the tendencies of the adolescent to imitate are reinforced by the verbal behaviour of the teacher in remarks like the following: *'Bravo, Sophie. If you carry on like this, by the time you leave school you'll be talking like a Frenchwoman'*, or *'You must say your name in French: You're Hélène, not Eleni, or 'You seem quite different since your trip to Paris'*. We should also be aware that the role-playing games which are intended to encourage psycho-social involvement and spontaneous expression on the part of the students all too often end up as tools of imitation and assimilation; the assumption of a role frequently leads to identification, especially when the characters and the psycho-social environment in which this educational technique is employed fire the imagination of the students.

Having discussed the process of imitation inherent in materials, I shall change emphasis and continue with a number of observations on the monolingual and monocultural model adopted by the 'transcultural' materials. The adverse effects of the imposition of the monolingual and monocultural model on the learning process are a critical pedagogical issue which should be of serious concern to specialists in the field.

Christidis (2001, 268), referring to the traumatic effect of the exclusion of the mother tongue and its cultural context on the school-age immigrant or minority member, observes that the mother tongue is for each individual the 'mother discourse', the discourse which, together with the physical body of the mother, provides the saving sense of security and familiarity during the early childhood years. As a similar process may be in effect in foreign language classroom, I believe we should emphasise here the equally traumatic nature of the monolingual and monocultural process on the adolescent in the language class, given that linguistic transactions in the young person's mother tongue are a basic feature in expression of all the psychological functions of adolescence.

In his account of the psychological functions of this age, Lehalle (1985, 12) concentrates on the adjustment to biological changes, the construction of identity, interaction and social skills, and on mental development. It is worth noting that the traumatic nature of exclusion from the mother tongue is expressed in everyday school life by means of such reactions as aggressiveness, hyperactivity, continuous denial, apathy and silence. The key point on which we should focus is that these very revealing reactions remain 'inexplicable' to so many teachers.

These observations are supported by pedagogical experience, which demonstrates that the imposition of the monolingual model of communication, the model of the 'ideal' native speaker, is experienced as a threat, as a rejection of the child's individual and ethnic identity, and can result in the development of egocentric and ethnocentric patterns of behaviour.

Beyond this brief pedagogical approach to the problem, if we accept that ethnic languages and ethnic cultural wealth are entitled to an equal place in the design of the foreign language

teaching policy of each country, we must conclude that the perpetuation of these traditional models cannot be reconciled with the endeavour to promote linguistic and cultural diversity within the European Union. On the contrary, it supports ethnocentric practices and encourages mechanisms which reproduce inequalities in the sensitive environment of the school. I agree with Dendrinos (2001, 77) who supports an alternative proposal for language education, one which would involve both mother tongue and foreign language, and I will also point to the need for a common cultural education for both ethnic and foreign cultures.

Moreover, I believe it would be no exaggeration to claim that the monolingual and monocultural model of the 'transcultural' materials is intended to provide unilateral support for the socio-cultural identity of the 'strong' language being taught. It thus functions as a form of psychological and cultural pressure on the adolescent, so susceptible to the appeal of imitation and the charm of the unknown, so disposed to elevate to the status of myth whatever is different.

Support for the socio-cultural identity of the 'strong' language entails practices which promote national achievements on all levels: often done discreetly, there are cases however where a certain narcissism is evident. Among examples I have gleaned from the material, I might cite the following phrases: '*The magic of Paris*', '*Picardy is everything you have ever desired*', or '*Award-winning cities of France: the sunniest, the most agreeable, the safest*', etc. Nevertheless, as Tsalikoglou (2001) so justifiably emphasises, neither culture nor the ego are formed in the mirror, but in the eye of the other. I should add that through communication and co-existence with the Other, the culture of individuals, just as with their lives, is readjusted and re-formed.

I should now like to move on to comment briefly on the identity of the protagonists in the various communicative situations. In general they are French (whether adolescents or adults), yet we are all aware of the multilingual and multicultural composition of contemporary French society. Reference to other nationalities, in certain cases, is necessitated by specific objectives of language teaching, such as noting the form of the feminine gender in French: 'Italien-Italienne', 'Grec-Grecque', 'Danois-Danoise', learning the names of the various nationalities or main cities of the member states of the European Union, and so on.

In my own view it is highly significant that there is no attempt to utilise these elements of the language to highlight the socio-cultural differences between the Frenchman/woman, the Italian man and woman, the Greek man and woman or the Danish man and woman. There are a number of justifiable questions which spring to mind here: 'Perhaps the different is inferior?', 'Perhaps it is necessary to foster a certain inhibition and reservation in our attitudes towards the different?', 'Perhaps there are ethnocentric behaviour patterns lurking beneath the surface?'

Yet the basic aim of European educational policy should surely be to create generations of young people who will unite against a cynical and violent world. 'Chauvinism is a childhood disease. It is the measles of mankind', said Einstein in 1930. His view has never been more timely. Our schools are called upon to fight this infectious disease which is spreading and threatening our young people. It is a battle in which intercultural communication among the young is the school's most powerful weapon.

Conclusions

The answers I have attempted to supply to the three basic questions I posed at the beginning of this paper, and which concerned the place of the intercultural approach in communicative language teaching, the more common practices of the cultural/ intercultural approach and the role of transcultural materials in the teaching of 'strong' languages, bring me back to my original hypothesis: the position which should be filled by intercultural communication, as tool for the cultivation of a shared European consciousness and a common ethos of communication among young people, remains empty in the language classes of our state secondary schools.

Proposals to rectify this situation must not be fragmentary or opportunistic. The implementation of specific and comprehensive plans on the national and European levels will require the answering of certain fundamental questions: What, really, is the role of intercultural communication in the school and what are its objectives? What should the make up of curricula and content of lessons be? Who should take the decisions based on what criteria (on the national or supra-national level)? What role should ethnic cultures play? What is the role of the psycho-social-cultural needs² of the students of each country? What teaching materials should be used and by whom should they be written? What approaches, what methodologies are to be adopted? What criteria and tools for assessment should exist? What should be the structure of the university departments responsible for the training of teachers of ethnic and foreign languages/cultures? How should teachers be trained?

To conclude, I should like to add that intercultural communication requires a multilingual and multicultural perception of the school, as well as a redefinition of the position of the 'strong' and 'not-strong' languages.

Hitherto it has been the 'strong' languages, 'strong' for political and economic reasons, which determined the choices made by the school.² The once 'all-powerful' French language has been methodically and systematically eliminated from the Greek school, while the other 'strong' language, German, is suffering the same fate. It is clear to all that both languages have been marginalised by the global hegemony of the English language.

Everything we have said so far tends to support the view that the charting of a unifying intercultural route for the young people of Europe requires the framing and implementation of a specific educational policy which will embody the ideal of linguistic and cultural equality in the European Union. The alternative is to continue along the road of empty theorising and pious hopes – a road that will all too often involve us in hypocrisy and deception.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. On questions of initial and on-going training, see Calliabetsou 1994, 1-13; Castelotti & De Carlo 1995; Galisson & Puren 1999.
2. On the role of the psycho-social-cultural needs of students, see Calliabetsou 1991, 96-98.
3. As we are all aware, political and economic factors shape and re-shape linguistic and cultural hegemonies and mould the various new orders which emerge at various times. See Chomsky 1996 and Huntingdon 1998. The choices made by the school are invariably affected by the dominant political and economic context.

REFERENCES

- Abdallah-Pretceille, M. & L. Porcher.** 1996. *Éducation et communication interculturelles*. Paris: P.U.F.
- Byram, M. & G. Zarate.** 1998. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In *Le Français dans le monde, Special issue: Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, 70-96.
- Calliabetso, P.** 1991. Intercommunication culturelle européenne en classe de langue. *Europe Plurilingue* 1: 92-106.
- . 1994. La Dimension interculturelle de la formation des enseignants de langues étrangères. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, 1-13. Washington D.C.
- . 1995. *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*. Athens: Eiffel.
- Calvet, L.-J.** 1993. *L'Europe et ses langues*. Paris: Plon.
- . 2001. Langues périphériques: Celles que l'on parle et celles dont on parle. In *Langue, langues en Europe*, ed. A.-F. Christidis et al, 65-69 (Greek. trans. 19-24). Athens: Ministry of National Education and Religion & Centre for the Greek Language.
- Castelloti V. & M. de Carlo.** 1995. *La Formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- Chomsky, N.** 1996. *Παλιές και νέες τάξεις πραγμάτων*. Αθήνα: Νέα Σύνορα, Λιβάνης.
- [Christidis, A.-F.] Χριστίδης, Α.-Φ.** 2001. Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 264-269. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Conseil de l' Europe.** 1986. *L'Interculturalisme: De l'Idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D.** 1997. Compétences et valeurs. Éduquer pour l'Europe de demain. La sève des langues de bois. In *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures?*, 133-140. ELA 106.
- De Carlo, M.** 1998. *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- [Dendrinis, B.] Δενδρινού, Β.** 1996. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. Στο «Ισχυρές»-«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, Πρακτικά Ημερίδας, 163-173. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- . 2001. Plurilingualism and heteroglossia in Europe: The challenge for alternative modes of language education. In *Langue, langues en Europe*, ed. A.-F. Christidis, 71-78. Athens: Ministry of National Education and Religion & Centre for the Greek Language.
- Galisson, R.** 1997. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. In *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures?*, 141-160. ELA 106.
- . 1999. Quelle(s) Discipline(s) choisir pour l'éducation aux langues cultures? (La formation par l'inscription disciplinaire). In GALISSON & PUREN 1999, 73-94.
- Galisson, R. & C. Puren.** 1999. *La Formation en questions*. Paris: CLE International.
- [Huntingdon, S.] Χάντιγκτον, Σ.** 1998. *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*. Αθήνα: ΤέρζοBooks.
- Lehalle, H.** 1985. *Psychologie des adolescents*. Paris: P.U.F.
- [Tsalikoglou, F.] Τσαλίκουλου, Φ.** 2001. Πολιτισμός κατά ρατσισμού. *Τα Νέα*, 19 Ιουνίου, 6.

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΨΑΛΤΟΥ-ΓΟΥΣΕΥ

ΝΕΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Εισαγωγή

Η εκμάθηση μιας ή περισσότερων ξένων γλωσσών έχει γίνει ιδιαίτερα επιτακτική στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, καθώς οι πολίτες της Ελλάδας –όπως και οι πολίτες των άλλων κρατών-μελών της Ε.Ε.– επιζητούν τρόπους επικοινωνίας που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν καλύτερα τις κοινωνικές, πολιτισμικές και γεωπολιτικές ιδιαιτερότητές τους μέσα στο πλαίσιο των κοινών στόχων που διαμορφώνονται σε πολιτικοοικονομικό επίπεδο.

Οι λαοί της Ευρώπης καλούνται να διαμορφώσουν νέες αντιλήψεις για το ποιος είναι ο γείτονας, ο συνεργάτης, ο συνάδελφος, ο ανταγωνιστής στην εργασία και στις προσωπικές επαφές, και να ανταποκριθούν ανάλογα στη νέα πραγματικότητα, καθώς αυξάνονται και ομαλοποιούνται οι ευκαιρίες που έχουν για να συναντήσουν άτομα από διαφορετικές κοινωνίες. Όλο και πιο συχνά ταξιδεύουν ή εγκαθίστανται για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα σε άλλες χώρες αλλά και συναντούν άτομα που έρχονται αντίστοιχα στη δική τους χώρα. Επίσης ανακαλύπτουν νέες μορφές επικοινωνίας μέσω των ηλεκτρονικών μέσων και παρακολουθούν από την τηλεόραση πώς προβάλλονται κοινωνίες διαφορετικές από τη δική τους. Χρειάζονται επομένως νέους κανόνες και στρατηγικές επικοινωνίας. Έναν τέτοιο ρόλο καλείται να διαδραματίσει η διδασκαλία ξένων γλωσσών. Ο ρόλος αυτός συνεπάγεται την ανάπτυξη τάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων που θα επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύσσουν σχέσεις με άτομα που έχουν διαφορετικές εθνικές και κοινωνικές ταυτότητες, να προβληματίζονται από αυτές τις σχέσεις και να προσπαθούν να επεκτείνουν τη δική τους κοινωνική ταυτότητα μέσα από την παραδοχή της διαφορετικότητας των άλλων.

Επομένως, οι χώρες της Ε.Ε. και ιδιαίτερα η χώρα μας, αποτινάσσοντας τις προκαταλήψεις και τις κινδυνολογίες που αφορούν την εθνική ταυτότητα και την εθνική γλώσσα των λαών, πρέπει να χαράξουν μια νέα εκπαιδευτική πολιτική ξένων γλωσσών, που να δίνει την ευκαιρία στους πολίτες τους α) να γίνονται πολύγλωσσοι, μαθαίνοντας όχι μόνο τις «δημοφιλείς» ή «διεθνείς» λεγόμενες γλώσσες αλλά και τις «μικρότερες» γλώσσες της κοινότητας ή των γειτόνων τους και β) να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις πολιτισμικές διαφορές και τον διαφορετικό τρόπο ζωής που χαρακτηρίζουν τα άτομα με τα οποία συνδιαλέγονται, αναπτύσσοντας καλύτερα τη διαπολιτισμική ικανότητα επικοινωνίας μεταξύ τους.

Ο νέος στόχος είναι η ανάπτυξη της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής επικοινωνια-

κής ικανότητας, όπως αυτή έχει οριστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης στο *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001a). Μια τέτοια ανάπτυξη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί «γλωσσικές ποικιλίες» για να επικοινωνεί με άλλα άτομα και να παίρνει μέρος σε διαπολιτισμικές εκδηλώσεις, σε επίπεδο όμως που παρουσιάζει διαβαθμίσεις από αυτό του αρχάριου έως αυτό του προχωρημένου. Όλα μαζί τα διαφορετικά επίπεδα γνώσης αποτελούν τη *σύνθετη ικανότητα* [multiple competence] του ατόμου, από την οποία αντλεί πληροφορίες όταν τις χρειάζεται. Αναγνωρίζεται δηλαδή μια *ολιστική* [holistic] άποψη της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας των ατόμων με ενσωματωμένα χαρακτηριστικά πολλών γλωσσικών ποικιλιών σε μια *πολυλεκτική* ικανότητα (Grosjean 1985· Lüdi & Py 1986· Titone 1987· Siguán 1987).

Γλωσσικός πλουραλισμός στην Ευρώπη

Ας πάρουμε πρώτα τον γλωσσικό πλουραλισμό. Οι λόγοι που συνηγορούν για τον γλωσσικό πλουραλισμό στην Ε.Ε. είναι:

1. πολιτικοί: η αναγνώριση του ευρωπαίου πολίτη
2. πολιτισμικοί: η πολιτισμική κληρονομιά των λαών πρέπει να διατηρηθεί και να εκτιμηθεί χωρίς να δημιουργεί αποξένωση
3. οικονομικοί: απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική κατοχύρωση και επιτυχία
4. οικολογικοί: δεν πρέπει να επιτρέψουμε να χαθεί ούτε μία γλώσσα, ούτε μία διάλεκτος από το γλωσσικό μας οικοσύστημα.¹

Εξάλλου, σύμφωνα με εκτιμήσεις, περίπου το 60% του πληθυσμού του πλανήτη μας είναι πολύγλωσσοι ή/και ζουν σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα (Richards & Rodgers 1986, 1) όπου η διγλωσσία [bilingualism] και η πολυγλωσσία [multilingualism] αποτελούν τον κανόνα μάλλον παρά την εξαίρεση. Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται ότι ο πολίτης που ζει σε τέτοια περιβάλλοντα πρέπει να είναι τουλάχιστον δίγλωσσος [bilingual], αν όχι πολύγλωσσος [plurilingual], για να μπορέσει να επιβιώσει.²

Αλλά ποιες ήταν οι απόψεις σχετικά με τη διγλωσσία (ως την πιο διαδεδομένη μορφή πολυγλωσσίας του ατόμου) κατά το παρελθόν και πώς έχουν διαμορφωθεί στις μέρες μας ώστε να αποκαλούμε ένα άτομο δίγλωσσο ή πολύγλωσσο; Ξεκινώντας από τον Bloomfield (1933), ο οποίος ορίζει τη διγλωσσία ως «την ικανότητα του ατόμου να κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες σε επίπεδο φυσικού ομιλητή», έχουμε μια παρόμοια άποψη των Ducrot & Todorov (1972, 83 στον Lüdi 2001), που υποστηρίζουν ότι «δίγλωσσο αποκαλούμε το άτομο που κατέχει δύο γλώσσες τις οποίες έμαθε ως μητρικές ... Ο δίγλωσσος ομιλεί και τις δύο γλώσσες τέλεια». Όμως αυτή η τέλεια γνώση και χρήση δύο γλωσσών ταυτόχρονα από το ίδιο άτομο, επιθυμητός στόχος ακόμη και του πρόσφατου παρελθόντος, αποκλείει τα περισσότερα άτομα που γνωρίζουν μεν διάφορες γλώσσες, όχι όμως στον βαθμό τελειότητας που δίνουν οι παραπάνω ορισμοί. Οι πιο σύγχρονες απόψεις που υπαγορεύονται από τις αλλαγές που έχουν επέλθει στις επικοινωνίες, στις μεταφορές, στην πολιτική, έχουν υιοθετήσει νέο ορισμό της πολυγλωσσίας. Κατά τους Lüdi & Py (1986) «πολύγλωσσο ονομάζουμε το άτομο εκείνο που χρησιμοποιεί συχνά δύο ή περισσότερες γλωσσικές ποικιλίες³ στην καθημερινή του ζωή και

έχει την ικανότητα να μεταπηδά από τη μια ποικιλία στην άλλη όταν αυτό είναι απαραίτητο, ανεξάρτητα από την ισορροπία που υπάρχει ως προς την ικανότητα να χειρίζεται τις ποικιλίες αυτές, δηλαδή τις εκφραστικές του ικανότητες και τη διαφορά επιπέδου ανάμεσά τους».

Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Η διδασκαλία ξένων γλωσσών μπορεί να βοηθήσει αφενός στη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς των λαών και αφετέρου στη διεύρυνση της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Μέσα από τη διδασκαλία μπορούμε να συμβάλουμε στην πολιτισμική ενημέρωση των μαθητών αλλά και να τους καταστήσουμε άτομα ικανά να αναδομούν και να αναθεωρούν το σχετικό κοινωνικό τους υπόβαθρο, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να διαμορφώνονται διαρκώς «ως κοινωνικά υποκείμενα υπό εξέλιξη» (Δενδρινού 2001, 31, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Αν και είναι σαφώς σωστότερο να επεξεργάζεται η κάθε χώρα το δικό της πρόγραμμα διαπολιτισμικής γνώσης ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, αξίζει να αναφέρουμε τα σημεία στα οποία επικεντρώθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα του Τμήματος Παιδείας και Επιστημών της Ουαλίας στη Μ. Βρετανία (Department of Education and Science & Welsh Office Education Department 1990· 1995), στην προσπάθειά του να προωθήσει την πολιτισμική ενημέρωση μέσα από το ξενόγλωσσο πρόγραμμα που αφορά δεκαεννέα ξένες γλώσσες. Τα σημεία αυτά τονίζουν την ανάγκη άμεσης ή έμμεσης επαφής με άτομα και όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων. Ο βαθμός διαπολιτισμικής γνώσης ή τουλάχιστον ενημέρωσης επιτυγχάνεται όταν

- α. χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη αυθεντικό υλικό, που περιλαμβάνει εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, φιλμ, εκπομπές ραδιοφώνου και τηλεόρασης από τη χώρα ή την κοινωνία της γλώσσας-στόχου·
- β. ο μαθητής έρχεται σε επαφή με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου στην πατρίδα του και, όταν είναι δυνατόν, στο εξωτερικό·
- γ. ο μαθητής συγκρίνει τη δική του κουλτούρα με την κουλτούρα της χώρας ή της κοινωνικής ομάδας της οποίας τη γλώσσα προσπαθεί να μάθει·
- δ. ο μαθητής κατανοεί τις εμπειρίες και τις προοπτικές των ατόμων που ζουν στη χώρα της γλώσσας-στόχου·
- ε. ο μαθητής αναγνωρίζει τις πολιτισμικές τάσεις και μαθαίνει να χρησιμοποιεί τις κοινωνικές συμβάσεις, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα· π.χ. τρόποι προσφώνησης, έκφραση της ευγένειας.

Προφανώς κάθε ηλικία και κάθε επίπεδο έχουν τις ιδιαιτερότητές τους και πρέπει να αντιμετωπίζονται ανάλογα ως προς την επιλογή υλικού, επαφών και θεμάτων για συζήτηση ή μελέτη.

Επίσης αξίζει να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της «ενημέρωσης» αλλά να εμπλέκει τα άτομα σε ένα συνεχή επαναπροσδιορισμό των ορίων του εαυτού τους και των άλλων μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας (Δενδρινού ό.π., 31).

Η κατάσταση στην Ελλάδα

Ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί στην εκπαιδευτική πολιτική διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην Ελλάδα; Η ως τώρα διδασκαλία και εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών αφορά κυρίως την αγγλική και σε μικρότερη κλίμακα τη γερμανική, τη γαλλική και την ιταλική, με την τελευταία να μη διδάσκεται ακόμη στο δημόσιο σχολείο. Ο μαθητής καλείται να επιτύχει ένα υψηλό επίπεδο εκμάθησης σε μία ή το πολύ δύο από τις γλώσσες που προανέφερα, ώστε να πλησιάζει αυτό του φυσικού ομιλητή. Στόχος είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη απόδοση του μαθητή σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα.

Όμως αν θέλουμε να συμβαδίζουμε με τα νέα δεδομένα και τις προοπτικές που παρουσιάζονται στην Ε.Ε., πρέπει να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της *λειτουργικής πολυγλωσσίας*, όπως αυτή έχει οριστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης από το 1995 και μετά. Η *λειτουργική ικανότητα* [functional competence] δημιουργεί οπωσδήποτε ανισότητες σε επίπεδο γνώσης και εμπειρίας. Έτσι, ένα άτομο μπορεί να έχει μεγαλύτερη ικανότητα χρήσης σε όλα τα επίπεδα επικοινωνίας σε μία από τις γλώσσες που γνωρίζει (συνήθως αυτή είναι η μητρική του) και να χρησιμοποιεί τις άλλες με ποικίλο βαθμό ικανότητας, έχοντας αναπτύξει διαφορετικές γλωσσικές *δεξιότητες* στην κάθε μία από αυτές (π.χ. ικανότητα στον γραπτό λόγο ή στη μετάφραση)· μπορεί να αφορά συγκεκριμένα *καθήκοντα* (π.χ. τον υπάλληλο ξενοδοχείου στη ρεσεψιόν, ο οποίος πρέπει να δώσει διάφορες πληροφορίες στους ξένους πελάτες που μιλούν μια συγκεκριμένη ξένη γλώσσα)· ή ακόμη να αφορά *μη γλωσσικές γνώσεις* σχετικά με τις άλλες γλώσσες και κουλτούρες (π.χ. με ποια κίνηση δηλώνεται η άρνηση, πότε γίνεται χειραψία, πόσο συχνά επιτρέπεται ο ασπασμός ως εκδήλωση φιλίας κλπ.).

Στο πλαίσιο της λειτουργικής πολυγλωσσίας επιτρέπεται π.χ. ο συνδυασμός πολλαπλών κωδίκων, με αποτέλεσμα να είναι αποδεκτή η χρήση ενισχυτικών στρατηγικών όπως η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων [code switching] κατά την επιτέλεση της επικοινωνιακής πράξης. Έτσι έχουμε την απλή χρήση μιας λέξης από άλλη γλώσσα, τη χρήση ολόκληρων τυποποιημένων φράσεων, ως και τη *δυσδική συνομιλία* [dyadic language discourse], δηλαδή την ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσών από ομιλητές που συνομιλούν προφορικά ή γραπτά, χρησιμοποιώντας ο καθένας τη μητρική του γλώσσα, αλλά που γνωρίζουν επαρκώς ο ένας τη γλώσσα του άλλου σε επίπεδο κατανόησης (James 2001, 67).

Η δημιουργία λειτουργικά πολύγλωσσων πολιτών απαιτεί αλλαγές α) στους στόχους του σχολείου, β) στη νοοτροπία των δασκάλων και γ) στην αντίληψη των μαθητών για τις ξένες γλώσσες. Επομένως,

- α. στόχος του σχολείου πρέπει να είναι το να εφοδιάζει τους μαθητές με εργαλεία που θα τους επιτρέπουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, προσφέροντάς τους ταυτόχρονα γλωσσική ικανότητα την οποία θα μπορούν να προσαρμόζουν με ευελιξία στις διαφορετικές ανάγκες, όταν αυτές δημιουργούνται. Με βάση αυτό τον στόχο, «η μερική γλωσσική επάρκεια» περισσότερων της μιας γλωσσών θα αποβεί πολύ χρήσιμη.
- β. οι δάσκαλοι πρέπει να μειώσουν τις απαιτήσεις τους σχετικά με την «τέλεια γνώση» της ξένης γλώσσας με το πέρας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

γ. οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στο να «μάθουν πώς να μαθαίνουν», για να είναι σε θέση να συνεχίσουν τη γλωσσική τους βελτίωση και μετά το σχολείο (Ψάλτου 1999, 148).

Ας δούμε πώς μπορούν να επιτευχθούν τέτοιοι στόχοι:

Η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας δεν είναι δυνατόν να γίνει ταυτόχρονα ούτε να επιτευχθεί στον ίδιο βαθμό τελειότητας. Το σχολείο οφείλει να δώσει τα βασικά εφόδια στους μαθητές και να τους προετοιμάσει για τη δια βίου γλωσσική τους εκπαίδευση. Γι' αυτό, παράλληλα με την παροχή γνώσεων σε γλωσσικό επίπεδο, ο δάσκαλος πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές στη χρήση στρατηγικών μάθησης και επικοινωνίας και να τους μάθει «πώς να μαθαίνουν». Αφενός οι στρατηγικές θα τους βοηθήσουν ώστε να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στα κενά γνώσης στην ξένη γλώσσα και αφετέρου οι γνώσεις γύρω από τη διαδικασία της μάθησης θα τους κάνει ενεργούς και αυτόνομους μαθητές.

Μεταγνωστικές, γνωστικές και ενισχυτικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να προγραμματίσουν, να εκτελέσουν και να αξιολογήσουν τις διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες και να κάνουν τη μάθηση και την επικοινωνία πιο ενδιαφέρουσα και εύκολη. Ως αρχή βέβαια πρέπει να έχουμε την ενημέρωση του μαθητή για τον σκοπό και το περιεχόμενο του προς μάθηση υλικού, ώστε να είναι η μάθηση πιο αποτελεσματική και να έχει μεγαλύτερη διάρκεια. Αντίθετα, όταν ο μαθητής μαθαίνει κάτι χωρίς να έχει λάβει γνώση γιατί το μαθαίνει, η μάθηση είναι αποσπασματική και δεν μεταφέρεται εύκολα σε άλλα περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας (Ψάλτου ό.π., 147).

Συγχρόνως πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί παράγοντες ότι ακόμη και ο μέσος φυσικός ομιλητής της γλώσσας-στόχου σχεδόν ποτέ δεν φθάνει στο επίπεδο του «ιδεατού» φυσικού ομιλητή, που έχει καταφέρει υψηλό βαθμό τελειότητας σε όλες τις γλωσσικές του δραστηριότητες αλλά συνήθως παρουσιάζει μια διαβάθμιση: π.χ. είναι πολύ καλός ομιλητής αλλά δεν τα πολυκαταφέρει στον γραπτό λόγο ή και το αντίθετο. Έτσι, πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για παρόμοιες αποκλίσεις των μαθητών της ξένης γλώσσας από το «ιδεατό» πρότυπο και να έχουν τη διάθεση και την πρόθεση να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη «μερικών» γλωσσικών ικανοτήτων.

Κινούμενοι προς αυτή την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν τον μαθητή να κατανοήσει πόσα πολλά πράγματα ήδη γνωρίζει με το να κατέχει μία γλώσσα (τη λεγόμενη μητρική) και τα οποία δεν χρειάζεται να μάθει από την αρχή στο ξενόγλωσσο περιβάλλον· π.χ. γιατί κάνουμε ερωτήσεις, πώς αλλάζουμε ρόλους στη συνομιλία, ότι τα γραφήματα δεν αντιστοιχούν πάντοτε επακριβώς στα φωνήματα κλπ.

Επομένως, όσον αφορά την πολιτική της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης κατά τον 21ο αιώνα, ο ρόλος του σχολείου πρέπει να είναι ο εξής:

- να στοχεύει στην ανάπτυξη της πολυγλωσσίας
- να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για την απόκτηση των βασικών στοιχείων κάθε γλώσσας
- να εκπαιδεύει τους μαθητές στη χρήση στρατηγικών μάθησης
- να αναπτύσσει μαθητές ενήμερους γύρω από θέματα γλώσσας.

Προτάσεις

Το προφίλ του ευρωπαίου πολίτη όσον αφορά τη γλωσσική του κατάρτιση διαγράφεται ως εξής: εκτός από τη μητρική του γλώσσα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί σε προχωρημένο επίπεδο μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα από τις ονομαζόμενες «διεθνείς», ενώ έχει λειτουργική ικανότητα σε δύο ακόμη γλώσσες. Το προφίλ αυτό συμβαδίζει με τις συστάσεις που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση τόσο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή της Ε.Ε. με το *White Paper on Education and Training* (European Commission 1996)⁴ όσο και από την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης με το Recommendation No R (98) 6 (Council of Europe 1998).⁵

Οι διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορούν να συνεισφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση. Οι στόχοι του σχολείου στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι διαφορετικοί. Έτσι, στο δημοτικό προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη της γενικής γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, ενώ στο γυμνάσιο της επικοινωνιακής του ικανότητας. Στις τάξεις των ενηλίκων μπορούμε να αναπτύξουμε τη λειτουργική ικανότητα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές χρήσεις της γλώσσας και να βοηθηθούν στην επαγγελματική τους πορεία.

Πιο αναλυτικά, εκτός από τη μητρική που είναι η κατεξοχήν γλώσσα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, στο δημοτικό εισάγεται η πρώτη ξένη γλώσσα (ΞΓ1). Στο στάδιο αυτό δίνεται έμφαση στην προφορική επικοινωνία με παράλληλη διδασκαλία των βασικών γλωσσολογικών παραμέτρων σε φωνητικό και μορφοσυντακτικό επίπεδο. Στο γυμνάσιο ελέγχεται η ενημέρωση του μαθητή σχετικά με το «πώς μαθαίνουμε» μια γλώσσα και «ποιες στρατηγικές» χρησιμοποιούμε για τη διευκόλυνση της μάθησης με αναφορές στους τρόπους και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούμε τόσο στη μητρική όσο και στη ΞΓ1. Σε αυτό το επίπεδο το πρόγραμμα της ΞΓ1 αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Παράλληλα εισάγεται η ΞΓ2. Εδώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάπτυξη «μερικών» δεξιοτήτων, π.χ. δίνεται προτεραιότητα στην κατανόηση και όχι στην παραγωγή λόγου. Στο επίπεδο αυτό αρχίζει να αναπτύσσεται η κοινωνιογλωσσική και η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών με στοιχεία που αναζητούνται κυρίως από τα μέσα ενημέρωσης, τις ανταλλαγές μεταξύ σχολείων, τις αναφορές και τις συγκρίσεις με την εθνική πολιτισμική παράδοση. Η πολιτική αυτή συνεχίζεται και στο λύκειο. Στο λύκειο δίνεται η ευκαιρία, σε όσους το επιθυμούν, να ξεκινήσουν την εκμάθηση της ΞΓ3 για επαγγελματικούς σκοπούς αυτονομώντας όμως περισσότερο τη μάθησή τους και επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε ειδικά περιβάλλοντα, π.χ. οικονομικά, τεχνολογίες.

Η μάθηση δεν σταματά με την αποφοίτηση από το σχολείο. Χαρακτηριστικό της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η μεταβατική της φύση. Παράγοντες που έχουν να κάνουν με το επάγγελμα, το ιστορικό της οικογένειας, τις ταξιδιωτικές εμπειρίες, το διάβασμα και τις ελεύθερες ασχολίες του ατόμου, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο γλωσσικό και πολιτιστικό του προφίλ, και προκαλούν αλλαγές σε προηγούμενες ισορροπίες αυξάνοντας, μειώνοντας ή αναδιαμορφώνοντας τα διάφορα επίπεδα της πολυγλωσσικής του ικανότητας.

Πριν τελειώσω, θα ήθελα να προσθέσω ότι καλό είναι η προτεινόμενη «μερική» γλωσσική ικανότητα να πιστοποιείται επισήμως από την πολιτεία με ειδικές εξετάσεις, ώστε να μπορεί ο πολίτης μιας χώρας να κατοχυρώνει τις ειδικές γνώσεις του, χωρίς να είναι αναγκασμένος να πάρει μέρος σε εξετάσεις που ελέγχουν όλο το φάσμα της γλωσσικής επάρκειας στην ξένη γλώσσα.

Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση των όσων ελέχθησαν είναι η κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων που θα κληθούν να εφαρμόσουν τα νέα προγράμματα. Όπως αναφέρει και το Recommendation No (98) 6 του Συμβουλίου της Ευρώπης (ό.π.), τα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων πρέπει να τους βοηθούν

1. να διατηρήσουν ένα υψηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας και διδακτικής δεξιότητας
2. να είναι εξοικειωμένοι με τις μεθοδολογικές προόδους, όπως π.χ. η χρήση νέων τεχνολογιών
3. να επεκτείνουν σε βάθος την εμπειρία και γνώση τους σχετικά με την κουλτούρα της χώρας της οποίας τη γλώσσα διδάσκουν, ιδιαίτερα διαμένοντας στη χώρα αυτή για ορισμένο χρονικό διάστημα
4. να αναπτύξουν διεθνή δίκτυα επικοινωνίας για την ανταλλαγή εμπειριών και απόμων ειδικών στα θέματα που τους απασχολούν
5. να συνεισφέρουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Όπως ισχυρίζεται η Skutnabb-Kangas (2000), κάθε γλώσσα είναι ένα «παράθυρο στον κόσμο» και όταν χάνεται μια γλώσσα και μαζί της και η κουλτούρα που τη συνόδευε, τότε κινδυνεύει το οικοσύστημα της γης περισσότερο από ό,τι όταν χάνεται ένα είδος φυτών ή ζώων.
2. Η σημασιολογική διάκριση ανάμεσα στους όρους multilingualism/multilingual και plurilingualism/plurilingual ουδετεροποιείται στα ελληνικά με τους όρους *πολυγλωσσία/πολύγλωσσος* που αναφέρονται, ανάλογα με την περίπτωση, άλλοτε σε μια πολυγλωσσική κοινωνία [multilingual society] στην οποία ομιλούνται περισσότερες από μία γλώσσες και άλλοτε στην ικανότητα του πολίτη μιας κοινωνίας –όχι απαραίτητα πολύγλωσσος– να ομιλεί περισσότερες από μία γλώσσες [plurilingual]. Εδώ χρησιμοποιείται η δεύτερη έννοια του όρου και, συνεπώς, είναι σημασιολογικά αντίθετη με τον όρο *μονογλωσσία/μονόγλωσσος* [monolingualism/monolingual] (Council of Europe 2001β).
3. Με τον όρο *γλωσσικές ποικιλίες* οι συγγραφείς αναφέρονται τόσο στις «επίσημες» γλώσσες όσο και στις «διαλέκτους» μιας γλώσσας.
4. Για την Ε.Ε. «η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς διάφορες γλώσσες της Κοινότητας και η διαπολιτισμική ικανότητα είναι απαραίτητα εφόδια για τη διακίνηση των απόμων μέσα στην Ένωση και για την ανάπτυξη κατανόησης ανάμεσα στους πολίτες της Ευρώπης. Ο ρόλος τους είναι ουσιαστικός για τη διατήρηση και ανάπτυξη του πολιτισμικού πλούτου και των παραδόσεων που χαρακτηρίζουν την ευρωπαϊκή κοινωνία» (European Commission 1996).
5. Το Συμβούλιο Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης ζητεί να προωθηθεί η πολυγλωσσία «με το να ενθαρρύνονται όλοι οι Ευρωπαίοι να αποκτήσουν επικοινωνιακή ικανότητα σε διάφορες γλώσσες», «να διαφοροποιούν τις προσφερόμενες γλώσσες θέτοντας στόχους ανάλογους με τον βαθμό ικανότητας σε κάθε μία από αυτές» και «με το να διευκολύνονται στη διαβίωση εκμάθηση γλωσσών με τη διάθεση των κατάλληλων μέσων» (Council of Europe 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bloomfield, L.** 1933. *Language*. Νέα Υόρκη: Holt.
- Council of Europe.** 1998. Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Language (<http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm>).
- . 2001α. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2001β. European Year of Languages. Report of the Committee on Culture, Science and Education, Doc. 9194, 10 Σεπτεμβρίου 2001.
- Δενδρινού, Β.** 2001. Πολυγλωσσία και ετερογλωσσία στην Ευρώπη: Πρόκληση για εναλλακτικούς τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης et al., 25-34. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Department of Education and Science & Welsh Office Education Department.** 1990. The English/Welsh National Curriculum for Modern Foreign Languages. Στο *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*. Λονδίνο: The Stationery Office.
- . 1995. The English/Welsh National Curriculum for Modern Foreign Languages. Στο *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*. Λονδίνο: The Stationery Office.
- European Commission.** 1996. *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning towards the Learning Society*. Λουξεμβούργο: Office for Official Publications of the European Communities.
- Grosjean, F.** 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6:467-477.
- James, C.** 2001. Dividing attention and building bridges in foreign language classrooms. Στο *Proceedings of the 12th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association*, 8ος τόμ., επιμ. Α. Psaltou-Joycey & M. Valioui, 61-75. Θεσσαλονίκη.
- Lüdi, G.** 2002. Bilingualism is not enough! Plurilingual repertoires for the challenges of the 21st century. Στο *Education and Society in Plurilingual Contexts*, επιμ. D. W. C. So & G. M. Jones, 1-16. Βρυξέλλες: VUB University Press.
- Lüdi, G. & B. Py.** 1986. *tre bilingue*. Βέρνη: Peter Lang.
- Richards, J. C. & T. S. Rodgers.** 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singuán, M.** 1987. Code switching and code mixing in the bilingual speaker: A cognitive approach. Στο *Devenir bilingue, parler bilingue*, επιμ. G. Lüdi, 211-224. Tübingen: Niemeyer.
- Skutnabb-Kangas, T.** 2000. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Titone, R.** 1987. The psychological roots of code-switching. Στο *Devenir bilingue, parler bilingue*, επιμ. G. Lüdi, 259-270. Tübingen: Niemeyer.
- Ψάλτου, Α.** 1999. Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουμε. Στο *Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά*, 1ος τόμ., Συμβούλιο της Ευρώπης, 147-151. Στρασβούργο: Council of Europe.

ANGELIKI PSALTOU-JOYCEY

NEW CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR THE TEACHING / LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES

Introduction

In recent years learning more than one foreign language has become imperative in Greece. Greek citizens, like the citizens of the other member-states of the European Union, are seeking ways of communication which will enable them to understand better their social, cultural and geopolitical differences within the framework of their mutual objectives as these are being formed on a politico-economic level.

The people of Europe are being called upon to form new perceptions of their neighbours, collaborators, colleagues, competitors at work or in their personal contacts; they are also expected to respond appropriately to the reality of the new situation as the opportunities they have to meet people from different communities become increasingly easier and more frequent. They either travel to or move for a short or long period of time to other countries but they also meet people who visit their own country. They also discover new forms of communication through the electronic media and watch television programmes about communities different from their own and, as a result, they need new codes and strategies of communication. Therefore, foreign language teaching is called upon to play a new role entailing the development of new attitudes, skills and knowledge that will allow students to form relationships with individuals of diverse national and social identities, to think about such relationships, and to try and broaden their own social identity by accepting the 'otherness' of other people.

Consequently, after removing prejudices and fears about the future of the national identity and national language of their people, the authorities of the countries of the European Union must draw up a new foreign language educational policy which will give their citizens the opportunity to a) become plurilingual by learning not only the so-called 'popular' or 'international' languages but also the 'less widely used' languages and those of their neighbouring countries, and b) deal successfully with cultural differences and different ways of life that characterise the people they contact, by developing to a satisfactory degree their intercultural communicative competence.

The new target is the development of our plurilingual and pluricultural communicative competence as this has been defined by the Council of Europe in its *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001a). Such a development refers to the ability of the

individual to use languages in order to communicate with others and to participate in intercultural interaction at levels which vary from beginner to advanced speakers. All together, the different levels of knowledge constitute one's *multiple competence* from which all information is drawn when required. In other words, what is promoted is a *holistic* view of bi-/plurilingual people with integrated characteristics of many linguistic varieties, that is, a *polylectal* competence (Grosjean 1985; Lüdi & Py 1986; Titone 1987; Siguán 1987).

