Researchers in Progress I

Languages in contact: Interconnections and interferences

Proceedings of the 1st LC-UCY International Forum of Young Researchers

Nicosia, June 2, 2016

Researchers in Progress I. Languages in contact: Interconnections and Interferences. Proceedings of the 1st LC-UCY International Forum of Young Researchers.

Dr. Pedro Jesús Molina Muñoz (ed.)

Correction in the shape and style: Dr. Pedro Jesús Molina Muñoz (Spanish); Stefan Schlaefli Fust (French); Stefano Assolari, Rowena Burlenghi & Elena Picotti (Italian); Dr. Marianna Kyprianou, Dr. Andreas Athanasiades, Eleni Nikiforou & Chloe Theodosiou (English and Greek).

Scientific Committee: Dr. Pedro Jesús Molina Muñoz, Shaunna Joannidou, Stefan Schlaefli Fust, Teresa Paola Valle Larrea, Chloe Theodosiou, Eleni Nikiforou, Dr. Marianna Kyprianou, Dr. Andreas Athanasiades, Maria Gabriella Arru, Rowena Burlenghi, Stefano Assolari, Elena Picotti, Duriye Gökçebağ, Chryso Pelekani, Eleni Georgiou, Christina Charalambidou, Christina Matsi, Elias Argyrou, Françoise Jammet, Dr. Thierry Petitpas, Birgit Ziartidou.

Design: Dr. Pedro Jesús Molina Muñoz
Cover: Dr. Pedro Jesús Molina Muñoz

It is strictly prohibited without the written consent of the authors and holders of the "Copyright", under the penalties provided by law, the partial or total reproduction of this book by any means or process, including computer processing, and the distribution of copies by rent.

Digital edition.

ISBN 978-9963-734-05-4
2016 Language Centre – University of Cyprus
Nicosia – Cyprus
http://www.ucy.ac.cy/

Researchers in Progress I

Languages in Contact: Interconnections and Interferences

Dr. Pedro Jesús Molina Muñoz (Ed.)

University of Cyprus
Language Centre

INDEX

Από την ανίχνευση των επικοινωνιακών ανάγκων των Ερασμικών φοιτητών του Κέντρου Γλωσσών του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, με βάση το εθνογραφικό μοντέλο, στον καθορισμό των απαραιτήτων δεξιοτήτων και γνώσεων του κόσμου, για αποτελεσματική χρήση της ελληνικής γλώσσας, επιπέδου Α1

Φωτεινή Ευθυμίου Παναγή 3

El papel de la lengua materna en el uso de la forma *había cantado*: un estudio sobre la producción narrativa de aprendientes de ELE surcoreanos

María Victoria Soulé 17

La enseñanza de Español como Lengua Extranjera a hablantes adultos de lengua materna griega: la investigación del componente afectivo en el aula de ELE

Alberto Rodríguez-Lifante 28

InterfÉrence linguistique et problÈmes d'enseignement du français

Vardush Harutyunyan 40

Συνέντευξη σε εκπαιδευτικό με σκοπό να εξεταστεί η χρήση κινήτρων (motivation) εν ώρα μαθήματος

Νατάσα Στυλιανού – Παναγή 46

Εγχειρίδιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για ξενογλώσσους ενήλικες στο κυπριακό συγκείμενο: συνθετόντας τις εμπειρίες καλών πρακτικών

Κυπρούλα Ανδρέου, Σταύρια Δαμιανού, Γεωργία Θεοχάρους, Γιάννα Κωμοδρόμου, Έλενα Κωνσταντίνου, Γεωργία Μαρίνου, Νίκη Στυλιανού, Σταύρος Χριστοδούλου 54

The 'Ode to Man' in Sophocles' *Antigone* and Seamus Heaney's *The Burial at Thebes*

Maria Tsangari 59

Plagiarism awareness and perceptions among postgraduate EFL students in Spain and Cyprus

Xanthi Panayiotou 68

Οι περίπλοκες σχέσεις δημοσιογραφίας-λογοτεχνίας στο πλαίσιο της 'Νεας Δημοσιοφραφίας'

Αναστασία Χολιβάτου 92

La fortuna di chiamarsi *paparazzo*

Laura Nuti 106

Français et créole en Haïti: une situation de contact de langue complexe

Guerlande Bien-Aimé 117

Foreign influences in the Greek language. Cultural and linguistic interconnections and interferences

Pedro Jesús Molina Muñoz 130

Estudio sociolingüístico de las terminaciones –*as*, -*an* del castellano y –*es*, -*en* del asturiano en el habla urbana de Asturias

Sofía Pérez Fernández 147

Osmosi linguistica: il caso di Ceuta e Melilla

Angela Sagnella 157

Slavia e Albania: alcune considerazioni storico linguistiche

Irene Esposito 171

Από την ανίχνευση των επικοινωνιακών ανάγκων των Ερασμικών φοιτητών του Κέντρου Γλωσσών του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, με βάση το εθνογραφικό μοντέλο, στον καθορισμό των απαραιτήτων δεξιοτήτων και γνώσεων του κόσμου, για αποτελεσματική χρήση της ελληνικής γλώσσας, επιπέδου Α1

Φωτεινή Ευθυμίου Παναγή

Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κέντρο Γλωσσών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Υπό το πρίσμα της θεώρησης της ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ως μίας δυναμικής διαδικασίας, που βασίζεται στην ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών των ομάδων-στόχων και περιλαμβάνει αναπαραστάσεις της καθημερινότητάς τους, η παρούσα έρευνα κατέληξε: α) στην ανίχνευση και ανάλυση των επικοινωνιακών αναγκών των Ερασμικών φοιτητών του Κέντρου Γλωσσών του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΚΓ ΤΕΠΑΚ), στην ελληνική γλώσσα, βάσει του Εθνογραφικού Μοντέλου SPEAKING και β) στη μετατροπή τους σε επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, ψηφιακές, πολιτισμικές) και γνώσεις του κόσμου. Στο πλαίσιο της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις, προσδοκίες, εμπειρίες των Ερασμικών φοιτητών του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ και σε συνδυασμό με τους περιγραφητές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες, επιπέδου Α1 και του *TESOL Technology Standards Framework*, καθορίστηκαν οι επικοινωνιακές δεξιότητες, που απαιτούνται για να καλυφθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας-στόχου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Επικοινωνιακές Ανάγκες, Επικοινωνιακές Δεξιότητες, Ερασμικοί φοιτητές, Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, Επίπεδο Α1, Εθνογραφικό Μοντέλο.

ABSTRACT

In light of the consideration of the communication skills development as a dynamic process which is based on the satisfaction of the communication needs of the target groups and also includes representations of their daily routine, the current research focused on: a) the detection and the analysis of the communication needs of the Cyprus University of Technology Language Centre (CUT LC) Erasmus students in the Greek Language, based on the SPEAKING Ethnographical Model, and b) the conversion of the communication needs to communication skills (linguistic, digital, cultural) and awareness of the world. In the content of the research the opinions, views and experiences of the CUT LC Erasmus students were investigated, and in combination with the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages, A1 level and the TESOL Technology Standards Framework, the communication skills that were required in order to meet the communication needs of the target-group were defined.

KEY WORDS

Communication Needs, Communication Skills, Erasmus Students, Greek as a Second Language, A1 Level, Ethnographic Model.

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό Υπόβαθρο

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των ερευνητικών διαδικασιών (2012-2015) και των αποτελεσμάτων τους, αναφορικά με: α) την ανίχνευση των επικοινωνιακών αναγκών των Ερασμικών φοιτητών του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ και β) τη μετατροπή τους σε επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, πολιτισμικές, ψηφιακές) και γνώσεις του κόσμου. Για την επίτευξη των παραπάνω αξιοποιήθηκαν το *Εθνογραφικό Μοντέλο* (Τοκατλίδου, 2004: 162-164) και δύο θεμελιώδη εργαλεία: το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (2001: 10-179) και το *TESOL Technology Standards Framework* (2009). Η μελέτη της επικοινωνίας έχει διευθυνθεί και -επηρεαζόμενη από τον χώρο της Εθνογραφίας- περιλαμβάνει παράγοντες όπως: ποιοι επικοινωνούν, πού, με ποια μέσα/κανάλια, για ποιο σκοπό, σε ποιο τόνο, τι κειμενικά είδη χρησιμοποιούν, υπό ποιες συνθήκες, μέσω ποιας διαδικασίας, με ποιο αποτέλεσμα, πώς δομούνται τα μηνύματα, ποια η σχέση των μηνυμάτων με τα συμφραζόμενα και το πολιτισμικό πλαίσιο και ποιες οι νόρμες συμπεριφοράς (Hymes, 1989: 53-62). Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τη θεμελιώδη θέση του Saussure ότι «η γλώσσα είναι το κοινωνικό μέρος του λόγου, έξω από το άτομο» (Saussure, 1979: 44), οριοθέτησαν τους έξι πυλώνες, στους οποίους στηρίχτηκε η παρούσα έρευνα. Πρώτος πυλώνας ήταν η *Επικοινωνιακή Ικανότητα* (Hymes, 1972: 282-283) και η ευρύτερη περιεχομένου *Επικοινωνιακή Προσέγγιση*, με βασικές αρχές (μεταξύ άλλων) την επικέντρωση στις ανάγκες του μαθητή, την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τη συμβολή του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου (Τοκατλίδου, 2004: 106-109; Girard & Trim, 1996: 33,45,47). Δεύτερος πυλώνας ορίστηκε η *θεωρία της Κατάκτησης/Εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας* (Krashen, 2002: 12-39; Moss & Ross-Feldman, 2003), κατά την οποία σύμφωνα με τον Brown (όπ. αναφ. στο Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003: 17-18), καθοριστικές παράμετροι είναι οι απαντήσεις που προκύπτουν στα ερωτήματα: ποιος; τι; πώς; πότε; πού; γιατί; Τα παραπάνω είχαν θεμελιώδη ρόλο στην παρούσα έρευνα, καθώς η διερεύνηση του αντικειμένου, έπρεπε να «φιλτραριστεί» από το θεωρητικό αυτό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, εξαιτίας του γεγονότος ότι η γλωσσική επικοινωνία είναι μία βασική μορφή επικοινωνίας, αλλά όχι η μοναδική (Σκούρτου, 2002:5), καθώς στην επικοινωνία μετέχουν γλωσσικά, παραγγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία (Mehrabian, 1972: 16-23) ορίστηκε ως τρίτος πυλώνας, η *Διαπολιτισμικότητα* και η *Κοινωνικοπολιτισμική Γνώση* (ΚΕΠΑ, 2001: 119-121), καθώς ανιχνεύτηκαν (και) οι ανάγκες των υποκειμένων αναφορικά με τη γνώση ή/και χρήση πολιτισμικών στοιχείων σε Κύπρο και Ελλάδα. Τέταρτος πυλώνας ήταν η θεωρία Α*νίχνευσης και Ανάλυσης των Επικοινωνιακών Αναγκών,* οι οποίες στην παρούσα έρευνα ορίστηκαν ως οι επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, πολιτισμικές, ψηφιακές) και οι γνώσεις του κόσμου («κατανεμημένες» στις οκτώ

συνιστώσες του SPEAKING), που απαιτούνται για αποτελεσματική επικοινωνία. Είναι κοινή παραδοχή ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας ως *δεύτερης/ξένης* είναι αποτελεσματικότερη, όταν το γλωσσικό πρόγραμμα βασίζεται στα αποτελέσματα της ανάλυσης των επικοινωνιακών αναγκών της ομάδας-στόχου (ΚΕΠΑ, 2001: 67), μια διαδικασία, της οποίας το αποτέλεσμα καθορίζει τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες και κατ΄ επέκταση τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού προγράμματος (Τοκατλίδου, 2003: 143; Huhta et. al. 2013: 1,3,5; Li, 2014: 1869; Van den Branden, 2016: 241). Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε το *Εθνογραφικό Μοντέλο Ανίχνευσης και Ανάλυσης των Επικοινωνιακών Αναγκών* (Τοκατλίδου, 2004: 162-167), το οποίο βασίζεται στο εθνογραφικό μοντέλο SPEAKING του Hymes και αποσκοπεί στην αναζήτηση και τον προσδιορισμό των πληροφοριών ανά κατηγορίες, που αντιστοιχούν στις οκτώ συνιστώσες του επικοινωνιακού γεγονότος, ως εξής: **S**ettings: Πλαίσιο και η σκηνή, **P**articipants: Συμμετέχοντες, **E**nds: Σκοπός της επικοινωνίας, **A**cts sequence: Σειρά των γεγονότων, **K**ey: Χρησιμοποιούμενος τόνος, **I**nstrumentalities: Μέσα/κανάλια επικοινωνίας, **N**orms: Νόρμες συμπεριφοράς και **G**enre: Είδος λόγου. Καθώς οι επικοινωνιακές ανάγκες δεν συνίσταται να διερευνώνται αποκλειστικά μέσω των απόψεων και εμπειριών των υποκειμένων της έρευνας, αλλά να αναζητούνται και σε άλλους *πληροφορητές*, στην παρούσα έρευνα το περιεχόμενο των περιγραφητών του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ανα-φοράς για τις Γλώσσες,* επιπέδου Α1 (2001: 10-179) και του *TESOL* (2009), αποτέλεσαν τον πέμπτο πυλώνα. Τελευταίος πυλώνας ήταν η *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Ο Κουλαουζίδης (2015: 60-62), παραθέτει τις απόψεις των θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, Rogers και Jarvis, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία της συμβολής της ικανοποίησης των αναγκών ή/και ενδιαφερόντων των ενηλίκων στη μάθησή τους, ενώ οι γλωσσικές ανάγκες στην εκμάθηση μιας γλώσσας από ενήλικες προσδιορίζονται αναλυτικά από τον Richterich (1972).

Στο σημείο αυτό αξίζει ν΄ αναφερθεί ο λόγος που οδήγησε στην αναγκαιότητα πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας και ήταν η προσωπική προσπάθεια επίλυσης ενός διπλού εκπαιδευτικού προβλήματος/κενού: α) της ανυπαρξίας ερευνητικών δεδομένων, που να χαρτογραφούν τις επικοινωνιακές ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου, και εν συνεχεία να καθορίζουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες και γνώσεις του κόσμου και β) της ανυπαρξίας βιβλίων/εγχειριδίων, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά, για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, από τους Ερασμικούς φοιτητές.

Τα προαναφερόμενα, καθόρισαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

1. Ποιες είναι οι επικοινωνιακές ανάγκες των Ερασμικών φοιτητών του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ στην ελληνική γλώσσα;

2. Ποιες είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, πολιτισμικές και ψηφιακές) και οι γνώσεις του κόσμου, που απαιτούνται για να ικανοποιηθούν οι επικοινωνιακές ανάγκες των Ερασμικών φοιτητών του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ, στην ελληνική γλώσσα;

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται *έρευνα-δράση*, *συμμετοχική,* (Cohen & Manion, 1994: 258), *περιγραφική*[1] και *εφαρμοσμένη* (Τσοπάνογλου, 2000: 26, 28).

2.1. Οι φάσεις της έρευνας

Τακτοποίηση δεδομένων: **SPEAKING**

Φάσεις:	**Φάση Α**	**Φάση Β**	**Φάση Γ**
Διάρκεια:	2012	2013-2014	2014-2015
Συμμετέ-χοντες/ πληροφο-ρητές:	10 ερ. φοιτητές (διαφόρων Σχολών του ΤΕΠΑΚ και χωρών προέλευσης).	30 ερ. φοιτητές (διαφόρων Σχολών του ΤΕΠΑΚ και χωρών προέλευσης).	15 ερ. φοιτητές (διαφόρων Σχολών του ΤΕΠΑΚ και χωρών προέλευσης).
Όργανα συλλογής πληροφοριών:	Φύλλο Καταγραφής Επικοινωνιακών Αναγκών (*ΦΚΕΑ*)	Ενότητα: *Η καθημερινότητα μου*. ΚΕΠΑ TESOL	Ερωτηματολόγιο Α
Αποτελέ-σματα:	**Επικοινωνιακές Ανάγκες:** διατυπωμένες από: τα υποκείμενα της έρευνας.	**Επικοινωνιακές Ανάγκες**: διατυπωμένες από: τα υποκείμενα της έρευνας και ΚΕΠΑ & TESOL.	**Επικοινωνιακές Ανάγκες**: Α) συνιστώσες του SPEAKING Β) ψηφιακές δεξιότητες Γ) γνώσεις του κόσμου
Σκοπός:	Διερεύνηση 1ου ερ. ερ.	Επαναδιερεύνηση 1ου ερ. ερ.	Διερεύνηση 2ου ερ. ερ.

Πίνακας 1: Γενικές πληροφορίες για την έρευνα.

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η έρευνα διήρκεσε από το 2012 μέχρι το 2015 και πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, καθεμιά από τις οποίες αποσκοπούσε στη διερεύνηση ή/και επαναδιερεύνηση ενός εκ των ερευνητικών ερωτημάτων. Σε κάθε ερευνητική φάση συμμετείχαν όλοι οι φοιτητές του εκάστοτε «Ερασμικού Προγράμματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού Ι», του Κέντρου Γλωσσών του ΤΕΠΑΚ. Κατά την Α΄ φάση (2012), οι δέκα Ερασμικοί φοιτητές συμπλήρωναν (κατά το πρώτο μάθημα) το ΦΚΕΑ, κατόπιν συζήτησης και ευαισθητοποίησης γύρω από το θέμα. Η διαδικασία αυτή κατέληξε στην ανίχνευση της «πρώτης ύλης» και στη διαπίστωση ότι οι επικοινωνιακές ανάγκες των υποκειμένων της έρευνας είναι κατά πλειοψηφία παρόμοιες. Ακολούθως, η αναζήτηση υλικού εκμάθησης της ελληνικής ως *δεύτερης γλώσσας* για τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο κατέδειξε ότι οι επικοινωνιακές ανάγκες της δεν έχουν διερευνηθεί και κατ' επέκταση τα υφιστάμενα εγχειρίδια/βιβλία δεν μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά. Έτσι, κρίθηκε αναγκαία η συστηματική διερεύνηση των επικοινωνιακών αναγκών των Ερασμικών φοιτητών. Κατά τη διάρκεια της Β΄ φάσης της έρευνας (2013-2014), στο πλαίσιο του πρώτου μαθήματος κάθε εβδομάδας

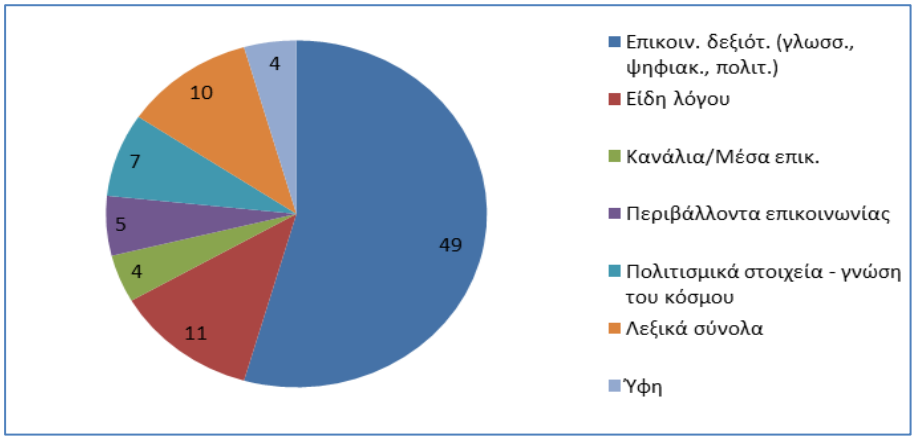
πραγματοποιούνταν η ενότητα *Η Καθημερινότητά μου*, κατά την οποία οι τριάντα Ερασμικοί φοιτητές περιέγραφαν τα επικοινωνιακά γεγονότα, στα οποία εμπλέκονταν κατά την προηγούμενη εβδομάδα. Τα δεδομένα τύγχαναν της απαραίτητης επεξεργασίας, «τακτοποιημένα» α) στις οκτώ συνιστώσες του Εθνογραφικού μοντέλου SPEAKING, β) στους αντίστοιχους περιγραφητές του ΚΕΠΑ επιπέδου Α1 και του TESOL και γ) στην κατηγορία «γνώσεις του κόσμου». Με το τέλος των προαναφερόμενων διαδικασιών, δημιουργήθηκε μία τράπεζα υλικού με τις επικοινωνιακές ανάγκες (γλωσσικές, πολιτισμικές, ψηφιακές και γνώσεις του κόσμου) των υποκειμένων της έρευνας. Η Β΄ φάση της έρευνας κατέληξε στην επαναδιερεύνηση του 1ου ερευνητικού ερωτήματος. Κατά τη Γ΄ φάση της έρευνας (2014-2015) δημιουργήθηκε το Ερωτηματολόγιο Α, στο οποίο εμφανιζόταν με τη μορφή check list το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων της φάσης Β. Αναλυτικότερα: Οι δεκαπέντε Ερασμικοί φοιτητές συμπλήρωναν (μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος) το Ερωτηματολόγιο Α, μέσω του οποίου σημείωναν τις επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, πολιτισμικές και ψηφιακές), καθώς και τις γνώσεις του κόσμου, που χρειάστηκαν στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην Κύπρο. Μετά την τακτοποίηση των δεδομένων προέκυψε μία τράπεζα υλικού με όλα τα απαραίτητα στοιχεία (επικοινωνιακές δεξιότητες και γνώσεις του κόσμου). Η Γ΄ φάση της έρευνας κατέληξε στη διερεύνηση του 2ου ερευνητικού ερωτήματος.

2.2. Όργανα συλλογής των πληροφοριών

Για τη συλλογή των πληροφοριών εφαρμόστηκε η μέθοδος της *Τριγωνοποίησης* (Cohen & Manion, 1994: 321-328), καθώς κατασκευάστηκαν τρία όργανα[2], τα οποία απευθύνονταν στους Ερασμικούς φοιτητές του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ: α) το *ΦΚΕΑ*, β) η ενότητα: *Η καθημερινότητά μου* [συνέντευξη] και γ) το *Ερωτηματολόγιο Α*. Χρησιμοποιήθηκαν γραπτά ερωτηματολόγια (α και γ), καθώς πρόκειται για όργανα συλλογής της πληροφορίας εύκολα στη χρήση, τα οποία επιτρέπουν τη συλλογή πληροφοριών από πολλά άτομα ταυτόχρονα (Δημητρόπουλος, 2001: 99), είναι κοινά για όλα τα υποκείμενα της έρευνας, εξασφαλίζουν περισσότερη ελευθερία και αυθορμητισμό στις απαντήσεις -συγκριτικά με τη συνέντευξη- (Φίλιας, 2003: 147) και έχουν υψηλότερη συνολική αξιοπιστία (Cohen & Manion, 1994: 375). Αμφότερα το *ΦΚΕΑ* και το *Ερωτηματολόγιο Α* αναπτύχθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε τα δεδομένα που θα προέκυπταν να εξυπηρετούν τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας (διερευνώντας τα ερευνητικά ερωτήματα) και περιελάμβαναν ερωτήσεις που είναι αποδεκτές σε κοινωνικό επίπεδο, θέση που υποστηρίζεται ευρέως (Keeves, 1997:479; Παπα-

κωνσταντίνου, 1990: 103, 105). Ακολουθώντας τη βασική αρχή ότι η ανάπτυξη οποιουδήποτε γλωσσικού προγράμματος πρέπει να αποτελεί το προϊόν της ανίχνευσης και ανάλυσης των επικοινωνιακών αναγκών της ομάδας-στόχου (Τοκατλίδου, 2004: 209), το ΦΚΕΑ περιελάμβανε δύο γενικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (ζητούμενο: οι επικοινωνιακές ανάγκες) και η Ενότητα *Η Καθημερινότητά μου* αποτελείτο εκ μέρους των φοιτητών, από προφορική παρουσίαση των εμπειριών/επικοινωνιακών γεγονότων της προηγούμενης εβδομάδας (συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου). Η επιλογή των συγκεκριμένων μεθόδων υπαγορεύτηκε από το γεγονός ότι επρόκειτο για τη διερεύνηση ενός πεδίου, χωρίς προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα. Εξάλλου, σε αυτή τη φάση της έρευνας, σκοπός ήταν να ανιχνευτούν οι επικοινωνιακές ανάγκες των ίδιων των φοιτητών, τις οποίες θα εξέφραζαν αυθόρμητα, οργανώνοντάς τις όπως αυτοί επιθυμούσαν και χωρίς την καθοδήγηση που ενέχουν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (όταν πρόκειται για ερωτηματολόγιο) ή τα συνακόλουθα της παρουσίας του συνεντευκτή -στην περίπτωση της συνέντευξης- (Φίλιας, 2003: 147, 154). Αναφορικά με το *Ερωτηματολόγιο Α*, αυτό περιελάμβανε ενενήντα τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα έκφρασης οποιασδήποτε πληροφορίας, που δεν είχε προβλεφθεί στις κλειστές ερωτήσεις (Φίλιας, 2003: 154-155). Η γλώσσα των οργάνων ήταν η αγγλική (η οποία λειτούργησε σαν γλώσσα κοινής συνεννόησης) και χρησιμοποιήθηκε απλή διατύπωση, με χρήση των λέξεων σύμφωνα με τη συχνότερη σημασία που έχουν στα λεξικά (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012: 30). Επίσης, αποφεύχθηκαν κατευθυντήριες, περίπλοκες και αρνητικές ερωτήσεις (Cohen & Manion, 1994: 136-137). Πέραν τούτων, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν σε προσωπικό τόνο, καθώς όπως υποστηρίζεται έτσι εμπλέκεται περισσότερο το υποκείμενο της έρευνας, ενώ παράλληλα μειώνονται οι ψυχολογικές αντιστάσεις και ο δισταγμός του, με αποτέλεσμα να εκμαιεύονται πιο αληθινές απαντήσεις (Βάμβουκας, 1988: 258). Ένα άλλο σημείο, στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ήταν η έκταση των οργάνων. Με δεδομένο το γεγονός ότι ο αριθμός των ερωτήσεων καθορίζεται από την εξασφάλιση των επιθυμητών πληροφοριών (Δημητρόπουλος, 2001: 92) και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορεί να είναι πολλές, χωρίς ωστόσο να απαιτούν περισσότερη από μισή ώρα συμπλήρωσης (Keeves, 1997: 479), αναπτύχθηκαν τα όργανα συλλογής των πληροφοριών. Η σειρά των ερωτήσεων ακολούθησε την *τεχνική του χωνιού* (Παπακωνσταντίνου, 1990: 106) και έγινε ομαδοποίηση περιεχομένου (Φίλιας, 2003: 161).

3. Αποτελέσματα της έρευνας



Στο διπλανό σχήμα περιλαμβάνονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, κατόπιν τακτοποίησής τους από τη γράφουσα, σε επτά κατηγορίες.

Σχήμα 1: Οι επικοινωνιακές ανάγκες που εξέφρασαν τα υποκείμενα της έρευνας ανά κατηγορία (ερευνητική φάση έτους: 2012, εργαλείο: ΦΚΕΑ).[3]

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα, οι πληροφορίες που κατέγραψαν/δήλωσαν τα υποκείμενα της έρευνας, αφορούν: 49 επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, ψηφιακές, πολιτισμικές), 11 είδη λόγου, 4 κανάλια/μέσα επικοινωνίας, 4 ύφη, 5 περιβάλλοντα επικοινωνίας, 10 λεξικά σύνολα και 7 πολιτισμικά στοιχεία – γνώσεις του κόσμου. Στο σημείο αυτό, δεν γίνεται αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου κάθε κατηγορίας, καθώς αυτό αποτέλεσε την «πρώτη ύλη», η οποία τροφοδότησε τις επόμενες φάσεις της έρευνας.

<table>
<tr><th colspan="2">Shopping at the Shopping Mall</th></tr>
<tr><td colspan="2">Settings: The Shopping Mall, Wednesday, 16:15.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Participants: 1. The clients [The 4 Er. stud.], 2. The sales person [woman - 52 years old], 3. The cashier [man - 31 years old] >> Typical, formal attitude/ atmosphere (between: the Er. stud. & the salesperson)
>> Friendly, informal attitude/ atmosphere (between: the Er. stud. & the cashier)</td></tr>
<tr><td>Ends: (Outcomes) <u>Skills:</u>
-To greet appropriately (time of the day, age of the interlocutor).
-To understand simple/short announcements in shops (e.g. sales tickets).
-To say that they don’t understand and ask for more clarifications.
-To ask for a product (kind, colour, size etc.).
-To ask for the price of a product.
-To ask for the fitting room.
-To ask for a discount, negotiate for a better price.
-To make comments on the products (e.g. small/big, comfortable/uncomfortable) and on the price (e.g. expensive/ cheap) and ask for something else.
-To indicate the way the want to pay (cash, visa card).
-To buy cloths/ shoes/ accessories.
-Tell their opinion to someone about something he/she tries on (cloths, shoes, accessories)
-To report a defective product.</td><td>Instrumentalities:
a) Forms and styles of speech: Standard form of language, dialect types: formal and casual style.
b) Channels/ means: Face to face communication, mobile phone.
* <u>Verbal cues that can be used:</u> (ORAL)
Increase of the tone of the voice► emphasizes a word/ phrase (e.g. σε <u>μαύρο</u> χρώμα)
Interjections (Χμ, Μμ) ►wondering, thinking, hesitation
Interjections (Ωωω! Ουάου!) ►enthusiasm, excitement
Interjections (Καλόοο!) ► “it suits you!”
“Friendly words” (φιλούν μου) ► very friendly attitude
** <u>Nonverbal cues that can be used:</u>
Thumbs up► satisfaction (for getting a discount)
Eyebrows up► surprised (by the high cost of a cloth item).
Lips gathered & heat movement left and right ► lack of understanding a phrase/ word.
Head movement left and right ► “it doesn’t suit you”</td></tr>
</table>

Act sequence: The Er. stud. are at the Shopping Mall. There is a huge announcement about the shop's offers outside a shop. They work together, putting down their knowledge, using an electronic dictionary (mobile phone), and they finally understand the meaning. The Er. stud. enter the shop, greet the salesperson and ask for some products (mentioning the colour, requesting the size as well the quality of the fabric). When they get them, they ask for the fitting room. They try the clothes/ shoes/ accessories on and make comments on them (e.g. regarding the size, the material they are made of, the price). One of the clothes they try on is defective, so they inform the salesperson about the defect. Once they choose what to buy, they ask the salesperson for its price and they comment on it (expensive). They try to get a discount. They choose what to buy and they pay for it after indicating the way they want to pay (visa card, cash). They greet the salesperson and the cashier and leave the shop.	
Key: The tone is: a) informal, friendly (between the Er. stud. and the cashier), b) formal, typical (between the Er. stud. and the sales person).	**Norms:** a) Polite/typical /informal/friendly ways for greetings, b) Polite/typical /informal/friendly ways of asking for products, c) Indication of appreciation (because of a discount), d) Indication of showing that a product is expensive, not suitable, not nice, not confortable, defective.
Genre: Greetings, clarifications, "shopping conversation", (product request, comments on the product, negotiation, report [of a damaged product].	**Digital skills:** Use of electronic dictionaries. **Word awareness:** Shops working hours. Rate of exchange between euro and the currency of the country of origin.

Πίνακας 2: Ανάλυση ενός από τα επικοινωνιακά γεγονότα, στα οποία εμπλέκονται οι Ερασμικοί φοιτητές στην καθημερινότητά τους (ερευνητική φάση ετών: 2013-2014).

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, μετά τη τακτοποίηση των πληροφοριών (ερευνητική φάση Β) το επικοινωνιακό γεγονός «Ψωνίζοντας στο εμπορικό κέντρο» αναλύθηκε στις εξής παραμέτρους: α) **Συνιστώσες του SPEAKING** (Χωροχρονικό πλαίσιο, Συμμετέχοντες και η μεταξύ τους σχέση, Σκοπός της επικοινωνίας [<δεξιότητες], Σειρά των πράξεων λόγου, Τόνος, Μέσα/κανάλια Επικοινωνίας, Νόρμες συμπεριφοράς και Είδος λόγου), β) **Ψηφιακές δεξιότητες** και γ) **Γνώσεις του κόσμου.** Κατ΄ αυτόν τον τρόπο προέκυψε η χαρτογράφηση των επικοινωνιακών αναγκών των Ερασμικών φοιτητών για αποτελεσματική επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα, στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό γεγονός. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε για όλα τα επικοινωνιακά γεγονότα, στα οποία συμμετείχαν καθημερινώς οι φοιτητές, και έτσι δημιουργήθηκαν είκοσι τέσσερα σενάρια, τα οποία αποτελούν αναπαραστάσεις των αυθεντικών επικοινωνιακών γεγονότων, στα οποία εμπλέκονταν τα υποκείμενα της έρευνας στην καθημερινότητά τους. Ωστόσο, για λόγους οικονομίας χώρου, εδώ παρουσιάζεται μόνο το συγκεκριμένο επικοινωνιακό γεγονός/σενάριο.[4]

Επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, ψηφιακές, πολιτισμικές):			
1	Χαιρετώ κατάλληλα (ημέρα, ώρα, σχέση με συνομιλητή).	43	Προσκαλώ φίλους (στο σπίτι/ καφέ/εστιατόριο).
2	Συστήνω τον εαυτό μου και άλλους ανθρώπους.	44	Ανταποκρίνομαι/ απαντώ σε μία πρόσκληση.
3	Μιλώ για τον εαυτό μου.	45	Ζητώ βοήθεια.
4	Περιγράφω την καθημερινότητά μου.	46	Ευχαριστώ που βοηθήθηκα.
5	Ρωτώ για την καθημερινότητα του συνομιλητή μου.	47	Ευχαριστώ γενικότερα.
6	Περιγράφω τα χόμπι μου.	48	Αναφέρω/ περιγράφω μια ασθένεια/ έναν τραυματισμό.
7	Ρωτώ τον συνομιλητή μου για τα χόμπι του.	49	Εκφράζω συναισθήματα.
8	Δίνω πληροφορίες για το παρελθόν μου (σε προσωπικό, οικογενειακό, ακαδημαϊκό επίπεδο).	50	Εύχομαι ανάλογα με την περίσταση (γενέθλια, ονομαστική εορτή).
9	Ζητώ πληροφορίες από τον συνομιλητή μου (σε προσωπικό, οικογενειακό, ακαδημαϊκό επίπεδο).	51	Προφέρω σωστά τις λέξεις.

10	Περιγράφω τα μελλοντικά μου σχέδια.	52	Γράφω σύντομες σημειώσεις.
11	Ρωτώ τον συνομιλητή μου για τα μελλοντικά του σχέδια.	53	Γράφω ένα σημείωμα παραπόνου.
12	Κάνω κομπλιμέντα.	54	Γράφω ένα ευχαριστήριο σημείωμα.
13	Ανταποκρίνομαι σε κομπλιμέντα.	55	Γράφω μια ευχετήρια κάρτα.
14	Καταλαβαίνω το μενού (καφέ, εστιατορίου).	56	Ζητώ από τον συνομιλητή μου να επαναλάβει.
15	Παραγγέλνω ποτό.	57	Επαναλαμβάνω όταν μου ζητείται.
16	Παραγγέλνω φαγητό.	58	Ζητώ διευκρινήσεις.
17	Κάνω κράτηση (σε εστιατόριο, καφέ).	59	Δίνω διευκρινήσεις.
18	Σχολιάζω (ποτό, φαγητό, εξυπηρέτηση).	60	Ζητώ επεξηγήσεις.
19	Κάνω πρόποση.	61	Δίνω επεξηγήσεις.
20	Καταλαβαίνω πληροφορίες περιοδικών μόδας.	62	Ζητώ τη μετάφραση μιας λέξης/ φράσης.
21	Καταλαβαίνω πληροφορίες διαφημιστικών μηνυμάτων.	63	Ζητώ από τον συνομιλητή μου να μιλά πιο αργά
22	Καταλαβαίνω ανακοινώσεις καταστημάτων.	64	Αρχίζω τη συζήτηση.
23	Ζητώ προϊόντα.	65	Τερματίζω/ολοκληρώνω τη συζήτηση.
24	Κάνω σχόλια για τα προϊόντα.	66	Καταλαβαίνω πολιτισμικά στοιχεία.
25	Καταλαβαίνω τις πληροφορίες στον χρυσό οδηγό.	67	Χρησιμοποιώ κατάλληλα τα πολιτισμικά στοιχεία.
26	Καταλαβαίνω τις πληροφορίες στον σταθμό λεωφορείου.	68	Χρησιμοποιώ κατάλληλα τη γλώσσα του σώματος.
27	Αγοράζω εισιτήριο λεωφορείου.	69	Καταλαβαίνω τη γλώσσα του σώματος.
28	Καλώ ταξί.	70	Καταλαβαίνω ιδιωτισμούς.
29	Τηλεφωνώ στο νοσοκομείο και αναφέρω το πρόβλημα/ την επείγουσα κατάσταση.	71	Χρησιμοποιώ κατάλληλα τους ιδιωτισμούς.
30	Τηλεφωνώ στον αστυνομικό σταθμό και αναφέρω το πρόβλημα/κατάσταση.	72	Καταλαβαίνω το ύφος λόγου του συνομιλητή μου.
31	Καταλαβαίνω έναν χάρτη.	73	Χρησιμοποιώ το κατάλληλο ύφος λόγου.
32	Ζητώ πληροφορίες προσανατολισμού.	74	Χρησιμοποιώ τη γλώσσα κατάλληλα.
33	Δίνω πληροφορίες προσανατολισμού.	75	Χρησιμοποιώ ηλεκτρονικά λεξικά.
34	Καταλαβαίνω τις πινακίδες των δρόμων.	76	Φτιάχνω ηλεκτρονικές ευχετήριες κάρτες.
35	Ζητώ κατευθύνσεις.	77	Γράφω ηλεκτρονικά μηνύματα (email).
36	Δίνω κατευθύνσεις.	78	Ποστάρω στο Facebook.
37	Ρωτώ πού βρίσκεται ένα κτήριο/ ένας δρόμος.	78	Γράφω μηνύματα στο κινητό.
38	Καταλαβαίνω πληροφορίες για ένα κτήριο/ δρόμο.	80	Γράφω στον υπολογιστή.
39	Δίνω πληροφορίες για την τοποθεσία ενός κτηρίου/ ενός δρόμου.	81	Γράφω στο χέρι.
40	Νοικιάζω ομπρέλα και κρεβατάκι θαλάσσης.	82	Διαβάζω.
41	Διευθετώ ραντεβού (για καφέ/ ποτό).	83	Μιλώ.
42	Απολογούμαι για καθυστέρηση.	84	Καταλαβαίνω .
Είδη λόγου:		**Μέσα/ κανάλια επικοινωνίας:**	
1	Χαιρετισμός	1	Κατά πρόσωπο επικοινωνία.
2	Συστάσεις	1.1	Γλώσσα του σώματος.
3	Αποχαιρετισμός	2	Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
4	Διαπραγμάτευση (τιμή προϊόντος, έκπτωση)	2.1	Ηλεκτρονικό μήνυμα (email).
5	Πρόσκληση (προφορικά, ηλεκτρονικά)	2.2	Facebook.
6	Απάντηση σε πρόσκληση	2.3	Messenger.
7	Παράπονο	2.4	Ηλεκτρονική κάρτα.
8	Διευκρίνιση	3	Κινητό τηλέφωνο.
9	Επεξήγηση	3.1	Τηλεφωνική επικοινωνία.
10	Απολογία (λόγω καθυστέρησης)	3.2	Μήνυμα στο κινητό τηλέφωνο.
11	«Διάλογος προσανατολισμού»	4	Εικόνες.
12	Οδηγίες	5	Σύμβολα.
13	Ανακοίνωση	**Ύφη:**	
14	Διαφήμιση	1	Επίσημο
15	«Προσωπικός διάλογος»	2	Ανεπίσημο
16	Κράτηση (σε εστιατόριο, καφέ)	3	Φιλικό
17	Σχόλιο (φαγητό, εξυπηρέτηση)	4	Τυπικό

18	Κομπλιμέντο			5	Εγκάρδιο		
19	Ευχή			6	Ουδέτερο		
20	Παραγγελία			7	Οικείο		
21	Πρόποση			8	Ειρωνικό		
22	Αναφορά			**Πολιτισμικά στοιχεία – γνώση του κόσμου (σε Κύπρο και Ελλάδα):**			
23	Περιγραφή			1	Ιστορία 8. Οικονομία		
24	Διευθέτηση ραντεβού			2	Κουζίνα 9. Ιδιωτισμοί		
25	Δικαιολόγηση			3	Πολιτική κατάσταση		
26	Ευχαριστίες			4	Γλώσσα του σώματος		
27	«Διάλογος καθημερινότητας»			5	Σημαντικές ημέρες (εθνικές, θρησκευτικές, φεστιβάλ κ.ο.κ)		
28	Παροιμίες			6	Έθιμα, συνήθειες, τρόπος ζωής		
29	«Διάλογος αγοράς»			7	Νόρμες συμπεριφοράς		
Περιβάλλοντα Επικοινωνίας:							
1	Καφέ	5	πανεπιστήμιο	9	Γειτονιά	13	χώροι διασκέδασης
2	εστιατόριο/ ταβέρνα	6	νοσοκομείο	10	Δρόμος	14	Ταξί
3	στάση λεωφορείου	7	αστυνομία	11	Παραλία	15	σπίτια φίλων
4	λεωφορείο	8	περίπτερο	12	αγορά/μαγαζιά	16	Μπαρ

Πίνακας 3: Τα στοιχεία που δήλωσαν τα υποκείμενα της έρευνας (ερευνητική φάση ετών: 2014-2015, εργαλείο: ερωτηματολόγιο Α). *Οι πρωτότυπες πληροφορίες διατυπώθηκαν στην αγγλική γλώσσα.

Ο παραπάνω πίνακας περιλαμβάνει τα δεδομένα που συνελέγησαν μέσω του Ερωτηματολογίου Α. Ειδικότερα: 84 επικοινωνιακές δεξιότητες (περιλαμβανομένων των τεσσάρων μακρο-δεξιοτήτων), 29 είδη λόγου, 12 κανάλια/μέσα επικοινωνίας, 8 ύφη, 16 περιβάλλοντα επικοινωνίας και 9 πολιτισμικά στοιχεία – γνώσεις του κόσμου, στοιχεία που οι Ερασμικοί φοιτητές αξιολόγησαν ως αναγκαία για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα, στην καθημερινότητά τους. Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της φάσης Β.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα σε διεθνές επίπεδο, σχετικά με τη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, καθώς δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που ν' ανιχνεύουν και ν' αναλύουν τις επικοινωνιακές ανάγκες των Ερασμικών φοιτητών και εν συνεχεία να καθορίζουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες (γλωσσικές, ψηφιακές, πολιτισμικές) και γνώσεις του κόσμου, που είναι αναγκαίες για αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο της καθημερινότητας, στη γλώσσα-στόχο. Αντιθέτως, τα μέχρι στιγμής δεδομένα καταδεικνύουν την ύπαρξη σχετικών ερευνητικών αποτελεσμάτων μεν, τα οποία δε: είτε διερευνούν τις επικοινωνιακές ανάγκες ομάδων (πλην των Ερασμικών φοιτητών) εντός ενός και μόνο πλαισίου (π.χ. του χώρου εργασίας) και όχι ποικίλων περιβαλλόντων -στα οποία εμπλέκονται τα υποκείμενα της έρευνας- είτε τις ανιχνεύουν εστιάζοντας στις γενικές επικοινωνιακές δεξιότητες, αφήνοντας απροσδιόριστες τις υπόλοιπες παραμέτρους του επικοινωνιακού γεγονότος είτε καταπιάνονται με αυτές στο πλαίσιο ενός μαθήμα-

τος/αντικειμένου είτε ανιχνεύουν αντιλήψεις σχετικά με τις επικοινωνιακές ανάγκες (Akyel, & Ozek, 2010; Chovancová, 2014; Hall & Cook, 2015; Patil & Karekattti, 2014; Sothan, 2015; Vandermeeren, 2005: 168-176; Wozniak, 2010; Wu & Chin, 2010). Επίσης, σε αντίθεση με την παρούσα, δεν έχει εντοπιστεί άλλη έρευνα που να διερευνά το αντικείμενο διαχρονικά, με τη συμμετοχή πολλών ομάδων με παρόμοια τα βασικά τους χαρακτηριστικά και που να επανελέγχει τα ερευνητικά της ερωτήματα, με «αξιολογητές» τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν νέες πληροφορίες, οι οποίες μπορούν ν' αξιοποιηθούν ως εργαλείο για την εκμάθηση/χρήση της ελληνικής γλώσσας από Ερασμικούς φοιτητές και επιπλέον εισάγουν μία νέα ερευνητική μεθοδολογία, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ευρύτερα στον τομέα της *Ανίχνευσης και Ανάλυσης των Επικοινωνιακών Αναγκών* διαφόρων ομάδων-στόχων, σε διάφορες γλώσσες (*δεύτερες/ξένες*) και σε διάφορα επίπεδα.

5. Περιορισμοί της έρευνας – Εισηγήσεις

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια χαρτογράφησης του ερευνώμενου πεδίου. Εξαιτίας του σχετικά μικρού δείγματος και του γεγονότος ότι σε αυτήν συμμετείχαν μόνο Ερασμικοί φοιτητές από το ΚΓ του ΤΕΠΑΚ προκύπτει η εισήγηση για πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών σε ευρύτερο πληθυσμό Ερασμικών Φοιτητών, τόσο στην Κύπρο, όσο και στο εξωτερικό.

6. Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες σε όλους του Ερασμικούς φοιτητές του ΚΓ του ΤΕΠΑΚ, που με σοβαρότητα και υπευθυνότητα συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και κατά συνέπεια στην «αποκάλυψη» πληροφοριών που μέχρι στιγμής ήταν άγνωστες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Akyel, A. S., & Ozek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 969-975.

Βάμβουκας, Ι.Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Δ. (2003*). Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από: Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=823&bitstream=823_01#page/8/mode/2up [06/02/2013]

Chovancová, B. (2014). Needs Analysis and ESP Course Design: Self-Perception of Language Needs Among Pre-Service Students. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, *38*(1), 43-57.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο (Πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1994).

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. 8th Edition. McGraw Hill: New York. Retrieved from: http://www.academia.edu/3642866/How_to_Design_and_Evaluate_Research_in_Education [16/05/2015].

Girard, D. & Trim, J. (Ed.). (1996). Learning and teaching modern languages for communication, Project No. 12, Final report of the Project Group, Strasburg Cedex: Council of Europe.

Hall, G., & Cook, G. (2015). The English language needs and priorities of young adults in the European Union: student and teacher perceptions. ELT Research Papers, Vol. 15, No. 01. London: The British Council.

Healey, D., Hegelheimer, V., Hubbard, P., Ioannou-Georgiou, S., Kessler, G., & Ware, P. (2009). *TESOL Technology Standards Framework.* Alexandria, *VA: TESOL*.

Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E., Hall, D. R., & Tulkki, H. (2013). *Needs analysis for language course design: A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.

Hymes, D. (1989). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach.* University of Pensilvania.

Κουλαουζίδης, Γ. (2015). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως αποστολή: επανεξετάζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *41*. Ανακτήθηκε από: https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6932/6961 [20/04/2016]

Keeves, J.P. (1997). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*, 2nd Ed. U.K.: Pergamon Publishing Corporation.

Krashen, S. D. (2002). *Second language Acquisition. Second Language Learning.* University of Southern California. Retrieved from: http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf [20/05/2016]

Li, J. (2014). Needs analysis: an effective way in business English curriculum design. *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(9), 1869.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Transaction Publishers.

Moss, D. & Ross-Feldman, L. (2003). *Second Language Acquisition in Adults: From Research to Practice.* Centre of Adult English Language Acquisition. Retrieved from: http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SLA.html [13/05/2013]

Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της Αγωγής*. Αθήνα: Εκτυπώσεις Offset: Σ. Αθανασόπουλος & Σ. Παπαδήμης Ο.Ε.

Patil, S. & Karekattti, T. (2014). English Language Needs of Engineering Students and their Syllabus: A Comparative Study of Two Universities in Maharashtra. Retrieved from: https://scholar.google.co.in/citations?user=OH7ueDQAAAAJ&hl=en [20/06/2015]

Richterich, R. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language.* Council of Europe, Strasbourg. Committee for out -of -school Education and Culture development.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2002, (σελ. 11-20). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Saussure, F. (1979) *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Μετάφραση Φ. Δ. Αποστολοπούλου. Αθήνα: Παπαζήσης.

Sothan, S. (2015). Exploring English Language Needs According to Undergraduate Students and Employers in Cambodia. *International Journal*, *3*(1), 87-96.

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

Τοκατλίδου, Β. (2004). *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκη.

Van den Branden, K. (2016). Task-based language teaching. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, 238.

Vandermeeren, S. (2005). Foreign language need of business firms. *Second language needs analysis*, 159-179.

Wozniak, S. (2010). Language needs analysis from a perspective of international professional mobility: The case of French mountain guides. *English for Specific Purposes*, *29*(4), 243-252.

Wu, R. Y. F., & Chin, J. S. (2010). An investigation into the English language needs of banking and finance professionals in Taiwan. In *Proceedings of the 12th Academic Forum on English Language Testing in Asia, Taipei*, 73-87.

Φίλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών.* Αθήνα: Gutenberg.

Υποσημειώσεις

1. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η έρευνα εξασφάλισε δεδομένα που μπορούν να γενικευτούν σε υποκείμενα που δεν παρατηρήθηκαν, ωστόσο έχουν τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά με τις δειγματοληπτικές μονάδες της έρευνας (Ερασμικοί φοιτητές στο Κέντρο Γλωσσών του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, διαφόρων εθνικοτήτων και Τμημάτων φοίτησης).
2. Από την πληθώρα μέσων, τεχνικών και εργαλείων που απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία (Μητσάκης, 2007: 26-48 · Τοκατλίδου, 2004: 176-177), στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα, καθώς εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας και τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιήθηκε.
3. Οι/τα πρωτότυπες/α πληροφορίες-δεδομένα διατυπώθηκαν στην αγγλική γλώσσα (η οποία λειτούργησε ως γλώσσα κοινής συνεννόησης).
4. Θα ακολουθήσει δημοσίευση του προγράμματος/εργαλείου *GLACUCO A1-ERAMSUS (Greek Language and Culture Course I, level A1, for Erasmus Students)*, το οποίο περιλαμβάνει και τα είκοσι τέσσερα σενάρια, τα οποία αποτελούν αναπαραστάσεις της καθημερινότητας των υποκειμένων της έρευνας, με βασικό σκοπό ν' αντιμετωπίσει το φαινόμενο του *δομικά ικανού* αλλά *δίχως επικοινωνιακή ικανότητα* χρήστη της γλώσσας.

El papel de la lengua materna en el uso de la forma *había cantado*: un estudio sobre la producción narrativa de aprendientes de ELE surcoreanos

María Victoria Soulé

Cyprus University of Technology

RESUMEN

Siguiendo el modelo vectorial de Rojo y Veiga (1999) y Veiga (2011) junto con la incorporación realizada de este modelo al discurso inactual por Gutiérrez Araus (1995) para la descripción del funcionamiento de la forma *había cantado*, este trabajo se centra en analizar el grado de interferencia de la lengua materna en la expresión de anterioridad a un momento anterior a la enunciación en la producción narrativa de aprendientes de ELE surcoreanos. Para ello se aplicó a un corpus conformado por 240 narraciones personales e impersonales, tanto orales como escritas, la metodología del análisis del discurso, más concretamente, el análisis funcional/discursivo (Bardovi-Harlig, 2012) junto con el análisis contrastivo (Lado, 1957) y el análisis de errores (Corder, 1967). Los resultados han podido comprobar cierto grado de dificultad en el uso de la forma *había cantado* debido a la inexistencia en la lengua coreana de una forma en la que esté gramaticalizada la expresión de anterioridad a un momento anterior a la enunciación y al mismo tiempo, por la transferencia negativa que algunos aprendientes realizan en su producción de la gramaticalización de la expresión de distancia con respecto a la enunciación (Comrie, 1985), fenómeno propio de la lengua coreana e inexistente en la lengua meta. Finalmente, los resultados también han revelado la existencia del denominado fenómeno de inhibición (Schachter, 1974) caracterizado por la tendencia de los participantes de esta investigación a evitar construcciones narrativas asociadas a la presencia del pretérito pluscuamperfecto.

PALABRAS CLAVE

Pretérito pluscuamperfecto de indicativo, Discurso narrativo, Aprendientes de ELE surcoreanos.

ABSTRACT

Following Rojo & Veiga (1999) and Veiga (2011) analytical model along with Gutiérrez Araus (1995) discourse analysis model for the Spanish pluperfect, this study analyses the L1 influence of South Korean learners of Spanish when locating a situation prior to a reference point in the past. A corpus of 240 conversational and written narratives of personal and impersonal stories was used in order to elicit data. The analysis approaches the texts from three perspectives: from the perspective of Contrastive Analysis (Lado, 1957), Error Analysis (Corder, 1967) and the Concept-oriented approach to second language acquisition (Bardovi-Harlig, 2012). The study shows that there seems to be an influence of L1 in South Korean learners of Spanish when using the Spanish pluperfect as if it were the Korean remote form 었었 (*-ŏss -ŏss*). The study also reveals the existence of the "avoidance phenomenon" (Schachter, 1974) in view of the fact that the learners tend to avoid narrative contexts where the presence of the pluperfect is required.

KEY WORDS

Spanish pluperfect, Narrative discourse, South Korean Learners of Spanish L2

1. Introducción

El interés por el estudio de lenguas en contacto ha quedado reflejado en numerosas investigaciones que transitan áreas como la sociolingüística, la dialectología, la tipología, o el desarrollo de lenguas reduccionistas, tales como las lenguas pidgin y criollo, por citar tan solo algunos ejemplos. La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en contextos de instrucción formal no son ajenos a este interés y es precisamente en esta área en la que se inscribe el presente trabajo. Desde la perspectiva del análisis del discurso, se aborda los fenómenos de transferencia positiva y transferencia negativa, o interferencia; concretamente se analiza el papel que ejerce la lengua materna de aprendientes de ELE surcoreanos en el uso de la forma *había cantado*.

2. La temporalidad verbal de la forma *había cantado* y del afijo -었었 (*-ŏss ŏss*)

A diferencia de lo que ocurre con varias formas del paradigma verbal español para las que suelen presentarse múltiples interpretaciones, la forma *había cantado* se distingue por ser descrita de forma unánime como una forma que designa una acción anterior a otra que es anterior al punto de origen, es decir, señala una acción pasada, anterior a otra también pasada (Rojo y Veiga, 1999; Veiga, 2011; García Fernández, 2013). Este comportamiento queda reflejado en ejemplos como (1a-c) en los que el pluscuamperfecto de indicativo expresa una relación de anterioridad con respecto a otros pretéritos:

(1) a. Hoy, cuando he llegado a casa, ya *había terminado* el telediario.
b. Siempre, cuando llegaba a casa, ya *había terminado* el telediario.
c. Ayer, cuando llegué a casa, ya *había terminado* el telediario.

La relación de anterioridad a un momento pasado puede establecerse también mediante una referencia temporal no verbal, que traslada el eje temporal a un momento relacionado, no con el momento de la enunciación, sino con el enunciado (Gutiérrez Araus, 1995). Este procedimiento tiene lugar en presencia de adverbios o locuciones temporales como en (2a-b):

(2) a. *Ayer* todavía no *habíamos recibido* su respuesta.
b. *Tres noches atrás*, *había escuchado* pasos en el tejado.

Por lo que respecta a la lengua coreana, cabe destacar la inexistencia de una forma verbal con una función equivalente a la que desempeña el pluscuamperfecto en español. Por el contrario, el coreano se caracteriza frente al español por la gramaticalización de la expresión de distancia con respecto al punto de origen o momento de la enunciación (Martin, 1992; Ahn, 1995; Choo y

Kwak, 2008). Dicha gramaticalización se representa mediante el sufijo -었었 (*-ŏss ŏss*) y puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

(3) a. 전에 잠깐 만났었어요.
Chŏne chamkkan mannass ŏssŏyo.
Antes salí con él por un tiempo.

b. 전화했을 때 이미 떠났었어.
Chŏnhwahæssŭl ttæ imi ttŏnassŏssŏ.
Había salido cuando llamó.

La ausencia de un paralelismo funcional en el sistema verbal de ambas lenguas conduce en ocasiones a traducciones como la presentada en (3b), sin embargo, es importante insistir en que la función de las dos formas no ha de ser interpretada como equivalente.[2]

3. Perspectivas en el análisis de la interlengua

Ante sistemas lingüísticos con características como las señaladas, se presentan varias posibilidades de análisis para dar cuenta del recorrido que establecen los aprendientes de una determinada lengua materna (en adelante L1) hacia una segunda lengua o lengua meta (en adelante L2). Así, por ejemplo, desde el aná-lisis contrastivo se insta a identificar tanto los rasgos semejantes como los desiguales entre la L1 y la L2 a fin de favorecer un aprendizaje más productivo de la segunda lengua (Fries, 1945). Según este modelo de análisis, en el proceso de aprendizaje aquellas estructuras que se aseme-jen más a la lengua nativa del aprendiente resultarán más fáciles de aprender que aquellas que no lo sean, es decir, se produce una *transferencia positiva* cuando las estructuras de la L1 y la L2 son similares; por el contrario, se produce una *transferencia negativa* o *interferencia* cuan-do las estructuras difieren en ambas lenguas, ocasionando la producción de errores (Lado 1957).

