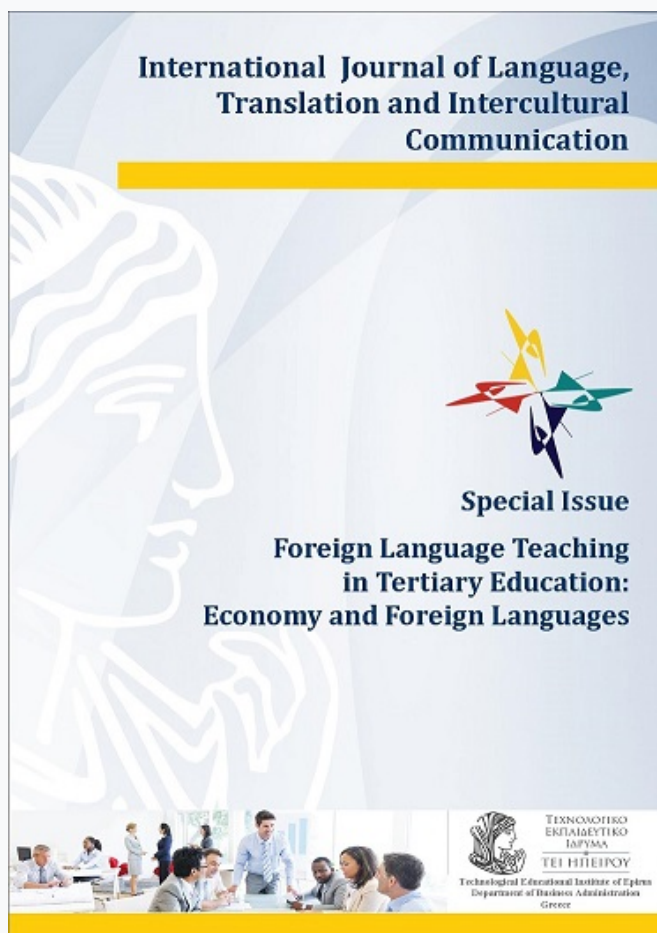


International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication

Vol 4, No 1 (2016)

Special Issue: Foreign Language Teaching in Tertiary Education: Economy and Foreign Languages



Επαναπροσδιορίζοντας την
Εκπαίδευση/Κατάρτιση των Καθηγητών Ξένων
Γλωσσών Καθηγητής Γλώσσας ή Επαγγελματίας
των Γλωσσών;

ARGYRO PROSCOLLI

doi: [10.12681/ijltic.10346](https://doi.org/10.12681/ijltic.10346)

Copyright © 2016, ARGYRO PROSCOLLI



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

PROSCOLLI, A. (2016). Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση/Κατάρτιση των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών Καθηγητής Γλώσσας ή Επαγγελματίας των Γλωσσών;. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 4(1), 16–32. <https://doi.org/10.12681/ijltic.10346>

Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση/Κατάρτιση των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών

Καθηγητής Γλώσσας ή Επαγγελματίας των Γλωσσών;

Αργυρώ Πρόσκολλη

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

proscoli@frl.uoa.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι μελέτες στο χώρο των Επιστημών Αγωγής που αναφέρονται σε ζητήματα επαγγελματισμού και επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών. Από άποψης εκπαιδευτικής πολιτικής, η τάση αυτή ανταποκρίνεται στην αλλαγή φιλοσοφίας και προσανατολισμού της εκπαίδευσης/κατάρτισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της προσπάθειας διασύνδεσής της με την αγορά εργασίας και εντοπίζονται στις δράσεις αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και σύστασης των πρόσφατων (Απρίλιος 2015) Μητρώων Προσόντων των αποφοίτων των πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Προς την κατεύθυνση αυτή, καταγράφονται προβληματισμοί ως προς το εάν η οργάνωση της διδασκαλίας/εκμάθησης της κοινής ξένης γλώσσας εμφανίζει τάσεις σύγκλισης/απόκλισης με αυτή της ειδικής γλώσσας. Οι σχετικοί ενδείκτες εντοπίζονται σε επίπεδο στοχοθεσίας, όπου συχνές είναι, και στις δύο περιπτώσεις, οι αναφορές στις επαγγελματικές δεξιότητες ενώ πολλαπλασιάζονται οι εγκάρσιες δεξιότητες (επικοινωνιακές, διαμεσολάβησης, οργανωτικές, διαχειριστικές...), αλλά και σε επίπεδο διδακτικών διαδικασιών με την παράλληλη προσφυγή σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως η βιωματική/ενεργητική, η προσέγγιση βάσει δεξιοτήτων, η παιδαγωγική ένταξης, η αντεστραμμένη διδασκαλία, ενώ αξιοποιούνται όλο και περισσότερο τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα και εργαλεία που απαιτούν τεχνολογικές δεξιότητες...

Η μελέτη τους θα καταδείξει ποιες από τις παραπάνω τάσεις ισχύουν στην περίπτωση της εκπαίδευσης/κατάρτισης των φοιτητών/μελλοντικών καθηγητών ξένων γλωσσών στην Ελλάδα και θα προσδιορίσει τις ιδιαιτερότητες της επαγγελματοποίησής της.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματοποίηση, επαγγελματική κουλτούρα, επαγγελματικές και εγκάρσιες ικανότητες/δεξιότητες

Εισαγωγή

Η εισήγηση αυτή εστιάζει σε διάφορα πεδία επιστημών: κοινωνικές επιστήμες, επιστήμες της αγωγής, της γλώσσας, του ανθρώπου με έμφαση στη Διδακτική των Γλωσσών και υπαγορεύεται από τις ακόλουθες θέσεις:

- Αντικείμενο της Διδακτικής των Γλωσσών δεν είναι η γλώσσα αυτή καθαυτή αλλά η διαδικασία μέσα από την οποία το μαθητικό κοινό την κατακτά/μαθαίνει σύμφωνα με προσωπικές στρατηγικές μάθησης που αναπτύσσονται με βάση τις ιδιαίτερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και το διαθέσιμο μαθησιακό υλικό και περιβάλλον.
- Με βάση τις σύγχρονες διδακτο-παιδαγωγικές αντιλήψεις για το μαθητή/χρήστη της γλώσσας (κοινωνικός παράγοντας/δράστης) και το σχεδιασμό της διδασκαλίας της, έμφαση δίνεται στη λογικο-πραγματιστική προσέγγιση της γλώσσας μέσα από δράσεις και διαδικασίες κοινωνικο-επαγγελματικής επικοινωνίας. Δεν εστιάζουμε πλέον σε στόχους γλωσσ(ολο)γικούς μόνο αλλά πρωτίστως κοινωνικο-πραγματιστικούς που υπηρετούνται από τα διάφορα γλωσσικά περιεχόμενα. Με την έννοια αυτή, όλοι οι

μαθητές/χρήστες μιας γλώσσας καλούνται να τη χρησιμοποιήσουν σε ένα ευρύ σύνολο επικοινωνιακών περιστάσεων τόσο σε γενικό/καθημερινό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (πραγματοποίηση αγορών, αναζήτηση προσανατολισμού, ανταπόκριση σε επαγγελματικές προσφορές/υποχρεώσεις, διεκδίκηση προσωπικών δικαιωμάτων...).

Οι παραπάνω θέσεις, καθώς και έντονοι προβληματισμοί των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με την προετοιμασία των καθηγητών ξένων γλωσσών ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες επαγγελματικές απαιτήσεις (βλ. επαγγελματοποίηση), οδήγησαν στην αναζήτηση των δεικτών διαφοροποίησής τους αναφορικά με το μαθητικό κοινό και τον τύπο γλώσσας – *κοινής ή ειδικής* – που καλούνται να διδάξουν. Μας απασχόλησε λοιπόν η εξής προβληματική: «Η αντίληψη και η οργάνωση της διδασκαλίας/εκμάθησης γλωσσών (*κοινή γλώσσα*) εμφανίζει τάσεις σύγκλισης ή απόκλισης με αυτές των ειδικών γλωσσών;» Στο πλαίσιο αυτό, απαιτείται να αναζητηθεί σε τι συνίσταται η επαγγελματοποίηση¹ των εκπαιδευτικών και δη των ξένων γλωσσών (ενέργειες/δράσεις και μέσα επαγγελματοποίησης), και να διερευνηθούν τα κριτήρια και οι δείκτες που θα επέτρεπαν να θεωρήσουμε ότι η απόσταση ανάμεσα στο σχεδιαστικό μοντέλο αυτό της ειδικής γλώσσας εμφανίζει φθίνουσα πορεία.