Plurilingualism in Europe

Let us talk about plurilingualism first. The arguments in favour of plurilingualism in a United Europe are the following:

1. political – recognition of the European citizenship
2. cultural – the people's cultural heritage must be preserved and appreciated without creating alienation
3. economic – an indispensable prerequisite for professional security and success
4. ecological – we must not allow the loss of a language, even of a single dialect from our linguistic eco-system.¹

Also, it has been estimated that 60% of today's world population is multilingual and/or lives in multilingual environments (Richards & Rodgers 1986, 1) where bilingualism and multilingualism is the norm rather than the exception. What this implies is that a citizen living in such environments must be at least bilingual if not plurilingual² to be able to survive.

We should ask, though, what views concerning bilingualism (as the most wide-spread aspect of plurilingualism) prevailed in the past and how they have altered nowadays so that we can call someone bilingual or multilingual. Starting from Bloomfield (1933), who defines bilingualism as «native-like control of two or more languages» we move to a similar view expressed by Ducrot/Todorov (1972, 83 in Lüdi 2001) who claim that “an individual may be called bilingual if s/he masters two languages, both acquired as mother tongues; the bilingual speaks two languages perfectly well”. However, this perfect knowledge and simultaneous use of two languages by the same person, a desirable target also in the recent past, excludes most people from being classified as bi-/plurilinguals since, although they know several languages, their competence does not reach the degree of perfection indicated by the above definitions. The most modern views, influenced by the changes that have taken place in communication, transport, and politics, have adopted a new definition of plurilingualism. So according to Lüdi & Py (1986) “any person will be called plurilingual who uses regularly two or more varieties³ in his/her daily life and is able to switch from one to the other when it is necessary, independently of the balance between the competences, the modalities of acquisition and the distance between the varieties”.

Intercultural communicative competence development

Foreign language teaching may assist, on the one hand, the preservation of people's cultural heritage and, on the other, the broadening of their cultural identity. Through teaching we are able to contribute to our students' cultural awareness but also we can develop in them the ability to reconsider and restructure their relevant social background, thus becoming "social subjects" constantly "*in process*" (Dendrinos 2001, 76, emphasis in the original).

Although it is certainly better for each country to work out its own programme of intercultural knowledge relevant to the local needs, I think, it is worth mentioning the central points of the curriculum developed by the Department of Education and Science & Welsh Office Education Department in Great Britain (1990 & 1995) in an attempt to promote cultural awareness within the context of foreign language learning applicable to 19 different languages. These points stress the need for direct or indirect contact with people and not just the acquisition of information. Consequently the degree of intercultural knowledge or awareness is accomplished when

- a. authentic materials, including newspapers, magazines, books, films, radio and television from the countries or communities of the target language, are used in class;
- b. the student comes in contact with native speakers in his/her country and, where possible, abroad;
- c. the student considers his/her own culture and compares it with the cultures of the countries and communities the language of which s/he is trying to learn;
- d. the student identifies with the experiences and perspectives of people in these countries and communities;
- e. the student recognises cultural attitudes as expressed in language and learns the use of social conventions, e.g., forms of address, expressions of politeness.

Obviously, each age group and level has its own individual characteristics which must be taken into consideration when it comes to materials selection, contacts with communities, and selection of topics for discussion or study.

It is also worth pointing out that intercultural education should not be restricted to the level of 'awareness' but should involve the participants in a constant "redefinition of their boundaries between self and Other" through the act of communication (Dendrinos op.cit., 76).

The situation in Greece

What is the situation that has dominated the policy of foreign language education in Greece? Up till now, the teaching and learning of European languages has concerned mainly the English language and, to a lesser extent, German, French, and Italian – the last not being taught in the state sector yet. The student is asked to acquire a high level of proficiency in one or, at best, in two of the languages just mentioned so that his/her competence is close to that of the native speaker of the respective language(s). His/her best performance in all linguistic levels remains the target of the system.

However, if we wish to cope with the new data and prospects of the European Union, we should create the prerequisites for the development of *functional plurilingualism* as this has been defined by the Council of Europe since 1995. A corollary of this is the development of *functional competence* which necessarily creates imbalances in the levels of knowledge and experience. Consequently, a person may be more competent in one of the languages s/he knows (usually this is his/her native language) and be able to use it in all levels of communication, whereas s/he may use the others with varying degrees of competence, having developed different language *skills* for any one of them (e.g., a skill in the written mode or in translation); or his/her competence may concern specific *tasks* (e.g., the hotel receptionist who has to give various pieces of information to foreign customers who speak a particular foreign language); or else it may concern *non-linguistic knowledge* about other languages and cultures (e.g., which gesture we use to express negation in a particular culture, when we shake hands, how often we are allowed to kiss each other as friends, etc.).

Within the framework of functional plurilingualism we are allowed to combine multiple codes and, as a result, the use of compensatory strategies such as *code-switching* for the performance of a communicative act is permitted. So we may have a gradation from the inclusion of a single word from another language, to the use of formulas, as well as *dyadic language discourse*, that is, simultaneous use of two languages by the interlocutors who interact either orally or in writing, each one using his/her native language provided they can both comprehend adequately each other's native language (James 2001, 67).

Certainly, the development of functionally plurilingual citizens requires changes in a) the school targets, b) the teachers' attitudes, and c) the students' views about foreign languages. Consequently,

- a. the aim of the school should be to provide the students with tools that will enable them to continue to learn after their graduation while, at the same time, it will provide them with linguistic competence which they will be able to adapt easily to their diverse needs, when such needs arise. On the basis of such an aim, *partial competence* in more than one language will prove very useful
- b. teachers should lower their demands about their students having a 'perfect knowledge' of the foreign language at the end of the educational programme
- c. students should train in 'learning how to learn' so that they will be able to continue their language development after school (Psaltou 1999).

Let us now see how the proposed targets can be reached:

Plurilingualism can neither develop simultaneously nor can it allow the same degree of competence in all languages. The educational system must provide learners with the basic equipment and prepare them for life-long education. Therefore, while the teacher is providing knowledge at the language level, s/he should also train his/her students how to use learning and communication strategies, and teach them "how to learn". On the one hand, the strategies will help students overcome successfully a certain lack of knowledge in the foreign language and, on the other, their knowledge about the learning process will make them active and autonomous learners.

Metacognitive, cognitive, and compensation strategies help learners plan, perform, and assess the various language activities, thus making learning and communication easier and more interesting. Our primary concern should be to inform the learner about the objectives and the content of the learning material so that the outcome of the process will be more effective and long-lasting. Alternatively, when the learner learns something without knowing why s/he is learning it, his/her learning is fragmentary and cannot be easily transferred to other contexts of language use (Psaltou op.cit., 147).

At the same time, the educational bodies should bear in mind that even the average native speaker of a target language will almost never acquire the competence of the 'ideal' native speaker who has managed to reach a high degree of perfect performance in all language skills but that s/he usually shows a variation, e.g., s/he is a good speaker but a poor writer or vice versa. Consequently, they should expect similar variations of foreign language learners from the 'ideal' target and they should be willing to focus on the development of *partial* language competences.

Moving in that direction, teachers should make learners realise how many things they already know simply by being speakers of one language (the so-called mother tongue) and that they do not have to learn again in the foreign language environment, i.e., why we ask questions, how we change roles in conversation, that graphemes do not fully match with phonemes, etc. Therefore, as far as foreign language education in the twenty first century is concerned, the role the school is called upon to undertake should be shaped along the following lines:

- aim at the development of plurilingualism
- create the appropriate environment for the acquisition of the basic elements of every language
- train learners in the use of learning strategies
- develop learner awareness about language matters.

Suggestions

As regards foreign language education, the European citizen's profile could be drawn like this: Apart from his/her native language, s/he is capable of using to an advanced level at least one foreign language of the ones called 'international' while s/he has functional competence in two more languages. Such a profile is in accordance with the suggestions made in this direction both by the European Committee of the European Union in the *White Paper on Education and Training* (1996)⁴ and by the Committee of Ministers of the Council of Europe in *Recommendation No R (98) 6* (1998).⁵

The various levels of the education system may contribute in that direction. There are different educational aims at each level. So in the primary school, priority is given to the development of a *general linguistic competence*, whereas in the lower secondary *communicative competence* is promoted. In the upper secondary and vocational classes we may develop *functional competence* so that the learners will be able to cope with the special uses of the language and find such knowledge useful for their professional career.

In greater detail, besides one's mother tongue, which in most cases is also the main language of instruction at all levels of education, the teaching of the first foreign language (FL1) begins in the primary school. At this stage the emphasis is on oral communication with the parallel teaching of the basic linguistic aspects both at the phonological and morphosyntactic level. In the lower secondary school we check the learners' awareness of issues such as 'how we learn' a language and 'which strategies' we use to facilitate learning while reference is made to similar ways of learning and strategies adopted for the manipulation both of the mother tongue and the FL1. At this level, the FL1 programme aims at developing skills at all language levels. At the same time, the FL2 is being introduced with teaching focusing on developing *partial* competences, that is, giving priority to the developing of comprehension rather than production in FL2. The learners' sociolinguistic and intercultural competence is also being developed by acquainting them with features found mainly in the mass media, school exchanges, reports and comparisons with the national cultural heritage. The same policy continues in the upper secondary school too. Also those who wish to start learning a FL3 for professional reasons may do so now, but on a more self-taught basis and by centring their attention to specific contexts, such as economics, technology, etc.

Learning does not stop with leaving school. One of the characteristics of plurilingual and pluricultural competence is its transitional nature. Factors related to one's profession, family history, travelling experiences, reading, and hobbies may bring essential changes to ones linguistic and cultural profile and cause changes in previous balances by increasing, decreasing or reconstructing the various levels of his/her plurilingual competence.

Before concluding, I would like to add that this *partial* competence promoted should be evaluated officially by the state by special examinations. In this way, citizens from every country will be able to certify their special knowledge without having to participate in exams which evaluate the whole spectrum of knowledge in a foreign language.

Also, the main prerequisite for the realisation of what has been suggested above is the appropriate education and training of the teachers who will be asked to apply the new programmes. One last reference to *Recommendation No (98) 6* of the Council of Europe (1998), which lays down the main points of such teacher training programmes may be helpful. Teacher training programmes should assist teachers in:

1. maintaining a high level of linguistic competence and teaching skill
2. familiarising themselves with methodological progress in areas such as use of new technologies
3. deepening their experience and knowledge about the culture of the country the language of which they teach, especially by spending some time in it
4. developing international networks of communication in order to exchange their experience with specialists on such matters
5. contributing to the effective application of the European educational dimension.

ENDNOTES

1. As Skutnabb-Kangas (2000) argues, each language is «a window on the world» and when a language and its corresponding culture are lost, then the danger for the ecosystem Earth is more serious than the loss of a specific species of plants or animals.
2. Plurilingualism is the opposite of monolingualism and refers to a person's multilingual skill (European Year of Languages, Doc. 9194/10-9-01).
3. The authors use the term «varieties» to refer both to the "official" languages and to the "dialects" of a language.
4. For the European Union, «proficiency in several Community languages and (inter)cultural competence are seen as indispensable for the free movement of people within the Union and for the development of understanding between the citizens of Europe. They are essential for the preservation and development of cultural wealth and traditions and are characteristic of European society» (European Commission 1996).
5. The Council of Ministers of the Council of Europe wants to promote plurilingualism "by encouraging all Europeans to achieve a degree of communicative ability in a number of languages", "by diversifying the languages on offer and setting objectives appropriate to each language" and "by facilitating lifelong language learning through the provision of the appropriate means" (Council of Europe 1998).

REFERENCES

- Bloomfield, L.** 1933. *Language*. New York: Holt.
- Council of Europe.** 1998. Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Language (<http://cm.coe.int/ta/rec/1998/98r6.htm>).
- , 2001a. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , 2001b. European Year of Languages. Report of the Committee on Culture, Science and Education, Doc. 9194, 10 September 2001.
- [Dendrinos, B.] Δενδρινού, Β.** 2001. Plurilingualism and heteroglossia in Europe: The challenge for alternative modes of language education. In (*Langue, Langues en Europe*), ed. F. Christidis et al., 71-78. Athens: Ministry of Education & Centre for the Greek language.
- Department of Education and Science & Welsh Office Education Department.** 1990. The English/ Welsh National Curriculum for Modern Foreign Languages. In *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*. London: The Stationery Office.
- , 1995. The English/ Welsh National Curriculum for Modern Foreign Languages. In *Modern Foreign Languages in the National Curriculum*. London: The Stationery Office.
- European Commission.** 1996. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Grosjean, F.** 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6:467-477.
- James, C.** 2001. Dividing attention and building bridges in foreign language classrooms. In *Proceedings of the 12th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association*, vol. 8, eds. A. Psaltou-Joycey & M. Valioui, 61-75. Thessaloniki.
- Lüdi, G.** 2002. Bilingualism is not enough! Plurilingual repertoires for the challenges of the 21st century. In *Education and Society in Plurilingual Contexts*, eds. D. W. C. So & G. M. Jones, 1-16, Brussels: VUB University Press.

- Lüdi, G. & B. Py.** 1986. *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- [Psaltou, A.] Ψάλτου, Α.** 1999. Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουμε. Στο *Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά*, τόμ. 1, Συμβούλιο της Ευρώπης, 147-151. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Richards, J. C. & T. S. Rodgers.** 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singuán, M.** 1987. Code switching and code mixing in the bilingual speaker: A cognitive approach. In *Devenir bilingue, parler bilingue*, ed. G. Lüdi, 211-224. Tübingen: Niemeyer.
- Skutnabb-Kangas, T.** 2000. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Titone, R.** 1987. The psychological roots of code-switching. In *Devenir bilingue, parler bilingue*, ed. G. Lüdi, 259-270. Tübingen: Niemeyer.

LESLIE BOBB-WOLFF

ΜΠΟΡΕΙ Η «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» ΝΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΕΙ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ;

Εισαγωγή

Μου ζητήθηκε να εξετάσω τα ισχύοντα πρότυπα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, εκτιμώντας τον βαθμό στον οποίο αναπτύχθηκαν με βάση την πολιτισμική πολιτική των επονομαζόμενων διεθνών γλωσσών και έχοντας ως στόχο την ικανότητα και την πολιτισμική αφομοίωση των φυσικών ομιλητών. Θα ήθελα, λοιπόν, να διερευνήσω αυτούς τους τομείς σε σχέση με την *Αυτονομία στη Μάθηση* ή την *Παιδαγωγική Αυτόνομης Μάθησης*, όρο που προτιμώ να χρησιμοποιώ. Ο τίτλος αυτού του κειμένου θέτει το ερώτημα εάν η Παιδαγωγική Αυτόνομης Μάθησης μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Διατύπωσα το ερώτημα αυτό λόγω της σημασίας που έχει για κάποιον που προσπαθεί, εδώ και πολλά χρόνια, να εφαρμόσει στις ξένες γλώσσες την προσέγγιση της Αυτονομίας στη Μάθηση. Όπως μας υπενθυμίζει η Δενδρινού (σε αυτό τον τόμο), οι μεθοδολογίες δεν είναι ιδεολογικά ή πολιτικά αθώες. Συνεπώς, θεώρησα ότι μου δίνεται η ευκαιρία να εξετάσω τη μεθοδολογία με την οποία εργάζομαι.

Η *Αυτονομία στη Μάθηση*, έτσι όπως χρησιμοποιείται ο όρος στον χώρο της ξενόγλωσσης διδακτικής, μπορεί να παραπέμπει είτε στη δουλειά που γίνεται σε μια αίθουσα διδασκαλίας είτε στη δουλειά που γίνεται σε ένα κέντρο αυτοεκπαίδευσης. Θα αναφερθώ στην πρώτη περίπτωση, τη δουλειά σε μια αίθουσα διδασκαλίας, επειδή αυτό είναι το αντικείμενο της δικής μου εμπειρίας και έρευνας.¹ Ο όρος *Παιδαγωγική Αυτόνομης Μάθησης* προέρχεται από τη δουλειά της ομάδας που διηύθυνε η Flávia Vieira στο Πανεπιστήμιο του Minho, στην Braga. Η ίδια και η ομάδα της χρησιμοποιούν τον όρο για να αναφερθούν ρητά τόσο στη διαρκώς μεγαλύτερη αυτονομία των μαθητών κατά την εκμάθηση της γλώσσας όσο και στον διαρκώς μεγαλύτερο προβληματισμό του καθηγητή γλωσσών για την ίδια του τη διδασκαλία, πράγματα που εκείνοι (όπως και εγώ) θεωρούν ότι πρέπει να συμβαίνουν ταυτόχρονα (Vieira 1999a).

Θεωρώ τον όρο *Παιδαγωγική Αυτόνομης Μάθησης* πιο πλούσιο και πιο χρήσιμο από την απλή χρήση του όρου *Αυτονομία στη Μάθηση*, επειδή πιστεύω ότι, για να επέλθει αλλαγή στο πώς ανταποκρινόμαστε στις ανάγκες της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, χρειάζεται να δουλέψουμε σε όλα τα επίπεδα και της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλάζοντας στάσεις και προγράμματα διδασκαλίας. Σε αυτό το κείμενο θα αναφερθώ τόσο στις ανάγκες των καθηγητών όσο και των μαθητών.

Η *Αυτονομία στη Μάθηση*, όπως χρησιμοποιείται ο όρος σήμερα, χρονολογείται από τον ορισμό που έδωσε ο Holec για το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο οποίος δημοσιεύτηκε το 1979 με τον τίτλο *Autonomy and Foreign Language Learning*. Αυτός ο ορισμός αρχίζει με τη φράση ότι η αυτονομία είναι «η ικανότητα να αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη για την ίδια του τη μάθηση» (Holec 1981, 3). Αν και ο ορισμός δεν περιλαμβάνει ούτε αναφέρεται ρητά στη διπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η διδακτική αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του αρχικού σχεδίου του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μαθητών ξένων γλωσσών, ώστε να μπορούν να κινούνται και να επικοινωνούν πιο ελεύθερα στο εσωτερικό της ευρωπαϊκής κοινότητας. Η Αυτονομία στη Μάθηση δεν είναι, φυσικά, κάτι καινούριο. Όπως ο Little (1999, 13) μας υπενθυμίζει, «η Αυτονομία στη Μάθηση δεν είναι κάτι καινούριο: υπάρχει όσο υπάρχουν επιτυχημένοι μαθητές». Επισημαίνει ότι όλοι οι επιτυχημένοι επιστήμονες και ερευνητές είναι –έχουν γίνει– αυτόνομοι μαθητές, αν και, όπως προσθέτει, οι περισσότεροι από αυτούς δεν το οφείλουν αυτό στην παιδαγωγική παράδοση με την οποία εκπαιδεύτηκαν. Η Αυτονομία στη Μάθηση, επομένως, δεν είναι πρόσφατη επινόηση κάποιας πολιτισμικής πολιτικής. Σήμερα ασκείται μόνο από μια μικρή μειονότητα καθηγητών στις αίθουσες διδασκαλίας, οι οποίοι διδάσκουν ξένες γλώσσες σε διάφορες χώρες και σε ποικίλα συμφραζόμενα: παρ' όλ' αυτά, οι καθηγητές ξένων γλωσσών εφαρμόζουν τη διδακτική αυτή τουλάχιστον από τότε που δημοσιεύτηκε η εργασία του Holec ([1979] 1981).

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός, που περιέχεται στην Αναφορά για την *Ανάπτυξη Αυτόνομης Μάθησης στην Αίθουσα Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών* (Trebbi 1990, 102), είναι ο εξής: «Η Αυτονομία στη Μάθηση χαρακτηρίζεται από την προθυμία να αναλάβει κανείς την ευθύνη για την εκπαίδευσή του, προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες και τους σκοπούς του. Αυτό προϋποθέτει ικανότητα και θέληση να ενεργεί κανείς ανεξάρτητα και σε συνεργασία με άλλους, ως κοινωνικό, υπεύθυνο άτομο».²

Αυτός ο ορισμός ενσωματώνει μια σημαντική πλευρά της Αυτονομίας στη Μάθηση στην αίθουσα διδασκαλίας, το να ενεργεί κανείς σε συνεργασία με άλλους – στοιχείο βασικό για τη διεπίδραση στην αίθουσα διδασκαλίας το οποίο σχεδόν πάντα περιλαμβάνεται στους μακροχρόνιους στόχους στο πλαίσιο του σχολείου αλλά σπάνια επιτυγχάνεται. Αυτή η αναγκαιότητα να δουλεύει κανείς μαζί με άλλους εξετάζεται, ή θα έπρεπε να εξετάζεται, σε κάθε τύπο μεθοδολογίας που έχει ως στόχο την επικοινωνιακή ικανότητα: ωστόσο, όπως θα εξηγήσω με παραδείγματα παρακάτω, η Αυτονομία στη Μάθηση εφαρμόζει συνεχώς αυτό το «να δρα κανείς σε συνεργασία με άλλους ως κοινωνικό, υπεύθυνο άτομο».

Επίσης είναι ξεκάθαρη, και στους δύο ορισμούς που προαναφέρθηκαν, η ανάγκη να βοηθήσουμε τους μαθητές να μάθουν πώς να παίρνουν αποφάσεις για το τί κάνουν μέσα και έξω από τις τάξεις τους. Αυτό σημαίνει, φυσικά, μια σημαντική αλλαγή στον ρόλο του καθηγητή: από πηγή και προμηθευτής γνώσης γίνεται αυτός που διευκολύνει την απόκτηση γνώσης, την εξέλιξη και τη διαμόρφωση στάσεων. Όπως επισημαίνει ο Edge (1999, 37), «...το να είναι κανείς αυτόνομος δεν σημαίνει να μαθαίνει από μόνος του: σημαίνει να είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευσή του». Και καταλήγει (ό.π., 38), «το να είναι κανείς αυτόνομος καθηγητής δεν σημαίνει να διδάσκει αυτόνομα: σημαίνει να είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία του». Θα επανέλθω σε

αυτή τη δεύτερη διατύπωση παρακάτω, συζητώντας την ανάγκη αλλαγών στην εκπαίδευση των καθηγητών.

Σε αυτές τις σελίδες θα σχολιάσω λίγες μόνο όψεις της Αυτονομίας στη Μάθηση, αυτές που υποδεικνύουν πώς μπορεί να είναι ένας τρόπος για την απόκτηση μεγαλύτερης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Αυτές οι όψεις είναι: εγχειρίδια, η μέριμνα για την ικανότητα των φυσικών ομιλητών, το να μαθαίνει κανείς να ζει με την ασάφεια, η διαπολιτισμική ικανότητα για καθηγητές και μαθητές, και η εξάρτηση των καθηγητών από «άλλους» έναντι του προβληματισμού του καθηγητή.

Με εγχειρίδιο ή χωρίς εγχειρίδιο;

Τα εγχειρίδια, τουλάχιστον αυτά που γνωρίζω, σίγουρα τείνουν να δώσουν έμφαση σε μία γλώσσα και έναν πολιτισμό – όσον αφορά το τελευταίο συχνά με έναν μάλλον απλοποιημένο και στερεότυπο τρόπο. Οι καθηγητές που εφαρμόζουν την Αυτονομία στη Μάθηση γενικά δεν χρησιμοποιούν κανένα εγχειρίδιο. Οι μαθητές δουλεύουν με τους καθηγητές τους χρησιμοποιώντας τα δικά τους υλικά, γράφουν τα δικά τους μικρά βιβλία, τις δικές τους ιστορίες κλπ. Υπάρχουν πολλές μικρές ομάδες και πολλά προγραμματισμένα έργα: οι μαθητές γενικά καθορίζουν και προωθούν τα προγραμματισμένα αυτά έργα και τα διεκπεραιώνουν οι ίδιοι. Ένα μεγάλο μέρος αυτού του προγραμματισμένου έργου βασίζεται σε πολιτισμικές έρευνες που διεξάγουν είτε σε κάποιο από τα μέρη όπου μιλιέται η γλώσσα που μελετούν είτε σε συγκεκριμένους τομείς του δικού τους πολιτισμού ή σε κάποιον τομέα του πολιτισμού των μαθητών με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Κατά κανόνα, αυτοί δεν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας που μελετάται αλλά κυρίως μαθητές της ίδιας ξένης γλώσσας σε άλλες χώρες. Δύο παραδείγματα είναι οι σπουδαστές αγγλικών στη Δανία, τη Ρωσία και τη Νέα Ζηλανδία, και οι σπουδαστές των αγγλικών στη Σουηδία και τη Σλοβενία. Περιγραφές για το πώς γίνεται αυτό βρίσκονται, για παράδειγμα, στους Seeman & Tavares (2000) και στον Thomsen (2000). Μια παλαιότερη περιγραφή βρίσκεται επίσης στον Dam (1995). Ένα πιο εκτεταμένο παράδειγμα του πώς έχει χρησιμοποιηθεί η πολιτισμική ανταλλαγή ως βάση για τη δουλειά στις αίθουσες διδασκαλίας ξένων γλωσσών βρίσκεται στους Magnusson & Krajcer (2001). Αναφέρω αυτά τα παραδείγματα για να επισημάνω ότι στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής Αυτόνομης Μάθησης ο καθηγητής και οι μαθητές εγκαταλείπουν τα αυστηρά και στερεότυπα υλικά και τον τρόπο δουλειάς που συχνά παρουσιάζεται στα εγχειρίδια, στα σημαντικότερα τουλάχιστον εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας. Οι μαθητές αναζητούν και βρίσκουν τα δικά τους υλικά, ακολουθώντας τα δικά τους ενδιαφέροντα και καθοδηγούμενοι από τον καθηγητή τους, ενώ μαθαίνουν από τις ερωτήσεις να ρωτούν συνεχώς στους εαυτούς τους για το τί κάνουν: Τί κάνω; Γιατί το κάνω; Με ποια επιτυχία; Πώς μπορώ να βελτιωθώ; Τί κάνω στη συνέχεια; Όπως ο Little (1999, 11) το θέτει, «το αποτέλεσμα της Αυτονομίας στη Μάθηση είναι η απομάκρυνση των εμποδίων, που τόσο εύκολα υψώνονται από μόνα τους, ανάμεσα στην τυπική εκμάθηση και στο ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει ο μαθητής».³

Η ικανότητα των φυσικών ομιλητών ή «χρειάζεται να ακούγομαι σαν φυσικός ομιλητής»;

Η μέριμνα για μια ακρίβεια λόγου όπως του φυσικού ομιλητή είναι, πιστεύω, κατάλοιπο του συμπεριφορισμού των δομιστικών προσεγγίσεων. Υποδηλώνει μια τεράστια εξάρτηση από έναν καθηγητή-πρότυπο· αλλά υποδηλώνει και ένα σοβαρό μειονέκτημα για κάθε καθηγητή που δεν είναι φυσικός ομιλητής, κάνοντάς τον με αυτό τον τρόπο να νιώθει εξαρτημένος από «εξωτερικούς άλλους». Αυτή η μέριμνα για την ακρίβεια σχετίζεται, επιφανειακά, μόνο με τα γλωσσικά συστατικά της εκμάθησης γλωσσών. Ωστόσο, πιστεύω ότι έχει και άλλες συνέπειες πέρα από το γλωσσικό επίπεδο.

Κοιτάζοντας τα γλωσσικά μειονεκτήματα, το να έχουμε ως στόχο την ικανότητα του φυσικού ομιλητή συνεπάγεται αποτυχία για τη μεγάλη πλειοψηφία όσων είναι άνω των δέκα ετών και οι οποίοι μελετούν, επιθυμούν να μάθουν ή χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα. Η απομάκρυνση από τον στόχο αυτό συνδέεται με την αλλαγή στάσης που ανέφερα προηγουμένως και την οποία θα εξετάσω σε βάθος παρακάτω. Η Παιδαγωγική Αυτόνομης Μάθησης, όλη η διδακτική της Αυτονομίας στη Μάθηση, έχει ως στόχο να βοηθήσει τον μαθητή να σχηματίσει τα δικά του κριτήρια για την ορθότητα και τη διόρθωση.⁴

Αυτή η μέριμνα για την ακρίβεια και τη διόρθωση και η ανάγκη για αλλαγή στάσης σε σχέση με αυτές είναι κάτι που αντιμετωπίζω (και με το οποίο παλεύω) στο εξαμηνιαίο μάθημα της Μεθοδολογίας για τη Διδασκαλία των Αγγλικών, ένα μάθημα επιλογής που προσφέρεται στους προπτυχιακούς φοιτητές κατά τα τελευταία δύο χρόνια των σπουδών τους στο Τμήμα Αγγλικής και Γερμανικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου La Laguna. Οι φοιτητές αυτοί έρχονται, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, εξαιρετικά ανήσυχοι για τη γλωσσική τους ακρίβεια. Τους είναι δύσκολο να συλλάβουν πώς ένας καθηγητής θα ανεχόταν λάθη των φοιτητών χωρίς να τα διορθώσει. Ο τρόπος αντιμετώπισης των λαθών συζητείται, γίνεται αντικείμενο μελέτης· εναλλακτικές λύσεις διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και δίνονται ως έναυσμα στους φοιτητές για συνειδητό προβληματισμό σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου. Εντούτοις, όταν το μάθημα ολοκληρώνεται, μερικοί είναι ακόμα πεπεισμένοι ότι ένας από τους κύριους ρόλους του καθηγητή είναι να διορθώνει τα λάθη αμέσως μόλις εμφανιστούν. Τους απασχολούν πολύ επίσης οι ανεπάρκειές τους, γιατί δεν έχουν τον έλεγχο που θα είχε ο φυσικός ομιλητής – στάση που, φυσικά, συμβαδίζει με την έγνοια για γλωσσική ακρίβεια, αν δεν προκύπτει από αυτή.

Από πού προέρχεται αυτή η βαθιά ριζωμένη στάση απέναντι στα λάθη και τη διόρθωσή τους; Οι πανεπιστημιακές σπουδές, οι σπουδές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το «κρυμμένο» πρόγραμμα σπουδών, έχουν διδάξει τους μαθητές αυτούς να ανησυχούν σε τόσο μεγάλο βαθμό. Οι καθηγητές τους τόσο στο πανεπιστήμιο όσο και στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειχναν όλοι γενικώς ιδιαίτερη έγνοια για τη γλωσσική ακρίβεια, γι' αυτό και ο τελικός στόχος τους ήταν η ικανότητα που θα είχε ένας φυσικός ομιλητής. Αυτό είναι ένα παράδειγμα του τί εννοώ, όταν μιλώ για αλλαγή στάσης. Αναφέρομαι σε μια αλλαγή στάσης σε όλα τα επίπεδα αλλά, κυρίως όσον αφορά τον καθηγητή, στην κατάρτιση

καθηγητών –σε αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση–, οποιοδήποτε ασχολείται με τη διδασκαλία της γλώσσας και τη διαδικασία της εκπαίδευσης των καθηγητών.

Στις αίθουσες διδασκαλίας της Αυτονομίας στη Μάθηση υπάρχει, φυσικά, χώρος για βελτίωση της ακρίβειας. Ωστόσο, αυτό έχει ήδη γίνει σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους μαθητές με τη μεταξύ τους εξάσκηση, ενώ πολλά λάθη δεν διορθώνονται καθόλου λόγω της οργάνωσης της διδακτικής πράξης, όπως την περιγράψαμε προηγουμένως. Οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν πώς να διορθώνουν ο ένας τον άλλο και την ίδια τους τη δουλειά. Αυτό είναι μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Οι καθηγητές επίσης χρειάζεται να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν τα λάθη με τρόπο που να επιτρέπει στους μαθητές να αναλαμβάνουν μεγάλο μέρος αυτής της δουλειάς.⁵ Το πιο σημαντικό είναι ότι οι μαθητές και οι καθηγητές τους πρέπει να μάθουν να ζουν με την αβεβαιότητα ότι δεν έχουν πάντα τη σωστή απάντηση, να ζουν με το γεγονός ότι συχνά δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση είτε στη γλωσσική είτε στη διαπολιτισμική ικανότητα.

Μαθαίνοντας να ζεις με την αβεβαιότητα

Η Nadia Touba, που εργάζεται στο Πανεπιστήμιο της Αλεξάνδρειας στην Αίγυπτο, παρουσιάζει τα πορίσματα μιας μελέτης που πραγματοποίησε με τους πρωτοετείς φοιτητές στον Τομέα Αγγλικής Φιλολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος. Χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο με θέμα «Ανοχή της ασάφειας», ανάμεσα σε άλλα πορίσματα επισημαίνει ότι «μεταξύ των αιγυπτίων φοιτητών που έλαβαν μέρος στη μελέτη, ο δείκτης έλλειψης ανοχής της ασάφειας είναι πολύ υψηλός, με ένα 70% των φοιτητών να μην ανέχεται την αμφισημία» (Touba 2001, 6). Επισημαίνει ακόμη ότι «έχει αναφερθεί ότι οι φοιτητές που δεν ανέχονται την ασάφεια μπορεί να δυσκολευτούν πολύ να την αντιμετωπίσουν στην αίθουσα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Άλλες μελέτες έδειξαν ότι η σχέση ανάμεσα στην ανοχή της ασάφειας και στους βαθμούς στο τέλος του εξαμήνου ήταν ιδιαίτερα ισχυρή». Πιστεύω ότι αυτή η έγνοια για την ασάφεια είναι μια άλλη όψη της αναγκαίας αλλαγής στάσης και ότι συνδέεται στενά τόσο με τις γλωσσικές όσο και με την πολιτισμικές στάσεις. Ο στόχος για μια ικανότητα φυσικού ομιλητή (αυτού του ανύπαρκτου όντος) προϋποθέτει ότι *υπάρχει* μία σωστή απάντηση. Όλοι ξέρουμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό δεν ισχύει. Η άποψή μου είναι ότι μια θέση που εμμέσως υποδηλώνει ότι υπάρχει μία σωστή απάντηση στη γλωσσική όψη της μάθησης, οδηγεί παράλληλα και στη θέση ότι υπάρχει μία σωστή απάντηση στη διαπολιτισμική όψη της. Ένα παράδειγμα για το πώς η Παιδαγωγική Αυτόνομης Μάθησης μπορεί να λειτουργήσει, και πράγματι λειτουργεί στο επίπεδο αυτό, είναι μια μακροχρόνια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Dam (1995) και Legenhäusen (1999· 2000), οι οποίοι σύγκριναν μια τάξη δανών μαθητών που εφάρμοζαν την Αυτονομία στη Μάθηση, με μια ομάδα γερμανών μαθητών που εφάρμοζαν την «παραδοσιακή επικοινωνιακή ικανότητα». Εξετάζοντας τις καταγραφές των ανταλλαγών μεταξύ των μαθητών, διαπιστώνουμε ότι οι δανοί μαθητές είχαν πολύ μεγαλύτερη προθυμία να αποδεχτούν την ασάφεια στη δουλειά τους, μια μεγαλύτερη προθυμία να αποδεχτούν την αβεβαιότητα.

Δεν είναι αυτό μέρος της διαπολιτισμικής ικανότητας; Όχι ότι «χρειάζομαι μια σωστή απάντηση» ή ότι «υπάρχει μία σωστή απάντηση» αλλά ότι μπορεί να υπάρχουν *διαφορετικές* σω-

στές απαντήσεις τόσο από γλωσσική όσο και από πολιτισμική άποψη. Ο Lether (2001, 230) σχολιάζει τη διαφορά ανάμεσα στη φράση «δεν ξέρουν πώς να φτιάχνουν τσάι» και στη φράση «φτιάχνουν τσάι με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που έχω συνηθίσει στη χώρα μου». Ο Lado το επισημαίνει αυτό στο *Linguistics Across Cultures*. Τονίζει επίσης τις δυσκολίες των πολιτισμικών σπουδών χωρίς ειδική εκπαίδευση. «Στην πραγματικότητα μάλλον δεν έχουμε καμιά βοήθεια για να ερμηνεύουμε με ακρίβεια τους εαυτούς μας και για να περιγράψουμε τί κάνουμε, γιατί μεγαλώσαμε κάνοντάς το, και τα περισσότερα απ' όσα κάνουμε τα κάνουμε από συνήθεια, με τη γνώση που αποκτήσαμε, σχεδόν εν αγνοία μας, από τους μεγαλύτερους μας και από το πολιτισμικό μας περιβάλλον» (Lado 1957, 110). Η ικανότητα επομένως να ερμηνεύουμε τον δικό μας πολιτισμό, αλλά και των άλλων, απαιτεί να είμαστε ανοιχτοί και να διαθέτουμε τις απαραίτητες ικανότητες γι' αυτό. Όπως το διατυπώνει η Kramersch (1998, 9), «σε τελευταία ανάλυση, το να παίρνουμε σοβαρά τον πολιτισμό σημαίνει να αμφισβητούμε την ίδια τη βάση της πνευματικής μας αναζήτησης και να δεχόμαστε το ότι η ίδια η γνώση χρωματίζεται από το κοινωνικό και το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αποκτάται και διαδίδεται».

Ο προβληματισμός για την πνευματική μας αναζήτηση είναι μία από τις βάσεις της Παιδαγωγικής Αυτόνομης Μάθησης, ώστε μαθητής και καθηγητής να θέτουν διαρκώς τα ερωτήματα: Τί κάνω; Γιατί το κάνω; Πόσο καλά τα πάω; Τί μπορεί να βελτιωθεί; Τί πρέπει να κάνω στη συνέχεια; Αυτά τα ερωτήματα πρέπει να καλύπτουν όχι μόνο τη γλωσσική αλλά και την κοινωνικοπολιτισμική και κοινωνιογλωσσική πλευρά της μάθησης. Συνδέοντας την ιδέα αυτή με την ιδέα να μαθαίνουμε να ζούμε με αβεβαιότητα στο πλαίσιο της Αυτονομίας στη Μάθηση, ο McGrath (2000, 101) επισημαίνει ότι «...πρέπει να συνειδητοποιούμε ότι αυτό [η αυτονομία] απαιτεί από τους καθηγητές ένα επίπεδο ετοιμότητας ως προς τη στάση και την τεχνική. ...Το να προβληματίζεσαι εμπεριέχει κινδύνους –δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις– και απαιτεί κόπο και τρόπους σκέψης που μπορεί να μην ήταν απαραίτητοι στις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες».

Διαπολιτισμική ικανότητα για καθηγητές και μαθητές

Η διαπολιτισμική ικανότητα στην αίθουσα διδασκαλίας ξένων γλωσσών χρειάζεται αρχικά να αντιμετωπιστεί τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών όσο και στο επίπεδο της αρχικής κατάρτισης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των καθηγητών. Αν και μερικοί καθηγητές θα είναι ικανοί να βρουν και να φέρουν από μόνοι τους υλικό σχετικό με τη διαπολιτισμική ικανότητα στις τάξεις τους, η πλειοψηφία δεν θα τα καταφέρει. Απλά δεν υπάρχει χρόνος για να βρει κανείς το υλικό, εκτός και αν οι μαθητές συμμετέχουν στην αναζήτησή του.⁶

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι ένα πεδίο για το οποίο δεν βρήκα και πολλές ρητές αναφορές στις περισσότερες από τις έρευνες που δημοσιεύτηκαν σχετικά με την Αυτονομία στη Μάθηση. Εντούτοις, η Vieira και η ομάδα της στο Πανεπιστήμιο του Μίνχο την εξετάζουν. Η Vieira (1998) αναφέρει παραδείγματα για το πώς δούλεψε στην τάξη την κοινωνικοπολιτισμική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα, και μπορούμε να δούμε και άλλα παραδείγματα από καθηγητές που δούλεψαν μαζί της στα δύο *Cadernos* (Vieira 1999β· 2001) τα οποία δημοσίευσαν μέχρι σήμερα η ομάδα εργασίας του Πανεπιστημίου και καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης. Πραγ-

ματολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιότητες περιλαμβάνονται ρητά ανάμεσα στους διάφορους τομείς προβληματισμού, για τη διερεύνηση των οποίων οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια (Vieira 2002, 10).

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα απαιτεί, πιστεύω, μια αλλαγή στάσης η οποία αρχίζει και περιλαμβάνει όλο τον κύκλο: τους μαθητές στην τάξη, τον καθηγητή στην τάξη, τους εκπαιδευτές των καθηγητών και τα ίδια τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των καθηγητών. Για παράδειγμα, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνεται πλέον ρητά στα προγράμματα των ισπανικών σχολείων μέσης εκπαίδευσης, τόσο για την ομάδα των μαθητών ηλικίας 12-16 ετών όσο και για την ομάδα των μαθητών ηλικίας 16-18 ετών,⁷ οπωσδήποτε περισσότερο απ' ό,τι σε προηγούμενα επίσημα προγράμματα που δημοσιεύτηκαν από το ισπανικό Υπουργείο Παιδείας. Οι βασικές δυσκολίες που παρατήρησα είναι ότι οι καθηγητές δεν είναι προετοιμασμένοι, ότι δεν έχουν προετοιμαστεί, και ότι δεν έχουν καμία βοήθεια ούτε τους παρέχονται τα υλικά ή τα εργαλεία για να εφαρμόσουν τα προγράμματα αυτά.