Sin embargo, otros planteamientos sostienen que no todos los errores encontrados en las producciones de aprendientes de una L2 pueden adjudicarse a la interferencia de la L1 (Dulay y Burt, 1974). En efecto, desde el análisis de errores se propone distinguir a los errores de *interlengua*, es decir, aquellos originados por la influencia de la L1, de los errores de *intralengua*, surgidos por otros factores, como por ejemplo la instrucción recibida (Corder, 1967).

Ahora bien, entre las principales críticas que ha recibido este modelo de análisis se encuentra precisamente el problema de la clasificación de los errores y la identificación de las causas que los ocasionan. Según Schachter y Celce-Murcia (1977), los investigadores han de ser

extremadamente cautelosos a la hora de proclamar la identificación de un determinado tipo de error, entre otras razones porque un único error puede tener más de una fuente originaria. Al mismo tiempo, la falta de errores en la producción de los aprendientes no ha de ser interpretada como la ausencia de dificultad en cuanto a la adquisición de una determinada estructura puesto que dicha falta está mediatizada por lo que Schachter (1974) denomina como *fenómeno de inhibición.* A partir de un estudio sobre la adquisición de las oraciones de relativo inglesas por hablantes de persa, árabe, chino y japonés, la autora pudo comprobar que la interlengua de los chinos y japoneses presentaban menos errores que las interlengua de los árabes y de los persas, a pesar de que la L1 de los primeros estuviera más alejada del inglés que la L1 de los segundos; es decir, los chinos y los japoneses evitaban las mencionadas construcciones porque les resultaban más problemáticas.

4. El estudio: diseño, participantes y método de análisis

Teniendo en cuenta la distancia lingüística entre la lengua coreana y la española en cuanto a la ausencia de expresión de anterioridad a un momento a anterior al origen en el sistema verbal de la primera y la ausencia de expresión de distancia con respecto al momento de la enunciación en el sistema verbal de la segunda, este trabajo se propone analizar las dificultades que encuentran los aprendientes de ELE surcoreanos al utilizar la forma *había cantado* en textos narrativos. Para ello se diseñaron cuatro pruebas de recolección de datos: dos narraciones personales, una oral y otra escrita inducidas por el tema "Mi viaje más interesante"; y dos narraciones impersonales, una oral, guiada a través de viñetas y otra escrita, constituida por un ejercicio de huecos.[2] La utilización de cuatro pruebas nos permitió observar el uso que de la mencionada forma verbal realizan los aprendientes, tanto en ejercicios de expresión libre, como en la producción más controlada, y tanto en la expresión oral como en la escrita.

Para la realización de las pruebas se contó con la participación de 60 estudiantes universitarios del Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Según el año académico en que se encontraban los participantes y su conocimiento de la lengua española, se conformaron cuatro grupos que consistían en los niveles A2, B1, B2 y B2+ del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Cada uno de estos grupos estaba integrado por 15 participantes.

Tras la realización de las cuatro pruebas se obtuvo un corpus conformado por 240 narraciones que fueron analizadas aplicando la definición de la forma *había cantado* descrita en § 2, es decir, como la expresión de anterioridad a un momento anterior al origen. Toda desviación de este uso fue clasificada como error (Corder, 1967). Los errores, a su vez, se clasificaron en

dos tipos: uso de *había cantado* por otras formas verbales y uso de otras formas verbales con la función temporal de *había cantado*. La interpretación de estos errores no se guio únicamente por la posible interferencia de la lengua materna (Lado, 1957) sino que también se tuvieron en cuenta otros factores, principalmente el proceso de instrucción.[3]

Por último, en el análisis de la expresión de anterioridad a un momento anterior al origen también se tuvo en cuenta el tipo de estructura narrativa (Bardovi-Harlig, 2012) empleada por los aprendientes con el fin de examinar la posible tendencia a evitar construcciones narrativas asociadas a la presencia del pretérito pluscuamperfecto, es decir, evaluar la aparición del denominado fenómeno de inhibición (Schachter, 1974).

5. Análisis de los resultados

El análisis de los resultados revela una escasa aparición de la forma *había cantado* a lo largo de las cuatro pruebas de obtención de datos, tal como se puede observar en la tabla 1. De las 5.923 formas verbales utilizadas en las 240 narraciones, únicamente 32 formas (0,54%) corresponden al pluscuamperfecto y de ellas tan solo 7 (0,11%) representan un uso correcto, esto es, atendiendo a la expresión de anterioridad a un momento anterior a la enunciación. Este último uso corresponde a la prueba 2, es decir, a las narraciones personales escritas en donde, por una parte, el aprendiente puede monitorizar su producción a diferencia de lo que ocurre en las pruebas de expresión oral, y por otra parte, al tratarse de una narración personal, el aprendiente dispone de mayor libertad para organizar la temporalidad de la estructura narrativa.

Tabla 1. Uso de la forma *había cantado* en las cuatro pruebas de recolección de datos

	Grupo 1 A2	**Grupo 2** B1	**Grupo 3** B2	**Grupo 4** B2+
Prueba 1: narración personal oral				
Había cantado	0	0	0	2
Otras formas verbales	203	381	445	530
Total	203	381	445	532
Prueba 2: narración personal escrita				
Había cantado	1	1	2	3
Otras formas verbales	231	329	361	434
Total	232	330	363	437

Prueba 3: narración impersonal oral				
Había cantado	0	12	0	0
Otras formas verbales	375	363	375	375
Total	375	375	375	375
Prueba 4: narración impersonal escrita				
Había cantado	0	11	0	0
Otras formas verbales	375	364	375	375
Total	375	375	375	375

Las cifras de la tabla 1 también ponen de manifiesto que, mientras en las narraciones personales (pruebas 1 y 2) no existe una diferencia cuantitativa significativa entre los cuatro niveles de ELE examinados, en las narraciones impersonales la aparición de la *forma había cantado* se produce únicamente en el nivel B1. Este uso junto con el de las narraciones personales orales corresponde a los errores en el uso del pluscuamperfecto de nuestro corpus.

En las narraciones personales orales los errores se producen en la utilización de la forma *había cantado* para expresar anterioridad al origen, es decir, en función de la forma *canté*, tal como puede observarse en el siguiente ejemplo:

(4) Calafate era único lugar que había, no sé cómo se dice, una montaña de hielo. […] Eso fue muy impresionante. También *había subido* a esa montaña. […] Me encantó y también tomaba vino. (P51B2+)

La aparición de *había subido* no puede atribuirse a una interferencia de la lengua materna ya que el pluscuamperfecto se inserta en la secuencia narrativa para formar parte de la sucesión de eventos que conforma la narración, no para indicar la expresión de distancia con respecto al origen como sucede con la partícula coreana -었었(*-ŏss ŏss*). Por otra parte, se trata, en este caso, de un error no sistemático[4] que el aprendiente llega a monitorizar en su narración personal escrita:

(5) Y allá encontré a unos buenos amigos extranjeros y *subimos* junto al glaciar mientras tomábamos un copa de vino. (P51B2+)

En cuanto a los errores de las pruebas 3 y 4, esto es, de las narraciones impersonales, tanto orales como escritas, se producen en la totalidad de los casos en contextos en los que se requiere la presencia del pretérito imperfecto. Estas confusiones parecen estar ocasionadas por la interferencia de la lengua materna ya que tienen lugar en una sección de la narración en la que figura un marcador temporal que establece una relación de distancia con el momento de la enunciación. Nos referimos al siguiente pasaje:

(6) De pequeñas, fueron muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana *había leído* un libro, *había escrito* un cuento y *había pintado* un cuadro. Durante la semana *había despertado* temprano y *había terminado* sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana *había jugado* al fútbol y *había visto* una película. Durante la semana *había ido* al colegio en bicicleta y *había llegado* tarde a clase. *Había hecho* sus deberes por la noche y se *había acostado* muy tarde. (P22B1)

La primera viñeta que acompaña esta sección de la narración viene enmarcada por la fecha 1996, lo cual pudo haber ocasionado la aparición del pluscuamperfecto, interpretado por los dos aprendientes que cometen este tipo de error como la gramaticalización de la expresión de distancia con respecto al momento de la enunciación. El hecho de que la misma secuencia se repita de forma idéntica tanto en la narración impersonal oral como en la escrita, nos revela que estamos en presencia de errores sistemáticos incorporados a la interlengua de estos dos participantes quienes no llegan a monitorizar su producción escrita.

Finalmente, en nuestro corpus no se han registrado errores que comporten el uso de otras formas verbales en función del contenido temporal del pluscuamperfecto. La ausencia de estas confusiones se explica por la tendencia de los participantes a crear estructuras narrativas siguiendo el *principio del orden natural*. Este principio establece que los aprendientes mencionan los acontecimientos siguiendo el orden temporal en el que dichos acontecimientos tuvieron lugar: "unless otherwise specified, order of mention correspons to order of events" (Dietrich *et al.*, 1995: 27). Este fenómeno, recurrente en las narraciones de nuestra investigación, queda ilustrado en (7):

(7) La primera vez que *viajé* por Italia *fue* en 2006. En aquel tiempo *viajé* por Italia con una amiga mía, por eso antes *planeé* el curso de viaje con mi amiga y después *concentré* con visitar los museos de arte. (P28B1)

Esta organización temporal de los eventos a través de la morfología verbal podría expresarse alterando el principio del orden natural, como en (8):

(8) La primera vez que *viajé* por Italia fue en 2006. *Viajé* por Italia con una amiga con la que *había planeado* el viaje.

Sin embargo, según señala Bardovi-Harlig (1994: 244), la presentación de los eventos en un orden inverso mediante la utilización del pluscuamperfecto constituye uno de los puntos más complejos de adquirir para los aprendientes de una L2.

6. Conclusiones

El análisis de los resultados de las cuatro pruebas de obtención de datos ha revelado una escasa representación de la forma *había cantado* en narraciones personales e impersonales, tanto orales como escritas, de aprendientes de ELE surcoreanos. A su vez, la proporción de errores dentro de dicha escasa representación es elevada, lo cual indica que se trata de una forma verbal de difícil asimilación para los participantes de esta investigación. En efecto, si bien estos participantes han estado expuestos a una instrucción explícita sobre el uso del pretérito pluscuamperfecto a lo largo de los cuatro niveles de ELE con los que contó la muestra, la reticencia a utilizar este tiempo, especialmente en las narraciones personales, estaría indicando una falta de dominio de la función que desempeña este tiempo en la estructura narrativa.

Este comportamiento también ha sido observado en estudios previos, por lo que algunos investigadores consideran que se trata de un desarrollo universal de la interlengua de los aprendientes de una L2 que contenga una forma verbal para expresar anterioridad a un momento anterior al origen (Von Stutterheim y Klein, 1987; Bardovi-Harlig, 1994). Sin embargo, sin desatender esta interpretación, creemos que en el contexto de nuestra investigación habría que añadir otro factor fundamental para explicar el uso del pretérito pluscuamperfecto: la interferencia de la lengua materna.

La posible interferencia de la lengua materna pudo observarse en las narraciones impersonales en las que la forma *había cantado* aparece asociada a un marcador temporal que indica distancia con respecto al momento de la enunciación. Esta aparición sugiere que algunos aprendientes tienen dificultades en distinguir la gramaticalización de la expresión de distancia con respecto al origen con la expresión de anterioridad a un momento anterior al origen, entrecruzando la función del afijo de la lengua materna con la forma de la lengua meta.

Esta distancia interlingüística entre los sistemas verbales de la lengua materna y la lengua meta no solo conducen al tipo de errores mencionados, sino que también propician la construcción de narraciones atendiendo al *principio del orden natural* por lo que, incluso en los niveles más avanzados de nuestro corpus, se registra la tendencia a evitar contextos narrativos asociados a la presencia del pretérito pluscuamperfecto dando lugar al *fenómeno de inhibición* (Schachter, 1974). Por consiguiente, los resultados obtenidos nos llevan a sugerir que futuras investigaciones centradas en el estudio de la interlengua no se ciñan únicamente al análisis de la frecuencia de errores que puedan encontrarse en la producción −tanto oral como escrita− de los aprendientes, sino que por el contrario se tengan en cuenta varios factores, tal como hemos intentado poner de manifiesto a lo largo de este trabajo.

Bibliografía

Ahn, Y. (1995). *The aspectual and temporal system of Korean: from the perspective of the two-component theory of aspect*. Tesis doctoral inédita: University of Texas at Austin.

Bardovi-Harlig, K. (1994). "Reverse-order reports and the acquisition of tense: Beyond the Principle of Chronological Order", *Language Learning*, 44 (2), 243-282.

Bardovi-Harlig, K. (2012). Second language acquisition. En Binnick R. (ed.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect* (481-506). Oxford: Oxford University Press.

Choo, M. & Kwak, H. Y. (2008). *Using Korean. A guide to contemporary usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.

Corder, P. (1967). "The significance of learners' errors*", International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170 [traducido como "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", en Liceras J.M. (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (31-40), Madrid: Visor].

Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.

Dulay, H. & Burt, M. (1974). "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning*, 24, 37-53 [traducido como "Secuencias naturales en la adqusición de lenguas segundas por niños", en Liceras J.M. (ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (105-122), Madrid: Visor].

Fries, C. (1945). *Teaching and learning as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

García Fernández, L. (2013). *El tiempo en la gramática*. Madrid: Arco/Libros.

Gutiérrez Araus, M. L. (1995). *Formas del pasado en Indicativo*. Madrid: Arco/ Libros.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Martin, S. (1992). *A reference grammar of Korean*. Tokyo: Charles E. Tuttle Company.

Rojo, G. & Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En Bosque I. / Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (2867-2934). Madrid: Espasa.

Schachter, J. (1974). “An error in error analysis”, *Language Learning,* 24, (2), 205-214 [traducido como “Un error en el análisis de errores”. En Liceras J.M (ed.) (1992), La adquisición de las lenguas extranjeras (195-205). Madrid: Visor].

Schachter, J. & Celce-Murcia, M. (1977). “Some reservations concerning error analysis”, *TESOL Quarterly*, 11, 141-151.

Veiga, A. (2011). “El ‘pretérito perfecto’ español y la noción temporal de ante-presente”, *Romanica Cracoviensia*, 11, 433-448.

Von Stutterheim, C. & Klein, W. (1987). A concept-oriented approach to second language studies. En Pfaff, C. (ed.), *First and second language acquisition process* (191-205). Cambridge, MA: Newburry House.

Notas

1. Seguimos a Comrie en su defensa de no equiparar el funcionamiento del pluscuamperfecto con la gramaticalización de distancia: "The fact that the pluperfect locates a situation prior to a reference in the past can often create an impression of a more remote past than would the simple past tense; however this is an implicature that can easily be cancelled. First, the temporal location of the pluperfect is not necessarily remote; all that is required is a reference point intervening between the past location of the situation referred to by the pluperfect and the present moment. Secondly, the pluperfect does require such an intervening reference point, while the remote past does not: it simple indicates that a situation held at a considerable temporal distance from the present moment" (1985: 68).

2. Para las pruebas con narraciones impersonales nos servimos de uno de los soportes visuales utilizados en el proyecto de investigación *Spanish Learner Language Oral Corpora 2* titulado "Las hermanas". Toda la información del proyecto SPLLOC2 puede encontrarse en: http://www.splloc.soton.ac.uk/splloc2/index.html.

3. Los materiales didácticos utilizados en el proceso de instrucción gramatical siguen la definición de la forma *había cantado* que venimos mencionando a lo largo de este trabajo. Sin embargo, hemos podido constatar la presencia de un único ejemplo en el manual *Gramática del español para estudiantes universitarios* (Kim *et al*., 2013: 186) en el que se recurre al afijo -었었(-*ŏss ŏss*) para traducir un pretérito pluscuamperfecto.

4. Por error no sistemático Corder (1967) interpreta aquellas faltas que consisten una desviación inconsciente y eventual originada por una posible distracción.

La enseñanza de Español como Lengua Extranjera a hablantes adultos de lengua materna griega: la investigación del componente afectivo en el aula de ELE

Alberto Rodríguez-Lifante

Universidad de Alicante

RESUMEN

El presente artículo se enmarca en el ámbito disciplinar de la Lingüística aplicada y, en concreto, en el de la Adquisición de segundas lenguas. En el contexto griego, desde la década de los noventa, las contribuciones científicas en torno al español como lengua extranjera (ELE, en adelante) se han visto favorecidas por el gran interés hacia esta lengua y su cultura (Leontaridi, 2009; Rodríguez-Lifante, 2015b). En este sentido, la mayoría de trabajos publicados se han centrado en el análisis contrastivo, el de errores y el de la interlengua en sus diferentes niveles lingüísticos. A su vez, el encuentro de estas dos lenguas, la española y la griega, ha supuesto una ampliación de los horizontes lingüísticos de muchos hablantes grecófonos aprendientes de español. Con todo ello, en este contexto no se han llevado a cabo suficientes estudios sobre el papel de las variables individuales en el proceso de aprendizaje de español, cuya relevancia, a la luz de los estudios recientes, es crucial para entender mejor los mecanismos del aprendizaje (Dörnyei y Ushioda, 2011; Dörnyei et al., 2015, Rodríguez Lifante, 2015c). Esta investigación persigue fundamentalmente dos objetivos: por un lado, describir la situación actual de la investigación del español a hablantes de lengua materna griega y, por otro, analizar los resultados derivados del estudio doctoral sobre variables afectivas a aprendices griegos de español (Rodríguez Lifante, 2015a). Los resultados de esta contribución ponen de manifiesto la necesidad de investigar otros aspectos en este contexto, que recogemos como futuras líneas de investigación, y el papel que las variables individuales poseen en el alumnado grecófono de español.

PALABRAS CLAVE

Variables afectivas, motivación, actitudes, Grecia, español como lengua extranjera.

ABSTRACT

The present paper examines the affective dimension in Greek learners of Spanish in Greece from the field of Applied Linguistics and, in particular, of the Second Language Studies. In the Greek context, from the 90s, scientific contributions about Spanish as a Foreign Language (SFL) have been promoted because of the interest towards this language and its culture (Leontaridi, 2009; Rodríguez-Lifante, 2015b). In that sense, most of the publications are focused on the contrastive, error analysis and interlanguage in the different linguistic levels. At the same time, the encounter of these two languages, the Spanish and the Greek, meant an extension of the linguistic limits of many Greek learners of Spanish. Despite of all this, in this milieu have not been carried out enough studies about the role of the individual variables in the learning of SFL, whose importance, in light of recent research, is seminal to understand better the learning processes (Dörnyei y Ushioda, 2011; Dörnyei et al., 2015, Rodríguez Lifante, 2015c). This paper aims two main objectives: firstly, describing the current situation of research on Spanish in relation to Greek speakers and, secondly, analysing the results of the doctoral study on affective variables to Greek learners of Spanish (Rodríguez Lifante, 2015a). The results of this contribution reveals the necessity of researching other aspects in such a context, which are mentioned as a future lines of research, and the role that affective variables have in Greek learners of Spanish.

KEY WORDS

Affective variables, motivation, attitudes, Greece, Spanish as a Foreign Language.

1. Introducción

Los estudios sobre motivación y actitudes sobre la enseñanza/aprendizaje de ELE el contexto griego no han recibido especial atención. Este hecho se debe fundamentalmente al papel del español en la enseñanza reglada en general (por ejemplo, en la enseñanza no reglada esta lengua se impartía desde los años setenta y el primer programa piloto en la educación secundaria se inició en 2006), cuya presencia se vio frenada por la crisis económica a partir de 2009, con la consecuente paralización de numerosos proyectos educativos relacionados con el español.[1]

Una revisión de los estudios sobre el alumnado y profesorado de ELE en el ámbito heleno que se han centrado en variables individuales, destacan algunos (Alfa 2004; Cabezuelo Martín 2005; Leontaridi et al. 2006; Castellanos Vega 2006, Rodríguez Lifante, 2015a). En el primero de ellos, un trabajo de máster sobre las *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian ELE*, la autora analiza el comportamiento de los aprendices griegos, a través de entrevistas, centrándose en las representaciones que favorecen el proceso de aprendizaje, así como en las creencias que pueden llegar a obstaculizar el aprendizaje. Este estudio está basado en la realización de tres entrevistas a alumnos griegos de ELE, por lo que las conclusiones a las que llega la autora no son extensibles a otros estudiantes griegos que se hallen en la misma situación. El valor de este trabajo reside en el tema en sí, es decir, el hecho de elegir un aspecto como es la visión del alumno sobre su propio aprendizaje y la enseñanza en un contexto como el heleno. La figura del profesor, no obstante, también está presente en el análisis, puesto que la identificación de las ideas y representaciones es el punto de partida para que el docente pueda llevar a cabo las modificaciones necesarias a través del conocimiento de las necesidades de estos y de la negociación.

En esta misma línea, Cabezuelo Martín (2005) presenta su memoria de máster en torno a las *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español*, donde plantea esclarecer el punto de vista del alumno en el aprendizaje oral del español para desentrañar sus procesos cognitivos, lo cual puede ayudar a explicar y mejorar el complejo fenómeno del aprendizaje de una lengua. Al igual que Alfa, esta autora se sirve de la entrevista como fuente para obtener los datos, pero a diferencia de ella, Cabezuelo Martín pretende analizar estas variables en la lengua oral en el primer estadio del aprendizaje de español. Tras las entrevistas que realiza a cuatro informantes, la autora concluye poniendo de manifiesto, por un lado, cuáles son las creencias de los estudiantes griegos de español sobre la lengua oral y su relación con la metodología, su autonomía en el aprendizaje, su visión del profesor y las expectativas de aprendizaje y, por otro, advirtiendo de la necesidad de profundizar no solo en las creencias, sino también en las necesidades, preferencias y carencias que presentan los alumnos.

Ahora bien, la mayor parte de los estudios anteriores dejan de lado en su mayor parte la figura del profesor. La investigación de Castellanos Vega (2006) reúne los resultados obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios a profesores y alumnos de diversos Institutos Cervantes acerca del análisis de necesidades y sus implicaciones institucionales.

Por último, también hay una reciente contribución, inédita, sobre la motivación y actitudes de aprendices griegos de ELE (Rodríguez Lifante, 2015a) donde se emplea la técnica observacional y de cuestionarios adaptados al contexto heleno para recabar los datos tanto al profesorado como al alumnado de ELE. En esta misma línea, actualmente se están realizando diversos trabajos tanto doctorales como de máster sobre hablantes griegos (y también greco-chipriotas) de ELE.

2. Objetivos.

Así pues, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en este artículo nos proponemos responder directamente a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el tipo y grado de motivación de los estudiantes griegos de ELE del Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas (CLE, en adelante)?
2. ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes griegos hacia el aprendizaje de ELE y su cultura?
3. ¿Qué creencias tienen los profesores de ELE del CLE sobre el papel que juegan las actitudes y la motivación en el aula de lenguas? ¿De qué modo está relacionada la situación laboral de los profesores de ELE en Grecia con la motivación tanto suya como de los alumnos?
4. ¿Está presente el desarrollo de la "competencia existencial"[2] del alumno en el día a día del aula?
5. ¿Cuál es la relación entre la motivación y otras variables de los estudiantes de ELE griegos?

Como punto de partida para responder a estas cinco preguntas de investigación mencionadas nos basamos en las siguientes hipótesis:

1. La situación actual de la enseñanza de ELE en Grecia no parece ser muy halagüeña, sobre todo si tenemos en cuenta la crisis económica en la que se halla sumido el país y todo esto a su vez influye de manera negativa sobre la motivación de los estudiantes de ELE. Sin embargo, el tipo de motivación que los estudiantes grecófonos de ELE presentan es fundamentalmente instrumental y su grado de motivación es muy alto.
2. Las actitudes de los estudiantes grecófonos de ELE hacia ellos mismos, el aprendizaje de lenguas extranjeras, el entorno de instrucción y la cultura de la lengua meta son positivas.

3. Las creencias de los profesores manifiestan que una actitud positiva y un alto grado de motivación son decisivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, existe una relación muy estrecha entre la situación laboral de los profesores de ELE y su motivación/desmotivación en el aula.
4. La atención a la competencia existencial está presente en el aula, pero no ocupa un primer plano dentro de las competencias generales.
5. Existe una estrecha relación entre motivación y actitudes, por un lado, y entre estas y la situación del ELE en Grecia, por otro. Además, se pueden establecer correlaciones, que desconocemos si son o no significativas, entre otras variables (sexo, edad o personalidad) y la motivación y las actitudes.

3. Fundamentación teórica.

El marco teórico que sustenta este trabajo parte de los estudios sobre motivación y actitudes desde la perspectiva de la psicología, la educación y, es especial, la adquisición de segundas lenguas. En esta última, es esencial la visión teórica propuesta por Dörnyei (1994), Williams y Burden (1999) y Dörnyei y Ushioda (2011) sobre el estudio de las variables en el aprendiz de lenguas en general y de la motivación en particular. Asimismo, como parte del trabajo de campo, hemos llevado a cabo una exhaustiva revisión de la situación del ELE en Grecia para trazar su evolución, estado actual y perspectivas de futuro.

4. Metodología y diseño de la investigación.

La metodología mixta empleada en este trabajo nos ha permitido conjugar el paradigma cualitativo y cuantitativo en aras de un análisis e interpretación de los resultados más exhaustivos. El tipo de estudio realizado, el descriptivo-correlacional persigue trazar, por un lado, el perfil general de un grupo de hablantes grecófonos aprendientes de ELE y, por otro, medir las variables analizadas en el proceso de aprendizaje en dicho grupo. Este primer paso ofrece el punto de partida para establecer las relaciones entre los resultados descritos y esbozar, en su caso, posibles predicciones.

Los instrumentos utilizados para recopilar los datos han sido fundamentalmente dos: por un lado, las observaciones de clases de ELE en el CLE y, por otro, los cuestionarios al alumnado y profesorado de español de dicho centro. Para el diseño de las observaciones, hemos adaptado el esquema *MOLT*; para el cuestionario del alumnado, nos hemos basado en el elaborado por Minera (2009c) en un estudio similar y para el del profesorado, el empleado por Kassabgy

et al. (2001) para la sección de las escalas de valores, satisfacción laboral y recompensas y el de Rodríguez Pérez (2008) para la parte de las preguntas abiertas.

La muestra elegida para este estudio, basada en la población del CLE, está compuesta por 284 estudiantes adultos y en su mayoría de lengua materna griega, 14 docentes (nativos y no nativos) y 195 horas de observación de clases (correspondientes a los diferentes niveles que oferta la institución). La obtención de datos de los cuestionarios fue realizada en dos etapas: en la primera, durante el curso 2010-2011, llevamos a cabo el pilotaje de los cuestionarios del alumnado y las observaciones, lo que nos permitió detectar los posibles problemas y corregirlos para la versión definitiva y, en la segunda, a finales del curso académico 2011-2012, en la que se suministró el cuestionario al alumnado.

Para el tratamiento de los datos cuantitativos de los cuestionarios tanto del alumnado como del profesorado (en especial las escalas de Likert y de diferencial semántico) nos servimos del paquete de análisis estadístico SPSS y para los cualitativos (observaciones y preguntas abiertas del cuestionario del profesorado) me serví del programa Excel, debido a la facilidad que me ofrecía para tratarlos cuantitativamente y representarlos gráficamente.

5. Resultados.

Tras la exposición de la metodología y diseño de la investigación empleados, recogemos brevemente los resultados más relevantes de esta investigación a partir de las cinco preguntas iniciales.[3]

En la primera de ellas, deseábamos averiguar el tipo y grado de motivación de los estudiantes griegos de ELE del CLE. Los datos obtenidos señalan que en este alumnado están presentes todos los tipos de motivación que tradicionalmente se recogen en los estudios. Sin embargo, hay un claro predominio de la intrínseca sobre el resto, con independencia del nivel de competencia y la edad. Tras esta, es la orientación integradora la que cobra mayor protagonismo entre los informantes. En cuanto al grado de motivación, queda de manifiesto el alto interés y deseo de aprender español tanto dentro del aula como fuera.

En la segunda de ellas, al preguntarnos sobre las actitudes de (estos) estudiantes hacia el aprendizaje de ELE y su cultura, obtenemos resultados positivos hacia ambos aspectos. Si observamos los porcentajes de los resultados es advertimos que los informantes poseen en general actitudes positivas hacia las lenguas extranjeras (89%), hacia la lengua española (89%), hacia la percepción del aprendizaje de español por parte de la sociedad griega (85%), hacia ellos mismos como aprendices (77%), hacia la cultura hispanófona (74%) y hacia el mundo hispanohablante (68%). Este resultado se corrobora también a través de los comentarios, observaciones y conversaciones que mantuve con diferentes alumnos durante la estancia de investigación. Cabe destacar, como dato

curioso, la valoración general que obtiene la actitud hacia los hispanohablantes. En la línea de las respuestas anteriores, resulta contradictorio que la actitud hacia este aspecto no sea tan positiva, lo cual puede explicarse por la respuesta automática de los informantes o por hallarse el enunciado próximo a las preguntas suprimidas del cuestionario.

En la tercera pregunta de investigación, sobre la visión del profesorado en torno a las cuestiones afectivas y su situación laboral relacionada con su motivación y la de su alumnado, los docentes de español del CLE ponen de manifiesto que tanto la motivación como las actitudes son fundamentales en el aula de idiomas, si bien la concepción que estos poseen sobre la motivación difiere de unos a otros (por ejemplo, para algunos informantes, la motivación depende de los alumnos, para otros, en cambio, es una cuestión que atañe más a los propios docentes y, en un tercer grupo, se sitúan aquellos que estiman que corresponde a ambos, estudiantes y profesores). En lo que sí coinciden de manera unánime todos ellos es en afirmar que el alumnado de ELE del CLE está motivado.

Por su parte, la situación profesional de los docentes de español (el 57% de ellos posee un trabajo por horas frente a un 14% a tiempo completo o tiempo parcial, un 14% a tiempo parcial en más de un centro y un 15% a tiempo parcial en un centro) se ha visto castigada por la supresión de esta lengua de la enseñanza secundaria y en algunos casos también de la universitaria, a lo que se ha añadido una gran precariedad laboral de todo el profesorado y en especial del de idiomas, que en la mayoría de casos ha acabado impartiendo clases particulares o en academias en condiciones deplorables. A pesar de este hecho, según los datos que se desprenden de los cuestionarios, sorprende que el 79% de los docentes de ELE esté motivado, frente a un 7% desmotivado. Entre ambos extremos, se halla un 14% que fluctúa. Son ilustrativos de este último grupo los testimonios de dos informantes: (3) *Casi desmotivada, ya que vivimos en una situación difícil en general, pero sigo luchando por amor al español y a mi profesión* o (4) *Me motivo cuando estoy en la clase, fuera me siento desanimado, porque la situación laboral de mi país es complicada*. En este sentido, el fenómeno de la motivación de este profesorado no puede explicarse de manera exclusiva a través de la fotografía social en la que se hallaba Grecia en ese momento, sino que es necesario recurrir a aquellos aspectos que poseen un valor motivador para los docentes. Estos conceden gran relevancia a las relaciones sociales, la autorrealización, la autonomía, la autodeterminación y al crecimiento personal. La lectura detenida de los enunciados que recogen los cuestionarios da buena cuenta de la pasión por el español y por su profesión, así como de la satisfacción de aprender al mismo tiempo que enseñan.

Con la cuarta pregunta nos proponíamos descubrir si se desarrolla la competencia existencial de este alumnado en el día a día del aula de español del CLE. En un estudio sobre motivación

y actitudes centrado en la figura del alumno, pero sin olvidar la importancia que el docente y otros aspectos del entorno poseen, era necesario examinar si se atendía a esta competencia en el aula o no. El análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios y de las observaciones manifiesta que el profesorado admite que no solo debe atenderse a esta competencia en el aula, sino que es clave para la actual y futura formación íntegra del alumnado. Los datos apuntados por los estudiantes, a través de las escalas de actitud hacia ellos mismos, la de nivel de motivación y la de autoconcepto, coinciden con los del profesorado, lo cual confirma un alto grado de motivación en estos discentes, unido a una elevada autoimagen y unas actitudes positivas hacia sí mismos. Además, las observaciones que realizamos en diversos niveles y grupos de estudiantes confirman las dos visiones mencionadas.

Por último, en la quinta pregunta investigamos si existe relación entre la motivación y otras variables de los estudiantes de ELE del CLE. En este caso, el análisis estadístico realizado es clave para responderla. Los resultados de las operaciones estadísticas entre la variable motivación en sus diferentes orientaciones y otras 16 apuntan hacia la existencia de correlaciones entre ellas. Sin embargo, de todos los casos uno es especialmente destacable por ser significativo: el que tiene lugar entre el autoconcepto y el grado de motivación. No obstante, desconocemos la dirección del efecto, para lo que se requeriría un tipo de operación estadística diferente. Asimismo, y en menor grado, también se observa una correlación entre la motivación intrínseca y el autoconcepto, y entre este y las actitudes hacia las lenguas extranjeras.

6. Conclusión.

Tras presentar los resultados más relevantes, respondemos a las respuestas de investigación que planteábamos al principio de este artículo. A partir de estas, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1) La motivación intrínseca en el aprendizaje de idiomas tanto en el alumnado como en el profesorado es relevante. En la mayoría de casos, se produce una simbiosis de las diversas orientaciones o tipos de motivación mucho más compleja de lo que tradicionalmente se ha considerado, que permite explicar situaciones en la que factores negativos externos e internos son asimilados por una capacidad positiva mayor en el aula de idio-mas, desarrollando lo que he denominado “resiliencia motivadora”.
2) Las actitudes positivas hacia los diversos aspectos del aprendizaje poseen también un gran valor en el aula de idiomas. Además, con independencia del tipo de motivación, las actitudes hacia el aprendizaje de LE, de ELE y su cultura son muy positivas.

3) El valor que el profesorado concede a las variables afectivas, y en concreto a la motivación y a las actitudes en un sentido amplio, es fundamental para el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

   La situación social y económica, por su parte, ejerce influencias negativas sobre las condiciones profesionales de los docentes, pero no es razón suficiente ni la más importante para provocar su desmotivación y la de su alumnado.

4) El espacio que ocupa la competencia existencial dentro del aula es relevante y el que pueda equipararse al resto de competencias depende tanto del profesorado como del alumnado. Además, su mayor o menor presencia no responde a un nivel de competencia específico o a un grupo de edad determinado.

5) La correlación entre el grado de motivación de los estudiantes y su autoconcepto es especialmente significativa, pero también lo es, aunque en menor medida, entre este último y la motivación intrínseca y las actitudes positivas hacia las lenguas extranjeras. Por el contrario, no existe tal correlación entre estas y la de sexo o edad.

En conciencia, las conclusiones anteriores nos permiten extraer algunas implicaciones pedagógicas relevantes. En primer lugar, la aportación de un análisis de creencias de los docentes de ELE en torno a las variables afectivas motivación y actitudes, que posee una utilidad para el profesorado de este país en su práctica docente, pero también para cualquier otro que se dedique a la enseñanza de ELE y de idiomas en otro contexto. En segundo lugar, la concepción más amplia de la motivación, atendiendo a su naturaleza compleja y dinámica. Esta idea ofrece, por un lado, al profesorado un marco de actuación más extenso y rico de conexiones entre diversos factores, que no queda limitado a una enseñanza motiva-dora/desmotivadora y, por otro, al alumnado, que al hacerle consciente de este hecho, le concede mayor flexibilidad y adaptación a los numerosos cambios que deberá necesariamente desafiar en su largo proceso de aprendizaje. Con este último aspecto enlazo la tercera de las implicaciones, con la que se comprueba la necesidad de atender a los procesos socioafectivos en el entorno del aula, enmarcados bajo la competencia existencial, así como las ventajas positivas que conlleva su desarrollo. Todo ello merece una especial atención y reflexión, debido a los efectos que posee en la formación holística del alumno.

Por su parte, no podemos obviar las limitaciones de este estudio. La primera de ellas se debe a la concepción adoptada en el análisis de la motivación y las actitudes, que se basa en la propuesta del constructivismo social y de los principios de las teorías sociodinámicas emergentes en el ámbito de segundas lengua en general y en el de la motivación en particular. La segunda

de ellas reside en el método elegido para llevar a cabo el estudio, el descriptivo-correlacional, que frente a otros, como el longitudinal, podría haber ofrecido una visión de estas variables más rica en matices y resultados.

Consciente de estas limitaciones, se proponen a continuación algunas de las futuras líneas de investigación que pueden explorarse:

1) Realizar en Grecia un estudio longitudinal a lo largo de dos cursos académicos que adopte un punto de vista sociodinámico de la motivación y las actitudes, al mismo tiempo que emplea una muestra mayor y se desarrolla en otros contextos de instrucción, como por ejemplo, el Instituto Cervantes o centros privados de enseñanza secundaria.
2) Llevar a cabo estudios similares en países distintos, con la finalidad de replicarlos y confirmar en qué medida pueden extrapolarse estos resultados a otras realidades.
3) Implementar diferentes aprendizajes en los que se preste especial atención a la competencia existencial y examinar a través de un método experimental los diversos resultados.

Referencias bibliográficas

Alfa, N. (2004). *Ideas y representaciones de aprendices griegos que estudian ELE* (Memoria de máster de la Universidad de Barcelona), *Biblioteca virtual RedELE*, 3, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_01Alfa.pdf?documentId=0901e72b80e40196 [10/09/2016]

Cabezuelo Martín, M. (2005). *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del* español (Memoria de Máster – Universidad de Barcelona), *Biblioteca virtual RedELE*, 5 (primer semestre 2006), Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/CABEZUELO-M.html [1/08/2016]

Castellanos Vega, I. (2006). *Análisis de necesidades e implicaciones a nivel institucional del área geográfico-cultural, de centro y de aula* (Tesis doctoral – Universidad de Barcelona), *Biblioteca Virtual RedELE*, 6, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/CASTEL LANOS-V.html [1/08/2016]

Dörnyei, Z & Ushioda, E. (eds.) (2011). *Teaching and researching motivation*, Harlow, UK: Addison Wesley Longman.

Dörnyei, Z. (1994). "Understanding L2 motivation: On with the challenge!", *Modern Language Journal*, 78(4), 273-284. Retrieved from: http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/ 1994-dornyei-mlj-b.pdf [1/08/2016]

Dörnyei, Z., Macintyre, P. & Henry, A. (eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*, Bristol: Multilingual Matters.

Kassabgy, O., Boraie, D. & Schmidt, R. (2001). "Values, rewards and job satisfaction in ESL/EFL*",* en Dörnyei, Z. & R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawaii Press, 2001, 213-237. Retrieved from: http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Values,%20rewards,%20and%20job%20satisfaction.pdf [23/8/2016]

Leontaridi, E. (2009b). "Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα", *Μέντορας,* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 11, 197-221. Retrieved from: http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/ [23/02/2016].

Leontaridi, E., Balassi, E. & K. Spanopoulou (eds.) (2006). *Actas de la Jornada dedicada a la Lengua Alemana, Italiana y Española*, Atenas: Focus on Health. Retrieved from: https://www.academia.edu/196384/ . Actas de la Jornada dedicada a la lengua alemana italiana y espanola [1/08/2016]

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionarios de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Retrieved from: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele /diccio _ele /indice.htm [11/08/2016]

Minera Reyna, L. E. (2009). "El cuestionario (MAALE), técnica para recolección de datos sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera", *RedELE*, 19. Retrieved from: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03 Minera .pdf ?documentId=0901e72b80dd2779 [20/07/2016]

Rodríguez Lifante, A. (2015a). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral-Universidad de Alicante), Alicante: Universidad de Alicante.

Rodríguez Pérez, N. (2008). *Motivación y emoción en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas. El pensamiento del profesor* (Tesis doctoral inédita-Universidad de Oviedo), Oviedo: Universidad de Oviedo.

Rodríguez-Lifante, A. (2015b). *La enseñanza de español como lengua extranjera a aprendices griegos. Evolución, situación y perspectivas del aprendizaje e investigación sobre ELE en Grecia*, Madrid: Ediciones Clásicas-Ediciones del Orto.

Rodríguez-Lifante, A. (2015c). “Motivación, emoción y cognición en la adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos”, in Morimoto, Y., Pavón Lucero, Mº V. & Santamaría Martínez, R. (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Málaga: Asele.

Williams, M. & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press, 1999.

Notas

1. Un estudio detallado sobre la evolución, situación y perspectivas del español en Grecia, recomendamos la consulta del primer capítulo de Rodríguez-Lifante (2015b).
2. Este término se refiere a "la suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Comprende las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, el estilo cognitivo y otros factores personales", según se recoge en el *Diccionario de término clave de ELE* (Martín Peris, 2008).
3. La descripción detallada de todos los datos mediante gráficos y tablas puede consultarse en Rodríguez-Lifante (2015a).

InterfÉrence linguistique et problÈmes d'enseignement du français

Vardush Harutyunyan

Université des Langues et des Sciences sociales V. Brioussov d'Erévan

RÉSUMÉ

En Arménie, l'arménien est la langue officielle, le russe, l'anglais et le français sont les langues étrangères enseignées dans la grande majorité des écoles et des universités. D'entre les langues qui sont en contact en Arménie, le français est, sans doute, celle qui m'intéresse et me préoccupe en tant que professeur de français. Cet intérêt et cette préoccupation ont déjà attiré et attirent encore l'attention de beaucoup d'autres professeurs de français. Ainsi, nous trouvons qu'il est nécessaire de présenter dans ce travail, les problèmes qui rendent difficile l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans certaines écoles et universités arméniennes. On va voir donc, si les apprenants du FLE d'Arménie ont beaucoup de difficultés en ce qui concerne l'apprentissage de cette langue et analyser ces problèmes.

MOTS CLÉS

Interférence, transferts positifs et négatifs, langue maternelle, langue étrangère, enseignement/apprentissage.

ABSTRACT

In this paper, we will examine the lexical transfers that occur between two languages, Armenian and French. In particular, we will observe the negative transfers, or, in other words, interference in the lexical field. While observing the process of teaching and learning French as a second language, we notice the influence of native language interference. It is strongly believed that linguistic interference is one of the fundamental difficulties faced during second language acquisition. Judging by the experience we can assume that problems are mainly caused by the lack of substantial knowledge of lexical and grammatical structures and aspects of the target language. Interference can affect any aspect of the language, having positive and negative effects. The greater the differences between the two languages, the more negative the effects of the interference are likely to be. It is important for the teacher to know the differences and similarities between the learner's native language and the target language. Identification will make it easier for the teacher to decide upon the strategy, methodology or materials that will be used in the instruction of a second or foreign language.

KEY WORDS

Interference, positive and negative transfers, mother tongue, foreign language, teaching/learning.

La société n'est possible que par la langue; et par la langue aussi l'individu. L'éveil de la conscience chez l'enfant coïncide toujours avec l'apprentissage du langage, qui l'introduit peu à peu comme individu dans la société.

L'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation de communication humaine. On se met à apprendre une langue et on la pratique dans un contexte biologique, biographique et historique.

Dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, en milieu scolaire, l'influence de la langue maternelle de l'apprenant sur la langue apprise est très forte. L'apprenant, durant cette phase d'apprentissage de la langue étrangère se livre à des stratégies et des opérations linguistiques et applique les ressources de son raisonnement.

Dans son œuvre *Sociolinguistique. Concepts de base,* Marie-Louise Moreau (1998) déclare que Weinreich est le premier linguiste à utiliser l'expression *contact de langues.* Uriel Weinreich (1953) dit qu'il y a contact de langues quand ces mêmes langues sont utilisées alternativement par le même individu.

Elizabeth Deshays, dans son œuvre *L'enfant bilingüe* (Deshays, 1989) montre des situations où un individu parle deux langues couramment et dont la langue maternelle continue à exercer une influence sur la prononciation de la langue étrangère.

Pour Louis-Jean Calvet, dans son œuvre *La Sociolinguistique* (Calvet, 1993), un des objets d'étude de la sociolinguistique c'est le fait qu'on est dans un monde plurilingue et que les langues sont constamment en contact.

Cet abordage nous fait croire qu'il y a des points communs entre ces auteurs, ou bien, ils défendent tous qu'il y a contact de langues et que ces langues en contact exercent des influences les unes sur les autres.

Selon Pierre Martinez (2014), on appellera **langue première (L1)** d'un individu celle qu'il a acquise en premier lieu, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. Pour ce linguiste, premier ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse. La langue première est aussi appelée *langue maternelle.*

Enfin, la langue maternelle peut être considérée comme la *langue de référence,* c'est-à-dire le système linguistique auquel tout sujet se réfèrera prioritairement lors de l'acquisition de nouvelles compétences en langue étrangère. Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours présente dans l'enseignement des langues étrangères. C'est pour beaucoup de didacticiens "la référence première", "le fil conducteur".

Pierre Martinez (2014) définit **langue seconde (L2)** comme toutes langues apprises à l'école et non plus dans le milieu proche où un individu a été élevé.

En Arménie, le français est une langue qu'on apprend à l'école, à l'université. Alors, c'est pourquoi nous allons parler de l'enseignement/apprentissage de la langue française comme L2.

Les contacts de langues peuvent provoquer différents phénomènes parmi lesquels on relève principalement: les emprunts, les interférences linguistiques, et finalement les alternances codiques ou mélange de langues. D'abord il convient de donner les définitions de ces trois phénomènes.

Au contraire de l'interférence, l'emprunt est un phénomène collectif. Toutes les langues ont emprunté à des langues voisines. En linguistique, et plus particulièrement en étymologie, lexicologie et linguistique comparée, on nomme **emprunt lexical** (ou, plus souvent, **emprunt**) le processus consistant, pour une langue, à introduire dans son lexique un terme venu d'une autre langue. L'emprunt fait partie des moyens dont disposent les locuteurs pour accroître leur lexique, au même titre que le néologisme et la dérivation.

L'**interférence** est définie par Josiane Hamers et Michel Blanc comme "des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible" (Hamers & Blanc, 1983: 452).

Chez les apprenants arméniens, le fait d'employer dans la langue cible (le français) des éléments appartenant à leur langue maternelle (l'arménien) se traduit par l'apparition d'expressions, de tournures, de création d'hybrides lexicaux, de transfert et d'emprunt. Ces interférences sont attribuées à l'influence de leur langue maternelle. Nous voudrions parler des **interférences linguistiques au niveau phonétique.**

Les éléments phonétiques de l'arménien sont souvent différents de ceux du français. Ici il est important de parler de la nasalisation des voyelles. C'est un élément de la phonétique qui existe beaucoup en français. D'une façon générale, les apprenants arménophones ont beaucoup de problèmes quand il s'agit des nasales, mais ils en ont moins quand ils prononcent les voyelles orales. Concernant les nasales, les apprenants ont tendance de prononcer un seul des éléments, favorisant ainsi leur dénasalisation.

Lors des cours de phonétique, nous avons révélé quelques types d'erreurs liées à la prononciation des voyelles nasales.

L'une des erreurs la plus fréquente est la *production d'une voyelle orale + [n]*. L'apprenant produit [an] au lieu de [ɑ̃], [ɛn] à la place de [ɛ̃], etc. C'est un excès de tension; il produit un son parasite supplémentaire [n]. Les procédés de correction vont viser à faire disparaître la consonne nasale superflue et à favoriser la production de la voyelle nasale attendue.

Tout d'abord, nous utilisons en même temps les procédés suivants:

a. intonation descendante car elle enlève naturellement de la tension;

b. débit ralenti car le fait d'allonger les syllabes provoque également un gaspillage de tension;

c. main, buste, tête accompagnant spontanément l'intonation descendante. Ce relâchement corporel visible (geste de la main vers le bas, inclinaison du buste, de la tête) que l'étudiant peut imiter, agit au niveau de la macro motricité. Un relâchement corporel contribue à la détente car il se répercute sur la tension des organes phonatoires.

À propos de la prononciation des consonnes à la fin des mots en français, on peut constater que cela se fait plutôt à l'oral qu'à l'écrit parce que quand ils écrivent, parfois, ils oublient de mettre *s* quand il est nécessaire et quand ils parlent, ils prononcent le *s*.

Comme le préconisent Henri Besse et Rémy Porquier, l'analyse des interférences a un double objectif, l'un théorique: "mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère"; l'autre pratique: "améliorer l'enseignement" (Besse & Porquier, 1991: 207).

Autre phénomène semblable à l'interférence, est celui d'**alternance codique** ou **mélange de langues.** L'alternance codique est un mode de communication qui consiste à faire alterner les langues, sur des unités linguistiques de longueur variable (un mot, une expression, un syntagme, une phrase, une prise de parole). Ce mode de communication est très fréquent surtout chez les sujets bilingues. Ces alternances codiques sont souvent régies par des règles grammaticales propres à chacune des langues.

Nous avons jugé nécessaire et indispensable de présenter quelques suggestions qui, nous pensons, pourront améliorer l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Les professeurs ont tous un rôle important: ils enseignent, ou bien, ils transmettent aux apprenants des connaissances et des techniques de façon qu'ils les comprennent et les assimilent. Alors, pour que l'enseignement du français se développe, il faut que tous les professeurs aient la responsabilité et le goût pour enseigner. Ils doivent faire des recherches dans le domaine de l'acquisition de la langue française, des recherches dans le domaine de la méthodologie et de l'apprentissage de la langue, et de la fourniture de matériels authentiques ou organisés.

1. L'enseignant doit donc aider l'apprenant à:

- Bien définir ses objectifs. Il doit donc l'aider à découvrir et à utiliser des catégories d'analyse pour une bonne articulation de la langue. L'enseignant doit sensibiliser les apprenants à pratiquer l'oralité;
- Définir les contenus des programmes. Il doit donc lui donner des informations sur les sources possibles de documents d'apprentissage. Mais, il faut d'abord que l'école,

l'université aient des manuels adaptables et suffisants pour l'apprentissage de l'apprenant, mais aussi et surtout avoir au moins des matériels audio, vidéo et pourquoi pas des laboratoires de langue;

- Prendre conscience de l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère (le français dans ce cas). Il est important de montrer aux apprenants la place du français dans l'horizon francophone;

2. L'enseignant doit utiliser d'autres supports pédagogiques pour que les cours soient plus motivants et plus intéressants:

- L'utilisation des textes d'écoute en classe de FLE, comme par exemple des chansons en français. À partir des chansons les apprenants peuvent, d'une façon décontractée, apprendre la langue française. Ils apprennent le vocabulaire, l'intonation, la phonétique aussi bien que le rythme et ils seront plus motivés pour apprendre cette langue;

3. Mais apprendre le français à l'école, à l'université ne suffit pas. Il faut le pratiquer et l'entendre:

- Il est nécessaire un environnement francophone pour faciliter la lecture, la vente des bandes dessinées ou les magazines aux jeunes. À ce respect, les Centres Culturels, les Alliances Françaises en tant qu'opérateurs privilégiés doivent réserver des moyens pour la réalisation de ces activités.

En guise de conclusion, la connaissance d'une langue étrangère facilite l'apprentissage d'une autre langue étrangère. Pour pouvoir diminuer le nombre des transferts négatifs d'une langue à une autre, il faut commencer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le plus jeune âge, surtout au niveau phonétique. Mais il ne faut jamais oublier que toutes les erreurs aident les enseignants à contrôler le niveau de compétences de leurs apprenants afin de les doter de capacités linguistiques nécessaires et suffisantes pour un meilleur apprentissage des langues étrangères.

Références bibliographiques

Besse, H. & Porquier, R. (1991). Grammaires et didactique des langues. Langue et apprentissage des langues. Paris: Didier.

Calvet, L.-J. (1993). *La Sociolinguistique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Deshays, E. (1989). *L'Enfant bilingue.* Paris: Robert Laffont, SA.

Hagège, C. (1982). *La Structure des langues.* Paris: Presses Universitaires de France.

Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles: Pierre Mardaga.

Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères.* Paris: Presses Universitaires de France.

Moreau, M.-L. (1998). *Sociolinguistique. Concepts de base.* Paris: Flammarion.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact.* New York: Linguistic Circle of New York.

Συνέντευξη σε εκπαιδευτικό με σκοπό να εξεταστεί η χρήση κινήτρων (motivation) εν ώρα μαθήματος

Νατάσα Στυλιανού – Παναγή

Frederick University

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα απο τη βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα απο διάφορες έρευνες φαίνεται οτι η μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σχετίζεται με το κίνητρο που δίνεται στους μαθητές απο τους εκπαιδευτικούς. Εν τούτοις, υπάρχει και το ερώτημα κατά πόσον οι μαθητές είναι πετυχημένοι λόγω κινήτρου που τους δίνεται ή κατα πόσον το ενδιαφέρον που δείχνουν είναι επειδή έχουν ήδη πετύχει και προσπαθούν να διατηρήσουν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται.

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το κίνητρο ενός μαθητή κατά τη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όπως επίσης και αρκετές τεχνικές τις οποίες μπορεί να χρησιμο-ποιήσει ο εκπαιδευτικός με σκοπό την εμπλοκή και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Η παρούσα εργασία σκοπό είχε τη διεξαγωγή συνέντευξης σε Καθηγήτρια Αγγλικών για να εξεταστεί κατά πόσον ακολουθεί κάποια τεχνική με στόχο να δώσει κίνητρο για μάθηση και εμπλοκή των μαθητών της εν ώρα μαθήματος.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διδασκαλία της γλώσσας, κίνητρο.

ABSTRACT

Teaching a second language is seemed to be influenced by factors such as motivation and whether teachers try to increase that during classroom activities. As far as motivation is concerned, there is also the question whether learners are successful because of motivation or whether they are motivated by success.

Teachers come across a variety of teaching techniques, which can help and motivate learners during the teaching of second language. What is important here is that the teachers should always help all the students to participate and try to use the right techniques for better results.

The purpose of the current essay was to interview an English teacher in order to examine whether or not she follows certain techniques during her lesson in order to enhance her students' confidence, motivation and participation.

KEYWORDS

Motivation; language teaching, teacher's techniques

1. Διδασκαλία της Γλώσσας και Κίνητρο

Όσον αφορά τη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και το κίνητρο το οποίο πρέπει να έχει ο μαθητής, αυτό έχει να κάνει με πολλούς παράγοντες. Αρκετοί είναι οι ερευνητές, ανάμεσά

τους και ο Dornyei (2003), που θεωρούν οτι το κίνητρο συνδέεται και με την ενημέρωση και γνώση των μαθητών για την κουλτούρα της αντίστοιχης γλώσσας.

Αναφορά γίνεται και στη γνωστική ψυχολογία και νευροβιολογία, μέσα απο έρευνες που έχουν γίνει εδώ και δεκαετίες. Χαρακτηριστικά, έχει σημειωθεί απο τον Dornyei (2003) οτι υπάρχουν θεωρίες που στηρίζονται στη γνωστική ψυχολογία.

Ας αρχίσουμε με τη θεωρία της αυτο-αποφασιστικότητας απο τους Deci και Ryan's (Dornyei, 2003), όπου γίνεται αναφορά στο εσωτερικό *'intrinsic'* και εξωτερικό '*extrinsic'* κίνητρο ενός ατόμου και πώς αυτό επηρεάζει τη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Έρευνες έχουν δείξει οτι η επιβράβευση ενός μαθητή για τη προσπάθειά του, πιθανόν να επηρεάσει τη διαδικασία και να μην υπάρξει το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Ένα παράδειγμα έρευνας αποτελεί η περίπτωση κατά την οποία είχε δοθεί σε μαθητές δύο ομάδων μια ζωγραφιά και διάφορες κορδέλες. Η ομάδα που γνώριζε οτι θα υπήρχε επιβράβευση στο τέλος δεν ασχολήθηκε με τη ζωγραφιά αλλά με τις κορδέλες, ενώ η ομάδα που δε γνώριζε την επιβράβευση ακολούθησε τις οδηγίες κάνοντας τη ζωγραφιά.

Μια άλλη θεωρία είναι αυτή της αποδοτικότητας η οποία σχολιάστηκε απο τον BernardWeiner (1992) και θεωρηθηκε μοναδική από τον Dornyei (2003), λόγω του οτι συνδέει τις εμπειρίες των ατόμων με τις προσδοκίες τους.

Υπάρχει επίσης, η θεωρία των Tremblay και Gardner (1995) σύμφωνα με την οποία το να θέτεις στόχους είναι αδιαμφισβήτητα ένα χαρακτηριστικό για τη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Ο Gardner (2007) εξηγεί οτι το να υπάρχει κίνητρο σε ένα άτομο σημαίνει πως το άτομο αυτό οδηγείται με βάση τους στόχους του, τις επιθυμίες του και στηρίζεται στην αυτοπεποίθηση του. Διευκρινίζει οτι το κίνητρο για τη μάθηση μιας γλώσσας έχει να κάνει με το κοινωνικό-εκπαιδευτικό μοντέλο (Gardner, 1985), το κοινωνικό περιεχόμενο (Clement, 1980), και το μοντέλο της προθυμίας για επικοινωνία (MacIntyre, Clement, Dornyei&Noels, 1998).