1 Εννοιολογικό πλαίσιο

1.1 Διδασκαλία/Εκμάθηση γλωσσών: Από την *κοινή γλώσσα* στη *γλώσσα ειδικότητας*

Η οργανωμένη προσπάθεια διαχείρισης της διδασκαλίας των γλωσσών εντοπίζεται στα τέλη του 19^{ου} αι. κατά το πρότυπο των νεκρών γλωσσών (αρχαία ελληνικά και λατινικά) και με τη χρήση συγκεκριμένου κειμενικού είδους, το λογοτεχνικό κείμενο. Από τις αρχές του 20ού αι., οι ανάγκες επικοινωνίας με αλλόγλωσσους, οι οποίες προκύπτουν με την ανάπτυξη της αγοράς και του εμπορίου, διαμορφώνουν τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους και οι σχετικοί προβληματισμοί συνεχίζονται μέχρι σήμερα. Σχεδόν παράλληλα προκύπτει και η προβληματική της διδασκαλίας των γλωσσών για ειδικές περιστάσεις και σε συγκεκριμένο/ειδικό κοινό, η οποία πρωτοεμφανίζεται στις αρχές του 20ού αιώνα με τη *στρατιωτική γλώσσα*² και είναι απότοκος του επεκτατισμού των κρατών της δυτικής Ευρώπης που, λόγω εμπόλεμης πραγματικότητας, επιβάλλουν στους πληθυσμούς των κατακτημένων περιοχών τη διδασκαλία/εκμάθηση της γλώσσας τους. Πέραν της χρηστικής και λειτουργικής διάστασης του εγχειρήματος (ανάγκη κατανόησης των οδηγιών/εντολών), η προσπάθεια αυτή υπαγορεύεται και από το ιδεολογικό κατασκεύασμα για τη νομιμοποίηση των αποικιακών κατακτήσεων περί εκπολιτισμού των μη ανεπτυγμένων λαών: «αποστολή να οδηγήσουν άλλους λαούς στην πρόοδο και την ανάπτυξη» επιβάλλοντας τους δικούς τους τρόπους ζωής και τη δική τους γλώσσα (βλ. De Carlo). Με την έννοια αυτή, η διδασκαλία της ειδικής γλώσσας δεν διαχωρίζεται από αυτήν της κοινής γλώσσας, αφού περιλαμβάνει τρεις όψεις της: γενική, τεχνική και γλωσσολογική με έμφαση στην πραγματιστική διάσταση της γλώσσας (γενικής και στρατιωτικής). Επί της ουσίας πάντως, η «στρατιωτική γλώσσα» προοιωνίζει τις γλώσσες ειδικότητας της δεκαετίας '60 που προκύπτουν πάντα από τις προσπάθειες διάδοσης της γλώσσας ως προσδιοριστικό σύμβολο κυριαρχίας και απευθύνονται σε ένα καινοφανές κοινό που για επαγγελματικούς επικοινωνιακούς λόγους επιδίδεται στην εκμάθηση τους. Τα επιμέρους χαρακτηριστικά του ειδικού αυτού μαθητικού κοινού, με βάση και τις ανάγκες που προκύπτουν από το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο/περιβάλλον, προσδιορίζουν αλλαγές στην αντίληψη των

¹ Στη σχετική αρθρογραφία ο όρος συναντάται και ως επαγγελματικοποίηση.

² βλ. *Στρατιωτική Γαλλική* (français militaire), τη δεκαετία 1920.

ειδικών/εξειδικευμένων και συνάμα λειτουργικών γλωσσών με συνακόλουθες αλλαγές στην ονομασία τους. Η διαχρονική εννοιολογική αυτή εξέλιξη των όρων που χρησιμοποιήθηκαν εδώ και 50 τουλάχιστον χρόνια στην ονοματοδοσία τους³ καταδεικνύει την αναζήτηση ταυτότητας στο πλαίσιο συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι η επιστήμη και οι τέχνες/τεχνολογίες αποτελούν πλέον αναπόσπαστο στοιχείο του κοινωνικο-πολιτισμικού πεδίου αναφοράς.

1.2 Επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης/κατάρτισης

Ο όρος πρωτοεμφανίζεται τη δεκαετία του '80⁴ και οι σχετικές μελέτες τον αποδίδουν σε κοινωνικούς και πολιτικο-οικονομικούς λόγους. Ο Hotier (1998) σηματοδοτεί τις σχετικές με την επαγγελματοποίηση ενέργειες με τη ανάδυση της βασικής αρχής στην οποία καλείται να ανταποκριθεί το πανεπιστήμιο σε Ευρώπη και Αμερική: «η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να συνιστά μέσο κοινωνικής ένταξης», και την αποδίδει σε προσπάθειες και πιέσεις που προέρχονται τόσο από το κράτος όσο και τους ίδιους φοιτητές/σπουδαστές⁵.

Ο Barbier (2003: 2-4) αναφέρει τρεις σημασίες της έννοιας με βάση το πλαίσιο αναφοράς και τις δράσεις:

- *επαγγελματοποίηση δραστηριοτήτων* οι οποίες οδηγούν σε διαδικασίες γένεσης και δόμησης οργανωμένων και αυτόνομων κοινωνικών ομάδων οι οποίες ελέγχουν την πρόσβαση σε ένα επάγγελμα και την άσκησή του,
- *εργονομικός σχεδιασμός της εκπαίδευσης/κατάρτισης* (ingénierie de la formation): θέσπιση δράσεων και συστημάτων που βασίζονται σε μια συγκεκριμένη μελέτη της σχετικής επαγγελματικής δραστηριότητας, και λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές επαγγελματικές δράσεις με βάση λίστα αναφοράς (référentiel) των επαγγελματικών δραστηριοτήτων,
- *«κατάρτιση-δράση»*: πρόκειται ουσιαστικά για εκπαίδευση/κατάρτιση ενσωματωμένη/ενταγμένη στον πραγματικό εργασιακό χώρο και τις δραστηριότητές του με στόχο τη ανάπτυξη/διαμόρφωση των απαραίτητων για το επάγγελμα δεξιοτήτων μέσα από την άσκηση της επαγγελματικής δραστηριότητας.

Ποιοι είναι όμως οι ενδείκτες που θα επέτρεπαν να μιλάμε για επαγγελματοποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των καθηγητών ξένων γλωσσών;

Από τη δεκαετία του '80, με τις προσπάθειες «πανεπιστημιοποίησης» (universitarisation)⁶ της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στη συζήτηση περί γενικής ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, η οποία εστίαζε στην απόκτηση γνώσεων (δηλωτική γνώση), προκύπτει και η προβληματική για την προώθηση χρηστικότητας και λειτουργικότητας που θα πρέπει να τη διέπουν, με έμφαση στην ανάπτυξη *πρακτικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας* (διαδικαστική γνώση). Για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας δεν αρκεί πλέον η απόκτηση πτυχίου, και η ανώτερη/ανώτατη εκπαίδευση δεν νοείται πλέον αποκλειστικά με όρους

³ Για πληρέστερη παρουσίαση βλ. Lerat (1995), Challe (2008), Guéorguieva-Steenhout (2008) και Δογορίτη & Βυζάς (2015: 16-38).

⁴ Κατά τον Barbier (2003), στα τέλη της δεκαετίας 1970.

⁵ Αναφέρει δε ως χαρακτηριστικά παραδείγματα τις Κάτω Χώρες όπου το αίτημα προερχόταν από τους φοιτητές και τη Γαλλία όπου η μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε μεταξύ 1988-1993 προέβλεπε ότι το 50% των φοιτητών θα έπρεπε να ακολουθήσουν επαγγελματική πανεπιστημιακή εκπαίδευση/κατάρτιση.

⁶ Νεολογισμός που εισήχθη από τον Zgaga (2010).

απόκτησης θεωρητικών γνώσεων. Εξετάζονται/αξιολογούνται χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με την προσωπική και κοινωνική «εικόνα» του εργαζομένου υπό το πρίσμα νεοεισαχθέντων εννοιών με πολλαπλές διαστάσεις και συνιστώσες: «δεξιότητες», «διάδραση/διεπίδραση», «διαμεσολάβηση», «κουλούρα»... Τους όρους εκπαίδευση και (επι)μόρφωση συνοδεύει πλέον ο όρος *κατάρτιση*, και τα νέα προγράμματα σπουδών βασίζονται στα «μαθησιακά αποτελέσματα»⁷ τα οποία ορίζονται πλέον με όρους γνώσεων, ικανοτήτων/δεξιοτήτων και συμπεριφορών των μαθητών/αποφοίτων, επικεντρώνοντας στη δυνατότητα ανάπτυξής τους μέσα από την οργανωμένη σχέση *κόστους* και *αποτελεσμάτων*: η επένδυση στην εκπαίδευση πρέπει να είναι αποδεδειγμένα αποδοτική εξ ου και η έμφαση στη χρηστική της λειτουργία και τον επαγγελματικό της χαρακτήρα.