Οι καθηγητές πρέπει να έχουν γνώσεις για την πολυπολιτισμική ικανότητα, αν πρόκειται να τους ζητηθεί να μεταδώσουν στους μαθητές τους κάτι τέτοιο. Δεν μπορούμε να ζητάμε από τους καθηγητές να χρησιμοποιούν μια μεθοδολογία για την οποία δεν είναι προετοιμασμένοι – «προετοιμασμένοι» δηλαδή τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη διαδικασία. Καλά είναι να λέμε «αυτό θα πρέπει να γίνει», εννοώντας «οι καθηγητές θα πρέπει να το κάνουν». Όμως, εάν δεν έχουν ήδη υιοθετήσει τη σωστή στάση και αν δεν είναι προετοιμασμένοι για τη διαδικασία, δεν έχουν τη δυνατότητα να το κάνουν και δεν θα το κάνουν.

Εξάρτηση του καθηγητή από άλλους ή προβληματισμός του καθηγητή;

«Αυτό που χρειάζεται να πάρουμε στα σοβαρά δεν είναι τόσο η άποψη των άλλων για το πώς πρέπει να διδάσκουμε αλλά η σωστή συνεχής εξέταση του πώς διδάσκουμε» (Edge 1999, 41).⁸ Η άποψη αυτή συνδέεται στενά με τη δουλειά που γίνεται από τη Flávia Vieira και την ομάδα της στην Braga. Όπως επισημαίνει η Vieira (2000, 10), «εάν οι καθηγητές εκπαιδεύονται για να γίνουν παθητικοί καταναλωτές εξωτερικής γνώσης ή συνταγών που προέρχονται όχι μόνο από την ακαδημαϊκή έρευνα αλλά και από την εκπαιδευτική πολιτική, πώς μπορούμε τότε να περιμένουμε από αυτούς να αναπτύξουν τόσο τη δική τους αυτονομία όσο και των μαθητών τους; Όσο αυτό δεν αναγνωρίζεται από την Παιδαγωγική Ακαδημία και από αυτούς που έχουν τον έλεγχο των αποφάσεων στην εκπαίδευση, οι καθηγητές θα νιώθουν συνεχώς αποδυναμωμένοι. Εν τω μεταξύ, πανεπιστήμια και κυβερνήσεις μπορούν κάλλιστα να σπαταλούν χρόνο και κόπο στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν την εκπαίδευση».

Κάτι παρόμοιο αναφέρει ο Little (1995, 180): «Οι καθηγητές γλωσσών έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στην προσπάθειά τους να προωθήσουν την αυτονομία, εάν η ίδια τους η εκπαίδευση τους έχει ενθαρρύνει να είναι αυτόνομοι. ...Σύμφωνα με την εμπειρία μου, αυτός ο τρόπος προσέγγισης είναι εξίσου σωτήριος για τους διδάσκοντες όσο και για τους μαθητές, [διότι] εκθέτει τους διδάσκοντες στους ίδιους κινδύνους τους οποίους και οι ίδιοι ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν μέσα στις τάξεις, υπενθυμίζοντάς τους διαρκώς ότι, από τη

στιγμή που ο/η καθηγητής/τρια παραιτείται από τον έλεγχο, του/της είναι αδύνατο να αναγνωρίσει πόσο μεπρδεμένη και ασαφής είναι σε μεγάλο βαθμό η μάθηση... και αυτό αναγκάζει τους μαθητές να είναι κάτι πολύ περισσότερο από καταναλωτές ετοιμοπαράδοτων μαθημάτων». Εάν θέλουμε οι μαθητές να έχουν ως στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, πρέπει να φροντίσουμε για την προετοιμασία των καθηγητών στον τομέα αυτό.

Η Παιδαγωγική Αυτόνομης Μάθησης μπορεί προς το παρόν να μην ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Ωστόσο, πιστεύω ότι στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, μέσα από την εξέλιξη του καθηγητή ως προβληματιζόμενου επαγγελματία και των μαθητών ως συνειδητών διαμορφωτών της ίδιας τους της μάθησης, μπορούμε να βρούμε τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να γίνει αυτό. Σε κάθε περίπτωση, για να επιτευχθεί κάποια αλλαγή σε οποιαδήποτε προσέγγιση ή μέθοδο, απαιτούνται επίσης αλλαγές στο περιεχόμενο και τη μορφή της εκπαίδευσης των καθηγητών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. και το κείμενο της Λύτρα σε αυτό τον τόμο.
2. Η έμφαση δική μου.
3. Η έμφαση του κειμένου.
4. Βλ. Bobb-Wolff 2000 για μια πιο λεπτομερή περιγραφή.
5. Βλ. Bobb-Wolff 1989, για ένα τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να γίνει αυτό. Ο Edge (1989) διατυπώνει εξαιρετικές προτάσεις για το ζήτημα.
6. Αυτό συμβαίνει συχνά στις αυτόνομες τάξεις, όπως ανέφερα παραπάνω.
7. Βλ. Boletín Oficial del Estado, 16 enero 2001, για παράδειγμα, στόχοι 8 και 9 για μαθητές/τριες ηλικίας 12-16 χρονών (ESO), στόχοι 7, 8 και 9 για μαθητές/τριες ηλικίας 16-18 χρονών (Bachillerato).
8. Βλ. Edge 1992 και Edge & Richards 1993 για μια παραπέρα ανάπτυξη των ιδεών αυτού του συγγραφέα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bobb-Wolff, L.** 2000. Changing attitudes towards treatment of mistakes. Στο *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?*, επιμ. D. Little, L. Dam & J. Timmer, 100-109. Δουβλίνο: CLCS, Trinity College.
- . 1989. Correcting written work. CEP de Cuenca: *The Tube, revista de ingles del Cuenca* 1 (1): 14-15.
- Boletín oficial del Estado.** 16 enero 2001, no 14, 1830-1842 & 1869-1876. (<http://www.boe.es/boe/dias/2001-01-16/seccion1.html#0001>)
- Dam, L.** 1995. *Learner Autonomy from Theory to Classroom Practice*. Δουβλίνο: Authentik.
- Edge, J.** 1989. *Mistakes and Correction*. Harlow: Longman.
- . 1992. *Cooperative Development: Professional Self-Development through Cooperation with Colleagues*. Harlow: Longman.
- . 1999. Learner autonomy with a focus on the teacher. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38 (Απρίλιος): 37-46. La Laguna: Servicio de Publicaciones, University of La Laguna.
- Edge, J. & K. Richards**, επιμ. 1993. *Teachers Develop Teachers Research*. Οξφόρδη: Heinemann.
- Holec, H.** [1979] 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Οξφόρδη: Pergamon Press.
- Kramsch, C.** 1998. *Language and Culture*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Lado, R.** 1957. How to compare two cultures. Στο *Linguistics Across Cultures*, 110-123. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

- Leather, S.** 2001. Training across cultures: Content, process, and dialogue. *English Language Teaching Journal* 55 (3): 228-237.
- Legenhäusen, L.** 1999. Language acquisition without grammar instruction?: The evidence from an autonomous classroom. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38 (Απρίλιος): 63-76. La Laguna: Servicio de Publicaciones, University of La Laguna..
- . 2000. Focus on learning rather than teaching – with what results? Στο *Focus on Learning rather than Teaching: Why and how?*, επιμ. D. Little, L. Dam & J. Timmer, 38-55. Δουβλίνο: CLCS, Trinity College.
- Little, D.** 1995. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on Teacher Autonomy. *System* 23 (2): 175-181.
- . 1999. Learner autonomy is more than a Western cultural construct. Στο *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, επιμ. S. Cotterall & D. Crabbe, 11-18. Φρανκφούρτη: Peter Lang.
- Magnusson, A. & B. Krajcer.** 2001. *The global classroom 1 & 2. At conference within the European Context of the Year 2000, What Kind of Training Should the School Provide?* Zaragoza.
- McGrath, I.** 2000. Teacher autonomy. Στο *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, επιμ. B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb, 100-110. Harlow: Longman.
- Seeman, T. & C. Tavares.** 2000. Involving learners in their own learning – how to get started. Στο *Focus on Learning rather than Teaching: Why and how?*, επιμ. D. Little, L. Dam & J. Timmer, 59-70. Δουβλίνο: CLCS, Trinity College.
- Thomsen, H.** 2000. Learners' favorite activities in the autonomous classroom. Στο *Focus on Learning rather than Teaching: Why and how?*, επιμ. D. Little, L. Dam & J. Timmer, 71-87. Δουβλίνο: CLCS, Trinity College.
- Touba, N.** 2001. Teachers understand learning processes in large classes. *TESOL EFL Newsletter* 21 (2). Arlington, VA: TESOL.
- Trebbs, T.** επιμ. 1990. Report on *Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt fir praktisk pedagogikk. Πολυγραφημένο.
- Vieira, F.** 1998. *Autonomia na Aprendizagem da Lingua Estrangiera*. Braga: Universidade do Minho.
- . 1999α. Pedagogy for autonomy: Teacher development and pedagogical experimentation – an in-service teacher training project. Στο *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, επιμ. S. Cotterall & D. Crabbe, 149-158. Φρανκφούρτη: Peter Lang.
- , επιμ. 1999β. *Cadernos 1*. Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Instituto de Educaçao e Psicologia, Universidade do Minho.
- , επιμ. 2001. *Cadernos 2*. Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Instituto de Educaçao e Psicologia, Universidade do Minho.
- . 2002. Learner autonomy and teacher development: A brief introduction to GT-PA as a learning community. Στο *Pedagogy for Autonomy and English Learning: Proceedings of the 1st Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy*, επιμ. F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva, 1-11. Braga: University of Minho.

LESLIE BOBB-WOLFF

CAN 'PEDAGOGY FOR AUTONOMY' ADDRESS INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE?

Introduction

Asked to review current models for the teaching and learning of foreign languages, assessing the degree to which these have been developed on the basis of the cultural politics of the so-called international languages, aiming at native-speaker competence and cultural assimilation, I would like to look at these areas with respect to learner autonomy or, to the term I prefer to use, 'Pedagogy for Autonomy'. The title of this paper asks whether Pedagogy for Autonomy can address intercultural communicative competence. I have formulated this question because of its relevance for one who has been trying to work within a learner autonomy paradigm in foreign languages for many years. As Dendrinós (in this volume) reminds us, methodologies are not innocent, ideologically or politically; in consequence I felt this to be an opportunity to examine the one within which I work.

Learner autonomy, as the term is used in foreign language work, can refer either to work in a classroom setting or work in a self-access centre. I will be referring to the former of these, work in a classroom, as that is where my experience and research lie.¹ The term 'Pedagogy for Autonomy' comes from work being done by the group at the University of Minho in Braga, led by Flávia Vieira. She, and her group, use the term to refer explicitly both to the language learner becoming more autonomous in her or his learning and the language teacher becoming more reflective in her or his teaching, which they (and I) consider must take place simultaneously (Vieira 1999a).

I find the term 'Pedagogy for Autonomy' richer and more useful than simply using that of 'learner autonomy' because I believe that for change to come about in how we address intercultural communicative competence, we need to work at all levels of both the teaching and learning process, changing attitudes and teaching programmes. I will be referring to both teacher and student needs throughout this paper.

Learner autonomy, as the term is used today, dates from Holec's definition of learner autonomy, initially prepared for the Council of Europe and published in 1979 under the title *Autonomy and Foreign Language Learning*. This definition begins by stating that autonomy is "the ability to take charge of one's own learning" (Holec 1981, 3). Although the definition does not explicitly include or address intercultural communicative competence, it is important to keep

in mind that this work was developed in the context of the initial Council of Europe work on developing communicative competence for language learners so that they could more freely move and communicate within the European community. Learner autonomy is not, of course, new. As Little (1999, 13) reminds us “there is nothing new about learner autonomy: it has existed for as long as there have been successful learners.” He points out that all successful scholars and researchers are, have become, autonomous learners although, as he adds, most of them not because of the pedagogical tradition in which they were educated. Learner autonomy, then, is not a newly created invention of any one cultural politic. To date it is practised by only a small minority of classroom teachers working in a variety of countries and contexts in foreign languages; nonetheless, foreign language teachers have been working within this paradigm at least since the Holec ([1979] 1981) work.

A more recent definition, taken from the Report on *Developing Autonomous Learning in the FL Classroom* (Trebbi 1990, 102), states that: “Learner autonomy is characterised by a readiness to take charge of one’s own learning in the service of one’s needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently *and in cooperation with others, as a social, responsible person*”.²

This definition incorporates an important aspect of learner autonomy in the classroom, that of acting in co-operation with others, essential to classroom interaction itself and almost always included as a long-term objective within the school context but seldom carried out. This necessity of working together is, or should be, contemplated in any type of methodology which has communicative competence as its goal; however, as I will exemplify below, learner autonomy continuously puts in practice this ‘acting in co-operation with others as a social, responsible person’.

Also clearly implied in both definitions, above, is the need to help learners learn how to make decisions about what they are doing in their classes and outside them. This means, of course, an important change in the role of the teacher, from that of source and purveyor of knowledge to that of facilitator in acquiring knowledge, process and attitudes. As Edge (1999, 37) points out, “being autonomous does not mean learning on your own; it means taking responsibility for your own learning”. As a corollary, Edge states “being an autonomous teacher does not mean teaching on your own; it means being responsible for your own teaching” (op.cit., 38). I will come back to this second statement further on, discussing the need for a change in teacher education.

In these pages I will comment on only a few aspects of learner autonomy, those which indicate how it can be a means of achieving greater intercultural communicative competence. These aspects are: textbooks, the concern with native-speaker competence, learning to live with uncertainty, intercultural competence for teachers and learners, and teacher dependence on ‘others’ versus teacher reflection.

To ‘textbook or not to textbook’

Textbooks, at least the ones I am at all familiar with, certainly tend to emphasise one language and one culture, the latter often in a rather simplified and stereotyped manner. Teachers working within a paradigm of learner autonomy do not generally use any textbook at all. The students,

with their teacher, develop their own material, write their own little books, stories, etc. There is a great deal of small group and project work; the students generally define and develop these projects, carrying them out themselves. A good deal of this project work is based on cultural investigation they do, either into some aspect of one of the places where the language under study is spoken, or into specific areas of their own culture or some aspect of the culture of the students they are in contact with. These generally are not native speakers of the language under study but, rather, students of the same foreign language in other countries. Two examples are classes in Denmark, Russia and New Zealand studying English, and students in Sweden and Slovenia studying English. Descriptions of how this is done can be found, for example, in Seeman & Tavares (2000) and in Thomsen (2000). An earlier description can also be found in Dam (1995). A more extensive example of how cultural interchange has been used as a basis for work in foreign language classrooms can be found in Magnusson & Krajcer (2001). I include these examples to point out that within Pedagogy for Autonomy, teacher and students leave behind the rigid and stereotyped materials and ways of working often presented in textbooks, at least in 'major' English language ones. The students seek for and find their own materials, following their own interests, guided by their teacher and by the questions they learn to continuously ask themselves about what they are doing: what am I doing?, why am I doing it?, with what success?, how can I improve?, what to do next?. As Little (1999, 11) puts it, "the *effect* of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives".³

Native-speaker competence or 'Need I sound like a native speaker'?

The concern with native-speaker type accuracy is, I believe, a hold-over from the behaviourist paradigm of structural approaches. It implies a tremendous dependence on having a teacher as a model and also implies a severe handicap for any teacher who is not a native speaker, thus also making that teacher feel dependent on outside 'others'. This concern with accuracy is, on the surface, only related to the linguistic component of language learning. However, I believe it has consequences beyond the linguistic aspect.

Looking at the linguistic drawbacks, having native speaker competence as a goal implies failure for the vast majority of those over the age of ten who study, want to learn or use a foreign language. Getting away from this as an objective ties in with the change of attitudes that I mention above, and will go into in greater depth below. Pedagogy for Autonomy, *all* work in learner autonomy, aims at helping the student to form her or his own criteria about correctness and about correction.⁴

This concern with accuracy and correction and the need for a change in attitude about them is something I see (and struggle with) in the one-semester subject of Methodology for the Teaching of English, an elective offered to undergraduates in their last two years of study at the English and German Department of the University of La Laguna. These students come, in the majority of cases, extremely concerned with their own accuracy. They find it difficult to contemplate that a teacher would allow a student's mistake to pass without correction. Treatment

of mistakes is discussed, worked on; alternatives are modelled throughout the course and are brought to students' attention for conscious reflection throughout the semester. Yet, as the course ends, some are still convinced that one of the teacher's main roles is to correct mistakes as soon as these occur. They are also still deeply concerned with their own deficiencies regarding not having a native-like control of the foreign language, an attitude which, of course, goes hand in hand with, and is a product of, the concern with accuracy.

Where is this deep-seated attitude towards mistakes and correction from? University studies, secondary and primary school studies, the 'hidden' curriculum, have taught these students to have this high degree of concern. Their university professors and secondary and primary school teachers were generally all concerned with accuracy, with aiming at a native-like speaker competence as a final goal. This is an example of what I mean when I call for a change of attitudes. I am referring to a change of attitudes on all levels, but most of all for the teacher, the teacher trainer – pre-service and in-service – everyone involved in the language teaching and teacher-training process.

In learner autonomy classrooms, there is, of course, a place for work on accuracy. However, a good deal of this is done by the students working among themselves. At the same time, many mistakes are not corrected at all, because of the organisation of work as it is carried out, as described above. Students need to learn how to correct each other and their own work. This is part of the process of learning. Teachers also need to learn how to deal with mistakes in ways that allow the students to take over a good deal of this work.⁵ More importantly, students and their teachers need to learn to live with the uncertainty of not always having a correct answer, with the fact that there often is not one correct answer, either in linguistic or intercultural competence.

Learning to live with uncertainty

Nadia Touba, working at Alexandria University in Egypt, reports on a study she has done with first year students in the English Department of the Faculty of Education. Using a Tolerance of Ambiguity questionnaire, among other results she finds that "among the Egyptian students in the study there is a high intolerance of ambiguity, some 70% falling within the range that indicates intolerance of ambiguity" (Touba 2001, 6). She also points out that "It is claimed that the students who have a high intolerance of ambiguity may have a great deal of difficulty dealing with the ambiguity in the second language classroom. Other studies found that the correlations between ambiguity tolerance and end of semester scores were significantly positive". I believe that this concern with ambiguity is another aspect of a needed change in attitudes and is closely related to both linguistic and cultural attitudes. A goal of native-speaker competence (that non-existent creature) implies that there *is* one correct answer. We all know that in most cases this is not true. My point is that an agenda which implicitly indicates that there is a correct answer in the linguistic aspect of learning also leads to the position of there being one correct answer in the intercultural aspect of learning. An example of how Pedagogy for Autonomy can and does work on this is a longitudinal study being carried out by Dam (1995) and Legenhausen (1999; 2000) comparing a class of Danish learners working in a learner

autonomy classroom with a group of German students, working in a 'traditional communicative competence' classroom. Examining the transcriptions of student interchanges, we find that the Danish learners have a much greater willingness to accept ambiguity in their work, a greater willingness to accept uncertainty (Legenhausen 1999, 2000.).

Is this not part of intercultural competence? Not that 'I need a correct answer' or 'There is one correct answer' but that there may be *different* correct answers in both a linguistic and in a cultural sense. Leather (2001, 230) comments on the difference between 'They don't know how to make tea' and 'They make tea differently than I am accustomed to in my own country'. Lado points this out in *Linguistics Across Cultures*. He also notes the difficulties of cultural studies without specific training: "We are really rather helpless to interpret ourselves accurately and to describe what we do, because we have grown up doing it and we do much of what we do from habit, acquired almost unnoticed from our elders and our cultural environment" (Lado 1957, 110). The ability to interpret our own culture and others, then, requires that we have an open attitude as well as the skills to do this. As Kramsch (1998, 9) puts it, "ultimately, taking culture seriously means questioning the very base of one's own intellectual inquiry, and accepting the fact that knowledge itself is colored by the social and historical context in which it is acquired and disseminated".

Reflecting on one's own intellectual inquiry is one of the bases of Pedagogy for Autonomy, for the student and the teacher to continuously question: what am I doing?, why am I doing it?, how well am I doing it?, what can be improved? and what shall I do next? These questions need to cover not only the linguistic aspects of learning but also the sociocultural and sociolinguistic ones. Relating this idea to that of learning to live with uncertainty with learner autonomy, McGrath (2000, 101) points out "we need to be aware that it [autonomy] requires of teachers a certain level of preparedness – attitudinal and technical. ... being reflective involves risk – there are no right answers – it also requires an effort and ways of thinking which have perhaps not been required in previous educational experiences".

Intercultural competence for teachers and students

Intercultural competence in the foreign language classroom needs firstly to be addressed at the level of the teacher trainer and pre- and in-service work with teachers. Although some teachers will be able to find and bring material on intercultural competence to their classes on their own, the majority will not. There simply is not time to find the material, unless the students are involved in finding it.⁶

Work on intercultural competence is an area in which I have not found much explicit reference in most of the research published in the area of learner autonomy. Vieira and her group at the University of Minho, however, do address it. Vieira (1998) has examples of how she has worked on sociocultural and sociolinguistic competence in class and other examples from teachers working with her can be found in the two *Cadernos* (Vieira 1999b; 2001) which the working group of university and secondary school teachers have published to date. Pragmatic and sociocultural properties are explicitly included among the areas of reflection which students need help to carry out (Vieira in press).

Intercultural communicative competence, I believe, requires a change in attitude which begins and includes the entire cycle of students in class, teacher in class, teacher trainers and pre- and in-service programmes themselves. For example, intercultural communicative competence is now included explicitly in the Spanish secondary school programmes for both the 12-16 and 16-18 age group cycles,⁷ certainly more so than in previous official programmes published by the Spanish Ministry of Education. The main difficulties that I have observed for teachers is that they are not prepared, have not been prepared, and are not helped or given the tools or materials to put this into practice.

Teachers need to have a component of learning concerning multicultural competence if they are to be expected to bring this to their students. We cannot ask teachers to use a methodology they are not prepared for, 'prepared' meaning with respect to both content and process. It is all well and good to say 'it should be done' meaning 'teachers should do it'; however, if they are not prepared, attitudinally and procedurally, they cannot and will not do so.

Teacher dependence on others or teacher reflection?

"What we have to take seriously is less of other people's ideas of how we should teach, and more of a proper continuing exploration of how we do teach" (Edge 1999, 41).⁸ This idea ties in closely with the work being done by Flávia Vieira and her group in Braga. As Vieira (2002, 10) points out "If teachers are educated to become passive consumers of external knowledge or prescriptions, not only emanating from academic research but also from educational policies, then how can we expect them to develop their own and their students' autonomy? As long as this is not acknowledged by the academy, and those who control the decisions in education, teachers will always feel disempowered. At the same time, universities and governments may well be wasting their time and effort trying to improve education".

Little (1995, 180) says something similar: "language teachers are more likely to succeed in promoting autonomy if their own education has encouraged them to be autonomous.... In my experience, this kind of approach is equally salutary for lecturers and students [because] it exposes lecturers to the same risks they are encouraging their students to take in their classrooms, reminding them constantly that once the teacher relinquishes control it is impossible for him or her not to recognize how messy and indeterminate most learning is ...and it compels students to be much more than consumers of ready-made courses." If we want students to aim for intercultural communicative competence, we need to address the preparation of teachers in this area.

Pedagogy for Autonomy may not, at present, be addressing the concerns of intercultural communicative competence as fully as it could. However, I believe that within this paradigm, through the development of the teacher as a reflective practitioner and the students as critical constructors of their own learning, we may find the best means to do so. In any case, for a change in any approach or method to take place, changes also need to be made in the content and form of teacher education.

ENDNOTES

1. See Lytra in this volume for other reflections on learner autonomy.
2. Emphasis added
3. Emphasis original
4. See Bobb-Wolff 2000 for a more detailed description of this.
5. See Bobb-Wolff 1989 where I have written of one way that this can be done. Julian Edge has excellent suggestions in his book *Mistakes and Correction*.
6. This is what often occurs in autonomous classrooms, as I have described above.
7. See Boletín Oficial del Estado, 16 enero 2001, for example, objectives 8 and 9 for the 12-16 age group (ESO), objectives 7, 8 and 9 for the 16-18 age group (Bachillerato).
8. See also Edge 1992 and Edge & Richards 1993 for a further development of this author's ideas.

REFERENCES

- Bobb Wolff, L.** 2000. Changing attitudes towards treatment of mistakes. In *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?*, eds. D. Little, L. Dam & J. Timmer, 100-109. Dublin: CLCS, Trinity College.
- . 1989. Correcting written work. CEP de Cuenca: *The Tube, revista de ingles del Cuenca* 1 (1): 14-15.
- Bolet n oficial del estado.** 16 enero 2001, nº 14, 1830-1842 & 1869-1876. (<http://www.boe.es/boe/dias/2001-01-16/seccion1.html#0001>)
- Dam, L.** 1995. *Learner Autonomy from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Edge, J.** 1989. *Mistakes and Correction*. Harlow: Longman.
- . 1992. *Cooperative Development: Professional Self-Development through Cooperation with Colleagues*. Harlow: Longman.
- . 1999. Learner autonomy with a focus on the teacher. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38 (April): 37-46. La Laguna: Servicio de Publicaciones, University of La Laguna.
- Edge, J. & K. Richards,** eds. 1993. *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann.
- Holec, H.** [1979] 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kramsch, C.** 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R.** 1957. How to compare two cultures. In *Linguistics Across Cultures*, 110-123. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- Leather, S.** 2001. Training across cultures: Content, process, and dialogue. *English Language Teaching Journal* 55 (3): 228-237.
- Legenhuisen, L.** 1999. Language acquisition without grammar instruction?: The evidence from an autonomous classroom. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38 (April): 63-76. La Laguna: Servicio de Publicaciones, University of La Laguna..
- . 2000. Focus on learning rather than teaching – with what results? In *Focus on Learning rather than Teaching: why and how?*, eds. D. Little, L. Dam & J. Timmer, 38-55. Dublin: CLCS, Trinity College.
- Little, D.** 1995. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on Teacher Autonomy. *System* 23 (2): 175-181.
- . 1999. Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, eds S. Cotterall & D. Crabbe, 11-18 Frankfurt: Peter Lang.
- Magnusson, A. & B. Krajcer.** 2001. *The Global Classroom 1 & 2. At Conference within the European Context of the Year 2000, What kind of Training Should the School Provide?* Zaragoza.

- Mcgrath, I.** 2000. Teacher autonomy. In *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, eds. B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb, 100-110. Harlow: Longman.
- Seeman, T. & C. Tavares.** 2000. Involving learners in their own learning – how to get started. In *Focus on Learning rather than Teaching: Why and how?*, eds. D. Little, L. Dam & J. Timmer, 59-70. Dublin: CLCS, Trinity College.
- Thomsen, H.** 2000. Learners' favorite activities in the autonomous classroom. In *Focus on Learning rather than Teaching: Why and how?*, eds. D. Little, L. Dam & J. Timmer, 71-87. Dublin: CLCS, Trinity College.
- Touba, N.** 2001. Teachers understand learning processes in large classes. *TESOL EFL Newsletter* 21 (2): 6-7. Arlington, VA: TESOL.
- Trebbi, T.** ed. 1990. Report on *Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt fir praktisk pedagogikk.
- Vieira, F.** 1998. *Autonomia na Aprendizagem da Lingua Estrangiera*. Braga: Universidade do Minho.
- . 1999a. Pedagogy for autonomy: Teacher development and pedagogical experimentation – an in-service teacher training project. In *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, eds. S. Cotterall & D. Crabbe, 149-158. Frankfurt: Peter Lang.
- , ed. 1999b. *Cadernos 1*. Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Instituto de Educaçao e Psicologia, Universidade do Minho.
- , ed. 2001. *Cadernos 2*. Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Instituto de Educaçao e Psicologia, Universidade do Minho.
- . 2002. Learner autonomy and teacher development: A brief introduction to GT-PA as a learning community. In *Pedagogy for Autonomy and English Learning: Proceedings of the 1st Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy*, eds. F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva, 1-11. Braga: University of Minho.

ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ ΣΑΠΙΡΙΔΟΥ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ — ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Εκ πρώτης όψεως η παρούσα εργασία ίσως θεωρηθεί ως μια σύγκριση δύο «διαπολιτισμικών», όπως τα ονομάζω, εγχειριδίων. Στην πραγματικότητα, όμως, θα πρέπει να εκληφθεί ως μια κριτική προσέγγιση ενός μοντέλου διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, αυτού της διαπολιτισμικής διδακτικής (ΔΔ).

Το «μοντέλο» της διαπολιτισμικής διδακτικής και η κριτική του

Σε προηγούμενες εργασίες μου (Σαπιρίδου 1996· 1999· Sapiridou 2000) έχω ασκήσει δριμεία, ομολογουμένως, κριτική σε αυτό που ονόμασα μοντέλο της ΔΔ. Η κριτική επικεντρώνεται κυρίως στη θεοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς, την οποία το μοντέλο αυτό αναδεικνύει σε κυρίαρχο στοιχείο του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Η πολιτισμική διαφορά δηλαδή διαπερνά εκεί όλο το φάσμα των παραγόντων που απαρτίζουν το μάθημα της ξένης γλώσσας, αφού το μοντέλο:

- βασίζει στην πολιτισμική διαφορά τη θεωρητική του θεμελίωση· διατείνεται δηλαδή ότι ο μαθητής της ξένης γλώσσας, ερχόμενος σε επαφή με τον ξένο πολιτισμό και ανακαλύπτοντας την πολιτισμική διαφορά, γνωρίζει τον εαυτό του και μαθαίνει συγχρόνως να αναγνωρίζει τις προκαταλήψεις που τον διακατέχουν σχετικά με την ξένη κοινότητα·
- επεκτείνεται στην εφαρμοσμένη έρευνα, όπου μέλη των δύο κοινοτήτων «βιώνουν» και περιγράφουν την πολιτισμική διαφορά·
- συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση καθηγητών ξένων γλωσσών, η οποία θα πρέπει να τους προετοιμάζει για μια ανάλογη διεξαγωγή μαθήματος·
- απαιτεί φυσικά και τη σύνταξη εγχειριδίων σύμφωνα με την παραπάνω αρχή της συνεχούς σύγκρισης·
- τελικό στόχο έχει την πλήρη ευθυγράμμιση του μαθήματος με τις αρχές της σύγκρισης.

Σχετικά με τα παραπάνω είχα ήδη επισημάνει, με βάση συγκεκριμένα παραδείγματα από θεωρητικά κείμενα και εγχειρίδια, ότι καμιά από τις παραπάνω διαστάσεις του μοντέλου δεν ακολουθεί τη δημοκρατική αρχή της *αντιστρεψιμότητας*, όταν κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας έρχονται σε επαφή μια «ισχυρή» με μια «ασθενή» γλώσσα και, κατ' επέκταση, κοινότητα. Μια ανάλυση διαπολιτισμικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης

γλώσσας είχε καταδείξει τότε ότι οι συγγραφείς προσπαθούν, βέβαια, να δείξουν στους μαθητές τους ότι συχνά οι προκαταλήψεις καθορίζουν την εικόνα των ξένων για τους Γερμανούς και των Γερμανών για τους ξένους, όμως η ανάλυση συγχρόνως αποκάλυψε ότι το εγχειρίδιο δεν επιτυγχάνει τον –υποτιθέμενο– στόχο του, να παρουσιάσει τους άλλους πολιτισμούς ως ισάξιους με τον γερμανικό, ολισθαίνοντας έτσι σε εθνοκεντρικές πρακτικές.

Θα ήθελα εδώ να διευκρινίσω ότι η ενασχόλησή μου με τη γερμανική ως ξένη γλώσσα δεν οφείλεται στο ότι θεωρώ ειδικά τη γλωσσική πολιτική της χώρας αυτής ως περισσότερο εθνοκεντρική από τις γλωσσικές πολιτικές άλλων κρατών, αλλά είναι συμπτωματική, αφού η διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας τυχαίνει να είναι το ιδιαίτερο πεδίο μου.

Στόχος της εργασίας

Παίρνοντας υπόψη μου όλα τα παραπάνω, είχα εξαρχής (Σαπιρίδου 1996) εκφράσει την εξής υποψία: δύο «διαπολιτισμικά» εγχειρίδια συνταγμένα για μαθητές που ανήκουν σε δύο διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές κοινότητες, εκ των οποίων η μία θεωρείται ιεραρχικά «άνωτερη» και η δεύτερη ιεραρχικά «κατώτερη» από τη γερμανική, πιθανόν να χρησιμοποιούν διαφορετικές πρακτικές. Την αρχική αυτή υποψία θα ήθελα να θέσω σήμερα ως υπόθεση της παρούσας εργασίας. Αν η υπόθεση επαληθευτεί, αν δηλαδή διαφανεί ότι η διαπολιτισμική διδακτική με άλλον τρόπο απευθύνεται προς ιεραρχικά κατώτερους και με άλλο προς ιεραρχικά ανώτερους, τότε πιστεύω ότι αυτό θα ενισχύσει και την εγκυρότητα της αρχικής μου κριτικής προς το μοντέλο. Ταυτόχρονα θα διατυπωθούν με «αποφατικό», με αρνητικό δηλαδή τρόπο, οι όροι που θα πρέπει να ισχύουν για μια εκπαιδευτική πολιτική που δεν εμποδίζει τον πλουραλισμό στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Θα συζητηθεί επομένως όχι το πώς η εκπαιδευτική αυτή πολιτική *πρέπει* να είναι, αλλά τί θα *πρέπει να αποφεύγεται*, ώστε να προλαμβάνονται οι αιτίες που οδηγούν σε γλωσσικό ηγεμονισμό (Phillipson 1992).

Βρέθηκαν λοιπόν και αναλύθηκαν σε αντιπαράθεση δύο εγχειρίδια που πληρούν σε μεγάλο βαθμό τους παραπάνω όρους. Πρόκειται για τα *Typisch deutsch?* (TD) και *Sprachbrücke* (SB), που συντάχθηκαν μάλιστα από συνεργαζόμενες μεταξύ τους ομάδες ερευνητών-συγγραφέων. Το πρώτο απευθύνεται σε Αμερικανούς και το δεύτερο –γνωστό ήδη από παλαιότερες αναλύσεις μου– σε μαθητές από χώρες του «Τρίτου Κόσμου», που μαθαίνουν και οι δύο τη γερμανική. Το γεγονός ότι το πρώτο αφορά μάθημα με προχωρημένους ενώ το δεύτερο απευθύνεται σε αρχάριους και μέσους, θα θεωρούσα ότι δεν ακυρώνει την εγκυρότητα των παρατηρήσεων, διότι αυτές αφορούν σημεία που δεν έχουν άμεση σχέση με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης θα παρουσιαστούν στη συνέχεια – πολύ συνοπτικά βέβαια και με λιγοστά παραδείγματα λόγω έλλειψης χώρου.

Ανάλυση και σύγκριση των δύο εγχειριδίων

Και τα δύο εγχειρίδια εφαρμόζουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Το πρώτο, όμως, που απευθύνεται σε αμερικανούς μαθητές, απαιτεί από τους *Γερμανούς* την αυτοπαρατήρηση και την έκθεση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, σε αντίθεση με το SB, που ζητά συνεχώς από

τους ξένους μαθητές να εκθέτουν τον εαυτό τους, συγκρίνοντας τον δικό τους πολιτισμό με τον γερμανικό. Μία από τις δραστηριότητες π.χ. που ζητά το TD (σελ. 39) από τους μαθητές του είναι να διατυπώσουν «βοήθειες συμπεριφοράς για γερμανούς επισκέπτες στην Αμερική». Δεν θα αλλάξει δηλαδή συμπεριφορά ο αμερικανός μαθητής αλλά ο γερμανός επισκέπτης. Αντίθετα στο SB (1ος τόμ., 190) διατυπώνεται η απαίτηση να «ξεπεράσει ο μαθητής τον εαυτό του». Έτσι, με το να περιγράφονται ιεραρχικά ανώτερες και κατώτερες θέσεις για τους λαούς αυτούς, διαμορφώνονται και διαιωνίζονται οι θέσεις αυτές.

Μια ακόμη εκτίμηση για το εγχειρίδιο TD, που επίσης απορρέει από την παραπάνω ανάλυση, είναι ότι, ακριβώς επειδή απευθύνεται σε «πολιτισμένους», το βιβλίο αυτό φροντίζει –σε αντίθεση με το SB– στα κείμενα, στα θέματα και στις μεθόδους του να είναι περισσότερο αυτό που θα ονόμαζα «διανθρώπινο» παρά διαπολιτισμικό. Έτσι το TD:

- α. Αποφεύγει να εμφανίζει τους Γερμανούς ως μια συμπαγή ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και συγχρόνως τονίζει συνεχώς ότι θα πρέπει να αποφεύγουμε τον χαρακτηρισμό «τυπικά γερμανικό». Αυτό ήδη φαίνεται από τη χρήση του ερωτηματικού στον τίτλο του: *Typisch deutsch?*
- β. Στηρίζεται –στο θέμα της καταπολέμησης των προκαταλήψεων– στην παρατήρηση, τη μνήμη, την προσωπική εμπειρία και την ενεργοποίηση του μαθητή, χρησιμοποιώντας –μόνο αυτό– εκφράσεις όπως «Θυμάστε ...;», «Τί παρατηρήσατε ...;», «Τί εμπειρίες έχετε ...;», «Διερευνήστε προσεκτικά ...» κλπ.
- γ. Δικαιολογεί την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών αποδίδοντάς τες κυρίως σε ιστορικούς λόγους που μπορούν να ανιχνευτούν, δέχεται επομένως το ενιαίο της ανθρώπινης φύσης. Σε ένα κατασκευασμένο από τους συγγραφείς κείμενο (σελ. 42), εξηγείται π.χ., με βάση μια «προσωπική βιογραφία», ποιοι Γερμανοί επιδεικνύουν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στους ξένους. Ο «ήρωας» έμεινε ορφανός από πατέρα κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, είχε κακή σχέση με τον πατριό του, έμεινε άνεργος και ψηφίζει τη δεξιά παράταξη.
- δ. Αποφεύγει να παρουσιάσει –όπως κάνει το SB– ως μόνες αιτίες σύγκρουσης και επαφής των ατόμων τις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς, εμφανίζοντας ως υπαρκτές και συγκρούσεις ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, τα φύλα, τις ηλικίες, τα άτομα, τη Δυτική και Ανατολική Γερμανία, τις διαλέκτους, τις κοινωνιολέκτους κλπ.

Το ότι αυτό δεν είναι τυχαίο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι συμπεριλήφθησαν εδώ δύο εισαγωγές –μία στην αγγλική και μία στη γερμανική γλώσσα– που διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο. Έτσι, μόνο στην αγγλική εισαγωγή (σελ. 5) αναφέρεται το εξής:

What makes people "tick" is influenced by many variables: their sex, their socio-economic history and present circumstance, their cultural background, and, of course, many individual factors. This is not the place to discuss which of these is the most important and influential variable.

Κατά την εκτίμησή μου αυτό παραπέμπει στο γεγονός ότι οι αγγλοσαξονικές χώρες ξεκινούν από θέσεις που προάγουν την *ποικιλία* και οδηγούν σε συζητήσεις για την πολυπολιτισμικότητα και τον πλουραλισμό, ενώ στη Γερμανία επιλέχτηκε ο τονισμός της *διαφοράς* που οδήγησε στο διαπολιτισμικό μοντέλο. Άλλωστε, στο TD (σελ. 35) συζητείται στην τάξη και το γεγο-

νός ότι πολλοί Αμερικανοί δεν έχουν καν κάποια εικόνα για τη Γερμανία, κάτι που προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό τις δικές μου θέσεις.

ε. Το TD, εξάλλου, επιφυλάσσει στον διδασκόμενο συχνότερα τον ρόλο του ισότιμου συνεργάτη μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ρωτά τη γνώμη του, του αναθέτει πρωτοβουλίες και του επιτρέπει να κάνει κριτική ακόμη και στη γλώσσα κειμένων του δημοσίου δικαίου. Θα παραθέσω εδώ δύο παραδείγματα:

ε1. Πολύ αποκαλυπτικός είναι ο τρόπος που τα δύο βιβλία πραγματεύονται το ίδιο θέμα. Πρόκειται στην προκειμένη περίπτωση για το ερώτημα σε ποιους επιτρέπεται στη Γερμανία να απευθυνόμαστε στον ενικό και σε ποιους επιβάλλεται η χρήση του πληθυντικού. Παρατηρούμε λοιπόν μεγάλη διαφορά στην απάντηση της ερώτησης αυτής. Στο μεν TD (σελ. 56) χρησιμοποιούνται εκφράσεις όπως: «Ποιο είδος προσφώνησης θεωρείτε ως το πιο πιθανό; Γιατί; Συζητήστε τα υπέρ και τα κατά». Στο SB αντίθετα (σελ. 110) γίνεται με έμφαση λόγος για «κανόνες συμπεριφοράς», προς τους οποίους οι μαθητές πρέπει να συμμορφωθούν. Στην πρώτη ομάδα δηλαδή δίνεται η αίσθηση ότι παίρνει μέρος στη διαμόρφωση της πραγματικότητας, ενώ στη δεύτερη δεν απομένει παρά η αποδοχή της υπάρχουσας κατάστασης.