2. Κινητήριες Στρατηγικές

Έχοντας υπόψη οτι το να υπάρχει κίνητρο κατά τη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται απο αρκετούς παράγοντες, η χρήση κάποιας στρατηγικής εν ώρα μαθήματος ή οποιαδήποτε επιρροή μπορεί να έχει ο άνθρωπος (Dornyei, 2001b), πιθανόν να βοηθήσει και να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα.

Ο Dornyei (2001B), εισηγήθηκε διάφορες στρατηγικές με σκοπό τη συνεχή ενθάρρυνση και αποφασιστικότητα. Στρατηγικές αυτές ενθαρρύνουν την αυτονομία ενός μαθητή, την προσπάθεια, τη διασκέδαση και την ικανότητα επίλυσης διαφόρων δραστηριοτήτων εν ώρα

μαθήματος. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσε στις στρατηγικές τις οποίες πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός με σκοπό την επίλυση διαφόρων δραστηριοτήτων, κάτι που παρουσιάζεται και στον πιο κάτω πίνακα.

1. **Present and administer the task in a motivating way by**
    - Explaining the purpose and utility of the task
    - Whetting student's appetite about the content of the task
    - Providing appropriate strategies to carry out the task
2. **Increase the learner's expectancy of success in performing the task by making sure that**
    - they receive sufficient preparation and assistance
    - they know exactly what success in the task involves
    - there are no serious obstacles to success
3. **Make learning stimulating and enjoyable to the learners by increasing the attractiveness of the task through**
    - Making the task content-attractive by adapting it to learners' natural interests or by including novel, intriguing, exotic, humorous, competitive or fantasy elements.
    - Personalizing learning tasks
4. **Use goal-settingmethodsby**
    - Encouraging learners to select specific short term goals for themselves
5. **Build learners' confidence in their learning abilities by teaching them strategies relevant to task performance such as strategies to facilitate the intake of new material.**
6. **Increase learner motivation by actively promoting learner autonomy.**

Table 1: Motivational strategies (adapted from Dornyei, 2001B)

3. Μεθοδολογία

Όπως προαναφέρθηκε, έγινε συνέντευξη σε καθηγήτρια Αγγλικών με σκοπό να εξεταστεί κατά πόσο ακολουθεί κάποιες στρατηγικές εν ώρα μαθήματος, όσον αφορά το κίνητρο που δίνει στους μαθητές της.

Η συνέντευξη έγινε σε καθηγήτρια Αγγλικών η οποία διδάσκει και ταυτόχρονα διευθύνει Ιδιωτικό Φροντιστήριο τα τελευταία 8 χρόνια. Η δυνατότητα προσέγγισης ήταν πολύ εύκολη λόγω του οτι είχα εργαστεί παλαιότερα τόσο στο σχολείο όσο και στο φροντιστήριο που

ανήκει στη μητέρα της συγκεκριμένης καθηγήτριας, επομένως η πρόταση για διεξαγωγή της συνέντευξης έγινε αποδεκτή.

Για το σχεδιασμό της συνέντευξης επιλέχθηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις έτσι ώστε να υπάρχει η ευχέρεια να γίνουν επιπλέον ερωτήσεις όπου και όποτε χρειαζόταν. Οι ερωτήσεις είναι βασισμένες στις εισηγήσεις που έχει κάνει ο Dornyei (2003) αλλά και στις πληροφορίες που μελετήθηκαν απο τη σχετική βιβλιογραφία.

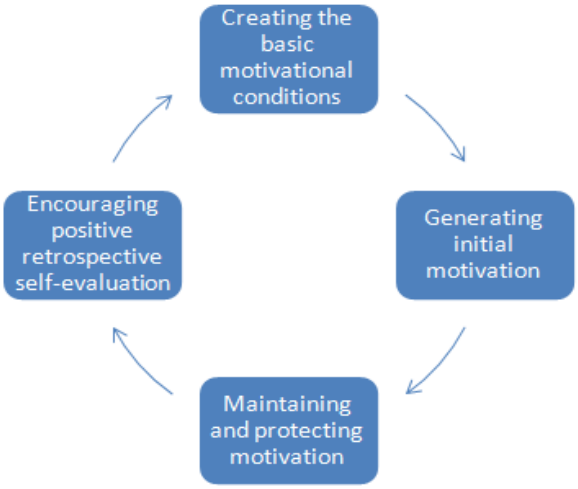
Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης συνέντευξης, λόγω της καλής προσωπικής σχέσης με την ερωτηθείσα δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αρκετά χαλαρό και ευχάριστο, κάτι το οποίο ήταν πολύ σημαντικό έτσι ώστε η ερωτηθείσα να μπορέσει να δώσει ειλικρινείς και πλήρεις απαντήσεις. Το γεγονός ότι η συνάντηση είχε προγραμματιστεί στο γραφείο της, θεωρώ ότι ήταν κάτι που βοήθησε στο χαλαρό κλίμα που υπήρχε από την αρχή της συνέντευξης αλλά και στο να υπάρχει άνεση στις απαντήσεις παρά την μαγνητοφώνηση.

4. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Μιας και η συνέντευξη είχε μαγνητοφωνηθεί, ακολούθως έγινε η απομαγνητοφώνηση έτσι ώστε να καταγραφούν τα δεδομένα και στην πορεία να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις.

Έχοντας υπόψη τα δεδομένα απο τη βιβλιογραφία αλλά και τις απαντήσεις που δόθηκαν, φάνηκε οτι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, το επίπεδο τους, το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Όπως προαναφέρθηκε, η συνέντευξη βασίστηκε στις τεχνικές που έχει εισηγηθεί ο Dornyei (2003), κάτι που γνώριζε η ερωτηθείσα χωρίς όμως να ξέρει τί ακριβώς έχει εισηγηθεί ο συγκεκριμένος ερευνητής για αποφυγή απαντήσεων που δεν θα ήταν αληθείς. Όπως φαίνεται και στο πιο κάτω σχήμα, ο Dornyei (2003) παρουσίασε τέσσερις διαστάσεις απ' όπου αποτελούνται οι τεχνικές και εισηγήσεις του για το κίνητρο εν ώρα διδασκαλίας.



Σχήμα 1: Motivational Teaching Practice

Οι απαντήσεις που δόθηκαν απο τη συγκεκριμένη καθηγήτρια μπορούν εύκολα να κατηγοριοποιηθούν με βάση το πιο πάνω σχήμα. Στην πρώτη διάσταση που εισηγείται ο Dornyei (2003), εξηγεί οτι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι 'ευχάριστος και ενθαρρυντικός,' οτι θα πρέπει να έχει μια καλή σχέση τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς. Η αντίστοιχη απάντηση δόθηκε και στη παρούσα συνέντευξη όταν η εκπαιδευτικός ανάφερε οτι '...να ξέρει ο μαθητής οτι με τον γονιό έχουμε συχνή επαφή. Άρα το να επικοινωνήσω για να τους πώ κάτι θετικό, για τον μαθητή είναι ένα motivation asset. Σίγουρα βοηθά στη διεξαγωγή του μαθήματος...'

Το δεύτερο σημείο που αναφέρει ο Dornyei (2003), έχει να κάνει με το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για το μαθητή και τα ενδιαφέροντα του. Αν και δεν είχε ξεκαθαριστεί στη συνέντευξη εάν η συγκεκριμένη καθηγήτρια ενδιαφέρεται για τις ασχολίες των μαθητών της πέρα απο την τάξη, εν τούτοις με βάση την απάντηση της οτι 'το πιο σημαντικό απ' όλα είναι το θέμα της αγάπης του καθηγητή προς τους μαθητές....', δείχνει οτι ενδιαφέρεται και σε προσωπικό επίπεδο.

Ακολουθώντας το πιο πάνω σχήμα, το επόμενο στάδιο για τον εκπαιδευτικό είναι η συνεχής ενθάρρυνση και διατήρηση του κινήτρου που έχει δοθεί στους μαθητές έτσι ώστε να μην υπάρξουν αρνητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, να τους βοηθήσει στο να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση τους, να θέσουν στόχους και να προωθήσει τη συνεργατικότητα. Για' άλλη μια φορά, μέσα απο τις απαντήσεις φάνηκε οτι η προσπάθεια της εκπαιδευτικού αυτής, επικεντρώνεται στο να θέτουν στόχους οι μαθητές και στο να αναπτύσουν την αυτοπεποίθηση τους. Λέει χαρακτηριστικά το εξής 'low ability μωρά δεν πρέπει για παράδειγμα να πάρουν ένα lowgrade γιατί δεν παύει να είναι motivation asset ο βαθμός και η

αξιολόγηση του μαθητή..... όταν πρόκειται για ένα μωρό μικρής ηλικίας πρέπει να γίνεται πολύ lightly assessed για να μη στερείται της αυτοπεποίθησης του....'. Το ίδιο ισχύει και στην άποψη της για το κατά πόσο είναι σημαντικό να θέτουν στόχους οι μαθητές όπου αναφέρει οτι ' στις μικρές ηλικίες δεν υπάρχει λόγος ενημέρωσης των στόχων.....γιατί τα παιδιά δεν έχουν την αίσθηση τόσο πολλά.....σε πιο μεγάλες ηλικίες θεωρώ απαραίτητο να γίνεται.....τους θέτεις τους στόχους σου απο την αρχή της χρονιάς.....'.

Όσον αφορά την τελευταία διάσταση με βάση τον Dornyei (2003), ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί τόσο την επιτυχία όσο και την αποτυχία της προσπάθειας και όχι της ικανότητας ενός μαθητή, όπως επίσης να δίνει θετική ανατροφοδότηση. Όπως παρατηρήθηκε απο τη συνέντευξη, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ακολουθεί πολλές και διαφορετικές μεθόδους έτσι ώστε να ενθαρρύνει τους μαθητές και να εστιάζει στα θετικά τους και όχι τόσο στα αρνητικά. Ένα παράδειγμα με βάση αυτά που ειπώθηκαν είναι 'το να δίνεις αστεράκια στα παιδιά ανάλογα με το πώς είναι η επίδοση τους στο συγκεκριμένο μάθημα τη συγκεκριμένη μέρα.... κάποια παιχνιδάκια, δωράκια.... να μπορείς να ξαφνιάσεις τα μικρά..... το να κάμνεις το ίδιο συνεχώς σταματά να αποτελεί κίνητρο.....ίσως να μην είναι πραγματική αλλαγή της μεθόδου αλλά να φαίνεται κάτι διαφορετικό.' Η άποψη της να αλλάζει τεχνικές στα μάτια των παιδιών παρουσιάζει για' άλλη μια φορά το πραγματικό της ενδιαφέρον προς τους μαθητές και τη συνεχή προσπάθεια, που η ίδια κάνει.

5. Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα συνέντευξη έγινε έχοντας υπόψη τις θεωρίες και τεχνικές του Dornyei (2003) χωρίς όμως να γνωρίζει σε βάθος η ερωτηθείσα τις πιο πάνω κατηγορίες. Οι ερωτήσεις έγιναν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία να απαντηθούν σε βάθος και με λεπτομέρεια, και να διαπιστωθεί εάν ακολουθείται κάποια τεχνική για κίνητρο και ενθάρρυνση των μαθητών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας.

Δόθηκαν αρκετές πληροφορίες για το πώς χειρίζεται τις τάξεις της και το πόσο πολύ ενδιαφέρεται για τους μαθητές της. Είναι σημαντικό να αναφερθεί οτι τα πιο πάνω σχόλια έχουν να κάνουν με την Ιδιωτική εκπαίδευση αλλά και το γεγονός οτι το φροντιστήριο είναι ιδιοκτησία της μητέρας της, επομένως η όλη προσπάθεια που φάνηκε οτι γίνεται, πιθανόν να γίνεται και για λόγους επιχειρηματικούς και όχι μόνο εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις τεχνικές και το πώς λειτουργεί ως εκπαιδευτικός, φάνηκε οτι προσπαθεί με διάφορους τρόπους, αναγνωρίζοντας οτι χρειάζεται να γίνεται αλλαγή στον τρόπο ενθάρρυνσης των μαθητών. Επίσης, παρουσιάστηκε η σημασία συγκεκριμένων παραγόντων

που επηρεάζουν το κίνητρο ενός μαθητή, όπως είναι η ατμόσφαιρα της τάξης, ο εκπαιδευτικός, η ηλικία και το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής.

Τέλος, μέσα απο τις εισηγήσεις του Dornyei (2003) αλλά και απο τη βιβλιογραφία γενικότερα, φάνηκε οτι η εκπαιδευτικός αυτή, όχι μόνο χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές ανάλογα με τους μαθητές που έχει απέναντί της αλλά προσπαθεί να τους βοηθήσει να αντιληφθούν τη σημασία του να είναι σε θέση να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας τα Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα.

6. Εισηγήσεις

Δόθηκαν αρκετές πληροφορίες μέσα απο τη συνέντευξη όσον αφορά το πώς λειτουργεί η εκπαιδευτικός αυτή και μπορούν εύκολα να στηριχτούν απο τη βιβλιογραφία. Παρόλα' αυτά είναι τα σχόλια ενός ατόμου τα οποία για να εξακριβωθούν θα μπορούσε να υπάρξει συνέχεια με τη μέθοδο της παρατήρησης εν ώρα διδασκαλίας, έτσι ώστε να εξεταστεί κατά πόσον όλες οι πιο πάνω πληροφορίες που δόθηκαν χρησιμοποιούνται.

Επίσης, τα ίδια ερωτήματα, όπως επίσης και η παρατήρηση εντός της τάξης, θα μπορούσαν να γίνουν και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για εξακρίβωση πάλι των όσων θα είχαν ειπωθεί.

Ακολουθώντας αυτή τη μεθοδολογία θα μπορούσε να εξεταστεί το τί ακριβώς γίνεται στην τάξη αλλά και να υπάρξει σύγκριση αποτελεσμάτων ανάμεσα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με τα αποτελέσματα της παρούσας ερωτηθείσας.

Βιβλιογραφία

Clément, R. (1980). Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language, In H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon Press, Oxford, 1980, 147-154.

Clement, R., Dornyei, Z., Noels, K., (1994). Motivation, Self-confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom, 417 – 448, *Language Learning* 44:3

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

Dornyei, Z. (2003). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Application*. University of Nottingham, UK.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudesand motivation*, London, UK: Edward Arnold.

Gardner, R.C., Day, J.B., MacIntyre, P.D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment.*SSLA*, *14*, 197-214.

Gardner, R. C. (2007). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Western Ontario

Lightbown, P., & Spada, N. (1999) *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.

MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation.*Modern Language Journal*, 82, 545-562.

Εγχειρίδιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για ξενογλώσσους ενήλικες στο κυπριακό συγκείμενο: συνθετόντας τις εμπειρίες καλών πρακτικών

Κυπρούλα Ανδρέου, Σταύρια Δαμιανού, Γεωργία Θεοχάρους,
Γιάννα Κωμοδρόμου, Έλενα Κωνσταντίνου,
Γεωργία Μαρίνου, Νίκη Στυλιανού, Σταύρος Χριστοδούλου
Καθηγητές ειδικότητας Φιλολογικών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μαζική μετανάστευση την τελευταία δεκαετία στο νησί της Κύπρου έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτό το φαινόμενο δεν αφήνει καθόλου ανεπηρέαστο τον τομέα της Δια Βίου εκπαίδευσης και γραμματισμού, στο κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή/και ξένης σε ενήλικες. Προέκυψε, επομένως, η ανάγκη δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου και βασισμένου στη σύγχρονη κυπριακή πραγματικότητα εγχειριδίου. Συνθέτοντας, λοιπόν, τις εμπειρίες καλών πρακτικών στο κυπριακό συγκείμενο, το εγχειρίδιο σχεδιάστηκε για τα επίπεδα Α1 και Α2, ενώ παράλληλα στηρίζεται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο γλωσσών ~~και~~ ακολουθώντας τη δομή των επιπέδων ελληνομάθειας. Στο πλαίσιο του συνεδρίου παρουσιάστηκαν καλές πρακτικές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή/και ξένης σε ξενόγλωσσους ενήλικες, μέσα από τη δομή των ενοτήτων του εγχειριδίου, συμπεριλαμβανομένων, της επικοινωνιακής προσέγγισης, της ανάπτυξης και των τεσσάρων δεξιοτήτων (Παραγωγή και Κατανόηση Προφορικού/ Γραπτού Λόγου), πολιτισμικών στοιχείων της Κύπρου, της κυπριακής διαλέκτου και των αρχών της διαπολιτισμικότητας. Η παρουσίαση έχει εστιαστεί στην πρακτική εφαρμογή του εγχειριδίου και παρουσίασε απτά παραδείγματα για τους εκπαιδευτές για αποτελεσματική μάθηση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κυπριακό συγκείμενο, Δια Βίου εκπαίδευση, γραμματισμός, διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή/και δεύτερης, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, καλές πρακτικές.

ABSTRACT

Mass migration in the last decade in the island of Cyprus has the effect of creating a new multicultural reality. This phenomenon does not leave unaffected the area of lifelong education and literacy, as part of the teaching of Greek as a second language and / or foreign adults. Therefore the need for an integrated and based on contemporary Cypriot reality manual had occurred. Thus, composing the best practice experiences in the Cypriot context, the manual is designed for levels A1 and A2, while it is based on the common European Language Framework and following the structure of the Greek language levels. Within the conference, the best practices in the teaching of Greek as a second language and / or foreign to foreigners adults were presented , through the structure of the manual units, including the communicative approach , the development of all four skills (Production and Listening / Reading Logos) , cultural elements of Cyprus , of the Cypriot dialect and the principles of interculturalism. The focus of this presentation fell on the practical application of the handbook and has presented concrete examples for instructors for effective learning.

KEYWORDS

Cyprus composed, Lifelong education, literacy, teaching of Greek as a foreign and / or second, development of training materials, best practices.

Εισαγωγή

Η ανάγκη των ξενόγλωσσων κατοίκων Κύπρου να συναναστραφούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το γηγενή πληθυσμό, οδήγησε στον εξής προβληματισμό. Πόσο αποτελεσματική είναι η επικοινωνία των ξενόγλωσσων (οι οποίοι εκπαιδεύονται στην ελληνική γλώσσα) με τους ντόπιους. Η χρήση της κυπριακής διαλέκτου στο νησί είναι λειτουργική και χρησιμοποιείται κατά κόρον στην καθημερινή ζωή των Κυπρίων κατοίκων (Μοσχονάς Σ., 2002). Λαμβάνοντας αυτό υπόψη είναι αναμενόμενο ότι η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, χωρίς παραλληλισμούς και αναφορές στην κυπριακή διάλεκτο, στα τμήματα εκμάθησης ελληνικών από ξενόγλωσσους καθίσταται ελλιπής και κατ' επέκταση προβληματική.

Η συγγραφική ομάδα του εγχειριδίου «Μια βαλίτσα Ελληνικά», συμμεριζόμενη τον παραπάνω προβληματισμό επιχείρησε να συμπεριλάβει στο εν λόγω εγχειρίδιο, εκτός από τύπους της κυπριακής διαλέκτου, και πολιτισμικά στοιχεία, με σκοπό να παρουσιάζεται το τοπικό συγκείμενο ίδιος κυπριακής σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρουσίαση της κυπριακής κουλτούρας και πραγματικότητας στο εγχειρίδιο, γίνεται με αναφορές και παραλληλισμούς στην οικεία κουλτούρα των εκπαιδευομένων. Στόχος είναι να γίνουν σεβαστές οι πολιτισμικές καταβολές του κάθε εκπαιδευομένου, ώστε ο ίδιος να γίνει πιο ανοικτός στο διαφορετικό/ξένο (Σαπιρίδου Ανδρ., 2001).

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Το εγχειρίδιο δομήθηκε βάση των αρχών της διδακτικής των γλωσσών και της ιστορίας, της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και του κριτικού γραμματισμού, καθώς και των αρχών που διέπουν την εκπαιδευτική ψυχολογία, την εκπαίδευση ενηλίκων και την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα στηρίχθηκε στις αρχές της διδακτικής των γλωσσών έτσι όπως τις εκφράζει ο Rogers (1983) ο οποίος τονίζει τη σημασία της εμπειρικής μάθησης ως προσωπική εμπλοκή και έμφαση στη δόμηση του νοήματος. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εμπειρία και η επεξεργασία της δεν προέρχεται μόνο από δικές μας εμπειρίες που ήδη διαθέτουμε αλλά και από την αξιοποίηση της εμπειρίας των άλλων ή νέων δικών μας εμπειριών (Κόκκος, 2013). Σύμφωνα με αυτές τις αρχές στο σχεδιασμό του εγχειριδίου έγινε προσπάθεια εμπλοκής των μαθητών με βάση δικές τους εμπειρίες και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ τους (π.χ περιγραφή σπιτιών από τις δικές τους χώρες, περιγραφή των δικών τους σπιτιών και των σπιτιών των διπλανών τους).

Όσον αφορά στο μέρος της διδακτικής της ιστορίας, η 4^{η} υποενότητα (σε κάθε ενότητα) είναι ιστορική-πολιτισμική. Αυτή η υποενότητα αντανακλά τις αρχές της ενσυναίσθησης, της πολυπρισματικότητας και της αξιοποίησης οπτικών πηγών (Μαυροσκούφης, 2005). Η έννοια της ενσυναίσθησης ως γνώση και κατανόηση της περιόδου και των συνθηκών (Μαυροσ-

κούφης, 2005) επιτυγχάνεται κυρίως με σύγκριση του κυπριακού τρόπου ζωής (παλαιού και νέου) με τον αντίστοιχο τρόπο ζωής στη χώρα προέλευσης του εκπαιδευομένου. Οι διαφορετικές απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων στο εκάστοτε θέμα αντανακλούν τις αρχές της πολυπρισματικότητας. Η πολυπρισματικότητα είναι ένας όρος ο οποίος αναγνωρίζει ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία υπάρχει πολυφωνία και διαφορετικές οπτικές γωνίες (Μαυροσκούφης, Δ. 2005). Τέλος και για να επιτευχθεί η υλοποίηση των παραπάνω στόχων γίνεται χρήση οπτικών πηγών (π.χ φωτογραφίες) οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον, επιδρούν στη μνημονική ικανότητα και ενισχύουν την παρατηρητικότητα (Μαυροσκούφης, 2005). Επιπλέον η παρουσία της εικόνας διευκολύνει τη μετάβαση από το πολιτισμικά οικείο στο πολιτισμικά μακρινό (Παπαδάκη, 2013).

Επιπρόσθετα, σε αυτό το εγχειρίδιο ακολουθούνται οι αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, οι οποίες σαφώς και εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες επικοινωνίας και προτρέπουν έναν μαθητή να ενταχθεί σε ένα τμήμα εκμάθησης ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, μια κειμενική πρόταση βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση από τις προηγούμενες και πιθανόν επόμενες προτάσεις. Όταν ο αναγνώστης δεν έχει πρόσβαση σε αυτές τις προτάσεις δεν μπορεί να ερμηνεύσει την κειμενική αυτή πρόταση. Επιπλέον ένα κείμενο δε μπορεί να ερμηνευθεί αν δεν ενταχθεί σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Άρα για να καταστεί αποτελεσματική η επικοινωνία πρέπει το κείμενο να είναι συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο και ο συγγραφέας μέσα από αυτό να επιδιώκει να εκπληρώσει κάποιους στόχους, τους οποίους ο μαθητής να μπορεί να αναγνωρίσει. Έτσι, μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα, μέσα από την ανάληψη διαφορετικών ρόλων και την κριτι-κή επεξεργασία των κειμένων, επιτυγχάνεται πέραν από τη διεύρυνση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας και η συμπόρευση «τάξης» με το κοινωνικό περιβάλλον (Κωστούλη, 2001).

Σύμφωνα με αυτές τις αρχές διδασκαλίας εντάχθηκαν κείμενα από ποικίλες περιστάσεις (διαφημιστικά έντυπα, αγγελίες από εφημερίδες, προσκλήσεις κτλ). Όλα αυτά αξιοποιούνται ως βοηθήματα για την ανάληψη ρόλων εκ μέρους των μαθητών (π.χ χρήση των διαφημιστι-κών εντύπων για διακόσμηση των χώρων ενός σπιτιού, χρήση των αγγελιών σε μεσιτικό γραφείο, καθοδήγηση αγνώστου μέσω του χάρτη για εξεύρεση περιοχής). Μέσα λοιπόν από τα κείμενα αυτά οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή και με τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα ως μέρος της ομιλίας και των κειμένων και όχι ως καθαρά γραμματική διδασκαλία.

Συνάμα, στη δόμηση του εγχειριδίου λήφθηκαν υπόψη βασικές αρχές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας όπως τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ενήλικα μαθητή τα οποία είναι σύμφωνα με τον Rudman, η αυτοσυνειδησία, η συσσωρευμένη εμπειρία και τα συγκρουόμενα συμφέροντα (Καραγιώργη, 2013). Σύμφωνα με αυτά, ο ενήλικας μαθητής έρχεται συνειδητά να

μάθει. Όμως σε μια τάξης ενηλίκων προφανώς δεν έχουν όλοι τα ίδια κίνητρα και συμφέροντα. Έτσι, οι ενότητες του εγχειριδίου θεωρούμε πως θα ενδιέφεραν τους πλείστους αν όχι όλους σε ένα τμήμα επιπέδου Α1και Α2.

Παράλληλα το εγχειρίδιο ακολουθεί και μια σημαντική στρατηγική του κλάδου της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά την οποία ο ενήλικας μαθαίνει περισσότερο με τη μίμηση και την παρουσίαση και λιγότερο με την απομνημόνευση. Έτσι εντάχθηκαν δραστηριότητες ανάληψης ρόλων καθώς και παρουσιάσεις φωτογραφικού και άλλου πολυτροπικού υλικού (αγγελίες, διαφημιστικά έντυπα κ.α) ώστε οι εκπαιδευόμενοι να βοηθηθούν στη μάθηση και στην κατανόηση των φαινομένων είτε λεξιλογικών είτε γραμματικοσυντακτικών που διδάσκονται (Καραγιώργη, 2013).

Τέλος, μέσα από την εξυπηρέτηση όλων των προηγουμένων αρχών εξυπηρετούνται και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφού μέσα από την προφορική συζήτηση και έκφραση ιδεών και την ανάληψη ρόλων (θεατρικό παιχνίδι) οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζονται καλύτερα και έρχονται πιο κοντά (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2013). Επιπλέον μέσα από τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες και τη διαπολιτισμική σύγκριση αναγνωρίζεται η ετερότητα και η μοναδικότητα κάθε πολιτισμού, δίδεται όμως και έμφαση στα κοινά στοιχεία που έχουν οι πολιτισμοί μεταξύ τους και κατ' επέκταση και οι άνθρωποι που ανήκουν σε κάθε πολιτισμό. Η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφοράς καθώς και η έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών είναι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2013).

Συμπερασματικά ο σχεδιασμός του εγχειριδίου με βάση τις αρχές που αναλύθηκαν πιο πάνω είναι βοηθητικός τόσο στη διδασκαλία και την εμπέδωση των διαφόρων γραμματικοσυντακτικών και λεξιλογικών φαινομένων όσο και στη δημιουργία καλών σχέσεων και καλού κλίματος στην τάξη. Οι ενήλικες όπως προαναφέρθηκε έρχονται συνειδητά για να μάθουν, άρα είναι στο χέρι του εκπαιδευτή να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον και το καλό κλίμα ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνεχίσουν να θέλουν να παρακολουθούν τα μαθήματα.

Βιβλιογραφία

Αγαθός, Θ., Γιαννακού Β., Δημοπούλου, Β., Μοντζολή, Μ., Ρούμπης, Ν. & Τσοτσορού, Αλ. (2013). *Το λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας: προβληματισμοί και προτάσεις.* Ανακτήθηκε από: www.icgl.gr/files/greek/57-623-630.pdf [01/05/2013]

Καραγιώργη, Γ. (2013). *Προκλήσεις διδασκαλίας σε ενήλικες.* Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/parousiaseis_synedriou2007/proklisi_didaskalias_se_enilikes_giasemina.ppt [08/05/2013]

Κόκκος, Αλ. (2013). *Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων.* Ανακτήθηκε από: http://alexiskokkos.gr/keimena/14iempeirikiekpaideusienilikwn.pdf [08/05/2013]

Κωστούλη, Τρ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 230 – 233). Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας,* Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Μιτσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209 – 213). Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μοσχονάς, Σ. (2002). Κοινή γλώσσα και διάλεκτος. Το ζήτημα της «γλωσσικής διμορφίας» στην Κύπρο, Νέα Εστία, τόμος 151, τεύχος 1745, 898-928.

Μπεζάτη, Θ., Θεοδοσοπούλου, Μ. (2013). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/139 [08/05/2013]

Παπαδάκη, Αντ. (2013). *Η αξιοποίηση των εικόνων στο μάθημα της ιστορίας στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.* Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/327 [08/05/2013]

Σαπιρίδου, Ανδρ. (2001). Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο Α. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 258 – 263). Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

The 'Ode to Man' in Sophocles' *Antigone* and Seamus Heaney's *The Burial at Thebes*

Maria Tsangari

University of Cyprus

ABSTRACT

This article examines the first stasimon of Sophocles' Antigone and its 2004 translation by Seamus Heaney. Both texts explore human nature and the limits of human power. Sophocles' text was affected by Sophism and its founder Protagoras, while Heaney's text refers more explicitly to Protagoras. The "Ode to Man" warns humans and raises ethical questions regarding citizenship, duty, respect to the gods, and it propagates that humankind should accept human essence as it is. The article starts with a comparative analysis of the texts and outlines the influence of Protagoras on both authors and its implications. The last stanza in Sophocles' and Heaney's texts gives a warning that encapsulates the moral stance of both poets towards humanity. The comparative analysis aims to show the way Sophocles and Heaney approach humankind with a cautionary tale regarding their contemporary current affairs. As Heaney said "I can't think of a case where poems changed the world, but what they do is to change people's understanding of what's going on in the world" (O' Driscoll, 2009: 68).

KEY WORDS

Antigone, Sophocles, *The Burial at Thebes*, Seamus Heaney, Protagoras, Ancient Greek Drama, Translation, *Ode to Man*.

The first stasimon of Sophocles' Antigone consists of a philosophic account on human nature. It gives the incentive for reflexion on the nature of humanity to scholars and philosophers alike. The ode is usually interpreted as— ironic or genuine— praise of humankind and its achievements (Kamerbeek, 1978: 13-15; O' Brien, 1978: 176-178). At this juncture of the play a song about the nature of man could appear out of context to the audience. However, according to Segal (1966: 64), the focal point of the entire play is human nature. Antigone and Creon function as two complementary aspects of a whole— human essence— that is simultaneously simpler and more complex than the Hegelian fusion of the opposites (Segal, 1966: 64).[1] Therefore, the "Ode to Man" appears in alignment with the play's central idea.

Having in mind the fact that the "Ode to Man" is an organic part of Antigone, both the original and Seamus Heaney's translation of the stasimon in The Burial at Thebes will be analyzed focusing on the philosophic undertones of the ode. The "Ode to Man" has led to conflicting interpretations because of its ambiguity. The present analysis aims to trace and analyze the influence of the philosopher Protagoras on both texts, indicating the fundamental philosophical approach of humanity encapsulated in the ode. This paper presents the influence

of Protagoras' ideology on Sophocles and how Heaney managed to give prominence to this influence through his translation.

Preceding the analysis, the texts from Antigone and The Burial at Thebes will be shortly presented.[2] The "Ode to Man" has two strophe and antistrophe pairs. In the first pair, Sophocles describes man's domination over the natural elements, and, in the second, he presents man's domination over himself along with the creation of society and man's cultural achievements. The Chorus points out that humanity, despite its achievements, could proceed to either further progress or to calamity. Heaney follows a different structure; his stasimon consists of five stanzas. In the first pair he describes man's achievements, a theogony being one of them. The second pair is similar to the original even though the image of the hunter is omitted. Heaney's last stanza, however, is a warning to the "δεινός" [horrible, terrific, wondrous],[3] an open letter to George W. Bush (Heaney, 2005: 170) with a harsher and more sinister tone than the end of the final antistrophe of Sophocles.

Sophocles' text has been described as Protagorean (O'Brien, 1978: 47, 59). Heaney perceives the influence of the sophist and makes it even more explicit in his fourth stanza. It begins with a homoeoteleuton "Home-maker, thought-taker, measure of all things" (H 17) which echoes the figura etymologica of "παντόπορος· ἄπορος" [all-resourceful; he meets nothing in the future without resource (Sophocles, 1994: 37)] of Sophocles without, however, transferring its meaning. The word "παντόπορος" is usually translated as "all-resourceful" and it was used by Sophocles *ἅπαξ* (Kamerbeek 1978: 84). Heaney disregards the only limitation to human power listed by Sophocles, death, and alludes to Protagoras with the phrase "measure of all things". This gives quite a different sense to Heaney's passage because, according to the poet, human is omnipotent, his/her progress cannot be stopped. This idea of continuous progress is central in Protagoras' thought; hence, the quotation of his fundamental maxim emphasizes the optimism of the ode. "Measure of all things" is the first phrase of Protagoras' work Refutations (Sextus Against the Schoolmasters, VII 60) or Truth (Plato, Theaetetus 151 E-152 A) (O' Brien, 1972: 18-19). This maxim has introduced relativity and subjectivity in ancient Greek thought and emphasized how one's personal feelings and beliefs could become a measure of reality, the being "εἶναι" is replaced by "εἶναί τινι", the subjective impression (Αυγελής, 2005: 173-175).

Protagoras (446-410 B.C.) is considered the founder of Sophism. The interpretation of his famous maxim *Πάντων χρημάτων μέτρον ἐστίν ἄνθρωπος, τῶν μέν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δέ μὴ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν*. (as quoted in Plato, *Theaetetus*, 161c)

Of all things the measure is man, of things that are, that they are, and of things that are not, that they are not. (transl. by O'Brien, 1972: 4) is problematic because of certain lexical ambiguities. However, the most common interpretation is that by the term "things" Protagoras implies both objects and abstract qualities like good, evil and justice (Αυγελής, 2005: 174). Man according to Protagoras' statement is measure of all things that they exist or that "they are in a certain way" (Αυγελής, 2005: 174). Man as measure is rendered the criterion for everything; therefore, the being is defined by the impression of a certain individual (Αυγελής, 2005: 175). As a result, Protagoras questions absolute knowledge; nothing can be verified because man understands everything not as it is but as it seems to be (Αυγελής, 2005: 176). Based on this way of thought sophists came to question the absolute validity of ethics and justice (Αυγελής, 2005: 177). This idea is implied by Heaney and contradicted later in his translation, through the use of the image of the weaver. This particular metaphor shows how some values are unalterable and unquestionable; they always bring rewards and respect. Sophocles employs the metaphor of the weaver in order to portray the lawful citizen who equally respects the divine and the human law (S 368).[4] This quaint imagery demonstrates the way in which the ideal balance between the divine and the worldly can be accomplished. It has been argued that the weaver image refers to Antigone because of its implications with femininity (O'Brien, 1978: 49). Although it is an interesting observation, it cannot be supported. Antigone does not manage to maintain the perfect balance between human and divine law; her defiance of Creon's edict could lead to the destruction of the city, thus rendering every Theban "ἄπολις" [without a polis, city-state]. Heaney retains the image of the weaver in his translation but he omits respect to human law as one of the obligations of the "ὑψίπολις" [one with a high position in the city or one with a prosperous city]. He only mentions abstract values and respect for the divine (H 19-21). Heaney's appeal to the divine significantly points out that to the Irish poet human laws are conventions of the time, alterable and subject to the interpretation of every Protagorean homo mensura, while abstract values are eternally valid.

There are two other allusions to Protagorean thought in the "Ode to Man". The first is the idea of continuous progress. In Plato's *Protagoras* 318A, the sophist says "Young man, if you associate with me, you shall on the first day you enter my company, go home a better man for it, and so too on the next day; and everyday you shall unfailingly improve" (Plato, *Protagoras* 318A; O' Brien, 1972: 8). The idea of progress is quite obvious in Heaney's translation. In Sophocles, however, it is more implicit. Protagoras introduced the idea that "ἀρετή" [virtue] can be taught and thus everyone can participate in the matters of the state. The above view is

in harmony with the ideal of democracy and illustrates how everyone is equally capable of greatness. This idea can be detected in Sophocles' text when he states that man's abilities lead him "τότε μὲν κακόν, ἄλλοτ' ἐπ' ἐσθλόν" (S 367) [and he advances sometimes to evil, at other times to good (Sophocles, 1994: 37)]. The term "ἐσθλόν" [good] carries various political connotations; it refers to the nobility who defined themselves as "good" in contrast with the plebs. By stating that man is capable of both, Sophocles echoes this democratic idea of Protagoras.

The second reference to Protagoras is in the stasimon of The Burial at Thebes and the description of the birth of the gods. Protagoras' theological views were notorious in antiquity. According to Diogenes Laertius IX.51, he stated about the gods: "I cannot know either that they exist or that they do not exist; for there is much to prevent one's knowing: the obscurity of the subject and the shortness of man's life" (O' Brien, 1972: 4). Heaney's approach is on a similar note: he states that gods were created after humans, implying that they might have been invented by them. However, the Chorus states later that "When he yields to his gods […] The city will reward him" (H 19-22). This contradiction is amended as the poet's thought progresses. Heaney, having in mind the importance of the gods as elements that provide stability, decides to finally retain their status intact. This is not the case in Sophocles: he genuinely believes that the gods provide security in life as the unchanging elements, as the conditions of our lives.

Finally, the myth of Protagoras in Plato's dialogue has far too many similarities with the "Ode to Man". Even though Plato's dialogue is set ten years after the staging of Antigone, the myth Plato's Protagoras tells expresses genuine beliefs of his teachings and is exemplary of the general climate of Athens of those times (O'Brien, 1978: 176). The sophist was teaching in Athens at the time of the staging of the play and the "Protagorean outlook" was the prevailing way of thought; namely optimism and confidence in man (O'Brien, 1978: 47). Sophocles embraces these ideas even though his optimism is restrained; he reminds man his limits and the significance of reverence. The "Ode to Man" of both Antigone and The Burial at Thebes echoes the myth of Protagoras (320C- 322D). The references detected are thematic and lexical. Protagoras describes the creation of man and how Zeus gave all men the sense of justice in order to allow them to live together in societies. Humans first acquire technical abilities— fire and the arts of Hephaestus and Athena— that Prometheus steals for them and then they form societies to protect themselves from the elements. Similarly, in "Ode to Man" Sophocles firstly lists man's technical achievements and then his social achievements. In

Protagoras' myth societies cannot function properly because man lacks the political art, therefore Zeus sends Hermes to deliver "reverence and justice":

"To everyone", said Zeus, "and let everyone have a share in them for cities would not come into being if only few shared in these as they do in other arts. And lay down this law by my order: let them put to death as a plague on the city the man who cannot share in reverence and justice". (O'Brien, 1972: 26-27)

According to Protagoras then, the most important values are reverence and justice. The same values are considered the most important by both Sophocles' and Heaney's Chorus. In addition, the play deals with the fact that these innate— according to Protagoras— values are treated completely differently by Antigone and Creon. Both characters overstep reverence and justice in their attempt to uphold them. That is why they are punished as "plague", rendering themselves "ἄπολις" [without a polis, a city].

Seamus Heaney managed to perceive the influence of Sophism and Protagoras on Sophocles' text in an insightful way and projected it explicitly in his translation, adapting it to contemporary circumstances. Man nowadays, as a new homo mensura questions various aspects of life that uphold the order of the world. Heaney, according to his beliefs on the purpose of poetry takes up the role to alert the public through his translation of Antigone. As he has stated "I can't think of a case where poems changed the world, but what they do is they change people's understanding of what's going on in the world" (O' Driscoll, 2009: 68). Both texts present the achievements of humanity but contradict them with its limits. The end of the stasimon is sinister, as it is a clear warning to the "δεινός", to this wondrous being. Even though both poets adopt Protagoras' optimistic way of approaching the world, they moderate it by reminding humans their limits and by warning them of the dire consequences should they transgress them. The last stanza in Sophocles' and Heaney's poem gives a warning that encapsulates the moral stance of the poets towards humanity. Sophocles and Heaney offer humankind a cautionary tale regarding their contemporary current affairs and the stance they should keep.

References

Αυγελής, Ν. (2005). Εισαγωγή στη Φιλοσοφία. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Heaney, S. (2004). The Burial at Thebes: Sophocles' Antigone. London: Faber and Faber.

Heaney, S. (2005). "Me" as in "Metre": On Translating Antigone". In Dillon, J. and Wilmer, S.E. (eds.), Rebel Women Staging Ancient Greek Drama Today (169-173). London: Methuen.

Kamerbeek, J.C. (1978). *The plays of Sophocles: Commentaries Part III The Antigone*. Leiden: Brill.

Lloyd-Jones, H. & Wilson N. (1990). *Sophoclea: Studies on the Text of Sophocles*. Oxford: Clarendon.

O' Brien, J.V. (1978). *Guide to Sophocles' Antigone: A Student Edition with Commentary, Grammatical Notes and Vocabulary*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press and London/Amsterdam: Feffer& Simos.

O' Brien, M. J. (1972). "Protagoras". In Sprague, R.K. (ed.), *The Older Sophists: A Complete Translation by Several Hands of the Fragments in "Die Fragmente Der Vorsokratiker"* ed. Diels-Kanz (4-28) Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.

O'Driscoll, D. (2009). "Heaney in Public". In O' Donoghue, B. (ed.), *The Cambridge Companion to Seamus Heaney* (56-72). Cambridge: Cambridge University Press.

Segal, C.P. (1966). "Sophocles' Praise of Man and the Conflicts of the Antigone". In Woodard T. (ed.), *Sophocles: A Collection of Critical Essays* (62-87). Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall. first publ. in Arion 3 (1964), 46-66.

Sophocles. (1990). *Fabulae*. (H. Llloyd-Jones and N.G. Wilson eds.) Oxford: Oxford University Press.

Sophocles. (1994). *Antigone, the Women of Trachis, Philoctetes, Oedipus at Colonus* (H. Lloyd-Jones ed. & transl.) Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Footnotes

1. Segal in his analysis of the ode detects echoes of the language and themes of the ode in the episodeia, thus showing the organic way in which the stasimon is related to the entire play. For the parallels see Segal, 1966: 73-80.
2. The texts are in Appendix 1. All references to the texts will be abbreviated with an S for Sophocles and an H for Heaney and the line number.
3. All translations are by the author of this paper unless specified, because of the need of linguistic precision for the analysis.
4. Scholars disagree on the correct reading of S 368. For the arguments justifying the lectio "παρείρων" see Lloyd-Jones & Wilson, 1990: 124. The author of this paper chose to use the reading of the 1990 Oxford critical edition.

Appendix 1: Texts

Sophocle. (1955). *Trag (vol. 1)*, (A. Dain& P. Mazon eds.), Paris: Les Belles Lettres, [repr. 1967 (1st edn. rev.)], 332-375.

ΧΟ. Πολλὰ τὰ δεινὰ κοὐδὲν ἀν-
θρώπου δεινότερον πέλει·
τοῦτο καὶ πολιοῦ πέραν
πόντου χειμερίῳ νότῳ
χωρεῖ, περιβρυχίοισιν
περῶν ὑπ᾽ οἴδμασιν, θεῶν
τε τὰν ὑπερτάταν, Γᾶν
ἄφθιτον, ἀκαμάταν, ἀποτρύεται,
ἰλλομένων ἀρότρων ἔτος εἰς ἔτος,
ἱππείῳ γένει πολεύων.

Κουφονόων τε φῦλον ὀρ- Ant. 1.
νίθων ἀμφιβαλὼν ἄγει,
καὶ θηρῶν ἀγρίων ἔθνη
πόντου τ᾽ εἰναλίαν φύσιν
σπείραισι δικτυοκλώστοις
περιφραδὴς ἀνήρ· κρατεῖ
δὲ μηχαναῖς ἀγραύλου
θηρὸς ὀρεσσιβάτα, λασιαύχενά θ᾽
ἵππον <ὑπ>άξεται ἀμφίλοφον ζυγὸν
οὔρειόν τ᾽ ἀκμῆτα ταῦρον.

Καὶ φθέγμα καὶ ἀνεμόεν Str. 2.
φρόνημα καὶ ἀστυνόμους
ὀργὰς ἐδιδάξατο, καὶ δυσαύλων
πάγων <ἐν>αίθρεια καὶ
δύσομβρα φεύγειν βέλη
παντοπόρος· ἄπορος ἐπ᾽ οὐδὲν ἔρχεται
τὸ μέλλον· Ἅιδα μόνον
φεῦξιν οὐκ ἐπάξεται, νό-
σων δ᾽ ἀμηχάνων φυγὰς
ξυμπέφρασται.

Σοφόν τι τὸ μηχανόεν Ant. 2.
τέχνας ὑπὲρ ἐλπίδ᾽ ἔχων,
τοτὲ μὲν κακόν, ἄλλοτ᾽ ἐπ᾽ ἐσθλὸν ἕρπει,
νόμους παρείρων χθονὸς
θεῶν τ᾽ ἔνορκον δίκαν
ὑψίπολις· ἄπολις ὅτῳ τὸ μὴ καλὸν
ξύνεστι τόλμας χάριν·
μήτ᾽ ἐμοὶ παρέστιος γέ-
νοιτο μήτ᾽ ἴσον φρονῶν
ὃς τάδ᾽ ἔρδοι.

Heaney. S. (2004). *The Burial at Thebes: Sophocles' Antigone*. London: Faber and Faber, 16-17.

Chorus
Among the many wonders of the world
Where is the equal of this creature, man?
First he was shivering on the shore in skins,
Or padding in a dug-out, terrified of drowning,
Then he took up oars, put tackle on the mast 5
And steered himself by the stars through gales.

Once upon a time from the womb of the earth
The gods were born and he bowed down
To worship them. He worked the land,
Stubbed the forests and harnessed stallions 10
His furrows cropped, he feasted his eyes
On hay and herds as far as the horizon.

The wind is no more swift or mysterious
Than his mind and words; he has mastered thinking,
Roofed his house against hail and rain
And worked out laws for living together. 15

Home-maker, thought-taker, measure of all things,
He can heal with herbs and read the heavens.
Nothing seems beyond him. When he yields to his gods,
When truth is the treadle of his loom
And justice the shuttle, he'll be shown respect – 20
The city will reward him. But let him once

Overstep what the city allows,
Tramp down right or treat the law
Willfully, as his own word,
Then let this wonder of the world remember: 25
He'll have put himself beyond the pale.
When he comes begging we will turn our backs.

Plagiarism awareness and perceptions among postgraduate EFL students in Spain and Cyprus[1]

Xanthi Panayiotou

University of Alicante

ABSTRACT

The present study examines and compares the awareness and beliefs of Spanish and Greek-Cypriot postgraduate EFL (English as a Foreign Language) students about plagiarism in academic writing. Through the completion of a questionnaire, the 32 participants of the study were assessed as to how aware they were of plagiarism and what they understood about it. At the same time, any existing differences in the way plagiarism is approached by Spanish and Greek-Cypriot higher education at an undergraduate level, as well as whether such differences can affect students' future academic performance, were observed and analysed. A quantitative analysis of the responses yielded important differences in the two educational systems' approach, suggesting that Greek-Cypriot higher education seems to better endow its students with the fundamental academic skills to avoid plagiarism. Yet, both educational systems are found to be in need of further improvement. The findings of this comparative study reveal that EFL students' postgraduate success can be significantly determined by the quality of their undergraduate preparation, while they call for the reassessment of the existing pedagogy and institutional policies in an attempt to preserve integrity within academia.

KEYWORDS

Academic writing, plagiarism, higher education, EFL

1. Introduction

Among the principles around which the scholarly world revolves, academic integrity not only occupies a prominent position, but also plays a decisive role in upholding the reputation of academia. Being endowed with the fundamental knowledge and literacy skills, and thus adhering to the academic standards, is a prerequisite for any individual entering the field of higher education and can significantly determine their academic performance and success.

In the course of the last decades, however, a growing concern about the preservation of the value of academic integrity within tertiary institutions has been observed. Incidences of academic dishonesty appear to dramatically increase through time as students stray from the standards, resulting in various acts of improper academic behaviour. Cheating, falsification and collusion are only some of the forms of scholarly fraud to which students resort in their academic writing. Yet, the code of professionalism in the academic community appears to be most often breached by plagiarism, described as "the worst violation of academic and research integrity that threaten[s] honest contribution to knowledge creation" (Garwe & Maganga, 2015: 140).

Although a clear-cut interpretation of the term has been difficult for researchers and academics to reach, the most common definition ascribed to plagiarism is that of the inappropriate use of other people's words or ideas without acknowledging their source (Park, 2004; Sutherland-Smith, 2005; Hu & Lei, 2012; Gullifer & Tyson, 2013). Nowadays, the ease with which students gain access to ready-made online or printed material, as well as the extensive use of the well-known "cut and paste technique" (DeVoss & Rosati, 2002), has rendered plagiarism the most prominent form of academic malpractice (Park, 2004).

Being a cross-disciplinary issue, plagiarism has been the focus of a considerable number of studies that attempt to provide answers to the numerous questions that have emerged around the topic (Kolich, 1983; Howard, 1993, 1995, 1999; DeVoss & Rosati, 2002; Kenny, 2007). Concerns as to what exactly constitutes plagiarism, which factors underlie its presence, how it is approached by academics, what consequences it has and what can be done to confront it were addressed by various researchers. Many studies have also been carried out approaching the issue of plagiarism from the perspective of academics and students (Abasi & Graves, 2008; Gu & Brooks, 2008; Wilkinson, 2009; Ballantine & Larres, 2012). Investigating and understanding how this issue is viewed by the members of the academic community themselves, and especially how students think about plagiarism, can provide critical information regarding the reasons that trigger their unprofessional conduct.

Drawing on the fact that relatively limited research exists on students' perceptions and knowledge about plagiarism in the English as a Foreign Language (henceforth EFL) field, the present study explores the awareness and beliefs of two groups of Spanish and Greek-Cypriot postgraduate EFL students about this form of academic fraud. More specifically, the study aims to examine whether there are any differences in the approach the Spanish and the Greek-Cypriot higher education systems adopt towards the issue of plagiarism at an undergraduate level, and to subsequently determine if such differences can have an impact on students' academic performance during their postgraduate studies.

2. Theoretical background

2. 1. Defining plagiarism

Broadly defined, plagiarism refers to acts of misconduct such as cheating, deception and intellectual theft, since it has to do with manipulating others' words or ideas and presenting them as one's own. As a term, plagiarism has its roots in the Latin word *plagiarious*, which refers to the stealing of slaves (Kolich, 1983). Thus, in the context of academic writing it is seen as "a thief in literature; one who steals the thoughts or writings of another" (Mallon,

1989: 11). Park (2004: 292) defines plagiarism as "a form of cheating or academic malpractice, which also includes cheating in examinations, fabrication of results, duplication and false declaration", and as such it runs "counter to [the] ethos of trust and integrity that should lie in the heart of any academic activity" (ibid.). The view of plagiarism as a theft in the sectors of the academic community is also shared by Larkham and Manns (2002: 348), who describe it as "a sub-section of cheating, itself defined as seeking to gain unfair advantage". Consequently, based on the aforementioned definitions plagiarism is to be understood as the opposite of authorship, originality and transparency, as the ideas or expressions used in writing are neither original to the writer nor attributed to their original source.

Despite the fact that plagiarism may occur deliberately or unintentionally (Howard, 1993; Pecorari, 2003), a negative stance is adopted towards the issue, with many academics viewing it as "a spreading moral panic" in academia (Clegg & Flint, 2006: 373) or as "the cardinal sin of academe" (Loveless, 1994: 510). This is perfectly illustrated through Kolich's (1983: 145) deft likening of plagiarism to a worm "that spoils the fruit of intellectual inquiry and reason and starves the seeds of originality that foster such inquiry".

2. 2. Consequences of plagiarism

The severity of plagiarism becomes evident through the far-reaching consequences it can have for both student and professor. Students caught plagiarising risk receiving a zero mark, thus failing the class or being expelled from university. Furthermore, an unpunished deceitful act is likely to be repeated. As Kenny explains (2007: 18), "if a student cheats during their academic career (and gets away with it), then they are almost certain to continue this behaviour in their working lives" (p. 18). Similarly, plagiarism can negatively affect the career of academics since identifying academic dishonesty in their students undermines their reputation as professional educators. They believe that "their colleagues would view detection of plagiarism in their classrooms as a failure on their part to ensure a suitably stringent learning environment [...] or as professional negligence" (Sutherland-Smith, 2005: 91). It could be thus inferred that plagiarism threatens "established academics [with facing] public disgrace" (Pecorari, 2003, p. 338).

2. 3. Reasons that lead to plagiarism

A review of the literature reveals that students may resort to plagiarism for a number of reasons. The most prevalent among them appears to be the great technological advancement, and in particular the onset of the Internet. The latter's "rich repository of online texts provides [students with] an unprecedented opportunity for plagiarism" (Kitalong, 1998: 255). As

DeVoss and Rosati (2002: 196) posit, students may not perceive online plagiarism to be wrong "because there is no review, publication, and catalogue process for most Web pages, and, on top of that, authors aren't always privileged the way they are in print texts".

An equally important factor that can lead to plagiarism is the cultural background of students. The way plagiarism is viewed in different parts of the world, as well as the education a student receives can significantly affect their academic conduct. It is thus logical to infer that, for instance, in a culture that "privileges rote learning and memorisation [students] are inclined to repeat from sources [...]" (Pecorari, 2003: 319). In addition, it is possible that "some graduate students may have pursued their bachelor's degree and school system in a completely examination-oriented context and not actually had the opportunity to write an assignment" (Iyer-O'Sullivan, 2013: 4), something that can prompt them to plagiarise.

Finally, a highly important reason to which instances of plagiarism can be attributed is the way students themselves perceive this academic malpractice and what they know about it. As has been pointed out in various research studies, students may be tempted to plagiarise because of the lack of or pressure of time, which makes them "take shortcuts to save time or effort" (Logue, 2004: 40). Moreover, their under-developed authorial identities along with the lack of confidence in their own academic writing skills make them more prone to plagiarism. Believing that they "need to 'say it better' than the text" (Iyer-O'Sullivan, 2013: 12), and having no confidence in that they can do it, students simply repeat the ideas without adding or extracting any information. Other factors that were found to be bound to committing plagiarism are the lack of understanding of the required task and of the rules of referencing, the conceptual confusion, the fear of failure, the high assessment load, the belief that they will get better grades or that they will not be caught, and the repetitive warnings about the gravity of the issue, with the latter leading to over-citation (DeVoss & Rosati, 2002; Abasi & Graves; 2008; Gu & Brooks, 2008; Mammen & Meyiwa, 2013).

3. The study

3. 1. Aims of the study and research questions

The present study comes to add to the growing body of literature on plagiarism by exploring the awareness and beliefs of Greek-Cypriot and Spanish postgraduate EFL students about this form of academic malpractice. In particular, it sets out to determine how aware of plagiarism these two groups are and how they perceive it, aiming to shed light on any existing differences in the way the Greek-Cypriot and the Spanish higher education system approach

this issue. Also, it seeks to establish whether such discrepancies can affect students' postgraduate success in the field of EFL. The specific research questions addressed are:

1) What do Spanish and Greek-Cypriot postgraduate EFL students believe about plagiarism and how aware are they of it?

2) a. Are there any differences in the way the Spanish and the Greek-Cypriot higher education approach the issue of plagiarism?

b. If yes, can such differences affect students' academic performance during their postgraduate studies in EFL teaching?

3. 2. Methodology

3. 2. 1. Participants

A total of 32 students participated in the study. Half of them were Spanish postgraduate students pursuing a master in the Teaching of Spanish and English as SL/FL at the University of Alicante in Spain, while 13 amongst the latter had obtained an undergraduate degree in English Studies from Spanish universities. The remaining 16 participants were Greek-Cypriot graduates of the English Language Department of the University of Cyprus who were attending a master in the Teaching of English as a Foreign Language (TEFL) either abroad or in Cyprus (see Appendix A table 1).

3. 2. 2. Material and procedure

The material used for the purpose of this study was an online questionnaire, created using Google Drive, which was distributed to the participants through social networking sites. The questionnaire, which was anonymously completed, comprised of four sections. The first one concerned the participants' demographics, namely age, gender, and the titles of the undergraduate and postgraduate studies they had pursued. Section two consisted of ten statements aimed at eliciting students' beliefs about the severity of plagiarism and its consequences, as well as their perceptions regarding the acts of citing and referencing. Some examples of the statements are:

- *"I know what plagiarism is";*
- *"I do not consider plagiarism to be wrong"; and*
- *"I am aware of the consequences if caught plagiarizing".*

The participants had to rate their agreement or disagreement with the statements on a five-point Likert scale ranging from "Strongly agree" to "Strongly disagree".