Στο πλαίσιο της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε άμεσες ή έμμεσες⁸ αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική με στόχο το μετασχηματισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών σε επάγγελμα⁹. Στη σχετική επίσημη ρητορική, οι επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις συνοδεύονται από όρους όπως *ποιότητα*, *ανταποδοτικότητα*, *ευελιξία*, *αποτελεσματικότητα*, *κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας*...¹⁰ Το ενδιαφέρον για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK), κεντρικό στοιχείο των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών του ΟΟΣΑ εδώ και αρκετά χρόνια, είναι εμφανές στις θεσμικές και κυρίως εξωγενείς δράσεις: προτείνονται/επιβάλλονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών, τον ΟΟΣΑ) και εντοπίζονται στα παρακάτω:

• *Εκθέσεις ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση* *Εκθέσεις ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση*

Η πρώτη επαναφορά στην επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ 1996: ο τρόπος πρόσβασης στο επάγγελμα, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, οι καλύτερες συνθήκες εργασίας και οι σύμβουλοι θα βοηθήσουν «να μετατραπεί το σώμα των διδασκόντων σε πραγματικά επαγγελματικό». Προτείνεται αλλαγή του τρόπου πρόσληψης εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο: αντί της επετηρίδας¹¹ προτείνεται και θεσμοθετείται ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ (άρθρο 6 του νόμου 2525/1997) ως αξιολογική διαδικασία με βάση την οποία θα κρίνονται πλέον οι αξιότεροι που θα μπορούν να ενταχθούν στο σώμα των εκπαιδευτικών του δημόσιου τομέα σύμφωνα με τις εκάστοτε προκηρυσσόμενες ανά γνωστικό αντικείμενο ανάγκες.

Η έκθεση του 2011¹² θέτει ως βασικό στόχο τον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου («Νέο Σχολείο») που θα εστιάσει σε καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην

⁷ Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP) εντοπίζει τις διαφορές τους στα παρακάτω:

- η μάθηση συνδυάζει γνώσεις και δεξιότητες με προσωπικές και κοινωνικοπολιτισμικές ικανότητες
- οι γνώσεις καθορίζονται εντός ευρύτερου πλαισίου και είναι διεπιστημονικές
- επίκεντρο της μάθησης είναι η αγορά εργασίας και οι ανάγκες απασχόλησης
- η μάθηση γίνεται σε ποικίλα περιβάλλοντα και με διαφορετικές μεθόδους.

⁸ Δεν προέρχονται πάντα από το υπουργείο παιδείας (αλλαγές στο πλαίσιο νόμου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση) αλλά οφείλονται σε ευρωπαϊκές/διεθνείς συστάσεις και οδηγίες/επιταγές, συχνά ως προϋποθέσεις χρηματοδότησης σχετικών προγραμμάτων (ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ...)

⁹ Σχετικά με τον όρο «επάγγελμα» βλ. Σιάνου-Κύργιου (2014).

¹⁰ Βλ. και Καραγιάννη (2011).

¹¹ Λόγοι: Ο θεσμός της επετηρίδας χαρακτηρίζεται αναχρονιστικός και μη αποδοτικός δεδομένου ότι δεν διασφαλίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (απουσία ποιοτικού ελέγχου γνώσεων και ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών).

¹² Διαθέσιμη στο <<http://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>>

εκπαίδευση, μικρότερο ποσοστό εισαγωγής φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ολοκλήρωση προπτυχιακών σπουδών εντός του προβλεπόμενου χρόνου φοίτησης, βελτιστοποίηση αποδοτικότητας των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων, μεταξύ άλλων με την αποδοτικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και κυρίως του ανθρώπινου δυναμικού χάρη στην «επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας [η οποία] συνδέει τη θεωρία με την πράξη», χρησιμοποιώντας την «ενεργό μάθηση». Πρόκειται για το φιλόδοξο πρόγραμμα μείζονος επιμόρφωσης 8.000 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ξένων γλωσσών και ειδικοτήτων που θα διαχειριστεί το Π.Ι., θα αποτελείται από ώρες «εκ του σύνεγγυς» μάθησης καθώς και «εξ αποστάσεως» μάθησης και θα ανατεθεί σε «υψηλού κύρους εκπαιδευτές, κυρίως καθηγητές πανεπιστημίου» που θα δημιουργήσουν «υποδείγματα σχεδίων μαθημάτων». Το πρόγραμμα «αναμένεται να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του συστήματος «με τη δημιουργία ψηφιακών τάξεων, την εστίαση στην αυθεντική μάθηση και τη δημιουργία μίας ψηφιακής πλατφόρμας για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών» (σελ. 27).

Τέλος, και η έκθεση 2016 επανέρχεται σε διαδικασίες επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση ότι «η εξέλιξη πέρα από την αρχική τους κατάρτιση αποτελεί ουσιώδες συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και μπορεί να εξυπηρετήσει ένα ευρύ φάσμα σκοπών» μεταξύ των οποίων η «ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειρίας μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων, π.χ. ακαδημαϊκών φορέων και παραγόντων της αγοράς» (σελ. 40). Ως εκ τούτου απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς «να ανανεώνουν τα πιστοποιητικά διδασκαλίας μετά από μια χρονική περίοδο και να αποδεικνύουν ότι έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια διαρκούς επαγγελματικής εξέλιξης και μαθήματα, προκειμένου να αυξήσουν, να εμβαθύνουν και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους», ενώ παράλληλα προωθούνται οι διαδικασίες αξιολόγησής τους μέσα από ένα «ανοικτό, δίκαιο και διάφανο σύστημα» (σελ. 36) το οποίο έχει «πρώτιστο στόχο τη βελτίωση, μέσω περαιτέρω κατάρτισης και επαγγελματικής ανέλιξης» (σελ. 77).

• *Αναμόρφωση δομών και ΠΠΣ στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση*

Από τις αρχές της δεκαετίας 2000, τα πανεπιστημιακά Τμήματα καλούνται να αξιοποιήσουν ευρωπαϊκά προγράμματα χρηματοδότησης (ΕΣΠΑ) μέσα από καινοτόμες δράσεις που θα στηρίζονται στην ένταξη/αξιοποίηση των ΤΠΕ και θα επιφέρουν αλλαγές σε επίπεδο θεσμικό και οργανωτικό¹³, και βεβαίως διδακτικό με απώτερο στόχο την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων – εγκάρσιων, πρακτικών και τεχνολογικών – στο διοικητικό, διδακτικό και κυρίως φοιτητικό δυναμικό συνεισφέροντας έτσι στη διεύρυνση των επαγγελματικών οριζόντων των φοιτητών/σπουδαστών και της γκάμας δυνατοτήτων απορρόφησής τους στην αγορά εργασίας¹⁴. Συγκεκριμένα, τα Τμήματα καλούνται να αναμορφώσουν/επικαιροποιήσουν τα

¹³ Δημιουργία εργαστηρίων, αναβάθμιση διοικητικών δομών, υπηρεσιών/λειτουργιών μέσα από τη δημιουργία/ψηφιοποίηση νέων διαδικτυακών υπηρεσιών όπως η ηλεκτρονική γραμματεία με την οποία επιτυγχάνεται η αυτονόμηση και εξ αποστάσεως δυνατότητα εγγραφής στην εξέταση μαθημάτων για τους φοιτητές και η καταχώρηση των βαθμολογικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης των επιδόσεών τους...

¹⁴ Στο πλαίσιο αυτό, τα Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών, πέραν των παραδοσιακών γλωσσολογικών, λογοτεχνικών και πολιτισμικών θεωρητικών γνώσεων, εστιάζουν στην ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων (γλωσσική εκπαίδευση, πρακτική της μετάφρασης ή διερμηνείας, διαχείριση της επικοινωνίας σε επαγγελματικούς χώρους, οργάνωση της πληροφορίας σε συστήματα των νέων τεχνολογιών, ανάπτυξη εργαλείων για τη γλωσσική διαχείριση, αξιολόγηση της γνώσης της γλώσσας, κλπ.), ενώ το Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας προτείνει νέα γνωστικά αντικείμενα που αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία και δικτυακούς τόπους («Παιδαγωγική χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην ξενόγλωσση τάξη», «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο σχεδιασμό μαθησιακού υλικού για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας», «Ψηφιακός Πολιτισμός...») και λίγο αργότερα τα μαθήματα «Λογοτεχνία και Κινηματογράφος», «Επιχειρηματικότητα και Ξένες Γλώσσες».