ε2. Το δεύτερο σημείο αφορά στο εξής: έχει ήδη αναλυθεί (Dendrinis 1992) ο τρόπος που τα περισσότερα εγχειρίδια απευθύνονται στους μαθητές, καθορίζοντας συνεχώς τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη.¹ Παρατηρείται λοιπόν στα δύο εγχειρίδια το εξής: μόνο το TD περιέχει εκφράσεις όπως: «Ίσως θέλετε να προσπαθήσετε ...», «Θα σας έκανε κέφι ...;» και ακόμα: «Τί λέτε, θα τολμούσατε ...;», «Ζωγραφίστε, αν έχετε ταλέντο ...». Δίνεται το δικαίωμα δηλαδή στον μαθητή να αρνηθεί να εκτελέσει μια δραστηριότητα. Αντίθετα στο SB δίδονται μόνο εντολές που πρέπει να εκτελεστούν.

στ. Στο TD, τέλος, επιβεβαιώνεται ακόμη και μέσω του εικονιστικού στοιχείου η ιεραρχικά κατώτερη θέση της Γερμανίας στη σχέση της με την Αμερική. Στο εγχειρίδιο συμβολίζονται η μεν Αμερική με το Άγαλμα της Ελευθερίας και η Γερμανία με το Άγαλμα της Νίκης. Στις περισσότερες λοιπόν περιπτώσεις, είναι η Γερμανία που κάνει την πρώτη κίνηση για την συμφιλίωση: χείρα φιλίας τείνει και στα δύο σχετικά σημεία (εξώφυλλο και σελ. 24) η Γερμανία· στη σελ. 97 η Αμερική κάνει το σχόλιο: «Μα η Γερμανία χωράει και περισσεύει στην Μοντάνα!», ενώ αλλού (σελ. 59) η Γερμανία φιλά το χέρι της Αμερικής· τέλος (σελ. 133), εμφανίζεται η Γερμανία να κάνει τον γελωποιοό μπροστά στην –αμήχανη– καθιστή Αμερική (βλ. Παράρτημα Α-Δ).

Τα παραπάνω θεωρώ ότι επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση, ότι δηλαδή η διαπολιτισμική διδακτική, όπως τουλάχιστον εμφανίζεται μέχρι σήμερα, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ουδέτερο εργαλείο έρευνας που μπορεί να εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις επαφής γλωσσών μέσα από το μάθημα της ξένης γλώσσας, αφού θέτει –ίσως εν αγνοία κάποιων παραγόντων της βέβαια, αλλά το αποτέλεσμα μετρά– διαφορετικά μέτρα και σταθμά, ανάλογα με την ισχύ των γλωσσών· επιτρέπει, επομένως, την άσκηση ηγεμονικών πρακτικών.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Θα έλεγα λοιπόν μαζί με τον Χριστίδη (1999, 154) ότι η επιτυχία της επικοινωνίας κρίνεται στο επίπεδο του νου (και του συναισθήματος, Α.Σ.) και όχι στο επίπεδο της γλώσσας και θα πρότεινα να μετριάσει η «υστερία» που έχει καταλάβει το τοπίο της εκμάθησης της ξένης γλώσσας σχετικά με την ανάδειξη του πολιτισμικού στοιχείου ως καθοριστικού για το μάθημα της ξένης γλώσσας.

Αν επιμένουμε να συμπεριλάβουμε τη διαπολιτισμική μάθηση οπωσδήποτε στο μάθημα της ξένης γλώσσας, θα μπορούσε αυτό να γίνει ως κατάλογος αποφυγής «διαπολιτισμικών» λαθών εκ μέρους του διδακτικού υλικού και του/της καθηγητή/τριας. Και εν πάση περιπτώσει θα μπορούσαμε τουλάχιστον να επιλέξουμε ουδέτερα –μη παρεξηγήσιμα– παραδείγματα, όπως π.χ. τον συμβολισμό των χρωμάτων, τα διαφορετικά ιδεώδη της ομορφιάς ή τη διαφορετική σημασία των κινήσεων στους διάφορους πολιτισμούς. Διότι πράγματι, παίρνοντας για παράδειγμα το πανανθρώπινο θέμα του θανάτου, είναι μάλλον απίθανο κάποιος να μπει στον πειρασμό να πει: «Εμένα το μοβ μου φαίνεται ότι είναι πιο σωστό να συμβολίζει το πένθος απ' ό,τι το άσπρο».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Παρόμοιο κριτήριο υιοθετεί και εφαρμόζει η Τοκατλίδου (1992, 203) στο άρθρο της που αφορά στον σχεδιασμό υλικού για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

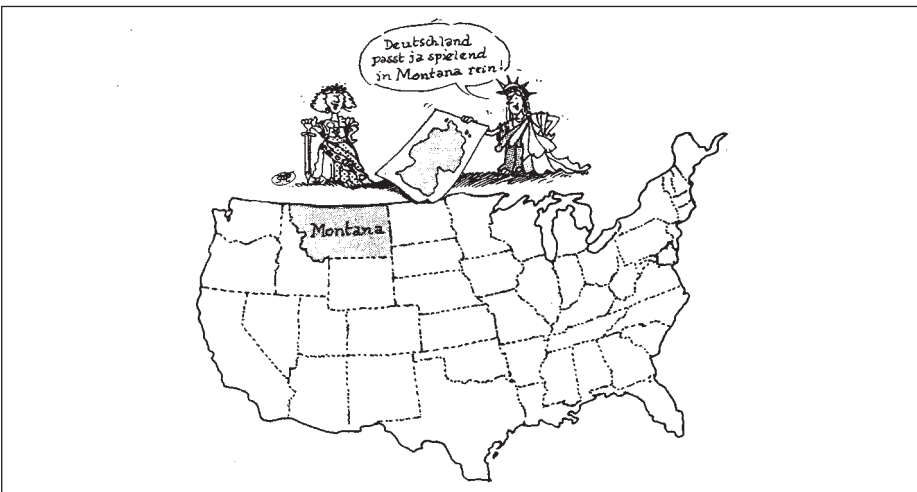
- Behal-Thomsen, H., A. Lundquist-Mog & P. Mog.** 1993. *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Βερολίνο, Μόναχο, Βιέννη, Ζυρίχη & Νέα Υόρκη: Langenscheidt.
- Dendrinou, B.** 1992. *The EFL Textbook and Ideology*. Αθήνα: Grivas.
- Mebus, G. et al.** 1987. *Sprachbrücke: Deutsch als Fremdsprache*. 2 τόμ. Στουτγκάρδη: Klett.
- Phillipson, R.** 1992. *Linguistic Imperialism*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Σαπιρίδου, Α. [Sapiridou, A.]** 1996. Είναι η διαπολιτισμική διδακτική μονόδρομος για το μάθημα της ξένης γλώσσας; Στο «Ισχυρές»-«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 25 Απριλίου 1996), 175-187. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- . 1999. Ο γλωσσικός ηγεμονισμός στη διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και οι προεκτάσεις του. Στο «Ισχυρές»-«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 26-28 Μαρτίου 1997), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 2ος τόμ., 747-756/αγγλ. μτφρ. 757-765. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- [Sapiridou, A.]** 2000. Das kulturelle Element im DaF-Unterricht. Στο *Thessaloniker Interkulturelle Analysen. Akten des 33. Linguistischen Colloquiums* (Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 24-26 Σεπτεμβρίου 1998), επιμ. Κ. Dorfmueller-Karpousa & E. Vretta-Panidou, 285-294. Φρανκφούρτη: Peter Lang.
- Tocatlidou, V.** 1992. Matters designing materials for mother tongue teaching. Στο *Breaking the Boundaries: Migrant Worker's Children in the EC*, επιμ. E. Reid & H. Reich, 179-212. Clevedon: Multilingual Ltd.
- Χριστίδης, Α.-Φ.** 1999. *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

Παράρτημα

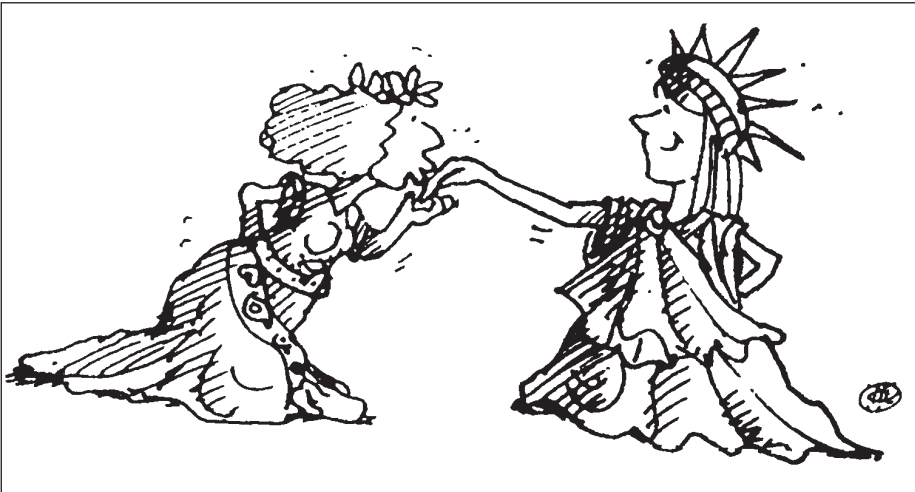
A. *Typisch deutsch?*



B. *Typisch deutsch?*



C. *Typisch deutsch?*



D. *Typisch deutsch?*



ANDROMACHE SAPIRIDOU

THE INTERCULTURAL APPROACH — DIFFERENT APPLICATIONS

At first glance, this paper might be seen as a comparison between two ‘intercultural’ – as I call them – textbooks. In reality, however, it should be seen as a critical approach to a model of foreign language teaching, that of intercultural teaching.

The ‘Model’ of intercultural teaching and a critique of that model

In previous papers on this subject (Sapiridou 1996; 1999; 2000), I have criticised quite harshly, I admit, what I called the model of intercultural teaching. My criticism focused primarily on the deification of the cultural difference, which this model elevates to the rank of a dominant feature in the foreign language lesson. In other words, cultural difference permeates all the various aspects of the foreign language lesson, since the model:

- rests its theoretical foundation on cultural difference, claiming that by coming into contact with the foreign culture and discovering cultural difference, the student of the foreign language acquires new knowledge of him/herself and at the same time learns to recognise his/her own prejudices with regard to the foreign community;
- extends to the field of applied research, where members of the two communities ‘experience’ and describe cultural difference;
- includes the training of foreign language teachers; which must prepare them to conduct their lesson along the appropriate lines;
- requires, naturally enough, the writing of textbooks which will embody the above principle of continuous comparison;
- pursues the final objective of full compliance by the lesson with the principles of comparison.

With regard to the above, I have already observed, with reference to specific examples taken from theoretical texts and textbooks, that none of the above dimensions of the model follows the democratic principle of reversibility, when in the process of the learning of a foreign language a ‘strong’ language comes into contact with a ‘weak’ language, and by extension with a ‘weak’ community. The analysis of an intercultural textbook for the teaching of German demonstrated that while the authors did, of course, attempt to show their students that often it is prejudice which determines the image which Germans have of foreigners, and foreigners of Germans, yet

the textbook was not successful in its – assumed – objective of presenting other cultures as of equal value to German culture, and instead slipped back into ethnocentric practices.

I should like at this point to make clear that my concentration on German as a foreign language is not to be attributed to any belief that the linguistic policy of this country is more ethnocentric than the linguistic policies of other states. In fact my concentration on German is a matter of chance, the teaching of German as a foreign language happening to be my own special field.

Purpose of the paper

Bearing in mind all the above considerations, I initially (Sapiridou 1996) voiced the following suspicion: two ‘intercultural’ textbooks compiled for students belonging to two different linguistic and cultural communities – the one ranked ‘superior’ and the other ‘inferior’ to German itself – are likely to employ different practices. I should like now to make this initial suspicion the hypothesis of this paper. If the hypothesis is confirmed, if, in other words, it becomes clear that intercultural teaching is directed in one way to those deemed inferior and in another way to those deemed superior, then I believe that this will confirm the validity of my original critique of the model. At the same time it will by implication indicate those conditions which must prevail for an educational policy which does not impede pluralism in the teaching of foreign languages. We will, therefore, be discussing not how this educational policy should be, but what needs to be avoided in order to forestall those factors which are conducive to linguistic hegemonism (Phillipson 1992).

I thus identified and conducted a comparative analysis of two textbooks which meet, by and large, the above conditions. The two books were *Typisch deutsch?* (TD) and *Sprachbrucke* (SB), which were, in fact, compiled by teams of researchers and writers working in collaboration with one another. The former is designed for American students of German and the latter – which will be familiar from previous analyses of mine – for students learning German in countries of the ‘Third World’. The fact that the former is designed for advanced students and the latter for beginners and intermediate students does not, I believe, invalidate my observations, since these involve points which are not directly related to the students’ level of knowledge of the foreign language. The results of the analysis are presented below – in summary form only, and with very few examples, owing to the limited space available.

Analysis and comparison of the two textbooks

Both textbooks employ the intercultural approach. The first, however, which is designed for American students, requires of the *Germans* that they scrutinise themselves and lay out their own cultural characteristics, in contrast to SB, which continually asks of the *foreign* students that they reveal themselves, comparing their own culture with that of the Germans. For example, one of the activities set for students in TD is (p. 39) that they formulate “instructions to German visitors to America on how to behave”. In other words, it is for the German visitor, not the American

student, to modify his behaviour. In SB, on the other hand, (Vol. 1, p. 190) the students are invited to “move beyond their own limitations”. And so, through the process of description of superior and inferior positions for the peoples involved, the positions themselves are established and perpetuated.

Another observation on the textbook TD, also derived from the analysis above, is that, precisely because it is designed for use by a ‘civilised’ people, the book manages – unlike SB – in its texts, topics and methods, to be more what I would call ‘interhuman’ than intercultural. Thus TD:

- a. Avoids presenting the Germans as a uniform group with shared characteristics and is at pains to stress repeatedly that we must avoid the characterisation ‘typically German’. The point is stressed from the very beginning, even by the question mark in the book’s title *Typisch deutsch?*
- b. Relies, in those parts intended to combat prejudices, on the observations, memories, personal experience and active involvement of the student, employing expressions not found in the other book such as “Do you remember...?”, “What did you notice...?”, “What experience have you had...?”, “Explore carefully...”, etc.
- c. Justifies the existence of cultural differences, attributing them primarily to historical factors, which can be identified, and thus accepting the essential unity of human nature. A text composed by the authors (p. 42) explains, for example, on the basis of a ‘personal biography’, which Germans display racist behaviour towards foreigners. The ‘hero’ lost his father during the Second World War, had poor relations with his stepfather, lost his job and now votes for far-right candidates.
- d. Avoids presenting – in the manner of SB – differences between cultures as the only causes of conflict and contact between individuals, stressing instead that there is also conflict between different social classes, between the sexes, different age groups, different individuals, eastern and western Germany, different dialects, sociolects, etc.

That this is no mere matter of chance can be seen from the fact that the book contains two introductions – one in English and one in German – which also differ in their content. Thus only the English introduction (p. 5) contains the following:

What makes people ‘tick’ is influenced by many variables: their sex, their socio-economic history and present circumstance, their cultural background, and, of course, many individual factors. This is not the place to discuss which of these is the most important and influential variable.

In my view, this is associated with the fact that the Anglo-Saxon countries set out from positions which promote *variety* and encourage discussion of multi-culturality and pluralism, whereas in Germany the choice has been made to stress *difference* – an emphasis which has led to the intercultural model.

TD (p. 35) also suggests class discussion of the fact that many Americans do not even have an image of Germany in their minds – a proposition which largely matches my own position.

- e. Moreover, TD more frequently grants the student the role of equal partner in the learning process, seeking his/her opinion, allowing him/her to take initiatives, even permitting him to criticise the language of official legal texts. I offer two examples:

- e1. What is particularly revealing is the way in which the two books handle the same subject – the question of which individuals in Germany it is permissible to address in the singular form, and which must be addressed in the polite, plural form. We see a stark difference in the answer to the question. In TD (p.56) we find such expressions as: “What form of address do you regard as most likely? Why? Discuss the pros and cons”. Whereas in SB (p. 110) there is a marked emphasis on ‘rules of behaviour’ with which the students must comply. The first group are given the impression that they are participating in the shaping of reality, while the second are given no option but passively to accept the existing situation.
- e2. A second point of difference is the following: There has already been analysis (Dendrinis 1992) of the way in which most textbooks address the students, thereby defining their behaviour in the classroom.¹ In the two books we are examining here we see the following difference: Only TD contains such expressions as: “Perhaps you would like to try...”, “Would you enjoy...”, and even “What do you say, do you think you could ...?”, or “Draw, if you’re good at drawing...”. In other words, the student is given the right to refuse to perform an activity, while in SB the student is only given instructions, which he/she is compelled to carry out.
- f. Finally, even the illustrations in TD are used to emphasise the inferior position of Germany in relation to America: America, for example, is symbolised by the Statue of Liberty, while Germany is symbolised by the Statue of Victory. In most cases, it is Germany which must take the first step towards conciliation: at the two relevant points (cover and p. 24) it is Germany which extends the hand of friendship; on page 97 America comments: “But the whole of Germany would fit into Montana with space left over!”, while elsewhere (p. 59) it is Germany which kisses the hand of America and, finally (p. 133) Germany is shown in the role of jester before a seated – and embarrassed – America (see Appendix A-D).

I believe that these examples confirm my original hypothesis, that intercultural teaching, at least in the form it has taken hitherto, cannot be viewed as a neutral research tool applicable in all cases of contact between languages through the foreign language lesson. The reason for this is that it applies – and while those involved may be unaware of this, their innocence does not alter the final outcome – different standards according to the strength or weakness of the languages involved, thereby permitting the employment of hegemonic practices.

Conclusions – proposals

Agreeing with Christidis (1999, 154), I would say that the success of communication must be measured on the level of the mind (and the emotions A.S.) and not on the level of the language. I would propose that we try to allay the ‘hysteria’ which seems to have possessed all those engaged in the teaching of foreign languages, the obsession with highlighting and promoting the cultural element as the key factor in the foreign language lesson.

If we insist on including the element of intercultural learning in the foreign language lesson, we could at least confine its role to that of a list of 'intercultural' mistakes to be avoided – not only by those preparing the textbooks but also by the teacher. We might also, at the very least, take care to select neutral examples – by which I mean examples not likely to lead to misunderstanding: for example, the symbolism of different colours, the different ideals of beauty or the different meanings attached to various movements and gestures in the different cultures. For the truth is, if we take for example the universal theme of death, it is unlikely, to say the least, that anyone will be tempted to say: "I think mauve is a more appropriate colour than white to symbolise mourning".

ENDNOTES

1. A similar criterion is adopted and applied by Tocatlidou (1992, 203) in her article discussing the design of material for the teaching of the mother tongue.

REFERENCES

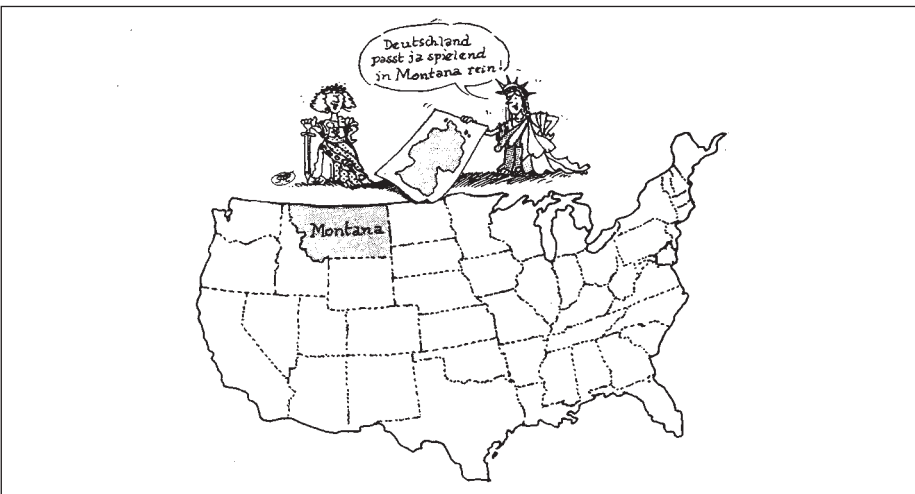
- Behal-Thomsen, H., A. Lundquist-Mog & P. Mog.** 1993. *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin, Munich, Vienna, Zurich & New York: Langenscheidt.
- [Christidis, A. F.] Χριστίδης, Α.-Φ.** 1999. *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.
- Dendrinos, B.** 1992. *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: Grivas.
- Mebus, G. et al.** 1987. *Sprachbrücke: Deutsch als Fremdsprache*. vol. 2. Stuttgart: Klett.
- Phillipson, R.** 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- [Sapiridou, A.] Σαπρίδου, Α.** 1996. Είναι η διαπολιτισμική διδακτική μονόδρομος για το μάθημα της ξένης γλώσσας; Στο «Ισχυρές»-«ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 25 April 1996), 175-187. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- . 1999. Linguistic hegemonis in the intercultural approach to the teaching of foreign languages and ramifications. In *"Strong" and "Weak" languages in the European Union*, ed. A.-F. Christidis, 757-765. Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- . 2000. Das kulturelle Element im DaF-Unterricht. In *Thessaloniker Interkulturelle Analysen. Akten des 33. Linguistischen Colloquiums* (Conference Proceedings, Thessaloniki, 24-26 September 1998), ed. K. Dorfmueller-Karpousa & E. Vretta-Panidou, 285-294. Frankfurt: Peter Lang.
- Tocatlidou, V.** 1992. Matters designing materials for mother tongue teaching. In *Breaking the Boudaries: Migrant Worker's Children in the EC*, ed. E. Reid & H. Reich, 179-212. Clevedon: Multilingual Ltd.

Appendix

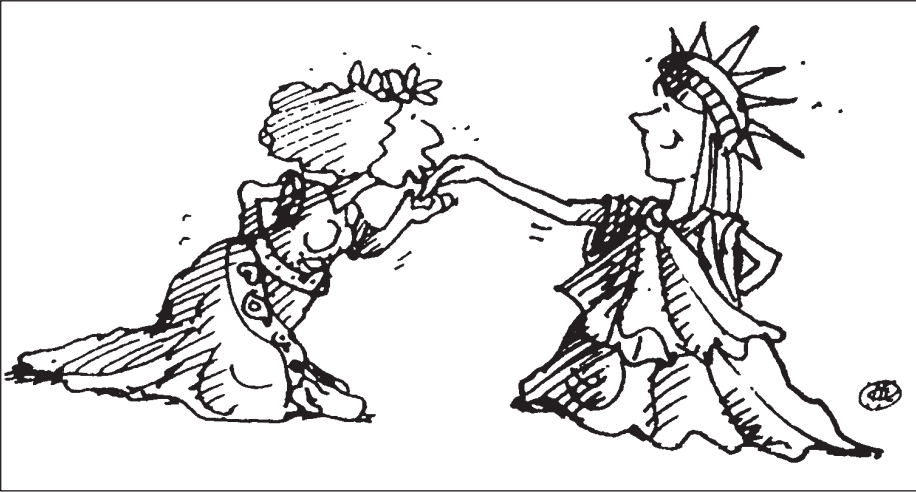
A. *Typisch deutsch?*



B. *Typisch deutsch?*



C. *Typisch deutsch?*



D. *Typisch deutsch?*

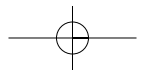
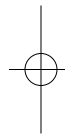
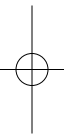


Ενότητα 6

ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Section 6

EUROPEAN PROSPECTS FOR THE EVALUATION AND CERTIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY



Εισαγωγικό σημείωμα

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει άρθρα που ασχολούνται με ζητήματα αξιολόγησης και πιστοποίησης της γλωσσομάθειας στο πλαίσιο των νέων απαιτήσεων της Ε.Ε. για πολύγλωσσους πολίτες. Εξετάζεται ο ρόλος των πιο γνωστών συστημάτων πιστοποίησης σήμερα, οι διαφορετικοί τύποι πιστοποίησης και η καταλληλότητά τους στη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται.

Στο πρώτο κείμενο της ενότητας αυτής, η Johanna Panthier, ως εκπρόσωπος του Συμβουλίου της Ευρώπης, επισημαίνει ότι στόχος του Συμβουλίου είναι η προώθηση της ανάπτυξης πολιτικών γλωσσικής εκπαίδευσης για τον γλωσσικό πλουραλισμό και την πολλαπλογλωσσία – σημαντικά μέσα για τη διατήρηση της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς. Εξηγεί πως ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται μέσω θεσμικού στρατηγικού σχεδιασμού (π.χ. την Ευρωπαϊκή Σύνοδο Πλαισίου, το Ευρωπαϊκό Σχέδιο για τις Τοπικές Γλώσσες ή Γλώσσες της Μειονότητας), με την ανάπτυξη κοινών εργαλείων όπως ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών, και με τη σύνταξη εγγράφων όπως το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Παρουσιάζει τα κύρια στοιχεία του Φακέλου, ο οποίος αποτελεί ένα αρχαιακό και παιδαγωγικό μέσο για όλους τους ευρωπαίους πολίτες που θα θελήσουν να το χρησιμοποιήσουν για να καταγράψουν γλωσσικές ικανότητες σε διαφορετικές ξένες γλώσσες και πολιτισμικές εμπειρίες. Επίσης παρουσιάζονται οι δυνατότητες του Φακέλου για αυτοαξιολόγηση.

Η Erna Gille αναλύει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και τον Φάκελο Ευρωπαϊκών Γλωσσών από την οπτική της αξιολόγησης και, συγκεκριμένα, των επιπτώσεων που μπορεί να επιφέρει η εφαρμογή τους στην αξιολόγηση των ευρωπαϊών μαθητών ξένων γλωσσών. Υποστηρίζει ότι τόσο το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς όσο και ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών μπορούν να αποτελέσουν σημείο σύγκλισης διαφορετικού τύπου εξετάσεων, αξιολόγησης και μέτρησης. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα τυποποιημένα τέστ σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο και προσδιορίζονται τα θετικά και τα αρνητικά τους στοιχεία. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι ένα κρίσιμο ερώτημα το οποίο πρέπει να τίθεται είναι ποιος τελικά αποφασίζει ότι ένας μαθητής έχει φτάσει στο επίπεδο το οποίο στόχευε και με ποιον τρόπο.

Στο κείμενό της η Pauline Rea-Dickins διαπιστώνει ότι παρ' όλη την ύπαρξη σημαντικών εργαλείων όπως το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών, οι εθνικές και περιφερειακές πολιτικές για τη γλωσσική αξιολόγηση δεν ανταποκρίνονται πλήρως στην ποικιλία που παρατηρείται στη χρήση της γλώσσας. Στόχος του άρθρου της είναι, όπως επισημαίνει η ίδια η συγγραφέας, η εξερεύνηση των διαφορετικών παραμέτρων της «αξιολόγησης», την οποία ορίζει ως μέρος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως ευρύτερη έννοια από αυτήν της «εξέτασης» [testing]. Μετά την ανάλυση των διαφορετικών λειτουργιών της γλωσσικής αξιολόγησης και εξέτασης, η συγγραφέας επικεντρώνεται στους τρεις βασικούς στόχους της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής – την ποιότητα, την ποσότητα και τον πλουραλισμό– και

466/ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

διερευνά τους τρόπους με τους οποίους η αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει και να προωθήσει αυτούς τους στόχους. Συμπερασματικά καταλήγει ότι σε επίπεδο πρακτικών γλωσσικής αξιολόγησης επικρατεί μια τάση αφενός περιορισμού της έννοιας της αξιολόγησης και αφετέρου ομοιογενοποίησης των διαδικασιών αξιολόγησης και εξέτασης, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την προωθούμενη ποικιλομορφία και πολυφωνία.

B.Δ. – B.M.

Introductory Note

This section includes articles which deal with testing and assessment issues and language proficiency certification systems in the context of the new demands for plurilingual European citizenship. The articles explore issues such as the role, positive and/or negative, of the most widely used certification systems, the different types of certification systems and their appropriacy today.

In the first text of this section, Johanna Panthier notes that the aim of the Council of Europe, which she represents, is the promotion of the development of language education policies which support multilingualism and plurilingualism – important elements for the maintenance of European cultural heritage. This aim is achieved through legal instruments (i.e. the European Framework Convention, the European Charter for Regional or Minority Languages), conceptual instruments, development of documents such as the “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”, and the “European Language Portfolio”. Focusing on the Portfolio, the paper presents its main elements and basic characteristics. Basically, however, it is construed as an instrument useful for all European citizens who need to record but also self-assess their linguistic competences and cultural experiences in foreign languages.

Erna Gille, the second contributor in this section, also focuses on the “Common European Framework of Reference for Languages” and on the “European Language Portfolio”. She is particularly concerned with viewing these tools from the perspective of assessment and with examining the effects that the implementation of these tools may bring to the testing and assessment of European foreign language learners. She discusses the idea that these tools may constitute a convergence point for different evaluations, assessments and tests in Europe so as to have comparable criteria and instruments that measure comparable competencies. In this context, she looks at the role of the standard national and international texts, and she identifies their positive and negative elements. The basic point that Gille puts forth in her paper is that there is a critical question that we should all be concerned with and it has to do with *who* it is that finally decides that a particular language learner has actually achieved the standards aimed at and in what way.

Unlike the previous two papers, the one by Pauline Rea-Dickins recognizes the value of the aforementioned tools, i.e., the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio but, in essence, questions if they facilitate “ethical” and “fair” assessment. In her attempt to lower tones of enthusiasm over “common European guidelines for language assessment” she argues in favour of national and regional policies, pointing out that there should be diverse policies for language assessment to match the observed diversity in language use. Basically, Rea-Dickins claims that, whilst recognising the importance of these

tools for particular purposes, there is a need for a richer set of tools and processes for assessment. With this need in mind, she explores different parameters of assessment, which she defines as part of the whole educational process and as a broader concept from testing, and analyzes the different functions of language testing and assessment, focusing on the three basic aims of a European Language Policy – quality, quantity and diversity. Finally, she attempts to examine the ways through which assessment can enhance and promote these aims. Concluding, she argues that at the level of language assessment practices a restricted view of assessment and homogeneity of assessment procedures prevail, which come in contrast with the celebrated diversity and pluralism. This last point, she claims, raises issues of ethicality and fairness in assessment. She mentions these issues and identifies some of the challenges faced in the implementation of valid and ethical language assessment for European citizens in the 21st century.

B.D. – B.M.

JOHANNA PANTHIER

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΗ ΕΥΡΩΠΗ

Το κείμενο αυτό εναρμονίζεται πλήρως και ολοφάνερα με τους κύριους στόχους του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών, δηλαδή την προώθηση της πολυγλωσσικής ικανότητας των ευρωπαϊών πολιτών ενόψει της προστασίας της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής ευρωπαϊκής πραγματικότητας.

Οι πολιτικές που ανταποκρίνονται σε αυτή την πραγματικότητα κινούνται ανάμεσα σε δύο άκρα: από τη μια υπάρχουν πολιτικές για τον περιορισμό της ποικιλομορφίας και από την άλλη πολιτικές με στόχο την προώθηση και τη διατήρησή της. Και οι δύο μπορούν να εφαρμοστούν εν ονόματι της αυξημένης δυνατότητας για διεθνή κινητικότητα, της καλύτερης επικοινωνίας και της οικονομικής ανάπτυξης. Το Συμβούλιο της Ευρώπης ανέκαθεν επίδεικε τον σημαντικό στόχο της διατήρησης της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, σημαντικό συστατικό της οποίας είναι η γλωσσική ποικιλομορφία, η οποία και της παρέχει τις βασικές προϋποθέσεις ύπαρξης. Αυτό επιτυγχάνεται με τη βοήθεια θεσμικών μέσων, όπως η Ευρωπαϊκή Σύνοδος Πλαισίου για την Προστασία των Μειονοτήτων, το Ευρωπαϊκό Σχέδιο για τις Τοπικές Γλώσσες ή Γλώσσες της Μειονότητας που εξακολουθεί να επικυρώνεται από έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό κρατών, αλλά και μέσω προγραμμάτων διακυβερνητικής συνεργασίας στα οποία συμμετέχουν τα σαράντα οκτώ κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Συνόδου Πολιτισμού.

Εισαγωγικό επίπεδο, επίπεδο εξέλιξης, ανώτατο επίπεδο

Εκτός από τα θεσμικά αυτά μέσα, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει δημιουργήσει εννοιακά εργαλεία για να βοηθήσει στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τριάντα περίπου εθνικών ή τοπικών γλωσσών, τα οποία είναι γνωστά ως «Εισαγωγικό επίπεδο». Το «Εισαγωγικό Επίπεδο» για τα νέα ελληνικά ονομάζεται *Κατώφλι για τα νέα ελληνικά*. Τα άλλα ετοιμάζονται. Αυτά τα εργαλεία είναι αποκλειστικά γλωσσικά και μπορούν να οριστούν ως προσδιορισμός στόχων προς επίτευξη, όταν κάποιος επιθυμεί να επικοινωνήσει σε μια ξένη γλώσσα. Σε αμέσως ανώτερο επίπεδο έχει δημιουργηθεί το «Επίπεδο Εξέλιξης» και σε υψηλότερο επίπεδο επάρκειας έχουμε το «Ανώτατο Επίπεδο».

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Εκτός από αυτά τα εργαλεία, που είναι αποκλειστικά γλωσσικά, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει συντάξει ένα βασικό έγγραφο αναφοράς για εκείνους που ενδιαφέρονται για την εκμάθηση, τη διδασκαλία ή την αξιολόγηση της γλώσσας. Ονομάζεται «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση».

Το Πλαίσιο είναι ένα ιδιαίτερα περιεκτικό έγγραφο, που επιτρέπει στους επαγγελματίες των σύγχρονων γλωσσών να σκεφτούν ολόκληρη την κλίμακα των ικανοτήτων που προϋποθέτει η εκμάθηση, η διδασκαλία και η αξιολόγηση της γλώσσας. Επιστά την προσοχή τους στα *ποικίλα συμφραζόμενα*, τις *συνθήκες* και τους *περιορισμούς* που επηρεάζουν τις *γλωσσικές δραστηριότητες*, καθώς και στις *στρατηγικές* που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές για να τις πραγματοποιήσουν. Δεν πρόκειται για κανονιστικό έγγραφο, δεν λέει σε όσους ασχολούνται με αυτά τί να κάνουν ή πώς να το κάνουν. Λειτουργία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου δεν είναι να καθορίσει τους στόχους που πρέπει να επιδιώξουν οι χρήστες ή τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιήσουν.

Αυτό δεν σημαίνει ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης αδιαφορεί γι' αυτά τα θέματα. Πράγματι, οι αρχές και η πρακτική της εκμάθησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης της γλώσσας είναι αποτέλεσμα μακρόχρονης σκέψης και δουλειάς των συναδέλφων από τα κράτη-μέλη που συνεργάστηκαν στο Πρόγραμμα Σύγχρονων Γλωσσών του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Οι βασικές αρχές και οι πρακτικές τους συνέπειες εκτίθενται στο Κεφάλαιο 1.

Μία βασική αρχή βρίσκεται πίσω από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο: η εκμάθηση της γλώσσας έχει στόχο να βελτιώσει την *επικοινωνία*. Το Συμβούλιο της Ευρώπης ενδιαφέρεται να βελτιώσει την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα σε Ευρωπαίους με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, «επειδή η καλύτερη επικοινωνία οδηγεί σε πιο ελεύθερη κινητικότητα και πιο άμεση επαφή, που με τη σειρά τους οδηγούν σε μεγαλύτερη κατανόηση και στενότερη συνεργασία».

Επιπλέον, η προσέγγιση του Πλαισίου είναι προσανατολισμένη στην πράξη αλλά έχει και θετική κατεύθυνση (δηλώσεις του τύπου «Μπορώ να το κάνω» τονίζουν τί μπορούν να επιτύχουν οι σπουδαστές σε μια ξένη γλώσσα). Επιτρέπει σε σπουδαστές και καθηγητές να ορίσουν ξεκάθαρα τους στόχους τους (βραχυπρόθεσμους, μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους) και να ελέγξουν επιτεύγματα, πράγμα που αποτελεί έναν πολύ καλό τρόπο για να διευκολυνθεί η αυτονομία και η κινητικότητα των σπουδαστών.

Στο Πλαίσιο απεικονίζεται ξεκάθαρα η έννοια της *πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής ικανότητας*. Η συνήθης προσέγγιση είναι να παρουσιάζεται η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ως επιπρόσθετο στοιχείο της ικανότητας επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα, με έναν τμηματικό τρόπο. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί ότι κάθε νέα ξένη γλώσσα εναπόκειται σε ξεχωριστό τμήμα του μυαλού του σπουδαστή. Στην πραγματικότητα, όμως, η *πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ικανότητα* δεν είναι η πρόσθεση μιας ικανότητας πάνω στην άλλη ή η παράταξη διακριτών ικανοτήτων, αλλά μάλλον η ύπαρξη μιας πολύπλοκης ή ακόμα και σύνθετης ικανότητας, την οποία μπορεί να εκμεταλλευτεί ο χρήστης.

Το Πλαίσιο βασίζεται σε αυτή τη δεύτερη έννοια της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής ικανότητας, που εξετάζεται στο σύνολό της στο Κεφάλαιο 8 με τίτλο «Γλωσσική διαφοροποίηση».

ση και αναλυτικά προγράμματα». Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει ορισμένα πιθανά σενάρια αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλώσσα, που αναπτύσσονται με στόχο την προώθηση του *γλωσσικού πλουραλισμού*.

Το Πλαίσιο έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό σε όλη την Ευρώπη για την ανάπτυξη των γλωσσικών πολιτικών, την εκπαίδευση των καθηγητών, τη σύνταξη εγχειριδίων, την αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων κλπ. Έχει εκδοθεί στα αγγλικά από την CUP, στα γαλλικά από τις εκδόσεις Didier, στα γερμανικά από την Langenscheidt. Έχει επίσης μεταφραστεί στα φινλανδικά, τα ρωσικά, τα ισπανικά, τα καταλανικά, τα βασκικά, τα γαλικιανά, τα πορτογαλικά και τα σέχικα, ενώ ήδη έχουν ξεκινήσει μεταφράσεις του σε άλλες γλώσσες.

Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών

Ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών (ΦΕΓ) υιοθετεί την ίδια προσέγγιση με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και χρησιμοποιεί την ίδια κλίμακα γλωσσικών ικανοτήτων, που αρθρώνεται σε έξι επίπεδα. Ο πίνακας αυτοαξιολόγησης του Πλαισίου περιέχεται σε όλα τα πρότυπα του ΦΕΓ, ενώ υπάρχουν λίστες ελέγχου με πρόσθετα παραδείγματα, για να βοηθήσουν τους σπουδαστές στην αυτοαξιολόγησή τους.

Τι είναι ένας Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών;

Είναι ένα προσωπικό έγγραφο που ανήκει στον σπουδαστή. Μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές ανάλογα με την ηλικία των σπουδαστών. Τρία βασικά πρότυπα έχουν διαμορφωθεί για να ταιριάζουν στις ανάγκες των νεαρών σπουδαστών, των μαθητών μέσης εκπαίδευσης/εφήβων και των ενηλίκων. Ενώ ο ΦΕΓ σέβεται την ποικιλομορφία των πλαισίων εκμάθησης γλωσσών στα κράτη-μέλη μας, όλοι οι Φάκελοι έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με ορισμένες *αρχές και οδηγίες*. Έχει διασφαλιστεί μια ορισμένη ενότητα στην ποικιλία αλλά και η ποιότητα, στον βαθμό που κάθε ΦΕΓ πρέπει να εγκριθεί από μια Επιτροπή Επικύρωσης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, η οποία έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιεί τον λογότυπο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και τον τίτλο «Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών».

Κάθε ΦΕΓ έχει τρία συστατικά στοιχεία:

- Διαβατήριο γλώσσας
- Βιογραφικό γλώσσας
- Ντοσιέ.

Οι *αρχές και οδηγίες*, οι οποίες έχουν εγκριθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης, ορίζουν τα τρία συστατικά στοιχεία του ΦΕΓ ως εξής:

Το «Διαβατήριο γλώσσας» παρέχει μια γενική εικόνα για την επάρκεια ενός ατόμου σε διαφορετικές γλώσσες μια ορισμένη χρονική στιγμή. Η εικόνα δίνεται με βάση τις δεξιότητές του και τα επίπεδα αναφοράς του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου. Το τμήμα αυτό αναγράφει τα τυπικά προσόντα και περιγράφει γλωσσικές ικανότητες και σημαντικές γλωσσικές και διαπολιτισμικές μαθησιακές εμπειρίες. Επίσης, περιέχει πληροφορίες για κάποια επιμέρους ιδιαίτερη ικανότητα. Λαμβάνει υπόψη την αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση των καθηγητών και την αξιο-

λόγηση από εκπαιδευτικά ιδρύματα και εξεταστικές επιτροπές. Επιπλέον, για να διευκολυνθεί η πανευρωπαϊκή αναγνώριση και κινητικότητα, το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθεί μια τυπική παρουσίαση ενός «Διαβατηρίου γλώσσας» για ΦΕΓ ενηλίκων.