The third section of the questionnaire involved seven questions measuring the participants' level of exposure to plagiarism both at an undergraduate and a postgraduate level. Students were required to provide answers to yes/no or open-ended questions related to their previous contact with plagiarism during their studies. Finally, in the last part of the section they had to choose two out of eight reasons which they believed to be more likely to lead to plagiarism. Some examples of these reasons are provided below:

- *lack of knowledge of the rules of referencing;*
- *lack of time;and*
- *lack of confidence in one's own academic writing skills.*

The fourth and last section of the questionnaire included a plagiarism recognition task, which tested the participants' practical skills regarding the issue. The task involved three academic extracts selected from original sources, each followed by the article's reference (either using the APA or MLA referencing style) and a student's version of it. The students' versions had to be carefully read by the participants and judged as incidences of plagiarism or not.

3. 2. 3. Study design

Based on the relatively small sample size (n=32), the analysis of the data was done quantitatively. Moreover, gender was not considered to be a dependant variable in the analysis and thus no comparison was made based on it, since the majority of the participants in both groups were female.

The first step in carrying out the data analysis was the observation of the students' demographics, something that led to the establishment of undergraduate studies related to the English language as the independent variable for the analysis. In this way, three Spanish students were excluded, since they were graduates in fields other than English studies. Hence, the comparison took place among the 13 Spanish and the 16 Greek-Cypriot participants. The responses were analysed separately in each section for the two groups and were calculated in terms of percentages. The mean score of each group was calculated for each part in the three sections as well.

4. Results

The comparison made between the Spanish and the Greek-Cypriot participants yielded interesting results concerning the two groups' awareness of and exposure to plagiarism, as well as their ability to cope with plagiarism in practice. In what follows, an overview of the study's findings is presented based on the three sections of the questionnaire.

4. 1. Section 2: Plagiarism awareness statements

The participants' responses to the ten plagiarism awareness statements reveal that there exist differences in the level of the two groups' awareness of this form of academic misconduct. Before proceeding to the presentation of the results, it should be mentioned that the way the statements are formulated in this section makes possible the interpretation of the responses in terms of accuracy and confidence (see Appendix A table 2). Under this perspective, it should be thus stated that the responses of the Spanish participants (henceforth Group 1) show a lower degree of both accuracy and confidence regarding plagiarism than the Greek-Cypriot students (henceforth Group 2). To start with, statements (2), (3) and (4) could be seen as testing the participants' accuracy through *par excellence* examples of inappropriate source usage in academic writing, with the first two offering important information about the study. While all participants in Group 2 expressed their strong disagreement with the beliefs that using information or ideas from articles without crediting their source is acceptable and that it is not necessary to cite articles by unknown authors, the responses of Group 1 were split between the answers "Agree" and "Strongly Disagree", or even "Neutral". This, along with the within-group variation detected among the Spanish participants in the remaining statements, further emphasises the idea that the Greek-Cypriot participants of the study outperformed the Spanish students in terms of accuracy.

At the same time, the rest of the statements in this section measure the participants' level of confidence about their knowledge concerning plagiarism. Special attention should be paid to statements (1) and (9) which provide robust evidence in favour of the idea that Group 2 has a higher degree of confidence than Group 1. Contrary to the Spanish group, the Greek-Cypriot participants expressed their strong agreement or strong disagreement with the two statements respectively, showing their high confidence in their knowledge about plagiarism. This is enforced through the within-group variation observed in the responses of Group 1 in statements 5 through 8 as well.

4. 2. Section 3: Level of exposure to plagiarism

As observed through the participants' responses in section 3, the level of the two groups' exposure to plagiarism during their undergraduate studies varies (see Appendix A table 3). The unanimity in both groups' responses in question (5) indicates that the issue of plagiarism had indeed been addressed by professors during their studies, with the majority in Group 1 rating the attention paid to it adequate and the majority in Group 2 rating it sufficient. Moreover, nearly all participants in both groups affirm having been asked to submit papers

using the APA and MLA styles (question 6). However, the Spanish group's answers to questions (1), (2) and (3) entail that the level of their exposure to plagiarism was inadequate. More specifically, almost all Spanish participants pointed out that prior to their postgraduate studies they had not attended courses specific to research paper writing (question 1) or to citation and referencing skills (question 2). In addition, all but one Spanish participant stated that they do not possess a handbook on APA or MLA styles (question 3). A reverse phenomenon is observed in Group 2, where all Greek-Cypriot participants affirm having attended a course specific to academic research skills (question 2). Also, almost all of them report that they are in possession of a handbook on APA or MLA styles and that they had attended a course specific to research paper writing at an undergraduate level.

Finally, an observation worth reporting is the convergence of all participants as to the main reasons that can lead a student to plagiarise. Three were the prevailing reasons which according to the two groups' opinion may give rise to incidences of plagiarism in academic writing: the lack of knowledge of the rules of referencing, the lack of sufficient instruction on how to avoid plagiarism and the lack of confidence in one's own academic writing skills.

Section 4: Plagiarism in practice

The two groups' performance in the plagiarism recognition task indicates that the participants coincide when it comes to identifying instances of plagiarism (see Appendix A table 4). The majority among the participants hold the belief that only the second extract could be judged as a plagiarised text, with the other two being perceived as examples of proper citation. Furthermore, it is worth pointing out that a within-group variation exists in the first two extracts' responses, something that reduces the possibility of chance performance. Yet, this within-group variation is maintained in the third extract for Group 1 but not for Group 2, whose participants appear to be almost equally divided between the two answers. It becomes, therefore, understandable that the third extract caused confusion among the Greek-Cypriot participants.

5. Discussion

5. 1. Overall interpretation of findings

The findings of this study throw into relief the significant role of undergraduate education in developing students' authorial identities and raising their level of awareness about serious forms of academic fraud such as plagiarism. The analysis of the questionnaire brings to the forefront the different approach the Spanish and the Greek-Cypriot higher education system

adopt towards the treatment of plagiarism in their educational institutions. Through the responses of the Greek-Cypriot participants it becomes apparent that by the time they enter the field of postgraduate studies they are already familiar and equipped with the literacy and research skills needed to help them cope with the challenge of academic writing. Their exposure to courses specific to the principles of academic research appears to be more in-depth than that of the Spanish group, since the majority of the latter reported not having been exposed to academic writing courses during their undergraduate studies. Once the educational background of these students is taken into account, i.e. that they pursued an undergraduate degree at different Spanish universities, it could be reasonably hypothesised that a low exposure to plagiarism at that level is a general phenomenon observed across Spain. From this perspective, it could be said that Spanish higher education, once compared with the Greek-Cypriot system, appears to lag behind in addressing plagiarism and preparing its students for their academic studies.

Notwithstanding these findings, the participants' performance in the plagiarism recognition task used in the study constitutes an indication of the need for further instruction on plagiarism by both educational systems. The fact that the majority of the participants wrongly identified one of the three extracts as an example of proper citation could demonstrate their failure to recognise it as being written according to the MLA citation form and, consequently, it could signal their limited exposure to the particular style of reference.

The inadequacy of the training that the study's participants had received during their undergraduate studies regarding plagiarism is further substantiated through their responses in the second section of the questionnaire. In particular, the three reasons signalled out by the two groups as being more likely to lead to plagiarism, namely the lack of knowledge of the rules of referencing, the lack of sufficient instruction on how to avoid plagiarism and the lack of confidence in one's own academic writing skills, could be seen as reflecting their personal experience with the issue.

Taking into account that these beliefs are shared by students participating in a number of similar studies (Gu & Brooks, 2008; Iyer-O'Sullivan, 2013; Thesen & Cooper, 2014), it is understandable that students' perceptions about plagiarism are extrinsically bound to plagiarism issues in higher education.

5. 2. Future studies

Despite the fact that certain limitations to this study exist, such as the lack of a statistical analysis, the relatively small sample size and the online distribution of the questionnaire, its

findings provide valuable insight into the issue of plagiarism that could serve as the foundation for future research. Given that the analysis of the results has shed light on the problematic instruction Spanish students receive about plagiarism and academic research skills at an undergraduate level, future studies could explore the policies of various Spanish universities on the issue. Of great interest would also be to shift the focus from students to academics, in an attempt to investigate the way they themselves view plagiarism, the extent to which they adhere to its principles, the attention they pay to it and the way they confront plagiarism issues in their classes. The results of such a study could give way to important findings as to whether academics' beliefs about and attitudes towards plagiarism can affect students' academic conduct. Lastly, since the present study examined the issue of plagiarism in the context of Western education, it would be equally interesting to investigate the awareness and beliefs of students who received the bulk of their undergraduate education in other Western countries such as Portugal, Italy etc. In this way, it would be made possible to either verify or further refute the idea that students receiving Western education are less prone to plagiarism (Maxwell, Curtis & Vardanega, 2008).

6. Conclusion

The present study set out to examine the beliefs and awareness of two groups of Spanish and Greek-Cypriot postgraduate EFL students concerning plagiarism. The research questions addressed sought to shed light on any existing differences in the way Spanish and Greek-Cypriot higher education approach the issue of plagiarism at an undergraduate level, and to determine whether such differences could have an impact on their postgraduate academic performance.

The results derived provide evidence in favour of the idea that EFL undergraduate education can play a significant role in the successful realisation of postgraduate studies. Important differences have been detected between the two groups, demonstrating that, at this particular educational level, Greek-Cypriot education appears to better equip its students with the research skills needed to cope with the challenge of academic writing than Spanish education. The analysis of the participants' responses to the plagiarism awareness statements has revealed that the Greek-Cypriot students have a higher level of confidence and accuracy than the Spanish. This is also illustrated through the former's level of exposure to plagiarism, which was also examined in the study. Yet, the results derived from the plagiarism recognition task have made apparent that both groups are in need of a more in-depth exposure to this form of academic misconduct and that further training with real examples of plagiarism

is essential. This is further supported by the two groups' consensus regarding the reasons they perceive as more likely to lead to plagiarism. The fact that the two groups' beliefs converge in that the lack of knowledge about referencing skills, the insufficient instruction on avoiding plagiarism, and the lack of confidence in one's own writing skills, are the predominant reasons for a student to plagiarise, indicates that room for improvement exists for both the Spanish and the Greek-Cypriot systems.

The findings of this study bring to the forefront an existing gap in the academic instruction offered to students in tertiary education regarding plagiarism. The plague of plagiarism, that has gained ground through the years, threatens the values of integrity, honesty and trustworthiness. A re-evaluation of the current pedagogical approaches to plagiarism and the implementation of proactive teaching techniques are thus rendered imperative. Incorporating classroom activities on critical reading and writing skills that require students' thorough engagement with academic sources is a fundamental first step that can pave the way for the development of confident authorial identities. Given the subtlety and complexity of this multi-layered phenomenon and its consequences, it is even more pertinent that the students' knowledge in research skills be established once entering undergraduate or postgraduate education. It is crucial for educators to ensure that their students are adequately acquainted with study skills in order to avoid undesirable outcomes. As Ballantine and McCourt-Larres (2012: 290) very astutely explain, "a more holistic approach to plagiarism [is required] which recognises that students may not actually understand plagiarism and be prepared to deal with it when they enter higher education". In order for students to reach and conform to the norms and policies of the academic arena, it is therefore vital that educators lay a firm foundation as early as possible (Pecorari, 2003). A transformative pedagogy that fosters students' commitment to the values of honesty, responsibility and liability becomes thus the primary goal that, once achieved, can restore the hallmarks of academic integrity and make the academic community thrive.

References

Abasi, A. R. & Graves, B. (2008). "Academic literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors", *Journal of English for Academic Purposes, 7*, 221-233.

Ballantine, J. & Larres M. P. (2012). "Perceptions of authorial identity in academic writing among undergraduate accounting students: implications for unintentional plagiarism", *Accounting Education: An International Journal, 21*(3), 289–306.

Clegg, S. & Flint, A. (2006). “More heat than light: plagiarism in its appearing”, *British Journal of Sociology of Education, 27*(3), 373-387.

DeVoss, D. & Rosati, A. C. (2002). “It wasn’t me, was it?” Plagiarism and the Web. *Computers and Composition, 19*, 191-203.

Garwe, E. C. & Maganga, E. (2015). Plagiarism by academics in higher education institutions: A case study of the journal of Zimbabwe studies. *International Research in Education, 3*(1), 139-151.

Gu, Q. & Brooks, J. (2008). Beyond the accusation of plagiarism. *System, 36*, 337-352.

Gullifer, J. M. & Tyson, G. A. (2013). Who has read the policy on plagiarism? Unpacking students’ understanding of plagiarism. *Studies in Higher Education*. doi:10.1080/03075079.2013.777412

Howard, R. M. (1993). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing, 11*, 233-246.

Howard, R. M. (1995). Plagiarism, authorships and the academic death penalty. *College English, 57*(7), 788-806.

Howard, R. M. (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators* (Perspectives on writing: Theory, research, practice, V. 2). Stamford CT, Ablex.

Hu, G. & Lei, J. (2012). Investigating Chinese university students’ knowledge of and attitudes toward plagiarism from an integrated perspective. *Language Learning, 62*(3), 813–850.

Iyer-O’Sullivan, R. “I can’t say it any better”: Critical reading as a threshold concept in helping postgraduate Arab students become critical and original writers. *International Journal of Educational Integrity, 9*(2), 3-14.

Kenny, D. (2007). Student plagiarism and professional practice. *Nurse Education Today, 27*, 14-18.

Kitalong, K. S. (1998). A web of symbolic violence. *Computers and Composition, 15*(2), 253-264.

Kolich, A. (1983). The worm of reason. *College English, 45*(2), 141-148.

Larkham, P. J. & Manns, S. (2002). Plagiarism and its treatment in Higher Education. *Journal of Further and Higher Education, 26*(4), 339-349.

Logue, R. (2004). Plagiarism: the internet makes it easy. *Nursing Standard, 18*(51), 40-43.

Loveless, E. (1994). A pedagogy to address plagiarism. *College Composition and Computers, 44*(4), 509-514.

Mallon, T. (1989). *Stolen words: Forays into the origins and ravages of plagiarism*. New York: Ticknor and Fields.

Mammen, K. J. & Meyiwa, T. (2013). Perceptions and concerns on plagiarism and its implications for teacher education: a case study of a South African university. *International Journal of Science Education, 5*(2), 99-108.

Maxwell, A., Curtis, G. J. & Vardanega, L. (2008). Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? *International Journal for Educational Integrity, 4*(2), 25-40.

Park, C. (2004). Rebels without a clause: towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of Further and Higher Education, 28*(3), 291-306.

Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing, 12*, 317-345.

Sutherland-Smith, W. (2005). Pandora's Box: academic perceptions of student plagiarism in writing. *Journal of English for Academic Purposes, 4*, 83-95.

Thesen, L. & Cooper, L. (Eds.). (2014). *Risk in academic writing: Postgraduate students, their teachers and the making of knowledge.* (New perspectives on language and education). Great Britain: Lavenham Press.

Footnotes

1. The present article is based on the MA thesis "Postgraduate EFL Students' Awareness of and Beliefs about Plagiarism: A Comparative Study of Spanish and Greek-Cypriot Higher Education", carried out at the University of Alicante in 2013-2014 and supervised by Dr. Teresa Morell Moll.

Appendix A

Table 1: Participants' demographics

Participants (n=32)		
	Group 1 – Spanish (n=16)	Group 2 – Greek-Cypriots (n=16)
Gender		
Females	12	12
Males	4	4
Age group		
21-23 years	3	15
24-26 years	6	1
27 + years	7	---
Undergraduate Studies	English Studies (n=10) Translation and Interpretation in English (n=2) English Primary Education (n=1) Drama and Theatre Studies (n=2) History and Geography (n=1)	English Studies (n=16)
Postgraduate Studies	Teaching of Spanish and English as Second/Foreign Languages (n=16)	Teaching of English as a Foreign Language (n=14) Psycholinguistics / Neurolinguistics (n=1) Intercultural Communication with Business (n=1)

Table 2: Students' awareness about plagiarism

Plagiarism awareness statements	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Mean
(1) I know what plagiarism is						
Group 1	7 53.8%	6 46.2%	---	---	---	4.58
Group 2	15 93.8%	1 6.2%	---	---	---	4.94
(2)There is no problem if I include in my paper a paragraph from an article without crediting its source						
Group 1	---	---	---	4 30.8%	9 69.2%	1.31
Group 2	---	---	---	---	16 100%	1
(3) If the author of the paragraph I am copying in my paper is unknown there is no need to cite the source						
Group 1	---	---	1 7.7%	4 30.8%	8 61.5%	1.46
Group 2	---	---	---	---	16 100%	1
(4) I can freely use some of the phrases my classmates wrote in their own paper						
Group 1	1 7.7%	---	1 7.7%	6 46.2%	5 38.5%	1.54
Group 2	---	1 6.2%	---	3 18.8%	12 75%	1.38
(5) I know how to paraphrase						
Group 1	3 23.1%	5 38.5%	5 38.5%	---	---	3.85
Group 2	7 43.8%	9 56.2%	---	---	---	4.44

(6) I know how to use the APA and MLA styles						
Group 1	1 7.7%	5 38.5%	5 38.5%	2 15.4%	---	3.38
Group 2	7 43.8%	8 50%	1 6.2%	---	---	4.38
(7) I know I plagiarize but I doubt that the professor will realize it						
Group 1	---	---	---	5 38.5%	8 61.5%	1.38
Group 2	---	---	---	2 12.5%	14 87.5%	1.13
(8) I do not realize that I am plagiarizing when writing						
Group 1	---	---	2 15.4%	5 38.5%	6 46.1%	1.69
Group 2	---	---	1 6.2%	6 37.5%	9 56.3%	1.50
(9)I do not consider plagiarism to be wrong						
Group 1	---	---	1 7.7%	7 53.8%	5 38.5%	1.69
Group 2	---	---	---	1 6.2%	15 93.8%	1.06
(10) I am aware of the consequences if caught plagiarizing						
Group 1	4 30.8%	7 53.8%	---	2 15.4%	---	4
Group 2	12 75%	4 25%	---	---	---	4.75

Table 3: Participants' level of exposure to plagiarism

1. Have you ever had a course while at the university that taught you step by step how to write a research paper?

	Yes	No	If yes, name the course	Level of education
Group 1	9 69.2%	4 30.8%	Applied linguistics (n=8) Academic writing for undergraduates (n=1)	Postgraduate Undergraduate
Group 2	13 81.3%	3 18.7%	In-sessional EAP course (n=1) Academic communication in English (n=6) Academic essay writing (n=5) Introduction to fiction (n=1)	Postgraduate Undergraduate

2. Have you ever had a course during your university studies that was specific to the teaching of academic research skills? (e.g. that taught you how to cite, to use references etc.)

	Yes	No	If yes, name the course	Level of education
Group 1	2 15.4%	11 84.6%	Applied linguistics (n=1) Academic writing for undergraduates (n=1)	Postgraduate Undergraduate
Group 2	16 100%	---	Department English course (n=1) English for Academic Purposes (n=1) Introduction to academic skills (n=1) Academic essay writing (n=2) Research skills in the humanities (n=11)	Postgraduate Undergraduate

3. Do you have a handbook on either APA or MLA style?

	Yes	No	If yes, do you consult it? Yes	No
Group 1	1 7.7%	12 92.3%	1	
Group 2	15 93.7%	1 6.3%	14	1

4. Where else do you resort to when writing academic papers?

	Group 1	**Group 2**
Internet	11 84.6%	6 37.5%
Peers	1 7.7%	2 12.5%
Academic and Instruction Services	1 7.7%	8 50%
Other	---	

5. Has the issue of plagiarism been addressed by the professors in the courses you attended?

	Yes	No	If yes, rate the level of attention paid to it			
			Sufficient	Adequate	Insufficient	Mean
Group 1	13 100%	---	2	8	3	1.92
Group 2	16 100%	---	15	1	---	2.94

6. During your studies, were you asked to submit papers using the APA or the MLA style?

	Yes	No
Group 1	11 84.6%	2 15.4%
Group 2	15 93.7%	1 6.3%

7. Choose the two main reasons that you think may lead students to plagiarism.

	Group 1	**Group 2**
Lack of knowledge of the rules of referencing	10 38.5%	8 25%
Easy way-out when not understanding clearly the instructions of the assignment	2 7.7%	3 9.4%
Lack of time	3 11.5%	1 3.1%
Lack of sufficient instruction on how to avoid plagiarism	4 15.4%	8 25%
Lack of emphasis on the severity of plagiarism	---	---
It occurs unintentionally	1 3.8%	1 3.1%
The belief that it is difficult to be caught	2 7.7%	1 3.1%
Lack of confidence in one's own academic writing skills	4 15.4%	10 31.3%

Table 4: Participants' performance in the plagiarism recognition task

Extract 1: Does the student's text constitute plagiarism?

	Yes	No
Group 1	1 7.7%	12 92.3%
Group 2	2 12.5%	14 87.5%

Extract 2: Does the student's text constitute plagiarism?

	Yes	No
Group 1	9 69.2%	4 30.8%
Group 2	10 62.5%	6 37.5%

Extract 3: Does the student's text constitute plagiarism?

	Yes	No
Group 1	3 23.1%	10 76.9%
Group 2	7 43.8%	9 56.2%

Appendix B

Plagiarism Questionnaire

Complete the following questionnaire providing your answer wherever needed or choosing the option that best represents your view. Please bear in mind that it should remain anonymous.

❖ Demographic information

- Age: _____
- Gender: _____
- Current master programme attended: _____
  _____
  _____
- Previous undergraduate studies: _____
  _____
  _____

❖ Plagiarism awareness statements

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
I know what plagiarism is					
There is no problem if I include in my paper a paragraph from an article without crediting its source					
If the author of the paragraph I am copying in my paper is unknown there is no need to cite the source					
I can freely use some of the phrases my classmates wrote in their own paper					
I know how to paraphrase					
I know how to use the APA and MLA styles					
I know I plagiarize but I doubt that the professor will realize it					
I do not realize that I am plagiarizing when writing					
I do not consider plagiarism to be wrong					
I am aware of the consequences if caught plagiarizing					

❖ Level of exposure to plagiarism

1. Have you ever had a course while at the university that taught you step by step how to write a research paper?

Yes	
No	

If yes, indicate the name of the course and the level of education during which the course was attended.

Course name: _____

Level of education:

undergraduate	
postgraduate	

2. Have you ever had a course during your university studies that was specific to the teaching of academic research skills? (e.g. that taught you how to cite, to use references etc.)

Yes	
No	

If yes, indicate the name of the course and the level of education during which the course was attended.

Course name: _____

Level of education:

undergraduate	
postgraduate	

3. Do you have a handbook on either APA or MLA style?

Yes	
No	

If yes, do you consult this handbook when writing academic papers?

Yes	
No	

4. Where else do you resort to when writing academic papers?

Internet	
Peers	
Academic and Instruction Services	
Other (please specify)	

5. Has the issue of plagiarism been addressed by the professors in the courses you attended?

Yes	
No	

If yes, how would you rate the level of attention they have paid to it?

Sufficient	
Adequate	
Insufficient	

6. During your studies, were you asked to submit papers using the APA or the MLA style?

Yes	
No	

7. Choose the two main reasons that you think may lead students to plagiarism.

Lack of knowledge of the rules of referencing	
Easy way-out when not understanding clearly the instructions of the assignment	
Lack of time	
Lack of sufficient instruction on how to avoid plagiarism	
Lack of emphasis on the severity of plagiarism	
It occurs unintentionally	
The belief that it is difficult to be caught	
Lack of confidence in one's own academic writing skills	

❖ Plagiarism in practice

Below you have three extracts taken from original sources. Each is followed by a student's version. Go through them carefully and say whether the student's text constitutes plagiarism or not.

(1)

Original text: By 'association' we meant a mnemonic link to some element or elements that would help in recall of the word, including a link to meaning, sound, sound and meaning together, structure, context, mental image, letter(s) in the word, proper names, signs, and so forth.

Source: Cohen, A. D. & Aphek, E. (1980). Retention of second-language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, *8*, 221-235.

Students' text: When talking about vocabulary learning through association, we refer to a process whereby students are encouraged to create a kind of "mnemonic link to some element or elements that [can] help in recall of the word [taught], including a link to a meaning, sound, sound and meaning together, structure, context, mental image [...] and so forth" (Cohen & Aphek, 1980, p.223).

References: Cohen, A. D. & Aphek, E. (1980). Retention of second-language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, *8*, 221-235.

Does the student's text constitute plagiarism?

Yes	
No	

(2)

Original text: SLI is a developmental syndrome in which linguistic properties are apparently deviant or late in developing, at the same time that other properties of the child (cognitive, intellectual) are within normal range.

Source: Wexler, K., Schütze, C., & Rice, M. (1998). Subject case in children with SLI and unaffected controls: Evidence for the Agr/Tns Omission Model. *Language Acquisition*, *7*, 317-344.

Student's text: While other properties of an SLI child, such as cognition and intellectuality, are within normal range, the linguistic properties are deviant or develop late (Wexler, K., Schütze, C., & Rice, M.).

Does the student's text constitute plagiarism?

Yes	
No	

(3)

Original text: For me, literature has been the lamp of knowledge, a symbol of enlightenment and a path to immeasurable freedom through sometimes violent encounters.

Gikandi, Simon. "Editor's Column - This Thing Called Literature...What Work Does It do?" *PMLA* 127.1 (2012): 9-21.

Student's text: The real power of literature lies in the liberal values it promotes, in its potential to help and transform people through reinvesting in thinking and imagination. Sometimes, however, we are invited to go beyond this humanist understanding of literature and to move towards what remains concealed behind this ideal representation of it (Gikandi).

Works cited: Gikandi, Simon. "Editor's Column - This Thing Called Literature...What Work Does It do?" *PMLA* 127.1 (2012): 9-21.

Does the student's text constitute plagiarism?

Yes	
No	

Οι περίπλοκες σχέσεις δημοσιογραφίας-λογοτεχνίας στο πλαίσιο της 'Νεας Δημοσιοφραφίας'

ΔΡ. Αναστασία Χολιβάτου

Aristotle University of Thessaloniki

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχέση μεταξύ ρεπορτάζ και λογοτεχνίας, δημοσιογράφων και λογοτεχνών ήταν πάντα προβληματική και έφερνε σε αμηχανία και τις δύο πλευρές. Ο όρος 'λογοτεχνική' ή 'νέα' 'δημοσιογραφία' ακούγεται, μάλλον, ως οξύμωρο σχήμα. Φυσιολογικά δεν θα έπρεπε να υπάρχει χώρος για λογοτεχνία στο πλαίσιο της δημοσιογραφίας, καθώς η δημοσιογραφία βασίζεται σε αληθινά γεγονότα ενώ, από την άλλη, βασικό χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας είναι ότι κατά κύριο λόγο πηγάζει από τη φαντασία. Συνεπώς, η δημοσιογραφία και η λογοτεχνία συνιστούν, θεωρητικά, αντίπαλα ή ακόμη και ανταγωνιστικά είδη. Ωστόσο, οι δημοσιογράφοι χρησιμοποιούσαν ανά τους αιώνες μυθιστορηματικές τεχνικές στη γραφή τους και το είδος της γραφής που περιλαμβάνει στοιχεία τόσο από τον τομέα της δημοσιογραφίας όσο και της λογοτεχνίας μπορεί να εντοπιστεί σε διαφορετικές χώρες ανά τον κόσμο (βλ. Berner 1999, Kerrane and Yagoda 1997).Το ρεπορτάζ, βέβαια, με την έννοια της προσωπικής μαρτυρίας των γεγονότων συνδέεται με την εμφάνιση των εφημερίδων στα τέλη του 19ου αιώνα και του απονέμεται συνήθως κατώτερο πολιτισμικό «στάτους» σε σχέση με την λογοτεχνία. Η μείξη του ρεπορτάζ με άλλα αφηγηματικά είδη και η περίπλοκη σχέση του με τη λογοτεχνία αποτέλεσε κύριο διακύβευμα στο πλαίσιο της μελέτης του φαινομένου της 'νέας δημοσιογραφίας 'το οποίο μας απασχόλησε στη διδακτορική μας διατριβή, τα βασικά συστατικά του οποίου θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε στην εισήγησή μας. Παράλληλα, πέρα από την ανάδειξη των δυνάμεων εκείνων που οδήγησαν στην εμφάνιση της 'νέας δημοσιογραφίας' τη δεκαετία του '60 στις ΗΠΑ και την παρουσίαση των κεντρικών γνωρισμάτων του φαινομένου, θα αναφερθούμε επίσης και στη σχέση του με το κρίσιμο για τη δημοσιογραφία ιδεώδες της αντικειμενικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Ρεπορτάζ, λογοτεχνία, μυθιστοριογράφος-ρεπότερ, νέα δημοσιογραφία, αντιπολιτευτική κουλτούρα, ιδανικό της αντικειμενικότητας, ανθρώπινες ιστορίες, ρεπορτάζ καταβύθισης, παραδημοσιογραφία.

ABSTRACT

The relationship between reporting and literature, of journalists and writers, was always peculiar, bewildering both sides. The term 'literary' or 'new' 'journalism' sounds, mostly, as an oxymoron. Normally it shouldn't be a place for literature within journalism, as journalism is based on real events and facts while, on the opposite, the principal trait of literature is that it flows mainly from the imaginary world. So, journalism and literature constitute, theoretically, opposite or even rival genres. However, journalists were using through centuries narrative techniques in their work and the kind of writing that combines elements of both the domains of journalism and literature can be found in different countries all over the world (Berner 1999, Kerrane & Yagoda, 1997). Reporting, though, with the meaning of the personal account of facts is related to the appearance of the newspapers in the end of the 19th century and they often attribute to it an inferior cultural status compared to literature.

The mixture of reporting with other narrative genres and its peculiar, complicated relationship with literature under the term of 'new journalism' was the main subject of study in our doctoral thesis, the basic elements of which we'll try to discuss in our paper. Moreover, beyond the revealing of the powers that led to the birth of the 'new journalism' in the 1960s in the USA and the presentation of the main characteristics of the phenomenon, we'll refer also to its relationship with the crucial, for the journalistic profession, ideal of objectivity.

KEY WORDS

Reporting, literature, writer-reporter, new journalism, adversary culture, ideal of objectivity, feature stories, immersion reporting, parajournalism.

1. Οι περίπλοκες σχέσεις δημοσιογραφίας-λογοτεχνίας.

Με την κυριαρχία των εφημερίδων και των περιοδικών μεγάλης εμβέλειας από τα τέλη του 19ου αιώνα, η εμφάνιση μυθιστοριογράφων που ήταν παράλληλα και ρεπόρτερ ήταν ένα ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο. Ο Charles Dickens και ο Graham Green αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της διπλής ιδιότητας και η στενή σχέση του ρεπορτάζ με τη μυθοπλασία[1] τους σημειώνεται από πολλούς βιογράφους και κριτικούς (Sherry, 1989-1994; Slater, 1994-2000). Η πρακτική της έρευνας αποτελούσε, από τα μέσα του 19ου αιώνα και έπειτα, ένα από τα πιο καίρια στάδια της διαδικασίας συγγραφής ενός μυθιστορήματος, καθώς οι κριτικοί λογοτεχνίας της εποχής εξέταζαν με αυστηρότητα τα μυθιστορήματα για την πραγματολογική τους ακρίβεια, για την εξακρίβωση δηλαδή της σχέσης των γεγονότων που περιγράφονταν μέσα σε αυτά με την πραγματικότητα.

Όποιος ανατρέξει πιο προσεκτικά στη λογοτεχνική ιστορία θα εντοπίσει παραδείγματα συγγραφέων που έγραψαν σημαντικά μη-μυθοπλαστικά έργα βασισμένα στη δημοσιογραφική τεχνική του ρεπορτάζ: Ο Dickens για παράδειγμα ταξίδεψε σε τρεις διαφορετικές πόλεις χρησιμοποιώντας ψεύτικο όνομα και, προσποιούμενος ότι αναζητούσε σχολείο για τον γιο κάποιας χήρας φίλης του, κατάφερε να διεισδύσει στο εσωτερικό των τρομερών οικοτροφείων του Yorkshire, ώστε να συλλέξει υλικό για το μυθιστόρημα του *Nicholas Nickleby*. Ή και πάλι ο ίδιος, στο έργο του *Sketches by Boz,* έκανε ενδελεχή έρευνα, για να περιγράψει τυπικούς λονδρέζικους χαρακτήρες για την εφημερίδα *Morning Chronicle*. Επίσης, ο Henry Mayhew, για να γράψει το *London Labour and the London Poor,* δεν δίστασε να εισχωρήσει και να κάνει έρευνα στα κατώτερα στρώματα της λονδρέζικης κοινωνίας στην περιοχή *East End* του Λονδίνου, ώστε να μπορέσει να αποδώσει τη γλώσσα τους με ζωντανό και παραστατικό τρόπο. Ο Mark Twain, για να γράψει το *Innocents Abroad,* δούλεψε ως ρεπόρτερ προσπαθώντας να αποτυπώσει με ακρίβεια πραγματικές σκηνές και διαλόγους. Ο Checkhov, για να γράψει το *A journey to Sakhalin,* επισκέφτηκε μια φτωχή περιοχή της Ρωσίας προσπαθώντας να καταγράψει πώς ζούνε οι άνθρωποι εκεί. Ο Orwell στο *Down and Out in Paris and London* λειτούργησε επίσης ως ρεπόρτερ, ζώντας μαζί με τους παρίες της πόλης του Λονδίνου, για να γράψει στη συνέχεια γι' αυτούς ή ο Hersey ταξίδεψε στην πόλη Χιροσίμα της Ιαπωνίας, για να γράψει για τις επιπτώσεις της ατομικής βόμβας στην περιοχή, στο έργο του *Hiroshima,* που κάλυψε ένα ολόκληρο τεύχος του περιοδικού *New Yorker* το 1946, πριν εκδοθεί σε βιβλίο, επηρεάζοντας και άλλους δημοσιογράφους του περιοδικού, όπως τον Capote και την Lillian Ross. (Wolfe, 1996: 61). Ο Evelyn Waugh, τέλος, αποτελεί

άλλη μια περίπτωση μυθιστοριογράφου-ρεπόρτερ που παρουσιάζει στο έργο του πληθώρα ευκαιριών, για να μελετήσει κανείς τις μεταβάσεις μεταξύ δημοσιογραφίας και λογοτεχνίας.[2]

Πέρα όμως από την Αγγλία, τον 19ο αιώνα, η παράλληλη δημοσιογραφική και λογοτεχνική ενασχόληση των συγγραφέων ήταν ένα απολύτως συνηθισμένο φαινόμενο και στη Γαλλία, με πρώτο και καλύτερο παράδειγμα τον Balzac. ‘‘Η αναμεμειγμένη δημοσιογραφική σκοπιά με τη μιμητική τάση ‘‘οπτικοποίησης’’ (visualization) του συγγραφέα, αποδεικνύει τη σημασία της ρεαλιστικής απεικόνισης καθ’ όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα’’ (Lund, 2000: 447). Ο Balzac συνεργάζεται με διάφορες εφημερίδες, όπου και δημοσιεύει ολόκληρα τμήματα από τα μυθιστορήματά του, σύντομες ανασκοπήσεις και πορτρέτα, ασκώντας, δηλαδή, μια παράλληλη δημοσιογραφική δραστηριότητα, η οποία είναι προκαταρκτική και προπαρασκευαστική της λογοτεχνικής του πορείας. Στο έργο του οι μελετητές αναγνωρίζουν αυτήν την αίσθηση “οπτικοποίησης”, μια προσπάθεια, δηλαδή, εκ μέρους του συγγραφέα να δημιουργήσει στον αναγνώστη οπτικές εικόνες του κόσμου. Ο λόγος του έχει ταυτόχρονα κοινωνική απόχρωση και η δημοσιογραφία του χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της δράσης, ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά της λογοτεχνικής αφήγησης.[3] Το ίδιο συνέβη και στην περίπτωση του Zola, στο έργο του οποίου συνδυάζονται επίσης ιδανικά η δημοσιογραφία με τη μυθιστορηματική δημιουργία. Όπως ο Balzac, έτσι και ο Zola έγραφε άρθρα και χρονογραφήματα για τις εφημερίδες, τα οποία εμφάνιζε συχνά, στη συνέχεια, επεξεργασμένα με τη μορφή βιβλίου ως συλλογές διηγημάτων.

Το ρεαλιστικό μυθιστόρημα αποκτά, κυρίως με τον Balzac, “μια περίοπτη θέση στην αγορά των συμβολικών αγαθών” και από τότε και στο εξής και άλλοι λογοτέχνες, επηρεασμένοι από την επιτυχημένη δημοσιογραφική ενασχόληση του τελευταίου, αισθάνονται την ανάγκη να πειραματιστούν με δημοσιογραφικές τεχνικές και ύφος, στην προσπάθειά τους να γίνουν γνωστοί και να αποκτήσουν αξία στο λογοτεχνικό στερέωμα, αρχικά μέσω της άσκησης της δημοσιογραφίας. Την εποχή εκείνη αυτό πραγματοποιούνταν μέσω δύο ειδών στον δημοσιογραφικό χώρο: μέσω του *feuilleton*, δηλαδή της επιφυλλίδας που περιλάμβανε την καταγραφή των συζητήσεων στα σαλόνια, στα θέατρα και στις λογοτεχνικές συναντήσεις, και μέσω του *chronique*, δηλαδή του χρονογραφήματος, το οποίο περιλάμβανε αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, προδημοσιεύσεις μυθιστορημάτων κ.ά. (Lund, 2000: 448-449).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πολύ συχνά στο έργο διαφόρων συγγραφέων και δημοσιογράφων του 19ου αιώνα, μια εύκολη μεταπήδηση και εναλλαγή από το ένα γλωσσικό ύφος στο άλλο. Από το δημοσιογραφικό στο λογοτεχνικό και το αντίστροφο. Αυτή η μεταπήδηση αντιστοιχεί στο πέρασμα από ένα γλωσσικό ύφος που στοχεύει σε μια ορισμένη ρεαλιστική ουδετερότητα, αν όχι αντικειμενικότητα, προς ένα άλλο που χρησιμοποιεί μια γλώσσα λογοτεχνική,

λιγότερο ή περισσότερο μεταφορική, γεμάτη από συγκρίσεις, υπαινιγμούς και εικόνες επενδυμένες με ένα νόημα και μια σημασία άλλοτε πιο έμμεση και άλλοτε πιο άμεση (Lund, 2000: 447-448). Μερικές φορές παρατηρούνταν, μάλιστα, το φαινόμενο αυτές οι δύο ταυτότητες του δημοσιογράφου-λογοτέχνη να αναμειγνύονται σε τέτοιο βαθμό μεταξύ τους, ώστε οι συγγραφείς να φτάνουν στο σημείο να αμφισβητούν τα παραδοσιακά όρια ανάμεσα στο τι θεωρείται και τι δεν θεωρείται λογοτεχνικό προϊόν. Η ψευδαίσθηση, ωστόσο, που παρέχει ο φανταστικός κόσμος της λογοτεχνίας αντιτίθεται στις "οπτικοποιήσεις" που πλάθει ο δημοσιογράφος, με τις οποίες επιχειρεί να καταργήσει τις όποιες ψευδαισθήσεις δημιουργούνται στο μυαλό του αναγνώστη και να τον πείσει ότι του μιλάει αποκλειστικά και μόνο για πράγματα αληθινά.

> "Το σύνορο ανάμεσα στη δημοσιογραφία και τη λογοτεχνία είναι πολύ ασαφές και υπο-δεικνύει το πόσο εύθραυστη είναι η αυτονομία κάθε έργου τέχνης και πόσο μάταιη και απατηλή η εντύπωση μιας σημασίας απόλυτα οριοθετημένης, κυρίως αν λάβουμε υπόψη ότι ορισμένα κείμενα δημοσιεύονται και τιτλοφορούνται πρώτα ως άρθρα, πριν εμφανιστούν στη συνέχεια ρετουσαρισμένα σε μορφή βιβλίου σαν λογοτεχνικά έργα, καθώς και ότι ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα μοιάζουν να ξεγελάνε τους αναγνώστες τους και να εκλαμβάνονται απευθείας ως δημοσιογραφικά" (Lund, 2000: 448).

2. Η γέννηση της "νέας δημοσιογραφίας" στο πλαίσιο μιας "αντιπολιτευτικής" κουλτούρας.

Η δεκαετία του 1960 ήταν από τις πιο ταραγμένες και ενδιαφέρουσες περιόδους της αμερικανικής ιστορίας από πλευράς ηθών. Τα ήθη της εποχής συνιστούσαν την ίδια την ιστορία του 1960 και αυτό, γιατί δεν επρόκειτο απλώς για μια δεκαετία με έντονο ιστορικό ενδιαφέρον, αφού κατά τη διάρκειά της έλαβαν χώρα ο πόλεμος στο Βιετνάμ, το ταξίδι στο Διάστημα και η δολοφονία του προέδρου Κένεντυ, αλλά συνιστούσε πρωτίστως μια δεκαετία όπου τα ήθη, οι αξίες, ο τρόπος ζωής, οι διαφορετικές συμπεριφορές, κοσμοθεωρίες, νοοτροπίες και αντιλήψεις διαμόρφωσαν την κοινωνία πιο ουσιαστικά από οποιοδήποτε πολιτικό γεγονός (Wolfe, 1996: 44). Η κυβερνητική χειραγώγηση των ειδήσεων, που είχε αρχίσει να απασχολεί τους δημοσιογράφους μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, έγινε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό πρόβλημα. Κατά τη διάρκεια του πολέμου του Βιετνάμ, η διαχείριση των ειδήσεων από τις επίσημες κυβερνητικές πηγές έρχεται σε αντίθεση με μια αναπτυσσόμενη *αντιπολιτευτική κουλτούρα*,[4] αυτή των πανεπιστημίων, μεγάλου μέρους των δημοσιογράφων και εν γένει του αμερικανικού λαού. Η μεγάλη αναστάτωση που ακολούθησε προκάλεσε ριζικές αντιδράσεις γύρω από την έννοια της αντικειμενικότητας, οι οποίες με τη σειρά τους επέφεραν την αναζωογόνηση διαφορετικών παραδόσεων ρεπορτάζ, που το καθιερωμένο, αντικειμενικό ύφος γραφής είχε για αρκετό καιρό επισκιάσει.

Οι αντιδράσεις γύρω από την έννοια της αντικειμενικότητας προέκυψαν στην αμερικανική κοινωνία της εποχής, γιατί το αντικειμενικό ύφος δημοσιογραφικής γραφής ταυτιζόταν, στη συλλογική συνείδηση, με μια αίσθηση ουδετερότητας, με την αμεροληψία, την παθητικότητα, την απόσταση του δημοσιογράφου από τα γεγονότα που περιγράφει καθώς και την συναισθηματική του αποστασιοποίηση από αυτά. Όλα αυτά τα στοιχεία θεωρούνταν ότι συμβάλλουν στον κομφορμισμό και στην αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας εκ μέρους των δημοσιογράφων

Η ανάπτυξη μιας κριτικής κουλτούρας τη δεκαετία του 1960 επηρέασε, όπως ήταν αναμενόμενο, και τον τομέα της δημοσιογραφίας Οι νέοι σε ηλικία δημοσιογράφοι επηρεάζονταν ευκολότερα από τον κοινωνικό και πολιτισμικό αναβρασμό της εποχής, όπως άλλωστε και όλοι οι νέοι άνθρωποι γενικότερα. Η αμερικανική νεολαία είχε λιγότερες μνήμες και είχε επενδύσει λιγότερα από τους μεγαλύτερους στα νέα πολιτισμικά δεδομένα, που είχε δημιουργήσει η πρόσφατη περίοδος του Ψυχρού Πολέμου. Ειδικότερα, μάλιστα, οι δημοσιογράφοι εκείνοι που κάλυπταν θέματα εσωτερικής πολιτικής ήταν αυτοί που έγιναν και οι περισσότερο σκεπτικιστές απέναντι στην κυβέρνηση σε σχέση με τους απλούς πολίτες, επειδή την είχαν εμπιστευτεί περισσότερο απ' όλους. Η υποκρισία και η διαφθορά της κυβέρνησης τούς έκανε να νιώθουν αποξενωμένοι και απογοητευμένοι, καθώς είχαν συνηθίσει μέχρι τότε να αισθάνονται πολιτικά ενεργοί, καθώς και ότι η γνώμη τους είχε ιδιαίτερη σημασία. Οι νέοι ρεπόρτερ της εποχής, λοιπόν, απογοητευμένοι από την κυβέρνηση και την αμφισβητούμενη αξιοπιστία και διαφάνεια των κυβερνητικών πηγών, άρχισαν να ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για γεγονότα που σχετίζονταν με φοιτητικά και αντιπολεμικά κινήματα, με την κουλτούρα των νέων, τα ήθη, τη γλώσσα και τη σεξουαλικότητά τους, τη ροκ μουσική που τους εξέφραζε, και γενικότερα άρχισε να τους ενδιαφέρει η κάλυψη θεμάτων από χώρους ανταγωνιστικούς προς την κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία, όπως ήταν ο χώρος του πανεπιστημίου και των κινημάτων κοινωνικών δικαιωμάτων. Ταυτόχρονα, οι νέοι αυτοί ρεπόρτερ άρχισαν να διάκεινται ιδιαιτέρως θετικά στις ιδέες και τις αξίες των ανθρώπων εκείνων για τους οποίους επιθυμούσαν να γράψουν. Οι δημοσιογράφοι της δεκαετίας του 1960 πρωτοστάτησαν και έγιναν οι κύριοι εκφραστές αυτής της αντίπαλης απέναντι στην κυβέρνηση κουλτούρας, η οποία αναδυόταν την εποχή εκείνη (Schudson, 1978: 176-183).

Η επανάσταση των νέων ρεπόρτερ τη δεκαετία του 1960 δεν ήταν απλώς η ιστορική επανάληψη της διαμάχης των γενεών. Ήταν η έκφραση ενός κοινωνικού και πολιτισμικού κινήματος. Η αναγνώριση και αποδοχή της αντίπαλης κουλτούρας της εποχής επηρέασε πρώτα απ' όλους τους νεότερους δημοσιογράφους, αλλά στη συνέχεια και τους μεγαλύτερους σε ηλικία και με μεγαλύτερη ισχύ ανθρώπους του δημοσιογραφικού επαγγέλματος Οι εκδότες

και οι αρχισυντάκτες εκείνης της περιόδου είχαν σημαντικά κίνητρα, για να είναι δεκτικοί στις προσδοκίες των νεαρών ρεπόρτερ-συναδέλφων τους, για την άσκηση μιας πιο ερμηνευτικής και ερευνητικής δημοσιογραφίας: οι εφημερίδες ένιωθαν έντονα τον ανταγωνισμό της τηλεόρασης.

Το επιχείρημα ότι ο ανταγωνισμός της τηλεόρασης οδήγησε τις εφημερίδες ν' απομακρυνθούν από το είδος του αντικειμενικού ρεπορτάζ παραπέμπει στο αντίστοιχο επιχείρημα της δεκαετίας του 1930, ότι δηλαδή το πλεονέκτημα του νεοεμφανιζόμενου τότε ραδιοφωνικού μέσου στο να παρουσιάζει σύντομες ειδήσεις που μαγνήτιζαν το ενδιαφέρον των ακροατών ανάγκασε τις εφημερίδες να γίνουν πιο κριτικές και ερμηνευτικές, για να το ανταγωνιστούν. Συνοπτικά, τόσο τη δεκαετία του 1930 όσο και τη δεκαετία του 1960, οι εκδότες πίστευαν ότι έπρεπε να αλλάξουν τη στρατηγική των ειδήσεων, για να ανταγωνιστούν με τα νέα αντίστοιχα ΜΜΕ της εποχής, και αυτό το πιστεύω τους άνοιξε το δρόμο στους δημοσιογράφους για την άσκηση μιας πιο πειραματικής δημοσιογραφικής δουλειάς.

Στο πλαίσιο της αντιπολιτευτικής κριτικής κουλτούρας που επικράτησε τη δεκαετία του 1960 και που προκάλεσε την κριτική των δημοσιογράφων στην καθιερωμένη έννοια της αντικειμενικότητας, ξαναζωντάνεψαν δύο παραδόσεις εντός της δημοσιογραφίας - η λογοτεχνική και η σκανδαλοθηρική παράδοση. Η λογοτεχνική παράδοση, αποσκοπούσε στη συγγραφή μιας καλογραμμένης ιστορίας με συναισθηματική επίδραση στον αναγνώστη, η οποία δεν έδινε πάντοτε προτεραιότητα στην αντικειμενική παρουσίαση των γεγονότων. Το παραπάνω ρεύμα εντός του δημοσιογραφικού χώρου της δεκαετίας του 1960 υιοθέτησε το όνομα "νέα δημοσιογραφία" και επρόκειτο για ένα είδος δημοσιογραφίας που "είχε την ικανότητα να σπάσει το γυαλί ανάμεσα στον αναγνώστη και στον κόσμο μες στον οποίο ζούσε" (Hentoff, 1974: 52).

Η "νέα δημοσιογραφία" εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 στις Η.Π.Α., επειδή οι δημοσιογράφοι τότε συνειδητοποίησαν ότι δεν μπορούσαν να αντιδράσουν επαρκώς και αποτελεσματικά με τον καθιερωμένο, αποστασιοποιημένο τρόπο στα σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα και στον πολιτικό αναβρασμό της εποχής. Είναι χαρακτηριστικό ότι η νέου τύπου δημοσιογραφία δεν αφορούσε μόνο τη μορφή αλλά και το περιεχόμενο της δημοσιογραφικής δουλειάς. Γι' αυτό και πόλος έλξης για τους νέους δημοσιογράφους αποτέλεσαν κυρίως τα γεγονότα που σκοπίμως είχαν αγνοηθεί από τη δημοσιογραφία των μεγάλων εφημερίδων. Μέσα από περιοδικά όπως το *Esquire*,το *New York*, το *Rolling Stone,* το *Harper's*, το *The New Yorker, το CoEvolution Quarterly, το Scanlan's Monthly*, το *Ramparts* αλλά και την εφημερίδα *Village Voice*, ήρθαν στο προσκήνιο ρεπορτάζ που αφορούσαν τόσο ζητήματα περιβάλλοντος, ναρκωτικών, σεξουαλικότητας, φυλετικών διακρίσεων, κοινωνικής βίας, όσο και ζητήματα τέχνης, αθλητισμού, βιομηχανίας του θεάματος και γενικώς θέματα ή πρόσωπα

που ως τότε θεωρούνταν ταμπού και που τις περισσότερες φορές αποκλείονταν στους δημοσιογραφικούς κύκλους. Για παράδειγμα, οι 'νέοι δημοσιογράφοι' ασχολούνταν με «ασήμαντους» για τα ΜΜΕ ανθρώπους, όπως μικρογραφειοκράτες, μαφιόζους, στρατιώτες στο Βιετνάμ, προαγωγούς, ιερόδουλες, «πορτιέρηδες», μηχανόβιους και χίπις, σέρφερς, ασυνείδητους δικηγόρους, κοσμικές προσωπικότητες, εξεγερμένους νέους, αθλητές, ευαγγελιστές κ.ά. (Wolfe, 1996: 53).

Οι συγγραφείς της δεκαετίας του 1960, παράλληλα, προσπαθούν να εξηγήσουν όλα εκείνα τα φριχτά εγκλήματα και τα παράξενα γεγονότα που διάβαζαν με μεγάλους τίτλους στις εφημερίδες ότι διαδραματίζονταν την εποχή εκείνη, με αποτέλεσμα την εμφάνιση έργων όπως το *Εν ψυχρώ* (*In Cold Blood*), 1965, του Truman Capote και το *Στρατιές της Νύχτας* (*Armies of the Night*), 1968, του Norman Mailer. Γενικότερα, τα έργα που γεννήθηκαν την περίοδο εκείνη μέσα από τους κόλπους της 'νέας δημοσιογραφίας' ήταν άμεσα συνδεδεμένα με την κουλτούρα και την επικαιρότητα της εποχής, όπως το βιβλίο του Gay Talese με θέμα τους *New York Times*, τα βιβλία του Mailer γύρω από τις πολιτικές εκστρατείες, τα διάφορα συνέδρια και το ταξίδι στο Διάστημα, το βιβλίο του Joe McGinniss για την προεκλογική καμπάνια του Νίξον το 1968, το βιβλίο του Adam Smith με θέμα το χρηματιστήριο της Wall Street, τα βιβλία των John Sack και Michael Herr που αφορούσαν τον πόλεμο του Βιετνάμ, το βιβλίο του Tom Wolfe για τις σχέσεις λευκών και μαύρων πολιτών στη Νέα Υόρκη του 1960 κ.ά.[5]

Η νέου τύπου δημοσιογραφία βρήκε έκφραση κυρίως σε περιοδικά και λιγότερο σε εφημερίδες, συμπεριλαμβανομένων και καινούργιων περιοδικών της περιόδου - όπως ήταν για παράδειγμα το *Rolling Stone* - τα οποία απευθύνονταν στη μερίδα εκείνη του πληθυσμού που έκλινε θετικά προς τις φωνές της αντίπαλης κουλτούρας, καθώς επίσης και στο χώρο του βιβλίου, αν κρίνουμε από τα παραπάνω παραδείγματα. Οι εκδότες του χώρου του βιβλίου ήταν οι πιο ανοιχτόμυαλοι από όλους στο να εκδώσουν τη "νέα δημοσιογραφία", επειδή δεν είχαν να ρισκάρουν πολλά και επειδή, επίσης, οι περισσότεροι από τους δημοσιογράφους των οποίων τα έργα εξέδιδαν έγραφαν προηγουμένως με επιτυχία για τα περιοδικά.

Οι δημοσιογράφοι του χώρου των περιοδικών αντιλαμβάνονταν ότι οι ειδήσεις, οι συνεντεύξεις Τύπου και οι επίσημες δηλώσεις προέρχονταν συνήθως από υψηλά ιστάμενους εκπροσώπους της εξουσίας στη χώρα και άρχισαν σταδιακά να συνειδητοποιούν τους σημαντικούς περιορισμούς τους οποίους έθετε στην ελευθερία του Τύπου η κατευθυνόμενη από το κράτος και τα μεγάλα ΜΜΕ κάλυψη των γεγονότων. Οι εκπρόσωποι της νέας δημοσιογραφικής τάσης, υποψιασμένοι για τη χειραγώγηση των ειδήσεων από τα κέντρα εξουσίας, παίρνουν την απόφαση να πειραματιστούν με καινούργιες μορφές δημοσιο-γραφικής γραφής, με σκοπό να υψώσουν το δημοσιογραφικό τους ανάστημα στους κοινωνικούς και πολιτικούς

παράγοντες της εποχής. Βασική τους επιδίωξη ήταν η αποστα-σιοποίηση από τις δημοσιογραφικές συμβατικές τεχνικές, τις κατά την κρίση τους επιδερμικές και κατά συνέπεια ανεπαρκείς, καθώς επίσης και η εισαγωγή λογοτεχνικών μεθόδων και μυθοπλαστικών αρχών στη δημοσιογραφία. Η εισαγωγή αυτή δεν αποτελεί απαραιτήτως εγγύηση μιας αυθεντικότερης αναπαράστασης του πραγματικού, θα μπορούσε, για παράδειγμα, να παρασύρει το δημοσιογράφο σε ακραίο υποκειμενισμό ή και δογματισμό ακόμα. Ωστόσο, η χρήση λογοτεχνικών μεθόδων σηματοδοτεί μια καινοτομική, διαφορετική πρόταση ως προς την άσκηση του δημοσιογραφικού επαγγέλματος ή αλλιώς μια αντίδραση στο κατεστημένο του δημοσιογραφικού κόσμου, η οποία προφανώς συνοδευόταν από την πεποίθηση των υποστηριχτών του κινήματος ότι η λογοτεχνία, τουλάχιστον στην ποιοτική μορφή της, στοχεύει από τη φύση της στην εμβάθυνση στους χαρακτήρες και στα γεγονότα και συνεπώς προσεγγίζει σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό την αλήθεια των ανθρώπινων φαινομένων.

Η νέα τάση προς μορφές μη-μυθοπλαστικής γραφής τη δεκαετία του 1960 αξιοποίησε το γεγονός ότι στη βιομηχανία των περιοδικών τα χρόνια μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο υπήρχε μια γενική στροφή από μυθοπλαστικά προς μη-μυθοπλαστικά είδη. Παράλληλα, ο οικονομικός ανταγωνισμός στο χώρο του Τύπου εν γένει έκανε πιο πρόθυμους τους εκδότες να ρισκάρουν και να δοκιμάσουν πιο ασυνήθιστες και πρωτότυπες μορφές ρεπορτάζ. Η παρακμή, επίσης, στο χώρο της αγοράς του διηγήματος ενθάρρυνε όλο και περισσότερους επαγγελματίες λογοτέχνες να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους στον χώρο της μη-μυθοπλασίας και πιο συγκεκριμένα στο πεδίο της έντυπης δημοσιογραφίας. Στο πλαίσιο της δράσης αυτής, παρατηρούμε ότι αναπτύσσεται περαιτέρω στον χώρο της εφημερίδας η γραφή των *ανθρώπινων ιστοριών* (*feature stories*), η οποία μπορεί μεν να είναι δημιουργική αλλά συνήθως υπόκειται στους αυστηρούς περιορισμούς του χρόνου που απαιτείται για να ερευνηθεί και να γραφτεί ένα ρεπορτάζ. Από την άλλη, περιορίζεται επίσης από το επιτρεπτό και θεμιτό πεδίο παρουσίασης ενός ρεπορτάζ, αφού οι εκδότες των εφημερίδων προσέχουν να μην ξεπεραστούν τα καθιερωμένα πλαίσια. Αντίθετα, στο χώρο των περιοδικών οι δημοσιογράφοι διέθεταν περισσότερη αυτονομία, περισσότερο χρόνο, μεγαλύτερα περιθώρια και ελευθερία για να δουλέψουν με τον τρόπο που οι ίδιοι επιθυμούσαν, ενώ τους προσφέρονταν επίσης περισσότερες δυνατότητες για να πραγματοποιήσουν τα λογοτεχνικά τους όνειρα και για να ασκήσουν μια πιο δημιουργική, προσωπική δημοσιογραφία (Sims, 1990: 84).