προπτυχιακά προγράμματα σπουδών τους (ΑΠΠΣ, 2003) εστιάζοντας στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στα γνωστικά αντικείμενα που θεραπεύουν και προτείνοντας «διαδρομές» που να επιτρέπουν στους φοιτητές να εμβαθύνουν στις επαγγελματικές τους επιλογές και να προετοιμάσουν καλύτερα την κοινωνικο-επαγγελματική τους ένταξη και ανέλιξη. Στο πλαίσιο αυτό, προβλέπονται προμήθειες ηλεκτρονικού εξοπλισμού (2003 και 2012) που θα συνεισφέρει στην ψηφιοποίηση διδακτικού/μαθησιακού υλικού και την εύκολη και άμεση πρόσβαση σε αυτό¹⁵, στη δημοσιοποίηση και προβολή του επιστημονικού και ερευνητικού έργου των διδασκόντων¹⁶ καθώς και στην ανάπτυξη των δομών και του status των σπουδών:

- προσδιορισμός νέων στόχων, νέων μαθημάτων, νέων περιεχομένων διδασκαλίας/μάθησης με στόχο την ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων, την εκμάθηση γλωσσών (πολυγλωσσία ενόψει επαγγελματικής κινητικότητας) και την εξοικείωση με μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, μελέτης και έρευνας...
- ανοικτές διαδικασίες αξιολόγησής τους, καθώς και των γνώσεων/ικανοτήτων/ δεξιοτήτων των διδασκόντων από τους φοιτητές/σπουδαστές με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο¹⁷.

Επισημαίνεται, στο σημείο αυτό, ότι ο ανοικτός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων αυτών, σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του διοικητικού και του διδακτικού-επιστημονικού προσωπικού, αποτελούν ενέργειες επαγγελματισμού του ακαδημαϊκού έργου και επιφέρουν αλλαγές και σε διδακτο-παιδαγωγικό¹⁸ αλλά και σε αξιακό/σχεσιακό¹⁹ επίπεδο.

• *Μητρώα Προσόντων των Αποφοίτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*

Τον Απρίλιο 2015, τα πανεπιστημιακά Ιδρύματα (ΑΕΙ και ΤΕΙ), κατόπιν αιτήματος του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Υπ. Παιδείας), επιχειρούν την κατάρτιση των Μητρώου προσόντων των αποφοίτων τους. Συγκεκριμένα, με στόχο την «έγκυρη και αξιόπιστη περιγραφή των τίτλων προσόντων όσο και των ευκαιριών μάθησης που οδηγούν σε αυτά», ζητείται η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τους τίτλους σπουδών που απονέμονται στο πλαίσιο της ενημέρωσης της εθνικής βάσης δεδομένων εκπαιδευτικών ευκαιριών *Πλοηγός*²⁰. Στα υποδείγματα του Μητρώου που

¹⁵ Βλ. το ελληνικό ακαδημαϊκό δίκτυο GUnet www.gunet.gr για την ηλεκτρονική τάξη (eclass), τα ανοικτά μαθήματα (open courses, free.openclass.org)...

¹⁶ Νέα πλατφόρμα με δυνατότητες δημιουργίας προσωπικού ιστότοπου (βλ. <http://www.uoa.gr/anakoinoseis-kai-ekdhloseis/proboli-newn/enar3h-leitoyrgias-uoscholar.html>)

¹⁷ URL ΕΚΠΑ: < <https://survey.uoa.gr> >

¹⁸ Νέες προσεγγίσεις και διαδικασίες σε σχέση με τα νέα περιεχόμενα : αναζήτηση/προσφυγή σε καλές πρακτικές, έμφαση στη συνεργατική μάθηση, ενεργοποίηση διαδραστικών και στοχαστικών μορφών εκπαίδευσης/κατάρτισης μέσα από την εμπειρία, κατακτήσεις γνώσεων μέσα από επίλυση προβλημάτων με αποτέλεσμα η πρακτική άσκηση να αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα.

¹⁹ Αλλαγή στη νοοτροπία και προετοιμασία διδασκόντων/διδασκομένων: διαδραστικότεροι και λειτουργικότεροι τρόποι υποστήριξης των φοιτητών (έμφαση στην εργαστηριακή διάσταση), τάσεις αυτονόμησης της εκπαίδευσης/κατάρτισης με στόχο/επακόλουθο την ανάπτυξη ικανότητας αυτο-κατάρτισης, νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση/κατάρτιση μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων που επιτρέπουν υπέρβαση πρακτικών δυσκολιών επικοινωνίας (μεταξύ διδάσκοντα-φοιτητή καθώς και μεταξύ φοιτητών) πέρα από φυσικές αποστάσεις και επιβάλλουν αλλαγή σε τρόπους/μεθόδους διδασκαλίας (βλ. παιδαγωγικό σχεδιασμό, ομαδοσυνεργατική μάθηση...).

²⁰ Πρόκειται για την επίσημη Εθνική Βάση Δεδομένων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών η οποία δημιουργήθηκε με χρηματοδότηση ΕΠΕΑΕΚ II (2008) και προορίζεται να αποτελεί πηγή πληροφόρησης για όλα τα επίπεδα και όλους τους τύπους εκπαίδευσης και κατάρτισης με στόχο τη διευκόλυνση της κινητικότητας των πολιτών και στο πλαίσιο αυτό διασυνδέεται με αντίστοιχες εθνικές βάσεις άλλων χωρών στην Ευρωπαϊκή Πύλη Δεδομένων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών (Ploteus II - Portal on Learning Opportunities throughout the European Space). Για περισσότερες

προτείνονται, τα πανεπιστημιακά Τμήματα καλούνται να καταγράψουν τα προσόντα των αποφοίτων τους με όρους γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η πρακτική αυτή είναι ήδη γνωστή σε ευρωπαϊκό επίπεδο²¹ και είναι απότοκος των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων της διδακτικής/μεθοδολογικής προσέγγισης που στηρίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και της σχετικής ευρωπαϊκής σύστασης (Commission Européenne, 2004 και 2009). Δεν συνδέεται όμως απαραίτητα με συγκεκριμένα Τμήματα Ιδρυμάτων αλλά με επαγγέλματα και ειδικότητες.

• *Δράσεις/Δραστηριότητες για την εκμάθηση γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*

Εδώ και αρκετά χρόνια, τα συμπεράσματα ερευνών δίνουν σταθερά θετικό πρόσημο στην προστιθέμενη αξία της γνώσης ξένων γλωσσών για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας²² οδηγώντας στην απόφαση περί υποχρεωτικής διδασκαλίας τους σε διάφορες Σχολές και Τμήματα. Στο Νόμο 4009/2011 άρθρο 32 (Πρόγραμμα σπουδών) παρ. 4, αναφέρεται ότι «Τα προγράμματα σπουδών πρώτου κύκλου περιλαμβάνουν υποχρεωτικά μαθήματα για την εκμάθηση τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας», κάτι που σχετικοποιείται με το Νόμο 4115/2013 («Τα προγράμματα σπουδών πρώτου κύκλου δύνανται να περιλαμβάνουν μαθήματα για την εκμάθηση ξένων γλωσσών»), μολονότι, στο άρθρο 33 (Χρονική διάρθρωση σπουδών – Εξετάσεις) παρ. 13, παραμένει η επισήμανση ότι «για την απονομή του τίτλου σπουδών πρώτου κύκλου απαιτείται η επιτυχής ολοκλήρωση μαθημάτων μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας ή η αποδεδειγμένη γνώση της»²³. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι οι διατάξεις αυτές δεν έχουν ακόμη πλήρως υλοποιηθεί, χωρίς αυτό να ακυρώνει το γεγονός ότι οι ξένες γλώσσες αποτελούν βασικό/ ουσιαστικό κριτήριο στο πλαίσιο των προσπαθειών επαγγελματοποίησης των σπουδών.

Με την έννοια αυτή, και στο πλαίσιο της προβληματικής αυτής της ανακοίνωσης, επισημαίνεται ότι η διδασκαλία/εκμάθηση των Γλωσσών αλλάζει προσανατολισμό και, κατ' επέκταση, στοχοθεσία και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η διδασκαλία τους δεν περιορίζεται στην γλωσσική και πολιτισμική τους συνεισφορά με εστίαση στην κατάκτηση λογοτεχνικών γνώσεων²⁴, ούτε αρκείται στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων²⁵. Με την έναρξη του 21^{ου} αιώνα αλλάζει η γενικότερη αντίληψη που έχουμε για τη χρήση και αξιοποίησή των Γλωσσών και επιχειρούνται αργά και μεθοδικά προσπάθειες ομογενοποίησης των μεθοδολογικών προσεγγίσεων τους, υπό το πρίσμα της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών. Οι σχετικές συστάσεις είναι και εδώ θεσμικές και προέρχονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης, με δύο βασικούς Οδηγούς αναφοράς:

πληροφορίες βλ. <<http://www.eoppep.gr/index.php/el/work-guidance-and-consulting/developing-careers-adult/base-educational-opportunities-proigos>>

²¹ Στις γαλλόφωνες χώρες, τη δεκαετία '90, με τον όρο *référentiels* (= «λίστες αναφοράς δεξιοτήτων») ενώ στις αγγλόφωνες χώρες ως *learning outcomes* όρος που παραπέμπει σε διαφορετική διδακτική τάση και στάση σε επίπεδο επιστημολογικό και λειτουργικό.