Το «Βιογραφικό γλώσσας» διευκολύνει τη συμμετοχή του σπουδαστή στον σχεδιασμό, τον προβληματισμό και την αξιολόγηση της διαδικασίας μάθησης και της προόδου του. Ενθαρρύνει τον σπουδαστή να δηλώσει τί μπορεί να κάνει σε κάθε γλώσσα και περιλαμβάνει πληροφορίες για τις γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες που αποκτήθηκαν μέσα και έξω από τα επίσημα εκπαιδευτικά πλαίσια. Το «Βιογραφικό» ποικίλλει ανάλογα με τα μαθησιακά συμφραζόμενα αλλά είναι οργανωμένο έτσι ώστε να προωθεί τον γλωσσικό πλουραλισμό, την ανάπτυξη δηλαδή των ικανοτήτων σε έναν αριθμό γλωσσών.

Το «Ντοσιέ» δίνει στον σπουδαστή την ευκαιρία να συγκεντρώσει σχετικά και επίκαιρα στοιχεία προκειμένου να τεκμηριώσει και να προβάλει επιτεύγματα ή εμπειρίες που αναγράφονται στο «Βιογραφικό γλώσσας» ή στο «Διαβατήριο γλώσσας».

Ποια είναι η λειτουργία του ΦΕΓ;

Ο ΦΕΓ έχει δύο λειτουργίες: μια λειτουργία αναφοράς και μια παιδαγωγική. Αυτές προσδιορίζονται και διευκρινίζονται στο *Guide for Developers of a European Language Portfolio* (Schneider & Lenz 2001) και στο *Guide for Teachers and Teacher Trainers* (Little & Perclova 2001).

Λειτουργία αναφοράς: Ο ΦΕΓ έχει ως στόχο του να τεκμηριώσει την πολυγλωσσική επάρκεια του κατόχου του και τις εμπειρίες του σε άλλες γλώσσες με έναν περιεκτικό, ενημερωτικό και ξεκάθαρο τρόπο. Τα εργαλεία που περιέχονται στον ΦΕΓ βοηθούν τους σπουδαστές να εκτιμήσουν τα επίπεδα επάρκειας στα οποία έχουν φτάσει κατά την εκμάθηση μίας ή διαφόρων γλωσσών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ενημερώσουν άλλους με ένα λεπτομερή και διεθνώς συγκρίσιμο τρόπο.

Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να φανεί χρήσιμο να παρουσιαστεί ένας ενημερωμένος Φάκελος Γλώσσας: για παράδειγμα, σε μια μετεγγραφή σε άλλο σχολείο, σε μια μετάθεση σε υψηλότερο εκπαιδευτικό τομέα, στην έναρξη ενός μαθήματος γλώσσας, σε μια συνάντηση με σύμβουλο καριέρας ή σε μια αίτηση για μια νέα θέση εργασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο ΦΕΓ απευθύνεται σε άτομα που παίζουν ρόλο σε αποφάσεις που είναι σημαντικές για τον κάτοχο του Φακέλου Γλώσσας. Αυτοί που λαμβάνουν ένα ΦΕΓ από ένα σπουδαστή για αξιολόγηση ή για παρόμοιους σκοπούς, μπορεί να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα και για άλλα «στοιχεία», τα οποία φυσιολογικά μπορεί να μην περιέχονται σε πιστοποιητικά, όπως είναι πρόσφατες πληροφορίες που βασίζονται σε αυτοαξιολόγηση ή η συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγών, η πρακτική εξάσκηση σε άλλες γλωσσικές περιοχές κλπ.

Ένας σπουδαστής μπορεί επίσης να βελτιώσει σημαντικά τις γλωσσικές του ικανότητες με την παραμονή του στο εξωτερικό, αφού έχει ήδη αποκτήσει κάποιο δίπλωμα, ενώ κάποιες όψεις, όπως η διαπολιτισμική ικανότητα, σπάνια αξιολογούνται με εξετάσεις. Για κάποιες γλώσσες δεν υπάρχουν ούτε καθιερωμένες εξετάσεις ούτε πιστοποιητικά (σε πολλές περιπτώσεις για τη γλώσσα των μεταναστών και των παιδιών τους).

Παιδαγωγική λειτουργία: Ο ΦΕΓ επίσης προορίζεται να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να γίνει η διαδικασία της εκμάθησης της γλώσσας πιο διαφανής για τους σπουδαστές, καθώς τους βοηθάει να αναπτύξουν την ικανότητα για σκέψη και αυτοαξιολόγηση, δίνοντάς τους έτσι σταδιακά τη δυνατότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για την επιμόρφωσή τους. Αυτή η λειτουργία συμπίπτει με το ενδιαφέρον του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ενίσχυση της ανάπτυξης της αυτονομίας του σπουδαστή και την προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης.

Η έμφαση που δίνεται στις διαφορετικές λειτουργίες του ΦΕΓ μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τη φύση και τη διάρκεια των μαθημάτων καθώς και την ηλικία των σπουδαστών, αλλά και οι δύο λειτουργίες είναι σημαντικές και τα τρία μέρη πρέπει να περιέχονται σε ένα ΦΕΓ. Προσχέδια Φακέλων μπορούν να υποβληθούν για έγκριση στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή Επικύρωσης.

Η συμβολή του ΦΕΓ στους στόχους του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου

Ο ΦΕΓ πρέπει να ειπωθεί στο πλαίσιο του προγράμματος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που έχει σκοπό τόσο να εκτιμήσει και να προωθήσει τη γλωσσική ποικιλομορφία όσο και να στηρίξει τα άτομα στη διαφοροποίηση της γλωσσικής τους εκπαίδευσης. Δρα συμπληρωματικά προς άλλες πρωτοβουλίες, με στόχο να διευρύνει την αμοιβαία κατανόηση και ανοχή στις πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές μας κοινωνίες. Επιπλέον, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της αυτοδυναμίας των σπουδαστών όσον αφορά αποφάσεις σχετικές με την εκπαίδευση, μπορεί να στηρίξει τους νέους στην ανάπτυξη γενικότερων ικανοτήτων, που είναι αναγκαίες για μια κοινωνικά υπεύθυνη συμμετοχή σε διαδικασίες που αναφέρονται σε ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες. Ο Φάκελος έχει τη δυνατότητα να διασφαλίσει τη συνοχή στη μετάβαση από έναν εκπαιδευτικό τομέα σε έναν άλλο και στη δια βίου γλωσσική εκπαίδευση. Μπορεί να διευκολύνει την κινητικότητα, αφού παρέχει μια διεθνώς διαφανή έκθεση των ικανοτήτων.

Υπό το φως των θετικών αποτελεσμάτων του πιλοτικού προγράμματος, οι ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας των σαράντα τριών κρατών-μελών μας, στην τελευταία τους συνάντηση τον Οκτώβριο του 2000 στην Κρακοβία, πρότειναν να προχωρήσουν τα κράτη-μέλη στην εισαγωγή του Φακέλου Ευρωπαϊκών Γλωσσών και το έγγραφο αυτό να αναγνωρίζεται ως έγκυρη έκθεση ικανοτήτων ανεξάρτητα από τη χώρα, την περιοχή, τον τομέα ή το ίδρυμα προέλευσης.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ζήτησε από τα κράτη-μέλη του να συγκροτήσουν μια εθνική επιτροπή που θα συντονίζει τον ΦΕΓ στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο, και πολλά το έχουν ήδη κάνει. Το σώμα αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας συντονιστικής πολιτικής μεταξύ όλων των εταίρων. Μπορεί επίσης να λειτουργήσει και ως φορέας προέγκρισης, προωθώντας με συστάσεις προσχέδια ΦΕΓ για τον σχολικό τομέα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή Επικύρωσης στο Στρασβούργο.

Οδηγός για πολιτικές της γλωσσικής εκπαίδευσης

Το πιο πρόσφατο έργο του Τμήματος Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι ένας Οδηγός για τις πολιτικές της γλωσσικής εκπαίδευσης, ένα εργαλείο που θα προ-

σφερθεί στα κράτη-μέλη που θέλουν να αξιολογήσουν τις δικές τους πολιτικές γλωσσικής εκπαίδευσης, να σκεφτούν άλλες πιθανές επιλογές καθώς και τις συνέπειες καθεμιάς από τις επιλογές αυτές.

Όπως ισχύει και για τα άλλα εργαλεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως (Εισαγωγικό Επίπεδο, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών κλπ.), και αυτό το νέο εργαλείο, που έχει οριστικοποιηθεί πρόσφατα, δεν έχει στόχο να είναι κανονιστικό και βρίσκεται στη διάθεση εκείνων των χωρών που *επιθυμούν* να το χρησιμοποιήσουν.

Σύμφωνα με αυτό τον Οδηγό,

- η «πολυγλωσσία» αναφέρεται στην παρουσία περισσότερων της μιας γλωσσικών «ποικιλιών» σε μια μεγάλη ή μικρή γεωγραφική περιοχή. Για παράδειγμα, ο τρόπος ομιλίας μιας κοινωνικής ομάδας είτε αναγνωρίζεται επίσημα ως γλώσσα είτε όχι. Σε μια τέτοια περιοχή τα άτομα μπορεί να είναι μονόγλωσσα, μιλώντας μόνο τη δική τους ποικιλία.
- ο «γλωσσικός πλουραλισμός» αναφέρεται στο ρεπερτόριο των γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούν πολλά άτομα και, επομένως, είναι το αντίθετο της μονογλωσσίας. Περιέχει τη γλωσσική ποικιλία που αναφέρεται ως «μητρική γλώσσα» ή «πρώτη γλώσσα» και έναν αριθμό άλλων γλωσσών ή ποικιλιών.

Έτσι σε κάποιες πολύγλωσσες περιοχές κάποια άτομα είναι μονόγλωσσα και κάποια πολύγλωσσα.

Ο στόχος του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι να προωθήσει την ανάπτυξη των πολιτικών γλωσσικής εκπαίδευσης που δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους Ευρωπαίους να γίνουν πολύγλωσσοι με τρόπους κατάλληλους για την περιοχή στην οποία κατοικούν. Η εκμάθηση της γλώσσας στο σχολείο είναι η έναρξη αυτής της διαδικασίας αλλά η εκπαίδευση των ενηλίκων πρέπει να παίζει έναν ρόλο-κλειδί, αφού η ανάπτυξη του γλωσσικού πλουραλισμού είναι ουσιαστικά μια δια βίου διαδικασία.

Τα τελευταία χρόνια, η ιδέα του γλωσσικού πλουραλισμού απέκτησε μεγαλύτερη βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο το Συμβούλιο της Ευρώπης προσεγγίζει τη γλωσσική εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, στόχος δεν είναι απλά να επιτευχθεί η «τέλεια γνώση» μιας ή δύο ή ακόμα και τριών γλωσσών που καθεμιά νοείται απομονωμένη από τις άλλες, με τον «ιδανικό φυσικό ομιλητή» ως απόλυτο πρότυπο. Αντίθετα, ο σκοπός είναι να αναπτυχθεί ένα γλωσσικό ρεπερτόριο στο οποίο όλες οι γλωσσικές δεξιότητες έχουν κάποια θέση.

Συμπέρασμα

Τελειώνοντας, θα ήθελα να πω λίγα λόγια για τις συνέπειες του γλωσσικού πλουραλισμού στη διδασκαλία της γλώσσας. Επειδή η εκμάθηση της γλώσσας συνιστά δια βίου στόχο, η ανάπτυξη του κινήτρου, της ικανότητας και εμπιστοσύνης ενός νεαρού ατόμου στην αντιμετώπιση της εμπειρίας μιας νέας γλώσσας εκτός σχολείου καταλήγει να είναι κεντρικής σημασίας. Τα σχολεία πρέπει να προετοιμάζουν τους νέους για τη δια βίου ανάπτυξη του γλωσσικού πλουραλισμού, ενώ αυτοί που παρέχουν εκπαίδευση ενηλίκων αντιμετωπίζουν την πρόκληση να διασφαλίσουν τη συνοχή στη συνέχιση αυτής της διαδικασίας και τη μεγαλύτερη διεύρυνσή της. Αντίστοιχα, οι υποχρεώσεις των επιμέρους ιδρυμάτων και των καθηγητών τους δεν μπορούν

απλά να περιοριστούν στην επίτευξη ενός δεδομένου επιπέδου επάρκειας σε μια ορισμένη γλώσσα, μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, όσο σημαντικό, χωρίς αμφιβολία, και αν είναι αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schneider, G. & P. Lenz. 2001. *Guide for Developers of a European Language Portfolio.* Στρασβούργο: Council of Europe

Little, D. & R. Perclová. 2001. *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers.* Στρασβούργο: Council of Europe.

JOHANNA PANTHIER

LANGUAGE TEACHING AND LEARNING IN MULTILINGUAL EUROPE

Introduction

This paper is fully and clearly in harmony with the main aims of the European Year of Languages: the promotion of the plurilingual competence of European citizens, in view of the fact that Europe is determined to protect its multilingual and multicultural reality.

Policy responses to this reality lie between two ends of a continuum. There is on the one hand policy for the reduction of diversity, and on the other promotion and maintenance of diversity; both can be pursued in the name of improved potential for international mobility, improved communication and economic development. The Council of Europe has always pursued the important aim of maintaining the European cultural heritage, of which linguistic diversity is a significant constituent, and for which linguistic diversity provides the vital conditions. It does so through legal instruments such as the European Framework Convention on the protection of minorities, the European Charter for Regional or Minority Languages, which continues to be ratified by an increasing number of states, and through its programmes of intergovernmental co-operation, involving the 48 states party to the European Cultural Convention.

Threshold Level, Waystage, Vantage

In addition to these legal instruments, the Council of Europe has developed conceptual instruments to assist with planning the teaching of almost 30 national or regional languages, known as 'Threshold Level'. The 'Threshold Level' for Greek is called 'Katófli ia ta néa éliniká'. Others are in preparation. These instruments are language-specific, and can be defined as specification of objectives to be reached when one wishes to communicate in a foreign language. On a more modest level of objectives, 'Waystage' has been developed, and at a higher level of proficiency we have 'Vantage'.

Common European Framework of Reference for Languages

In addition to these language-specific instruments, the Council of Europe has developed a reference document for all those concerned with language learning, teaching or assessment. It

is called a 'Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment'.

The 'Framework' is a very comprehensive document which allows all professionals in the field of modern languages to reflect on the range of competences involved in language learning/teaching and assessment; it draws their attention to the various *contexts, conditions* and *constraints* influencing *language activities*, as well as to the *strategies* used by learners to carry them out. It is not a normative document, it does not tell the practitioners what to do, or how to do it. It is not the function of the Common European Framework to lay down the objectives that users should pursue or the methods they should employ.

This does not mean that the Council of Europe is indifferent to these issues. Indeed, a great deal of thought and work has been put into the principles and practice of language learning, teaching and assessment over the years by colleagues in the member countries working together in the Council of Europe's Modern Languages Projects. The basic principles and their practical consequences are set out in Chapter 1.

One basic principle lies behind the Common European Framework: language learning is to improve *communication*. The Council of Europe is concerned to improve the quality of *communication* among Europeans of different language and cultural backgrounds "because better communication leads to freer mobility and more direct contact, which in turn leads to better understanding and closer co-operation".

Furthermore, the Framework's approach is action-oriented and positive (the 'Can do' statements highlight what learners can accomplish in a foreign language). It allows learners and teachers to fix their objectives clearly (for the short, medium and long term) and to check achievements, which is a very good way of facilitating learner autonomy and motivation.

There is a clear reflection in the Framework of the concept of *plurilingual and pluricultural competence*. The customary approach is to present learning a foreign language as an addition to the competence to communicate in the mother tongue, in a compartmentalised way. This approach keeps each new foreign language in a separate compartment of the learner's brain. In fact, *plurilingual and pluricultural competence* is not the superimposition or juxtaposition of distinct competences, but rather the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw.

The Framework is based on this second concept of plurilingual and pluricultural competence, which is fully taken into account in Chapter 8 on 'Linguistic diversification and the curricula'. This chapter presents some possible scenarios of language curricula developed in view of the promotion of *plurilingualism*.

The Framework has been used on a large scale throughout Europe for the development of language policies, teacher training, textbook writing, assessment of language skills, etc. It has been published in English by CUP, in French by Editions Didier, in German by Langenscheidt. It has also been translated into Finnish, Russian, Spanish, Catalan, Basque, Galician, Portuguese, and Czech, and several other translations are currently underway.

European Language Portfolio (ELP)

The ELP has the same approach as the Common European Framework, and uses the same scale of language competences, which has six levels. The self-assessment grid from the Framework is included in all ELP models, and checklists with further descriptions exist to help learners in their self-assessment.

What is a European Language Portfolio?

It is a personal document which belongs to the learner. It can take different forms depending on the age of learners. Three basic formats have been developed to suit the needs of young learners, secondary school/adolescent learners and adults. While the ELP respects the diversity of learning contexts in our member-states, all Portfolios are being developed according to certain agreed *Principles and Guidelines*. A certain unity in diversity and quality assurance is ensured by the fact that each ELP has to be approved by a Council of Europe Validation Committee, which grants the right to use the Council of Europe logo and the title European Language Portfolio.

All ELPs have three components:

- Language Passport
- Language Biography
- Dossier

The *Principles and Guidelines* approved by the Council of Europe define the three components of the ELP as follows:

The "Language Passport" section provides an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point in time; the overview is defined in terms of skills and the common reference levels in the Common European Framework; it records formal qualifications and describes language competences and significant language and intercultural learning experiences; it includes information on partial and specific competence; it allows for self-assessment, teacher assessment and assessment by educational institutions and examination boards. To facilitate pan-European recognition and mobility, a standard presentation of a Language Passport is promoted by the Council of Europe for ELPs for adults.

The "Language Biography" facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing his or her learning process and progress; it encourages the learner to state what he/she can do in each language and to include information on linguistic and cultural experiences gained in and outside formal education contexts; the biography varies according to the learning contexts but is organised to promote plurilingualism, i.e., the development of competences in a number of languages.

The "Dossier" offers the learner the opportunity to select relevant and up-to-date materials to document and illustrate achievements or experiences recorded in the Language Biography or Language Passport.

What are the ELP's functions?

The ELP has two functions: reporting and pedagogic. These are defined and illustrated in the *Guide for Developers of a European Language Portfolio* (Schneider & Lenz 2001) and the *Guide for Teachers and Teacher Trainers* (Little & Perclova 2001).

Reporting: The ELP aims to document its holder's plurilingual language proficiency and experiences in other languages in a comprehensive, informative and transparent way. The instruments contained in the ELP help learners to take stock of the levels of competence they have reached in their learning of one or several languages in order to enable them to inform others in a detailed and internationally comparable manner.

There are many occasions when it can be useful to present a Language Portfolio which is up to date, e.g., a transfer to another school, change to a higher educational sector, the beginning of a language course, a meeting with a career advisor, or an application for a new post. In these cases the ELP is addressed to persons who have a role in decisions which are important for the owner of the Language Portfolio. Those who receive an ELP from a learner for qualification and similar purposes may be particularly interested in other 'evidence', which may normally not be included in certifications, such as up-to-date information based on self-assessment or participation in exchange programmes, practical training in other language regions, etc.

A learner may also improve his/her language skills considerably through stays abroad *after* receiving a diploma, and certain aspects such as intercultural competence are rarely tested through exams. For some languages no standardised exams or certificates exist (in many cases a language of migrants and their children).

Pedagogic: The ELP is also intended to be used as a means of making the language learning process more transparent to learners, helping them to develop their capacity for reflection and self-assessment, and thus enabling them gradually to assume increasing responsibility for their own learning. This function coincides with the Council of Europe's interest in fostering the development of learner autonomy and promoting life-long learning.

The emphasis put on the different functions of the ELP may vary depending on the nature and length of courses and on the age of the learners, but both functions are important and all three parts must be included in any ELP. Draft models can be submitted to the European Validation Committee for accreditation.

The contribution of the ELP to the Council of Europe goals

The ELP should be seen in the context of the Council of Europe's programme to value and promote linguistic diversity and to support individuals in diversifying their language learning. It complements other initiatives to deepen mutual understanding and tolerance in our multilingual and multicultural societies. Moreover, by developing responsibility and self-reliance in learners with regard to decisions about learning, it can support young people in developing the more general competences necessary for socially responsible participation in processes relating to active democratic citizenship. The Portfolio has the potential of ensuring coherence in the

transition between education sectors and in life-long language learning. It can facilitate mobility, as it provides an internationally transparent record of competences.

In the light of the positive results of the pilot scheme, the European Ministers of Education of our 43 member states, at last meeting in October 2000, in Cracow, recommended that member states introduce the European Language Portfolio and that the document is acknowledged as a valid record of competences regardless of the country, region, sector or institution of origin.

The Council of Europe has asked its member-states to set up a national institution to co-ordinate the ELP in compulsory education at national level and many have already done so. This body should help to develop a co-ordinated policy with all the partners. It will also act as a pre-validation agency, forwarding draft ELPs for the school sector with a recommendation to the European Validation Committee in Strasbourg.

Guide on language education policy

The most recent work of the Modern Languages Division of the Council of Europe is a guide for language education policy, a tool which will be supplied to its member-states which wish to assess their language education policies, and to reflect on other possible options and the implications of each of these options.

As in the case of the other instruments mentioned earlier (Threshold Level, Common European Framework, European Language Portfolio...), this new instrument (currently being finalised) is not intended to be normative and will be at the disposal of those countries which *wish* to use it.

In the context of this Guide,

- 'multilingualism' refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one 'variety of language', i.e., the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not; in such an area individuals may be monolingual, speaking only their own variety.
- 'plurilingualism' refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as 'mother tongue' or 'first language' and any number of other languages or varieties.

Thus in some multilingual areas, some individuals are monolingual and some are plurilingual.

The Council of Europe's aims are to promote the development of language education policies which enable all Europeans to become plurilingual in ways which are appropriate to the area where they live. Language learning in school is the beginning of this process but adult education has a key role to play as development of plurilingualism is essentially a life-long activity.

In recent years, the concept of plurilingualism has grown in importance in the Council of Europe's approach to language learning. According to this approach, the aim is not simply to achieve 'mastery' of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the 'ideal native speaker' as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place.

Concluding remarks

To conclude, I would like to say a few words about the implications of plurilingualism for language teaching. As language learning is a lifelong task, the development of a young person's motivation, skill and confidence in facing new language experience out of school comes to be of central importance. Schools must prepare young people for the life-long development of plurilingualism and adult education providers have the challenge of ensuring coherence in the continuation of this process and in further extending it. Accordingly, the responsibilities of individual institutions and their teachers cannot simply be confined to the attainment of a given level of proficiency in a particular language at a particular moment in time, important though that undoubtedly is.

REFERENCES

- Council of Europe.** 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, G. & P. Lenz.** 2001. *Guide for Developers of a European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe
- Little, D. & R. Perlová.** 2001. *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.

ERNA GILLE

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΠΟΙΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΙ ΤΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ;

Εισαγωγή

Υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης αναπτύχθηκαν δύο εργαλεία επικοινωνίας για την εκμάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση ξένων γλωσσών. Το πρώτο είναι το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες, με βάση το οποίο αναπτύχθηκε το δεύτερο, ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς «περιγράφει με απλό και κατανοητό τρόπο τόσο τί θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές ξένων γλωσσών, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για επικοινωνία, όσο και ποιες γνώσεις και ικανότητες θα πρέπει να αναπτύξουν, ώστε να είναι ικανοί να δρουν αποτελεσματικά» (Council of Europe 2001). Περιλαμβάνει κλίμακες επάρκειας για πέντε δεξιότητες, στις οποίες έχουν προσδιοριστεί έξι επίπεδα επάρκειας. Έτσι παρέχεται ένα σταθερό και εύχρηστο, αλλά πολύ γενικό, πλαίσιο για όλους όσοι ασχολούνται με τις γλωσσικές πολιτικές, για τα σχολεία, τα ιδιωτικά ινστιτούτα και τους μαθητές ξένων γλωσσών, ώστε να περιγράψουν τα επίπεδα ή τα πρότυπα επάρκειας στα οποία στοχεύουν.

Ποιος όμως αποφασίζει σε μια συγκεκριμένη χώρα ποιες θα πρέπει να είναι οι απαιτήσεις της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και ποια επίπεδα επάρκειας θα πρέπει να επιτευχθούν, για παράδειγμα, μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Ένα δυσκολότερο ερώτημα είναι: ποιος θα αποφασίσει εάν οι απαιτήσεις αυτές ικανοποιούνται και εάν κάποιος μαθητής ξένων γλωσσών ή μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών ξένων γλωσσών έφτασε όντως στο επιδιωκόμενο επίπεδο επάρκειας; Και τέλος, με βάση ποια δεδομένα θα πρέπει αυτό να αποφασιστεί;

Αυτά είναι τα ερωτήματα που εξετάζονται σε αυτό το κείμενο, στο οποίο διερευνώνται σύντομα πιθανές απαντήσεις στο ερώτημα περί «δεδομένων». Οι απαντήσεις αυτές εκτείνονται από τον φάκελο αυτοαξιολόγησης μέχρι τις ευρείας κλίμακας διεθνείς αξιολογήσεις με τυποποιημένα τεστ. Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των απαντήσεων αυτών συζητούνται σε σχέση με τον Φάκελο Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Η έμφαση δίνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε νέους ή ενήλικες μαθητές ξένων γλωσσών αλλά ισχύει σε μεγάλο βαθμό και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ενθαρρύνει ήδη από την ίδρυσή του τη δια βίου γλωσσική εκπαίδευση των πολιτών της. Ο λόγος είναι ότι κάτι τέτοιο διευκολύνει την επικοινωνία και τη διεπίδραση μεταξύ Ευρωπαίων που μιλούν διαφορετική μητρική γλώσσα, γεγονός που αποκτά μεγαλύτερη σημασία σήμερα που η Ε.Ε. πρόκειται να διευρυνθεί σημαντικά και να προστεθούν ακόμη περισσότερες γλώσσες στον μακρύ κατάλογο των ομιλούμενων γλωσσών στην Ευρώπη. Για να μπορεί κανείς να συμμετάσχει πλήρως κοινωνικά και επαγγελματικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο (ένα παράδειγμα είναι η τουριστική βιομηχανία), χρειάζεται τουλάχιστον τρεις γλώσσες: τη μητρική του γλώσσα, τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζει, μια τρίτη και, κατά προτίμηση, ακόμη και μια τέταρτη γλώσσα.

Όλα αυτά ηχούν ευχάριστα και αποδεκτά. Αλλά πόσο καλά θα πρέπει να γνωρίζει κάποιος μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα; Για να δώσουμε μια επαρκή περιγραφή της επάρκειας, απαιτείται ένα σύνολο αυστηρά προσδιορισμένων σημείων αναφοράς. Είναι αρκετό για μια ελληνίδα φοιτήτρια να υποβάλει αίτηση για άσκηση στη Γαλλία δηλώνοντας ότι είχε παρακολουθήσει επί πενταετία μαθήματα γαλλικής γλώσσας ή ότι μιλά αρκετά καλά τα γαλλικά, αλλά θα ήταν πολύ περισσότερο ενημερωτικό για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, αν θα μπορούσε να περιγράψει τις γλωσσικές της ικανότητες βάσει διεθνώς αναγνωρισμένων επιπέδων επάρκειας.

Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος έγιναν το 1991, με πρωτοβουλία της ομοσπονδιακής κυβέρνησης της Ελβετίας, τα πρώτα βήματα για τη διαμόρφωση ενός Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη γλωσσική εκπαίδευση και αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα. Το πλαίσιο αυτό έπρεπε να είναι περιεκτικό, ξεκάθαρο και συνεκτικό. Περιεκτικό, με την έννοια ότι καλύπτει όλες τις διαστάσεις επικοινωνιακής επάρκειας: ξεκάθαρο, στον βαθμό που θα πρέπει να είναι σαφές και κατανοητό σε αυτούς που το χρησιμοποιούν: και τέλος συνεκτικό, με την έννοια ότι καλύπτονται όλα τα στάδια της διαδικασίας εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από ένα πλέγμα δηλώσεων του τύπου «μπορώ να κάνω». Το Πλαίσιο περιλαμβάνει κλίμακες επάρκειας για πέντε δεξιότητες, π.χ. ανάγνωση, γραφή, ακρόαση, προφορική διεπίδραση και προφορική παρουσίαση. Στις κλίμακες αυτές έχουν προσδιοριστεί έξι επίπεδα επάρκειας, τα οποία είναι τα επίπεδα αναφοράς. Για κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα υπάρχουν γενικές περιγραφές ή περιγραφικοί δείκτες. Αυτοί μπορούν περαιτέρω να οδηγήσουν σε πιο λεπτομερείς περιγραφικούς δείκτες ανάλογα με τις χρήσεις στις οποίες υποβάλλονται. Τα ίδια τα επίπεδα μπορούν να διαιρεθούν περαιτέρω σε υποεπίπεδα. Τα έξι επίπεδα επάρκειας φέρουν τις ακόλουθες ονομασίες: A1, Breakthrough· A2, Waystage· B1, Threshold· B2, Vantage· C1, Effective Operational Proficiency και C2, Mastery. Το εργαλείο αυτό θεωρήθηκε ότι μπορούσε να παράσχει τους αναγκαίους και κατάλληλους όρους για τον προσδιορισμό των επιπέδων γλωσσικής επάρκειας. (Οι γενικοί περιγραφικοί δείκτες είναι δηλώσεις του τύπου «μπορώ να κάνω» και περιέχονται στο Παράρτημα που συνοδεύει αυτό το κείμενο).

Επιπλέον, ένα δεύτερο εργαλείο εισήχθη, ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από κάθε ευρωπαίο πολίτη ως ένα «διαβατήριο» που τον συνοδεύει παντού. Το διαβατήριο αυτό θα κατέγραφε τα γλωσσικά επιτεύγματα του κατόχου του και θα

μπορούσε να επιδειχθεί, για παράδειγμα, στους μελλοντικούς εκπαιδευτές ξένων γλωσσών και εργοδότες. Ταυτόχρονα, επρόκειτο να είναι ένα προσωπικό έγγραφο, στο οποίο οι μαθητές ξένων γλωσσών θα μπορούσαν να καταγράφουν όχι μόνο τα προσόντα τους αλλά και άλλες σημαντικές γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες με διεθνώς σαφή τρόπο, έτσι ώστε «να δοθεί ένα κίνητρο στους μαθητές ξένων γλωσσών και να αναγνωριστούν οι προσπάθειές τους να διευρύνουν και να καταστήσουν πιο σύνθετη την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε όλα τα επίπεδα σε μια προοπτική δια βίου εκπαίδευσης» (απόσπασμα από την εισήγηση της Επιτροπής Υπουργών στα κράτη-μέλη με τίτλο «Σχετικά με τις σύγχρονες γλώσσες»).

Στόχοι και λειτουργίες του κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς και του φάκελου ευρωπαϊκών γλωσσών

Βασική λειτουργία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς είναι να βοηθά μαθητές, καθηγητές, διαμορφωτές προγραμμάτων, εξεταστικές επιτροπές και διευθυντές εκπαίδευσης να συντονίσουν τις προσπάθειές τους. Σκόπιμα ανέφερα πρώτους τους μαθητές, γιατί ο πρωταρχικός στόχος, η ομάδα στην οποία απευθύνεται το εργαλείο αυτό, είναι οι μαθητές. Παρ' όλα αυτά, δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε έγγραφα που περιγράφουν το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και οι έννοιες που περιέχονται σε αυτό είναι ίσως πολύ αφηρημένες για τον μέσο μαθητή ξένων γλωσσών.

Το αποτέλεσμα του έργου του Συμβουλίου της Ευρώπης σε όλους σχεδόν τους τομείς της γλωσσικής εκπαίδευσης υπήρξε εξαιρετικό, στον βαθμό που εισήχθησαν προδιαγραφές για τη γλωσσική επάρκεια, πριν ακόμα αρχίσει η προεργασία για το Πλαίσιο κατά τη δεκαετία του '90. Ωστόσο, η επίδραση που είχε στην αξιολόγηση, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος, υπήρξε μέχρι στιγμής μάλλον ασήμαντη. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση γίνεται κατά παράδοση από μεμονωμένους καθηγητές από τη μια ή από εξεταστικές επιτροπές με τη βοήθεια τάξεων και τυποποιημένων τεστ από την άλλη. Οι λειτουργίες αυτού του είδους εξέτασης είναι ποικίλες αλλά συνήθως δεν συμπεριλαμβάνονται σε αυτές το κίνητρο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και η αυτονομία της μάθησης. Οι υπεύθυνοι για τις εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ευρώπη αποσκοπούσαν στη δημιουργία μαθητών που θα ήταν ικανοί να περιγράψουν και να μεταδώσουν σε άλλους την επάρκειά τους στις διάφορες γλώσσες, την οποία είχαν αποκτήσει σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες.

Για τους λόγους και τους σκοπούς που μνημονεύθηκαν προηγουμένως, αναπτύχθηκε ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Δεν υπάρχει όμως μόνο ένας Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Κάθε χώρα και στην πραγματικότητα κάθε ινστιτούτο μπορεί να αναπτύξει τη δική του εκδοχή Φακέλου. Ο Φάκελος για παιδιά του δημοτικού θα διαφέρει σε κάποιες όψεις του από τον Φάκελο που χρησιμοποιεί ένας φοιτητής του Πανεπιστημίου. Όλα όμως τα σχολεία και τα άλλα ινστιτούτα θα πρέπει να ενσωματώσουν ορισμένα στοιχεία στον Φάκελο Ευρωπαϊκών Γλωσσών ώστε να έχει ισχύ.

Υιοθετήθηκε ο όρος *φάκελος* [portfolio] λόγω της σχέσης του με τον κόσμο της τέχνης: ένα μεγάλο ντοσιέ που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες για να δείχνουν σε πιθανούς πελάτες τη δουλειά και τις ικανότητές τους. Ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών όμως είναι κάτι περισσότερο από αυτό. Στην πραγματικότητα περιλαμβάνει τρία συστατικά στοιχεία για τρεις διαφορετικές λειτουργίες:

Το πρώτο συστατικό του στοιχείου είναι το διαβατήριο: καταγράφει τόσο τα τυπικά και άτυπα προσόντα όσο και τις εμπειρίες του κατόχου του στις ξένες γλώσσες. Περιλαμβάνει επίσης την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας του κατόχου με βάση τις δεξιότητες και τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς. Ο ρόλος του διαβατηρίου είναι να ενισχύει, για παράδειγμα, αιτήσεις για συνέχιση των σπουδών ή άσκηση στο εξωτερικό ή για δουλειές που απαιτούν τη χρήση ξένων γλωσσών.

Το δεύτερο συστατικό στοιχείου είναι το βιογραφικό σημείωμα. Σε αυτό καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή στις ξένες γλώσσες και χρησιμοποιείται για να προσδιορίζονται οι στόχοι της εκμάθησης, να εκτιμάται η πρόοδος και να καταγράφονται οι εμπειρίες από την εκμάθηση ξένων γλωσσών εντός και εκτός της τυπικής εκπαίδευσης.

Το τρίτο συστατικό στοιχείο είναι το ντοσιέ. Το στοιχείο αυτό μοιάζει με τον φάκελο (ντοσιέ) του καλλιτέχνη. Το περιεχόμενο εξαρτάται κατά πολύ από την ηλικία του μαθητή. Περιλαμβάνει μια επιλογή που κάνει ο ίδιος ο μαθητής από τη δουλειά του, η οποία αντιπροσωπεύει καλύτερα τις ικανότητές του στον τομέα των ξένων γλωσσών.

Ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών στοχεύει στο να εκπαιδεύσει τους μαθητές ξένων γλωσσών ώστε να γίνουν αυτόνομοι, δια βίου μαθητές, οι οποίοι θα μπορούν να αξιολογούν ρεαλιστικά την επάρκειά τους σε διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες και να το μεταφέρουν αυτό στα ινστιτούτα για παραπέρα εκπαίδευση, στους εργοδότες και σε άλλα ενδιαφερόμενα μέρη.

Οι Φάκελοι μπορούν να διαφέρουν ως προς την εμφάνισή τους στις διάφορες χώρες και στους διάφορους τύπους εκπαίδευσης· θα πρέπει όμως όλοι να έχουν τα τρία αυτά συστατικά στοιχεία και να βασίζονται στα έξι επίπεδα επάρκειας για τις πέντε ικανότητες που περιγράφονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς.

Ποιος προσδιορίζει τις απαιτήσεις;

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι χώρες της Ε.Ε. ενδιαφέρονται σαφώς για την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών και τον προσδιορισμό των απαιτήσεων, όπως επισημάναμε προηγουμένως. Το ενδιαφέρον αυτό αναφέρεται κυρίως στον πολιτισμό, την αμοιβαία κατανόηση και την ατομική ευημερία των ευρωπαίων πολιτών. Αναφέρεται φυσικά και στα χρήματα, στο ακαθάριστο εθνικό εισόδημα και στην οικονομική ανάπτυξη. Η γλωσσική εκπαίδευση είναι σημαντική για τις δύο αυτές απόψεις, όπως ίσως και για πολλές άλλες. Επομένως είναι αλήθεια να πούμε ότι υπάρχουν πολλοί περισσότεροι μέτοχοι στη γλωσσική εκπαίδευση και στις γλωσσικές πολιτικές εκτός από το Συμβούλιο της Ευρώπης: εθνικές και τοπικές αρχές, ο φορολογούμενος, οι εργοδότες και η ανώτερη εκπαίδευση, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί φορείς, οι γονείς και οι μαθητές.

Όλοι αυτοί οι μέτοχοι ενδιαφέρονται για «σωστή γλωσσική εκπαίδευση», για ποιότητα, για υψηλές απαιτήσεις, αλλά μπορεί εξίσου να έχουν διαφορετικές ή ακόμα και αντικρουόμενες απόψεις για το τί εννοούν όταν μιλούν για ποιότητα ή για το ποιες πρέπει να είναι οι απαιτήσεις. Τί εννοούν με την ποιότητα: μια ευρεία εκπαίδευση που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις πολιτισμικές όψεις της εκμάθησης ξένων γλωσσών, στην εκτίμηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας, στο να είναι κανείς υπεύθυνος πολίτης και να αποδέχεται άλλους πολιτισμούς, ή την απο-

τελεσματικότητα και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για το εμπόριο και τη βιομηχανία; Ή όλα αυτά;

Είναι δυνατό να μεταφραστούν αφηρημένες ιδέες και ιδανικά με τέτοιο τρόπο που να μπορούν να έχουν αποτέλεσμα στα γλωσσικά μαθήματα; Κάθε μέτοχος ορίζει διαφορετικά την ποιότητα, αλλά η συζήτηση διευκολύνεται εάν χρησιμοποιηθεί το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς. Όπως και το να υπάρχουν σαφείς δείκτες ποιότητας βοηθάει εξαιρετικά. Οι επιδόσεις των μαθητών μπορεί να είναι ένας τέτοιος δείκτης. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους ανάλογα με τις πληροφορίες που απαιτούνται: τί είδους άνθρωποι π.χ. είναι οι έλληνες σπουδαστές και τί μπορούν να κάνουν με βάση τη γλωσσική συμπεριφορά τους; Οι διάφοροι μέτοχοι χρειάζονται διαφορετικό τύπο αξιολόγησης για διαφορετικούς σκοπούς: επανατροφοδότηση – πληροφόρηση για τη διαδικασία εκμάθησης τόσο για μαθητές όσο και καθηγητές· διπλώματα – αποτελέσματα της διαδικασίας εκμάθησης· πιστοποιητικό – διαβατήριο για καριέρα (στον τομέα της εκμάθησης) και γενικότερα για τις αρχές· αναλογία πληρωμής-επιστροφής της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Δείκτες ποιότητας

Αυτό που θέλω να επισημάνω είναι ότι οι επιδόσεις των μαθητών θα πρέπει να αξιολογούνται και να καταγράφονται: να αξιολογούνται συστηματικά και σε ευρεία κλίμακα με (τυποποιημένα) τεστ, αλλά και να καταγράφονται με συστηματικό τρόπο επίσης, αλλά σε ατομική βάση. Η επιλογή ενός ιδιαίτερου δείκτη ποιότητας όσον αφορά τις επιδόσεις του μαθητή εξαρτάται από την πληροφορία που χρειάζονται οι διάφοροι μέτοχοι και από τις απαιτήσεις που εκείνοι προσδιορίζουν.

Σε μικροεπίπεδο, οι μαθητές και οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τη διδακτική ύλη που καλύπτεται ημερησίως. Ο καλύτερος τρόπος για να διαπιστωθεί αυτό, είναι με τη συγκρότηση ενός φακέλου. Ταυτόχρονα, ενδιαφέρονται για επιτεύγματα σε τυποποιημένα σε εθνικό επίπεδο τεστ, διότι τα διπλώματα και τα πιστοποιητικά διευκολύνουν την πρόσβαση στα πανεπιστήμια ή στην αγορά εργασίας. Σε μεσοεπίπεδο, χρειάζονται πληροφορίες σχετικά με συλλογικά επιτεύγματα σπουδαστών: ικανοποιούν τα σχολεία τις απαιτήσεις που προσδιορίζουν οι σχολικές επιθεωρήσεις; Ποια είναι τα επιτεύγματα των σπουδαστών σε εθνικούς διαγωνισμούς σε ένα συγκεκριμένο σχολείο σε σύγκριση με αυτά που έχουν επιτευχθεί σε άλλα σχολεία; Τέλος, σε μακροεπίπεδο, ποια είναι τα επιτεύγματα των σπουδαστών σε διεθνείς διαγωνισμούς σε μια συγκεκριμένη χώρα σε σύγκριση με τα επιτεύγματα σπουδαστών από άλλες χώρες; Όλες οι διαφορετικές αξιολογήσεις, βαθμολογήσεις και διαγωνισμοί αντιπροσωπεύουν απόψεις των διαφόρων μετόχων για τις απαιτήσεις. Οι απόψεις αυτές δεν είναι αναγκαστικά αντικρουόμενες. Στην πραγματικότητα, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών αποτελούν επιτυχείς προσπάθειες σύγκλισης των διαφορετικών αυτών απόψεων.