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τη συνήθη άσκηση της δημοσιογραφίας των ρεπόρτερ των καθημερινών εφημερίδων, η οποία είχε από καιρό σταματήσει να είναι σε άμεση σχέση με τα φαινόμενα της εποχής, για δημοσιογράφους που φιλοδοξούσαν να γίνουν συγγραφείς η ‘νέα δημοσιογραφία’ συμβόλιζε ένα αισθητικά όσο και οικονομικά απελευθερωμένο από περιο-ρισμούς

πεδίο εργασίας. Απαλλαγμένοι από το μονότονο καθήκον να συνεργάζονται με περιοδικά ειδικού ενδιαφέροντος, οι free-lancers δημοσιογράφοι είχαν τώρα για πρώτη φορά την ευκαιρία να "οργώσουν" τη χώρα σε αναζήτηση του αμερικάνικου *zeitgeist* και μάλιστα να αμειφθούν ιδιαίτερα καλά γι' αυτό. Πάντως οι αγορές σε άλλες περιοχές της χώρας πέραν της Νέας Υόρκης, η οποία την εποχή εκείνη θεωρούνταν το κέντρο της εθνικής πολιτισμικής βιομηχανίας και η Μέκκα των νέων φιλόδοξων συγγραφέων, σπάνια μπορούσαν να αντέξουν τις οικονομικές υπερβολές που απαιτούνταν για το λεγόμενο *ρεπορτάζ καταβύθισης* (*immersion/saturation reporting*) των "νέων δημοσιογράφων" -το οποίο ήταν λεπτομερές, σχολαστικό και χρονοβόρο- καθώς και τις πολυδάπανες ανάγκες που απαιτούσε η έρευνα, η εξακρίβωση στοιχείων και η διασταύρωση των πληροφοριών του λογοτεχνικού ρεπορτάζ (Pauly, 1990: 120).

Αυτό που διαπιστώνουμε είναι, λοιπόν, ότι από τη μία πλευρά οι αρθογράφοι στα περιοδικά ήθελαν μέσω των λογοτεχνικών ρεπορτάζ τους να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκδοτών έτσι ώστε στη συνέχεια να τους γίνει μια καλή πρόταση για την έκδοση βιβλίου και, από την άλλη πλευρά, ότι οι εκδότες των περιοδικών χρησιμοποίησαν την επιτυχία των παραπάνω ρεπορτάζ, αποφασίζοντας να τα μετατρέψουν στη συνέχεια σε βιβλία, ποντάροντας στην πιθανή τους επιτυχία.

Η "νέα δημοσιογραφία" στην αυθεντική μορφή της, δηλαδή ως μη-μυθοπλαστικό ρεπορτάζ βάθους για τον χώρο της έντυπης δημοσιογραφίας, αποτελούσε ένα ακριβό γούστο που λίγοι επιφανείς εκδότες μπορούσαν να υποστηρίξουν. Τα μη παραδοσιακά ΜΜΕ, υπολογίζοντας στην ικανοποίηση των προσδοκιών του αναγνωστικού κοινού και βασιζόμενοι στον αριθμό των πωλήσεων, στα ποσοστά από τις διαφημίσεις και γενικότερα στα ποσοστά κέρδους, στράφηκαν επιτυχώς σε πιο λογοτεχνικές και αφηγηματικές μορφές στη δημοσιογραφία. Το γεγονός αυτό δεν πέρασε απαρατήρητο από τους πιο συμβατικούς δημοσιογραφικούς οργανισμούς, οι οποίοι, σε απάντηση των ανταγωνιστικών πιέσεων των αντιπάλων, άρχισαν κι αυτοί να γίνονται πιο πρόθυμοι απέναντι σε πειραματισμούς.

Για οτιδήποτε και να έγραφαν οι νέοι δημοσιογράφοι, έγραφαν πάντοτε εμμέσως και για το ίδιο το ρεπορτάζ, την ίδια τη διαδικασία δηλαδή της παραγωγής του. Στην παραδοσιακή δημοσιογραφία η φόρμα ήταν απλά το "όχημα" της είδησης, ενώ στη "νέα δημοσιογραφία" η φόρμα, ο τρόπος μετάδοσης της είδησης, συνιστά συχνά τμήμα του δημοσιογραφικού άρθρου, δίπλα στο πραγματικό θέμα. Στη δεκαετία του 1930, υπήρχε μια διάχυτη αλλά συγκαλυμμένη αίσθηση ότι η ίδια η διαδικασία του ρεπορτάζ ήταν προβληματική και ότι η εμπειρία της πράξης του ρεπορτάζ θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται μέσα στην ιστορία, αρχή που διέπει άλλωστε μεταξύ άλλων και τον λογοτεχνικό μοντερνισμό. Το έργο *Let Us Now Praise Famous Men* του James Agee αποτελεί το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της τάσης.

Το εικονοκλαστικό συγγραφικό ύφος των δημοσιογράφων που συσπειρώθηκαν γύρω από την ιδέα της "νέας δημοσιογραφίας", η εγκατάλειψη του ουδέτερου τόνου στο ρεπορτάζ προς όφελος μιας αφήγησης σκόπιμα προκλητικής, πολιτικά και πολιτισμικά στρατευμένης, εξοργίζει τα συντηρητικά μέσα επικοινωνίας και τα οδηγεί στον αφορισμό του κινήματος ως *παραδημοσιογραφία* (*parajournalism*). Πολλοί μάλιστα φτάνουν στο σημείο να παρουσιάσουν τη "νέα δημοσιογραφία" ως μοντέρνα μετεξέλιξη του Κίτρινου Τύπου (ενός όρου που είχε χρησιμοποιηθεί για πρώτη φορά γύρω στα 1897 για να περιγράψει την εντυπωσιοθηρική πρακτική του William Rudolf Hearst της *New York Journal* και του Joseph Pulitzer της *New York World*). Και αυτό, γιατί, εκτός από πολύ σημαντικά κείμενα αξιόλογων δημοσιογράφων της εποχής όπως των Tom Wolfe, Truman Capote, Norman Mailer και Hunter S. Thompson, η "νέα δημοσιογραφία" παρήγαγε επίσης επινοημένα ρεπορτάζ και πλαστές συνεντεύξεις, κείμενα "αναξιόπιστα", που θυσίαζαν στο βωμό της γλαφυρότητας και του εντυπωσιασμού το επιχείρημα και την έρευνα.

Συμπερασματικά, η "νέα δημοσιογραφία" ανταποκρινόταν και παράλληλα βοηθούσε στο να δημιουργηθεί το κοινό μιας κριτικής κουλτούρας. Αν και δεν είχε άμεση επίδραση στη γραφή των ειδήσεων στις καθημερινές εφημερίδες, είχε ωστόσο σημαντικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οδήγησε σταδιακά τις εφημερίδες, όπως για παράδειγμα τις *New York Times* και *Chicago Tribune,* να στραφούν περισσότερο στη συγγραφή *ανθρώπινων ιστοριών* (*feature writing*) οι οποίες κυριαρχούσαν τότε στο χώρο των περιοδικών.

Η "νέα δημοσιογραφία" είχε ως συνέπεια μια ουσιαστική μεταβολή στο πλαίσιο του δημοσιογραφικού δυναμικού, καθώς οι εφημερίδες άρχισαν να βασίζονται όλο και περισσότερο σε ανεξάρτητους εξωτερικούς συνεργάτες (freelancers) παρά στο τακτικό δημοσιογραφικό δυναμικό τους που βρισκόταν και εργαζόταν εντός της εφημερίδας. Το συγγραφικό ταλέντο, η προσωπική γραφή, το ύφος και η διαίσθηση των νέων δημοσιογράφων έστρεφαν όλο και περισσοτέρους δημοσιογράφους και αναγνώστες μακριά από την υποτιθέμενη αντικειμενικότητα της παραδοσιακής δημοσιογραφίας

Βιβλιογραφία

Berner, R. Thomas (επιμ.) (1999). *The Literature of Journalism, Text and Contex*t, Πενσυλβάνια: Strata Publishing, State College

Hentoff, Nat (1974). Behold the New Journalism-It's coming After You! Στο Weber, R. (επιμ.), *The Reporter as an Artist: a look at the new journalism controversy* (σελ. 49-53). Νέα Υόρκη: Hastings House

Kerrane, Kevin & Yagoda, Ben (επιμ.) (1997). *The Art Of Fact*, Νέα Υόρκη: Scribner

Lund, Hans Peter (2000). ‘‘L’illusion levée. Regard journalistique et visualisation littéraire à partir de Balzac’’, Orbis Litterarum, 55 , Πανεπιστήμιο Κοπεγχάγης, σελ. 447-462

Pauly, J. John (1990). The Politics of the New Journalism. Στο Sims, Norman (επιμ.), *Literary Journalism in the Twentieth Century* (σελ. 110-129). Νέα Υόρκη: Oxford University Press

Schudson, Michael (1978). *Discovering the News A Social History of American Newspapers*, Η.Π.Α.: Basic Books

Sherry, Norman (1989-1994). *The Life of Graham Green*, τόμος 1& 2, Λονδίνο: Cape

Sims, Norman (επιμ.) (1990). *Literary Journalism in the Twentieth Century*, Νέα Υόρκη: Oxford University Press

Slater, Michael (επιμ.) (1994-2000). *The Dent Uniform Edition of Dickens' Journalism*, τόμος 1-4, Λονδίνο: Dent

Wolfe, T. & Johnson, E.W. (επιμ.) (1996). *The New Journalism*, Λονδίνο: Picador Books

Footnotes

1. Στο *Λεξικό νεοελληνικής λογοτεχνίας* (συγγραφέας λήμματος Γ.Ν.Π., 2007, εκδόσεις Πατάκη) διαβάζουμε γύρω από την έννοια της μυθοπλασίας (fiction): « οι αγγλόφωνοι κριτικοί, στους οποίους ανήκει και η πατρότητα του όρου, συνήθως συνδέουν τη μυθοπλασία με την αφήγηση, προτείνοντας ορισμούς όπως ο παρακάτω: κάθε φανταστική ή επινοημένη αφήγηση, καθώς και η λογοτεχνία που περιλαμβάνει τέτοιου είδους αφηγήσεις, συνήθως σε πεζό λόγο. Πράγματι, παρά το γεγονός ότι μυθοπλαστικά στοιχεία περιέχονται σε όλες σχεδόν τις καλλιτεχνικές μορφές, κάτω από την ισχυρή επιρροή της αγγλικής ορολογίας η μυθοπλασία συνδέθηκε σχεδόν αποκλειστικά με ένα συγκεκριμένο είδος αφήγησης. Πρόκειται για τη λεγόμενη μυθοπλαστική αφήγηση, η οποία διακρίνεται από την αφήγηση πραγματικών γεγονότων (π.χ. ιστορική αφήγηση), διότι το αντικείμενό της αποτελεί επινόηση του υποκειμένου της: όλα όσα περιλαμβάνει μια τέτοια αφήγηση ο χώρος, τα πρόσωπα, τα γεγονότα κ.λ.π είναι εξολοκλήρου ή σε αρκετά μεγάλο βαθμό επινοημένα· αποτελούν προϊόντα της φαντασίας ενός ανθρώπου-αφηγητή και λειτουργούν μόνο στο πλαίσιο της αφηγηματικής πράξης, ενώ καθορίζονται με τη σειρά τους από συγκεκριμένες συμβάσεις. Με άλλα λόγια, κάθε απόπειρα για μυθοπλασία σημαίνει τη δημιουργία ενός ολόκληρου κόσμου ο οποίος λειτουργεί με βάση τα δικά του δεδομένα και τη δική του λογική».

Η λογοτεχνική δημοσιογραφία αποτελεί συνεπώς μια μη-μυθοπλαστική αφήγηση, αφού αφηγείται πραγματικά γεγονότα. Ωστόσο το επίθετο «λογοτεχνικός» δίπλα στη δημοσιογραφία (literary journalism) ή δίπλα στη μη-μυθοπλασία, όπως αλλιώς πολλοί μελετητές αποκαλούν το φαινόμενο (literary non-fiction), είναι υπεύθυνο για το κριτικό πρόβλημα της ταυτότητας του φαινομένου.

2. Για τον Evelyn Waugh βλ. Salwen B Michael, «Evelyn Waugh in Aithiopia: the novelist as war correspondent and journalism critic»,στο *Journalism Studies*, 2 (1), 5-25.

3. Στο *Λεξικό νεοελληνικής λογοτεχνίας*, (συγγραφέας λήμματος Γ.Ν.Π., 2007, εκδόσεις Πατάκη) διαβάζουμε σχετικά με την αφήγηση: «Για τη σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας, ο όρος αφήγηση είναι από τους πιο βασικούς και τους πιο προβληματικούς ως προς τη σημασία του, επειδή καλύπτει ένα αρκετά ευρύ εννοιολογικό φάσμα, με διαφορετικές αποδόσεις σε κάθε γλώσσα. Για παράδειγμα στα αγγλικά, εκτός από τους όρους ‘‘narration’’ και ‘‘narrative’’, των οποίων η διαφορά δεν είναι πάντοτε σαφής, υπάρχει και η περίφραση ‘‘narrative fiction’’, όπου αφήγηση και μυθοπλασία συγχέονται. Στα γαλλικά, η δόκιμη ορολογία είναι διπλή, καθώς χρησιμοποιούνται ευρέως οι όροι ‘‘narration’’ και ‘‘récit’’. Το ίδιο και στα γερμανικά, με τους όρους ‘‘Epik’’ και ‘‘Erzählung’’ (με τον τελευταίο να

αποδίδει και το διήγημα). Στα ελληνικά, ο όρος φαίνεται να καλύπτει τρεις τουλάχιστον έννοιες, οι οποίες αναγνωρίζονται και αλλού, με μικρές παραλλαγές (π.χ. από τους αφηγηματολόγους Gérard Genette στο γαλλόφωνο χώρο και Gerarld Prince στον αγγλόφωνο). Καταρχήν, μπορεί να οριστεί ως μια επικοινωνιακή πράξη με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά, ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, πραγματικών ή μυθοπλαστικών. Με την έννοια αυτή, η αφήγηση είναι μια διαδικασία η οποία προϋποθέτει έναν πομπό (αφηγητής), έναν δέκτη (αποδέκτης της αφήγησης) και ένα μήνυμα (θέμα, περιεχόμενο). Το τελευταίο, δηλαδή, η ίδια η διαδοχή των γεγονότων σε χρονική και αιτιακή σειρά και οι ποικίλες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, μπορεί επίσης να δηλωθεί με τον όρο αφήγηση. Τέλος, αφήγηση ονομάζεται το προϊόν της αφηγηματικής διαδικασίας, το αφηγηματικό κείμενο (για τη σημασία αυτή χρησιμοποιείται στα ελληνικά και ο όρος αφήγημα*)*».

Όσον αφορά την περίπτωση των ΜΜΕ «η ανάλυση της αφήγησης υιοθετεί τον ορισμό του αφηγήματος ως χρονικής κατά βάσης δομής -με τον απλούστερο ορισμό ‘τα αφηγήματα είναι ιστορίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στον χρόνο’ (Berger, 1997:6), ενώ η ειδησεογραφική κάλυψη (newsreport), ορίζεται «ως δείγμα αφήγησης διαφορετικό από την αφηγηματική μυθοπλασία» (Rimmon-Kenan 1983:2). «Η χρήση αφηγημάτων και αφηγήσεων στην ειδησεογραφική πρακτική των μέσων είναι πολύ συχνή, εφόσον η ίδια η λειτουργία της καταγραφής και σύνταξης των ειδήσεων ενέχεται στην ανασκόπηση, επιλογή, ερμηνεία και αξιολόγηση παρελθόντων γεγονότων υπό συγκεκριμένο πρίσμα» (Labov 1972, Fairclough, 1995:91*)*. «Η ανάλυση των αφηγήσεων στο λόγο των μέσων εστιάζει στην πρόσληψη του αφηγηματικού λόγου και στους μηχανισμούς προσδιορισμού αυτής της πρόσληψης στον άξονα επικοινωνίας αφηγητής-παραλήπτης της αφήγησης» (Κακαβούλια 2001:195).

4. Ο όρος ‘αντιπολιτευτική κουλτούρα’ (adversary culture) χρησιμοποιήθηκε από τον Lionel Trilling το 1965 για να περιγράψει την ανατρεπτική διάθεση της μοντερνιστικής γραφής, η οποία απομάκρυνε τον αναγνώστη από τον τρόπο σκέψης που η κυρίαρχη κουλτούρα του επέβαλλε και τον παρότρυνε να υιοθετήσει μια πιο κριτική θεώρηση των πραγμάτων. Ο όρος συνδέεται με τον πολιτικό και πολιτισμικό αναβρασμό της δεκαετίας του 1960, όταν αναπτύχθηκε ευρέως μια κριτική κουλτούρα από ένα πολιτικοποιημένο κοινό, που έβλεπε με μεγάλη καχυποψία τις ενέργειες της αμερικανικής κυβέρνησης. Βλ. Lionel Trilling, *Beyond Culture*, Viking, Νέα Υόρκη, 1965. Η αντιπολιτευτική κουλτούρα ισχυρίζεται ότι «πρώτιστος στόχος της τέχνης και της διανόησης είναι να απελευθερωθεί το άτομο από την τυραννία της κουλτούρας του και να του επιτραπεί να σταθεί πέρα από αυτήν σε μια αυτονομία σκέψης και κρίσης» (Trilling 1965:xiii) Υπό αυτήν την έννοια, κοινωνία και

κράτος έχουν αρνητικά χαρακτηριστικά όπως εξουσία, εξαναγκασμός, έλεγχος και πίεση, ενώ το άτομο χαρακτηρίζεται από θετικές ιδιότητες όπως ελευθερία, ανεξαρτησία, θέληση, καλοσύνη.

Η έννοια της 'αντιπολιτευτικής κουλτούρας' (adversary culture) που εισήγαγε ο Trilling μοιάζει να συνδέεται με την ευρύτερη έννοια της 'αντι-κουλτούρας' (counter-culture, anti-culture). Η τελευταία σηματοδοτεί την απόρριψη κάθε συστήματος κοινωνικού ελέγχου και την πρόταξη του «Εγώ» απέναντι σε κάθε είδους κοινωνικού κανόνα. Η «αντι-κουλτούρα» σηματοδοτεί εκείνη την κουλτούρα που προωθεί την πραγματική ελευθερία απέναντι σε κάθε κοινωνικό έλεγχο, την ελευθερία του να εξερευνά κανείς τις ικανότητές του, την ελευθερία του να δημιουργεί κανείς τον Εαυτό του, την ελευθερία της προσωπικής έκφρασης, την ελευθερία από τη δημιουργία προγραμμάτων, την ελευθερία από τους αυστηρά καθορισμένους ρόλους και ιεραρχικές δομές.

5. Βλ. Gay Talese, *The Kingdom and the Power: Behind the Scenes at The New York Times: The Institution That Influences the World*, 1969. Norman Mailer, *Armies of the Night*, 1968, *Miami and the Siege of Chicago: An Informal History of the Republican and Democratic Conventions of 1968*, 1968, και *Of a fire on the Moon*, 1970. Joe McGinniss, *The selling of the President*, 1968. Adam Smith, *The money game*, 1968. John Sack, *M*, 1966. Michael Herr, *Dispatches*, 1977. Tom Wolfe, *Radical Chic & Mau-Mauing the Flak Catchers*, 1970, κ.ά.

La fortuna di chiamarsi *paparazzo*

Laura Nuti

Università per Stranieri di Perugia

ABSTRACT

Che cosa hanno in comune *Sun King* dei Beatles, *Candyman* di Christina Aguilera, *Privacy* di Micheal Jackson e *Better of two Evils* di Marilyn Manson? In ognuna di queste canzoni – e ce ne sarebbero molte altre - compare il termine *paparazzi*. Si tratta di una delle parole italiane coniate nel secolo scorso che ha trovato maggior diffusione nei dizionari di tutto il mondo. Il sostantivo definisce un fotografo che si guadagna da vivere fotografando vip in momenti della loro vita privata e rivendendo gli scatti rubati a riviste scandalistiche. Il termine deve la sua nascita e diffusione al film di Federico Fellini *La dolce vita* (1959) dove uno dei personaggi che esercita la suddetta professione si chiama, per l'appunto, Paparazzo. Questo personaggio non è il protagonista del film e non è nemmeno il primo fotografo scanda-listico di cui si ha notizia: la sua figura fu ispirata dalle gesta di professionisti dell'epoca come Tazio Sec-chiaroli, Marcello Geppetti e Carlo Riccardi. La fortuna del termine *paparazzo* non può che destare curio-sità. *La dolce vita* non è stato certo il film più facile e popolare della storia del cinema. Si tratta di un film d'autore di circa tre ore che ebbe diversi problemi con la censura sia in Italia che all'estero. Nonostante tutte queste limitazioni e difficoltà, la parola *paparazzo* è riuscita a raggiungere i dizionari di tutto il mondo: dallo spagnolo al turco, dal tedesco all'islandese fino all'armeno. Sebbene siano passati più di cinquant'anni dall'uscita del film, la parola è ancora viva nelle diverse lingue tant'è che anche la stella del pop Lady Gaga nel 2009 ha prodotto un pezzo intitolato *Paparazzi*.

KEYWORDS

Federico Fellini, paparazzo, La dolce vita, cinema.

ABSTRACT

What do The Beatles's *Sun King*, Christina Aguilera's *Candyman*, Michael Jackson's *Privacy* and Marilyn Manson's *Better of Two Evils* have in common? If we take a closer look to the lyrics of each of these songs, we might notice that the word *paparazzi* recurs. *Paparazzi* is an Italian word coined in the past century which attained a place in the dictionaries of many different languages all over the world. *Paparazzi*, a noun that - according to the Merriam-Webster online dictionary - defines “a photographer who follows famous people in order to take their pictures and then sells the pictures to newspapers or magazines”. The term finds its roots in Federico Fellini's *La Dolce Vita* (1959) a movie in which the protagonist, Marcello Rubini, a journalist writing for gossip magazines who is often accompanied by a news photographer named Paparazzo on his journey through the "sweet life" of Rome. The popularity of the term *paparazzo* arouses curiosity for many reasons. Paparazzo is not the protagonist of the movie and, also, he is not the first photographer of his kind as his figure was inspired by famous professionals such as Tazio Secchiaroli, Marcello Geppetti and Carlo Riccardi. Despite all these difficulties and limitations, the word *paparazzo* is still alive and kicking, as its usage in pop culture products all over the world demonstrates. How was that possible? In my essay I will illustrate the story of this Italian word by analyzing the historical, social and cultural aspects that made its success a reality.

KEY WORDS

Federico Fellini, paparazzo, La dolce vita, cinema.

Nella lingua italiana, il caso che più si avvicina a paparazzo è quello della parola mecenate. Ai tempi dell'imperatore Augusto, Gaio Cilnio Mecenate sostenne la produzione artistica di diversi scrittori - tra cui Virgilio - e oggi diciamo mecenate chi sostiene economicamente artisti e/o intellettuali. Nonostante i suoi meriti siano universalmente riconosciuti, fuori dall'Italia il nome di Mecenate non è riuscito a entrare nei dizionari e si è dovuto accontentare dell'ospitalità offerta dai libri di storia e di letteratura. Cosa rende paparazzo così speciale? Come siamo arrivati a usare in tutto il mondo (o quasi) il termine paparazzo per indicare una categoria professionale che esisteva prima dell'uscita de La dolce vita e di certo non solo in Italia?

1. Alcune definizioni.

Il termine *paparazzo* entra nei dizionari italiani nel 1961 e deve la sua nascita e diffusione al film di Federico Fellini *La dolce vita* (Rizzoli & Fellini, 1959) dove uno dei personaggi che esercita la suddetta professione si chiama, per l'appunto, Paparazzo. Il dizionario della lingua italiana *Sabatini-Coletti* dà di paparazzo la seguente definizione: "*Fotoreporter sempre a caccia di foto sensazionali, soprattutto per giornali di cronaca rosa e scandalistici"* (Sabatini-Coletti, 2011). Sorprendentemente, è assente un esplicito riferimento al concetto di "celebrità" e lo stesso vale per la definizione che troviamo in *Dal nome proprio al nome comune* di Bruno Migliorini - "fotografo petulante" (Migliorini, 1968: LXI). Al contrario, il concetto di "celebrità" risulta indissolubilmente legato alle definizioni di *paparazzo* che seguono. Nel *Merriam-Webster*, ad esempio, troviamo: "*a photographer who follows famous people in order to take their pictures and then sells the pictures to newspapers or magazines"* (Merriam-Webster, 2010).

In spagnolo e in francese, il termine viene presentato nella forma plurale *paparazzi* e vengono aggiunte sfumature interessanti.

- *"Fotógrafo de prensa que se dedica a hacer fotografías a los famosos sin su permiso".* (Real Academia Española, 2014)
- *"Reporter photographe. Photographes faisant métier de prendre des photos indiscrètes de personnes connues, célèbres, sans respecter leur vie privée".* (Encyclopédie Universelle, 2012)

Nella definizione spagnola si fa riferimento al fatto che le foto dei paparazzi siano realizzate – almeno in teoria – senza in consenso della celebrità ritratta mentre in quella francese si sotto-linea il mancato rispetto da parte del fotografo per la vita privata del soggetto immortalato.

A questo punto è interessante sottolineare che nell'*Italia del Boom* non esistevano tutte quelle

leggi su privacy e diritto di immagine che ci sono oggi. Erano anni in cui per un paparazzo era molto più facile finire in ospedale che in tribunale.

2. Walter Santesso, Paparazzo.

Paparazzo è il personaggio de *La dolce vita* interpretato da Walter Santesso, un attore padovano che comparve in ruoli secondari in diversi film italiani degli anni '50 e '60. Il personaggio in questione è presente fin dalla prima scena del film a fianco di Marcello Rubini, il protagonista, interpretato da Marcello Mastroianni. Quasi nessuno ricorda il volto del personaggio ma quasi tutti conoscono il suo nome: cosa rende la parola *paparazzo* così speciale?

3. Parola d'autore.

Paparazzo è una parola d'autore diffusasi grazie al film *La dolce vita* di Federico Fellini ma sono in molti a reclamare la paternità del termine. Federico Fellini diceva che *paparazzo* era il cognome di un suo compagno di scuola particolarmente fastidioso. Lo sceneggiatore Tullio Pinelli sosteneva di aver trovato quel cognome aprendo a caso l'elenco telefonico. L'attrice Giulietta Masina raccontò di aver creato lei la parola fondendo "pappataci" e "ragazzi" e ottenendo "paparazzi". La tesi più accreditata, però, rimane quella di Ennio Flaiano, un altro degli sceneggiatori de *La dolce vita,* che in un articolo apparso sull'*Europeo* e raccolto successivamente nel suo libro *La solitudine del satiro* (1962) scrive:

> **"*Roma, giugno 1958*.** *Una società sguaiata, che esprime la sua fredda voglia di vivere più esibendosi che godendo realmente la vita, merita fotografi petulanti. Via Veneto è invasa da questi fotografi. Nel nostro film ce ne sarà uno, compagno indivisibile del protagonista (...) Ora dovremmo mettere a questo fotografo un nome esemplare perché il nome giusto aiuta molto e indica che il personaggio "vivrà". Queste affinità semantiche tra i personaggi e i loro nomi facevano la disperazione di Flaubert che ci mise due anni a trovare il nome di Madame Bovary, Emma. Per questo fotografo non sappiamo che inventare: finché, aprendo a caso quell'aureo libretto di George Gessing che si intitola* ***Sulle Rive dello Ionio*** *troviamo un nome prestigioso: "Paparazzo". Il fotografo si chiamerà Paparazzo. Non saprà mai di portare l'onorato nome di un albergatore delle Calabrie, del quale Gessing parla con riconoscenza e con ammirazione. Ma i nomi hanno un loro destino". (Flaiano,1962:256)*

George Gissing fu un romanziere inglese del periodo tardo vittoriano appassionato di cultura classica. Nel 1897 visitò l'Italia e la Grecia, ripercorrendo l'itinerario che l'archeologo francese François Lenormant descrisse nel suo *La Grande Grèce*. Gissing raccontò il suo viaggio in *By the Ionian Sea* del 1901, un libro tradotto in italiano per la prima volta nel 1957 e giunto tra le mani di Flaiano grazie all'attore calabrese Leopoldo Trieste che gliene avrebbe dato una copia.

Effettivamente, Paparazzo è un cognome dell'area della Sila che si incontra sporadicamente in tutta Italia. La sua etimologia è stata ampiamente discussa dai linguisti. Alcuni, come Girolamo Caracausi, lo fanno derivare dal volgare *paparo* (papero, oca giovane) che in calabrese

significa anche “uomo piccolo, nanerottolo” (Caracausi, 2003: 169). In aggiunta c'è il suffisso peggiorativo e dispregiativo ***-azzo***. Altri come il filologo calabrese Franco Mosino in *Lingua Nostra* (Mosino, 1968: 90) segue la pista etimologica greca e interpreta “Papa-” come *prete* e la seconda parte del cognome come *fabbricante/venditore di selle*. Ma aldilà dell’etimologia, sulla fortuna internazionale del termine ha sicuramente influito il suo fonosimbolismo. Come scrive Sergio Raffaelli su *Lingua Nostra* nel 1961:

> *“Il termine, foneticamente sgradevole, doveva sottolineare la sfacciata intraprendenza del personaggio, comune del resto a tutti i fotografi di Via Veneto. Giovanotti piovuti a Roma in cerca di fortuna e sguinzagliati a caccia di “servizi” scandalistici che permettessero loro di sbarcare il lunario. Pare che in quell'ambiente non esistessero analoghi cognomi o soprannomi che potessero suggerire a Fellini il termine”. (Raffelli, 1961: 26-27)*

4. Tazio Secchiaroli, l'uomo che ispirò la figura di paparazzo.

La paternità del termine potrà essere incerta ma sono tutti concordi nel dire che fu Tazio Secchiaroli ad ispirare la figura di paparazzo. Fu proprio lo stesso Secchiaroli a coprire molti degli eventi avvenuti negli anni ’50 che Fellini raccontò nel suo film: dal falso miracolo in Umbria allo spogliarello del Rugantino.

Molti autori, tra cui Tullio Kezich, raccontano che Fellini invitava spesso a cena il fotografo per farsi raccontare le sue avventure. L’amicizia tra i due avrebbe portato Secchiaroli a diventare il fotografo di scena di Fellini in *8 ½* e a rivoluzionare anche quella professione.

5. Dal nome proprio al nome comune.

Paparazzo nasce come nome proprio. Come e quando perde la maiuscola e si trasforma in nome comune? La risposta ce la offre Tullio Kezich, un celebre giornalista e critico cinematografico amico di Fellini, che raccontò la sua esperienza sul set del film nel suo *Su La dolce vita con Federico Fellini*.

> *“Il personaggio del fotoreporter Paparazzo è interpretato da Walter Santesso, un giovane attore padovano che ha fatto parecchi film in parti secondarie. [...]Paparazzo è uno ma poiché compare quasi sempre insieme con i suoi colleghi, nella troupe li chiamano ormai* ***i paparazzi.*** *Come i tre moschettieri, anche i paparazzi sono quattro: oltre a Santesso, Enzo Doria, Giulio Paradisi e Enzo Cerusico”. (Kezich,1996: 104)*

Il fatto che la troupe utilizzasse il termine testimonia la sua orecchiabilità quanto la sua necessità. La parola veniva incontro al sentito bisogno di definire quella figura professionale che, pur avendo molti punti in comune con il fotoreporter, se ne distingueva profondamente.

6. La diffusione del termine in Italia.

Il termine *paparazzo* inizia a diffondersi nell’ambiente cinematografico e giornalistico romano

grazie alla troupe de *La dolce vita* ma diventa popolare grazie a un altro grande del cinema italiano: Totò. Antonio de Curtis, in arte Totò, è stato uno degli attori italiani più famosi e popolari del '900. Nel corso della sua vita veicolò diversi "tormentoni" linguistici attraverso le battute dei personaggi dei suoi film e *paparazzo* non è certo un'eccezione.

In *Totò, Peppino e… la dolce vita*, un film del 1961 di Sergio Corbucci, c'è una scena in cui Totò e Peppino seduti al tavolo di un bar di via Veneto vedono un divo che prende a pugni il fotografo che l'ha immortalato. Peppino si spaventa, da provinciale non è abituato a vedere scene simili. Totò, che vive a Roma da più tempo, lo rassicura così…

> *TOTO' - Sciocchezze, sciocchezze! Queste liti avvengono per pubblicità, infatti vedi i paparazzi? Li vedi?*
> *PEPPINO - I matarazzi?*
> *TOTO' - I paparazzi. A Roma i fotografi si chiamano paparazzi e ce ne sono tanti. Tu mentre stai camminando per via Veneto, ti trovi un paparazzo davanti che ti fotografa. Tutto calmo questa è vita!* (Mariani, Buffardi and Corbucci, 1961).

Un testimonial come Totò può giustificare la diffusione del termine in Italia ma di certo non nel mondo intero. Bisogna cercare altrove…

7. Paparazzi *on the prowl*.

Paparazzi on the prowl è il titolo di un articolo apparso su *Time Magazine* del 14 aprile del 1961. È la prima volta che il termine viene usato in una pubblicazione in lingua inglese. Riporto qui sotto alcuni estratti dell'articolo originale che delineano perfettamente la figura del paparazzo.

> *[…] He is a paparazzo, one of a ravenous* ***wolf pack of freelance photographers who stalk big names for a living and flash guns at point-blank range****. Short from a box.* ***The paparazzi are a small crew*** *– a couple of dozen at most - and they are more bullyboys than news photographers. They lounge beneath lampposts, lips leaking cigarettes, camera drawn like automatics. "Come esce lo faccio secco [When he comes out, I'll drill him]," they snarl, while waiting for the quarry to open a nightclub door.* ***Then the paparazzi attack****. These days they find more and more targets. Easter is past, celebrities are drifting down the peninsula, and hot times are ahead. No one is safe, not even royalty. [...]Like a king. In slack moments,* ***the paparazzi manufacture incidents****: one of their number taunts a show business idol into arm-flailing rage, and bulbs flash. The practice has a sound commercial basis: Italian newspapers and magazines pay as little as $5 for paparazzo portraits of quiescent celebrities; pictures of celebrity rampant bring as much as $500.* ***Legitimate news photographers scorn the paparazzi streetwalkers of Roman journalism****. But like streetwalkers, they cling to their place in society. Via Veneto cafés have found they are good for business. With paparazzi lurking just off the premises, cash customers mass to watch for fireworks. Now and then, a paparazzo goes on to loftier things – Tazio Secchiaroli has his own agency, employs five photographers. But most are content to bay on the Via Veneto. Displaced Russian Kroscenko would not consider moving his base of operations. "I couldn't live anywhere else but here," he said "****I feel like a king. I make the Via Veneto, and it makes me****".* (*Time*, 1961: 59)

Nel pezzo si mette in evidenza che i *paparazzi* si muovono e lavorano in gruppo. Sono piuttosto infidi: si nascondono, aspettano e attaccano la celebrità che hanno preso di mira. Per ottenere compensi migliori non esitano a provocare le loro vittime. Siamo agli albori della

società dell'immagine: il *paparazzo* è cosciente del "valore" dello scatto che ruba mentre la star sa di aver bisogno di quella visibilità che solo un *paparazzo* può fornirle.

8. Perché Roma? Perché via Veneto?

Negli anni '50, molte grosse produzioni americane vennero a girare i loro kolossal a Cinecittà trasformando Roma nella "Hollywood sul Tevere" e Via Veneto nel centro della mondanità internazionale. I principali fattori che spinsero molte produzioni americane a venire a girare negli studi di Cinecittà furono il successo commerciale di *Quo Vadis*, l'interesse per il genere *peplum*, il bisogno delle *major* di abbassare i costi di produzione e di trovare accordi di distribuzione più favorevoli. Tra la miriade di titoli prodotti in Italia in quel periodo ricordiamo: *Ben Hur*, *Guerra e Pace* e *Vacanze Romane.* A proposito di quest'ultimo film - diretto da William Wyler e uscito nel 1953 - è interessante notare che il personaggio di Gregory Peck sia un gior-nalista come Marcello Mastroianni in *La dolce vita* e che a sua volta abbia un fotografo a fargli da spalla, un *paparazzo* di nome Irving Radovich. Forse, se in quegli anni non ci fosse stata la caccia alle streghe, "*radovich"* avrebbe preso il posto di *paparazzo* nei nostri dizionari. Ad ogni modo, *Vacanze Romane* ci permette di capire che la Roma degli anni '50 era il posto dove star, aristocratici, intellettuali, milionari e playboy passavano le loro vacanze - o dove in alcuni casi si trasferivano addirittura. In quegli anni era semplice per giornalisti a caccia di notizie e *paparazzi* incontrare le star negli hotel di lusso e nei locali eleganti di via Veneto, come testimoniano i media dell'epoca.

9. La dolce vita e i rotocalchi.

Per scrivere *La dolce vita*, Fellini e i suoi sceneggiatori si ispirarono a fatti di cronaca realmente accaduti nel decennio precedente: lo spogliarello di Nadia Gray è ispirato a quello di Aiché Nanà al compleanno di Olghina di Robilant al Rugantino mentre la celebre scena della fontana di Trevi si rifà a un servizio fotografico per cui Anita Ekberg aveva posato in quegli anni. Anche le intricate vicende amorose del personaggio di Sylvia trovano corrispondenza nella vita privata della Ekberg, così come il pugno che Marcello riceve dal marito di Sylvia richiama quello che Secchiaroli prese da Walter Chiari per averlo immortalato con la sua amante Ava Gardner. I lettori di rotocalchi di tutto il mondo conoscevano benissimo ed erano affascinati da queste storie ma per gli italiani va fatto un discorso a parte.

In epoca fascista, la censura aveva limitato enormemente la diffusione di articoli di cronaca nera e di cronaca rosa. L'obiettivo era dare l'idea agli italiani che il Paese fosse un posto sicuro, pieno di gente per bene e moralmente ineccepibile. Forse è anche per reazione a decenni di censura che, finita la guerra, la stampa scandalistica registrò un incremento sbalorditivo in Italia.

10. Scandalo a Roma, Palma d'oro a Cannes.

Alla prima milanese del 3 febbraio 1960, una vecchia signora sputò in faccia a Fellini. La Chiesa e gli aristocratici insorsero contro il film e fu addirittura richiesta un'interpellanza parlamentare da cui il film uscì illeso, senza neanche una scena tagliata. *La dolce vita* creò scandalo sebbene raccontasse fatti già accaduti nel decennio precedente e già riportati da tutti i giornali. Perché? La ragione va ricercata nella natura stessa del film. *La dolce vita* non era una semplice drammatizzazione di fatti di cronaca volta a scandalizzare i benpensanti. Era molto di più. Come scrive Giovanni Scolari in *L'Italia di Fellini*: "Nel momento in cui si è inebriati dal successo economico e dal benessere raggiunto, Fellini è riuscito a individuare i mali sotterranei, le inquietudini, le ansie che gli italiani avvertono esserci" (Scolari, 2008: 145).

Nel 1960 arriva anche la Palma d'Oro a Cannes. Pubblico e critica non presero bene la vittoria di Fellini al Festival ma commercialmente il film si rivelò un grande successo. Se in Francia *La strada* (Ponti, De Laurentiis & Fellini, 1954) rimaneva un campione di incassi con 4.483.000 spettatori, *La dolce vita* con 2.934.000 spettatori conquistava il dodicesimo posto nella classifica dei film più visti fino ad allora. Negli anni a seguire nessun film di Fellini avrebbe più ottenuto questi risultati in Francia (Boarini & Kezich, 2009: 170).

11. Accoglienza de *La dolce vita* negli Stati Uniti.

Nel secondo dopoguerra c'era molta attenzione da parte del pubblico statunitense per tutto ciò che veniva dall'Europa e in particolare da Roma. Hollywood stava attraversando un periodo di crisi e gli americani adoravano seguire le vicende rosa delle loro star in trasferta. Inoltre molti soldati che avevano combattuto in Europa trovavano interessante rivedere le terre che avevano liberato. Con un incasso di 20 milioni di dollari ancor prima di essere distribuito negli Stati Uniti, *La dolce vita* aveva conquistato il titolo di film italiano di maggior successo fino a quel momento. Per distribuirlo negli *States*, la Astor Pictures pagò il più alto prezzo mai pagato per una pellicola d'importazione: oltre 500.000 dollari, più una percentuale sui ricavi (Boarini & Kezich, 2009: 189). Venne organizzata una campagna pubblicitaria che faceva leva sul budget esorbitante, sullo scandalo provocato dal film e sul successo al Festival di Cannes. Nel 1962, *La dolce vita* ottenne quattro nomination agli Oscar: migliore sceneggiatura, migliore scenografia, migliori costumi in bianco e nero e miglior regia. Era la prima volta che un regista italiano veniva nominato per questa categoria. La mancata nomination come miglior film straniero fece molto discutere. All'epoca il regolamento era diverso da quello di oggi. Era compito di una commissione del governo nazionale proporre un candidato per la categoria all'*Academy* e quell'anno la commissione italiana scelse *Kapò* di Gillo Ponte-

corvo. Risultato: nel 1962 *West Side Story* vinse 10 statuette e *La dolce vita* riuscì a portarsi a casa solo il premio per i costumi in bianco e nero.

12. Fellini "paparazzato".

Il termine *paparazzo* poteva nascere solo in un film diretto da un regista che fosse a sua volta una celebrità e che potesse raccontare quel mondo patinato dall'interno. Federico Fellini aveva tutte le carte in regola per il compito: nel corso della sua carriera i giornali avevano messo a dura prova il suo rapporto con sua moglie Giulietta Masina attribuendogli vari flirt, tra cui uno con Anita Ekberg.

13. La nascita della *celebrity culture.*

Con *Cleopatra* (Wanger & Mankiewicz, 1963) si chiuse l'epoca d'oro del cinema americano in Italia. Le star abbandonarono Roma per tornare negli *States*. Per liberarsi dei *paparazzi*, però, non bastava lasciare Via Veneto visto che ormai se ne trovavano ovunque degli esemplari agguerriti. Il *paparazzo* d'oltreoceano più famoso nel mondo è stato – ed è tutt'ora - Ron Galella, un fotografo italo-americano definito "*the Godfather of the U.S. paparazzi culture*" (Lacayo, 2002). Galella è celebre per le sue foto di Jacqueline Kennedy Onassis e per i suoi scontri con Marlon Brando che, nonostante gli avesse spezzato la mandibola con un pugno, continuò a perseguitare con un casco da football in testa. "*Non ho mai guardato nell'obbiettivo*,- racconta Galella - *Ho sempre scattato fissando la mia preda. A raffica, come un pazzo per riuscire a catturare la normalità, una smorfia spontanea, un gesto che smonta la presunta perfezione della loro immagine prefabbricata"* (Brigidini, 2015). Ron Galella conosce il suo pubblico e il piacere che prova quando attraverso le sue fotografie sente di conoscere meglio i suoi idoli, di essere più vicino a loro. Con il passare del tempo anche le star impareranno a sfruttare economicamente il desiderio del pubblico di intimità con la *celebrity*, prima trasformando i *paparazzi* nei loro principali alleati e poi documentando da soli la loro vita privata attraverso i *social media*.

14. Effetto *spider-man.*

Spider-Man (alias Peter Parker) è un personaggio dei fumetti creato da Stan Lee e Steve Ditko nel 1962. Peter Parker si guadagna da vivere vendendo a un giornale le foto di Spider-Man (ovvero di se stesso in costume da supereroe). Trovo particolarmente significativo che un personaggio simile sia nato nel periodo in cui *La dolce vita* sbarcava negli States. In un certo senso Peter Parker è il primo "paparazzo di se stesso" della storia. Attraverso questo personaggio

viene anticipata una tendenza che avrebbe caratterizzato i decenni successivi, ovvero quella della *celebrity* che inscena scatti rubati per trarne benefici in termini economici e di popolarità. A questo proposito, un caso interessante è quello di *1 night in Paris* (Salomon, 2004). Si tratta di un video pornografico realizzato da Rick Salomon durante una notte di sesso con la sua – apparentemente ignara - fidanzata di allora, la ricca ereditiera Paris Hilton. Nel 2005, il video ricevette numerosi riconoscimenti tra cui gli AVN Award per film più venduto dell'anno, film più noleggiato dell'anno e per la migliore campagna di marketing.

15. I *paparazzi* oggi.

Nell'era dei social media, la visibilità è un fattore di gran lunga più importante del talento per il raggiungimento della fama. Con la giusta campagna di marketing ognuno può avere i suoi quindici minuti di celebrità. Anche i bebè, come sanno bene le cosiddette *Mamarazzi* (Urban dictionary, 2007) ovvero quelle madri che registrano con foto e video ogni istante della vita dei propri figli per poi condividere il tutto in rete, in modo ossessivo quanto irresponsabile.

Dagli anni '50 a oggi, il rapporto tra *paparazzo* e celebrità è cambiato radicalmente. Per le star è ormai prassi invitare i *paparazzi* agli eventi. Lo stesso Ron Galella, ormai ottantenne, continua a immortalare divi ma lo fa con regolare accredito e in occasione di eventi come il MET Gala. Il sistema è completamente diverso da quello degli anni de *La dolce vita*: numerose leggi tutelano l'immagine delle celebrità e i VIP vendono a caro prezzo le esclusive per gli eventi della loro vita privata come matrimoni, battesimi e nascite di bimbi. La figura del *paparazzo* è ormai sulla via del tramonto ma se oggi l'immagine è un *asset* su cui le star possono monetizzare, il merito è anche di quei fastidiosi e audaci *paparazzi* di Via Veneto che per primi ne colsero il valore economico.

References

Aguilera, C. (2006). *Candyman* on Back to Basics [CD]. New York, NY: RCA. Retrieved from: http://www.azlyrics.com/lyrics/christinaaguilera/candyman.html [12/03/2016].

Angelucci, G. (2013). *Segreti e bugie di Federico Fellini.* Cosenza: Pellegrini Editore.

Boarini, V. & Kezich, T. (2009). *Fellini: Mezzo secolo di dolce vita.* Bologna: Cineteca di Bologna.

Brigidini, A. (2015). "Ron Galella il pioniere dei paparazzi", *Corriere della Sera Style Magazine*. Retrieved from: http://style.corriere.it/persone/ron-galella-il-pioniere-dei-paparazzi/?refresh_ce-cp [12/03/2016].

Caracausi, G. (2003). *Dizionario onomastico della Sicilia*. Palermo: Centro di studi filologici e

linguistici siciliani.

Carini, S. (2011). "Smash his camera, la vita dei paparazzi", *Europa*. Retrieved from: http://www.europaquotidiano.it/2011/03/02/smash-his-camera-la-vita-dei-paparazzi/ [12/03/2016].

Costa, A. (2010). *Federico Fellini. La dolce vita.* Torino: Lindau.

Della Casa, S. & Viganò, D. (2010) *Hollywood sul Tevere*. Milano: Electa.

Encyclopédie Universelle (2012) French definition of Paparazzi. Retrieved from: http://encyclopedie_universelle.fracademic.com/58823/paparazzi [12/03/206].

Fellini, F. (1981). *La dolce vita*. Milano: Garzanti Editore.

Flaiano, E. (1962). *La solitudine del satiro.* Milano: Adelphi.

Fusari, R. & Lady Gaga (2009). *Paparazzi* on The Fame [CD]. Santa Monica, CA: Universal. Retrieved from: http://www.azlyrics.com/lyrics/ladygaga/paparazzi.html [12/03/2016].

Gissing,G. (1901). By the Ionian Sea. Retrieved from: http://www.fullbooks.com/By-the-Ionian-Sea2.html [12/03/2016].

Il dizionario della lingua italiana Sabatini-Coletti (2011) Italian definition of paparazzo. Retrieved from: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/paparazzo.shtml [12/03/2016].

Internet Movie Database (2005). *1 night in Paris – Awards*. Retrieved from: http://www.imdb.com/title/tt0412260/awards [12/03/2016].

Jackson, M. (2001). *Privacy* on Invincible [CD]. New York, NY: Epic Records. Retrieved from: http://www.azlyrics.com/lyrics/michaeljackson/privacy.html [12/03/2016].

Kezich, T. (1996). *Su La Dolce Vita con Federico Fellini*. Venezia: Marsilio Editori.

Kezich, T. (2010). *Federico*. Milano: Feltrinelli.

Lacayo, R. (2002). "Freeze-Frames" *Time Magazine.* Retrieved from: http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1002769,00.html [12/03/2016]

Lennon, J. & McCartney, P. (1969). *Sun King* on Abbey Road [LP]. London: EMI. Retrieved from: http://www.metrolyrics.com/sun-king-lyrics-beatles.html [12/03/2016].

Manson, M. (2003). *Better of two Evils* on The Golden Age of Grotesque [CD]. Santa Monica, CA: Universal. Retrieved from: http://www.azlyrics.com/lyrics/marilynmanson/betteroftwoevils.html [12/03/2016].

Mariani, M. & Buffardi, G. (Producers) and Corbucci, S. (Director) (1961). *Totò, Peppino e...la dolce vita* (Film). Italy: MB Film.

Merriam-Webster (2010) English definition of Paparazzo. Retrieved from: http://www.merriam-webster.com/dictionary/paparazzo [12/03/2016].

Migliorini, B. (1968). *Dal nome proprio al nome comune.* Firenze: Olschki.

Moscati, I. (2010). *Fellini&Fellini*. Roma: Rai Eri.

Mosino, F. (1968). "Preistoria di paparazzo" *Lingua nostra, XXIX*, p.90.

Ponti, C., De Laurentiis, D. (Producers) & Fellini, F. (Director) (1954) *La strada* (Film). Italy: Ponti-De Laurentiis Cinematografica

Raffaelli, S. (1961). "Paparazzo: da cognome a nome comune", *Lingua nostra*, XXII, 26-27.

Real Academia Española (2014) Spanish definition of *paparazzi*. Retrieved from: http://dle.rae.es/?id=RlohxiH [12/03/2016].

Rizzoli, A. (Producer) & Fellini, F. (Director) (1959). *La dolce vita* (Film). Italy and France: Cineriz.

Salomon, R. (Producer and Director) (2004). *1 night in Paris* (DVD). USA: Red Light District.

Scolari, G. (2008). *L'Italia di Fellini*. Cantalupo in Sabina: Edizioni Sabinae.

Time Magazine (1961). "Paparazzi on the Prowl" *Time Magazine*, Atlantic edn, vol. 77, p. 59.

Urban Dictionary (2007). Definition of Mamarazzi. Retrieved from: http://it.urbandictionary.com/define.php?term=mamarazzi [12/03/2016].

Wanger, W. (Producer) & Mankiewicz, J. (Director) (1963). *Cleopatra* (Film). USA, UK, Switzerland: 20th Century Fox.

Wikipedia.org (2016). Spider-Man. Retrieved from: https://it.wikipedia.org/wiki/Uomo_Ragno [12/03/2016].

Wikiquote.org (2016). Andy Warhol's quotes. Retrieved from: https://en.wikiquote.org/wiki/Andy_Warhol [12/03/2016]

Wyler, W. (Producer and Director) (1953). *Roman Holiday* (It. Vacanze Romane) (Film). USA: Paramount Pictures.

Français et créole en Haïti: une situation de contact de langue complexe

Bien-Aimé Guerlande

Université de Poitiers

RESUMÉ

Comme certains pays des Antilles, Haïti demeure une zone de contact de langues permanent et continu, depuis le début de l'aventure européenne, sur cette partie du continent américain. Le premier contact de langues entre le français colonial et les langues africaines apportées par les esclaves fut à l'origine de la formation du créole haïtien que nous connaissons aujourd'hui. Après son indépendance, Haïti, a gardé en héritage la langue française. Ainsi, créole et français sont, à leur tour, en contact sur le territoire. Malgré que les deux langues partagent le statut de langues officielles, leur coexistence n'est pas harmonieuse. En effet, la coprésence du créole et du français, deux langues apparentées lexicalement, engendre beaucoup de divergences et plus particulièrement dans le domaine éducatif. Sur le plan du statut social, le créole ne jouit pas du même privilège que le français. Ce dernier est souvent considéré comme langue prestigieuse, langue des gens aisés, langue du savoir, langue des scolarisés. Le créole, même s'il reste la seule langue parlée par toute la population, se voit souvent attribué, entre autres, le qualificatif de langue populaire. Ainsi, cette situation de contact s'avère très complexe notamment, dans le domaine scolaire.

MOTS CLÉS:

Françáis, Creole, Contact, Haïti, complexe.

ABSTRACT.

Like many countries in the Caribbean, Haiti has been until nowadays an a continuing area of language contacts since the landing of the European colonial powers in the region. The first contact between French, the colonial language and the slaves' African languages have led to the formation of the Haitian Creole as we know it today. After its independence in 1804, Haiti maintained the French language. Since then, Creole and French have coexisted on the Haitian nation-state. Although the two languages are lexically related and have acquired the status of official languages, their cohabitation is problematic and gives rise to controversies, particularly in education. In terms of social status, Creole does not enjoy the same privilege as French. While the latter is often considered the language of prestige and knowledge attributed to the wealthy, and the educated people, Creole is seen as the language of the masses, and despite the fact that it remains the only language spoken by the entire population. The contact between the Creole language and the French in Haiti has resulted in a mixture of languages, something that is generally common to all situations of language contacts. But socially, this contact is very complex, particularly in the field of education.

KEY WORDS

French, Creole, Contact, Haïti, Complex

1. Introduction

L'aventure européenne en Haïti n'a pas seulement suscité des bouleversements politiques et la naissance d'un nouvel État, elle a aussi provoqué un grand mélange de races et de peuples et un étonnant brassage de langues (Pompilus, 1961: 13). Comme beaucoup d'autres pays qui ont été colonisés, Haïti vit au quotidien avec des séquelles très diverses, laissées par la colonisation. En effet, les conséquences linguistiques, l'une des traces laissées par la colonisation, "ont fait l'objet de peu d'études de la part des théoriciens du colonialisme. La plupart des études prennent surtout en compte l'aspect économique et politique et omettent d'autres aspects aussi importants sur le plan social, culturel, psychologique, liés à la colonisation" (Calvet, 1974: 26). Ainsi, comme bon nombre d'anciennes colonies de la France, Haïti a préservé comme héritage la langue française. En se positionnant sur le plan géographique, on serait tenté de croire de prime abord, qu'en raison de ses proximités avec certains pays hispanophones et même anglophones, Haïti n'est pas un pays de langue française. Mais les circonstances historiques font qu'aujourd'hui le pays a pour langues officielles le français et le créole. Aujourd'hui, le français est considéré en Haïti comme la langue de la promotion sociale, de l'éducation, de l'élite, des gens cultivés, tandis que le créole, tout en étant la langue première de tous les Haïtiens, est perçu comme la langue des analphabètes, des gens défavorisés, non instruits, non cultivés, la langue de la masse populaire. "Comme tout objet social, la langue constitue une composante d'un espace social construit, reconstruit et perpétuellement négocié par les acteurs sociaux" (Petit Jean, 2009: 9). Les considérations que les locuteurs octroient à chacune des langues officielles d'Haïti se trouvent reflétées dans le système scolaire. Par ailleurs, ce classement social entraîne non seulement une situation de distinction de groupes mais aussi de réels problèmes de discrimination puisque la couche de la population qui ne s'exprime qu'en créole a accès à des documents administratifs majoritairement francophones, le créole étant peu présent à l'écrit. Le passage du créole oral au français lu et/ou oral dans certaines circonstances met les locuteurs monolingues et ceux qui ont une faible connaissance en français dans des situations d'insécurité linguistique. Ce phénomène d'insécurité linguistique est présent également à l'école. Dans le système éducatif haïtien, le créole tend à être perçu comme une barrière qui empêche d'accéder au français. À entendre certains éducateurs on dirait que l'incapacité des enfants à apprendre le français ou à apprendre en français est due au fait qu'ils parlent le créole. À travers cet article, nous tenterons d'apporter quelques précisions sur la genèse des créoles en particulier, des créoles français. Nous aborderons le qualificatif du bilinguisme haïtien, c'est-à-dire, comment se présente cette double identité (créolophonie/francophonie) linguistique dans la pratique et plus spécifiquement dans le système scolaire.