²² Στη Γαλλία, εκτός των υφιστάμενων Προγραμμάτων *Εφαρμοσμένων Ξένων Γλωσσών*, με το νέο νόμο-πλαίσιο 2002 περί ολοκλήρωσης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (3-5-8 έτη), θεσπίζεται η υποχρεωτική γνώση μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών (Master) με τη δημιουργία των Τμημάτων LanSAD (langues enseignées aux spécialistes d'autres disciplines) που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία γλωσσών ειδικότητας σε διάφορες Σχολές.

²³ Διευκρινίζεται πάντως ότι τα ζητήματα των ξένων γλωσσών επαφίενται στον Οργανισμό του ιδρύματος.

²⁴ Για τη Γαλλική, βλ. την εμπεριστατωμένη ανάλυση του L. Porcher (1987) περί της διακριτής συμβολής της γνώσης της ως δείκτη κοινωνικο-πολιτισμικής καταξίωσης (βλ. και τη λαϊκή ρήση «Γαλλικά και πιάνο»).

²⁵ Βλ. Επικοινωνιακή Προσέγγιση των 30 τελευταίων χρόνων του 20ού αιώνα.

- Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (εφεξής ΚΕΠΑ)²⁶ το οποίο αποτελεί εδώ και μία 20ετία περίπου σημείο αναφοράς της διδασκαλίας των Γλωσσών και, μολονότι θέσεις και εκτιμήσεις των καθηγητών ειδικών γλωσσών επισημαίνουν την ανεπάρκεια περιγραφικών δεικτών για τη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότητας (αναφορές σε διαδραστικά σχήματα στον εργασιακό χώρο, για αρχές δοκιματικού λόγου... που θα πρέπει να εμπλουτιστούν και να οργανωθούν), ομολογούν ότι ανατρέχουν σε αυτό²⁷.
- Ο Ευρωπαϊκός Φάκελος για εκπαιδευόμενους καθηγητές ξένων γλωσσών, βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων καθηγητών ξένων γλωσσών, που σκοπό έχει να τους ενθαρρύνει, με βάση ειδικούς περιγραφητές, να αναστοχάζονται και να αξιολογούν οι ίδιοι τις γνώσεις και ικανότητες που χρειάζονται για το διδακτικό τους έργο, καθώς επίσης και να καταγράφουν τις εμπειρίες τους στη διάρκεια της εκπαίδευσης τους.²⁸

2 Εκπαίδευση/Κατάρτιση των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών: Επανεκτίμηση Εκπαιδευτικών Σκοπών και Διδακτικών Στόχων

Ανεξαρτήτως θεώρησης και αποτίμησης των ενεργειών/δράσεων επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών (πολλές ήταν και παραμένουν οι αντιδράσεις, ατομικές και συλλογικές/συνδικαλιστικές), θα επιχειρήσουμε μια πρώτη γενική μελέτη της κατάστασης (εκπαιδευτικής και πολιτικο-οικονομικής) καθώς και του πλαισίου και περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης/κατάρτισης των καθηγητών ξένων γλωσσών η οποία, όπως προαναφέραμε, εκτιμάται πλέον ως επένδυση, και αξιολογείται με βάση την αποδοτικότητά της με γνώμονα τα «μαθησιακά αποτελέσματα», δηλαδή την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/φοιτητών τους, επαγγελματικό της χαρακτήρα.

Η σημερινή όμως κατάσταση στο πεδίο της διδασκαλίας/εκμάθησης γλωσσών, έτσι όπως διαμορφώθηκε από την εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική των τελευταίων ετών (ελαχιστοποιείται ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας τους και παράλληλα διαφοροποιείται το status των προσφερόμενων γλωσσών με τη διάκρισή τους σε 1^η ή 2^η ξένη γλώσσα και κυρίως με βάση την έναρξη και τη διάρκεια διδασκαλίας τους), κάθε άλλο παρά αποδοτική μπορεί να θεωρηθεί²⁹. Η πολιτική αυτή, πέραν του γεγονότος ότι αντίκειται στην αναγκαιότητα της πολυγλωσσίας των σύγχρονων κοινωνιών, αγνοεί συστηματικά τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σχετικά με την προστιθέμενη αξία της ευρύτερης γλωσσομάθειας για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας μέσα από την αύξηση των ευκαιριών που προσφέρει. Οι επιπτώσεις όμως αυτές δεν περιορίζονται στους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1^{ης} και 2^{ης}

²⁶ Η ελληνική και γαλλική έκδοση διαθέσιμα στα <http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf> και <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf> αντίστοιχα.

²⁷ Βλ. την έρευνα της Taillefer σύμφωνα με την οποία «79 % των καθηγητών γλώσσας ειδικότητας επιθυμούν να ορίζονται οι στόχοι [εκμάθησης της γλώσσας] με βάση το ΚΕΠΑ» (2004: 115), τη μελέτη του από την Fries-Verdeil (2009) η οποία μιλά για ακατάλληλους/μη συναφείς περιγραφητές για τις πτυχές της γλωσσικής, της πραγματολογικής και της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας, κάτι που θα μπορούσε να αντισταθμιστεί από ένα διαπιστευμένο από το Συμβούλιο της Ευρώπης Portfolio και τέλος τις σχετικές θέσεις του Petit (2006).

²⁸ Συγκεκριμένα, πρόκειται για πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Κέντρου Ζωντανών Γλωσσών και είναι διαθέσιμο στο <<http://www.ecml.at/epostl>>

²⁹ Βλ. και την κοινή πλέον στη συλλογική συνείδηση διαπίστωση ότι «στο δημόσιο σχολείο, δεν μαθαίνεις ξένη γλώσσα».

βαθμίδας). Ανακόλουθες με τις παραπάνω πολιτικές αποφάσεις δίνουν «εύκολα» δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνοντας την εισροή στα Τμήματα Ξένων Γλωσσών, χωρίς οι εισερχόμενοι φοιτητές να έχουν το απαιτούμενο επίπεδο γλωσσομάθειας, βασικό αντικείμενο μελέτης και παράλληλα μέσο πρόσβασης στις δηλωτικές και διαδικαστικές γνώσεις³⁰ του Προγράμματος Σπουδών, με αποτέλεσμα την χαμηλή ποσοτικά και ποιοτικά εκροή, αφού η γλωσσική ανεπάρκεια, όπως έχουμε συχνά αναφέρει, καταλήγει να γίνεται γνωστική ένδεια με εμφανείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη γενικών, εγκάρσιων ικανοτήτων/δεξιοτήτων, συνιστωσών της επαγγελματικής ικανότητας.

Παράλληλα, η τρέχουσα οικονομική κατάσταση, με 60% ανεργία των νέων και τη συνακόλουθη αύξηση της υποχρεωτικής πλέον επαγγελματικής κινητικότητας, επιβάλλει ουσιώδεις και καταλυτικές πρωτοβουλίες επαναπροσδιορισμού των σκοπών και επιμέρους στόχων της εκπαίδευσης/κατάρτισης και αναμόρφωση/επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση των καθηγητών ξένων γλωσσών, δύο είναι τα κομβικά σημεία αυτών των πρωτοβουλιών στα οποία θα εστιάσουμε:

- την αντίληψη που έχουμε για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της αναφορικά με το προφίλ του χρήστη της και με βάση τις πιθανές κοινωνικο-επαγγελματικές περιστάσεις επικοινωνίας όπου θα τη χρειαστεί·
- τις δράσεις/δραστηριότητες εφαρμογής των παρεχόμενων γνώσεων κατά τις οποίες μαθητές και φοιτητές/σπουδαστές θα κληθούν να τις χρησιμοποιήσουν επιστρατεύοντας και αναπτύσσοντας τις κατάλληλες για τις διάφορες περιστάσεις ικανότητες/δεξιότητες.