Αυτοαξιολόγηση ή τυποποιημένα τεστ

Υποστηρίζεται συχνά ότι εξετάσεις υψηλών προδιαγραφών, όπως οι εθνικού επιπέδου διαγωνισμοί, έχουν βαρύτερη αρνητική επίπτωση και αποτελούν για τους μαθητές περισσότερο «γυμνάσια» παρά σωστό παιδαγωγικό κλίμα.

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως η αξιολόγηση γίνεται για διάφορους λόγους. Εάν τα τεστ είναι υψηλής ποιότητας και στηρίζονται σε σαφείς, ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους και σε εκτενές πρόγραμμα εξέτασης ή σε λεπτομερές πρόγραμμα σπουδών, τότε θα είναι ευεργετικά για τη διδακτική διαδικασία. Οι καθηγητές που έχουν εκπαιδευτεί σωστά θα μπορούν να διασφαλίσουν ένα τέτοιο παιδαγωγικό κλίμα στα σχολεία, ώστε οι επιπτώσεις από τα τυποποιημένα τεστ να μην είναι αρνητικές. Δεν θα εκπαιδεύουν απλώς τους μαθητές ούτε θα τους διδάσκουν μόνο και μόνο για να αξιολογηθούν με τεστ. Θα ωθούν τους μαθητές τους σε μια μάθηση που τη ρυθμίζουν οι ίδιοι. Ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμος γι' αυτό τον τύπο μάθησης.

Τα τυποποιημένα τεστ σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο είναι αξιόπιστα, στον βαθμό που είναι πάρα πολύ πιθανό τα αποτελέσματά τους να αντανakλούν την πραγματική επάρκεια των μαθητών. Γενικά, είναι ξεκάθαρα: είναι σαφές στον καθένα τί ακριβώς εξετάζεται, πώς είναι οι ερωτήσεις και ποιος θα είναι ο βαθμός δυσκολίας τους. Γενικά, αυτά τα τεστ είναι αξιόπιστα με την έννοια ότι ελέγχεται η συγκεκριμένη δεξιότητα και όχι άλλα πράγματα τελείως διαφορετικά, όπως η μνήμη ή η ευφυΐα. Η βαθμολόγησή τους είναι γενικά αντικειμενική και γίνεται από εκπαιδευμένους βαθμολογητές. Κάθε μαθητής έχει τις ίδιες πιθανότητες να περάσει το τεστ. Οι αρνητικές επιπτώσεις μπορεί να είναι μειονέκτημα, όπως και η έμφαση σε γνωστικές δεξιότητες. Ένα σημαντικότερο μειονέκτημα, το οποίο και αντιμετωπίζεται δυσκολότερα, είναι η έλλειψη της αίσθησης της ιδιοκτησίας ή της υπευθυνότητας. Οι μαθητές γενικώς έχουν την αίσθηση ότι τα τεστ είναι κάτι σαν μοίρα που τους ξεπερνά παρά αναπόσπαστο τμήμα της δικής τους διαδικασίας εκμάθησης, την οποία θα μπορούσαν οι ίδιοι να επηρεάσουν. Με τον ίδιο τρόπο, οι καθηγητές νιώθουν ότι εμπλέκονται όλο και λιγότερο σε διαδικασίες τις οποίες ελάχιστα επηρεάζουν, και αισθάνονται λιγότερο υπεύθυνοι εάν δεν έχουν προσδιορίσει εκείνοι τις απαιτήσεις.

Ο φάκελος ευρωπαϊκών γλωσσών και ο προσδιορισμός των απαιτήσεων

Εδώ υπεισέρχεται και πάλι ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Για την καθημερινή δουλειά στα σχολεία ο Φάκελος μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ευεργετικός. Ο αφηρημένος μακροπρόθεσμος στόχος του είναι να κάνει τους μαθητές δια βίου σπουδαστές ξένων γλωσσών και ευρωπαίους πολίτες που μπορούν να επικοινωνούν και να εργάζονται πέρα από τα σύνορα της χώρας τους. Ο Φάκελος όμως είναι πολύ πιο σημαντικός στην καθημερινή ζωή της αίθουσας διδασκαλίας. Ομάδες καθηγητών των σύγχρονων ξένων γλωσσών μπορούν να συνεργαστούν για να καθορίσουν τί χρειάζονται οι μαθητές να εντάξουν στον φάκελό τους. Μπορούν να αναπτύξουν μια παιδαγωγική του Φακέλου [portfolio pedagogy]. Μπορούν να αποφασίσουν πόσο αυτοδύναμοι μπορεί να είναι οι μαθητές στη συγκρότηση των φακέλων τους. Οι καθηγητές μπορούν οι ίδιοι να προσδιορίσουν τις απαιτήσεις μαζί με τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας ως οδηγό τους περιγραφικούς δείκτες του τύπου «μπορώ να κάνω» του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν να αξιολογούν τον εαυτό τους. Θα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους στόχους τους και θα επιδιώκουν μια μάθηση που οδηγεί στην κατοχή μιας γλώσσας παρά μια μάθηση που μόνο στόχο της έχει να τα βγάλουν πέρα με τα τεστ. Εκτός απ' αυτό, μπορεί να δοθεί η δέουσα προσοχή σε όψεις των γλωσσικών επιδό-

σεων που δεν μπορούν εύκολα να αξιολογηθούν μέσω τυποποιημένων τεστ, όπως οι σημειώσεις που κρατούν οι μαθητές όταν παρακολουθούν μια διάλεξη.

Συμπέρασμα

Δεν υπάρχει «ο καλύτερος δείκτης» ποιότητας όσον αφορά την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Μπορεί κάποτε να είναι ο βαθμός που επιτυγχάνει ένας μαθητής σε τυποποιημένα τεστ και άλλοτε ένας πλήρης φάκελος. Η επιλογή τού δείκτη εξαρτάται από τον μέτοχο που ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα και για τις πληροφορίες σχετικά με τις απαιτούμενες γλωσσικές επιδόσεις.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alkema, J., J. Kaldewey J & J. Van Tartwijk.** 2000. Onderzoek Nederlandse pilot Europees taalportfolioproject. *Tussentijds verslag februari 2000*. Ουτρέχτη: Internal Publication Universiteit Utrecht.
- Christ, I., F. Debyser, A. Dobson, R. Scharer, G. Schneider/B. North et al. and J. Trim,** 1997: *European Language Portfolio: Proposal for Development*. Στρασβούργο: Council of Europe. (Document CC-LANG (97) 1)
- Council of Europe.** 2001. *A Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hest, E. Van, J. de Jong & G. Stoks.** 2001. Nederlandse taalkwalificaties in Europees verband. *Nederlandse examenniveaus voor Frans, Duits en Engels en hun plaats op de Europese schaal van taalvaardigheid*. Enschede: SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling).
- Little, D.** 1999. The European Language Portfolio and self-assessment. Στρασβούργο: Council of Europe. Document DECS/EDU/LANG 999/30.
- Little, D. & R. Perclová.** 2001. *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Στρασβούργο: Council of Europe/Modern Languages Division.
- Schärer, R.** 1998. Language Policies for a multilingual and multicultural Europe. A European Language Portfolio. First Progress Report. Στρασβούργο: Council for Cultural Co-operation/Committee of Education.
- Schneider, G. & N. Brian.** 2000. «Dans d'autres langues, je suis capable de...». Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation PNR 33, CSRE Basle.
- Stoks, G.** 1998. *De ontwikkeling en piloting van een Europese Taalportfolio. Versie 3.0*. Enschede: SLO.
- Westhoff, G.** 1999. The ELP as an instrument for documenting learning experiences. Ομιλία που παρουσιάστηκε στο 4ο Σεμινάριο European Portfolio (Enschede, Netherlands).

websites: www.taalportfolio.nl
www.unifr.ch/IDS/portfolio
<http://culture.coe.int/portfolio>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**ΚΟΙΝΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ («συνολική» αναπαράσταση)**

ΕΠΑΡΚΗΣ ΧΡΗΣΤΗΣ	C2	Μπορεί να κατανοεί με ευκολία σχεδόν οτιδήποτε ακούει ή διαβάζει. Μπορεί να συνοψίζει πληροφορίες από διάφορες προφορικές και γραπτές πηγές, να ανασυγκροτεί επιχειρήματα και περιγραφές σε μια συνεκτική παρουσίαση. Μπορεί να εκφράζεται αυθόρμητα με ευχέρεια και ακρίβεια, διαφοροποιώντας λεπτές νοηματικές αποχρώσεις, ακόμα και στις πιο πολύπλοκες καταστάσεις.
	C1	Μπορεί να κατανοεί μια ποικιλία απαιτητικών μακροσκελών κειμένων και να αναγνωρίζει υπόρρητες σημασίες. Μπορεί να εκφράζεται με ευχέρεια και αυθόρμητα, χωρίς να φαίνεται ότι ψάχνει να βρει τρόπους να εκφραστεί. Μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με ευελιξία και αποτελεσματικότητα για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Μπορεί να συντάσσει σαφή, καλά δομημένα λεπτομερή κείμενα σχετικά με σύνθετα θέματα, δείχνοντας ελεγχόμενη χρήση οργανωτικών σχημάτων, συνδετών και μηχανισμών συνοχής.
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟΣ ΧΡΗΣΤΗΣ	B2	Μπορεί να κατανοεί τις βασικές ιδέες ενός σύνθετου κειμένου τόσο σε συγκεκριμένα όσο και σε αφηρημένα θέματα, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών συζητήσεων στον τομέα της ειδικεισής του/της. Μπορεί να διεπιδρά με κάποιο βαθμό ευχέρειας και αυθορμητισμού, πράγμα που επιτρέπει την κανονική διεπίδραση με φυσικούς ομιλητές δίχως εντάσεις για κανένα από τα δύο μέρη. Μπορεί να συντάξει ένα σαφές και λεπτομερές κείμενο σχετικά με μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων και να εξηγήσει μια άποψη για ένα συγκεκριμένο θέμα παρουσιάζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διάφορων επιλογών.
	B1	Μπορεί να κατανοεί τα βασικά σημεία ξεκάθαρων και τυποποιημένων δεδομένων για οικεία θέματα που συναντά συνήθως στη δουλειά, στο σχολείο, στην ψυχαγωγία κλπ. Μπορεί να ανταποκριθεί στις καταστάσεις που συνήθως προκύπτουν όταν ταξιδεύει σε μια περιοχή όπου ομιλείται η γλώσσα. Μπορεί να συντάξει απλά συγκροτημένα κείμενα σχετικά με θέματα οικεία ή προσωπικού ενδιαφέροντος. Μπορεί να περιγράψει εμπειρίες και γεγονότα, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες και να αιτιολογήσει σύντομα ή να εξηγήσει απόψεις και σχέδια.

ΒΑΣΙΚΟΣ ΧΡΗΣΤΗΣ	A2	Μπορεί να κατανοεί προτάσεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά και οι οποίες αναφέρονται σε τομείς άμεσου ενδιαφέροντος (π.χ. πολύ βασικές προσωπικές και οικογενειακές πληροφορίες, ψώνια, τοπική γεωγραφία, απασχόληση). Μπορεί να συμμετέχει σε απλές και συνηθισμένες συνομιλίες που απαιτούν απλή και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών για οικεία και συνηθισμένα θέματα. Μπορεί να περιγράψει με απλούς όρους όψεις της καταγωγής ή του άμεσου περιβάλλοντός του/της, καθώς και θέματα σε τομείς άμεσων αναγκών.
	A1	Μπορεί να κατανοεί και να χρησιμοποιεί οικείες καθημερινές εκφράσεις και πολύ βασικές φράσεις με στόχο την ικανοποίηση αναγκών συγκεκριμένου τύπου. Μπορεί να συστήνεται αλλά και να συστήνει άλλους, και να ρωτά και να απαντά σε ερωτήσεις σχετικά με προσωπικές λεπτομέρειες, όπως πού μένει, ποιους γνωρίζει και τί πράγματα έχει. Μπορεί να διεπιδράσει απλά υπό τον όρο ότι ο/η συνομιλητής/τρια του/της μιλά αργά και καθαρά και είναι πρόθυμος/ή να βοηθήσει.

ERNA GILLE

ASSESSING FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY: WHO SETS THE STANDARDS?

Introduction

Under the auspices of the Council of Europe two instruments for communicating about language learning, teaching and assessment have been developed. The first is the so-called Common European Framework of reference for languages, CEF for short, and the second, the European Language Portfolio (ELP) is based on the CEF.

The CEF “describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively” (Council of Europe 2001). It incorporates scales of proficiency for five skills. On these scales, six proficiency levels have been pinpointed. This makes for a solid and workable, but very rough, grid for language policy-makers, schools, private institutes and language learners to describe the proficiency levels or standards aimed at.

However, who will decide in a particular country what the standards of foreign language education should be and what proficiency levels should be reached by, for example, the end of secondary education? A more difficult question to be answered is who will decide if the standards are met, and if a particular language learner or a group of language learners has actually achieved the proficiency levels aimed at? And, finally, on the basis of what sort of data will this be decided?

These are the questions raised in this paper. Possible answers to the 'data' question are briefly explored. These answers range from portfolio self-assessment through to large-scale international assessments with standard tests. The pros and cons of these answers are discussed in connection with the ELP. The focus is on secondary education and young and young adult learners, but much also applies in adult education.

The CEF and the ELP

The Council of Europe has since its foundation encouraged life-long language learning among its citizens. The idea was that this makes communication and interaction among Europeans of different mother-tongues easier. This is all the more important now that the European Union is to be expanded considerably and even more languages will be added to the long list of languages

spoken in Europe. To be able to participate fully socially and work-wise on a European level (an example is the tourist industry), one needs at least three languages: one's mother-tongue, the language of the country one lives in, a third and, preferably, even a fourth language.

This sounds all very nice and acceptable. But how good must people's command of second and foreign languages be? A set of well-defined reference points is required to describe this adequately. It is all very well for a Greek student to apply for a traineeship in France stating that she has had five years of French or that she can speak French reasonably well, but it would be much more informative for all concerned if she could describe her language skills in terms of internationally recognised levels.

To address this problem, steps were taken in 1991 on the initiative of the Swiss Federal Government to develop a Common European Framework of reference for language learning and language assessment at all levels. This Framework was to be comprehensive, transparent and coherent: comprehensive in the sense that it covers all the dimensions of communicative proficiency, transparent in that it must be explicit and comprehensible to users, and, finally, coherent in the sense that all stages of the language acquiring process are covered by a grid of can-do statements. The Framework incorporates scales of proficiency for five skills, i.e., reading, writing, listening, oral interaction and oral presentation. On this scale, six proficiency levels have been pinpointed. They are the reference levels. For each of these levels there are general descriptions or descriptors. These can be worked out into more detailed descriptors according to the uses they are put to. The levels themselves can be divided into sub-levels. The six proficiency levels are labelled A1, Breakthrough; A2, Waystage; B1, Threshold; B2, Vantage; C1, Effective Operational Proficiency and C2, Mastery. The idea was that this instrument could provide the necessary and appropriate terms to discuss people's levels of language proficiency. (The general descriptors are can-do statements and can be found in an appendix included at the end of this paper.)

Additionally, a second instrument was launched, the European Language Portfolio, which could be used as a 'passport' by every European citizen to carry around. This passport would record the owner's language achievements and could be shown to, for example, future language trainers and employers. At the same time it was to be a personal document in which learners could not only record their qualifications but also other significant linguistic and cultural experiences in an internationally transparent manner, thus to motivating learners and acknowledging their efforts to extend and diversify their language learning at all levels in a lifelong perspective. (quote from a recommendation of the Committee of Ministers to Member States: "Concerning modern languages")

Aims and Functions of the cef and the elp

The Common European Framework's main function is to assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to co-ordinate their efforts. Learners are purposely mentioned first here. Learners are the primary target group. However, they do not have easy access to documents that describe the CEF, and the concepts it incorporates are rather too abstract for the general language learner.

The effect of the Council of Europe's work on nearly all aspects of language learning has been great from the moment specifications of language proficiency were introduced even before the work on the Framework started in the nineties. However, the impact on assessment, especially in the regular educational system, has so far been rather weak. Assessment in education has traditionally been done by individual teachers on the one hand or examining boards with the help of classroom and standard tests on the other. The functions of this type of testing are diverse, but stimulating language learning and learner autonomy are not usually among them. Educational policy makers in Europe wanted to turn out students who would be able to describe and communicate their proficiency in the various languages they had acquired in terms of the CEF.

For the reasons and purposes described above, the European Language Portfolio was developed. However, there is not one European Language Portfolio. Every country and indeed every institute can make their own version of the Portfolio. A portfolio for primary school children will differ in certain aspects from the one used by a university student. But all schools and other institutes will all have to incorporate certain elements in the ELP for it to be validated.

The name 'portfolio' was adopted because of its association with the world of art: a large folder that artists use to show their work and their skills to potential clients. However, the Language Portfolio is more than that. It actually incorporates three components for three different functions:

The first is the passport component: it records the owner's formal and informal language qualifications and experiences. It also includes the owner's assessment of his/her language proficiency in terms of the skills and levels of the Common European Framework of Reference. The function of the passport is to support, for example, applications for further education or for traineeships abroad or for jobs that require the use of foreign languages.

The second is the biography component. It is a record of the owner's language development and is used to set learning targets, review learning progress and record learning experiences inside and outside formal education.

The third is the dossier. This part is most like the artist's portfolio. The contents much depend on the age of the learner. It contains the owner's selection of work that best represents his/her foreign language capacities.

The European Language Portfolio aims at educating students to become autonomous, life-long language learners who can realistically assess their proficiency in the different language skills and can communicate this to institutions for further education, employers and other interested parties.

The Portfolios in the different countries and different types of education may vary as to their appearance, but they should all have the three components and they should be based on the six levels and five skills described in the Common Framework.

Who sets the standards?

The Council of Europe and the EU countries have a clear interest in promoting language learning and in the setting of standards, as has been pointed out above. This interest is mainly about

culture and mutual understanding and the individual well-being of European citizens. Of course, it is also about money, GNP and economic development. Language education is important in these two respects and perhaps many more. Therefore it is true to say that there are many more stakeholders in language education and language policy besides the Council of Europe: national and local authorities, the tax payer, employers and higher education, schools and educational institutions, parents and students.

All these stakeholders have an interest in 'good language education', in quality, in standards, but they may well have different or even conflicting ideas about what quality entails or what the standards should be. Is quality about a broad education paying much attention to the cultural aspects of language learning, appreciation of art, being a responsible citizen, and receptiveness to other cultures, or is it about efficiency and learning a language for trade and industry? Or is it all of these? Is it possible to translate very abstract ideas and ideals into effective language classes?

Each stakeholder has a different definition of quality. Using the CEF makes the discussion easier. However, having clear indicators of quality also helps a lot. Student performance can be such an indicator. This can be assessed in different ways depending on the information needed: what sort of people are, for example, Greek students and what can they do in terms of language behaviour? The different stakeholders need different types of assessment for different purposes: feedback – information about the learning process for both students and teachers, diplomas – results of the learning process, certification – passport to a (learning) career and more generally for authorities and the ratepayer – return of investment in human capital.

Indicators of Quality

Now my point is that student performance should be both measured and recorded, measured systematically and on a large scale by means of (standard) tests, but also recorded in a systematic way, but on an individual basis. The choice of a particular indicator of quality in terms of student performance depends on the information the different stakeholders need and the standards that they set.

On a micro-level, students and teachers are interested in the amount of learning going on daily. The best way to assess this is by portfolio work. At the same time they are interested in achievements in national standard tests because diplomas and certificates give entry to universities or the labour market. On a meso-level, information is needed about collective student achievement: do schools reach the standards set by school inspectorates, what are the students' achievements in national tests in a particular school compared to those of other schools? Finally, on a macro-level, what are students achievements in international tests in a particular country compared to students from other countries? All the different evaluations, assessments and tests represent ideas about standards of the different stakeholders. These ideas need not necessarily be conflicting. In fact, the CEF and the ELP are successful attempts to bring these ideas closer to each other.

Self-assessment or standard tests

It is often argued that high-stake testing, such as national standard examinations, has a heavy negative back-wash effect and make for a training regime for students rather than for a good pedagogical climate.

As has been pointed out above, assessment takes place for different reasons. If tests are of a high quality and are based on clear, transparent learning objectives and an extensive examination syllabus or a well-described curriculum, they will be beneficial to the learning process. Teachers who are well-trained will make sure that the pedagogical climate in schools will be such that the back-wash effect of standard tests will not be negative. They will not just train students and teach to the test. They will stimulate self-regulated learning among students. The ELP can be of particular use for this type of learning.

Standard (inter)national tests are reliable in the sense that the chance that the students' results reflect their actual proficiency is very high. On the whole they are transparent. It is clear to everyone what is being tested, what the questions are like and what the difficulty of the questions will be. On the whole these tests are valid in the sense that the particular skill is tested and not quite different things, like memory or general intelligence. On the whole they are scored objectively or their marking is done by trained markers. Every student has a fair chance in the test. Negative washback can be a disadvantage and so is the focus on cognitive skills. A more important disadvantage and one less easy to address is the lack of a sense of ownership or responsibility. Students on the whole have the feeling that tests are a fate that overtakes them rather than part and parcel of their own learning process which they can influence themselves. Likewise, teachers feel less involved in procedures they have hardly any influence on and they feel less responsible if they have not set the standards.

The ELP and the setting of standards

That is where the ELP comes in again. For the day-to-day work in schools the portfolio can be of immense benefit. The abstract long-term aim of it is to make students life-long language learners and European citizens who can communicate and work across borders. It is much more important in the day-to-day life of the classroom. Teams of modern foreign languages teachers can work together to determine what the students need to put into their portfolios. They can develop a portfolio pedagogy. They can decide how self-reliant the students can be in filling their portfolios. The teachers can set the standards themselves together with the students using the can-do descriptors of the CEF as their guidelines. Students can learn to assess themselves. They will spend more time on their tasks and go for mastery learning rather than 'surviving the test' learning. Besides, aspects of language performance that cannot be assessed easily through standard tests, such as making notes when listening to a lecture, can also be given the attention they deserve.

Conclusion

There is no 'best indicator' of quality in terms of evaluating student performance. This is sometimes student achievement in standard tests, sometimes a full portfolio. The choice of indicator depends on the stakeholder interested in the results and the information about language performance that is required.

REFERENCES

- Alkema, J., J. Kaldeway J & J. Van Tartwijk.** 2000. Onderzoek Nederlandse pilot Europees taalportfolioproject. *Tussentijds verslag februari 2000*. Utrecht: Internal Publication Universiteit Utrecht.
- Christ, I., F. Debyser, A. Dobson, R. Scharer, G. Schneider/B. North et al. and J. Trim,** 1997: *European Language Portfolio: Proposal for Development*. Strasbourg: Council of Europe. (Document CC-LANG (97) 1).
- Council of Europe.** 2001. *A common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hest, E. Van, J. de Jong, G. Stoks.** 2001. Nederlandse taalkwalificaties in Europees verband. *Nederlandse examenniveaus voor Frans, Duits en Engels en hun plaats op de Europese schaal van taalvaardigheid*. Enschede: SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling).
- Little, D.** 1999. The European Language Portfolio and self-assessment. Strasbourg: Council of Europe. Document DECS/EDU/LANG 999/30.
- Little, D. & R. Perclová.** 2001. *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe/Modern Languages Division.
- Schärer, R.** 1998. Language Policies for a multilingual and multicultural Europe. A European Language Portfolio. First Progress Report. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation/Committee of Education.
- Schneider, G. & N. Brian.** 2000. « Dans d'autres langues, je suis capable de... ». Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation PNR 33, CSRE Basle.
- Stoks, G.** 1998. *De ontwikkeling en piloting van een Europese Taalportfolio. Versie 3.0*. Enschede: SLO.
- Westhoff, G.** 1999. The ELP as an instrument for documenting learning experiences. Paper presented at the 4th European Portfolio Seminar (Enschede, Netherlands).

websites: www.taalportfolio.nl
www.unifr.ch/IDS/portfolio
<http://culture.coe.int/portfolio>

APPENDIX

COMMON REFERENCE LEVELS ('global' representation)

PROFICIENT USER	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarize information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
INDEPENDENT USER	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

BASIC USER	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
------------	----	---

PAULINE REA-DICKINS

ΟΜΟΙΟΜΟΡΦΙΑ, ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας έχουν συμβεί σημαντικές καινοτομίες στον τομέα της αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων, για τις οποίες μπορούμε να πανηγυρίζουμε – καινοτομίες που υλοποιούνται με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και τον Φάκελο Ευρωπαϊκών Γλωσσών. Αν και αναγνωρίζεται ευρέως τόσο η αξία τους, όσο και το ότι επιτυγχάνουν τον στόχο τους, είναι γεγονός ότι η ποικιλία των δομών που συνιστούν την *αξιολόγηση*, απαιτεί ένα πλουσιότερο σύνολο ερμηνειών, διαδικασιών και εργαλείων. Επιπλέον, οι εθνικές και τοπικές πολιτικές για τη γλωσσική αξιολόγηση μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην ποικιλία που παρατηρούμε στις γλωσσικές χρήσεις τόσο μέσα όσο και πέρα από τα σύνορα της Ε.Ε., γεγονός που θέτει ζητήματα δεοντολογίας και δικαιοσύνης σε σχέση με αυτό το ζήτημα. Στο άρθρο αυτό διερευνώνται οι διαφορετικές παράμετροι της αξιολόγησης και προσδιορίζονται κάποιες από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εφαρμογή ενός έγκυρου και σύμφωνου με τη δεοντολογία συστήματος αξιολόγησης για τους πολίτες μας στον 21ο αιώνα.

Καθορίζοντας τις δομές και τα θέματα

Αρχίζω πρώτα καθορίζοντας μερικές κεντρικές δομές και θέματα που διαμορφώνουν τη συζήτηση στα παρακάτω τμήματα αυτού του άρθρου.

Ορισμός όρων

Ο όρος *αξιολόγηση* στον τίτλο μου, σε αντίθεση με τον όρο *εξέταση*, είναι συνειδητή επιλογή. Οι όροι αυτοί δεν είναι συνώνυμοι, μολονότι τόσο η γλωσσική εξέταση όσο και η γλωσσική αξιολόγηση έχουν ως στόχο την άντληση στοιχείων όσον αφορά τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών. Η αξιολόγηση είναι μια ευρύτερη έννοια και αποτελεί τμήμα της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας, ενώ τα τεστ –και στη συγκεκριμένη περίπτωση τα γλωσσικά τεστ– χρησιμοποιούνται ως μια διαδικασία «ασφάλισης», ως έλεγχος προόδου στο τελικό στάδιο ενός μαθησιακού προγράμματος ή, στην περίπτωση των τεστ γλωσσικής επάρκειας, είναι εντελώς ξεκομμένα από τη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα τεστ είναι συνήθως τυπικές διαδικασίες –συνήθως γραπτές αλλά μπορεί να περιλαμβάνουν και προ-

φορική διεπίδραση όπως αυτά που προωθούνται από κάποια από τα πιο γνωστά Εξεταστικά Συμβούλια– και σχετίζονται με γραφειοκρατικές και αθροιστικές ανάγκες αξιολόγησης. Το σημείο αυτό με οδηγεί στην πρώτη μου διάκριση.

Εκτός από την αξιολόγηση της μάθησης (που μπορεί επίσης να εξισωθεί με τις αθροιστικές ανάγκες της αξιολόγησης) μέσω κάποιου είδους μέτρων προόδου ή επάρκειας, είναι σημαντικό να μην παραβλέψουμε τη δυναμική της αξιολόγησης ως προς τη διαμορφωτική [formative] της επίδραση. Αυτό δεν αναφέρεται μόνο στην επίδραση που έχει στον καθηγητή αλλά –και αυτό είναι το πιο σημαντικό– στις ευκαιρίες που πιθανόν να δημιουργήσει και οι οποίες είναι διαμορφωτικές για τους ίδιους τους μαθητές. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να τονίσω τη σπουδαιότητα της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης, όπως πραγματώνεται στις σχολικές τάξεις, καθώς αναγνωρίζεται ότι η αξιολόγηση μπορεί δυνάμει να επηρεάσει τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών (βλ. για παράδειγμα Black & William 1998). Σύμφωνα λοιπόν με αυτή την άποψη, ο διάλογος ανάμεσα στον μαθητή και στον καθηγητή αντιπροσωπεύει μια κομβική διάσταση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αυτή η διάκριση ανάμεσα στην αξιολόγηση της μάθησης και στην αξιολόγηση για την μάθηση συνδέεται στενά με τα διάφορα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης· και με αυτό έρχομαι στο δεύτερο επιχειρήμά μου.

Λειτουργίες και χαρακτηριστικά της γλωσσικής εξέτασης και αξιολόγησης

Έχω επιστήσει σε άλλο σημείο (Rea-Dickins 2001) την προσοχή στις διαφορετικές ταυτότητες, στα διαφορετικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης, τα οποία παρέχουν ένα χρήσιμο πλαίσιο για την ανάλυση των λειτουργιών της· τρία κεντρικά χαρακτηριστικά αναλύονται παρακάτω.

- a. Το πρώτο, το *γραφειοκρατικό*, αντανακλά ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό της αξιολόγησης, όπου η αξιολόγηση ανταποκρίνεται στις διοικητικές απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, μέσα στο οποίο όλα τα μαθήματα θα πρέπει να αξιολογούνται νομικά ή εθιμικά (Rea-Dickins & Rixon 1997). Η επίδραση των γραφειοκρατικών λειτουργιών της αξιολόγησης είναι πολύ ορατή στην Αγγλία, σε σχέση με τον εντοπισμό πρότυπων κριτηρίων που εμφανίζονται τελικά σε κάποιο είδος λίστας κατηγοριών σχολείων η οποία δημοσιεύεται στον εθνικό τύπο. Αυτό το γραφειοκρατικό χαρακτηριστικό καλύπτει και τη λειτουργία της ιδιωτικής πιστοποίησης με τη μορφή εξετάσεων γλωσσικής επάρκειας, όπως η σειρά εξετάσεων του UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, Cambridge, England και του TOEFL (Test of English as a Foreign Language, Educational Testing Service, New Jersey, Η.Π.Α.). Ένα πιστοποιητικό από ένα διεθνές εξεταστικό συμβούλιο ίσως να φαίνεται ότι έχει κάποια «αξία» για την καριέρα κάποιου ή και γενικά για την εκπαιδευτική του διαδρομή, όχι όμως και σε σχέση με τη μάθηση και τη διδασκαλία.
- β. Η αξιολόγηση εμπεριέχει και αυτό που μπορεί να ονομαστεί εσωτερικό χαρακτηριστικό σε σχέση με τις *παιδαγωγικές* λειτουργίες, το οποίο καθορίζεται από την ανάγκη τόσο των σχολείων όσο και των καθηγητών για πληροφορίες που αφορούν την αξιολόγηση και συνδέονται με τις διδακτικές λειτουργίες. Πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν με διάφορα μέσα, από γραπτά με τη μορφή ιστοριών ή επιστολών μέχρι γλωσσικά δείγματα από παρακολούθηση μεμονωμένων μαθητών ή μικρών ομάδων, μπορούν δυνάμει να συνεισφέρουν στην απόκτηση γνώσης γι' αυτούς τους μαθητές και σε αυτή τη βάση να επηρεάσουν απο-

φάσεις που έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία. Από αυτή την άποψη, μπορεί να λεχθεί ότι η αξιολόγηση ενέχει ένα διδακτικό χαρακτηριστικό (βλ. Rea-Dickins 2001 για πιο λεπτομερή επιχειρήματα αυτής της θέσης).

- γ. Υπάρχει όμως ακόμη μια όψη της αξιολόγησης που –μολονότι αφορά αποκλειστικά το στενό σχολικό περιβάλλον και μοιράζεται ορισμένα χαρακτηριστικά με την αξιολόγηση που κατευθύνει το τί θα διδάξει καθημερινά ο δάσκαλος– διακρίνεται κατά το ότι επικεντρώνεται στη μάθηση μέσω της αξιολόγησης και στον ρόλο του μαθητή σε αυτή τη διαδικασία. Η αξιολόγηση αυτού του είδους ενσωματώνεται στη διδασκαλία και μπορεί να θεωρηθεί ότι συμβάλλει στη μάθηση αντί να την καταμετρά: ασχολείται με την ανάπτυξη της γλωσσικής συνείδησης, της γλωσσικής κατανόησης και γνώσης του μαθητή. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι στη βιβλιογραφία για τη διαμορφωτική αξιολόγηση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο «διαμορφωτικό» αποτέλεσμα επί του δασκάλου ή για τον δάσκαλο παρά για τον μαθητή. Κατά την άποψή μου, είναι σημαντικό να μην παραβλέψουμε τη σπουδαιότητα που έχει η αξιολόγηση με τη *δυναμική της* να δώσει ώθηση στη γλωσσική εκμάθηση και, πιο συγκεκριμένα, στον ρόλο του μαθητή σε αυτή τη διαδικασία ως πλήρους και ενεργού συμμετέχοντος (βλ. για παράδειγμα Sadler 1989· Black & William 1998α· Clark 1998).

Συστημικές προσεγγίσεις της πρακτικής της καινοτόμου αξιολόγησης

Τρίτον, έχουν καταγραφεί επαρκώς πρόσφατες καινοτομίες σχετικά με την αξιολόγηση μέσα στο πλαίσιο των πρωτοβουλιών της Ε.Ε. (π.χ. North 2000)· αποτελούν επίσης το κεντρικό θέμα μιας άλλης εργασίας σε αυτό τον τόμο (βλ. τη συμβολή της Gille σε αυτό τον τόμο). Και ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες έχουν τη δυνατότητα τόσο να ασκήσουν τεράστια επιρροή στο επίπεδο της επαγγελματικής πρακτικής και της πολιτικής όσο και να αναπτύξουν τις γνώσεις του καθηγητή για την αξιολόγηση. (Και πρέπει να εκτιμήσουμε το γεγονός ότι αυτό όντως ισχύει). Παρ' όλ' αυτά, όσο καλά και αν είναι αυτά τα συστήματα, δεν μπορούν –τουλάχιστον στο απαιτούμενο βάθος– να μας δώσουν και στοιχεία για τα μαθησιακά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης. Ελλοχεύει λοιπόν ο κίνδυνος της ομοιομορφίας που δεν φαίνεται πάντα ξεκάθαρα σε τέτοια πλαίσια και συστήματα, η οποία οδηγεί στη συμμόρφωση, που μπορεί εξ αποτελέσματος να υποβαθμίσει την αναγνώριση της σπουδαιότητας των διαδικαστικών διαστάσεων της αξιολόγησης και, πιο συγκεκριμένα, της διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα στην τάξη.

Στόχοι της ευρωπαϊκής πολιτικής

Ως τέταρτο επιχείρημα αναφέρομαι σε τρεις κεντρικές έννοιες που αφορούν την ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική. Αυτές είναι:

- α. Η *ποιότητα*, σε σχέση με τη βελτίωση της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης
- β. Η *ποσότητα*, σε σχέση με έναν αυξανόμενο αριθμό πολιτών που μαθαίνουν περισσότερες γλώσσες όλο και περισσότερο
- γ. Η *ποικιλία*, σε σχέση με την προώθηση και τη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας.

Αυτές αναλύονται παρακάτω.

Συζήτηση

Πώς μπορεί η αξιολόγηση να βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης;

Καταρχήν και σε σχέση με το πρώτο επιχείρημα, πρέπει να σκεφτούμε με ποιον ακριβώς τρόπο μπορεί η αξιολόγηση να βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης. Διάλεξα αυτή την ερώτηση διότι μου επιτρέπει να επαναλάβω την άποψη ότι θέματα που αφορούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει για πολλούς λόγους να περιλαμβάνονται σε οποιαδήποτε συζήτηση γι' αυτό το θέμα. Εν πρώτοις, είναι η λιγότερο κατανοητή δομή στον τομέα της γλωσσικής αξιολόγησης στην τάξη (αλλά βλ. ως παραδείγματα Brindley 1989· 1995· Mavrommatis 1997· McNamara 2001· Spence-Brown 2001) και πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με το τί συνιστά την ποιότητα στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Ένας δεύτερος λόγος είναι το ότι έχουν γραφτεί πάρα πολλά για τη γλωσσική εξέταση –για τα τεστ επάρκειας και για τους μηχανισμούς που δίνουν αθροιστική αναφορά για τη γλωσσική πρόοδο του μαθητή ως «προϊόντα» ενός γλωσσικού προγράμματος– και αυτό με κανένα απολύτως τρόπο δεν συμφωνεί με τις συζητήσεις για την αξιολόγηση που ενσωματώνεται στην τάξη. Τί τελικά συνιστά την ποιότητα στη διαμορφωτική αξιολόγηση στην τάξη;

Η Ομάδα Μεταρρύθμισης της Αξιολόγησης (Assessment Reform Group· ARG) στο Ηνωμένο Βασίλειο, που ερευνά τη σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και τη μάθηση (βλ. ARG 1999· Harlen & Deakin-Crick 2002) υποστήριξαν αρκετά πειστικά ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να ανεβάσει το μαθησιακό επίπεδο (βλ. Black & William 1998β) και δίνουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για το πώς μπορεί να βελτιωθεί αυτή:

«Η έρευνα δείχνει ότι η βελτίωση της μάθησης μέσω της αξιολόγησης εξαρτάται από πέντε, απατηλά απλούς, κεντρικούς παράγοντες:

- α. την παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης στους μαθητές
- β. την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση
- γ. την προσαρμογή της διδασκαλίας ώστε να λαμβάνει υπόψη της τα αποτελέσματα της αξιολόγησης
- δ. την αναγνώριση της βαθιάς επίδρασης που ασκεί η αξιολόγηση στα κίνητρα μάθησης και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, που και τα δύο επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση
- ε. την ανάγκη των μαθητών να είναι σε θέση να αξιολογούν τους εαυτούς τους και να κατανοούν το πώς μπορούν να βελτιωθούν» (ARG ό.π., 4-5).

Επιπλέον, κατά το έτος 2001, παρουσιάστηκαν δέκα κεντρικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν την αξιολόγηση για τη μάθηση:

«Η αξιολόγηση για τη μάθηση:

1. είναι μέρος ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού
2. αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές
3. είναι κομβικό σημείο της πρακτικής μέσα στην τάξη
4. είναι κεντρικό επαγγελματικό προσόν
5. έχει συναισθηματικές επιπτώσεις
6. επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών
7. προάγει την προσήλωση στους μαθησιακούς στόχους και στα κριτήρια αξιολόγησης

8. βοηθά τους μαθητές να ξέρουν πώς μπορούν να βελτιωθούν
9. ευνοεί την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων
10. αναγνωρίζει όλα τα επιτεύγματα».

Υπάρχει μια σημαντική βάση έρευνας που δίνει πληροφορίες γι' αυτές τις αρχές – βλ. π.χ. Sadler 1989· Black & William 1998α, 1998β. Από αυτά τα στοιχεία και η κατάλληλη ανατροφοδότηση (βλ. Tunstall & Gipps 1996) και η ενεργότερη εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησης αποτελούν κρίσιμα χαρακτηριστικά της ποιότητας της διαμορφωτικής αξιολόγησης (βλ. Torrance & Pryor 1998). Αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ότι η αξιολόγηση είναι κάτι παραπάνω από απλά «τεστ» που είναι διαχωρισμένα από τη ροή της διδασκαλίας και ότι ενέχει μια δύναμη ισχυρή διάσταση, η οποία πρέπει να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στην καθημερινή διδασκαλία μέσα στην τάξη. Οι στρατηγικές αξιολόγησης που ενσωματώνονται στη ροή της διδασκαλίας θα περιλαμβάνουν: α) ερωτήσεις των καθηγητών: για παράδειγμα, ο τρόπος που ο καθηγητής υποβάλλει ερωτήσεις μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική συνειδητότητα του μαθητή· β) ευκαιρίες για την υποστήριξη διαλόγου μεταξύ καθηγητών και μαθητών καθώς επίσης και μεταξύ των μαθητών σε дуάδες ή σε μικρές ομάδες· γ) κλιμάκωση διαφόρων ειδών από μέρους του καθηγητή. Μέσα από αυτό το πρίσμα, λοιπόν, η ανατροφοδότηση παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης από τους καθηγητές, όπως και η εμπλοκή των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία.