2. La genèse des langues créoles

Le phénomène de la colonisation, qui apparaît vers la première moitié du XV siècle, donne naissance à de nouvelles communautés et de nouvelles cultures avec de singulières manifestations dont les langues créoles. En fonction du passé colonial de certaines sociétés, on retrouve des créoles à base lexicale anglaise (Jamaïque), espagnole (Colombie), française (Haïti), hollandaise (Indonésie), portugaise (Cap Vvert). Dans le cadre de cet article, notre propos se limitera, en particulier, aux créoles à base lexicale française, famille à laquelle appartient le créole haïtien. Ces créoles se retrouvent dans deux zones géographiques: la zone américano-caraïbe (créole haïtien, louisianais et des Petites Antilles) et la zone de l'océan indien avec l'existence du créole mauricien, réunionnais et seychellois. Notons également en Nouvelle Calédonie, la présence du tayo, un créole à base lexicale française, qui est le seul à se situer hors de ces zones précitées et qui est parlé par une faible portion de la population.

Sur le plan étymologique, le terme *créole* a été longtemps controversé; cependant il semble désormais fixé. Certains créolistes, en particulier Chaudenson (1995a: 1), avancent que "le mot vient de l'espagnol *criollo*; attesté en français, dès la fin du XVI siècle dans une traduction de l'espagnol, il voit sa forme se franciser dans la seconde moitié du XVII *criole* ou *criolle*, variantes savantes qui cèdent peu à peu le pas à *créole*". Le dictionnaire de Furetière (1690) indique que c'est "le nom que les Espagnols donnent à leurs enfants qui sont nés aux Indes" (il s'agit ici des Indes occidentales). Un peu plus tard le terme servira à désigner tous les descendants des européens nés dans les colonies. Par la suite, "il s'est appliqué aux façons de parler particulières dans les colonies" (Véronique 2000: 33). Par ailleurs, il faut dire que ces parlers particuliers, avant d'être considérés comme une langue (le créole), furent souvent désignés dans les colonies par des termes péjoratifs tels que: français bâtard, français *corrompu, baragouin, langage nègre, patois nègre* ou encore *jargon.* Ces dénominations défavorables se retrouvent, aujourd'hui encore, dans certaines sociétés où le créole coexiste avec la langue des anciens colonisateurs.

Les études sur les langues créoles sont relativement récentes, comme l'indique Chaudenson (1995: 4): "la première description scientifique d'une langue créole est celle du créole de la Trinité, (aujourd'hui Trinidad), que publie en 1869 JJ. Thomas, *Tthe Theory and Ppractice of Ccreole Ggrammar*". Ce document reste toutefois isolé puisqu'il n'a pas vraiment suscité un vif engouement chez ceux qui sont intéressés par l'étude des langues créoles. Chaudenson (*ibid.*: 5) ajoute que ce n'est que "dix ans après sa publication que C. Baissac effectue un travail sur la grammaire mauricienne, *Etude sur le patois créole mauricien*". Il faut attendre la fin des années 1950 "pour que se tienne à la Jamaïque, à l'Université des West Indies, le

premier colloque international consacré de façon spécifique aux langues créoles". Dès lors, les manifestations et les intérêts scientifiques, du côté anglophone comme du côté francophone, se multiplient. "Des revues spécialisées se créèrent: Etudes créoles pour les francophones, Journal of Pidgin and Creole Languages pour les anglophones" (Chaudenson, 1995: 5).
Le contexte sociohistorique de la formation des créoles pousse certains, en particulier Chaudenson (1989: 21), à avancer que les langues créoles "sont apparues dans des cadres temporels et spatiaux très précis. Elles ont pour la plupart une date de naissance ou en tout cas un terminus à quo". D'autres chercheurs voient dans les créoles une forme simplifiée du français; c'est le cas de Meillet (1921), cité par Kremnitz (1983: 91), qui écrit: "le créole de la Réunion et de la Martinique est du français imparfait, mais c'est du français [...]. Le peu que le créole a de grammaire est de la grammaire française". Les créoles devinrent un domaine d'investigation, au point que certains auteurs les considérèrent comme un *laboratoire* permettant de faire la lumière sur l'origine des Langues. "Au fur et à mesure que les études se développaient et que les connaissances y devenaient plus larges et mieux affirmées, on a pris conscience qu'il y avait là une opportunité de connaître un domaine réputé inaccessible à la science: la genèse d'une langue" (Chaudenson, 1995a: 5). D'autres vont plus loin dans l'opportunité qu'offrent les créoles; c'est le cas de Bikerton (1981: 21) qui affirme que "les langues créoles ont pu apparaître comme l'un des principaux moyens d'accéder à un bioprogramme linguistique qui se serait constitué au cours de l'évolution et aurait permis à l'homme d'accéder au langage et de le perpétuer". Néanmoins, les études sur les langues créoles ne semblent pas apporter une réponse définitive à l'origine du langage humain. Chaudenson (1995: 6) évoque lui-même sa restriction là-dessus: "Si la créolistique ne permet sans doute pas d'éclairer de façon définitive la question de l'origine du langage, elle peut en revanche faire accéder à une connaissance précise de la genèse de certaines langues, les créoles eux-mêmes, en l'occurrence". Cependant, jusqu'à aujourd'hui, aucun consensus n'existe autour de la genèse des créoles.

3. Bilan de la situation linguistique d'Haïti

La constitution de 1987 d'Haïti élève le créole au même rang que le français, ce qui signifie que le créole est désormais, au même titre que le français, une langue officielle. Mais l'égalité des deux langues sur le plan officiel ne se reflète pas au niveau de l'usage institutionnel, c'est-à-dire au niveau de l'utilisation qui en est faite, notamment à l'écrit. La démographie linguistique est l'un des problèmes qui se posent quand on veut aborder la question de la pratique et de l'utilisation des langues en Haïti. Il n'existe quasiment pas d'enquêtes

systématiques permettant d'avoir des données quantitatives, qui aideraient à mieux élucider la situation et, plus précisément, à connaître le nombre de locuteurs de français. En Haïti, il existe deux façons d'acquérir la langue française**:** soit par transmission familiale, soit en l'apprenant à l'école. La pratique du français est plus répandue au niveau urbain et plus particulièrement à la capitale qui constitue en quelque sorte le centre de la scolarisation. De ce fait, la maîtrise ou la connaissance de la langue française varient d'une certaine manière en fonction du milieu et du niveau de scolarisation. Il faut souligner aussi qu'on trouve des gens scolarisés dans toutes les couches sociales (défavorisées, moyennes, aisées). La production en français se rencontre surtout dans des situations formelles. Ainsi, le français est pratiqué dans le cadre scolaire par les écoliers, puisqu'ils sont contraints à l'apprendre dans la majeure partie des cas, dès leur première année à l'école, par les étudiants qui sont souvent confrontés à des problèmes d'insécurité linguistique, par les enseignants qui peuvent être considérés comme des modèles quant à la transmission de la langue. Le français est également pratiqué par les fonctionnaires de l'administration publique et privée, car même si aux heures de bureau, ils peuvent utiliser oralement le créole, le français demeure la langue utilisée à 100% à l'écrit, et il est également utilisé par les hommes politiques, surtout quand ils ne sont pas en campagne. Le français est aussi utilisé par les gens aisés qui s'en servent souvent pour montrer leur appartenance sociale ou encore pour se différencier des autres. En somme, cette langue est pratiquée par les personnes scolarisées, parce qu'on ne peut pas la pratiquer si on n'a pas été à l'école. Toutefois, il faut souligner également que cette catégorie de scolarisés, dont nous faisons mention, est une catégorie plutôt hétérogène; en effet, les niveaux de scolarisation varient d'un individu à l'autre, ainsi les niveaux de pratique sont différents.

Saint-Germain (1997: 612) aborde le problème de la démographie linguistique, en essayant de faire la lumière sur les paramètres qui expliquent un tel manque: "Il a toujours été difficile d'établir le nombre de parlants français pour deux raisons: l'absence d'une définition appliquée qui tienne compte des exigences de l'environnement et la difficulté de quantifier le phénomène". Les raisons évoquées par Saint-Germain nous semblent effectivement pertinentes, car procéder à l'inventaire des francophones haïtiens demande, entre autres, de tenir compte des paramètres qu'il évoque. En 1949, un recensement de la ville de Port-au-Prince, capitale d'Haïti, a permis d'obtenir les premières données démolinguistiques. Selon Pompilus, ce recensement montrait que:

> "sur un ensemble de 142.000 habitants, seulement 15.800 personnes, soit 11,1%, parlaient couramment le français à la maison. Le reste de la population comprenait, en proportion mal déterminée, des gens qui, tout en étant capables à l'occasion de s'exprimer en français, utilisaient cependant plus spontanément le créole, et d'autres qui étaient des créolisants purs". (Pompilus, 1962: 692)

À la suite de ce recensement, qui a donné l'occasion de dénombrer partiellement le nombre de locuteurs pouvant utiliser à des degrés divers le français, plusieurs chercheurs ont essayé de déterminer le nombre de francophones haïtiens en évoquant des données approximatives. Nous pouvons citer en exemple Valdman (1978: 31) qui avance qu'Haïti est le pays où l'on retrouve le plus grand nombre de créolophones à l'échelle mondiale, en estimant à 10% le nombre de francophones. Si on peut, sans aucun doute, admettre que, pour l'officialité, le français et le créole sont sur pied d'égalité, on ne saurait cependant convenir que les textes officiels sont écrits dans les deux langues. Même le texte de loi, stipulant que le créole et le français sont les deux langues officielles, n'est rédigé qu'en français. Cette situation est tout à fait réelle pour l'ensemble du pays. Que ce soit à la capitale ou dans les villes de province, tous les documents émanant de l'État sont quasiment en français. Néanmoins, nous rencontrons quelques documents écrits dans les deux langues. C'est le cas de la carte d'identité nationale, de la carte électorale et du guide d'état civil. Cette omniprésence du français dans le domaine de l'écrit nous renvoie, entre autres, à l'instrumentalisation du créole. Bien que le créole dispose officiellement d'une graphie depuis 1980, le degré de développement de l'écrit créole par rapport au français est moindre. Il faut voir les raisons de cette situation au-delà de ce phénomène de dominance (créole langue dominée, français langue dominante). La situation financière du pays paraît être un élément significatif, ici. Comme l'évoque Hazael-Massieux en abordant la question de l'écrit pour le créole haïtien:

> "le français jouit de par le monde d'un statut de langue littéraire, de langue internationale et d'une longue tradition de l'écrit, que le créole, même s'il a pu être illustré par des œuvres littéraires significatives, notamment au XIXème et au XXIème siècles, ne peut prétendre égaler, n'ayant ni la même ancienneté historique ni connu le même aménagement ; la pauvreté , les difficultés considérables de toute scolarisation, en l'absence des infrastructures élémentaires, sont des obstacles qu'il convient de prendre en compte". (Hazael-Massieux, 2011: 20).

L'intégration du créole à l'écrit, notamment dans les textes officiels et administratifs, demande de tenir compte de ces problèmes et nécessite aussi une transformation de la perception que les locuteurs ont du créole. "L'accès à l'écriture […] suppose une transformation des mentalités des représentations, c'est là, souvent, la question la plus complexe: une langue ne peut vraiment être une langue écrite, qui fonctionne comme telle, que si ses locuteurs veulent qu'elle le soit" (Hazael-Massieux, 2011: 28). L'incapacité à écrire leur langue maternelle constitue parfois un élément de fierté pour certains locuteurs haïtiens, qui se vantent souvent d'être plus compétents en français.

4. Le système éducatif face au questionnement des langues

Le système scolaire haïtien fut dès son origine modelé sur le système français et l'enseignement fut toujours donné en langue française. De ce fait, la question de la langue de l'enseignement fut, d'une certaine façon, un blocage pour certaines catégories de la population ne maîtrisant pas le français. La majorité des écoles sont confrontées à des problèmes de professeurs non qualifiés, mais de façon plus redoutable à la question linguistique. En faisant le point sur l'évolution du système, on constate que, jusque-là, la problématique des langues n'a pas été clairement posée par ceux qui œuvraient dans le domaine éducatif.

4. 2. 1. La Réforme Bernard: une tentative de redressement

Bon nombre de réformes ont vu le jour dans le système éducatif haïtien, cependant, par rapport aux précédentes, la Réforme de Joseph C. Bernard, ministre de l'éducation nationale en 1979, a apporté, en quelque sorte, une nouvelle orientation dans l'enseignement. Le ministre élabora de concert avec son équipe une réforme éducative visant "l'évaluation de l'ancien système, l'éradication de l'analphabétisme, la généralisation de l'instruction, la modernisation de l'enseignement et l'introduction du créole, la langue maternelle des Haïtiens, dans l'enseignement primaire et les trois premières années du secondaire" (Joint, 2006: 109).

En 1979, la Réforme Bernard fut lancée dans un contexte particulièrement difficile, dans une atmosphère politique où l'éducation n'était pas prioritaire. Toutefois, la nécessité d'une réforme à cette époque devrait sembler évidente, puisque le secteur éducatif était plus que jamais dans une décadence considérable, que ce soit au niveau de la capacité d'accueil ou encore au niveau de l'inadaptation des programmes. Comme l'indique De Ronceray (1971: 104), "le système éducatif haïtien était prisonnier des schémas importés de France et produisait une élite intellectuelle étrangère à sa propre réalité, à sa propre culture, incapable d'appréhender comme elles sont les données socioculturelles de notre sous-développement économique"; il y avait lieu de repenser le système.

4. 2. 2. Le point de vue des réformateurs sur les langues dans l'enseignement

L'introduction du créole à l'école constitua l'une des principales innovations de la Réforme Bernard. Dans leur diagnostic, les réformateurs stipulaient que le français, langue d'enseignement, constituait un obstacle à surmonter. Intégrer le créole à l'école répond selon l'équipe de la réforme, à la volonté de faire la promotion de la langue créole dans la vie sociale et culturelle du pays. Dans un discours prononcé le 20 mai 1979, le ministre Bernard

déclarait que “cette décision d’utiliser le créole, la langue maternelle du jeune Haïtien, dans les cycles d’enseignement, repose sur la prise de conscience de la non fonctionnalité de l’usage du français comme première langue” (Haïti-DEN, 1982: 37). Toutefois, la réforme ne prévoyait pas d’interdire le français comme langue d’enseignement. Le français continue d’être langue enseignée et langue d’enseignement. En ce qui concerne l’aspect linguistique de l’enseignement, l’objectif général est donc celui d’un bilinguisme fonctionnel qui devrait être atteint dans le deuxième Cycle de l’Enseignement Fondamental. L’intégration du créole comme langue d’enseignement dans le premier cycle fondamental comme on peut le lire dans le document Haïti-DEN visait principalement:

> “La promotion de la langue créole, l’éradication plus facile de l’analphabétisme, l’abord plus facile du code écrit français, l’étude de cette langue et de littérature d’expression créole et la diffusion de la culture nationale, la possibilité, à long terme, d’enseigner n’importe quelle discipline dans cette langue, à tous les niveaux de la scolarité”. (Haïti-DEN, 1982: 50).

Par ailleurs, malgré le bien-fondé de l’initiative d’introduire le créole à l’école, la réforme ne fut pas bien accueillie par toute la population haïtienne, en particulier par les parents d’élèves. Les oppositions, face à une telle mesure, se manifestèrent à des degrés divers selon les catégories de la population. Les classes défavorisées, pour qui le français est un outil de promotion social, voulaient que leurs enfants accèdent rapidement à la connaissance du français. De ce fait, l’idée de les soumettre à un apprentissage en créole, comme le préconise la réforme, ne les enchantait pas. Toutefois, Vernet (1983: 25) explique que "la population analphabète de la paysannerie ou du sous-prolétariat urbain accepte d’emblée dès qu’elle a compris qu’il ne s’agit pas d’interdire à ses enfants de parler français et de s’élever dans l’échelle sociale". En revanche, les parents qui avaient été scolarisés voyaient dans cette initiative une sorte de régression sociale et même intellectuelle pour leurs enfants.

Tout compte fait, malgré la promulgation de la constitution de 1987, reconnaissant que tous les Haïtiens sont unis par le créole tout en érigeant ce dernier au statut de langue officielle à côté du français, et malgré les démarches de la Réforme Bernard pour réguler l’emploi des deux langues dans le système éducatif, la conception de la politique linguistique en Haïti se heurte à beaucoup de lacunes. L’absence d’une vraie action soutenue, suivie par l’État et donnant accès à un réel aménagement linguistique, la problématique de la didactique du français langue seconde et/ou étrangère, l’absence d’une didactique du créole langue maternelle, l’inexistence de matériels adéquats pour l’enseignement et l’apprentissage en créole, la diversité des programmes et leurs écarts dans les différents types d’écoles, les équivoques des enseignants et les décisions arbitraires des directeurs d’école quant à l’usage de chacune des langues sont autant d’éléments prouvant les insuffisances qui se perpétuent

dans la mise en œuvre d'une politique linguistique. On est donc en présence d'actions qui se veulent beaucoup plus symboliques que pratiques. Le projet de planification dans le cas haïtien n'entend pas ou ne laisse pas entendre un réel changement dans les rapports entre les langues particulièrement à l'école. Les images et les représentations que les acteurs sociaux se font du créole et du français, les normes souvent contradictoires que chaque établissement scolaire établit dans la gestion des langues, l'emportent largement sur les procédures que l'État entendait et entend appliquer. Le contexte socioéducatif haïtien présente ainsi une situation très contrastée qui nous laisse penser tantôt à une éducation bilingue tantôt à une éducation qui vise l'exclusion du créole afin d'aboutir à un monolinguisme français.

5. Quelle dénomination pour le bilinguisme haïtien?

Le cheminement historique, économique, culturel et social de l'indépendance d'Haïti, à nos jours, mène à une situation linguistique que certains qualifièrent pendant longtemps de *bilinguisme.* Si l'on fait une revue de littérature autour du terme bilinguisme, on pourra constater que les définitions qui lui sont consacrées sont multiples, et parfois même divergentes au niveau du contenu. Ainsi, dans le champ de la sociolinguistique, la notion de bilinguisme est sujette à controverse. Dans la conception populaire et même chez la plupart des auteurs, le concept a été longtemps considéré comme évoquant une égale maîtrise entre les deux langues. En effet, Bloomfield (1935: 57), l'un des premiers à aborder cette question, considère que le bilinguisme consiste à parler deux langues à l'égal de ceux qui les ont pour langues maternelles. "Le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence de locuteurs natifs dans les deux langues". D'autres chercheurs se sont néanmoins opposés à ces considérations jugées trop limitées. C'est ainsi que Tabouret (1969: 69), considère qu'il faut parler de bilinguisme dans tous les cas où il y a contact des langues, que ce contact s'effectue à l'écrit, à l'oral, ou qu'il s'étende à un individu ou à tout un groupe social. "Il faut entendre par bilinguisme le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage généralement parlé et dans certains cas écrit de deux ou plusieurs langues par un même individu ou groupe". Mackey (1976: 10) va plus loin en considérant le bilinguisme comme "l'alternance de deux ou plus de deux langues". Cependant, il précise que, dans les communautés où l'on utilise systématiquement deux langues à des fins différentes, le phénomène est autre. "Il existe des communautés où l'on utilise systématiquement deux langues à des fins différentes. Ce phénomène de divergence linguistique, selon la fonction sociale, est plutôt connu sous le nom de diglossie" (ibid.). Pour Lüdi et Py (2003: 108), le bilinguisme ne constitue pas une situation langagière unique en son genre. Il réunit des facteurs dont chacun peut être observé

dans d'autres contextes. La particularité réside dans l'originalité de leur combinaison. Hamers et Blanc (1983: 6), s'intéressant au contact des langues, considèrent le bilinguisme sous deux formes distinctes, qu'ils désignent par deux mots différents: bilinguisme et bilingualité.

- Le bilinguisme réfère au bilinguisme sociétal, à l'état d'une communauté linguistique dans laquelle deux langues sont en contact.
- La bilingualité correspond au bilinguisme individuel, à l'état psychologique de l'individu qui a accès à plusieurs langues pour interagir.

Ces différentes approches nous amènent à nous interroger sur la qualification du bilinguisme en Haïti. Qu'est-ce-que être bilingue en Haïti? Comment se conçoit ce bilinguisme sociétal?

La situation linguistique rend la description du bilinguisme complexe dans le cas de ce pays. D'aucuns, notamment Charles Ferguson, voient dans la situation d'Haïti un cas de diglossie. En développant son approche sur quelques situations de contact linguistique particulier, Ferguson a pris parmi ses exemples, Haïti. Selon lui, le créole et le français seraient deux variétés d'une même langue qui se différencieraient tant sur le plan de leur statut social que dans la répartition de leurs fonctions. Dans son article Fergusson définit la diglossie ainsi:

> "Une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe) , qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ;cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, et elle est utilisée dans la plupart des événements communicatifs écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire". (Fergusson, 1959: 325-340)

Ferguson distinguait une variété prestigieuse, qu'il qualifiait de variété *h* High (haute), d'une variété non prestigieuse qu'il nommait variété low (basse). Ainsi, dans le cas d'Haïti, le français, considéré comme la variété haute, est réservé à des domaines prestigieux comme les services religieux, les prises de parole à l'Université, les correspondances, les discours politiques, les journaux radiodiffusés, les écrits littéraires, les éditoriaux de presse, tandis que le créole, la variété basse, est utilisée pour donner des instructions aux domestiques, pour les conversations amicales, dans les chansons populaires, la littérature folklorique, les plaisanteries. Ce raisonnement, à propos de la situation linguistique d'Haïti, malgré ses failles, a été diffusé et adapté par bon nombre d'auteurs. C'est le cas de Greenberg qui, en résumant l'article de Ferguson, présente Haïti comme l'exemple d'une *situation typique de diglossie*. Toutefois, cette application de la thèse de Ferguson dans le cas d'Haïti ne paraît pas tout à fait adéquate pour certains auteurs, en particulier Laguerre et Dejean. Laguerre (2009: 42) avance que "la thèse classique de Ferguson (1959) [...] est assez précaire pour analyser le comportement langagier des Haïtiens". Il continue en expliquant que la théorie de la diglossie

de Ferguson, “contrairement à la réalité langagière en Haïti, fait de l’ensemble des locuteurs de la communauté linguistique des utilisateurs du français” (Laguerre, 2009: 43). Dejean, pour sa part, reprend la théorie de Ferguson et analyse minutieusement la situation linguistique d’Haïti. L’un des aspects de sa réfutation consiste à mettre en lumière le statut, les modes et les conditions d’utilisation des deux langues en Haïti en s’appuyant à la fois sur des données linguistiques, historiques et sociologiques. Il affirme, comme le cite Prudent (1981: 25) qu’ “on ne peut prétendre à une saisie des mécanismes langagiers en Haïti, sans une information suffisante sur la société haïtienne”. Dejean avance, contrairement aux autres auteurs, qu’il y a deux communautés linguistiques:

> “si l’on définit comme Greenberg (1977) une communauté linguistique comme “un groupe en état d’interaction linguistique habituelle” on postulera qu’il existe côte à côte, en Haïti, deux communautés linguistiques telles que l’une est complètement incluse dans l’autre. Appelons C la communauté linguistique dont les membres parlent le créole et F celle dont les membres connaissent le français. On dira que F est complètement immergé dans C. Tout le monde appartient à C. Mais un groupe très restreint forme F. Tous les membres de F sont nécessairement bilingues, tandis que la plupart des membres de C sont unilingues”. (Dejean, 1979: 3).

En tenant compte des considérations de Laguerre et Dejean, nous voyons effectivement que la théorie diglossique de Ferguson, telle qu’il l’a décrite, ne correspond pas à la réalité haïtienne, car le créole ne saurait être considéré comme une variété du français et en outre, il n’existe pas une communauté linguistique unique en Haïti. Néanmoins, dans un sens plus large et en nous basant d’une part sur les représentations qui amènent les locuteurs haïtiens à voir dans le français une langue supérieure au créole, et d’autre part sur la place qu’occupe le français à l’écrit dans certains domaines comme l’administration, nous pouvons admettre qu’il y a vraisemblablement une situation de divergence entre le français et le créole, en Haïti, comme l’a expliqué Mackey. Par ailleurs, cette communauté linguistique, que Dejean a désignée par la lettre F, est tout de même dans une situation bilingue, puisque les locuteurs qui y appartiennent peuvent manier les deux langues à des degrés divers. Ainsi, comme l’ont évoqué Chaudenson et Vernet, “il semble qu’on doive plutôt s’orienter vers un raffinement et une adaptation du concept [diglossie] que vers un pur et simple rejet” (Chaudenson, 1983: 38).

La hiérarchisation sociale des deux langues mène aussi à des comportements ambivalents qui se traduisent tantôt par un sentiment de rejet, tantôt par une acceptation de la réalité linguistique. On peut avancer, ici, comme Leclerc (1986: 29) que: “la langue et la société constituent un tout indissociable, parce que la langue est le reflet d’une réalité sociale”. La langue française revêt une dimension sociale assez considérable, elle intègre des attributs d’ordre à la fois linguistique et politique, qui en font une langue de promotion sociale. Le créole a une valeur fortement symbolique, entant qu'outil de communication unificateur de la nation. Or le panorama de la

situation linguistique montre que l'officialité de ces deux langues est loin de faire changer *les représentations* à leur égard. En tenant compte de l'aspect langue supérieure et langue inferieure que revêt la notion de diglossie, on peut voir qu'une construction diglossique continue de faire son chemin en Haïti. Le créole ne jouit pas de tous les privilèges sociaux qu'on accorde au français et surtout n'arrive toujours pas à se faire une place dans l'enseignement. Au regard des difficultés linguistiques que rencontrent les élèves et aussi les enseignants, il apparaît comme une nécessité d'interroger le système et en particulier les pratiques d'enseignement, afin de mieux comprendre l'enjeu des représentations des langues mais aussi de creuser des pistes pouvant susciter un changement.

6. Conclusion

Le rapport de domination existant entre les deux langues reste l'une des questions qui se posait avant même la fondation de la nation et perdure encore. Si aujourd'hui le créole est reconnu comme langue unifiant les Haïtiens et légitimé comme tel, plusieurs questions demeurent encore sans réponses quant à la décision d'une politique linguistique rationnelle et effective. Il est évident que la situation du système éducatif est fortement corrélée à la situation linguistique et que le disfonctionnement du système ainsi que la didactique des deux langues en usage ont des incidences sur l'enseignement et l'apprentissage. Le système poursuit son chemin dans un climat d'insécurité linguistique qui nuit à la transmission et l'appropriation des savoirs. La langue est l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives qui peuvent être positives ou négatives, au gré des besoins et des intérêts. En effet, on peut conclure ici que les représentations du créole et du français en Haïti commandent souvent des comportements et des actions qui ne sont pas profitable pour le système éducatif. Pour aboutir à une cohérence linguistique en Haïti et surtout pour permettre l'épanouissement des élèves haïtiens à travers un apprentissage qui leur pose moins de contraintes, on doit parvenir à mettre en place une réelle planification linguistique. Démystifier certaines représentations glorifiantes du français: *langue prestigieuse*, *langue élitiste*, *langue difficile*, *langue du savoir* et de la *promotion sociale* reste un défi majeur mais cependant, indispensable. "La décolonisation linguistique, même si elle doit être à la fois continuité et rupture, est à faire dans l'intérêt de l'éducation et le développement en Haïti" (Laguerre, 2009: 53).

Références

Bentolila, A. & Gani, L. (1981). “Langues et problèmes d'éducation en Haïti”, *Langages*, 61(15), 117-127.

Calvet, L-J. (1974). *Linguistique et colonialisme*. Paris: Payot.

Chaudenson, R. & Vernet, P. (1983). *L’école en créole*: *Études comparée de réformes éducatives en Haïti et aux Seychelles.* Québec: Agence de coopération technique.

Chaudenson, R. (1979). *Les créoles français*. Paris**:** Nathan.

Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. Paris: l’Harmattan.

Chaudenson, R. (1995). *Les créoles.* Paris: Presses Universitaires de France.

Chaudenson, R. (2004). *La créolisation: Théorie, Implications, Applications*. Paris: L’Harmattan.

Harmers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Laguerre, P. M. (2009). *Enseigner le créole et le français aux enfants haïtiens*. Port au Prince: Henri Deschamps.

Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.

Valdman, A. (1978). *Le créole: structure, statut et origine.* Paris: Éditions Klincksieck.

Hazaël-Massieux, M. C. (2011). *Les créoles à base française.* Paris: Ophrys.

Pompilus, P. (1985). *Le problème de linguistique haïtien*. Port-au-Prince: Fardin.

Veronique, G.D. (2000). “Créole, créoles français et théories de créolisation”, *l’information grammaticale,* 85, 33-38.

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Bruxelles: Peter Lang.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.

Foreign influences in the Greek language. Cultural and linguistic interconnections and interferences

Dr. Pedro Jesús Molina Muñoz
University of Cyprus

ABSTRACT

This paper aims to present the evolution of the image of Silenus and the satyrs, to underline their dramatic importance and their survival through the centuries. At the same time, using these characters, remarks will be made on the influences in the Greek language from other languages in the Balkan Peninsula, and also the interconnections between the different mythologies. These characters, as members of the Dionysian thiasos, are related to many fertility rites, especially in the ancient Greek religion and mythology, that have survived to the present day and have evolved into a series of creatures, protagonists of the modern fertility rites of the earth that take place all over Europe, and in Greece, in particular, have become the main characters of the so-called "Dromena".

KEY WORDS

Silenus, Dionysian rites, Carnival, fertility rites, *Dromena*.

Introduction

Silenus, who is at the same time leader of the chorus of satyrs and also an independent character, is usually represented as an old satyr, with equine features instead of those of a goat, with a long beard, bald head and hairy body, dressed in leopard skin. This feature of Silenus is one of the elements with the greatest impact in the Carnival rites during the festive period of Christmas (the so called *Δρώμενα*) and highlights, in many of the rites, through a monstrous zoomorphic-dress, the aim to give the character the aspect of a mythological old man. This is also reflected in the names that currently many of the characters receive in the *Δρώμενα*: *καλόγεροι*, *μπαμπούγεροι*, *μωμόγεροι*, *κουκούγεροι*...

As a member of the thiasos of satyrs and maenads, Silenus is related to the fertility rites of the earth and, therefore, to Dionysus and Great Mother Cybele. According to the *Iconographic Lexicon of Classical Mythology* "they are childish, naive, lubricious, clumsy, useless, foolish, untrustworthy, thieves, drunkards, curious, fearful, boastful but docile and cowardly" (LIMC, vol. vii, 1994).[1] From the first literary mention in the *Homeric Hymn to Aphrodite* (Appendix, Text 1), Sileni and satyrs are associated with nymphs and wildlife in the mountains. Likewise, they are related to dance and wine, elements that are very present in the Dionysian procession and fertility rites. This is observed, for example, in the Cyclops of Euripides, where Silenus appears, as father and ringleader of the satyrs. In this passage he complains about his

distressing situation, because he finds himself in a strange land deprived of wine, dance and sex (Appendix, Text 2); with the exception of the brief "encounter" he has with the Cyclops who, drunk, considers him a Ganymede. Moreover, he is not only deprived, along with his children, of these pleasures pertaining to their participation in the courtship of Dionysus, but also, as Jiménez Justicia (2015) points out, they have been relegated from their role in the procession to shepherds of the herds of Polyphemus, an activity strikingly opposed to the happiness of the Dionysian cult; and also opposed to its role as triggers that they are of the fertility of the earth and regeneration of nature.

Following Griffith (2002), the Satyr Play, with its predilection for the rustic and exotic elements, with its erect phalluses and its close relationship with Dionysus, aims to be a dramatization of certain rituals of fertility that are still taking place in many areas of European geography:

- Alpine Area: *Krampus* (Bruce, 1958; Honigmann, 1977; Tongue, 1958), *Percht*[2] (Natko, 2014), *Pehta*, *Perchta*, *Berchta*, *Berchte*, *Fasnacht*, *Frau Berchta* o *Frau Faste* (Natko, 2014), *Quatemberca*, *Fronfastenweiber* (Grimm, 1888), *Quantembermann* (Grimm, 1888).
- Bulgaria: *Kukeri* (Sheffler, 1984; Bakalova, 2009), *Karakondjul* o *Karakondjol*, *Surva* o *Survakari*[2].
- Croatia: *Kurents* and *Zvončari*[2].
- Greece (Galanis 2013): *Αραπήδες* (Άρμεν, 2012), *Γιανίτσαροι* (Μπάιτσης, 2001; Babali, 2012), *Εμπουσάριοι*, *Καλόγεροι* (Dawkins, 1906; Δρανδάκη, 1979 & 1994; Αικατερινιδης, 1997 & 1999), *Καπιταναραίοι*, *Κούκεροι* (Bakalova, 2009), *Μπαμπόγεροι*, *Μπαμπουσαραίοι*, *Μωμόγεροι* (Αθανασιάδης, 1953), *Ρογκατσάρια* (Αικατερινίδης, 1975 & 1997).
- Hungary: *Busójárás*[2].
- Ireland: *Wren day*.
- Italy: *Badalisc* (Barozzi & Varini, 2001), *Martino*, *Mamuthones*, *Issohadore*.
- Lithuania: *Uzgavenes* (*Užgavėnės*).
- Romania: *Capra/Brezaia*.
- Russia: *Malanka*.
- Serbia: *Karakondža* o *Karakandža* o *Karapandža*, *Koledars*.
- Slovenia: *Kurents* o *Kurentovanje*[2].
- Spain: *Vijanera*[2], *Carantoñas*[2], *Peliqueiros*, *Zanpantzar*, *Botarga*, *Morrache*, *Guirrio*, *Sidro*, *Trangas*[2], *Zamarrón* o *Zamarraco*.
- Turkey: *Karakoncolos*.
- United Kingdom: *Beltane Bash*, *Green Man*, *Straw Bear*, *Mummers Play* (Squillace, 1986).

All these fertility rites have a number of common characteristics, and they possibly also share a common Indo-European or pan-European origin. It is therefore the so-called “masquerades” or “rite-theatrical” performances that take place during the festive winter cycle in many European rural societies. In these, the elements of the mask and the costume play a fundamental and defining role, as well as the dressing-up with a zoomorphic appearance. Thus it is observed in very diverse places, some so remote among them as the “Altamira Cave” or the “Castillo cave” in Puente Viesgo, in Cantabria (Spain), and the “Letreros Cave” in Vélez Blanco, in Almería (Spain), where this zoomorphic dressing-up is reflected by figures who have been identified as shamans or sorcerers (Alcalde del Río, 1906; Alcalde del Río, Breuil & Sierra, 1911; Martínez García, 1988 & 2002).

From this, it is inferred that there is a need from part of the humans to manipulate the elements and participate in some physical phenomena that do not respond to their will. In this way, shamans or sorcerers, by adopting a zoomorphic appearance, try to invoke the force of the animal or the nature through the empathic magic. Thus, the adoption of the appearance of certain beings provides humans with certain forces and characteristics, which, on the other hand, will lead to the creation of hybrid or monstrous beings that will also need to be subjected by a series of natural or supernatural forces, acquired through certain rituals. We are, therefore, in the anteroom of the myth or legend that generates a ritual and the creation of rites of passage.

Although, all rituals become part of a religion, in which they develops and begin to make sense. Sometimes this same ritual is detached from that religion and survives it. According to Styan (1981: 145), "ritual is an act of solemn ceremonial. It is usually an organized expression of prescribed customs of religious belief or social behavior". Thus, the supplicant allows the manipulation, in a certain way, of the elements within his/her reach, acting or speaking outside the established myth, in turn altering the natural state of the individual and the community. In other words, through this type of acts, humans can intervene in the divine propitiating that the will of the divinity becomes in their favor.

Through the use of magic words, songs, clothes or sacrifices humans manifest the will to imitate the supernatural force and its strength, in order to manipulate the elements and subdue them. On the other hand, as Munn (1973: 580) affirms, it would also be a means of social interaction that allows the individuals of a community to construct a series of messages through symbols or icons that are important for the development of the community and its evolution:

> "I define ritual as a generalized medium of social interaction in which the vehicles for constructing messages are iconic symbols (acts, words or things) that convert the load of significance or complex sociocultural meanings embedded in and generated by the ongoing processes of social existence into a communication currency. In other words, shared sociocultural meanings constitute the utilities that are symbolically transacted through the medium of ritual action".

In this sense it is where the ritual acquires its maximum approximation with the theater and where this type of festivities develops from religious manifestations that lose their origins in the past. In this manipulation of the rites, the participants play with tradition and with the present religion, involving in the development of the ritual the elements that allow them to gain the attention of the divinity. In this context of tradition, myth, pagan rituals and religions, the festivals of the agrarian carnival are framed, as festivities that summon the return of the spring and the fertility of the earth.

However, as mentioned above, the main objective of the present study is not to reveal this pan-European character, but rather its intention is to note the presence of similar festivities throughout Europe, at least in a testimonial or schematic form, which will also allow us to understand the possible influence that some festivities may have on others. As can be seen, it is a series of festivities that enjoy a great geographical extension and contain a number of common characteristics: the participants are mostly men with differentiated roles for married men and for single men; the costumes have a monstrous-animal character or represent archetypal characters of the society where they are developed, although in some of them the character of the vegetation has an important role; it is possible to find the element of noise by using different instruments (drums, horns, etc.), although the element of the bell or cowbell composes a basic element predominant in many of them; the different elements of courtship and dressing-up have a marked character and symbology; the mask and the dance are predominant and one of the most representative elements in all of them; they are related to the underworld and the return of the spirits of the deceased, or other beings, to this world during a short period of time; and finally, all are related to a mythology linked to the resurgence of the fertility of nature with the arrival of spring after winter.

In the Greek area we find from Antiquity similar festivities that are celebrated during certain days of the year and in some places that, by their character of meeting space, propitiate all this type of rites. There are lands that, either because they are isolated geographically or because they suffer from harsh winters, are propitious to maintain and nourish this type of rites in a less alienated way.

There are many festivities that take place in very different areas of Greece during the festive period of Christmas (*Δωδεκαήμερο*), from December 24 to January 6; during the triduum of

Theophany, from January 6 to 8; and from this date until the end of February or early March, beginning of the spring period, where one finds another series of festivities. It is a stage of preparation in the Christian world for the vigil and fasting that will come later; a preparation for the great mysteries of Easter.

The rites of the festive period of Christmas are part of both the Christian calendar and the Greco-Roman calendar and a mixture of religious practices and ancient traditions and the Christian faith. Compiling all these celebrations is an arduous task since, on the one hand, they receive different names along their extension, both geographic and temporal; and, on the other hand, they differ in different nuances as regards the "performance" or realization. However, they keep some common features, which are the ones that define them in a clearer way. In Greece, we could highlight the *μωμόγεροι*, *μπαμπούγεροι*, *γενίτσαροι*, *αραπήδες* that will be developed in one way or another depending on the combination of the different elements and festivities.

The rites during Antiquity: A brief review

In this way, Seaford (1981) postulates the existence of Dionysian brotherhoods that periodically represented a ritual drama incorporating the ancestors, often in a totemic way during the Classical era. These rituals are related to both the New Year festivities and the change of season (over winter to spring) as the return of the souls to the living world, as it was held during the *Anthesteria*. At the end of the festivities, with the formula *θύραζε κῆρες* or *θύραζε Κᾶρες*[3] the souls were deported from the city.

Within the mythological iconography, satyrs and Sileni are usually represented as characters with a grotesque appearance, with animalistic characteristics, goat legs, erect phalluses, shaggy beard, etc. Thus writes Lucianus in *Deorum concilium* (Appendix, Text 3), where the author describes the appearance of both the satyrs and Silenus, and the god Pan.

These elements will be used by the theater to characterize these characters on stage: a mask with exaggerated features, with big eyes and mouth and a big beard falling on the actor's chest, a *chiton* or furry belt, the hanging an erect phallus, which emphasizes the lubricious and animalistic nature of these characters. Dionysius of Halicarnassus, in the 1st century B.C., relates a parade organized in Rome where characters can be seen dressed in the Greek way. The clothes of both satyrs and Sileni, made with skins, acquire a series of names depending on skin type or the characteristics (Appendix, Text 4). This, for example, can also be seen on the *Pronomos Vase* at the National Archaeological Museum of Naples, made some centuries before Dionysius of Halicarnassus. The actors dressed as satyrs wore loincloths or a type of

belt and goatskin (*περιζώματα καὶ δοραὶ τράγων*), while those who were dressed as Sileni wore furry garments called chitons *chortaioi* (*χορταίοι*). In both cases, the use of the mask is essential as characterization of the character. In later sources it is also possible to find references to *chortaios* as the typical clothing of Silenus (Appendix, Text 5).

About the existence of such rites and these characters there is clear evidence in the sources, from the Classical period to the Byzantine era, like John Chrysostom (Appendix, Text 6), the story of the Martyrdom of St. Dacius (Appendix, Text 7) or Theodoret of Cyrus (Appendix, Text 8). They speak about people walking in the streets and the squares of the city dressed in skins, during the celebration of the Kalends of January.

Therefore, three elements that represent more strongly this evolution of the characters can be observed:

1) The use of skins or furry clothing (*chortaios*) to give an appearance of an ugly old man (predominant images in depictions of Silenus from the Classical to the Byzantine period). In the representations of the *Dromena* this clothing made with animal skins is still used, especially goat, to cover the whole body and give whoever wears it a zoomorphic appearance.

2) The mask is characterized by showing hideous features and a long beard falling on the chest of the wearer. This mask, now called *μπαρμούτα* or *μπαρμπότα*, is made with skins and gets its name from the *barbuta*, an Italian helmet of medieval times. It also depicts exaggerated and monstrous features and falls on the chest of the wearer as a big beard. Nicodemus the Hagiorite describes it in his work, *Pedalion*, in an explanation to the sixty second canon of the Quinisext Council in Trullo, about the celebration of these rites during the pre-Lenten period and the Byzantine Kalends (Appendix, Text 9).

3) The phallic element, typical of these characters, is replaced by cowbells. These "instruments" have a dual relationship with the ancient world. On the one hand, the bronze is related to the instruments of the processions of Dionysus, and on the other hand its sound helps awaken the nature of its winter dormancy. Cowbells are an element that causes the desired earth fertility; like the phallic processions in ancient times, with the intention of attracting fertility to fields, the livestock and to the whole community.

The rites today: a crasis of peoples, mythologies, traditions and languages

This hybrid and monstrous image is mixed with the fear of the souls of the dead and the monsters and demons of the night and dark; so these monstrous-looking characters relate to

others in the Greco-Roman mythology with similar characteristics (but also with others from other mythologies).

All this leads to the appearance of the *kalikantzaroi*, characters with the appearance of satyrs and demons; hybrid and mischievous characters who live in the underworld trying to bring down the tree of life, but during the festive Christmas period coming up to the earth to torture humans with their pranks. They have names such as *τραγοπόδαροι*, *πλανητάροι*, *κωλοβελόνηδες*, *λυκοκαντζαραῖοι*, etc. The current *Dromena* rites intend, on the one hand, to expel them (as happened during the *Anthesteria*), but, on the other hand, also to earn their benevolence.

This kind of rituals with its procession through the streets of the town, invading squares and public spaces, and representing different pantomimes such as bride kidnapping, satiric wedding, death and resurrection of the main character, and a symbolic planting (episodes that seek fun to the attendants, ward off evil spirits and restore fertility to the earth), advertise thus the new regenerator Dionysus bringing the liberation of the spirit and countless goods to the community that receives it.

As can be seen, rites today still have great similarities with the ancient rites and festivities, but they have been influenced by the cultures of the many peoples who have inhabited the Balkan Peninsula. Thus, both Silenus and satyrs, with their skins, their cowbells and masks, also receive the names of:

- *Αραπήδες* (because of their appearance), from *Ἀραβία* and *Ἄραβας*. In a metaphorical use it is used as a character that causes fear to young children, or as a good, playful and chthonic character in some places and, also, as a guardian of hidden treasures. This character is shown to be either of zoomorphic-monstrous appearance, dressed in black skins and loaded with other skins and cowbells, or a character with black face or coated with ash.
- *Γιανίτσαροι*, from *yeniçeri* (Turkish), that refers to the young infantry soldier that belongs to an Ottoman army. These were, in general, young Christians who had been converted to Islam. In reference to the festivities of the festive period of Christmas, this character is characterized by being dressed with the traditional clothes of the place, with a white mask and loaded with coins and metal objects on his garments.
- *Εμπουσάριοι*, from Empusa (ghost or specter of the retinue of Hecate, pertaining to the underworld, that cause nocturnal terrors and can present or display all sorts of forms). It is related to other terms like: *Μπαμπουσαραίοι* or *μπουμπουσάρια* (see below).
- *Καπιταναραίοι*, from *Capetanio* (Italian), an old tradition of carnival that has its maximum exponent in Veria (Βέροια). It is a representation that combines dance and theater and has its roots in Classical Antiquity. Nevertheless, the tradition of the *Καπεταναραίοι* takes its present

form in the years of the Ottoman domination and disappeared after the Greco-Italian War of 1940 (being revived in different places of the region).

- *Κούκερος*, from *Κούκουρος* + *γέρος*. With this name, it is better known in Bulgaria and, especially, in Bulgarian Thrace, whereas the name of *καλόγερος* is more usual in Greek Thrace. It is also sometimes called *χούχουτος*.
- *Μπαμπόγερος* and *Μπαμπουσαραίοι*, from the word *baba/babo* (Slavic word): the term is related to *μπάμπω*, used to refer to old women. This term comes from the Proto-Slavic root *baba, which designates an elderly woman and relates to the character of Baba Yaga, a ferocious-looking old woman from Slavic mythology.
- *Μωμόγεροι*, related to *mammurium* (Latin); and this one from *μώμος* (Greek). *Μωμόγεροι* <*Μωμόεροι* <*μαμούερος*. The term *Μαμούερος* derives from the Latin term *Mammurium* (*Μαμούριον*, in Greek). It refers to festivities that, according to John of Lydia in *De mensibus* IV.49, took place in the Roman world, in which a man dressed in animal skins was beaten, in a ritual manner, with sticks. There are two possible etymologies for this term: *Mammurium* or *Momus* (from the Greek term *Μώμος*, representation of mockery and criticism).
- *Ρογκατσάρια*, from the Proto-Slavic root *rogъ (horn). The *ρογκατσάρια* wear good quality clothes and their faces are painted with ash. When they dance, they lead the Ali (a kind of leader) who carries a club, a knife and a sack full of ash that he throws at the spectators.

But there are also other secondary characters such as:

- Female characters:
  - *Νύφη* (from *νύμφη*): *μπόυλλα* (from *Булка*, in Bulgarian), *Καντίνα* (from *cadina*, in Turkish), *Μπέηνας* (from *bey*, in Turkish), *ρογκατσαρίνα* (from *ρογκατσάριος*), *Κουκερίνα* (from *κούκερος*), *Ντάμα* (from *dama*, in Italian), *Κορέλλα* (Italian diminutive of *κόρη*).
  - *Μπάμπω* ← from *baba (proto-Slavic root) that refers to the old woman, and related to Baba Yaga, as mentioned above.
- Male characters:
  - *Zaptiedes*, from *zaptiye* or *zabtieh/zaptieh* (jailer or police in Turkish).
  - *Κουρουτζήδες*, from *korucu* (veteran janissary, guardian of the village, in Turkish).
  - *Κατσιβέλλοι*, from *cacivel* (proto-Romanian word, with the following etymology: *cacivel* ← *captivellus* ← *captivus* (captive or slave in Latin). In general, the term refers to the Roma people.

These rites of the traditional carnival are a reflection of its historical evolution throughout the centuries and they show, evidently, the traits and elements that they have been adopting in its historical development. They reflect both elements in practice and in the lexicon, with terms adopted from the many languages and cultures that have come into contact with the Greek language and its millennial history. Roman, Slavic, Turkish, Italian, and Frankish influences can be seen, which have shaped the various characters involved in the ritual and its dramatic plot.

Finally, we can conclude that we are, therefore, in a cycle where it is difficult to find the origin of these elements, as originating from each other, within the ritual and religious space. Or certain rituals were derived in a mythology accompanied by rites that have crossed borders, which has led to their assimilation and dissimilation with other festivities of similar cut, with which the elements in scene would derive of certain religious practices. Or it is a question of rituals already existing in the first European civilizations which, with their many influences and recreations, and due to the brushstrokes of Greek culture and language, managed to transcend the limits of time and cultures to stay alive today, highlighting the many bonds of union that still exist among the many peoples who inhabit the continent. Although it is ancient pan-European festivities that were acquiring the appearance of Greco-Roman culture as its influence expanded, to take on different nuances and to re-influence the one of the other.

Bibliography

Alcalde del Río, H. (1906). *Las pinturas y grabados de las cavernas prehistóricas de la provincia de Santander: Altamira, Covalanas, Horno de la Peña, Castillo*. Santander: Impr. Blanchard y Arce.

Alcalde del Río, H., Breuil, H. & Sierra, L. (1911). *Les cavernes de la région cantabrique*. Monaco: Chêne.

Babali, A. (2012). "Boules: The carnival of Naousa. Folklore or symbolism?", *Glasnik Etnografskog instituta SANU*, 60(2), 229-240.

Bakalova, K. (2009). *Kukeri: ritual performances in Bulgaria*. University of Georgia, Athens, United States. Retrieved from: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/bakalova_kalina_p_200905_phd.pdf [25/10/2015].

Barozzi, G. & Varini, M. (2001). *Atlante Demonologico Lombardo I: Il Bresciano Tradizioni popolari del ciclo dell'anno in provincia di Brescia*. Brescia: Fondazione Civiltà Bresciana.

Bruce, M. (1958). "The Krampus in Styria", *Folklore*, 69(1), 44-47.

Dawkins, R. M. (1906). "The modern Carnival in Thrace and the Cult of Dionysus", *The Journal of Hellenic Studies*, 26, 191-206.

Galanis, E. (2013). *The modern Greek popular theatre as a means of paideia of the Greek people, from the establishment of the Greek State until today*, University of Johannesburg, Johannesburg, South Africa. Retrieved from: https://ujdigispace.uj.ac.za/bitstream/handle/10210/11013/Galanis%20E%202014.pdf?sequence=1 [15/02/2016].

Griffith, M. (2002). "Slaves of Dionysos: satyrs, audience, and the ends of the Oresteia". *Classical Antiquity*, 21(2), 195-258.

Grimm, J. (1888). *Teutonic Mythology*, 4th ed. [1875]. (Trad. James S. Stallybrass), London: George Bell & Sons. Retrieved from: https://archive.org/stream/teutonicmytholo04grim#page/n7/mode/2up [25/10/2015].

Honigmann, J. J. (1977). "The Masked Face". Ethos 5 (3), 263–80.

Jiménez Justicia, L. (2015). "El prólogo del *Cíclope* de Eurípides". *TYCHO Revista de Iniciación en la Investigación del teatro clásico grecolatino y su tradición*, 3, 25-38. Retrieved from: http://www.uv.es/tycho/cas/03/jimenez_lorena.pdf [26/11/2016]

Martínez García, J. (1988). "Análisis de un sistema de parentesco en las pinturas rupestres de la Cueva de los Letreros (Vélez-Blanco, Almería)", *Ars Praehistórica*, 7, 183-193.

Martínez García, J. (2002). "Pintura rupestre esquemática: el panel, espacio social", *Trabajos de prehistoria*, 59(1), 65-87.

Munn, N.D. (1973). "Symbolism in a ritual context: Aspects of symbolic action". In Honigmann, J. (ed.), *Handbook of Social and Cultural Anthropology* (579-612). Chicago: Rand McNally.

Natko, D. (2014). *Ritual Rebellion and Social Inversion in Alpine Austria: Rethinking the "Perchtenlauf" in its Relationship to the Carnivalesque*. TFM: Arizona State University, Tempe, United States. Retrieved from: http://repository.asu.edu/attachments/134907/content/Natko_asu_0010N_13718.pdf [25/10/2015].

Seaford, R. (1981). "Dionysiac drama and the Dionysiac mysteries", *Classical Quarterly*, 31, 252-275.

Sheffler, J. (1984). "Mask Rituals of Bulgaria: The Pernik Festival, 1980". In *Papers for the V. Congress of Southeast European Studies* (338-361), Columbus, OH: Slavica Publishers.

Squillace, R. (1986). “Hardy’s mummers”, *Nineteenth-Century Literature*, 41(2), 172-189.

Styan, J.L. (1981). *Modern drama in theory and practice*, vol. I. Cambridge: Cambridge University Press.

Styan, J.L. (1981). *Modern drama in theory and practice*, vol. II. Cambridge: Cambridge University Press.

Tongue, R.L. (1958). “Odds and Ends of Somerset Folklore”, *Folklore* 69(1), 43-45.

Αβραμάντης, Ι. (1953). “Τα Μωμοέρα”, *Ποντιακή Εστία*, 37, p. 1958.

Αθανασιάδης, Σ. (1953). “Το δωδεκαήμερον στη Σαντα”, *Ποντιακή Εστία,* 47-48, 5561-5564.

Αικατερινίδης, Γ.Ν. (1975). “Μεταμφίεσεις Δωδεκαημέρου εις τον Βορειοελλαδικόν χώρον”. In Γιώβου, Γ. (ed.), *Πρακτικά του Β΄ Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου* (13-27). Thessaloniki: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.

Αικατερινίδης, Γ.Ν. (1979). “Τα καρναβάλια του Σόχου Θεσσαλονίκης”. In Γιώβου, Γ. (ed.), *Πρακτικά του Γ΄ Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου* (13-23). Thessaloniki: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.

Αικατερινίδης, Γ.Ν. (1995). *Δρώμενα Θεοφανείων στην Καλή Βρύση Δράμας*. Athens: Έκδ. Κοινότητα.

Αικατερινίδης, Γ.Ν. (1997). *Γιορτές και Δρώμενα στο Νομό Δράμας*. Drama: Τ.Ε.Δ.Κ. Ν. Δράμας.

Αικατερινίδης, Γ.Ν. (1999). “Πασχαλινό δρώμενο ευετηρίας στην Καλή Βρύση Δράμας”. In *Επετηρίς του Κέντρου Έρευνης της Ελληνικής Λαογραφίας*, 28, 29-42.

Άρμεν, Δ. (2012). “Αράπηδες και Αρκούδες στον Βώλακα Δράμας”, *ΜΑΚΕDΟΝΙΑ 26/02/2012*, Αφιέρωμα 8, p. 37.

Γαβριηλίδης, Θ. (1995). “Γιανύτσαρος και Μπούλα (η ιστορία των ονομάτων)”. *ΝΙΑΟΥΣΤΑ* τ. 70-71.

Δρανδάκη, Λ. (1979), “Το έθιμο του Καλογέρου στο χωριό Μελίκη του Ν. Ημαθίας”. In Γιώβου, Γ. (ed.), *Πρακτικά του Γ΄ Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου* (233-252). Thessaloniki: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.

Δρανδάκη, Λ. (1994). “Χορευτικά δρώμενα στο Νομό Δράμας (Μοναστηράκι – Καλή Βρύση – Βόλακας)”. In Βελένης, Γ. & Άτσαλος, Β. (eds.), *Πρακτικά Β΄ Επιστημονικής Συνάντησης: Η Δράμα και η περιοχή της. Ιστορία και πολιτισμός ΙΙ* (483-532). Drama: Δ.Ε.Κ.Π.Ο.Τ.Α.

Κακούρη, Κ.Ι. (1975). “Θρακικά δρώμενα στην ύστατη ώρα”. In Γιώβου, Γ. (ed.), *Πρακτικά του Β΄ Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου* (113-126). Thessaloniki: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.

Κακούρη, Κ.Ι. (1979). “Η Ελληνική λαογραφία σε σχέση με την εθνολογία και την ανθρωπολογία”. In *Πρακτικά του Δ΄ Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου* (55-73). Thessaloniki: Institute for Balkan Studies.

Κανδηλάπτης, Γ. (1953). “Οι Μωμό(γ)ήρ΄ ή Τα Μωμο(γ)ήρια”, *Ποντιακή Εστία,* 36, 1789-1792.

Κεμαλάκη, Γ. (1986). “Τα Ρουγκάτσια των χωριών Λαβάρα και Μάνδρας Έβρου”. *Θρακική Επετηρίδα,* 6 (1985-86), 129-140.

Κλήμης, Ο. Κ. (1987). *Δρώμενα και έθιμα του Κερκυραϊκού λαού*. Corfu: Γραφικές τέχνες.

Λουκόπουλος, Δ. (1935). “Τα ρογκατσάρια”. *Νεοελληνικά Γράμματα,* 31(Α). Athens.

Μιχαήλ-Δέδε, Μ. (1979). “Ο «Καλόγερος» στην Αγία Ελένη Σερρών”, *Θρακικά* 2(2), 93-126.

Μπάιτσης, Τ. (2001). *Γιανίτσαροι και Μπούλες της Νιάουστας*. Thessaloniki: Omilu.

Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, Κ. (1979). *Λαογραφικά Θράκης Α΄*. Athens: Fotoset.

Πούχνερ, Β. (1979). “Θεατρικά στοιχεία στα δρώμενα του Βορειοελλαδικού χώρου”. In *Πρακτικά του Δ΄ Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου* (225-273). Thessaloniki: Institute for Balkan Studies.