2.1 Κοινή vs Ειδική Γλώσσα

Στη διδασκαλία των γλωσσών, θεωρείται συχνά διακριτή η *κοινή* από την *ειδική γλώσσα* με την τελευταία να απαιτεί ειδική επιμόρφωση και εξειδίκευση. Σε γενικές γραμμές, οι διάφορες ονομασίες και ορισμοί των ειδικών γλωσσών, πέραν των γλωσσολογικών θέσεων και των προβληματισμών των επιστημών αναφοράς του γνωστικού πεδίου/χώρου αλλά και της εποχής τους που προσπαθούν να αποδώσουν, προβληματίζουν τους μελετητές ως προς την ιδιαιτερότητα και τα σημεία διαφοροποίησής τους αναφορικά με την κοινή/γενική γλώσσα. Στο πλαίσιο εκτίμησης των αποστάσεων από τη φυσική γλώσσα, οι διαφορετικές θέσεις και θεωρήσεις έχουν να κάνουν με το χαρακτηρισμό τους ως *γλώσσα* ή *λόγος* ή *λεξιλόγια* αλλά και με τον προσδιοριστικό χαρακτηρισμό (*γλώσσα ειδικότητας*, *εξειδικευμένη/ος γλώσσα/λόγος*, *τεχνική γλώσσα*, *γλώσσα για ειδικούς σκοπούς*...) ³¹.

Από γλωσσολογικής βέβαια άποψης, σύμφωνα με το *Λεξικό Γλωσσολογικών όρων* «Οι ειδικές γλώσσες αποτελούν επιμέρους συστήματα που στηρίζονται στη – και παράγονται από τη – γενική γλώσσα. Δεν υπάρχει καμία απόλυτη τομή ανάμεσα στη γενική και την ειδική γλώσσα.»³². Ανάλογη θέση εκφράζει και ο Lerat σύμφωνα με τον οποίο η ονομασία «γλώσσα ειδικότητας» δεν παραπέμπει σε μια εντελώς διακριτή γλώσσα αλλά σε μια ιδιαίτερη χρήση της φυσικής γλώσσας: «Μία εξειδικευμένη γλώσσα δεν περιορίζεται σε μια ορολογία: χρησιμοποιεί

³⁰ Επισημαίνεται ότι η συντριπτική πλειονοφία των μαθημάτων προσφέρεται στην ξένη γλώσσα.

³¹ Για μια εύστοχη συνοπτική παρουσίαση της προβληματικής βλ. Δογορίτη & Βυζάς: 21-23.

³² < http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/lexiko_n.htm >

εξειδικευμένες ονομασίες (τους όρους), συμπεριλαμβανομένων των μη γλωσσολογικών συμβόλων, σε μία εκφορά λόγου που κινητοποιεί συνήθεις πόρους μιας δεδομένης γλώσσας. Μπορούμε επομένως να την ορίσουμε ως μια φυσική γλώσσα που χρησιμοποιείται για να αποδώσει με τεχνικό τρόπο εξειδικευμένες γνώσεις» (Lerat, 1995: 21).

Οι οριοθετήσεις της παρούσας εργασίας (ως προς τη θεματική της και κυρίως την έκτασή της) δεν επιτρέπουν περαιτέρω ανάλυση. Θα περιοριστούμε λοιπόν να αναφέρουμε ότι πραγματιστικοί λόγοι της παρούσας πολιτικο-οικονομικής συγκυρίας όπως η ανάγκη εκπατρισμού προς ανεύρεση απασχόλησης που προαναφέρθηκε, και τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σχετικά με τη σημασία της γλωσσομάθειας για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας υπαγορεύουν και συνηγορούν στον εντοπισμό κοινών τόπων στη διδασκαλία/εκμάθηση των γλωσσών ανεξαρτήτως τύπου και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση/κατάρτιση του συνόλου των καθηγητών ξένων γλωσσών. Με αφετηρία τη θέση αυτή, θα επιχειρήσουμε την παρουσίαση δράσεων και δραστηριοτήτων στο υπάρχον πλαίσιο επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών.

2.2 Γλωσσικές και Γενικές Γνώσεις και αξιοποίησή τους στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων

Υπό τη διδακτική λοιπόν προοπτική, θα πρέπει να ξαναδούμε τόσο την αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και την διαρκή επιμόρφωσή τους επανεξετάζοντας στόχους, περιεχόμενα και σχέδια δράσης. Η παρουσίασή τους θα εστιάσει αρχικά στο πραγματιστικό επίπεδο δεδομένου ότι η σημερινή πραγματικότητα και οι τρέχουσες κοινωνικο-οικονομικές συγκυρίες διαμορφώνουν και το επιστημολογικό επίπεδο της Διδακτικής των Γλωσσών και βεβαίως και τις πρακτικές διδασκαλίας τους.

• Σε πραγματιστικό επίπεδο

Η μάθηση θεωρείται πλέον ως κοινωνική δραστηριότητα η οποία πρέπει να συνοδεύεται από εφαρμοστικότητα των γνώσεων με στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων στη διδασκαλία/εκμάθηση της γλώσσας και τη χρήση της. Ο σκοπός του προγράμματος σπουδών και, κατ' επέκταση, η στοχοθεσία των προτεινόμενων μαθημάτων, οφείλουν μεταξύ άλλων να εστιάζουν στην ανάπτυξη κοινωνικο-επαγγελματικής επικοινωνιακής ικανότητας ώστε να είναι ικανοί οι μαθητές και φοιτητές/σπουδαστές να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενες δυσκολίες πρόσβασης στην αγορά εργασίας σε θέσεις επιθυμητές (στην περίπτωση μας, που απαιτούν γνώση ξένων γλωσσών) καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες δράσης/διεπίδρασης ιδιαίτερα ενόψει κινητικότητας που θα χρειαστεί να πραγματοποιήσουν στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης (και όχι μόνο), μετά την επελθούσα οικονομική κρίση και τη σημαντική αύξηση της ανεργίας των νέων.

• Σε επιστημολογικό επίπεδο

Οι επιστήμες αναφοράς της Διδακτικής των Γλωσσών πληθαίνουν και παράμετροι της διδασκαλίας τους αλλάζουν. Μεταξύ αυτών είναι η αντίληψη της γλώσσας η οποία θεωρείται πλέον ταυτόχρονα ως *εργαλείο* απαραίτητο στην εκπαίδευση/ κατάρτιση και ως *μία πτυχή της επαγγελματικής ικανότητας*. Ανάλογα με το πλαίσιο/περιβάλλον απασχόλησης αποτελεί είτε μία από τις γλώσσες εργασίας είτε τη δεσπόζουσα γλώσσα εργασίας.

Παράλληλα, ο εξαιρετικά μικρός αριθμός των ωρών διδασκαλίας δεν αφήνουν χώρο στη διδασκαλία της «λογοτεχνικής κουλτούρας/πολιτισμού», παραδοσιακά μέρος της εκπαίδευσης/κουλτούρας του καθηγητή ξένης γλώσσας (βλ. αναλυτικά προγράμματα των

Τμημάτων μέχρι το 2005). Η σχετική με την επαγγελματοποίηση βιβλιογραφία εστιάζει πλέον στην «επαγγελματική κουλτούρα» του μαθητή/σπουδαστή τροφοδοτώντας τη διαμάχη ως προς το είδος και το βαθμό των γνώσεων που απαιτείται να έχει ο καθηγητής γλώσσας ειδικά στην περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι έννοιες *πολιτισμός* και *εκπολιτισμός*, εγγενείς της διδασκαλίας/εκμάθησης των γλωσσών, διευρύνονται με αναφορές στην *κουλτούρα της εκπαίδευσης/κατάρτισης* και στην *επαγγελματική κουλτούρα*. Στην προσπάθειά του να ορίσει τις σχέσεις μεταξύ διδασκαλίας, εκπαίδευσης/κατάρτισης και επαγγελματοποίησης, ο Barbier (idem: 5-7) αναφέρει 3 τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε τα εκπαιδευτικά συστήματα:

- την *κουλτούρα διδασκαλίας* όπου η γνώση προάγεται ως αντικείμενο κοινωνικής καταξίωσης³³,
- την *κουλτούρα κατάρτισης* βάσει της οποίας ο χώρος της εκπαίδευσης/κατάρτισης είναι χώρος εκδήλωσης/ανάπτυξης νέων ικανοτήτων/δεξιοτήτων, που ενδεχομένως προϋπήρχαν σε λανθάνουσα κατάσταση και που μπορούν να μεταφερθούν σε διάφορες εργασιακές περιστάσεις/συνθήκες, και
- την *κουλτούρα επαγγελματοποίησης* που έχει να κάνει με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά το σχεδιασμό νέων μορφών εργασίας μέσα από την άσκηση της επαγγελματικής δραστηριότητας, την επίλυση πραγματικών εργασιακών προβλημάτων και την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση.