«Περισσότερες γλώσσες» και η «προώθηση και διατήρηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας»;

Σε σχέση με το δεύτερο ζήτημα που θίχθηκε παραπάνω, πρέπει να αναρωτηθούμε τί εννοούμε λέγοντας: α) «περισσότερες γλώσσες» και β) «η προώθηση και διατήρηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Με άλλα λόγια πρέπει να αναρωτηθούμε:

- ποιες γλώσσες; και
- με ποιους τρόπους μπορεί η αξιολόγηση να επηρεάσει ζητήματα που σχετίζονται με την προώθηση και τη διατήρηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας;

Σύμφωνα με τους Extra & Gorter (2001, 12-13), «η πρόγνωση είναι ότι οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί θα συνεχίσουν να μεγαλώνουν ως συνέπεια του αυξανόμενου αριθμού πολιτικών προσφύγων, του ανοίγματος των εσωτερικών ευρωπαϊκών συνόρων και των πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη και σε άλλες περιοχές του πλανήτη. Έχει υπολογιστεί ότι το έτος 2000 περίπου το 1/3 του πληθυσμού κάτω των 35 ετών στην αστικοποιημένη δυτική Ευρώπη είχε μεταναστευτικό παρελθόν».

Αναλύοντας περισσότερα παραδείγματα, ο Edwards (2001, 247) καταδεικνύει με πλούσια στοιχεία ότι ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού του Λονδίνου μιλάει άλλες γλώσσες και όχι αγγλικά. (Τα στοιχεία για ολόκληρη την Αγγλία θα ήταν άκρως αποκαλυπτικά). Ο OSCE και ο HCMN (παρουσιάστηκαν στον Bakker 2001) σε μια έρευνά τους για τους Ρομ στις χώρες της Ε.Ε. υπολογίζουν ότι ο επίσημος αριθμός στην Ελλάδα είναι μεταξύ 150.000 και 300.000, ενώ οι Bakker et al. (2000· παρατίθεται στον Bakker ό.π.) σε μια άλλη έρευνα υπολογίζουν ότι περίπου το 90% των Ρομ μιλάει ρομάνι.

Με βάση αυτά τα στοιχεία και με όρους γλωσσικών δικαιωμάτων, πρέπει να αναρωτηθούμε:

- Ποιες χώρες προσφέρουν ευκαιρίες σε αυτούς τους ανθρώπους να αξιολογηθούν στη μητρική τους γλώσσα;

Αν και υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ομιλητών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες σε ολόκληρη την Ε.Ε. το εκπαιδευτικό στάτους αυτών των γλωσσών δεν έχει καθοριστεί σωστά ως προς τις γραφειοκρατικές και πιστοποιητικές του λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω (1.2α).

Οι αναγνώστες λοιπόν καλούνται να σκεφτούν την επίδραση των πολιτικών αξιολόγησης – οι οποίες επιβεβαιώνουν «την εξάπλωση της αγγλικής» και τη χρήση και άλλων ξένων γλωσσών όπως τα γερμανικά, τα γαλλικά, τα ισπανικά, τα ιταλικά: 1) στην περιθωριοποίηση των υπόλοιπων γλωσσών· 2) στην υποτίμηση άλλων γλωσσών, το οποίο με τη σειρά του μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα 3) την καταστολή εκείνων των γλωσσών που θεωρούνται ασήμαντες σε σχέση με άλλες οι οποίες έχουν μεγαλύτερη επίσημη αναγνώριση, αφού αξιολογούνται επίσημα. Πρέπει, επομένως, να σκεφτούμε αν είναι κατάλληλοι οι μηχανισμοί αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τους ομιλητές μητρικών γλωσσών και πώς αυτοί μπορούν από τη μια να αναστείλουν και από την άλλη να προωθήσουν την γλωσσική ποικιλομορφία.

Σύγχρονες πραγματικότητες της αξιολόγησης

Ενώ λοιπόν μπορεί να έχουμε μια καθαρή εικόνα για το τί θα πρέπει να είναι οι σωστές πρακτικές αξιολόγησης, η σύγχρονη πραγματικότητα της αξιολόγησης ίσως κατά καιρούς να έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής –και πιο συγκεκριμένα με το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001– και με όλη τη δομή της ίδιας της αξιολόγησης – με όρους που ξεπερνούν κατά πολύ τα όρια των εξετάσεων και την αθροιστική εξέταση της γλωσσικής επάρκειας και προόδου. Μερικές από αυτές τις πραγματικότητες συνοψίζονται ως εξής:

Ένα: Η αγγλική είναι η κυρίαρχη γλώσσα των εξετάσεων, παρά τη χρήση ποικίλων γλωσσών μέσα και σε όλο το εύρος των εθνικών συνόρων της Ε.Ε. Μολονότι εξετάζονται και άλλες γλώσσες, όπως τα ισπανικά, τα ολλανδικά, τα ελληνικά, τα γερμανικά, τα γαλλικά, τα ιταλικά, τα φινλανδικά και τα πορτογαλικά, αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί πραγματική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλομορφίας στην Ε.Ε.

Αυτό λοιπόν εγείρει αρκετά ερωτηματικά, ένα από τα οποία είναι:

- Πώς μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν πρωτοβουλίες για την αξιολόγηση και άλλων γλωσσών, οι οποίες δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς στον τομέα της αξιολόγησης;

Δύο: Η πιστοποιητική λειτουργία της γλωσσικής εξέτασης μονοπωλείται από συστήματα που έχουν τις ρίζες τους στην Αγγλία και στις Η.Π.Α. Απόδειξη, για παράδειγμα, η δημοτικότητα που έχουν οι ξενόγλωσσες εξετάσεις του UCLES και του Michigan στην Ελλάδα. Πράγματι, εξετάσεις όπως αυτές, που είναι εξετάσεις επάρκειας της αγγλικής γλώσσας, κέρδισαν την αναγνώριση με πολύ αποτελεσματικό τρόπο, ιδιαίτερα από τους γονείς και τους εργοδότες, και σε ορισμένες χώρες έχουν ριζώσει βαθιά.

Αυτό λοιπόν εγείρει αρκετά ερωτηματικά, ένα από τα οποία είναι:

- Σε ποιον βαθμό αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην επιτρέψει να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες αξιολόγησης άλλων γλωσσών ή να κερδίσουν αυτές πιο εκτεταμένη αναγνώριση;

Τρία: Η μεγαλύτερη έμφαση στην «αξιολόγηση των επιτευγμάτων» –που υπονοείται τόσο στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο όσο και στον Φάκελο Ευρωπαϊκών Γλωσσών– μπορεί να έχει ανεπιθύμητες επιπτώσεις με δύο τουλάχιστον τρόπους. Η αθροιστική αξιολόγηση μπορεί (α) να έχει το προβάδισμα σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση· ή (β) να αξιολογηθεί υψηλότερα· και (γ) να είναι περισσότερο κατανοητή από αυτήν, η οποία έχει τη δυνατότητα να προωθήσει τόσο την εκμάθηση της γλώσσας όσο και τη γλωσσική εξέλιξη. Το αποτέλεσμα είναι ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν έχει προωθηθεί στο σχολείο και στην τάξη και, ως εκ τούτου, όχι μόνο δεν κατανούμε ευρύτερα τί είναι και πώς μπορεί να λειτουργήσει αυτή μέσα στα σχολεία, αλλά και τα θέματα που σχετίζονται με αυτή συχνά είτε περιθωριοποιούνται στα προγράμματα εξέλιξης και εκπαίδευσης καθηγητών είτε αποκλείονται παντελώς. Γ' αυτό, με όρους εξασφάλισης της ποιότητας, είναι σημαντικό να μην παραβλέψουμε τον ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης παράλληλα με τις άλλες λειτουργίες της.

Επιπλέον ζητήματα που τίθενται σε σχέση με αυτά τα επιχειρήματα είναι:

- Σε ποιο βαθμό υπάρχει αμοιβαία κατανόηση των δυνάμει πλεονεκτημάτων της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τον μαθητή;
- Σε ποιο βαθμό η κατανόηση των στοιχείων που συνιστούν την ποιότητα στη διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σκιαγραφηθεί στα λεπτομερειακά εποπτικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης ή στη μορφή των κατευθυντήριων κειμένων των καθηγητών με τέτοιους τρόπους, ώστε να υπάρχει πραγματική πληροφόρηση για της πρακτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης που ενσωματώνονται στο περιβάλλον εκμάθησης της γλώσσας μέσα στην τάξη;

Τέσσερα: Υπάρχει η πιθανότητα μιας ανεπιθύμητης επιρροής [washback] στις πρακτικές εκμάθησης της γλώσσας μέσα στην τάξη από τα αθροιστικά τεστ προόδου και τις επίσημες εξετάσεις γλωσσικής επάρκειας, αν και αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Για παράδειγμα:

- Τί ακριβώς είναι η επιρροή στις πρακτικές αξιολόγησης από τα αθροιστικά τεστ προόδου και τις επίσημες εξετάσεις γλωσσικής επάρκειας, και πιο συγκεκριμένα στις ευκαιρίες για την «αξιολόγηση για τη μάθηση» σε αντίθεση με την «αξιολόγηση της μάθησης»; Τί επιπτώσεις πραγματικά έχουν αυτά τα μέτρα στην παιδαγωγική που εφαρμόζουν οι καθηγητές, στον τύπο των γλωσσικών ασκήσεων που γίνονται μέσα στην τάξη, και ιδιαίτερα στη φύση της διεπίδρασης και συμμετοχής του μαθητή μέσα στην τάξη και στην τροφοδότηση που παρέχει ο καθηγητής στους μαθητές του;
- Σε ποιο βαθμό πετυχαίνουν οι καθηγητές να κρατούν μια ισορροπία στην αξιολόγησή τους – για λόγους που έχουν να κάνουν με την παρακολούθηση της προόδου και την ανάπτυξη της εκμάθησης της γλώσσας;

Πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη και το εξής:

- Πώς προετοιμάζονται επίσημα οι καθηγητές –κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης ως καθηγητές και κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου– ώστε να φέρουν εις πέρας αποτελεσματικά το έργο της αξιολόγησης σε όλες της τις μορφές;
- Με όρους δεοντολογίας και αξιοκρατίας όσον αφορά τις πρακτικές αξιολόγησης, σε ποιο βαθμό περιθωριοποιούνται και υποβαθμίζονται άλλες γλώσσες που εκπροσωπού-

νται μέσα σε χώρες της Ε.Ε. προς χάριν ομάδων «ισχυρών» γλωσσών, στον βαθμό που δεν αξιολογείται η γλωσσική ικανότητα σε αυτές τις γλώσσες;

- Ποιες θα είναι οι μακροχρόνιες επιπτώσεις, εάν αυτές οι «άλλες» γλώσσες όντως κατασταλούν και δεν τύχουν αναγνώρισης με βάση όρους της γλωσσικής αξιολόγησης όπως «πρόοδος» ή «εξέλιξη»;

Υπάρχουν πλείστες άλλες ασυμφωνίες στις πρακτικές αξιολόγησης. Ένα ακόμα παράδειγμα όμως –καθότι είναι άκρως χαρακτηριστικό με δεδομένο τον αυξανόμενο ρυθμό εκμάθησης ξένων γλωσσών στο δημοτικό– έχει καταγραφεί στην έρευνα των Rea-Dickins & Rixon 1997 και 1999. Αυτό αποκάλυψε σημαντικές ασυμφωνίες σε σχέση με: α) την αιτιολογία εισαγωγής μιας γλώσσας στο προκαταρτικό επίπεδο· β) το περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις αφενός και γ) τις πρακτικές αξιολόγησης των καθηγητών αφετέρου. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από πολύ μικρή ηλικία δίνει έμφαση στις δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου, ενώ κάποια στοιχεία υποστηρίζουν ότι τα επίσημα γραπτά διαγωνίσματα σε γνώσεις γλώσσας κυριαρχούν στην τάξη.

Μερικά συμπεράσματα

Συνδυάζοντας τις διαφορετικές απόψεις που αναφέρθηκαν, το επιχείρημα που παρουσιάστηκε είναι ότι οι πρακτικές αξιολόγησης της γλώσσας καθορίζονται από μια περιορισμένη αντίληψη γι' αυτήν. Είναι μια άποψη που τοποθετεί *τα συστήματα* στο προσκήνιο και η οποία έχει αποκρύψει *τον κεντρικό ρόλο του μαθητή* στη διαδικασία της αξιολόγησης καθώς και *την ποικιλία των περιβαλλόντων* στα οποία αξιολογούμε. Τα συστήματα αξιολόγησης αντιπροσωπεύουν τη διάσταση της ομοιομορφίας στον τίτλο αυτής της εργασίας και την πίεση για συμμόρφωση, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσονται οι εθνικές, περιφερειακές και τοπικές πρωτοβουλίες αξιολόγησης – σε σχολικό επίπεδο. Με άλλα λόγια η ποικιλία καταπνίγεται.

Οι διαδικασίες που συνδέονται με την αξιολόγηση της προόδου και τις θεσμοθετημένες εξετάσεις έχουν ως ένα βαθμό ομοιογενοποιηθεί: όχι μόνο τείνουν να συγκλίνουν ως προς το ποιες γλώσσες θα εξετάζονται, αλλά έχουν και μια τάση να συμφωνούν στις προσεγγίσεις, τη μορφή των τεστ, των υπό εξέταση δεξιοτήτων κλπ. Πού, λοιπόν, έγκειται η ποικιλία για την οποία χαιρόμαστε τόσο πολύ; Η ποικιλία είναι άφθονη. Υπάρχει ποικιλία σε όλη τη λογική της εκμάθησης γλωσσών: υπάρχουν στους πληθυσμούς μας διαφορετικές εθνικότητες που αντιπροσωπεύονται μέσα από διαφορετικές γλώσσες: υπάρχει ποικιλία στις προσεγγίσεις της μάθησης και της διδασκαλίας, αλλά και σε αυτούς που τις παρέχουν: τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα και ίσως να υπάρχει ποικιλία στις σχολικές, τις τοπικές και τις εθνικές πρακτικές αξιολόγησης.

Ως συμπέρασμα μπορούμε να θέσουμε τρία βασικά σημεία. Σίγουρα έχουμε αρκετά σημαντικά επιτεύγματα, για τα οποία μπορούμε να καυχόμαστε στον τομέα των συστημάτων αξιολόγησης, και τα οποία έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό και μπορεί να επιδράσουν θετικά στις πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας. Από αυτά το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο και ο Φάκελος Ευρωπαϊκών Γλωσσών αξίζει να επισημανθούν. Παρ' όλ' αυτά, όσο καλά και αν είναι αυτά τα συστήματα μαζικής αξιολόγησης, δεν επαρκούν για να αντεπεξέλθουν «στους περίπλοκους και συχνά αντικρουόμενους ρόλους [της αξιολόγησης] των σύγχρονων κοινωνιών μας», όπως

τονίζει και ο Filer (2001, 1): «Στις πολυπολιτισμικές, μεταβιομηχανικές κοινωνίες, η τάση για ένα περιεχόμενο αξιολογημένης γνώσης το οποίο ορίζεται κεντρικά συγκρούεται ολόενα και περισσότερο με τις ανάγκες των πληθυσμών των μαθητών».

Δεύτερον, οι νοοτροπίες από τις οποίες διαπνέεται η αξιολόγηση –και η Αγγλία είναι το πρώτο αλλά όχι το μοναδικό παράδειγμα– έχουν εμμονή με την αθροιστική αξιολόγηση της προόδου ή της πιστοποίησης. Σε σχέση με αυτό πρέπει να λάβουμε υπόψη μας σε ποιο βαθμό συμβιβάζεται η εγκυρότητα των διαδικασιών και των πρακτικών αξιολόγησης στα σχολεία. Με άλλα λόγια, σε ποιο βαθμό μετράμε συνεχώς τη γλωσσική γνώση των μαθητών μας αντί να καλλιεργούμε τη μάθηση της γλώσσας;

Τρίτον, η διαμορφωτική και η αθροιστική αξιολόγηση (της προόδου) έχουν διαφορετικούς στόχους, οι οποίοι με τη σειρά τους συνεπάγονται διαφορετικές προσεγγίσεις και πλαίσια αποτίμησης, καθώς επίσης και σε μεγάλο βαθμό διαφορετικές μεθόδους αποτελεσματικής τους εφαρμογής. Επιπροσθέτως, η τοποθέτηση τόσο του καθηγητή όσο και του μαθητή μέσα στην τάξη –με όρους εμπλοκής και κοινωνικών ρόλων– είναι διαφορετική και εξαρτάται από τους διατυπωμένους σκοπούς της αξιολόγησης. Τόσο η διαμορφωτική όσο και η αθροιστική αξιολόγηση έχουν να επιτελέσουν σημαντικές λειτουργίες και είναι το ίδιο πολύτιμες – η καθεμία για τον ρόλο που εξυπηρετεί. Η αθροιστική –επιτρέποντας την αξιολόγηση της μάθησης και την απόκτησή της– έχει ως στόχο να ανταποκρίνεται σε μια ποικιλία κοινωνικών απαιτήσεων και αναγκών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, από την άλλη, εάν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, τότε (α) αναπτύσσεται και εφαρμόζεται μέσα από τη διδασκαλία που (β) χρησιμοποιείται εποικοδομητικά για τη μάθηση και ως τέτοια (γ) ανταποκρίνεται και στις παιδαγωγικές απαιτήσεις και, ειδικότερα, στις αναπτυξιακές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών, διότι διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας ως ανάπτυξη παρά ως γνώση. Η πολυπλοκότητα της σχέσης αυτών των δύο έχει γίνει επίκεντρο μεγάλης έρευνας (βλ. Harlen & James 1997· Rea-Dickins & Gardner 2000· Harlen & Deakin-Crick 2002).

Το 1974 ο Jacobovits περιέγραψε τη γλωσσική εξέταση ως «την αντιδραστική πτέρυγα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας». Το πόσο επίκαιρο είναι σήμερα αυτό, μετά από 28 χρόνια, είναι ανησυχητικό. Για πολλούς κοινωνικοπολιτισμικούς και πολιτικούς λόγους, η ανάγκη για αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας και ο προσδιορισμός επιπέδων της γλωσσικής ικανότητας έχουν αποκτήσει μια ιδιαίτερη σημασία από μόνα τους και έχουν ενσωματωθεί στα επίσημα εθνικά και διεθνή συστήματα. Από την άλλη πλευρά, η αναγνώριση ότι η αξιολόγηση μέσα στη τάξη μπορεί να λειτουργήσει διαμορφωτικά προωθώντας την ανάπτυξη της γλώσσας, δεν έχει προβληθεί με τις πιθανές της σοβαρές συνέπειες. Αποτέλεσμα αυτής της αμέλειας είναι, για παράδειγμα, ότι σε προγράμματα βασικής εκπαίδευσης καθηγητών αλλά και σε προγράμματα κατά τη διάρκεια της εργασίας τους υπάρχει έλλειψη κατανόησης της ποιοτικής διαμορφωτικής αξιολόγησης. Υπάρχει επομένως η ανάγκη να απελευθερώσουμε την αξιολόγηση από αυτό τον στραγγαλισμό που υφίσταται από τα συμβατικά της χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της και να αναγνωρίσουμε ότι α) η κατανόηση της ευρύτερης φύσης αυτού που καλούμε αξιολόγηση, μαζί με β) τις σωστές πολιτικές αξιολόγησης φέρουν τη δυναμική της επίδρασης πάνω στους στόχους μας για πολυγλωσσία, για προώθηση και διατήρηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας και για την εγγύηση ποιότητας στις μεθόδους με τις οποίες αξιολογούμε.

Εν κατακλείδι, ποιο είναι αυτό τελικά που πραγματικά θα άλλαζε το τοπίο στο πώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές για την ξενόγλωσση εκπαίδευση θα μπορούν να υποστηρίξουν και να προωθήσουν την ποικιλία στην αξιολόγηση; Ένα σημαντικό βήμα θα ήταν η μεγαλύτερη αναγνώριση του ρόλου του καθηγητή στην έγκυρη αξιολόγηση των μαθητών, νομιμοποιώντας έτσι την αξιολόγηση μέσα στην τάξη. Αναγνωρίζοντας το ειδικό βάρος που φέρει ο καθηγητής σε αυτή τη διαδικασία, καθώς επίσης και πιο επίσημους μηχανισμούς εξέτασης που επιβάλλονται από εξωγενείς παράγοντες, ίσως να μετρίαζε την ανισορροπία σε ορισμένα από τα τωρινά συστήματα, όπου υπάρχει μια υποτιθέμενη –χωρίς πάντως να έχει ερευνηθεί– ανωτερότητα των τεστ και των συστημάτων εξέτασης. Η αλλαγή είναι αναγκαία σε επίπεδο πολιτικής. Με δεδομένη την ολοένα καλύτερη γνώση που έχουμε για τις γραφειοκρατικές λειτουργίες της αξιολόγησης, θα ήταν μια πολύ καλή αρχή η εισαγωγή εξετάσεων έλεγχου της προόδου και της επάρκειας σε όλες τις μειονοτικές γλώσσες. Τα επόμενα βήματα απαιτούν να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στη διδασκαλία και στην εκμάθηση αυτών των γλωσσών στα σχολεία, και πιο συγκεκριμένα στη διαμορφωτική αξιολόγηση που ενσωματώνεται στην τάξη.

Ευχαριστίες

Είμαι πραγματικά ευγνώμων για τα ευφυή σχόλια της καθηγήτριας κας Μπέσης Δενδρινού σε μια προγενέστερη μορφή αυτής της εργασίας και τα οποία ενσωματώθηκαν σε αυτή τη διορθωμένη εκδοχή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Assessment Reform Group.** 1999. *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Bakker, P.** 2001. Romani in Europe. Στο EXTRA & GORTER 2001, 293-313.
- Black, P. & D. William.** 1998α. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5 (1): 7-74.
- . 1998β. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Λονδίνο: King's College London/ School of Education.
- Brindley, G.** επιμ. 1989. *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. 5ος τόμ. Σίδνεϋ: National Centre for English Language Teaching and Research.
- . επιμ. 1995. *Language Assessment in Action*. 8ος τόμ. Σίδνεϋ: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Clarke, S.** 1998. *Targeting Assessment in the Primary Classroom*. Bristol: Hodder & Stoughton.
- Edwards, V.** 2001. Community languages in the United Kingdom. Στο EXTRA & GORTER 2001, 243-260.
- Filer, A.** επιμ. 2001. *Assessment: Social Practice and Social Product*. Λονδίνο: Routledge Falmer.
- Extra, G. & D. Gorter.** 2001. *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Harlen, W. & M. James.** 1997. Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education* 4 (3): 365-379.
- Harlen, W. & R. Deakin-Crick.** Φεβρουάριος 2002. A Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning. Draft Report. University of Bristol: Graduate School of Education.

- Mavromatis, Y.** 1997. Understanding assessment in the classroom: Phases of the assessment process - the assessment episode. *Assessment in Education* 4 (3): 381-399.
- Mcnamara, T.** 2001. Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing* 18 (4): 333-350.
- North, B.** 2000. *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. Νέα Υόρκη: Peter Lang.
- Rea-Dickins, P.** 2001. Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing* 18 (4): 429-462.
- Rea-Dickins, P. & S. Gardner.** 2000. Snares and silver bullets: Disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing* 17 (2): 215-243.
- Rea-Dickins, P. & S. Rixon.** 1999. Assessment of young learners' English: Reasons and means. Στο *Young Learners of English: Some Research Perspectives*, επιμ. S. Rixon, 89-101. Addison Wesley Longman/The British Council.
- . 1997. The assessment of young learners of English as a foreign language. Στο *Language Testing and Assessment*, 7ος τόμ. του *Encyclopedia of Language and Education*, επιμ. C. Clapham & D. Corson, 151-161. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sadler, D.** 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18: 119-44.
- Spence-Brown, R.** 2001. The eye of the beholder: Authenticity in an embedded assessment task. *Language Testing* 18 (4): 463-481.
- Torrance, H. & J. Pryor.** 1998. *Investigating Formative Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Tunstall, P. & C. Gipps.** 1996. Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal* 22 (4): 389-416.
- Williams, J. & J. Ryan.** 2000. National testing and the improvement of classroom teaching: Can they co-exist? *British Educational Research Journal* 26 (1): 49-73.

PAULINE REA-DICKINS

UNIFORMITY, CONFORMITY AND DIVERSITY IN ASSESSMENT: CHALLENGES FOR LANGUAGE EDUCATION

Introduction

There have been a number of significant innovations in the assessment of language abilities in the last decade that deserve to be celebrated; these include the *Common European Framework* and the *European Language Portfolio*. Whilst recognising the importance of these contributions, and their 'fit to purpose', it is the case that the diversity of the constructs that underpin 'assessment' requires a richer set of understandings, processes and tools. In addition, national and regional policies for language assessment may not match the diversity we observe in language use both within and across national boundaries in the EU. This last point raises issues of ethics and fairness in assessment. This chapter explores the different parameters of assessment and identifies some of the challenges faced in the implementation of valid and ethical language assessment for our citizens in the twenty-first century.

Identifying Constructs and Issues

I start first by identifying some key constructs and issues that shape the discussion in the later sections of this chapter.

Definition of Terms

The term 'assessment' in my title, as opposed to 'testing', has been a deliberate choice. These terms are not synonymous, although both language testing and assessment have the aim of eliciting data about learners' language abilities. Assessment is a broader concept and part of the whole educational process of learning and teaching, whilst tests – and in this context language tests – are typically used as a 'bolt-on' procedure as a check on achievement at end points in a learning programme; or, in the case of language proficiency tests, entirely divorced from learning and teaching. Tests are usually formal procedures – of the pencil and paper variety but may also include tests of oral interaction such as those promoted by some better-known examination boards – and are linked to bureaucratic and summative assessment purposes. This brings me to my first distinction.

In addition to the assessment of learning (which may also be equated with summative

purposes for assessment) via achievement or proficiency measures of some form, it is important not to overlook the potential that assessment has in terms of its *formative* impact. This refers not only to impact for the teacher but, importantly, the opportunities that assessment may create that are formative for learners themselves. I wish to highlight here the crucial nature of the assessment process itself – as instantiated in classrooms in schools - where assessment is recognised as having the potential to impact on student learning and development (see, for example, Black & Wiliam 1998). According to this view, teacher and learner dialogue represents a key dimension of formative assessment. This distinction between assessment *of* learning and assessment *for* learning links closely with the notion of different identities of assessment; this brings me to my second point.

Functions and Identities of Language Testing and Assessment

Elsewhere (Rea-Dickins 2001), I have drawn attention to different identities of assessment which provide a useful framework for the analysis of the functions of assessment; three key identities are outlined below.

- a. The first, the *bureaucratic face*, reflects an external identity of assessment where there is an obligation for assessment to fit the administrative requirements of a school curriculum in which all subjects must be assessed by law or custom (Rea-Dickins & Rixon 1997). The impact of the bureaucratic functions of assessment is very visible in England, in relation to tracking standards, surfacing in the form of school league tables published in the national press. This bureaucratic identity also covers the function of private certification in the form of language proficiency examinations such as the Cambridge ESOL (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, Cambridge, England) suite of examinations and the TOEFL (Test of English as a Foreign Language, Educational Testing Service, New Jersey, USA). A certificate from an international examining board may be seen to carry a 'value' with it in career or education pathways in general, but not in relation to learning and teaching.
- b. Assessment also has what can be called an internal identity in relation to *pedagogic* functions. This is characterised by the needs of schools and teachers for assessment data that are associated with teaching functions. Information gathered through a variety of means, from written work in the form of a story or letter to language samples drawn from observation of individual learners or small groups, has the potential to contribute to knowledge about these learners and to influence instructional decisions on this basis. In this respect, assessment may be seen to have a teaching identity (see Rea-Dickins 2001 for a detailed argument of this position).
- c. There is yet another facet of assessment which – whilst internal to the school context and sharing some characteristics with assessment that drives a teaching agenda – is distinct in that it focuses on learning through assessment and the role of the learner in this process. Assessment of this kind is embedded within instruction and may be viewed as contributing to learning as opposed to measuring learning; it is concerned with developing learner language awareness, understanding and knowledge. It is to be noted that in the literature on formative assessment there appears to be a greater emphasis on the 'forming' effect on or

for the teacher, rather than for the learner. In my view, it is important that we do not overlook the important role that assessment has in its *potential* to push language learning forward and, in particular, the role of the learner in this process as a full and active participant (see, for example, Sadler 1989; Black & Wiliam 1998a; Clark 1998).

Systems Approaches to Innovative Assessment Practice

Thirdly, recent innovations in assessment within the context of EU initiatives are well documented (e.g., North 2000); they are also the focus of another paper in this volume (see Gille's paper in relation to the *European Language Portfolio*). Both the *European Language Portfolio* and the *Common European Framework* have the potential to be immensely influential in terms of professional practice, policy and in developing teacher knowledge about assessment. (And, we need to evaluate whether this indeed is the case.) However, no matter how good these systems are, they cannot – in the depth required – also inform on the learning identity of assessment. There is, thus, a danger of the uniformity implicit in such frameworks and systems leading to conformity which might – as a consequence – bring about a diminished recognition of the importance of the process dimensions of assessment and, in particular, of formative classroom assessment.

European Policy Aims

As a fourth point I refer to three key concepts that connect to European Language Policy. These are:

- a. *Quality*, in relation to improving the quality of language teaching and learning
- b. *Quantity*, in relation to an increasing number of citizens learning more languages more of the time
- c. *Diversity*, in relation to the promotion and maintenance of linguistic diversity.

These are discussed below.

Discussion

How Can Assessment Improve the Quality of Learning?

Firstly, in relation to point 1 – above – we need to consider how exactly assessment can improve the quality of learning. I have chosen this question because it allows me to reiterate the view that issues of formative assessment should be on any assessment agenda, for several reasons. For one, this is the least well understood construct in the area of classroom language assessment (but see, as examples, Brindley 1989; 1995; Mavrommatis 1997; McNamara, 2001; Spence-Brown 2001) and, in particular, in terms of what constitutes quality in formative assessment. A second reason is that so much has already been written about language testing – proficiency testing, and about mechanisms for reporting summatively on a language learner's achievement as 'products' from a language programme – and this has not been matched in any significant way by discussions about classroom-embedded assessment. What, then, constitutes quality in classroom formative assessment?

The Assessment Reform Group (ARG) in the UK, who are investigating the relationship between assessment and learning (e.g., ARG 1999; Harlen & Deakin Crick 2002) demonstrate persuasively that formative assessment carries the potential to raise standards (e.g. Black & William 1998b); and they provide specific guidance as to how formative assessment could be improved:

“The research indicates that improving learning through assessment depends on five, deceptively simple, key factors:

- a. The provision of effective feedback to pupils
- b. The active involvement of pupils in their own learning
- c. Adjusting teaching to take account of the results of assessment
- d. A recognition of the profound influence assessment has on motivation and self-esteem of pupils, both of which are crucial influences on learning
- e. The need for pupils to be able to assess themselves and understand how to improve” (ARG *op.cit.*, 4-5)

Further, in 2001, key principles that should underpin assessment for learning were articulated:

“Assessment for learning:

1. is part of effective planning
2. is about how students learn
3. is central to classroom practice
4. is a key professional skill
5. has an emotional impact
6. affects learner motivation
7. promotes commitment to learning goals and assessment criteria
8. helps learners know how to improve
9. encourages self- and peer assessment
10. recognises all achievements.”

There is a significant research base that informs these principles – see Sadler 1989, Black & William 1998a, 1998b as examples. From such findings, both feedback of an appropriate kind (e.g. Tunstall & Gipps 1996) and increasing learner involvement in the assessment process become criterial features of quality in formative assessment (e.g. Torrance & Pryor 1998). There is a growing recognition that assessment is about much more than ‘tests’ that are divorced from the flow of instruction and includes a potentially powerful dimension that needs to be effectively integrated within routine classroom teaching activity. Assessment strategies embedded within the flow of teaching will include: teacher questioning and probing: for example, the ways that teacher questioning may support the development of learner language awareness; opportunities for sustained dialogue between the teacher and learner and also between learners in dyads or small groups; and teacher scaffolding of various kinds. From these perspectives, then, feedback has a crucial role to play in teacher assessment processes, as does the engagement of learners in these processes.

'More Languages' and the 'Promotion and Maintenance of Linguistic Diversity'?

In relation to the second question in European policy aims stated above, we need to consider what is meant by: a) 'more languages', and b) the 'promotion and maintenance of linguistic diversity'. In other words, we should ask:

- Which languages? and
- In what ways can assessment influence issues around the promotion and maintenance of linguistic diversity?

According to Extra and Gorter (2001, 12-13), "the prognosis is that immigration populations will continue to grow as a consequence of the increasing number of political refugees, the opening of the internal European borders, and political and economic developments in Central and Eastern Europe and in other regions of the world. It has been estimated that in the year 2000 about one third of the population under the age of 35 in urbanized Western Europe had an immigration background".

Taking further examples, Edwards (2001, 247) amply demonstrates that a significant number of the population in London speak languages other than English. (The data for the whole of England would be even more telling.) The OSCE, HCNM (reported in Bakker 2001) in a survey of Roma in EU countries estimates the official numbers in Greece to be between 150,000 and 300,000; and Bakker *et al* (2000, cited in Bakker 2001) in a different survey estimates that approximately 90% of the Roma speak Romani.

Given these data and in terms of linguistic rights, we need to ask:

- Which countries provide opportunities for these speakers to be assessed in their heritage language?

Although there are significant numbers of ethnic minority speakers across the EU, the educational status of these languages is not well positioned in terms of the bureaucratic and certification functions mentioned above.

Readers are therefore invited to consider the impact of assessment policy – which affirms the 'spread of English' and the use of other foreign languages such as German, French, Spanish, Italian on: 1) the marginalisation of other languages; 2) the devaluing of other languages which may, in turn, have as a consequence for 3) the suppression of those languages which are perceived as unimportant relative to others which have more formal recognition, in that they are formally assessed. We need, thus, to reflect on the appropriacy of our assessment mechanisms provided for speakers of heritage languages and how these might on the one hand inhibit, and on the other promote linguistic diversity.

Contemporary Realities of Assessment

Whilst there may be clarity as to what good assessment practices should be, the contemporary realities of assessment may at times be at odds with both the aims of the European Language Policy - and in particular the European Year of Languages 2001 – and with the construct of assessment itself – in terms which go well beyond the boundaries of examinations and the

summative testing of language proficiency and achievement. Some of these realities are summarised as follows.

One: English is the predominant language tested in formal examinations, in spite of the diversity of language use within and across national boundaries in the EU. Although other languages such as Spanish, Dutch, Greek, German, French, Italian, Finnish and Portuguese are tested these cannot be considered a true representation of linguistic diversity in the EU.

This gives rise to a number of questions, one of which is:

- How can initiatives in the assessment of other languages which are under represented in the area of assessment be developed and strengthened?

Two: The certification function of language testing is monopolised by systems which originate in England or the US. Witness, for example, the popularity of the Cambridge ESOL suite of examinations and the Michigan English Language Test in Greece. Indeed, examinations such as these which are *English* language proficiency examinations have very effectively gained recognition, particularly by parents and employers, and in some countries are deeply rooted.

This gives rise to a number of questions, one of which is:

- To what extent has this had the effect of disallowing other language assessment initiatives to emerge, or to gain more extensive currency?

Three: The greater emphasis on the 'assessment of achievement(s)' – implicit within both the *Common European Framework* and the *European Language Portfolio* – might have unwanted consequences in at least two ways. 1) Summative assessment may (a) take precedence over or (b) be valued higher than, and (c) be better understood than formative assessment which has the potential to drive language learning and development forward. As a consequence, 2) the promotion of formative assessment at the school and classroom level has not been developed, so that not only have we not witnessed a greater understanding of what formative assessment is and how it may be operationalised in schools but we have also seen issues of formative assessment often being either marginalised in teacher development and training programmes or entirely excluded. In quality assurance terms, therefore, it becomes important not to overlook the role of formative assessment alongside other valid functions of assessment.

Further questions raised in relation to these points are:

- To what extent is there a shared understanding of the potential benefits for the learner of formative assessment?
- To what extent has an understanding of what constitutes quality in formative assessment been represented in detailed teaching and learning materials or in the form of guidance documents for teachers in ways that will inform actual formative assessment practices embedded within classroom language learning contexts?

Four: There is the possibility of unwanted washback on classroom language teaching practices from summative achievement tests and language proficiency examinations, although this has to be more extensively researched. For example:

- What exactly is the washback on assessment practices from summative achievement testing and formal language proficiency examinations and, in particular, on opportunities for 'assessment for learning' as opposed to 'assessment of learning'? What effects do these measures actually have on a teacher's pedagogy, on the type of learning tasks used in class and, in particular, on the nature of learner interaction and participation in class, and on teacher feedback to their learners?
- To what extent do teachers achieve a balance in their assessments – for purposes of monitoring achievement and developing language learning?

We also need to consider:

- How are teachers formally prepared – through their initial teacher training and through in-service provision – to undertake effectively assessment in all its identities?
- In terms of ethics and fairness in assessment practices, to what extent are other languages represented within given EU countries marginalized in favour of the 'big' language groups and devalued in the sense that linguistic ability in these languages is not assessed?
- What will the long-term consequences be if these 'other' languages are, effectively, suppressed and do not receive the recognition in terms of language assessment as 'achievement', or as 'development'?

There are boundless other incongruities in assessment practices. One further example, however – as it is an increasingly prominent one, given the increase in early foreign language learning in the primary (elementary) school – has been documented in the research of Rea-Dickins & Rixon 1997; 1999. This has revealed significant discrepancies in terms of: a) the rationale for introducing a language at primary level; b) the content and pedagogic approaches on the one hand and c) teacher assessment practices on the other. Much young foreign language learning emphasises oracy skills of listening and speaking, yet some data suggest that formal pencil and paper tests of linguistic knowledge predominate in the classroom.

Some Conclusions

In drawing together the different threads raised in this chapter, the argument that has been presented is that in terms of language assessment practices, a restricted view of assessment prevails. This is one that places *systems* to the fore and which has obscured the *centrality of the learner* in the assessment process and the *diversity* in our assessment contexts. Assessment systems represent the uniformity dimension in the title of this chapter, and the pressure to conform, with effects such that national, regional and local – at school level – assessment initiatives do not grow. In other words diversity is stifled.

To an extent, the procedures associated with assessing achievement and standardised examinations have a certain homogeneity about them: not only do they tend to conform in terms of which languages are tested, they also have a tendency to conform in terms of approach, test format, skills tested and so forth. Where, then, is the diversity which we are requested to celebrate? And, diversity abounds. We have diversity in terms of rationale for teaching

languages; we have different ethnicities and languages represented in our populations; we have diversity in terms of approaches to learning and teaching; and also in terms of providers: both state and private sectors and the interface between these two; and there may be diversity in terms of school, regional and national assessment cultures.

There are three points to be made by way of conclusion. There are most definitely significant achievements to be celebrated in terms of assessment systems that have been developed and which may impact positively on learning and teaching practices. Of these the *Common European Framework* and the *European Language Portfolio* are notable. However, no matter how good these systems of mass assessment are, they are unable to fulfil, as Filer suggests, the “complex and often contradictory roles [for assessment] in our modern society”: “In multi-cultural, post industrial societies, the trend towards a centrally prescribed content of assessed knowledge increasingly clashes with need among populations of students” (Filer 2000, 1).

Secondly, assessment cultures – and England is a prime but not the only example – have become obsessed with summative assessment of achievement or certification. In this connection, we need to consider the extent to which the validity of assessment processes and practices within schools has in some way been compromised. In other words, to what extent do we continuously measure the language knowledge of our students as opposed to nurturing language learning?

Thirdly, formative and summative (achievement) assessment have different goals, which in turn imply different approaches and frameworks of appraisal and, largely, different tools for their effective implementation. In addition, the positioning of both teachers and learners in the classroom – in terms of engagement and social roles – is different depending on the stated purpose for the assessment. Both formative and summative assessment have important functions to fulfil and are equally valuable – each for the purpose that it serves. The latter – enabling the assessment of learning or acquisition – is to respond to a variety of social requirements and needs. The former, on the other hand, if responsive to the needs of individual learners, is (i) developed and implemented within instruction which is (ii) used constructively for learning, and, as such, is (iii) responsive both to pedagogic requirements and, in particular, to the developmental needs of specific learners in that it facilitates language learning as development rather than as knowledge. The complexity of the relationships between the two has been the focus of much research (e.g., Harlen & James 1997; Rea-Dickins & Gardner 2000; Harlen & Deakin-Crick 2002).

In 1974, Jacobovits wrote of language testing as the “reactionary wing of Applied Linguistics”. This has alarming currency some 28 years later. For a variety of socioculturally and politically motivated reasons, the need to assess language proficiency and to identify language competence levels has developed an ‘importance’ of its own and has been integrated within formal national and international systems. Recognition of the formative potential of classroom embedded assessment on the other hand to promote language development has not been forthcoming with potentially fairly serious consequences. As a result of this neglect within, as an example, initial teacher training or in-service programmes, there is a lack of understanding of quality formation. There is, thus, a need to liberate assessment from the stranglehold of its conventional identities and functions and to recognise that 1) an understanding of the broader

nature of the construct we call assessment, together with 2) assessment policies of the right kind carry the potential to impact on our aims for plurilingualism, the promotion and maintenance of linguistic diversity, and quality assurance in our assessment practices.