Πούχνερ, Β. (1980). “Δρώμενα του εορτολογίου στο θεσσαλικό χώρο”, *Θεσσαλικά Χρονικά,* 13, 207-243.

Πούχνερ, Β. (1989). *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια, Συγκριτική μελέτη*. Athens: εκδόσεις Πατάκη.

Χουρμουζιάδης, Ν. (1873). *Περί των Αναστεναρίων και άλλων τινών Εθίμων και Προλήψεων*. Istanbul: Ανατολικού Αστέρος.

Footnotes

1. Silenus. In: *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae (LIMC)*, vol. VII, Zürich: Artemis & Winkler Verlag, 1994.

2. For some of the rites the following webpages can be consulted where detailed information is offered:

   a. *Perchtenläufe: Salzburg's Pagan Heritage*. http://www.visit-salzburg.net/travel/perchten.htm [25/10/2015].

   b. Page of the Official Tourism Agency of Bulgaria: http://bulgariatravel.org/en/object/129/Festival_na_maskaradnite_igri_Surva_Pernik [30/07/2016].

   c. Official UNESCO website with information about the event and its inclusion as Intangible Cultural Heritage of Humanity: http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00011&RL=00243 [30/07/2015] / Official webpage of the Tourist Board of the city of Rijeka in Croatia with information and description of the festival: http://www.rijecki-karneval.hr/ [30/07/2015].

   d. Official page of the Communication Office of Slovenia with description of the event: http://www.slovenia.si/culture/tradition/kurents/ [30/07/2015]

   e. Page of "Cultural Association Amigos de la Vijanera", with description of the event: http://www.vijanera.com/ [26/09/2015].

   f. Description available at: http://www.alextur.net/Senderos/numero9/carantonas/carantonas.htm [15/02/2016].

   g. Official webpage of the Carnival of Bielsa: http://carnavaldebielsa.com/tranga.php#xx/tranga/tranga_01.jpg [15/02/2016].

   h. Official UNESCO website with information on the event and its inclusion as Intangible Cultural Heritage of Humanity: http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00011&RL=00252 [30/07/2015].

3. Paus.Gr. Θ, 20; Sud. *Lexicon*, Θ. 598. However, according to other versions (Diogenian. *Paroemiae*, 5.23; Zen. 4. 33; Paus.Gr. Θ, 20; Hsch. A, 5126; Phot. *Lexicon*, Θ, 276; *Et.Gen.* A, 888; Sud. *Lexicon*, Θ, 598), who were expelled were the Carians, the slaves, since during the *Anthesteria* the differences between lord and master were suppressed.

Appendix

Text 1: *Homeric Hymn to Aphrodite and translation*.

Νύμφαι μιν θρέψουσιν ὀρεσκῷοι βαθύκολποι, / αἳ τόδε ναιετάουσιν ὄρος μέγα τε ζάθεόν τε: / αἵ ῥ᾽ οὔτε θνητοῖς οὔτ᾽ ἀθανάτοισιν ἔπονται. / δηρὸν μὲν ζώουσι καὶ ἄμβροτον εἶδαρ ἔδουσι / καί τε μετ᾽ ἀθανάτοισι καλὸν χορὸν ἐρρώσαντο. / τῇσι δὲ Σειληνοὶ καὶ ἐύσκοπος Ἀργειφόντης / μίσγοντ᾽ ἐν φιλότητι μυχῷ σπείων ἐροέντων. / τῇσι δ᾽ ἅμ᾽ ἢ ἐλάται ἠὲ δρύες ὑψικάρηνοι / γεινομένῃσιν ἔφυσαν ἐπὶ χθονὶ βωτιανείρῃ, / καλαί, τηλεθάουσαι, ἐν οὔρεσιν ὑψηλοῖσιν. (*h.Ven.* 257-266)

Nymphs who inhabit this great and holy mountain shall bring him up. They rank neither with mortals nor with immortals: long indeed do they live, eating heavenly food and treading the lovely dance among the immortals, and with them the Sileni and the sharp-eyed Slayer of Argus mate in the depths of pleasant caves; but at their birth pines or high-topped oaks spring up with them upon the fruitful earth, beautiful, flourishing trees, towering high upon the lofty mountains.

Text 2: *The Cyclops* of Euripides and translation.

Ὀδυσσεύς: Βρομίου δὲ πῶμ᾽ ἔχουσιν, ἀμπέλου ῥοάς;
Σιληνός: ἥκιστα: τοιγὰρ ἄχορον οἰκοῦσι χθόνα. (E. *Cyc*. 123-124)

Odysseus: Do they possess Dionysus' drink that flows from the vine?
Silenus: Not at all! Hence the land they dwell in knows no dancing.

Σιληνός: ὡς ὅς γε πίνων μὴ γέγηθε μαίνεται: / ἵν᾽ ἔστι τουτί τ᾽ ὀρθὸν ἐξανιστάναι / μαστοῦ τε δραγμὸς καὶ παρεσκευασμένον / ψαῦσαι χεροῖν λειμῶνος ὀρχηστύς θ᾽ ἅμα / κακῶν τε λῆστις. εἶτ᾽ ἐγὼ <οὐ> κυνήσομαι / τοιόνδε πῶμα, τὴν Κύκλωπος ἀμαθίαν / κλαίειν κελεύων καὶ τὸν ὀφθαλμὸν μέσον; (E. *Cyc*. 168-174)

Silenus: The man who does not enjoy drinking is mad: in drink one can raise this to a stand, catch a handful of breast and look forward to stroking her boscage, there's dancing and forgetfulness of cares. Shall I not kiss such a drink and tell the bone-head Cyclops—and the eye in the middle of his head, too—to go hang?

Text 3: Lucian of Samosata. *Deorum concilium, 4*.

ὁ δὲ καὶ ὅλην φατρίαν ἐσεποίησεν ἡμῖν καὶ τὸν χορὸν ἐπαγόμενος πάρεστι καὶ θεοὺς ἀπέφηνε τὸν **Πᾶνα** καὶ τὸν **Σιληνὸν** καὶ **Σατύρους**, ἀγροίκους τινὰς καὶ αἰπόλους τοὺς πολλούς, σκιρτητικοὺς ἀνθρώπους καὶ τὰς **μορφὰς ἀλλοκότους**· ὧν ὁ μὲν **κέρατα** ἔχων καὶ ὅσον ἐξ ἡμισείας ἐς τὸ κάτω **αἰγὶ** ἐοικὼς καὶ γένειον βαθὺ καθειμένος ὀλίγον **τράγου** διαφέρων ἐστίν, ὁ δὲ φαλακρὸς γέρων, σιμὸς τὴν ῥῖνα, ἐπὶ ὄνου τὰ πολλὰ ὀχούμενος, Λυδὸς οὗτος, οἱ δὲ Σάτυροι **ὀξεῖς τὰ ὦτα**, καὶ αὐτοὶ φαλακροί, κεράσται, οἷα τοῖς **ἄρτι** γεννηθεῖσιν ἐρίφοις τὰ **κέρατα** ὑποφύεται, Φρύγες τινὲς ὄντες· ἔχουσι δὲ καὶ **οὐρὰς** ἅπαντες. (Luc. *Deorum concilium, 4*)

But we are indebted to him for the presence of a whole tribe of his followers, whom he has introduced into our midst under the title of Gods. Such are Pan, Silenus, and the Satyrs; coarse persons, of frisky tendencies and eccentric appearance, drawn chiefly from the goat-herd class. The first-mentioned of these, besides being horned, has the hind-quarters of a goat, and his enormous beard is not unlike that of the same animal. Silenus is an old man with a bald head and a snub nose, who is generally to be seen

riding on a donkey; he is of Lydian extraction. The Satyrs are Phrygians; they too are bald, and have pointed ears, and sprouting horns, like those of young kids.[1]

Text 4: Dionysius of Halicarnassus. *Antiquitates Romanae*.

μετὰ γὰρ τοὺς ἐνοπλίους χοροὺς οἱ τῶν σατυριστῶν ἐπόμπευον χοροὶ τὴν Ἑλληνικὴν εἰδοφοροῦντες σίκιννιν. σκευαὶ δ' αὐτοῖς ἦσαν τοῖς μὲν εἰς Σιληνοὺς εἰκασθεῖσι μαλλωτοὶ χιτῶνες, οὓς ἔνιοι χορταίους καλοῦσι, καὶ περιβόλαια ἐκ παντὸς ἄνθους· τοῖς δ' εἰς Σατύρους περιζώματα καὶ δοραὶ τράγων καὶ ὀρθότριχες ἐπὶ ταῖς κεφαλαῖς φόβαι καὶ ὅσα τούτοις ὅμοια. οὗτοι κατέσκωπτόν τε καὶ κατεμιμοῦντο τὰς σπουδαίας κινήσεις ἐπὶ τὰ γελοιότερα μεταφέροντες.
(D.H. *Antiquitates Romanae*, VII.72.10)

For after the armed dancers others marched in procession impersonating satyrs and portraying the p371Greek dance called *sicinnis*. Those who represented Sileni were dressed in shaggy tunics, called by some *chortaioi*, and in mantles of flowers of every sort; and those who represented satyrs wore girdles and goatskins, and on their heads manes that stood upright, with other things of like nature. These mocked and mimicked the serious movements of the others, turning them into laughter-provoking performances.[2]

Text 5: Julius Pollux, Aelius Dionysius, Pausanias Grammaticus, Hesychius, the Suda, the Etymologicum Gudianum and Eustathius of Thessalonica.

ἡ δὲ σατυρικὴ ἐσθὴς ***νεβρίς, αἰγῆ****, ἣν καὶ* ***ἰξαλῆν*** *ἐκάλουν καὶ* ***τραγῆν****, καί που καὶ παρδαλῆ ὑφασμένη, καὶ τὸ θήραιον τὸ Διονυσιακόν, καὶ χλανὶς ἀνθινή, καὶ φοινικοῦν ἱμάτιον, καὶ* ***χορταῖος****, χιτὼν δασύς, ὃν οἱ Σειληνοὶ φοροῦσιν.* (Julius Pollux. *Onomasticon*, IV.118)

χορταῖος*· ὁ δασὺς καὶ μαλλωτὸς χιτών.* (Ael.Dion. *Ἀττικὰ ὀνόματα*, X.15)

χορταῖος*· χιτὼν ποδήρης ἔχων χειρῖδας.* (Paus.Gr. *Ἀττικῶν ὀνομάτων συναγωγή*, X.15)

χορταῖος*· δασὺς χιτών, οἷος τῶν Σειληνῶν. /* ***χορταιόβαμος****· ὁ Σειληνός. /* ***χορταιοβάμων****· χορταῖον τὸ ἔνδυμα τοῦ Σειληνοῦ.* (Hsch. *Lexicon*, X.649)

Χορταῖος*: ὁ δασὺς καὶ μαλλωτὸς χιτών.* (Sud. *Lexicon*, X.413)

Χορταῖος*, ὁ δασὺς χιτὼν, ᾧ χρῶνται αἱ παρθένοι αὐλῆς ἐν χόρτωπι· καὶ χορτοὶ οἱ τριγχοὶ, ὡς Εὐριπίδης ἐν δροπωθ΄. συγχορταναίῳ πεδία· ταῖς δ' ἐλευθέραις· καὶ ἐν Ἀνδρομάχῃ ὁμοίως.*
(*Et.Gud.* X.568)

ταῦτα Αἴλιος Διονύσιος, παρ' ᾧ καὶ ὅτι ***χορταῖος*** *ὁ δασὺς καὶ μαλλωτὸς χιτών. καὶ πάλιν·* ***χορταῖος****· χιτὼν ποδήρης, ἔχων χειρῖδας.* (Eust. *Comentarii ad Iliadam*, IV. p. 270)

Texts 6: John Chrysostom. *In Kalendas.*

As the war began already for us, not with the arrival of the Amalekites, as then, or with some other barbarians who invade, but with demons processioning through the *agora*. Because the diabolic amusements that last all night that and take place today, and the provocations and taunts, and the night dances, and that mocking comedy, captivated our city in a worse way than any enemy...
(Chrys. *In Kalendas.* M48.954)

---

[1] Translation from: http://www.sacred-texts.com/cla/luc/wl4/wl430.htm
[2] Translation from: http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Dionysius_of_Halicarnassus/7C*.html

Text 7: *Martyrdom of St Dacius*.

> On the day of the calends of January impious people who follow the custom of the Greeks, called Christians afterwards, go out in huge processions changing their own nature and in the manner and form of the devil they dress. Wrapped in goatskins... (*Mart.Das.* 3.2)

Text 8: Theodoret of Cyrus. *Historia Religiosa*.

> ...and after carrying out the rites of Dionysus, they ran with the goatskins, dispersing the dogs and maddened and in Bacchic delirium and performing other things that reveal the punishment of the master. (Thdt. *H.Rel.* 317)

Text 9: Nicodemus the Hagiorite. *Pedalion*:

> *Ταῦτα τὰ ἴδια κάμνουν καὶ τὴν σήμερον οἱ Χριστιανοὶ, καὶ πολλάκις καὶ Ἱερωμένοι, καὶ Κληρικοὶ, κατὰ τὰς ἑβδομάδας τῆς Ἀποκρέω, καί τῆς Τυρινῆς, καὶ εἰς ἄλλους πολλοὺς τόπους, μάλιστα δὲ εἰς τὰ νησία, ὅπου κατικοῦσι Λατῖνοι· λέγω δὴ προσωπίδας, καὶ* ***μπαρπούτας*** *διαφόρους φοροῦντες, καὶ γυναικεῖα φορέματα φοροῦντες οἱ ἄνδρες, μερικαῖς φοραῖς δὲ καὶ γυναῖκες ἀνδρίκια φοροῦσαι, καὶ δημοσίως χορεύοντες.* (Nicodemus the Hagiorite, *Pedalion*, p. 158, n. 1)

> These same things Christians do today, many times also the priests, and also the clergy, during the weeks of Lent and fasting, and in many other places, even in the islands, where the Latins lived. I mean wearing masks and different *barbutas*; men wearing female dressing, and sometimes also women men's clothing; Dancing in public.

Bibliography:

- *Homeric Hymn to Aphrodite*:

  Evelyn-White, H. G. (ed. & transl.) (1914). *The Homeric Hymns and Homerica with an English Translation*, Cambridge: MA, Harvard University Press.

- Euripides. *The Cyclops:*

  Way, A. S. (ed.) (1912). *Euripides: With an English Translation* (Vol. 3). Heinemann, New York: Macmillan

- Lucian of Samosata. *Deorum concilium*:

  Harmon, A. M. (ed.) (1921). *Lucian, vol. 5*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press (repr. 1969).

- Dionysius of Halicarnassus. *Antiquitates Romanae*:

  Jacoby, K. (ed.) (1885-1905). *Dionysii Halicarnasei antiquitatum Romanarum quae supersunt*, Leipzig: Teubner (repr. 1967).

- Julius Pollux. *Onomasticon*:

  Bethe, E. (ed.) (1900-1931*). Pollucis onomasticon* [Lexicographi Graeci 9.1-9.2], Leipzig: Teubner.

- Aelius Dionysius. *Ἀττικὰ ὀνόματα*:

  Erbse, H. (ed.) (1950). *Untersuchungen zu den attizistischen Lexika* [Abhandlungen der deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Philosoph.-hist. Kl.], Berlín: Akademie Verlag.

- Hesychius of Alexandria. *Lexicon*:

  Schmidt, M. (ed.) (1861-1862). *Hesychii Alexandrini lexicon, vols. 3-4,* Halle (repr. 1965).

- The *Suda*:

  Adler, A. (ed.) (1928-1935). *Suidae lexicon* [Lexicographi Graeci 1.1-1.4], Leipzig: Teubner.

- *Etymologicum Gudianum*:

  Sturz, F. W. (ed.) (1818). *Etymologicum Graecae linguae Gudianum et alia grammaticorum scripta e codicibus manuscriptis nunc primum edita*, Leipzig: Weigel (repr. 1973).

- Eustathius of Thessalonica. *Commentarii ad Homeri Iliadem*:

  van der Valk, M. (ed.) (1971-1987). *Eustathii archiepiscopi Thessalonicensis commentarii ad Homeri Iliadem pertinentes, vols. 1-4*, Leiden: Brill.

- John Chrysostom. *In Kalendas*:

  Migne, J. P. (ed.) (1857-1866). *Patrologiae cursus completus (series Graeca)*, T. 48, París: Migne.

- *The Martyrdom of St. Dacius:*

  Mursillo, M. (ed.) (1972). *The acts of the Christian martyrs*, Oxford: Clarendon Press.

- Theodoret of Cyrus. *Historia Religiosa*:

  Parmentier, L. & Scheidweiler, F. (eds.) (1954) *Theodoret, Kirchengeschichte*, Berlín: Akademie Verlag.

- Nicodemus the Hagiorite, *Pedalion*:
  Γκαρπόλα, K. (ed.) (1841). *Πηδάλιον*, Atenas: Κωνσταντίνος Γκαρπόλα.

Estudio sociolingüístico de las terminaciones *–as, -an* del castellano y *–es, -en* del asturiano en el habla urbana de Asturias

Sofía Pérez Fernández

Universidad de Oviedo

RESUMEN

Las poblaciones rurales son el entorno donde mejor se conserva el asturiano, sin embargo, también se manifiesta en el habla urbana, aunque con diversos grados de hibridación con el castellano. En este trabajo nuestro propósito es estudiar el habla de la ciudad de Gijón, lo que hacemos con la metodología del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEEA).

Dada la situación de interferencia y la variación lingüística entre (fenómenos de) asturiano y castellano, es prácticamente imposible medir o describir de manera global la situación. Como alternativa, el propósito de esta publicación es realizar un estudio pormenorizado de un uso lingüístico concreto que se pueda identificar de manera inequívoca como asturiano frente al correspondiente castellano. En este sentido, nos vamos a centrar en los plurales femeninos de sustantivos y adjetivos *(les ventanes, eses camises)* y los plurales de la tercera persona del verbo en plural *(escuchen, andaben)* en el habla de Gijón, formas que en asturiano central son con *e* átona frente a *a* en castellano.

PALABRAS CLAVE:

Asturiano, castellano, lenguas en contacto, variación lingüística, sociolingüística.

ABSTRACT:

The linguistic situation of Asturias is one of great complexity and difficult to describe in a comprehensive manner. Therefore, this study focuses on just one linguistic use, the Castilian endings *-as, -an* with the Asturian endings *-es, -en* in the urban speech of Asturias. The purpose of this study is to analyse in detail this interference to describe and compare the extent of the variation. The analysis follows the methodology of PRESEEA (Project for the Sociolinguistic Study of Spanish of Spain and America) and was conducted using the database of speech audio files and text transcriptions from PRESEEA-Gijón, which is coordinated by A. Arias.

Carried out from the perspective of variationist sociolinguistics, it allows us to determine whether the variation of this phenomenon is correlated with any of these variables, as well as the level of continued existence in each social group of this use of Asturian.

KEY WORDS:

Asturian, Castilian, languages in contact, language variation, sociolinguistics.

1. El asturiano y el castellano en Asturias

En Asturias conviven dos lenguas romances: el castellano, lengua oficial de la región que ocupa la esfera pública, usada en los medios de comunicación y en las instituciones; y el asturiano, propio de la esfera privada, usado en ámbitos familiares e informales. El castellano es la lengua domi-

nante y el asturiano es la lengua débil. Estamos ante un bilingüismo desequilibrado o diglósico. El contacto entre las dos lenguas da lugar a interferencias lingüísticas y el surgimiento de hablas híbridas. En las hablas de todos los estratos sociales se perciben rasgos de los dos romances, aunque existen variaciones de intensidad y frecuencia (Antón, 1995: 73). Las modalidades lingüísticas de Asturias se sitúan en un *continuum*, un recorrido gradual no discreto, que abarca desde el asturiano total hasta el castellano total. Según D'Andrés (2002: 3-4), en el centro de Asturias distinguimos dos variedades intermedias: el asturiano mínimo y el castellano mínimo. El sustrato del primero es la lengua autóctona del Principado, mientras que el segundo tiene una base castellana. Ambas modalidades constituyen una frontera entre el castellano y el asturiano, cada una tiene unos límites concretos y la mezcla de ellas en una conversación provoca transgresiones en las normas sociales.

El asturiano mínimo urbano o "amestáu" puede considerarse un dialecto del asturiano y lo emplea la población autóctona de ambientes populares en zonas urbanas del centro de Asturias; su uso abarca todas las edades, pero, sobre todo, se da en los grupos de edad media y avanzada (D'Andrés, 2002: 24). Se trata de una variedad contactual que tiene una gran cantidad de castellanismos, pero la base sobre la que se forma es el asturiano.

Arias Cabal, Bleortu, López Bobo y Cuevas Alonso (2012: 302) mantienen que para los hablantes no existen tales fronteras entre las variedades de castellano y asturiano. En una conversación los hablantes pueden mezclar rasgos castellanos y asturianos sin cambiar el contexto y sin que suponga ningún choque situacional. Para ellos, la mayoría de las veces la elección de rasgos asturianos o castellanos es arbitraria y dificulta establecer límites entre las modalidades. Esta postura puede apoyarse en el bajo grado de alfabetización de asturiano que tienen la mayoría de los hablantes. Llera Ramo y Martín Antuña (2002: 327) señalan en su *Estudio sociolingüístico de Asturias. 2002* que el nivel de alfabetización lingüística es muy bajo porque el aprendizaje de la lengua se produce prácticamente solo en el entorno familiar. Si entre el 69% y el 83% de la población entiende asturiano, solo alrededor del 19% de los hablantes puede leerlo y apenas un 7% tiene una alfabetización plena de la lengua.

Debido al desconocimiento de la norma, los hablantes pueden hacer uso de varias modalidades, más castellanizadas o más asturianizadas. Según el nivel de estudios, los hablantes tienen un mayor número de registros, aunque es normal encontrar hablantes con un grado de instrucción medio que no hablan castellano. La base sobre la que se asientan las modalidades lingüísticas de un individuo depende del contexto en el que aprendió a hablar: el asturiano si fue en un entorno rural y el castellano si fue en un entorno urbano, y ejerce una menor influencia el estatus socioeconómico al que se pertenece (Arias Cabal, Bleortu, López Bobo y Cuevas Alonso, 2012: 2).

El castellano siempre ha disfrutado de mayor privilegio social que el asturiano y ha ejercido una gran influencia sobre el asturiano. Pero, también hay interferencias en la dirección contraria: el castellano de Asturias está plagado de rasgos procedentes del asturiano, algunos completamente integrados en la comunidad, cualquiera que escuche el castellano de Asturias reconoce multitud de rasgos asturianos.

2. El corpus estudiado

El estudio empírico se ha desarrollado basándose en los principios de la sociolingüística variacionista. Hemos tomado las entrevistas semidirigidas pertenecientes al corpus de la Universidad de Oviedo y realizadas siguiendo la metodología del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEEA). Fueron entrevistados 47 habitantes de Gijón (24 mujeres y 23 hombres). Para la selección de informantes, se han tenido en cuenta las variables frecuentes en los estudios sociolingüísticos; el nivel de estudio (primario, secundario, universitario) y la edad (joven, adulto, anciano). Además, se ha intentado reflejar la realidad lingüística de la ciudad, y encontramos tanto castellanohablantes, como hablantes de variantes híbridas.

3. Casuística de las terminaciones en castellano *-as, -an* y en asturiano *-es, -en*

El fenómeno escogido para el estudio consiste en el empleo de las terminaciones asturianas *-es* y *-en* frente a las terminaciones castellanas *-as* y *-an,* este uso constituye una clara frontera entre el asturiano y el castellano ya señalada a principios del siglo XX por Menéndez Pidal (1906: 153-154) en su estudio *El dialecto leonés* como una correspondencia que tiene lugar en el asturiano central.

Estas realizaciones se encuentran en algunos adverbios y principalmente en palabras que tienen una capacidad flexiva en castellano y en asturiano, tanto en formas verbales (de tiempo, modo, aspecto, número y persona) como en nominales (de género y número), esto es, sintagmas de categoría verbal, sustantiva y adjetiva.

Los sustantivos y adjetivos femeninos acabados en *-a* átona forman el plural en castellano añadiendo una *s* y en asturiano reemplazando la *-a* por *-es*. Se configura así una diferencia fónica entre ambos romances*:*

Castellano	Singular:	*casa, alta*
	Plural:	casas, altas
Asturiano	Singular:	*casa, alta*
	Plural:	cases, altes

En la categoría de adjetivos incluimos todos los determinativos con flexión en femenino plural: los demostrativos en castellano *(estas, esas, aquellas)* y en asturiano *(estes, eses, aquelles);* los posesivos en castellano *(mías, tuyas, suyas, nuestras, vuestras);* y en asturiano *(míes, tuyes, suyes, nuestres, vuestres);* y los cuantificadores en castellano *(todas, ambas, algunas, ningunas, varias,* etc.) y en asturiano *(toes, dambes, dalgunes, nengunes,* etc.). Lo mismo sucede con los sustantivos masculinos acabados en *-a:*

Castellano	Singular:	*cura, día, mapa*
	Plural:	curas, días, mapas
Asturiano	Singular:	*cura, día, mapa*
	Plural:	cures, díes, mapes

Los sustantivos en castellano con terminación en *-as* que no varían para hacer referencia al plural (como *mecenas, voceras)* corresponden a la terminación asturiana *-as (mecenes y voceres).* Lo mismo sucede con los *pluralia tantum* castellanos como *arras, gafas, andadas,* con la terminación *-es* en asturiano: *arres, gafes y andaes.*

El pronombre tónico en femenino plural castellano *ellas* se corresponde con el asturiano *elles*.

El pronombre clítico femenino plural de complemento directo *las* del castellano *(las compré)* equivale al clítico *les* del asturiano *(compréles).*

Los pocos adverbios terminados en *-as* en castellano *(apenas, mientras)* en asturiano terminan en *–es (apenes, mientres).* También las locuciones adverbiales del tipo *de veras* presentan en asturiano la terminación *-es: daveres* o *de veres.*

En cuanto a los verbos de la conjugación en *-ar,* estas son las terminaciones *-as* y *-es* en castellano y en asturiano.[1] Las correlaciones de los tiempos verbales en castellano y asturiano son aproximadas:

	Castellano		Asturiano	
Pres. indic. *(tú)*	*amas*	≠	Pres. indic. *(tu)*	*ames*
Pret. imperf. indic. *(tú)*	*amabas*	≠	Pret. imperf. indic. *(tu)*	*amabes*
Pret. plusc. indic. *(tú)*	*habías amado*	≠	Pluscuamperfecto *(tu)*	*amaras*
id.	id.	≠	id. (tu)	amares
Cond. indic. *(tú)*	*amarías*	≠	Cond. potencial *(tu)*	*amaríes*
Pres. subj. *(tú)*	*ames*	=	Pres. subj. *(tu)*	*ames*
id.	id.	≠	id. (tu)	amas
Pret. imperf. subj. *(tú)*	*amaras*	=	Pret. imp. subj. *(tu)*	*amaras*
id.	id.	≠	id. (tu)	amares
id. (tú)	amases	≠	id. (tu)	amaras
id.	id.	≠	id. (tu)	amare

4. Estudio sociolingüístico

4. 1. El uso de *-es, -en* y *-as, -an* y el contexto lingüístico

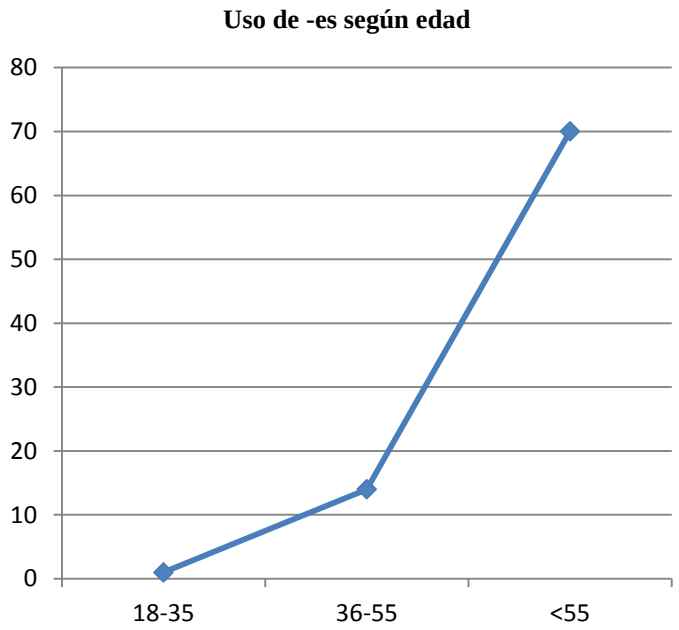
Hay ciertos principios lingüísticos internos al sistema de la lengua que pueden determinar o favorecer los cambios lingüísticos (Blas Arroyo, 2005: 141), por eso conviene determinar si el uso de las terminaciones *-es* o *-as,* por un lado, y *-an* o *-en* por otro, es preferente en determinadas categorías. Por eso, en primer lugar, hicimos una clasificación de los datos por categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombre, etc.; *vid.* tabla), en principio, no hayamos una correlación entre estas y el tipo de terminación. Esto parece indicar que el hablante usa *-es* o *-as* y *-en* o *-an* sin que haya un condicionante gramatical que haga que determinado tipo de palabras acabe mayoritariamente en una terminación con *e* o con *a.* En una futura investigación se hará un análisis más fondo, pues sería interesante conocer si existe algún tipo de relación en el nivel oracional entre las diferentes funciones sintácticas y las terminaciones asturianas o castellanas.

	-es, -en	***-as, -an***
Sustantivo femenino	*Cases*	*Casas*
Adjetivo	*Barates*	*Baratas*
Adverbio	*Apenes*	*Apenas*
Verbo acabado en *–s*	*tú cantes*	*tú cantas*
Verbo acabado en *–n*	*ellos canten*	*ellos cantan*
Artículo femenino plural	*les narices*	*las narices*
Clítico de OD femenino plural	*sí que les vi*	*sí que las vi*
Estas, esas o aquellas como adjetivo	*estes superficies*	*estas superficies*
Estas, esas o aquellas como pronombre	*dame aquelles*	*dame aquellas*
Unas como artículo indeterminado	*unes voces*	*unas voces*
Unas como pronombre	*vende unes*	*vende unas*

4. 2. El uso de *-es* y *-as* - en el contexto social

La variación sometida a examen del factor generacional (fig. 1) muestra un mayor uso de las terminaciones asturianas en las generaciones más avanzadas. Los hablantes de tercera generación mantienen en un 70% las terminaciones en *-es.* En la generación intermedia y los jóvenes los porcentajes son claramente mucho más bajos. La generación adulta (de entre 36 y 55 años) solo tiene un uso de un 14% de terminaciones asturianas y en las castellanas

alcanzan un porcentaje total de 86% y la generación joven realiza en un 99% de los casos la variante castellana.



	-es	*-as*	*-es*	*-as*
18-35	1%	99%	5	387
36-55	14%	86%	147	909
<55	70%	30%	730	309

Ilustración 1: Uso de –es y –as según edad.

Estamos ante un cambio drástico de uso, algo muy poco frecuente, pues adultos y ancianos tienen usos exactamente contrarios: 70/30% frente a 14/86% (donde la primera cifra es la de uso de *-es* y la segunda la de uso de *-as*). Para la generación mayor *-es* no es una marca de desprestigio o a ocultar, pero sí para la siguiente generación. En la última generación el uso ha desaparecido por completo, con anecdótico uso de un 1%.

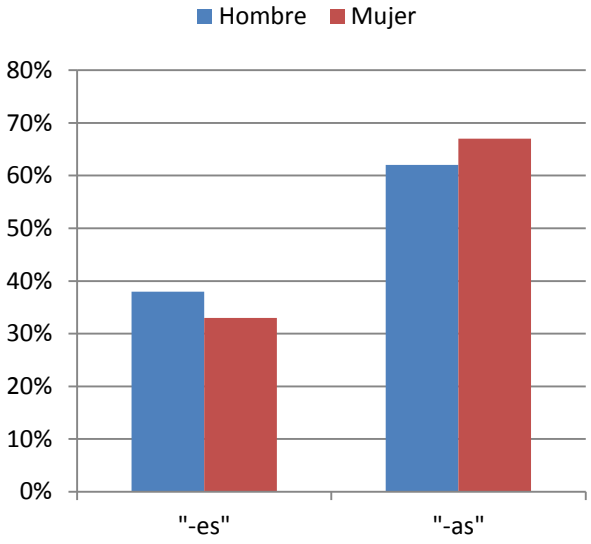
Esta clara asociación generacional nos muestra un cambio en marcha en un estado avanzado, pues, a pesar de que hay una variación, en los grupos más jóvenes el uso dominante es el castellano. Un cambio especialmente drástico es el paso de la tercera generación a la segunda.

Si partimos de la edad en la que probablemente adquirieron los hábitos lingüísticos los informantes que tienen entre 36 y 55 años, esto parece indicar que en las décadas de los 60 y 70 se produjo el declive de las terminaciones asturianas y en aquel entonces las formas castellanas estaban en alza. En la década de los 60 se produce en Asturias un gran crecimiento económico debido a la consolidación de la industrialización, lo que conlleva migraciones de

otras zonas de España y de Asturias. Esto podría explicar una mayor penetración de las formas castellanas o de los usos del asturiano occidental o central (con *-as* y *-an).* También debe tenerse en cuenta que con el desarrollo de la industria aumentan las relaciones entre diferentes grupos sociales y entran en juego elementos como la acomodación lingüística entre hablantes de diferente procedencia y grupos sociales.

Además, estas terminaciones son propias del asturiano central desde aproximadamente el siglo XIII y nunca se dieron en el oriente y en el occidente, es decir, nunca perdieron extensión por castellanización. Es significativo que ahora su presencia desaparezca en las áreas urbanas del centro de Asturias.

No encontramos diferencias notables entre los sexos (fig. 2). El uso de las terminaciones castellanas es ligeramente mayor en las mujeres, con un 67% frente al 62% de los hombres, lo que podría señalar que las mujeres prefieren evitar las formas asturianas. Pero el nivel de estratificación es muy débil, solo hay una diferencia del 5% entre sexos. Por lo tanto, no consideramos el sexo como responsable de la variación, no hay una diferenciación relevante entre el habla femenina y masculina de estas terminaciones.

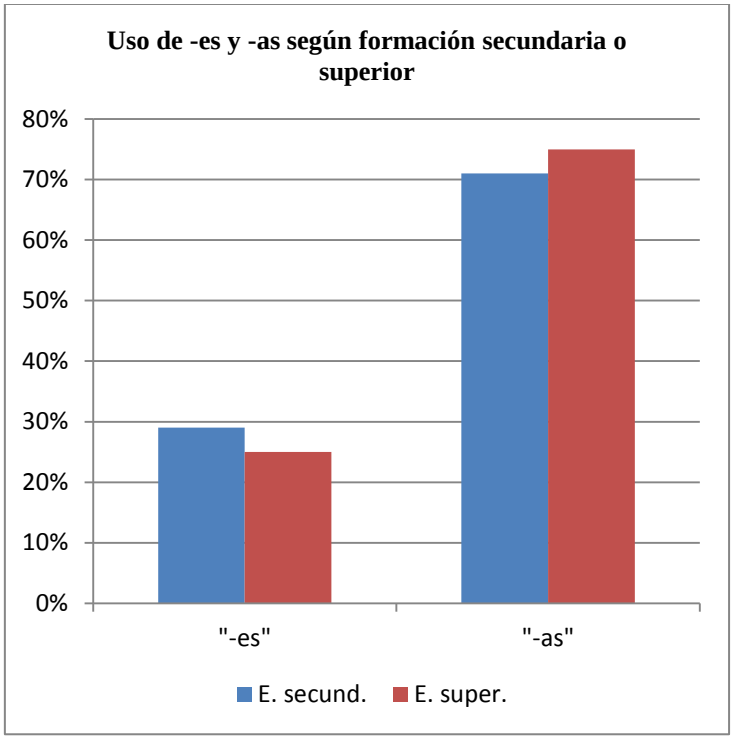


	-es	*-as*	*-es*	*-as*
Hombre	38%	62%	445	714
Mujer	33%	67%	437	891

Ilustración 1. Uso de –es y –as según sexo

La diferencia entre estudios secundarios y superiores no se presenta como factor determinante en el uso de las terminaciones castellanas frente a las asturianas (fig. 3).[2] El porcentaje de las

realizaciones castellanas es bastante superior a las asturianas en los dos casos. En los informantes con un nivel de estudios superior el uso de las terminaciones castellanas es ligeramente mayor al de los informantes con estudios secundarios. La educación únicamente refleja de manera indirecta la clase social, por lo tanto, la conclusión que extraemos es que casi no hay diferencia entre clases sociales (al menos las medias y medias altas, pues no tenemos los datos de las bajas aún).



	-es	*-as*	*-es*	*-as*
E. secund.	29%	71%	259	627
E. super.	25%	75%	235	709

Ilustración 3.Uso de -es y -as según formación secundaria o superior

5. Conclusión

Los factores sociales se muestran como condicionantes del uso de *-es* y *-en* frente a *-as* y *-an*. El sexo, aunque de manera poco marcada, produce diferencias en el habla entre los hablantes de mayor edad, con algo más de uso del resultado tradicional por parte de las mujeres. Esto coincide con las teorías que defienden que las mujeres suelen ser más conservadoras lingüísticamente: en este caso tenemos un reflejo de esa conservación en la generación mayor, donde el uso asturiano no está estigmatizado. El nivel de instrucción también tiene

implicaciones significativas, pues los hablantes que tienen un mayor nivel de estudios hacen menor uso de las terminaciones asturianas.

Lo más relevante del análisis es que hoy en día los usos asturianos solo se conservan en los hablantes mayores de 55 años. La drástica disminución del uso de las formas autóctonas a medida que nos acercamos a las generaciones más jóvenes permite comprobar que el cambio lingüístico se encuentra en una fase muy evolucionada: las terminaciones asturianas *-es* y *-en* están desapareciendo del habla urbana y su uso entre los jóvenes es mínimo.

Este trabajo ha sido una primera aproximación de una investigación que está siendo llevada a cabo junto con el profesor Arias Cabal en la que se profundizará en el análisis de las correlaciones de los factores sociales y el contexto lingüístico más a fondo.

6. Bibliografía

Academia de la Llingua Asturiana (1999). *Gramática de la llingua asturiana.* Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

Antón, M. (1995). "Asturiano y castellano en Llangréu. Aspectos sociolingüísticos de la pronunciación de las vocales". *Lletres Asturianes* 56, 73-87.

Andrés, R. d' (2002). "L'asturianu mínimu urbanu. Delles hipótesis". *Lletres Asturianes* 81, 21-38.

Arias Cabal, Á., C. Bleortu, M.ª J. López Bobo y M. Cuevas Alonso (2012). "Variación sociolingüística en el habla de Oviedo: la sustitución -ø > -θ según los grupos de edad". *Language and Literature – European landmarks and identity,* 11(2) , 424-433.

Llera Ramo, F. J., y P. San Martín Antuña (2003). *II Estudio sociolingüístico de Asturias, 2002.* Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española.* Madrid: Espasa Libros, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española

Notas

1. Por límites de espacio solo incluiremos las formas verbales de la primera conjugación. La segunda y tercera conjugación presentan comportamientos análogos.
2. En la muestra aún no hay suficientes informantes jóvenes de estudios primarios como para ser fiables estadísticamente, por lo que, cuando entramos en detalle en la formación de los hablantes, nos centramos en los de estudios secundarios y superiores; y cuando entramos en detalle en las edades, no tratamos el grupo de edad joven.

Osmosi linguistica: il caso di Ceuta e Melilla

Angela Sagnella

Università per Stranieri di Perugia

ABSTRACT

Whenever speakers of different language or dialects meet, there is language contact": con queste parole, nel 1953, Uriel Weinreich, pioniere dell'*interlanguage*, definiva l'incontro tra più lingue in qualsiasi porzione spazio-temporale avvenisse. Tuttavia, l'avanzare della letteratura in merito ha chiarito ed arricchito notevolmente la definizione dello studioso polacco, evidenziando come il concetto di contatto linguistico sia non solo più problematico e complesso, ma anche spesso strettamente associato al bilinguismo, ossia alla presenza di più lingue in un singolo parlante o in una comunità. Quanto appena affermato si concretizza con una certa vitalità a Ceuta e Melilla, geografie feconde di dinamiche interlinguistiche. Le due città, infatti, oltre ad essere il paradigma perfetto dell'alterità politica e linguistica, rappresentano realtà raffinate, laboratori preziosi per l'analisi del contatto e della convivenza tra due o più lingue. Le due *enclaves* raccolgono, in pochissimi chilometri di territorio, esperienze linguistiche innovative che sanciscono l'incontro di diversi substrati dialettali arabi con il francese ed il *castellano*, lingua ufficiale gelosamente protetta dal punto di vista istituzionale. Tale osmosi genera, soprattutto a livello linguistico, misture lessicali, coesistenze idiomatiche, prestiti, adattamenti, strutture grammaticali sovrapposte e ridefinizione degli status di ciascuna lingua. La riflessione che si intende proporre vuole approfondire la natura e l'orientamento del contatto, i rapporti che si sono stabiliti tra le lingue, l'intensità della trasmissione intergenerazionale e la formazione di una eventuale *koiné*, come può essere il caso dell'*haketía*, variante dialettale a valenza regionale marocchina. Lo studio intende altresì ricercare ed analizzare i comportamenti salienti dei parlanti, embrioni indiscutibili dell'innovazione e del mutamento linguistico, nel contatto tra le lingue che costellano i due coriandoli di impero.

KEY WORDS

Interlanguage, bilinguismo, Ceuta e Melilla, *haketía.*

ABSTRACT

"Whenever speakers of different language or dialects meet, there is language contact": with these words, in 1953, Uriel Weinreich, pioneer of interlanguage, defined the meeting between languages at any time-space setting. However, the advances of literature on the subject has greatly enriched and clarified the definition of the Polish scholar, noting that the concept of language contact is not only more difficult and complex, but often stands closely associated to bilingualism, ie the presence of multiple languages in a single speaker or within a community. This statement comes to a lively concretion in Ceuta and Melilla, geographies of fruitful inter-linguistic dynamics. The two cities conform a perfect paradigm of political and linguistic otherness. Both represent a refined reality and a precious laboratory for the analysis of the contact and coexistence between two or more languages. In just a few kilometers of territory, the two enclaves gather innovative language learning experiences from the meeting of several Arab dialects substrates with French and Castilian -being the latter the official language, jealously protected from an institutional point of view. Particularly at the linguistic level, such osmosis generates lexical mixtures, idiomatic coexistence, loans, adaptations, grammatical structures overlapping and the redefinition of the status of each language. The reflection intends to go deep into the nature and orientation of the contact, the relationships that are established among the languages, the intensity of the intergenerational transmission and the formation of a possible *koiné*, as may be the case of *hakitia*, a dialectal variant of Moroccan region importance. The study also intends to investigate and analyze the salient behaviors of speakers, indisputable embryos of innovation and linguistic change, in the contact between the languages that intertwine in the imperial constellation.

KEY WORDS

Interlanguage, bilinguism, Ceuta and Melilla, *haketía.*

1. Introduzione

Le arcaiche colonizzazioni e i più recenti flussi migratori hanno dato vita, in molte aree del mondo, a nuovi connubi identitari dove gli opposti vengono tessuti insieme o, in casi estremi, alla creazione di spazi in cui le diversità sono cristallizzate e rese incompatibili.

L'Europa, emblema dell'incontro di civiltà, è sicuramente il teatro più attivo sotto il profilo che investe il rapporto critico con lo straniero, laddove il dialogo tra le lingue può rappresentare lo strumento più efficace per evitare la formazione di civiltà capsulari come quelle di Ceuta e Melilla (De Cauter, 2004: 45-46), avamposti spagnoli nel cuore del Marocco ed oggetto del nostro studio. Per anni -ed ancora adesso- le due piccole *enclaves* sono servite ai popoli migranti come efficaci vasi comunicanti con la Spagna e, più in generale, con il territorio europeo. Per questa ragione, nel tentativo di arginare il fenomeno, le due città sono state isolate dal territorio marocchino da una *valla*, ossia una rete metallica alta sei metri, costruita nell'intento di ostruire proprio il passaggio ai migranti.[1]

Le recinzioni di Ceuta e Melilla potrebbero condurre all'idea che l'utopia del 'villaggio globale' immaginato e sognato da McLuhan (McLuhan, 1962: 73) - all'interno del quale le distanze geografiche e fisiche si annullano ha quasi smesso di essere possibile. Ad esso va sostituendosi la necessità dello spazio chiuso: il muro come paradigma dell'architettura sociale del XXI secolo (Ribas, 2011: 2).

Le barriere costruite a difesa delle città spagnole di Ceuta e Melilla non hanno, uttavia, mai perso permeabilità linguistica e culturale, ovvero la capacità di recepire nuove espressioni e forme linguistiche e di incorporarle nel registro dei parlanti autoctoni. *Las mallas defensivas,* al contrario, hanno creato società estremamente bi-multilingue in cui numerose sovrapposizioni e contatti linguistici sintetizzano il complesso panorama identitario che costella le due enclavi.

Il presente lavoro intende riflettere sui territori, limitati ma decisamente indicativi, di Ceuta e Melilla, al fine di individuare il rapporto che intercorre tra lingue e dialetti e le conseguenti dinamiche dei parlanti all'interno della società di appartenenza.

2. Ceuta e Melilla: permeabilità frontaliera e contatti linguistici.

A partire dal 1492 le aspirazioni coloniali della corona di *Castilla* cominciarono a convergere anche nel vicino Mediterraneo, in particolare nella *Berbería*, estensione territoriale che abbraccia le sponde dell'Egitto fino allo Stretto di Gibilterra e così denominata dagli arabi ai quali appariva incomprensibile la lingua parlata dagli africani: "la Berbería tomó el nombre de los Árabes, a quienes la lengua de los Africanos parecía una xerga ininteligible […], porque la

palabra *barbar* en la lengua arábica significa el sonido que forma una persona que habla entre dientes" (Guthrie, 1808: 39).

L'esercito spagnolo, nella pedissequa esecuzione del monito della regina *Isabel la Católica* affinché "no cesen de la conquista de África" (Mata Carrianzo, 1951: 332), riuscì ad espugnare prima Melilla, già occupata nel 1497, e successivamente Ceuta nel 1668 fino ad allora parte dei possedimenti portoghesi (Doppelbauer, 2008: 304).

Il momento chiave dell'evoluzione coloniale delle due *enclaves* è rappresentato dalla guerra tra Marocco e Spagna del 1859-60, la cosiddetta *guerra de África*[2], al termine della quale la corona iberica poté ampliare ulteriormente i territori di Ceuta e Melilla dichiarandoli successivamente porto franco (Doppelbauer, 2008: 306). Questo partico-lare *status* commerciale permise alle due città di divenire luoghi nevralgici per lo scambio di merci e, con il tempo, di nuove culture. Lo studioso Frank Meyer ha sottolineato come, a seguito del *Decreto Real* del 1864 che autorizzò l'emigrazione di cittadini spagnoli e stranieri, Ceuta e Melilla cominciarono ad accogliere numerosi cristiani, ebrei e mussulmani che si stabilirono in diversi quartieri della città (Meyer, 2005: 100) prendendo parte a quel lungo processo di sedimentazione linguistico-cultu-rale che ha da sempre caratterizzato i due vestigi coloniali. Altrettanto importante è stata la presenza francese in buona parte del *Rif* [3] così come sottolineato da Peter Gold:

> "By the middle of the nineteenth century both a French and a Spanish presence had been firmly established in North Africa. Despite the reaffirmation at the Conference of Algeciras in 1906 of the principle of the sovereignty of Morocco, the Franco-Spanish Agreement of 1912 divided Morocco into two Protectorates, with France seen as the main 'protector' while Spain occupied Tarfaya, Ifni, and the Río de Oro in Western Sahara (where Spain had had a presence since the Spanish-Moroccan Treaty of 1767 in order to protect the Canary Islands) and, in the north, most of the region of the Rif and Yebala" (Gold, 2000:1).

Da *Plazas de Soberanía*[4] Ceuta e Melilla divennero, nel 1995, città a statuto autonomo considerate "self-governig regions of Spain, without belonging to any other autonomous community" (Kirschen, 2014: 6).

È opportuno sottolineare che l'excursus storico evidenzia il peso che la presenza mili-tare ha avuto nel determinare un cambiamento all'interno delle due colonie spagnole. Prima dell'arrivo dell'esercito, infatti, ad essere predominante era il gruppo linguistico autoctono di radice araba sia per il territorio di Melilla che per quello *ceutí*.

Le note circostanze belliche, tuttavia, fecero sì che la lingua dei territori divenisse il *castellano* vale a dire "la lengua del ejercito español" (Doppelbauer, 208: 306).

Anche la componente religiosa ha influito cospicuamente sulle variazioni linguistiche e culturali che hanno forgiato le due *enclaves* configurandole come un territorio ibrido. Nello

specifico, l'appartenenza religiosa ha modellato buona parte della composizione demografica *ceutí:*

> "la mayoría de la población es de nacionalidad española, de origen peninsular y, mayoritariamente, católicos. Un segundo grupo en cuanto a porcentaje poblacional es el de nacionalidad española (ya sean de origen o adquirida) y de religión islámica. El grupo de religión judía posee en su mayoría la nacionalidad española. El colectivo indio está formado por población de origen sindi (región del actual Pakistán), la mayoría posee la nacionalidad española (aunque algunos poseen también la nacionalidad británica) y profesan el hinduismo" (Tarrés, 2013:31).

Sull'altro versante, invece, la città di Melilla si configura come *tierra de culturas* o "de las cuatro culturas, de las cuatro melillas – la cristiana, la musulmana, la hebrea y la pequeña Melilla hindú" (Salguero, 2013: 237). Ogni gruppo etnico-religioso custodisce, in misura maggiore o minore, come vedremo più avanti, la sua lingua nel rispetto delle tradizioni e dell'ufficialità del *castellano* sancita dall'art. 3 della Costituzione Spagnola.[5]

A Ceuta "además del español, que constituye lengua oficial, conviven con él: el dariya, la jaqueitía y el sindhi" (Tarres, 2013: 40); nei dodici chilometri che raccolgono il territorio melillense convivono lo spagnolo, lingua ufficiale, e il *tamazight*, strumento linguistico di una nutrita comunità berbera (Fernández García, 2015: 106).

Come evidenziato, pur condividendo oggi l'ufficialità della lingua spagnola, Ceuta e Melilla differiscono per il substrato dialettale che le contraddistingue: la prima si caratterizza per la presenza del *dariya*, dialetto arabo orale, privo di strutture grammaticali standard definito anche *lengua de la calle* ed utilizzato dal 40% della popolazione in situazioni di assoluta informalità (Ayora Esteban, 2008: 24). Moscoso, al contrario, sottolinea che "no se trata de un dialecto del árabe clásico, tal como erróneamente se suele decir de él desde ciertos almimbares lingüísticos, sino que comparte con este registro unas mismas raíces que remontan al protoárabe del que poco sabemos" (Moscoso, 2016: 94). Lo studioso preferisce definire il *dariya* una variante dell'arabo marocchino caratterizzato "por sus peculiaridades, es decir, los préstamos del español y la alternancia de códigos, árabe y español, entre sus hablantes" (Moscoso, 2016: 94). Melilla invece possiede una numerosa minoranza autoctona di parlanti *tamazight*, lingua appartenente alla stirpe camitica.

Max Doppelbauer sottolinea che: "en ambas ciudades hay un 40% de la población que no tiene el castellano como lengua materna, en Ceuta la minoría habla el árabe y en Melilla el tamazight" (Doppelbauer, 2008: 310).

Tali dati, contestualizzati all'interno del contenitore storico delle due *enclaves*, sono di fondamentale importanza per l'analisi sia dello sbilanciamento esistente tra lingua ufficiale e i dialetti autoctoni, sia per la diagnosi dei contatti linguistici che caratterizzano i due coriandoli d'impero. Risulta necessario evidenziare che la lingua rappresenta una dimensione a cui, gli

studi sociolinguistici nell'area marocchina di riferimento, hanno conferito un valore *sobresaliente* soprattutto nella definizione di gruppo etnico. La lingua, all'interno delle relazioni interpersonali e di gruppo, diviene simbolo, strumento di difesa, affermazione o promozione dell'identità etnica di un gruppo. Secondo gli studi di Appel e Muysken, le norme e i valori culturali si trasmetto-no attraverso la lingua perché essa stessa trasmette significati e connotazioni sociali e, dunque, i comportamenti linguistici sono *ipso facto* comportamenti sociali (Apple & Muysken, 1987: 11-12).

Ceuta e Melilla, a tal proposito, rappresentano laboratori linguistici unici, realtà linguistiche raffinate, crogioli di etnie che assorbono millenni di storia e recenti migrazioni, con un altissimo numero di *población flotante* proveniente da diversi punti peninsulari e subsahariani dotati di codici linguistici differenti.

L'area delle due città non è però finora stata oggetto di studio approfondito da parte degli studiosi, soprattutto se la compariamo a quella delle vicine Tetuán e Tangeri, anch'esse ex possedimenti spagnoli. In questo caso, infatti, la letteratura ha evidenziato come, nonostante la forte presenza coloniale, lo spagnolo "no llegó a cuajar como len-gua nativa entre la población marroquí sin desplazar ni el árabe ni el berebere aunque su uso sigue siendo muy extendido" (Sayahi, 2005: 195). Proprio a Tangeri la prossimità territoriale con le due colonie ha avuto una influenza considerevole nella diffusione e mutazione dello spagnolo: "[…] the high variation in the degree of competence, domains of use, and attitudes towards Spanish in this region can be explained by the geographical proximity with Spain, especially the effect of Ceuta and Melilla […]" (Sayahi, 2004: 60).

Come rilevato in precedenza, la presenza del *castellano* nei due territori non è esclusiva bensì si affianca all'esistenza di dialetti autoctoni e del francese, che continua ad essere dominante in diversi ambiti educativi ed amministrativi (Vermeren, 2000). Il panorama illustrato spinge a riflessioni accurate che fanno riferimento ad una condizione di bilin-guismo ossia alla "compresenza in un repertorio di due lingue […] diverse" (Berruto, 2006: 210) in grado di generare ricchezza linguistica e culturale in seno alla comunità marocchina.

Nel caso di Melilla, ad esempio, la lingua più parlata risulta essere lo spagnolo tuttavia "un 11.8% (degli alunni intervistati, ndr.) considera que es más bien un bilinguismo español-tamazight lo que caracterizía la realidad lingüística de la ciudad […] (Fernán-dez García, 2015: 120). Il mosaico sociolinguistico *melillense* si compone, dunque, attraverso piccole espressioni di bilinguismo di tipo sottrattivo (See Lambert, 1977)[6]: la comunità dei parlanti riconosce prestigio allo spagnolo e relega il *tamazight* ad un uso esclusivamente familiare (Fernández García, 2015: 123).

Inoltre, l'attività commerciale che le due enclavi conservano con le aree circostanti, permette l'accesso a mezzi di comunicazione prevalentemente spagnoli che "desempeñan un papel vital en la exportación de palabras. […] En efectos, los medios de comunicación influyen en sus oyentes y éstos incorporan términos en su habla, ya sea de forma consciente o incosciente" (Etthari, 2015: 134). Dinamica economico-sociale, questa, che contribuisce a consolidare lo spagnolo all'interno di una popolazione di oltre centocinquantamila abitanti rendendolo l'idioma più parlato al di fuori dell'ambito familiare e della popolazione musulmana (Sayahi, 2005: 199). Nel caso di Ceuta, ad esempio: "la población musulmana de Ceuta es mayoritariamente bilingüe, habla y se comunica en español, en su modalidad andaluza, y en árabe (*dariya*), alternando ambos con relativa frecuencia en una misma conversación aunque presente una diglosia a favor del español" (Tarrés, 2013: 40).

La separazione in termini linguistici avviene proprio nello sbilanciamento dei parlanti in favore dello spagnolo generando una vera e propria condizione di diglossia in base alla quale:

> "Lo status e la funzione delle diverse lingue e varietà socio-geografiche di lingua presenti in un repertorio linguistico, che conferiscono a queste un peso differenziato, sono ovviamente tra di loro interrelati, e danno luogo sul piano qualitativo a diverse configurazioni di collocazione reciproca dei sistemi linguistici compresenti nella società" (Berruto, 2006: 191).

La situazione diglossica conferisce allo spagnolo una 'valutazione sociale positiva' (Berruto, 2006: 88), subordinando le altre lingue, e (o) varietà dialettali del *dariya* e *tamazight*, ad un uso marginale e socialmente stigmatizzato. Si assiste, cioè, ad una continua alternanza dei codici linguistici, prestiti e strutture grammaticali applicate dalla lingua madre alla lingua meta, lo spagnolo. È il caso dei parlanti di *dariya* che, soprattutto durante il processo dell'apprendimento dello spagnolo, producono espre-ssioni tipiche del contatto tra lingue:

> "Transferencia de estructuras de su lengua materna, generalización de las estructuras de la lengua que está aprendiendo, expresión de significado utilizando palabras y cosntrucciones que ya conocen, mezcla de códigos, etc. En defeinitiva, la lengua que emplea no se corresponde ni con la lengua materna ni con la lengua meta" (Ayora Esteban, 2008: 12).