Finally, what would make a difference in terms of how national educational policies for languages education could account for and promote the diversity within assessment discussed here? Greater recognition of the teacher's role in the valid assessment of learners would be one significant step, thus legitimising attention to classroom assessment. Recognising the validity of the teacher in this process, in addition to more formal testing mechanisms imposed from outside, would perhaps redress the imbalance in certain of the current systems where there is an assumed – but not researched – superiority for tests and testing systems. Change is required at policy level. Given a greater understanding of the bureaucratic functions of assessment, the introduction of achievement or proficiency tests across minority languages would constitute a useful start. The next steps would require a focus on the teaching and learning of these languages in schools and, in particular, on classroom-embedded formative assessment.

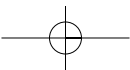
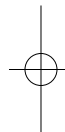
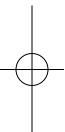
Acknowledgement

I am very grateful indeed for the perceptive comments of Professor Bessie Dendrinis on an early version of this paper; these have been integrated into this revised version.

REFERENCES

- Assessment Reform Group.** 1999. *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- Bakker, P.** 2001. Romani in Europe. In Extra & Gorter 2001, 293-313.
- Black, P. & D. William.** 1998a. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5 (1): 7-74.
- . 1998b. *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*. London: King's College London/School of Education.
- Brindley, G.** ed. 1989. *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. Vol. 5. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- . ed. 1995. *Language Assessment in Action*. Vol. 8. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Clarke, S.** 1998. *Targeting Assessment in the Primary Classroom*. Bristol: Hodder & Stoughton.
- Edwards, V.** 2001. Community languages in the United Kingdom. In Extra & Gorter 2001, 243-260.
- Filer, A.,** ed. 2001. *Assessment: Social Practice and Social Product*. London: Routledge Falmer
- Extra, G. & D. Gorter.** 2001. *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Harlen, W. & M. James.** 1997. Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education* 4(3): 365-379.
- Harlen, W. & R. Deakin-Crick.** February 2002. A Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning. Draft Report. University of Bristol: Graduate School of Education.
- Mavromatis, Y.** 1997. Understanding assessment in the classroom: Phases of the assessment process - the assessment episode. *Assessment in Education* 4 (3): 381-399.
- Mcnamara, T.** 2001. Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*, 18 (4): 333-350.

- North, B.** 2000. *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- Rea-Dickins, P.** 2001. Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing* 18 (4): 429-462.
- Rea-Dickins, P. & S. Gardner.** 2000. Snares and silver bullets: Disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing* 17 (2): 215-243.
- Rea-Dickins, P. & S. Rixon.** 1999. Assessment of young learners' English: Reasons and Means. In: *Young Learners of English: Some research perspectives* ed. S. Rixon, 89-101. Addison Wesley Longman/The British Council: 89-101.
- . 1997. The assessment of young learners of English as a foreign language. In: *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 7: Language Testing and Assessment* eds C. Clapham & D. Corson, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sadler, D.** 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18: 119-44.
- Spence-Brown, R.** 2001. The eye of the beholder: Authenticity in an embedded assessment task. *Language Testing* 18 (4): 463-481.
- Torrance, H. & J. Pryor.** 1998. *Investigating Formative Assessment*. Buckingham: Open University Press.
- Tunstall, P. & C. Gipps.** 1996. Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal* 22 (4): 389-416.
- Williams, J. & J. Ryan.** 2000. National testing and the improvement of classroom teaching: Can they co-exist? *British Educational Research Journal* 26 (1): 49-73.



Συντελεστές του τόμου

BOBB-WOLFF, LESLIE. Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής και Γερμανικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο της La Laguna (Τενερίφη, Ισπανία), όπου διδάσκει μεθοδολογία της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και συγκριτικές σπουδές αγγλικών-ισπανικών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της επικεντρώνονται στους εξής χώρους: μαθησιακή αυτονομία στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, ρόλος της αυτοαξιολόγησης στη μαθησιακή αυτονομία και ανάπτυξη στρατηγικών εκμάθησης στην τάξη. Η διδακτορική της διατριβή εξετάζει την επίδραση της αυτονομίας στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Επί σειρά ετών συνεργάζεται στενά με καθηγητές της αγγλικής σε δημόσια κυρίως σχολεία της Ισπανίας, ενώ πριν κάνει ακαδημαϊκή καριέρα εργάστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΔΕΛΒΕΡΟΥΔΗ, ΡΕΑ. Επίκουρη καθηγήτρια γλωσσολογίας του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι εργασίες της έχουν ως αντικείμενο θέματα σχετικά με τη σύνταξη και τη σημασιολογία της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας, τη γλωσσική ποικιλότητα και την ιστορία της γλωσσολογίας στην Ελλάδα. Έχει επιμεληθεί τη μετάφραση του βιβλίου του Claude Hagège *L'Enfant aux deux Langues (Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες, Αθήνα: Πόλις, 1999)* και είναι συντονίστρια της ελληνικής ομάδας που συμμετέχει στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Lingua 1, «EU & I: European Awareness and Intercomprehension».

ΔΕΛΑΡΙΝΟΥ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ. Καθηγήτρια του Τομέα Γλώσσας-Γλωσσολογίας στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου διετέλεσε διευθύντρια του Τομέα και πρόεδρος του Τμήματος. Ασχολείται με την εκπαίδευση καθηγητών ξένων γλωσσών, το σχεδιασμό προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας και αξιολόγησης της γλωσσικής γνώσης, το σχεδιασμό και τη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές, καθηγητές και επιμορφωτές καθηγητών, ενώ από το 2002 είναι πρόεδρος της Κεντρικής Εξεταστικής Επιτροπής για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Η συγγραφική της δραστηριότητα περιλαμβάνει πολλές δημοσιεύσεις στην αγγλική και την ελληνική, ενώ ορισμένα άρθρα της έχουν μεταφραστεί στην ισπανική και την πορτογαλική. Το τελευταίο της βιβλίο, με τίτλο *The Hegemony of English*, για το οποίο συνεργάστηκε με τον Donaldo Macedo και την Παναγιώτα Γούναρη, δημοσιεύτηκε στις Η.Π.Α. από τις εκδόσεις Paradigm Publishers. Οι επιστημονικές της εργασίες επικεντρώνονται στην κριτική ανάλυση λόγου σε σχέση με ζητήματα γλωσσικού προγραμματισμού και εκπαίδευσης στην Ευρώπη, στις πολιτικές γλωσσών στην Ε.Ε. και στον σχεδιασμό γλωσσικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη διαγλωσσικού/διαπολιτισμικού γραμματισμού των ευρωπαίων πολιτών.

ΔΟΥΚΑ-ΚΑΜΠΙΤΟΓΛΟΥ, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ. Καθηγήτρια αγγλικής και συγκριτικής λογοτεχνίας στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης. Διατέλεσε Κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής και σήμερα είναι Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων του πανεπιστημίου στο οποίο υπηρετεί. Είναι συγγραφέας του βιβλίου *Plato and the English Romantics: Dialogues* (Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge, 1990) και έχει πολλές δημοσιεύσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό κυρίως σε θέματα που σχετίζονται με τη ρομαντική ποίηση και την ποιητική. Τα ακαδημαϊκά της ενδιαφέροντα επί-

σης περιλαμβάνουν τους τομείς της φιλοσοφίας, της θεωρίας της λογοτεχνίας, των πολιτισμικών σπουδών, της μελέτης του έργου σύγχρονων ποιητριών και της φεμινιστικής κριτικής. Το τελευταίο της βιβλίο δημοσιεύτηκε από τις εκδόσεις Παρατηρητής, στη Θεσσαλονίκη και έχει τίτλο *Φαντασιώσεις του Θηλυκού (από τη Σαπφώ στον Ντεριντά)*.

GILLE, ERNA. Καθηγήτρια της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Ολλανδία για είκοσι χρόνια, υπήρξε μέλος –και πρόεδρος επί τριετία– του Συμβουλίου του Αγγλικού Τομέα του Οργανισμού Ολλανδών Καθηγητών Σύγχρονων Γλωσσών (VLLT). Συμμετέχει στο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εφαρμογή του Φακέλου Ευρωπαϊκών γλωσσών και εργάζεται στο Διεθνές Τμήμα του Ολλανδικού Ινστιτούτου Εξετάσεων και Αξιολόγησης (CITO). Έχει επίσης διατελέσει εκπαιδευτικός σύμβουλος προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη. Είναι επίσης διευθύντρια, σε εθνικό επίπεδο, του PISA, έργο το οποίο εντάσσεται στο διεθνές πρόγραμμα του Ο.Ο.Σ.Α. για την αξιολόγηση των μαθητών των Κάτω Χωρών.

GINET, ALAIN. Υπήρξε μέλος του διδακτικού-επιστημονικού προσωπικού του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Stendhal της Γκρενόμπλ, στη Γαλλία. Παρότι ξεκίνησε διδάσκοντας λογοτεχνία, όταν ανέλαβε τη διεύθυνση του Τμήματος Σύγχρονων Γλωσσών για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων, ασχολήθηκε σε βάθος με τη διδακτική των ξένων γλωσσών, ειδικότερα της αγγλικής, και την αυτοεκπαίδευση. Αυτό τον οδήγησε στον πειραματισμό και την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών με την εκτεταμένη χρήση του βίντεο και των νέων τεχνολογιών. Έχει γράψει ένα βιβλίο για το ζήτημα αυτό και είναι ο αρχικός σχεδιαστής του πρώτου και μοναδικού εξειδικευμένου Κέντρου Γλωσσών στη Γαλλία, γνωστού και ως «Το Σπίτι των Γλωσσών της Γκρενόμπλ» («La Maison des Langues de Grenoble»).

ΚΑΛΙΑΜΠΕΤΣΟΥ-ΚΟΡΑΚΑ, ΠΗΝΕΛΟΠΗ. Καθηγήτρια εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και διευθύντρια του Τομέα Γλώσσας-Γλωσσολογίας του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ακαδημαϊκή υπεύθυνη για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας του Ελεύθερου Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το συγγραφικό της έργο εστιάζει σε ζητήματα διδακτικής των γλωσσών και πολιτισμών, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παραγωγής έντυπου και τηλεοπτικού διδακτικού υλικού, εκπαίδευσης και κατάρτισης των καθηγητών ξένων γλωσσών, σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της γαλλικής. Έχει διδάξει ως προσκεκλημένη καθηγήτρια σε ξένα πανεπιστήμια, έχει αναλάβει την επιστημονική ευθύνη για τη διοργάνωση διεθνών συμποσίων και ημερίδων και είναι υπεύθυνη για ευρωπαϊκά προγράμματα του Τμήματός της. Είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού *Europe Plurilingue*, που εκδίδεται στο Παρίσι.

KING, ELIDIR (LID). Αρμόδιος για την εθνική γλωσσική πολιτική στο Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας, διαθέτει εκτενή ερευνητική και εκπαιδευτική εμπειρία σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής εκπαίδευσης. Έχει διδάξει στη δευτεροβάθμια, στην τριτοβάθμια και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Υπήρξε εξεταστής σε εξετάσεις γλωσσικής κατάρτισης και συγγραφέας διδακτικού-μαθησιακού υλικού για τη γλωσσική εκπαίδευση. Υπήρξε διευθυντής του Κέντρου Διερεύνησης για τη Γλωσσική Διδασκαλία (CILT), έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διάδοση των εργασιών του οργανισμού σε όλες τις φάσεις και στάδια της εκπαίδευσης, ενώ ήταν επίσης ενεργά αναμεμιγμένος στη δημιουργία ευρωπαϊκών δικτύων πληροφοριών και στην προώθηση των δραστηριοτήτων του CILT σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο. Από το 1997, τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εξειδικεύονται στη διάρθρωση της πολιτικής για τη γλώσσα και τις γλώσσες στο βρετανικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ. Επίκουρος καθηγητής στο Τμήμα Γλωσσολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και αναπληρωτής επιστημονικός υπεύθυνος του «Ηλεκτρονικού Κόμβου», μιας δικτυακής πύλης για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα (www.komvos.edu.gr). Οι δημοσιεύσεις του είναι, κυρίως, στον χώρο του τεχνολογικού γραμματισμού και της εκπαίδευσης στον γραμματισμό. Είναι ο επιμελητής του βιβλίου *Πληροφορική – Επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: Η διεθνής εμπειρία* (Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2001, δίγλωσση έκδοση).

LLURDA, ENRIC. Διευθυντής του Τομέα Αγγλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Lleida, στην Καταλονία της Ισπανίας, όπου διδάσκει εφαρμοσμένη γλωσσολογία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα βασικά του ενδιαφέροντα περιστρέφονται γύρω από τον ρόλο των καθηγητών ξένων γλωσσών που η γλώσσα –στόχος δεν είναι η μητρική τους, καθώς και οι στάσεις και η προφορά τους. Ενδιαφέρεται επίσης για τη διδασκαλία μειονοτικών γλωσσών στην Καταλονία. Εργασίες του έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή περιοδικά για ζητήματα ξενόγλωσσης διδακτικής όπως το *AILE*, το *International Journal of Applied Linguistics*, το *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, το *IRAL*, το *Journal of Psycholinguistic Research*, και *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*.

MACKIEWICZ, WOLFGANG. Ακαδημαϊκός διευθυντής του Κέντρου Γλωσσών του Ελεύθερου Πανεπιστημίου του Βερολίνου στη Γερμανία. Τα πεδία που τον ενδιαφέρουν κυρίως είναι η γλωσσική εκπαίδευση και η ευρωπαϊκή συνεργασία στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Διατέλεσε πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής Γλωσσών SIGMA και στη συνέχεια ανέλαβε συντονιστής του Πρώτου Θεματικού Δικτύου στον Χώρο των Γλωσσών, του σχεδίου για την εκμετάλλευση και διάδοση των αποτελεσμάτων του Δικτύου στην Ε.Ε., καθώς και του δεύτερου πλήρως ανεπτυγμένου Ευρωπαϊκού Δικτύου «Γλώσσες». Συντονίζει τη δεύτερη φάση του Σχεδίου DIALANG και είναι πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Γλωσσών (CEL/ELC). Οργάνωσε το συνέδριο «Βερολίνο-Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001», το οποίο αφορούσε την ξενόγλωσση εκπαίδευση σε ευρωπαϊκά ΑΕΙ.

ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ. Λέκτορας στον Τομέα Γλώσσας-Γλωσσολογίας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, ειδικό μεταπτυχιακό δίπλωμα στους υπολογιστές στην εκπαίδευση και διδακτορικό δίπλωμα στην κριτική ανάλυση λόγου. Έχει συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική γλωσσολογία, στις νέες τεχνολογίες και πολυμέσα στη γλωσσική εκπαίδευση, στην κριτική ανάλυση λόγου και στον γραπτό και ακαδημαϊκό λόγο.

ΜΠΕΝΝΙΝΓΚ, ΒΙΛΧΕΛΜ. Καθηγητής γερμανικής λογοτεχνίας στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο οποίο διετέλεσε πρόεδρος επί σειρά ετών. Συμμετείχε ενεργά σε επίπεδο τμήματος και πανεπιστημίου στη διαμόρφωση προγραμμάτων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών καθώς και στην ανάπτυξη και οργάνωση ευρωπαϊκών προγραμμάτων ανταλλαγής φοιτητών και διδασκόντων. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στη θεωρία της λογοτεχνίας, τη συγκριτική γραμματολογία και τη γερμανική λογοτεχνία του 18ου, 19ου και 20ου αιώνα. Γ' αυτά τα θέματα έχει δημοσιεύσει βιβλία και μελέτες σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά.

NELDE, PETER. Καθηγητής γενικής και γερμανικής γλωσσολογίας στο Καθολικό Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών και από το 1977 πρόεδρος του Ερευνητικού Κέντρου για την Πολυγλωσσία στις Βρυξέλλες. Εισή-

γαγε τη διατομεακή έρευνα στη γλωσσολογία επαφής, εξέδωσε το *International Handbook on Contact Linguistics* (1996/7) και διηύθυνε μελέτες για τις γλωσσικές μειονότητες (Ευρωμωσαϊκό) και το πρόγραμμα ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής με τίτλο «Η μονογλωσσία θεραπεύεται». Δίδαξε ως επισκέπτου έρευνητής καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης και σε άλλα πανεπιστήμια των Η.Π.Α. (Stanford και Berkley). Έχει επίσης διδάξει ως επισκέπτου καθηγητής στα πανεπιστήμια της Βουδαπέστης, της Πρετώριας, του Τόκιο, του Μόντρεαλ και του Παρισιού. Ανέπτυξε ένα δομικό σχέδιο για τις ευρωπαϊκές σπουδές στα πανεπιστήμια της Λειψίας και της Βιέννης.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ. Λέκτορας στον Τομέα Γλωσσολογίας και Διδακτικής του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει πτυχίο φυσικής του Α.Π.Θ., μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης στην εφαρμοσμένη τηλεματική από το Πανεπιστήμιο Paris VII και Διδακτορικό Δίπλωμα στις Επιστήμες και Τεχνολογίες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας από το Α.Π.Θ. Το πεδίο έρευνάς 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) και είναι μέλος της επιστημονικής επιτροπής του ευρωπαϊκού θεματικού δικτύου «TNP II/Languages, New Learning Environments» για τις τεχνολογίες της πληροφόρησης στη γλωσσική εκπαίδευση.

PANTHIER, JOHANNA. Είναι διοικητικά υπεύθυνη στον Τομέα Γλωσσικής Πολιτικής DG IV του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπου εργάζεται τα τελευταία 12 χρόνια. Έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης στη γλωσσολογία και εμπειρία στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Εργάστηκε ως καθηγήτρια της γαλλικής και της πορτογαλικής ως ξένης γλώσσας στην Ολλανδία, τη χώρα καταγωγής της. Τελευταία, έχει ασχοληθεί εντατικά με τις εφαρμογές στην εκπαίδευση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR). Έχει επίσης ασχοληθεί με τον Οδηγό συσχετισμού του CEFR με τις γλωσσικές εξετάσεις στην Ευρώπη και τον Φάκελο Ευρωπαϊκών Γλωσσών.

ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ-ΛΥΤΡΑ, ΣΟΦΙΑ. Καθηγήτρια της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και πρόεδρος στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επίσης είναι ακαδημαϊκή υπεύθυνη του μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης στη διδασκαλία της αγγλικής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει δημοσιεύσει πέντε βιβλία και μεγάλο αριθμό άρθρων σε περιοδικά και σε συλλογικούς τόμους. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα εκμάθησης και διδασκαλίας των ξένων γλωσσών ειδικότερα της αγγλικής και της ελληνικής, ανάλυσης της επικοινωνίας εντός και εκτός περιβάλλοντος τάξης, γλωσσικής και πολιτισμικής συνειδητότητας, αυτομάθησης, της αυτονομίας και του ρόλου της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, αξιολόγησης και πιστοποίησης, εξ αποστάσεως μάθησης και μεθοδολογίας στην εκπαίδευση ενηλίκων στις ξένες γλώσσες και στην εκπαίδευση καθηγητών ξένων γλωσσών.

REA-DICKINS, PAULINE. Καθηγήτρια εφαρμοσμένης γλωσσολογίας στην Εκπαίδευση στη Μεταπτυχιακή Σχολή Εκπαίδευσης και αναπληρώτρια διευθύντρια έρευνας του Πανεπιστημίου του Μπρίστολ, στην Αγγλία. Τα διδακτικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τον ευρύτερο χώρο της διδασκαλίας και αξιολόγησης της γνώσης της αγγλικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Τα δημοσιεύματά της επικεντρώνονται σε ζητήματα όπως η αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, της επίδοσης των μαθητών και της γλωσσικής γνώσης. Οι πιο πρόσφατες σχετικές δημοσιεύσεις της περιλαμβάνουν τον τόμο που αποτελεί ειδική έκδοση του περιοδικού *Language Testing* με τίτλο *Assessment of Young Language Learners* (2000, τόμ. 17/2) και το άρθρο "Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of

classroom assessment, που επίσης δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Language Testing* (2001, τόμ. 18/4). Τέλος, είναι επιμελήτρια ενός άλλου ειδικού τεύχους του περιοδικού *Language Testing* με θέμα την αξιολόγηση των καθηγητών ξένων γλωσσών (2004).

ΣΑΠΙΡΙΔΟΥ, ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ. Επίκουρη καθηγήτρια στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με γνωστικό αντικείμενο τη διδακτική της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Συμμετέχει σε ερευνητικά προγράμματα και εκδόσεις του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, σε ερευνητικό πρόγραμμα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Γλωσσών, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τη διδασκαλία της ελληνικής και σε ΕΠΕΑΕΚ του Τμήματός της για την πρακτική άσκηση φοιτητών. Ιδιαίτεροι τομείς επιστημονικού ενδιαφέροντος είναι η ανάλυση διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, τα μοντέλα εκπαίδευσης καθηγητών ξένων γλωσσών καθώς και η σχέση των δύο αυτών θεμάτων με την γλωσσική πολιτική στον τόμο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, ΒΑΣΩ. Καθηγήτρια εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και διδακτικής ξένων γλωσσών στο Γαλλικό Τμήμα του Α.Π.Θ. Διευθύντρια του διατμηματικού μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Επιστήμες της τεχνολογίας, της γλώσσας και της επικοινωνίας» καθώς επίσης του Εργαστηρίου Διδακτικής Ζωτανών Γλωσσών. Η έρευνα και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται αφενός σε ζητήματα μοντελοποίησης σχεδιασμού και ανάπτυξης γλωσσικών προγραμμάτων και μαθησιακών υλικών με τη χρήση νέων τεχνολογιών, αφετέρου σε θέματα σχετικά με την πιστοποίηση και τη γλωσσική πολιτική. Το τελευταίο βιβλίο της, *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*, κυκλοφόρησε το 2003 στην Ελλάδα από τις εκδόσεις Πατάκη. Έχει συντονίσει πολλά ευρωπαϊκά ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα και είναι για πολλά χρόνια πρόεδρος της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Ευρωπαϊκό βραβείο ERASMUS 1994, μέλος του ΔΣ του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Γλωσσών και από το 2002 μέλος της Κεντρικής Εξεταστικής Επιτροπής που έχει ορίσει το ΥΠΕΠΘ για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας).

ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, ΟΥΡΑΝΙΑ. Λέκτορας στη Σχολή Ικάρων. Διδάκτορας γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου του Birmingham, με ειδίκευση στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων και τη λεξικολογία. Το δημοσιευμένο έργο της πραγματεύεται ζητήματα ανάλυσης και διδασκαλίας της αγγλικής και της ελληνικής με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Επί σειρά ετών δίδαξε την ελληνική σε ξένους στη Βρετανία, ενώ έχει εργαστεί ως συντάκτρια θεμάτων και εξετάστρια σε βρετανικούς επίσημους διαγωνισμούς γνώσης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (GCSE in M. Greek Institute of Linguists). Έχει λάβει μέρος ως σύμβουλος λεξικολογίας και ηλεκτρονικής λεξικογραφίας σε κοινοτικά προγράμματα γλωσσικής τεχνολογίας. Δίδαξε τα μαθήματα της γλωσσολογίας σωμάτων κειμένων και της υπολογιστικής λεξικολογίας και σημασιολογίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τ.Μ.Ξ.Γ. του Ιονίου Πανεπιστημίου και στο Πανεπιστήμιο του Birmingham. Δίδαξε επίσης στο πλαίσιο του μαθήματος «Αγγλική γλώσσα για ακαδημαϊκούς σκοπούς» στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ-ΦΟΙΒΟΣ. Καθηγητής γλωσσολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και διευθυντής του Τμήματος Γλωσσολογίας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Έχει δημοσιεύσει πολλές επιστημονικές μελέτες με θεωρητικούς προβληματισμούς για τη γλώσσα και για προβλήματα περιγραφής της νέας ελληνικής καθώς και για την ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Είναι επιμελητής της *Ιστορίας της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, (συνέκδοση Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και Ι.Ν.Σ. [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], το

οποίο μεταφράζεται στην αγγλική για να εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο Cambridge University Press. Έχει επιμεληθεί πολλές πολύγλωσσες εκδόσεις του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και έχει εκδώσει άρθρα του στην ελληνική, την αγγλική και τη γαλλική γλώσσα. Στα ειδικότερα ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι η ιστορική σημασιολογία και σύνταξη, καθώς επίσης οι αρχαιολογικές-φιλολογικές και επιγραφικές-γλωσσολογικές μελέτες.

ΨΑΛΤΟΥ-ΓΟΥΣΕΥ, ΑΓΓΕΛΙΚΗ. Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τομέα Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου διδάσκει μαθήματα εφαρμοσμένης γλωσσολογίας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της επικεντρώνονται στη διδακτική της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, στις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης και επικοινωνίας, στις διαγλωσσικές σπουδές και στη συγκριτική γλωσσολογία. Στον χώρο της θεωρητικής γλωσσολογίας το ενδιαφέρον της εστιάζεται σε θέματα χρόνου και ρηματικής όψης. Από το 1998 είναι πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (ΕΕΕΓ) και διευθύντρια των εκδόσεων της ίδιας Εταιρίας.

ΒΛΑΕΜΙΝΚ, SYLVIA. Αξιωματούχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από το 1985. Το 1992 ανέλαβε έργο στο πλαίσιο του προγράμματος Task Force Human Resources και ήταν υπεύθυνη για το πρόγραμμα Lingua (αργότερα πρόγραμμα SOCRATES/LINGUA). Από το 1999 μέχρι πρόσφατα ήταν διευθύντρια του Τομέα Γλωσσικής Πολιτικής της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Σήμερα έχει υπεύθυνη θέση στη συντονιστική μονάδα της ίδιας Διεύθυνσης, η οποία ασχολείται με όλα τα γλωσσικά ζητήματα στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ε.Ε. Η μονάδα αυτή διοργάνωσε το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001 και συνέβαλε στην υιοθέτηση του Σχεδίου Δράσης για την προώθηση της πολλαπλογλωσσίας των ευρωπαίων πολιτών. Παρακολουθεί επίσης ό,τι αφορά τις διαδικασίες γλωσσικής κατάρτισης και διαμόρφωσης γλωσσικών προγραμμάτων και προγραμμάτων επιμόρφωσης καθηγητών μέχρι το 2010.

WODAK, RUTH. Καθηγήτρια στο Τμήμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου της Βιέννης, το 1996 τιμήθηκε με το Βραβείο Wittgenstein για διακεκριμένη επιστημονική έρευνα. Μέχρι πρόσφατα ήταν διευθύντρια του Κέντρου Έρευνας για τον «Λόγο, πολιτική και ταυτότητα» της Ακαδημίας Επιστημών της Αυστρίας, της οποίας είναι μέλος. Έχει δημοσιεύσει πολλά άρθρα και σημαντικά βιβλία με διεθνής εκδοτικούς οίκους και είναι εκδότρια του επιστημονικού περιοδικού *Language and Politics*. Οι δημοσιεύσεις της κινούνται στον χώρο της κριτικής ανάλυσης λόγου, ενώ έχει διατελέσει επισκέπτρια καθηγήτρια σε πανεπιστήμια των Η.Π.Α. (Stanford, Georgetown, Minnesota και Uppsala) και του Η.Β. Αυτή την περίοδο είναι επισκέπτρια καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο East Anglia, της Αγγλίας, στην έδρα Leverhulme.

List of contributors

BENNING, WILHELM. He is Professor of German Literature in the Faculty of German Studie, University of Athens, where he has served as Chair for many years. He has actively been involved in organizing and reforming the undergraduate curriculum of his Faculty and in planning European exchange programs for students and teaching staff. His research interests are in the areas of theory of literature, comparative literary studies, modern and contemporary German literature. In these areas he has written books and numerous papers published in Greece and abroad.

BOBB-WOLFF, LESLIE. She is Associate Professor in the Department of English and German Philology, University of La Laguna, Tenerife, Spain. Presently, she is teaching ELT Methodology and Comparative Studies of English-Spanish. Her main areas of research are: learner autonomy in the EFL class, the role of self-assessment in learner autonomy, development of learning strategies in the classroom. She has worked extensively with in-service FL teachers in Spain and published articles on different aspects of learner autonomy and related classroom dynamics. Prior to her university appointment, she worked as a secondary school teacher in Spain for many years.

CALLIABETSOU-CORACA, PENELOPE. She is Professor of Applied Linguistics and Head of the Department of French Language and Linguistics the Faculty of French Language and Literature, University of Athens. She is also Academic Director of the M.A. programme in French Language Teaching at the Hellenic Open University. She has published books and articles concerning the teaching of French as a foreign language in Greece, the intercultural approach FL education, foreign language teacher training, curriculum design, and the production of teaching materials in book and video form. She has taught as visiting professor in other European countries, has acted as chair of international conferences, and has coordinated EU-funded projects. She is a member of the editorial board of the "Europe Plurilingue" journal published in Paris.

CHRISTIDIS, ANASTASIOS-FIVOS. He is Professor of Linguistics in Department of Linguistics, Faculty of Greek Studies of the Aristotle University of Thessaloniki and Director of the Department of Linguistics of the Centre for the Greek Language. Distinguished scholar, his main areas of interest are history and linguistics, semantics and the philosophy of language. He is concerned with current linguistic theories, European language policy and the politics of language, of the Greek language in particular. He is editor of several multilingual volumes and author of books and papers which have been published in Greek, English and French. The latest project he has just completed is *The History of the Greek Language* a book co-published by the Centre for the Greek Language and the Manolis Triantafyllidis Foundation, which is now being translated in English to be published by Cambridge University Press.

DELVEROUDI, REA. She is Assistant Professor of Linguistics in Faculty of French Language and Literature, University of Athens. She has published on Greek and French syntax and semantics, linguistic variation, and the history of Greek linguistics. She has edited the Greek translation of Claude Hagège's *L'Enfant aux deux langues* (*The Child between two Languages*, Athens: Polis Publications, 1999). She

is the coordinator of the Greek team participating in the European project Lingua 1, «EU & I: European Awareness and Intercomprehension».

DENDRINOS, BESSIE. She is Professor of Sociology of Language and Foreign Language Education at the Department of Language and Linguistics of the Faculty of English Studies, University of Athens, where she has served as Head of Department and Chair of Faculty, organized EFL teacher training programmes and taught courses concerning language education and sociolinguistics for many years. Interested in socially accountable linguistics and critical discourse analysis, her publications include many books and papers on foreign language teaching and ideology, the cultural politics of English language teaching, critical perspectives of the pedagogic discourses of ELT, language education planning and policy in the European Union, and European plurilingual citizenry. Her work has appeared in English and Greek, but also Portuguese and Spanish. The title of her most recent book, co-authored by Donaldo Macedo and Panagiota Gounari, is *The Hegemony of English* (Boulder, Colorado: Paradigm Publishers).

DOUKA-KABITOGLOU, EKATERINI. She is Professor of English and Comparative Literature in the Department of English Literature, School of English, Aristotle University of Thessaloniki, where she recently served as Dean of the School of Philosophy and is now Vice Rector of Academic Affairs. She has published extensively in Greece and abroad mainly on topics related to Romantic poetry and poetics. Her last book written in the 90s, in English, entitled *Plato and the English Romantics: Dialogues* was published by Routledge, and her most recent book just appeared in Greek, with the title which would translate as *Images of the Feminine: from Sappho to Derrida* was published in Thassaloniki by Paratiritis. Her academic interests also include philosophy, critical theory, cultural studies, contemporary women poets and feminist criticism.

GILLE, ERNA. She works for the International Department of CITO, the Dutch Institute for Testing and Evaluation. Prior to this, she was a teacher of English in the Dutch secondary education system for almost 20 years and a member of the Board of the English section of the Dutch Teachers of Modern Languages Organisation (VLLT), of which 3 years as Chair. In recent years, she has been involved in the Council of Europe programme for the implementation of the European Language Portfolio and has done consultancy work in Central and Eastern Europe. Currently, she is also National Project Manager of PISA, the OECD Programme of International Student Assessment for The Netherlands.

GINET, ALAIN. Until recently, he was member of the Professorial staff in the English Department of Université Stendhal, in Grenoble, France. Although he started out in literary studies, he became deeply involved in Applied Linguistics to foreign language teaching when taking charge of the Modern Languages Department for Adult Education. This led him to experiment and develop new approaches to the teaching and learning foreign languages, based on the extensive use of video and the new technologies. He has written one book on the subject and is the initial designer of the first and only one purpose-built language centre in France, known as "La Maison des Langues de Grenoble".

HATZIDAKI, OURANIA. She is Lecturer in Hellenic Air Force Academy. She holds a PhD in Linguistics from the University of Birmingham. Her thesis focused on corpus analysis and lexicology, while her published work deals with the use of computers for the study and teaching of English and Greek. She has taught Greek as a foreign language in the United Kingdom for several years, and has also worked as exam setter and oral examiner for the Institute of Linguists and ULEAC (GCSE in Modern Greek). She has

acted as lexicology and computational lexicography consultant in EU-funded language technology projects, and has taught corpus linguistics and computational lexicology and semantics at postgraduate level at the Ionian University and the University of Birmingham, and academic English with multimedia at the Faculty of English Studies of the University of Athens.

KING, ELIDIR (LID). Presently, he is National Director for Languages in England, but up until last year he was Director of the Centre for Information on Language Teaching (CILT). With extensive experience in language teaching in secondary, higher and continuing education, he has conducted research in language education and has been an examiner and materials producer. He worked at CILT since 1989, and since 1992, when he was appointed in the position of Director, he played a major part in developing the work of the organisation in all phases and stages of education. Moreover, he was centrally involved in the establishment of European information networks and in promoting CILT's activities throughout the UK. Since 1997, he has had a particular interest in the articulation of language and languages policy within the UK context.

KOUTSOGIANNIS, DIMITRIS. He is Assistant Professor in Department of Linguistics, Faculty of Greek Studies at the Aristotle University of Thessaloniki. He is also Deputy Director of the Portal for the Support of Greek language teachers, Centre for Greek Language (www.komvos.edu.gr). His areas of academic interest include educational linguistics, literacy and technology, and literacy education. He publishes in the field of technological literacy and literacy education and is editor of *Information-Communication Technology and Literacy: The International Experience* (Centre for the Greek Language 2001, bilingual edition).

LLURDA, ENRIC. He is Lecturer in Applied Linguistics and Second Language Acquisition at the University of Lleida (Catalonia – Spain), where he is currently Head of the Department of English and Linguistics. His main interests centre around the role of non-native teachers in foreign language teaching, attitudes to non-native accent, and minority language education in Catalonia. Some of his work has been published in *AILE*, the *International Journal of Applied Linguistics*, the *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *IRAL*, the *Journal of Psycholinguistic Research*, and *Revista Espanola de Linguística Aplicada*.

MACKIEWICZ, WOLFGANG. He is Academic Director at the Language Centre of the Freie Universität Berlin, Germany. His principal fields of interest are language education and European co-operation. He chaired the SIGMA Scientific Committee on Languages and went on to become co-ordinator of the First Thematic Network in the Area of Languages, of the project for the exploitation and dissemination of the results of the TNP, and of the second full-fledged TNP 'Languages'. He co-ordinates the DIALANG Project Phase 2 and is the president of the Conseil Européen pour les Langues/ European Language Council (CEL/ELC). He organised the Berlin EYL2001 Conference.

MITSIKOPOULOU, BESSIE. She is Lecturer in Faculty of English Studies, University of Athens. She holds an MA in Applied Linguistics, a Specialist Diploma in Computers in Education and a PhD in Critical Discourse Analysis. She has been involved in several European research programmes and her special interests include educational linguistics, ICT and multimedia applications in language education, critical discourse analysis, writing research and academic discourse.

NELDE, PETER. He is Professor of general and German linguistics at the Catholic University of Brussels and, since 1977, head of the Brussels Research Centre on Multilingualism. He initiated interdisciplinary research

in contact linguistics, edited the *International Handbook on Contact Linguistics* (1996/7) and conducted projects on linguistic minorities (Euromosaic) and language policy (Monolingualism is curable). He lectured as a visiting research professor at New York State University, Stanford, Berkeley, Budapest, Pretoria, Tokyo, Montréal, Paris and many other places and developed a structural plan for European Studies at the Universities of Leipzig and Vienna.

PANAGIOTIDIS, PANAGIOTIS. He is Lecturer in Faculty of French Studies, Aristotle University of Thessaloniki, he holds a Degree in Physics (University of Thessaloniki), a Masters in Telematics (Univ. Paris 7) and a PhD in Distance Language Learning through ICT (University of Thessaloniki). He has published and given papers in the fields of Distance Language Learning and the Use of Networks and Multimedia in Language Training. He regularly participates in European research programmes (CARPE D.M.-LINGUA III, DEFI-Med Campus, DIMITRA-Leonardo da Vinci, XENIOS-EPEAEK), and is a member of the Scientific Committee of TNP II /Languages, New Learning Environments.

PANTHIER, JOHANNA. She is an administrator at the Language Policy Division DG IV of the Council of Europe, where she has worked for the last 12 years. With a Masters degree in Linguistics, she has extensive experience in the area of foreign language teaching and has herself taught French and Portuguese as foreign languages. In recent years, she has been intensively involved in the numerous projects of the Language Policy Division of the Council of Europe, and particularly with the work related to the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, *the Manual for Relating language examinations to the CEFR* and the *European Language Portfolio*.

PAPAEFTHYMIU-LYTRA, SOPHIA. She is Professor of Applied Linguistics in the Faculty of English Studies, University of Athens. Presently she is also elected Chair of the Faculty and Head of the M.Ed. in TESOL programme at the Hellenic Open University. Her publications include five books, and numerous articles in journals and volumes dealing with issues such as foreign language learning and teaching of English and Greek as foreign languages, language and cultural awareness, self-access learning, autonomous and distance learning and the role of L1, language proficiency assessment and certification, adult foreign language education as well as foreign language teacher training.

PSALTOU-JOYCEY, ANGELIKI. She is Associate Professor in the Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Aristotle University of Thessaloniki, where she teaches courses in Applied Linguistics both at undergraduate and postgraduate level. Her academic and research interests as well as her publications centre on Second/Foreign Language Teaching Methodology, Language Learning and Communication Strategies, Interlanguage Studies, and Contrastive Linguistics. In the field of Theoretical Linguistics her interests focus on Tense and Aspect. Since 1998 she has been the President of the Greek Applied Linguistics Association (GALA) and editor of its publications.

REA-DICKINS, PAULINE. She is Professor of Applied Linguistics in Education in the Graduate School of Education and Deputy Director of Research at the University of Bristol. She teaches and publishes in areas of language curriculum evaluation, assessment, and language testing. Her most recent relevant publications are the Special Issue of *Language Testing: Assessment of Young Language Learners* (2000, Vol. 17/2), and the article "Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom Assessment" appearing in *Language Testing* (2001, Vol. 18/4). She is Guest Editor of a further Special Issue of *Language Testing* focused on "Teacher Assessment" (2004).

SAPIRIDOU, ANDROMACHI. She is Lecturer of German Didactics in Faculty of German Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki. She has participated in numerous research projects, including a project of the European Language Council. Her papers have been included in volumes published by the Centre for the Greek Language and in Proceedings of local and international conferences. Her research interests focus on the teaching of German and Greek as foreign languages, the evaluation of foreign language teaching textbooks and foreign language teacher training models, as well as the relationship between these two areas with foreign language teaching policies.

TOKATLIDOU, VASSO. She is Professor of Applied Linguistics and Language Didactics in Faculty of French, Aristotle University of Thessaloniki, and Director of the Postgraduate Interdepartmental Programme entitled New Technologies, Languages and Communication. She is also Head of the Language Didactics Research Laboratory. Her research and publications focus on curriculum planning and materials development using ICT, on language competence assessment and certification, as well as on language policy. She is co-ordinator of several European educational and research projects and Chair of the Aristotle University of Thessaloniki Academic Committee for European Action (European Erasmus Prize 1994), member of the board of the European Language Council and member of the executive committee and examination board for the State Certificate of Languages Proficiency.

VLAEMINCK, SYLVIA. She has been an Official of the European Commission since 1985. She joined the Task Force Human Resources in 1992, and was responsible for the Lingua programme, later SOCRATES/LINGUA. From 1999, she was Head of the Language Policy Unit in the Directorate General of Education and Culture. Just recently, she moved to lead the coordination unit in the same Directorate General, where she is responsible for all language aspects within education and culture. The unit covers the language aspects within Socrates (including Lingua) and Leonardo da Vinci. It did organise the European Year of Languages in 2001, which led to the adoption of the Action Plan to promote language learning and linguistic diversity. It also follows the aspects related to languages within the Education and Training 2010 process.

WODAK, RUTH. She is Professor of Linguistics and her permanent post is in Department of Applied Linguistics, University of Vienna. In 1996 she received the Wittgenstein Prize for Elite Research. She has been the Director of the Research Centre on "Discourse, Politics, Identity" at the Austrian Academy of Sciences and organized many international and European conferences. She has authored, co-authored and edited numerous books on socially sensitive issues concerning language and discourse, and has published many articles in the area of critical discourse analysis. Her books and articles appear in English and German. Editor of the journal *Language and Politics*, she has held visiting professorships in the U.S., at the Universities of Stanford, Georgetown, Minnesota and Uppsala, and in the U.K. Presently, she is Leverhulme Visiting Professor at the University of East Anglia, Norwich.