L'interpretazione del contesto scolastico[7] presenta, senza dubbio, maggiori complessità rispetto all'analisi degli elementi del quotidiano ma, al contempo, costituisce un insostituibile strumento di conoscenza dell'utilizzo dei diversi codici linguistici. Nel caso specifico, è possibile individuare caratteristiche in cui gli specialisti riconoscono un sistema di *interlanguage*, ossia un processo in evoluzione nel quale il parlante utilizza le strutture della NT (*native language*) per l'apprendimento della lingua target (See Selinker, 1969) inciampando in particolari fenomeni linguistici come quello della fossilizzazione:

> "[…] linguistic items, rules, and subsystem which speakers of a particolar NL will tend to keep in their IL relative to a particolar TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instructions he receives in the TL. I have in mind such fossilizable structures such as the well-known 'errors': French uvular /r/ in their English IL, American English retroflex /r/ in their French IL […]". (Selinker, 1972: 215).

Le fusioni linguistiche che si producono tra *dariya* a Ceuta e *tamazight* a Melilla con lo spagnolo, non permettono di stabilire con esattezza se si tratta di casi di bilinguismo funzionale o, eventualmente, di diglossia quasi perfetta. L'impossibilità di tracciare un profilo linguistico preciso dei territori presi in esame, potrebbe essere facilmente riconducibile allo stato di ibridismo che la condizione di frontiera inevitabilmente determina:

> "ha servido como punto de encuentro y comunicación entre los continentes europeos y africa-nos, lo que justifica, entre otras cosas la confluencia de distintas comunidades étnicas y religio-sas – europeo-cristiana, árabe-musulmana, judeo hebraica e hindú-brahmanista [...] a todo esto hay que sumarle en los ultimos tiempos la cantidad de inmigrantes". (Ayora Esteban, 2008: 6).

Ed è la peculiarità dettata dallo status *fronterizo* l'elemento che si intende qui porre in evidenza, soprattutto in termini linguistici e fonologici. Sayahi (2005: 203) dopo aver condotto numerose ricerche sul campo, ha rilevato alcune caratteristiche tipiche degli arabofoni di area marocchina nella pronuncia dello spagnolo:

> "[…] suelen mostrar más variaciones a la hora de pronunciar los sonidos /ɲ/ y /r/. La nasal palatal a veces sufre un proceso de descomposición y se articula como dos sonidos separados, una nasal alveolar más un sonido palatal deslizante (/nj/). Por otro lado, las vibrantes simple y múltiple se pueden confundir con mucha facilidad, dando lugar a casos como [pe.re.xil] o [ma.ɾue.kos]. [...] Las vocales con frecuencia pueden sufrir cambio en la altura donde las vocales medias se articulan como altas y viceversa (*demasiado*>[dimasiadu]; *lujo*>[loxo]; *primero*> [premero]). Al nivel suprasegmental, el español marroquí presenta casos donde las vocales no finales son acortadas y el acento es asignado a la sílaba final, y con menos frecuencia a la penúltima, como es común en el árabe marroquí (*películas* > /peliculás/ ; *lenguas* > /lenguás/ ; *árabe* > /arábe/)".

Le caratteristiche morfosintattiche non sono così distinguibili come le alterazioni fonetiche ma variano a seconda della competenza del parlante:

> "Lo que sí se observa son problemas en el uso de *ser* y *estar* [...] en los tiempos verbales, especialmente el uso indebido del perfecto [...], y en el uso del subjuntivo [...]. También las preposiciones son una fuente de errores para estos hablantes, que a veces persisten incluso en los hablantes más avanzados [...]" (Sayahi, 2005: 203).

Le contaminazioni linguistiche sono misurate anche attraverso la presenza e l'utilizzo di forestierismi, prestiti lessicali[8] che sono parte fondante del processo di evoluzione linguistica e non "voces aisladas cuya importancia no trascende su aportación semántica" (Sayahi, 2011: 86) e nelle forme più raffinate di calchi semantici e strutturali. A questo proposito Kirschen, nel suo interessante articolo "The (not-so) distant relation between Spanish and Arabic", afferma che (2014: 8):

> "The Spanish spoken in Ceuta, Melilla and other parts of Northern Morocco is representative of contact between Arabic and Spanish. Common use of interjection as discourse markers including walou (nothing), inchalá (God willing) and safi (okay) are dispersed in everyday conversation. Words particular to Moroccan culture, be it from darija Arabic dialect or the Cherja Berber dialect, are also frequent".

Il Rif, oltre ad avere il privilegio di essere la terra protagonista delle osmosi linguistiche appena esposte, è anche lo scenario dell'*haketía*, una delle fusioni linguistiche più

interessanti che funge da modello per dimostrare come storia, culture e migrazioni possano stabilire connessioni feconde fondendosi in una forma vernacolare di comunicazione. Lo studioso Luis Benoniel, negli anni venti del Novecento, l'aveva classificata come "un dialecto peculiar a los judíos de origen ibérico establecidos en Marruecos desde la expulsión de España" (Benoniel, 1926: 209) ravvisando nella presenza del *castellano* antico, dell'ebreo o dell'arabo, le sue caratteristiche principali. Ulteriori approfondimenti di Joseph Chetrit (1985: 261) hanno individuato, nella base linguistica dell'haketía, anche la presenza di elementi di aramaico.

La studiosa Sisso Raz, inoltre, riporta un frammento in dialetto *haketía* all'interno del quale spiega le influenze culturali e linguistiche che i sefarditi hanno impresso alla lingua:

> Los sefardíes del oriente añidieron prencipalmente palabras turcas, gregas, eslavas, hebreas, árabes, y italianas. Alhád por eshemplo, el vierbo que todos los sefardíes uzzan por no dezir domingo, pamorde la referencia que se haze a Jesús cristo, viene del árabe ibericó.[9]

La sostituzione del lemma *domingo* con *al'ahad*, per differenziare la radice cristiana della parola *domenica,* indica la misura dello scambio culturale tra i registri lessicali e la trasposizione sul piano linguistico. L'*haketía*, dunque, pur rappresentando una sorta di *koiné*[10], diviene strumento di difesa dell'identità religiosa e culturale dei gruppi coinvolti nonché ponte di cooperazione linguistica tra domini socioculturali molto distanti tra loro.

La *Guerra de África* -e la conseguente istituzione del Protettorato nel 1912- costituiscono il crocevia per l'inizio dell'indebolimento dell'*haketía* che venne lentamente trasformata in una lingua "much more similar to that of a Modern Castilian"(Madkouri, 2006: 28).

3. Conclusioni

Parlare di lingue in contatto oggi significa addentrarsi in un territorio intricato, con sfumature e prospettive divergenti, ampio e polemico dal punto di vista terminologico. Si tratta, però, di un percorso necessario per la comprensione profonda di contesti geografici e sociali complessi.

Ceuta e Melilla rappresentano, in questo senso, un esempio emblematico in quanto terra di passaggio tra Africa ed Europa, faglie politiche tra l'Islam e il Cristianesimo in grado di condensare culture, religioni e lingue distanti tra loro. Dai fecondi scambi con i fenici, dall'*Edicto de Granada*[11] all*'expulsion de los moriscos*[12] e la conseguente diaspora nella vicinissima Africa, fino a considerare l'attuale transumanza umana che si esaurisce intorno alle reti che circondano le due città, la lingua ha svolto una funzione prevalente nel raggiungimento di compromessi identitari. L'espressione più significativa di tali incontri, è determinata dai processi di mutamento linguistico derivanti da situazioni di esposizione

ininterrotta all'alterità tanto culturale quanto linguistica. A tal proposito l'*haketía*, seppur logorata dall'*hispanización* generata dall'insediamento del Protettorato in Marocco, ha rappresentato un'interessante osmosi linguistica tra differenti tradizioni e storie, capace di veicolare significati ed appartenenze territoriali.

Lo squilibrio linguistico tra spagnolo/*dariya* e spagnolo/*tamazight* che non riesce, come è accaduto nel caso dell'*haketía*, a fondersi in varianti linguistiche/dialettali ma solo a generare prestiti, numerose interferenze, misture linguistiche e alternanza di codici, è forse la traduzione triste della recinzione politica che isola le due *enclaves* dal resto del territorio africano: le diversità linguistiche, al pari di quelle politiche, sono escluse, emarginate, prive di qualsiasi tutela giuridica e dell'autonomia necessaria che ne garantirebbe la sopravvivenza.

Il *conflicto simbólico* (Ayora Esteban, 2008: 10) che si è prodotto tra la lingua ufficiale (lo spagnolo) e le lingue autoctone (*dariya*, *tamazight*) dimostra l'esigenza di riconoscere uno *status* equo a tutti i repertori linguistici presenti a Ceuta e Melilla,[13] onde evitare che le peculiarità espressive dei berberi e degli abitanti *ceutí* cadano nell'obsolescenza linguistica. Inoltre, l'erosione cratica delle comunità autoc-tone -e le disparità fossilizzate dal colono spagnolo- hanno fatto sì che "el ascenso social sólo es posible a través del castellano" (Doppelbauer, 2008: 319), generando una vera e propria "cohabitación lingüística desigual" (Fernández García, 2015: 111). Si tratta di un divario che andrebbe sostituito da una coesistenza linguistico-culturale riconosciuta e garantita dal governo spagnolo, nel solco di una politica multiculturale volta alla "conservación, la valorización y el desarrollo de legados culturales" (Fer-nández García, 2015: 111) quali il *tamazight* e il *dariya*. Queste ultime sono sì parcelle infinitesimali all'interno dello scenario linguistico mondiale, ma conservano, al contempo, storie di generazioni millenarie e nuovi racconti, custodiscono conoscenze ed esperienze umane. La loro tutela, attraverso solidi progetti di pianificazione linguistica, ne assicurerebbe vitalità, creatività e sopravvivenza intergenerazionale.

References

Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*, London and Baltimore, MD: Edward Arnold. Retrieved from: http://dare.uva.nl/cgi/arno/show.cgi?fid=171958 [20/06/2016].

Ayora Esteban, M.C. (2008). "La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto", *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16, 1-21. Retrieved from: http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/236/178 [20/08/2016].

Benoniel, J. (1926). “Dialecto judeo-hispano marroquí o hakitia”, *Boletín de la Real Academia Española*,13, 209-233.

Berruto, G. (2006). *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma-Bari: Laterza.

Blasco Martínez, A. (2005). “Razones y consecuencias de una decisión controvertida: la expulsión de los judíos de España en 1492”, *Kalakorikos*, 10, 9-36.

Bordieu, P. (1991). *Language and symbolic power*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cajal, M. (2003). *Ceuta, Melilla, Olivenza y Gibraltar. ¿Dónde acaba España*?, Madrid: Siglo XXI de España.

Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds.) (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*, Clevedon, England: Multilingual Matters.

Chetrit, J. (1985). “Judeo-Arabic and Judeo-Spanish in Morocco and their sociolinguistic interaction”, in Fishman, J.A. (ed.), *Readings in the sociology of Jewish languages*, (261-280), Leiden: E.J. Brill.

Constitución Española (1978). Retrieved from: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229 [20/08/2016].

De Cauter, L. (2004). *The capsular civilization. On the city in the age of fear*, Rotterdam: NAi Publishers.

Decreto de expulsión de los moriscos, 22 settembre 1609. Retrieved from: http://sauce.pntic.mec.es/~prul0001/Textos/Texto%202%20tema%20VII.pdf [20/08/2016].

Doppelbauer, M. (2008). “Las lenguas en las sociedades de Ceuta y Melilla”, in Doppelbauer, M. & Cichon, P. (ed.), *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas de España* (304-323), Wien: Praesens Verlag.

Dotson-Renta, L.N. (2008). “Translated identities: writing between Morocco and Spain”, *The Journal of North African Studies*, 13 (4), 429-439.

Etthari, A. (2015). “El contacto lingüístico hispano-rifeño: sus situaciones, motivacio-nes y consecuencias”, *Perspectivas de la comunicación*, 8 (2), 119-141.

Fernández García, A. (2015). “Repensar las fornteras lingüísticas del territorio español: Melilla, entre mosaico sociológico y paradigma lingüístico”, *ELUA*, 29, 105-126.

Ferguson, C.A. (1959). “Diglossia”, *Word*, 15, 325-340.

Fishman, J. (1967). “Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualism”, *Journal of social issues*, 23 (2), 29-38.

Gold, P. (2000). *Europe or Africa?: A comparative study of the Spanish North Enclaves of Ceuta and Melilla*. Liverpool: Liverpool University Press.

González García, I. (2006). “El acuerdo España - Marruecos de readmisión de inmi-grantes y su problemática aplicación: Las avalanchas de Ceuta y Melilla”, *Anuario de derecho internacional*, XXII, 255-284.

Guthrie, W. (1808). *Geografía universal, descriptiva, histórica, industrial y comercial, de las cuatro partes del mundo.* Imp. de Villalpando. Retrieved from: https://books.google.it/books/about/Geograf%C3%ADa_universal_descriptiva_hist%C3%B3r.html?id=AqU96gIledwC&redir_esc=y [20/08/16].

Kirschen, B. (2014). “The (not-so) distant relation between Spanish and Arabic”, *Voices*, 2 (1), 5-12.

Lambert, W. E. (1977). “Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences”, in Hornby, P. A. (ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications* (15-28). New York: Academic Press.

Ley Orgánica 1/1995, Estatuto de Autónomia de Ceuta. Retrieved from: http://www.congreso.es/consti/estatutos/ind_estatutos.jsp?com=80 [20/08/2016].

Ley Orgánica 2/1995, Estatuto de Autónomia de Melilla. Retrieved from: http://www.congreso.es/consti/estatutos/ind_estatutos.jsp?com=81 [20/08/2016].

Madkouri, M. (2006). La Hakitía, una lengua para la sociolingüística y la interculturalidad, *Maguén-Escudo*, 141, 23-53.

Martínez Lillo, P.A. & Neila Hernández, J.L., (2008). “España en el concierto europeo (1808/1815-1868)”, in Donézar, J. et al., *Contemporánea: siglos XIX y XX* (147-183). Madrid: Silex Ediciones.

Mata Carriazo, J.D. (1951). *Crónica de los reyes cátolicos*, Sevilla: Publicaciones de la Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*, Toronto: University of Toronto Press.

Meyer, F. (2005). *Die Städte der vier kulturen. Eine geographie der zugehörigkeit und ausgrenzung am beispiel von Ceuta und Melilla (Spanien/Nordafrika)*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Moreno áández, F. (1992). “El español en el mosaico lingüístico del Magreb”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 3, 5-35.

Moscoso García, F. (2016). “El árabe ceutí, una lengua minorizada. Propuestas para su enseñanza en la escuela”, in Ferreira V. & Bouda P.(eds.), *Language Documentation and Conservation in Europe* (93-102). Honolulu: University of Hawai’i Press.

Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: bilingual encounters and grammatical outcomes,* Oxford: Oxford University Press.

Ribas, X. (2011). *Las vallas fronterizas de Ceuta y Melilla. Un paisaje para el futuro?*. Re-trieved from: http://www.xavierribas.com/Contents/Ceuta/Xavier_Ribas_CG_Cast.pdf [20/08/2016].

Rivera Reyes. V. (2013). *El contacto de lenguas en Ceuta,* Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Salguero, O. (2013). "Melilla, evangelismo de ida y vuelta", in Briones, R., Tarrés, S., & Salguero, O. (eds.), *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla* (237-257). Barcelona: Icaria Editorial.

Sayahi, Lotfi. (2011b). "Contacto y préstamo léxico: el elemento español en el árabe actual", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI),* 18, 85-101.

Sayahi, Lotfi. (2004a). '"*Aquí todo el mundo hablaba español":* History of the Spanish language in Tangier', *Journal of North African Studies*, 9, 36-48.

Sayahi, Lotfi. (2004b). "The Spanish language presence in Tangier, Morocco: a sociolinguistic prospective", *Afro-Hispanic Review,* 23(2), 54-61.

Sayahi, Lotfi. (2005). "El español en el norte de Marruecos: historia y análisis", *Hispanic research journal,* 6 (3), 195-207.

Sayahi, Lotfi. (2011a). "Spanish in contact with Arabic", in Díaz-Campos, M. (ed), *The handbook oh hispanic sociolinguistics* (473-490), Maldena, MA: Wiley Blackwell.

Selinker, L. (1969). "Language transfer", *General Linguistics*, 9, 67-92.

Selinker, L.(1972). "Interlanguage", *International review of applied linguistics in language teaching,* 10 (3), 209-231.

Sisso Raz, A. (2010). La Haketía. Voces de Haquetía, Dicembre 2011. Retrieved from: http://www.vocesdehaketia.com/ [20/08/2016].

Tarrés, S. (2013). "Ceuta, la perla del Mediterráneo", in Briones, R., Tarrés, S., & Salguero, O. (eds.), *Encuentros. Diversidad religiosa en Ceuta y Melilla* (31-42), Barcelona: Icaria Editorial.

Timaltine, M. & Morgenthaler García, L. (2011). "El contacto actual entre el español, el árabe y el bereber: un campo por explorar", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI),* 18, 7-15.

Vermeren, P. (2002). *Le Maroc en transition*, París: La Découverte.

Vicente, A. (2005). *Ceuta, une vielle entre deux langues: un étude sociolinguistique de sa communauté musulmane*, Paris: L'Harmattan.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems.* The Hague: Mouton.

Footnotes

1. Cfr. González García, I. (2006). "El acuerdo España - Marruecos de readmisión de inmigrantes y su problemática aplicación: Las avalanchas de Ceuta y Melilla", *Anuario de derecho internacional*, XXII, 255-284.
2. Per guerra d'Africa si intende il conflitto bellico del 1859-60 tra il Regno di Spagna della Regina Isabella II e il Sultanato del Marocco. Gli studiosi Martínez e Neila precisano i motivi della contesa: "La guerra de África no fue una campaña de conquista, sino que a juzgar por los motivos expuestos por O' Donnell ante las Cortes su objetivo era: desagraviar el pabellón español, la reclamación de garantías para el futuro y la satisfacción de los sacrificios de la nación española. (...) la frima de la paz , en cuya dirección se manifestó la presión de Londres, tuvo lugar en Tetuán el 26 de abril de 1860. España en virtud de aquel Tratado, obtuvo pequeñas ampliaciones territoriales en Ceuta y Melilla (...). Una paz duramente criticada en el Congreso y en la prensa, aludiendo a una 'paz chica para una guerra grande'" (Martínez, Neila, 2008:166).
3. Area geografica a nord del Marocco che si estende fino ai confini con l'Algeria e comprende città come Tangeri, Tétouan, Nador, Ceuta e Melilla.
4. Denominazione un tempo attribuita ai territori spagnoli in Nord Africa, tra i quali figurano anche Peñon de Vélez de la Gomena, Peñon de Alhucemas e le isole Chafarinas.
5. Cfr. art 3, comma 1,2 e 3. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229.
6. W. E. Lambert fu il primo studioso ad operare la distinzione tra bilinguismo *aggiuntivo* e bilinguismo *sottrattivo*. Ulteriori studi hanno arricchito la definizione: "additive bilingualism tends to occur in situations where the first language is valued and acquisition of a second language does not replace the first language. In comparison, substractive bilingualism tends to occur in situations where there is pressure to replace a socially non-dominant first language with a second, more socially dominant language" (Cenoz, Genesee, 1998: 24).
7. A tal proposito la studiosa Verónica Rivera ha parlato di "paradoja ceutí" in riferimento all'insegnamento dello spagnolo agli studenti arabofoni che dovrebbe avvenire seguendo gli schemi di una L2 e non di lingua materna (Rivera, 2013:162).
8. Sayahi puntualizza sulle conseguenze della distanza linguistica tra arabo e spagnolo soprattutto nella produzione di prestiti: "A nivel semántico, la mayoría de los préstamos mantienen su significado original. El hecho de que esiste una distanzia genética considerable entre ambas lenguas no permite procesos similares a los que ocurren entre lenguas más cercanas, como los casos de extensión semántica o cognados falsos en el caso del contacto

entre el inglés y el español. Esto lleva a la existencia de más préstamos léxicos puros que muestran diferentes grados de adaptación estructural pero de limitada alteración a nivel semántico. Un caso raro de extensión semántica es el caso de la palabra *kumira* que, aunque tiene su origen en la palabra española 'comida' , denota en árabe una barra de pan" (2011:92).

9. http://www.vocesdehaketia.com/haketia/La_Haketia.pdf. Ultima consultazione: 20 agosto 2016.

10. "(…) una varietà linguistica risultante da un compromesso tra le diverse varietà locali, per lo più mediante l'eliminazione dei loro tratti più peculiari e marcati" (Berruto, 2006:191).

11. Il 31 marzo del 1492, i re cattolici Don Fernando II de Aragón e Doña Isabel I de Castilla decisero l'espulsione di tutti gli ebrei dal territorio spagnolo in linea con la politica inquisitoria di purismo cattolico inseguita da Torquemada. Cfr. Blasco Martínez, A. (2005). "Razones y consecuencias de una decisión controvertida: la expulsión de los judíos de España en 1492", *Kalakorikos*, 10, 9-36.

12. La cacciata dei *moriscos*, ebrei fatti convertire forzosamente al Cattolicesimo dopo il 1550, fu decisa da Felipe III e realizzata tra il 1609-1613. Gli espulsi furono costretti a lasciare le proprie abitazioni e mandati in Africa settentrionale: "Primeramente, que todos los moriscos de este reino, así hombres como mujeres, con sus hijos, dentro de tres días de como fuere publicado este bando en los lugares donde cada uno vive y tiene su casa, salgan de él y vayan a embarcarse a la arte donde el comisario les ordenare, llevando consigo de sus haciendas los muebles, los que pudieren en sus personas, para embarcarse en las galeras y navíos que están aprestados para pasarlos en Berbería, adonde los desembarcarán sin que reciban mal tratamiento ni molestia en sus personas" retrieved from: http://sauce.pntic.mec.es/~prul0001/Textos/Texto%202%20tema%20VII.pdf [20/08/2016].

13. Gli statuti delle due città autonome contemplano la pluralità culturale. Nel caso di Ceuta, all'art. 5 si conviene "La promoción y estímulo de los valores de comprensión, respeto y aprecio de la pluralidad cultural de la población ceutí." Cfr. http://www.congreso.es/consti/estatutos/ind_estatutos.jsp?com=80 [20/08/2016]. L'art. 5 dello statuto melillense sancisce anche una pluralità linguistica, tuttavia la condizione minoritaria del dariya e del tamzight è molto simile: "La promoción y estímulo de los valores de comprensión, respeto y aprecio de la pluralidad cultural y lingüística de la población melillense." Cfr.

Slavia e Albania: alcune considerazioni storico linguistiche

Irene Esposito

Università degli Studi di Lecce

ABSTRACT

Nel presente documento si offre un resoconto dello studio presentato in occasione della seduta di laurea in Lingue e Letterature Straniere, presso l'Università degli Studi di Lecce (oggi Università del Salento). Detto studio, nato dalla piacevole lettura del testo di A. M. Seliščev "Slavianskoe naselenie v Albani", ovvero "La popolazione slava in Albania", ha presentato tuttavia non poche difficoltà dal momento che è stato molto difficile reperire i testi censiti quasi esclusivamente negli schedari dell'Università degli Studi di Napoli, ma risultati poi irrintracciabili, in quanto rimossi dalle Biblioteche o, in molti casi, inesistenti. Per di più, molti scritti, tra cui l'opera di Milan von Šufflay del 1916 e il testo di Peter Skok del 1934, da me nominati in questo lavoro, citati da linguisti che hanno affrontato la questione dei rapporti tra Albanesi e Slavi dei Balcani.

KEY WORDS

Linguistica, Slavia, Albania

ABSTRACT

This document gives an account of the dissertation carried out for the Degree in Foreign Languages and Literatures discussed at Lecce University (now University of Salento). This work, linked to the pleasant reading of A. M. Seliščev's book "Slavianskoe naselenie v Albani" (Slavic population in Albania), presented many difficulties as it was very hard to find the related books, almost all registered in the archive of the University of Naples, but then proved to be untraceable as removed from the Libraries. Additionally, many works were inaccessible to me. Among them the Milan von Šufflay's one, written in 1916, and the Peter Skok's one, written in 1934, both mentioned by me in this dissertation and by linguists who approached the issue of the relationships between the Albanians and the Slavs from Balkans.

KEY WORDS

Linguistic, Slavic world, Albania.

Altri testi, scritti in lingue diverse dall'Italiano, hanno richiesto un impegnativo lavoro di traduzione. Confortante è stata tuttavia la costante consultazione del testo di Emanuele Banfi: "Linguistica Balcanica" (1985) e del libro di Giovan Battista Pellegrini "Avviamento alla Linguistica Albanese", in cui si chiariscono, seppure a grandi linee, alcuni dei fenomeni linguistici connessi con i rapporti slavo-albanesi. Il lavoro consta di 3 parti. La prima di queste è dedicata ad alcune considerazioni storiche

riguardanti i popoli e le civiltà antiche nei Balcani, l'antica Albania, gli Albanesi e il loro etnonimo, gli Slavi (e il loro etnonimo) e la loro storia prima e dopo la loro penetrazione nei Balcani, la slavizzazione dell'Albania nonché l'Albanizzazione (o Albanesizzazione) degli Slavi in territorio albanese. La sezione centrale del testo è destinata ad alcune considerazioni linguistiche relative all'elemento slavo dell'Albanese e ai prestiti dallo slavo in Lingua Albanese. Si affrontano qui i rapporti linguistici albano-slavi, si segnalano alcune spie fonetiche per la cronologia dei prestiti, si analizza l'elemento slavo differenziato: Bulgaro-Macedone e Serbo-Croato in Albanese (la stratificazione degli slavismi in Albanese). Inoltre, dopo un raggruppamento dei prestiti e dei toponimi slavi nella Gjuha Sqipe (lingua Albanese), si passa all'analisi degli elementi slavi nella morfologia derivazionale, dal momento che si sono conservati in Albanese numerosi suffissi slavi, molti dei quali sono ancora produttivi. La terza e ultima parte, infine, tratta i moderni rapporti slavo-albanesi, prendendo in esame il caso del villaggio bulgaro di Mandrica, un villaggio al confine greco con la Bulgaria, ma in territorio bulgaro. Detto villaggio bulgaro di Mandrica offre interessante materiale di studio sia dal punto di vista linguistico sia dal punto di vista etnografico. Si tratta di una piccola località con circa 600 abitanti, di cui l'80% sono discendenti di colonizzatori albanesi. Questi ultimi, nei secoli scorsi emigrarono nella regione di Korça nell'area meridionale, appartenente al raggruppamento del tosco, e si stabilirono nelle terre bulgare confinati con la Grecia. Il gruppo albanofono di questa regione conservò l'antica parlata e custodì usi e costumi del paese d'origine.

In ultimo, si forniscono considerazioni conclusive riguardo l'argomento affrontato nel testo suddetto. In particolare, nella sezione conclusiva, viene esplicitato lo scopo del lavoro condotto, ovvero quello di operare un confronto tra il mondo slavo dei Balcani, costituto da Bulgari, Macedoni, Sloveni, Serbo-Croati e l'Albania. Si tratta tuttavia di un confronto limitato al periodo storico compreso tra il VI –VII sec. d. C. e il XIV sec. d. C., ovvero tra l'inizio delle invasioni delle tribù slave provenienti dai Carpazi e della zona più orientale e la seconda metà del 1300, quando i Turchi misero piede nella penisola balcanica, spostandosi verso nord-ovest e nord-est.

Il carattere storico-linguistico di questo lavoro si giustifica col fatto che un approccio di questo genere non solo consente di gettare luce su talune questioni relative alle sorti delle popolazioni slave nella penisola balcanica, ma testimonia anche il lungo processo di "albanesizzazione" della popolazione slava in Albania. Inoltre, detto approccio offre elementi significativi per la definizione dei confini delle colonie slave in territorio

albanese, permettendo di affermare che gli Slavi che si erano stabiliti a sud-ovest appartenevano al gruppo bulgaro, mentre quelli che si erano stabiliti a sud-est erano Serbi. Infine, la questione degli slavismi in albanese è interessante tanto da un punto di vista di storia della lingua, poiché permette di sottoporre ad un'analisi attenta il posto occupato dagli elementi slavi nel corpo lessicale, tanto dal punto di vista della dialettologia e della storia delle lingue slave meridionali, poiché gli innumerevoli slavismi dello standard albanese e delle sue varietà offrono importante materiale per la storia della diffusione della parlata slava nei Balcani. Per di più detta questione appare significativa dal punto di vista della linguistica balcanica, poiché la coesistenza e la cooperazione slavo-balcanica nel corso dei secoli fu parte integrante del processo di formazione di quegli elementi di comunanza che permettono di parlare dell'esistenza di una Lega Balcanica.

Sono questi, d'altra parte, i tre aspetti principali che hanno attirato in tempi diversi l' attenzione di molti studiosi e ricercatori che si sono interessati dell'analisi degli slavismi in Albanese. Per convalidare la tesi, secondo cui gli illiri sarebbero stati Protoalbanesi, molti linguisti e glottologi sono ricorsi a numerosi toponimi e idronimi di origine presumibilmente illirica (ad es. Shkumbi o Shkumbini, nome del fiume albanese che nasce dalle montagne Kamia, nei pressi del lago di Ochrida, attraversa la pianura di Elbasan e si getta a delta nel Mar Adriatico).

1. Parte prima

1. 1. Popoli e civiltà antiche dei Balcani

Col nome di paesi balcanici generalmente si indicano, in senso esteso, i territori dell'attuale Grecia, deIl'ex Jugoslavia, dell'Albania, della Bulgaria, della Romania e della Tracia Turca (o Turchia Europea). Va però considerato che, pur essendo ben definiti ad oriente, ad occidente e a sud, i confini geografici del territorio balcanico comunemente inteso sono molto incerti a nord. La penisola Balcanica è la più orientale delle penisole d'Europa e deve il suo nome alla parola turca *"Balkan"* cioè roccia ed è stata abitata da un mosaico di etnie, le quali, benchè diverse per lingua e tradizioni, sono accomunate da un uguale destino, fatto di conquiste straniere e lotte per la libertà. La sua particolare posizione geografica -si tratta di una regione posta al centro tra tre continenti: Asia, Africa ed Europa- e la configurazione del suo territorio, occupato da importanti catene montuose hanno fatto di questa penisola un conteso territorio di conquista e hanno influito in maniera evidente anche sulle sorti politiche delle

popolazioni che la abitano. In quanto alla storia delle origini, è stato osservato che probabilmente gruppi di indoeuropei giunsero nella penisola balcanica già in epoca preistorica, forse ancor prima della indoeuropeizzazione della penisola italica. Il materiale di indagine e i dati a nostra disposizione su questo argomento sono scarsi e poco attendibili. Con certezza si può solo affermare che, dopo una prima invasione e occupazione del territorio balcanico da parte di "paleoindoeuropei", l'omonima penisola fu abitata da tribù di indoeuropei storici: Traci, Illiri, Traco-Daci e Frigi.

1. 2. L'antica Albania e gli Albanesi - Gli Albanesi e il loro etnonimo

Per indicare gli abitanti dell'Albania si usa generalmente il termine Albanesi, ma esiste anche la voce autoctona "Shqipëtarë", meno diffusa. Tra le due forme, la più antica è, però, la prima. Nel II secolo d. C., infatti, il geografo alessandrino Tolomeo indicava con la parola Albanoi le tribù illiriche e col nome «Albanopolis» la loro capitale, situata probabilmente tra Durazzo e Dibra. All'etnonimo Albanoi di Tolomeo, sarebbero poi connesse le forme Arben (e) / Arber (e) e «Albaniens». Si ammette, inoltre, che la stessa voce sia collegata dalla radice *Alb-, usata per indicare le tribù protoalbanesi e dal suffisso illirico -ano, usato per indicare il paese oppure gli abitanti dell'Albania. Le voci Arbërësh e Arbënesh, in ogni caso, si formarono dall'antica radice Alb-Arb-, con l'aggiunta del suffisso -esh, ancora oggi diffuso nei dialetti di Kruja e di Tirana. In epoca slava, dopo la metatesi delle liquide, tipica delle lingue meridionali, si diffusero anche le forme «Rabene» o «Arbene», presenti in molti scritti di autori antichi nord-Albanesi e in numerosi documenti serbi del XII sec. In epoca latino-medievale, gli abitanti dell'odierna Albania continuarono ad essere indicati come "Arbanenses" o "Albanenses" e il loro paese "Arbania" o "Albanja". Va, in ogni caso, osservato che la ragione per cui l'antica forma "Albanoi" fu sostituita da quella autoctona, tipicamente albanese, «Shqiptarë» (così: "Albania", "Shqipëria" e Albanese "shqipë") è oscura. Il territorio dell'odierna Repubblica Albanese, secondo le più attendibili fonti storiche, era probabilmente abitato a partire dal 3000-2000 a. C. da pastori e agricoltori non autoctoni, provenienti dall'Anatolia e destinati ad essere sopraffatti e scacciati dagli Illiri. Staccatasi dal comune ceppo indoeuropeo, questa popolazione si sarebbe diretta verso l'odierna Shqipëria, confinante a sud con la Grecia, ad est con la Macedonia e la Tracia. Tuttavia, come giustamente nota Emanuele Banfi, il concetto geografico di lllyricum si sarebbe esteso anche per indicare territori non abitati da veri e propri Illiri, stanziati nella parte sud-occidentale della penisola balcanica. Questa "tesi panillirica",

sostenuta da molti studiosi insigni come Gustav Meyer, è nota anche col nome di "tesi dell'autoctonia". Secondo altri studiosi, invece, i progenitori degli Albanesi erano i Traci, stanziati ad oriente degli Illiri. Anticamente le tribù dei Traci occupavano le terre dell'odierna Albania. Orbene, questa seconda teoria, detta «trace» o della «non autoctonia» degli Albanesi, ipotizza uno spazio protoalbanese situato nell'Oriente balcanico, in un'area non lontana dal territorio grecofono e abitata dai progenitori degli attuali Rumeni e Macedoni, con i quali gli antichi Schipetari vennero sicuramente a contatto. Una soluzione di compromesso tra la teoria trace e quella illirica è stata proposta da N. Jokl e C. Tagliavini, i quali suppongono che la patria originaria degli «Albanoi» si trovasse a sud del Danubio e coincidesse con l'antica Dardania (l'attuale Macedonia jugoslava). Verosimilmente in questa regione Traci e Illiri si sarebbero incontrati vivendo in simbiosi e formando le prime comunità protoalbanesi e protorumene. Dunque, gli antenati degli odierni Schipëtari, i cui progenitori discesero nei Balcani dalle aree comprese tra il Mar Nero e il Mar Caspio, furono sia Illiri sia Traci e la loro lingua appartenente al gruppo indoeuropeo, si sarebbe costituita nel corso degli scambi delle tribù albanesi con le altre popolazioni, contigue e lontane. Tuttavia, in mancanza di fonti storico-letterarie certe, non è possibile con sicurezza stabilire da chi discendevano gli Schipetari (dai Traci o dagli Illiri?) né dove essi abitassero.

1. 3. Gli Slavi prima dell'arrivo nei Balcani

Particolarmente difficile è l'analisi dell'etimologia del nome "slavus". Allo stato attuale, infatti, si posseggono pochi dati di indagine sull'argomento e, peraltro, le considerazioni ricavate sulla base di essi lasciano molte domande senza risposte. E' ugualmente difficile accertare dove e quando sia avvenuto il cambiamento semantico del termine, col passaggio da "slavo" a "schiavo". Popolazioni di ceppo indoeuropeo, gli Slavi avrebbero abitato originariamente o la zona compresa tra la Vistola e il medio Dnepr, oppure, come sostengono altri storici, il territorio a nord-est dei Carpazi. Già lo storico greco Erodoto nel VI secolo a. C. fece riferimento alle tribù sedentarie di agricoltori che abitavano le terre della Scizia, in particolare ai Neuri che abitavano nella regione del Don, del Dniepr e del Dniestr e a nord del Mar Nero. In seguito nel I secolo d. C. Plinio il Vecchio e Tacito danno la notizia di alcune tribù di Venedi che, secondo le indicazioni fornite dal geografo alessandrino Claudio Tolomeo un secolo dopo, avrebbero abitato le terre della regione della Vistola e del Golfo di Danzica. Verso la metà del primo millennio gli slavi iniziarono a conquistare enormi territori, dirigendosi

a sud, a est e a ovest, dividendosi così in: Slavi meridionali (Южные Славя́не), Slavi orientali (Восточные Славя́не), Slavi occidentali (Западные Славя́не). In particolare, tra il VI e VII sec. d. C. si verificarono massicce migrazioni di tribù Slave nella zona danubiano-balcanica, dove erano minacciati i confini dell'Impero d 'Oriente. A nord e ad est, invece la Slavia appariva ancora compatta. A causare la discesa degli Slavi nella parte meridionale dell'Europa orientale furono le invasioni barbariche, responsabili della frantumazione dell'unita' del mondo antico.

2. Parte seconda

2. 1. La slavizzazione dei Balcani e l'albanesizzazione degli Slavi in territorio albanese

Sospinti forzatamente nel bacino danubiano dalle regioni più orientali e settentrionali dell'Europa, costretti ad oltrepassare i Carpazi in virtù delle incalzanti pressioni degli Unni - prima - e degli Avari - poi - i progenitori degli attuali slavi meridionali si staccarono dalle tribù della Slavia sud-orientale già dal IV e V sec. d. C. Verosimilmente, nella regione danubiano-balcanica, essi si sarebbero incontrati e avrebbero vissuto in simbiosi con gli "SKLABENOI" (slavenoì), cui accenna Procopio di Cesarea nel suo "De Bello Gothico", costringendo gli abitanti locali alla fuga, probabilmente per garantirsi la «ruralizzazione» delle nuove terre occupate. Le loro tribù di agricoltori e allevatori nomadi si stabilirono nelle regioni in cui vivevano da secoli gli antichi popoli dei Balcani: Traci, lliri, Frigi e Misi, molti dei quali non si erano trasferiti, scegliendo di assimilarsi agli invasori. Di conseguenza, ebbe inizio un processo di "slavizzazione" della penisola balcanica, in cui rivestì un ruolo importante la Bulgaria, ovvero l'antica Tracia. Per ciò che riguarda l'Albania, la presenza slava in territorio albanese è attestata sin dalla prima metà del VI sec. d. C., quando alcuni gruppi di Slavi, penetrati nella regione centrale dei Balcani, si spinsero fino alle vicinanze di Durazzo (548 d. C.). Ben presto, essi si stabilirono nella pianura della Musachia, la più vasta dell'Albania, divisa dal corso del Semen in due parti: la "Grande Musachia", a nord, e la "Piccola Musachia", a sud. In particolare, le popolazioni slave penetrate nella parte sud-orientale dell'Albania preferirono la zona dell'alto Shkumbini, mentre lungo il corso inferiore del fiume ci furono pochi insediamenti. La penetrazione degli Slavi in Albania non interessò soltanto la parte meridionale ed orientale di questa piccola repubblica, dove si erano insediati i primi nuclei slavi dal sud-est, ma riguardò anche il centro, dove si stabilirono le tribù che si erano dirette verso il nord. Anche la zona settentrionale fu territorio di conquista per le popolazioni di origine slava, le quali,

a differenza di quelle che avevano colonizzato l'Albania centro- meridionale e orientale (appartenenti al gruppo bulgaro), provenivano dalla regione del Drin Bianco (in slavo: Belii Drin). La diffusione dell' «elemento slavo» in Albania è documentata con insistenza dai nomi di alcuni villaggi di evidente derivazione serba o bulgara. Molti di essi si sono conservati. Tra le località più note, nella regione centro orientale, troviamo Korça (nota anche con l'antico nome di Coritsa), posta ai piedi di una bassa catena montuosa, in una pianura di natura alluvionale, parzialmente lacustre e palustre. Nella stessa conca di Korça si trovano gli storici villaggi di Drenovo e Bobosiza (o Bobostiza), circondati da campagne e difesi da bassi colli. Ma ancora più numerose sono le tracce della conquista slava nelle depressioni pianeggianti formate da alcuni tra i fiumi maggiori, come l'alto Shkumbini, il Vojusa (che nasce dal pianalto del Mecovo), il Semen e i suoi affluenti: il Devol e l'Osum. Nelle regioni paludose o lagunari, al contrario, essendo meno adatte e favorevoli all'agricoltura rispetto alle valli fluviali, i toponimi slavi sono esigui e molto limitati. Peraltro, lo studioso russo Afanasii Matveevic Seliščev osserva che, perfino sui monti, in Albania, si trovavano alcuni spazi isolati adatti per l'agricoltura. Pare infatti che queste "piazze" (questa è, in effetti, la traduzione letterale della parola russa ппошадъ) fossero utilizzate dagli agricoltori slavi come campi da semina, dopo aver estirpato gli arbusti e sradicato gli alberi dei boschi. Il Seliščev sostiene che tale ipotesi sarebbe anche dimostrata da alcuni nomi di villaggi di etimo slavo, diffusi nell'Albania centro-meridionale. Ad esempio: Kopaç, da un antica radice kopa-, che indica l'atto dello scavare e del dissotterrare, come in russo kopanìe "scavo raccolta" kopalka "attrezzo per scavare", collegati al verbo kopat' "scavare o sterrare"; Zagorje, da za- (dietro, oltre), preposizione che regge il caso accusativo per il complemento di moto a luogo e il caso strumentale per il complemento di stato in luogo, e gora "monte", da cui Zagorje cioè dietro i monti. Anche Norbert Jokl concorda con Seliščev nell'osservare che vi era una netta distinzione tra gli insediamenti slavi e quelli albanesi: i Bulgari e i Serbi abitavano nelle pianure e nelle valli fluviali, gli Schipetari sulle montagne e sugli altopiani. Importanti conferme vengono dalla toponomastica, in particolare dai nomi slavi che si riferiscono alla bonifica e al dissodamento (es. trebiçko, trebinie, krçova, ecc.). Va però osservato che, benché tra il VII e l'XI sec. il territorio albanese fosse in gran parte sottoposto al processo di Slavizzazione, i pastori nomadi protoalbanesi continuarono le loro tradizioni e, oltre alla loro lingua, salvaguardarono i loro usi e costumi. In realtà, essi riuscirono a preservare la loro etnia e la loro cultura solo grazie ai solidi e stabili legami all'interno delle diverse

comunità tribali, il cui ordinamento si basava sul rispetto della besa («parola d 'onore») e delle pratiche sanguinarie di vendetta. Così, grazie alla sua "compattezza etnico-sociale", nei secoli successivi (XII-XV), l'elemento albanese prevalse su quello slavo, assoggettandolo. In particolare, nell'Albania feudale gli agricoltori slavi dipendevano dalle potenti famiglie latifondiste albanesi. Peraltro, sebbene molti contadini assoggettati fossero i discendenti di antichi montanari scesi nelle valli (erano dunque Albanesi), è certo che la maggior parte della popolazione subordinata avesse origini bulgare e serbe. Nelle pesanti e gravose condizioni di dipendenza dagli Albanesi in cui si vennero a trovare, gli Slavi, dunque, furono resi schiavi. Esiste, infatti, nel dialetto ghego la parola *rotar* che deriva dalla slavo *ratar*, che, col significato di "schiavo" e "servo della gleba", veniva usata per indicare i contadini slavi. Nel corso del processo di "albanizzazione" della popolazione, le comunità bulgare e serbe andarono via via disgregandosi e i loro membri si mescolarono con l'altra etnia. Nel corso dei multisecolari rapporti tra Slavi e Albanesi penetrarono nella «gjuha shipe» numerose parole bulgare, macedoni e serbe. L'Albanese ha assunto, infatti, una considerevole quantità di prestiti in diversi campi semantici, ma, di contro, solo un piccolo numero di parole albanesi sono penetrate nello slavo.

3. Parte terza

3. 1. L'elemento slavo dell'Albanese

Accanto ai primissimi nomi per le suppellettili domestiche, l'agricoltura, l'artigianato, gli animali, la pesca, e al gruppo successivo di prestiti per nozioni ed oggetti riguardanti campi semantici diversi, assunti quando i nuovi "Albano-slavi" erano bilingui, si diffuse una terza categoria di voci che riguardavano lo Stato, la Società, il diritto e che vennero mutuate, per la maggior parte, dai Serbi nel XIV sec. Poiché gli slavismi penetrarono in Albanese in tempi differenti e tramite contatti molteplici, particolarmente difficile risulta la determinazione della loro cronologia e la definizione della regione di provenienza. La forma fonetica dei prestiti più antichi indica che essi sono stati assunti dal Bulgaro (e non dal serbo-croato, cui appartengono gruppi meno numerosi di slavismi, limitati in gran parte al Ghego, cioè al dialetto albanese del nord). I prestiti slavi, come del resto tutti gli elementi di origine alloglotta in Albanese, sono stati sottoposti alle regole fonetiche e grammaticali di quella lingua. Così, ad esempio, i verbi slavi con tema in "ltl" sono stati adattati al modello flessivo caratterizzato dall'alternanza morfologica /t/v/s/, alternanza che caratterizza molti gruppi verbali

dell'albanese, come ad es. mbes "io rimango" vs. 2. 3. p. sg. mbet, l. p. mas (mat) "io misuro" Vs. 2. 3. p. sg. mat etc. I tipi slavi goditi "costruire, edificare, colpire", grabiti "rapire", etc. vengono integrati in Albanese, godis, grabis, etc. Nelle voci dallo slavo è cambiata perfino la posizione dell'accento. Per rispettare l'accentuazione albanese, dunque, si incontra: nevojë (da névola "bisogno/necessità"), kowiç (da kovaç "fabbro"), grabit, grabis (da grabiti, "rapire"), çudit (da cuditi "sorprendere"). A sostegno dell'ipotesi secondo cui Slavi e Albanesi si sarebbero incontrati per la prima volta nella regione di Dibra e della zona inferiore del Lago di Prespa (più a sud-est del Lago di Ochrida), il Seliščev ha sollevato la questione dell'influsso fonetico dei dialetti bulgari nell'Albanese. Egli, infatti, sottolinea che la pronuncia di ‖e‖ (=e aperta) tipica delle varietà bulgare, parlate ad ovest del Lago di Ochrida, ricorre anche in dialetti albanesi in corrispondenza della tipica vocale indistinta dello standard albanese ‖ë‖ . Lo stesso Seliščev, inoltre, suppone un influsso bulgaro anche per la resa di ‖le‖ in ‖ol‖, che si incontra di frequente nelle regioni più orientali dell'Albania centro-meridionale, al confine greco-macedone (appunto nella zona della Dibra e di Prespa). Norbert Jokl replica, tuttavia, che questo esito ‖ol‖ compare in un'area dialettale albanese molto più vasta. Particolarmente evidente è inoltre l'influsso slavo nella morfologia derivazionale. Si sono infatti conservati in albanese numerosi suffissi slavi, molti dei quali sono ancora produttivi. Moltissime sono le parole con -ke, usato con funzione di diminutivo soltanto nella pianura di Korça, a Devol, mentre altrove, nelle altre zone meridionali, non è produttivo. Si incontrano infatti: ballke (da balle) cioè "gradino", bluzke (da bluze) "camicetta", kapke, cioè kapuçe fomijesh, "scarpe da bambini". Con lo stesso suffisso si formano, sempre nella regione del Korça numerosi toponimi e microtoponimi: çobanke, Kovaçke, Resulke. Altrove, nelle regioni di Berat, di Mallakaster, di Skrapar, -ke è sostituito col suffisso autoctono -ze: veze, "uovo" henez "cunetta", ma anche toponimi come: Frasheza, kra=hge=a, Lereza ecc. Con funzione di diminutivo questo suffisso si trova anche nella zona di Berat per formare il femminile dei nomi degli abitanti di un luogo. Ad esempio: italjanke cioè "donne italiane", fshatarke ovvero "donne contadine". Lo stesso -ke è spesso usato per formare nomi femminili che appartengono alla sfera dell'allevamento, come in bejke: "pecora bianca" e che, per la maggior parte, hanno il corrispondente maschile con tema in - k: bejk. Talvolta il medesimo suffisso si trova insieme a -ç, sempre con funzione di vezzeggiativo: hardiçke<harduce "piccola lucertola", shamiçke<shami "fazzolettino". Il suffisso -ice, ugualmente slavo, è diffuso nelle varietà di Devol, di Korça e

dell'omonima pianura, mentre, di contro, è raro nella regione di Permet. Esso ha due funzioni principali: l) forma i nomi al femminile dai maschili (nomi di esseri viventi) o può avere valore vezzeggiativo (ad esempio nei nomi propri Markovice < Marko e Mitkovice < Mitko); 2) forma nomi di oggetti che indicano anche la loro funzione: kreipnice, cioè porta-sale, uthullnice cioè "porta-aceto", lugenice "porta-cucchiaio". Di derivazione slava è inoltre il suffisso -nik, presente nella formazione degli aggettivi dai nomi: besnik (fiducioso) da besim (fiducia); fisnik (ideale) da fisnikeri (nobiltà). Nelle varianti della zona di Korça -nik è usato per formare nomi di alimenti: dallanik: "sfoglia di burro"; petanik: "sfoglia con panna". Hanno tutti significato di dispregiativo nomi cui si aggiunge -ovine, di provenienza slava, diffuso soltanto a Devol, nella conca e nella città di Korça. Così: hajdutrovine < hajdut ("ladrone"), batakovine < vend batak ("posto fangoso"). Fanno eccezione soltanto due parole: sheshovine < vend shesh ("prato pianeggiante") e tavavina ("cibo preparato in teglia inviato dalla madre della sposa a casa dello sposo il lunedì dopo il matrimonio"). Nelle regioni di Korça e di Berat si incontrano termini col suffisso tipico slavo -it. Si tratta per la maggior parte di verbi all'infinito, come prashis, "zappare"; branovis, "lavorare con l'erpice"; gergeris, "fare rumore"; klepis, "strizzare gli occhi" (in bulgaro klepka = ciglio), lysit, (manca nei dizionari albanesi) "pulire il pesce dalle squame" (in bulgaro ljuspa = squama). Nelle varianti della regione Tosca settentrionale sono presenti anche le parole con suffissi slavi, con -çe (ka=ançe = "piccola pentola"), -ishte (miserishte /mishtrishte = "campo di mais), -ko (leshko = "persona ingenua/bonaccione"). Tali suffissi di evidente origine slava, non solo hanno formato parole albanesi, ma sono anche serviti come modello per la derivazione dei suffissi tipicamente e comunemente albanesi:
-ze, -th, -k, -ke, -cke, -tor, -s (-s/-t < *tio/*tis) .

3. 2. La presenza albanese in territorio slavo: il caso del villaggio bulgaro di Mandrica

Al confine greco con la Bulgaria, ma in territorio Bulgaro, si trova il villaggio di Mandrica, una piccola località con circa 600 abitanti, di cui l, 80% sono discendenti di colonizzatori albanesi. Questi ultimi, nei secoli scorsi emigrarono dal villaggio di Vithkuki, nella regione di Korça nell'area meridionale, appartenente al raggruppamento del tosco, e si stabilirono nelle terre bulgare confinanti con la Grecia. Il gruppo albanofono di questa regione-peraltro, conservò l'antica parlata e custodì usi e costumi del paese d'origine. Per tale ragione, quindi, il villaggio bulgaro di Mandrica offre

interessante materiale di studio sia dal punto di vista linguistico sia da quello etnografico. Per ciò che riguarda la lingua va notato che, in confronto con l 'Albanese odierno, nella varietà di questi Albanofoni si incontrano antiche forme del dialetto tosco, caratterizzate però dall'influsso linguistico esercitato anche dai Bulgari, dai Greci e dai Turchi. Sulla parlata di questa località mancano studi scientifici o attestazioni scritte precise che possano permetterne e favorirne l'avvio. Negli ultimi decenni tuttavia, stampa e mass media si sono interessati di Mandrica, documentandone l'influsso soprattutto dei Bulgari, della loro lingua e della loro cultura. Tratti distintivi sono gli aggettivie i pronomi possessivi. Nella varietà di Mandrica, in effetti, l'aggettivo non ha articolo ed è, per lo più, preposto al nome cui si riferisce, mentre, al contrario, nella lingua albanese standard, esso è articolato e posposto al sostantivo corrispondente. Così, ad esempio, nella lingua di Mandrica si ha: *bukor fshat* per *fshat i bukur* in albanese, cioè *il bel villaggio*. Tuttavia queste informazioni appaiono più recenti dal momento che in alcune vecchie canzoni folkloristiche l'aggettivo, comunque non articolato, segue il nome. Anche gli aggettivi e i pronomi possessivi occupano, nella lingua di Mandrica, una posizione diversa rispetto allo standard albanese. Essi infatti precedono il sostantivo che indicano mentre, di regola, dovrebbero seguirlo. Ad esempio: *timi fshat* per *fshat im* ovvero "il mio villaggio". Inoltre, gli albanofoni di Mandrica conoscono una sola forma per l'aggettivo e il pronome possessivo di terza persona singolare asat ("suo di lui, sua di lui, suo di lei, suo di lei"), mentre lo standard albanese ha due forme. Dal punto di vista etnografico, inoltre, il villaggio sembra interessante sia per la sua cultura "materiale" sia per quella "intellettuale", come sostiene la Sokolova. Le case, infatti, sono costruite in modo abbastanza stabile e solido, ma sono strutturate non in ragione dell'uomo, bensì in virtù della principale occupazione dei Mandrioti: la coltura del baco da seta. Interessanti anche i costumi femminili a Mandrica: le donne, infatti, indossano una camicia bianca, tipica albanese, con maniche a tre quarti, su cui mettono una sorta di tunica-vestito, il *fustan*, fatto di un fitto telo di lino nero, giallo o verde chiaro. Davanti le donne indossano i grembiuli, fissati con metallo artisticamente lavorato. Per ciò che riguarda altri aspetti etnico-antropologici, occasioni importanti sono le nascite, i matrimoni e i giorni di festa segnati nel calendario. Ma un rituale particolare va osservato anche per i funerali. Di certo, l'avvenimento più importante per gli abitanti di Mandrica è costituito dalla nascita di un bambino che, com’è d'uso a Devol, in Albania, viene annunciata ai parenti più vicini, benedetta dal "pope" locale e festeggiata il giorno seguente con un banchetto, durante il quale si preparano fagioli e il tradizionale piatto con noci e aglio. Per proteggere

sèstessa e il suo bambino, la partoriente deve portare in testa uno spicchio di aglio, come, d'altra parte, si usa a Devol, nell'Albania orientale e nel resto della Bulgaria. Il giorno del battesimo poi i neonati maschi avranno il nome del nonno paterno, le femmine quello della nonna paterna. Interessante è peraltro la maniera in cui si festeggiano i matrimoni, per lo più combinati da uno *slluminike*, cioè da un "mediatore".

4. References

Bercoff, G. B. (Ed.). (1994). *La slavistica in Italia: cinquant'anni di studi (1940-1990). Ministero per i beni culturali e ambientali, Direzione Generale per gli affari generali administrativi e del personale*, Roma: Divisione editoria.

Various Authors. (1997). "Albania, Emergenza Italiana", *I quaderni speciali di limes, Rivista Italiana di Geopolitica*, Roma: Editrice Periodici Culturali.

Andersen, H. (1993). "Le lingue slave". In Ramat, P. & Giacalone Ramat, A (eds.) *Le lingue indoeuropee* (441-480).

Breu, W. (1994). "Integrazione dei prestiti e problemi della fonologia diacronica dell'Albanese". In Altimari, F. (ed.) *Atti del II Seminario Internazionale di Studi Albanesi, Rende* (155-168), Cosenza.

Çabej, E. (1988). *Studime për fonetikën historike të gjuhës shqipe*. Akademia e Shkencave e RPS të Shqipërise, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.

Camera, A. & Campanile, E. (1993). "Antichità indoeuropee". In Ramat, A. & Giancalone Ramat, P., *Le lingue Indoeuropee* (19-44), Bologna.

Demiraj, S. (1993). "L'albanese". In Ramat, P. & Giacalone Ramat, A., *Le lingue Indoeuropee* (507532), Bologna.

Kahane, R. (1962). "Notes on the linguistic history of sclavus". In Various Authors, *Studi in onore di E. Lo Gatto e G. Maver, collana di richerche slavistiche* (p. 345), Roma.

Petkanov, I. (1983). "Gli elementi lessicali romanzi e quelli slavi nelle lingue balcaniche". In *Scritti in onore di G. B. Pellegrini*, Pisa, 1369-1377.

Risteu-Iueberr (1959). *Storia dei paesi balcanici*, Bologna: Capelli.

University of Cyprus
Language Centre

The 1st UCY-LC International Forum of Young Researchers took place on June 2, 2016 at the University of Cyprus. It was organized by the Language Center of the University of Cyprus. The theme of this 1st Forum was "Languages in Contact: Interconnections and Interferences" with the participations of speaker from: Armenia, Bulgaria, Cyprus, France, Greece, Italy and Spain.

ISBN: 978-9963-734-05-4