Από την πλευρά της, η Isani (2004: 3-5), έχοντας ως σημείο εκκίνησης τρεις από τις συνιστώσες της *επικοινωνιακής ικανότητας* του μοντέλου του Van Ek (1986), την κοινωνιογλωσσική, την κοινωνικο-πολιτισμική και την κοινωνική, και την αντίληψη για την «πολιτισμική ταυτότητα» επιχειρεί τον προσδιορισμό της επαγγελματικής κουλτούρας στη βάση αυτού που αποκαλεί «ιδιόλεκτη κουλτούρα» (βλ. εικόνα), όρο που χρησιμοποιεί για να καταδείξει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του ατόμου, το σύνολο των βιωμάτων του (οικογενειακό, ερωτικό, γενετήσιο, εκπαιδευτικό, κλπ.) που συνιστούν την «πολιτισμική του ταυτότητα»³⁴ και θα προσδιορίσουν αργότερα την επαγγελματική του κουλτούρα και ταυτότητα στη βάση των συνιστωσών της: την *εθνική κουλτούρα εργασίας* με αναφορά σε θεσμικό (κοινωνική και νομική οργάνωση και ρύθμιση) και αξιακό επίπεδο (αξία που αποδίδεται στην εργασία ως επάγγελμα, απασχόληση... και γενικώς ως δραστηριότητα που προσδίδει αξία και status), την *κουλτούρα της επιχείρησης*, τη *συντεχνιακή κουλτούρα*, την *κουλτούρα των παρεχόμενων υπηρεσιών* και τη *κουλτούρα θέσης/ιδιότητας*.



- Σε διδακτικό/μεθοδολογικό επίπεδο,

³³ Βλ. επίσης μοντέλο του Michel Foucault: Γνώση (savoir) = Δύναμη/εξουσία (pouvoir) δεδομένου ότι η πρώτη παρέχει τα εχέγγυα διαχείρισής της δεύτερης.

³⁴ Την πολιτισμική ταυτότητα ορίζει με βάση τρεις διαστάσεις: την ψυχολογική (προσωπική ιστορία του ατόμου), την κοινωνιολογική (ένταξη σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά) και την εθνολογική (ένταξη σε μία εκ γενετής και/ή επίκτητη κουλτούρα).

Οι αλλαγές στις επιστήμες και τις έννοιες αναφοράς της Διδακτικής των Γλωσσών, συνοδεύονται από τάσεις ομογενοποίησης του πλαισίου αναφοράς της διδασκαλίας τους μέσα από τις προσπάθειες χρήσης μιας σταθερής και κοινής διδακτικής ορολογίας/ιδιόγλωσσας στον προσδιορισμό της στοχοθεσίας με όρους γνώσεων που να συνοδεύονται από *ικανότητες/δεξιότητες* και *συμπεριφορές*, και συνδυασμού γενικών και ειδικών στόχων με έμφαση στις κοινωνικο-επαγγελματικές και τις συνακόλουθες εγκάρσιες ικανότητες/δεξιότητες, απαραίτητες στο πλαίσιο των σύγχρονων διδακτικών πρακτικών που προωθούν την εκπόνηση σχεδίων δράσης (project).

Ο Barbier αναφέρει τρεις τύπους δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτυχθούν στο πλαίσιο ανάπτυξης επαγγελματικής ικανότητας:

- α) *Δεξιότητες δράσης*: επιτρέπουν τη διαρκή αλλαγή και τον συνεχή έλεγχο των επαγγελματικών δράσεων προκειμένου να προσαρμοστούμε στις αλλαγές του περιβάλλοντος
- β) *Δεξιότητες διαχείρισης της δράσης*: ανάπτυξη στοχασμού κατά τη δράση σχετικά με το τι θα ήταν καταλληλότερο να κάνουμε, αυτό που κάνουμε από εργονομικής άποψης και σε επίπεδο διαδικασιών σχεδίων δράσης (project) και
- γ) *Δεξιότητες ρητορικής της δράσης*: ικανότητα να στήσουμε λόγο σχετικά με την προσωπική μας δράση και τις ικανότητές μας (βλ. εκπαιδευτές που είναι σε θέση να γίνονται κοινωνοί των δεξιοτήτων τους) (idem: 3-4).

Η Isani προσδιορίζει ως απαραίτητες συνιστώσες της δεξιότητας επαγγελματικής κουλτούρας τις εξής ικανότητες: την αφύπνιση (ευαισθητοποίηση στην ετερότητα), τις πολιτισμικές γνώσεις, τις πρακτικές/λειτουργικές πολιτισμικές δεξιότητες (διεκπεραίωσης διαδικασιών), τις δεξιότητες διαχείρισης πολιτισμικών κοινωνικών συμβάσεων (λεκτική και μη λεκτική προσαρμογή), την πολιτισμική υπαρκτική/οντολογική δεξιότητα (ψυχολογική προσαρμογή), τη δεξιότητα πολιτισμικής διάδρασης/δι-επίδρασης (σε κάποιον ή με κάποιον) και, τέλος, την ερμηνευτική δεξιότητα (ικανότητα ανάλυσης). Η τυπολογία της αναδεικνύει το σύνθετο χαρακτήρα της επαγγελματικής κουλτούρας, που θεωρεί ως άμεσα συνδεδεμένη με τη *βιωματική ενεργητική προσέγγιση* (εμπεδώνεται στην πράξη), ενώ παρουσιάζει εμφανή κοινά σημεία με τις αναφορές στις γενικές ικανότητες/δεξιότητες του *KEIIA*. Οι ικανότητες αυτές ανάγονται στους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης της UNESCO³⁵ και στις θεωρίες περί εγκάρσιων ικανοτήτων/δεξιοτήτων τις οποίες καλείται να αναπτύξει σε μαθητές και φοιτητές η εκπαίδευση/κατάρτιση, παράλληλα με τις γνωστικές κατακτήσεις, στο πλαίσιο απόκτησης κοινωνικο-επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ενδιαφέρουσα και άκρως επίκαιρη είναι η πρόταση της Yanaprasart (2005) στο άρθρο της με τίτλο «Η απόκτηση “αντικειμενικών και μεταβιβάσιμων” κοινωνικο-επαγγελματικών δεξιοτήτων στην επαγγελματική κινητικότητα». Σύμφωνα με τη συγγραφέα, ο «εκπατρισμός» προσφέρει ευκαιρίες δράσης και διεπίδρασης με κοινωνικούς δράστες/παράγοντες με προαπαιτούμενο και επακόλουθο την ανάπτυξη εγκάρσιων ικανοτήτων/δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην επαγγελματοποίηση των εκπαιδυσθέντων: (εξω)γλωσσικών, επίγνωσης της ικανότητας ερμηνείας, διαμεσολάβησης και αναγνώρισης της ετερότητας, αξιολόγησης και ανάληψης ρίσκου (συμβατότητα των κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών τόσο στο ατομικό όσο και στο επαγγελματικό επίπεδο), προσαρμογής και συνεργασίας, δημιουργίας συναντίληψης των σχέσεων/συμφερόντων, αντίληψης των τρόπων ένταξης, συνειδητοποίησης ότι η διαδικασία εκπατρισμού συνδέεται

³⁵ Delors, J. (1998). *L'Education : Un trésor est caché dedans*. Αθήνα: εκδ. Guttemberg

με διάφορους παράγοντες/δράστες για την επίτευξη της επιτυχίας του σχεδίου δράσης (project), μεταφοράς των διαμεσολαβητικών ικανοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τον εκπατισμό.

Επιχειρώντας μια σύνοψη, θα λέγαμε ότι η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας απαιτεί ένα σύνολο *δηλωτικών γνώσεων* που πρέπει, χάρη στην ορθή επιλογή *πόρων, πηγών* (υλικών και μέσων διδασκαλίας) και *μεθόδων* που θα μπορούν να αξιοποιήσουν, και μέσα από γνωστικές διαδικασίες που θα ενεργοποιήσουν για την επίλυση «προβλημάτων», να μετατρέψουν σε *πρακτικές και λειτουργικές δεξιότητες* (*διαδικαστικές γνώσεις, τεχνογνωσία*) και κατάλληλες *κοινωνιο-γλωσσικές συμπεριφορές* με απώτερο στόχο την πραγματοποίηση ενός σύνθετου και ενίοτε πολύπλοκου έργου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο/περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω, σκόπιμη είναι η αναφορά σε κάποιες επιτελικές κινήσεις/δράσεις που θα πρέπει να επιχειρηθούν σε επίπεδο εκπαιδευτικής και γλωσσικής πολιτικής για να επιτευχθεί η σύγκλιση αυτή με θετικό πρόσημο:

Από άποψης εκπαιδευτικής και συγκεκριμένα γλωσσικής πολιτικής πρέπει

- Να δοθεί προτεραιότητα στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας γλωσσών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης³⁶, απάντηση στην πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών: η εκμάθηση πολλών γλωσσών οδηγεί σε «ένα είδος όσμωσης των γνώσεων και των ικανοτήτων μεταξύ γειτονικών (τουλάχιστον) γλωσσών με στόχο την απόκτηση πολυγλωσσικής/πολυπολιτισμικής ικανότητας», άκρως αποδοτική σε πολλά επίπεδα όπως
 - το γνωστικό: με βάση τις νευροεπιστήμες, η εκμάθηση πολλών γλωσσών μας κάνει πιο νοήμονα όντα, αυξάνει τις νοητικές λειτουργίες του εγκεφάλου και την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε ένα ολοένα πιο σύνθετο κόσμο·
 - το πολιτισμικό: ανακαλύπτουμε νέους πολιτισμούς και διαφορετικούς τρόπους ζωής και συμπεριφοράς (*modus vivendi*)·
 - το κοινωνιο-ψυχολογικό: μας βοηθά να ξεπεράσουμε τον εγωκεντρισμό μας και τον εθνοκεντρισμό μας·
 - το *κοινωνικο-οικονομικό*: «η κατάκτηση και η χρήση περισσότερων γλωσσών εξασφαλίζει μεγαλύτερη και καλύτερη κοινωνικοποίηση των νέων (αλλά και των ενηλίκων) και περισσότερες δυνατότητες κοινωνικο-επαγγελματικής ένταξης και ανέλιξης» (Πρόσκολλη, 2007).
- Να διασφαλιστεί η ποιότητα της διδασκαλίας/εκμάθησης γλωσσών με
 - ευρύτερη και επιτακτικότερη εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης και συστημάτων ποιότητας
 - μελέτη και οργάνωση της διαχείρισης πιστοποίησης της γλωσσομάθειας με θέσπιση διαδικασιών αξιολόγησης γνώσεων και ικανοτήτων/δεξιοτήτων «επαγγελματικής κουλτούρας»
 - θεσμοθέτηση διαδικασιών διαπίστευσης των συστημάτων Πιστοποίησης της Γλωσσομάθειας.

³⁶ Στην έρευνα της Taillefer, Γάλλοι καθηγητές της Αγγλικής ειδικότητας στην Γβάθμια εκπαίδευση (οικονομικές σπουδές) ζητούν την υποχρεωτική διδασκαλία/εκμάθηση 3-4 ωρών εβδομαδιαία μίας τουλάχιστον γλώσσας (2004: 8).

Από άποψης οργάνωσης και διαχείρισης της εκπαίδευσης/κατάρτισης των αποφοίτων των Τμημάτων Ξένων Γλωσσών, προέχει η επανεξέταση των Προγραμμάτων Σπουδών σε επίπεδο ορισμού των γνωστικών πεδίων και αντικειμένων, προσδιορισμού του τύπου και του status τους και βεβαίως διδακτικού σχεδιασμού αναβάθμισης των πραγματο-γλωσσικών και γνωσιολογικών κατακτήσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο ανάπτυξης της κοινωνικο-επαγγελματικής κουλτούρας επικοινωνίας και των σχετικών εγκάρσιων δεξιοτήτων της. Εστιάζοντας στην εκπαίδευση/κατάρτιση των μελλοντικών καθηγητών ξένων γλωσσών, αλλά και στην επιμόρφωση και δια βίου μάθηση των ενεργών, πέραν της ένταξης/αξιοποίησης των ευρωπαϊκών Οδηγών και Φακέλων (βλ. *ΚΕΠΑ* και *Ευρωπαϊκό Portfolio για τους καθηγητές γλωσσών*), προέχει να αναζητήσουμε:

- Ποικιλία/πολυμορφία στη διδακτική προσέγγιση των γνωστικών πεδίων/αντικειμένων η οποία δεν πρέπει πλέον να αρκείται στο θεωρητικό χαρακτήρα των δηλωτικών γνώσεων αλλά να εστιάσει στην εφαρμοστικότητα τους με ερευνητικές εργασίες και μελέτες, και με την εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών/σπουδαστών σε
 - *διαθεματικά προγράμματα* με τα οποία ευνοείται η διεπιστημονικότητα: παρέχονται τα εφόδια και τα εχέγγυα στον καθηγητή ξένης γλώσσας να εστιάσει στη γλώσσα ειδικότητας και να εμπλακεί σε προγράμματα όπως το CLIL/EMILE όπου η ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία διάφορων γνωστικών αντικειμένων³⁷, ενώ παράλληλα μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη στην ανάπτυξη ικανότητας ένταξης και προσαρμογής των αποφοίτων σε άλλους επαγγελματικούς χώρους·
 - *προγράμματα κινητικότητας* όπως τα προγράμματα Erasmus+³⁸ που παρέχουν ευκαιρίες χρήσης της γλώσσας σε πραγματικό ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό περιβάλλον (πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης σε οργανισμούς και εταιρίες κάποιας ευρωπαϊκής χώρας) που θα αποδειχθούν πολύτιμες για την μετέπειτα επαγγελματική ένταξη των νέων.
- Διεύρυνση της γκάμας των μέσων και των πηγών για την άντληση μαθησιακού υλικού και πόρων:
 - αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων και ψηφιακών/διαδικτυακών εργαλείων και εμπλουτισμός των περιεχομένων διδασκαλίας με κειμενικά είδη που χρησιμοποιεί συστηματικά η γλώσσα ειδικότητας³⁹, αναφέρονται σε κοινωνικο-πολιτισμικά ζητήματα με πολιτικο-οικονομικές επιπτώσεις και λειτουργούν υποδειγματικά στο πλαίσιο ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων, απαραίτητων συνιστωσών της επαγγελματικής επικοινωνιακής ικανότητας (π.χ. αξιοποίηση του *Ευρωδιαβατηρίου Προσόντων Europass* και συγκεκριμένα του Διαβατηρίου Γλωσσών⁴⁰).

³⁷ Πρόκειται στην ουσία για διδασκαλία με περιεχόμενο και γλώσσα ενσωματωμένα, που εάν οργανωθούν προσεκτικά μπορούν να καταλήξουν σε μία καλή εκμάθηση της γλώσσας, αλλά παράλληλα και σε καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και ενδεχομένως σε άλλα γνωστικά οφέλη. Για πληρέστερη ενημέρωση βλ. Takala (2003).

³⁸ Πολυδιάστατη δραστηριότητα που δεν περιορίζεται στην απόκτηση γλωσσ(ολογ)ικών γνώσεων, οι οποίες, δεδομένου ότι αλλάζει το πλαίσιο και οι περιστάσεις εκμάθησης της γλώσσας, αποσχολικοποιούνται, διευρύνονται και γίνονται αποδοτικότερες στην κοινωνικοποίηση των νέων και στην ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων κοινωνικο-επαγγελματικής ικανότητας. Σύμφωνα με τους Murphy-Lejeune και Zarate, κατά την κινητικότητα, η διαδικασία προσαρμογής σε έναν ξένο πολιτισμό εμπλέκει τέσσερις κατηγορίες παραγόντων: την προσωπική στάση, την κοινωνική συμμετοχή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ικανότητα προσαρμογής και επικοινωνίας (2003: 40-44).

³⁹ Βλ. και παραδείγματα που προτείνονται από Proscolli (1991) και Guéorguieva-Steenhout (2008) για αξιοποίηση γραφημάτων στο μάθημα της γενικής γλώσσας.

⁴⁰ Διαθέσιμο στο < <https://europass.cedefop.europa.eu/editors/el/lp/compose> >.

- πραγματοποίηση *σχεδίων δράσης* (projects), *δραστηριοτήτων* όπως οι συλλογικές προσομοιώσεις (βλ. Asderaki & Goussios, 2010) και *καθηκόντων* (tasks/tâches) που ευνοούν την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, δεν περιορίζονται στο σχολικό χαρακτήρα αλλά έχουν νόημα για το μαθητή/φοιτητή ο οποίος καλείται πλέον να λειτουργεί ως κοινωνικός παράγοντας/δράστης, είναι συμμετοχικές και διαδραστικές (ευνοείται η συνεργατική μάθηση και καλλιεργούνται εγκάρσιες ικανότητες όπως η συλλογική συνείδηση/επίγνωση, καθώς και ικανότητες που συντελούν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής συνεργατικής δεξιότητας), και προωθούν γνωστικές λειτουργίες του εγκεφάλου μέσα από την επίλυση «προβλημάτων» που προτείνουν (γνωστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης)·
- Υιοθέτηση των κατάλληλων *μεθοδολογικών προσεγγίσεων* με έμφαση στη *βιωματική/ενεργητική μάθηση* και παράλληλη προσφυγή σε
 - αποτελεσματικές *στρατηγικές και τεχνικές* απόκτησης γλωσσικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των σχετικών *πρακτικών δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας* για την παραγωγή εξειδικευμένου λόγου που απαιτείται στις επαγγελματικές συν(δι)αλλαγές και διαπραγματεύσεις,
 - διάφορες *δραστηριότητες γλωσσικής επικοινωνίας* με έμφαση στη *διάδραση/διεπίδραση* και τη *διαμεσολάβηση*
 - διαδικασίες «*υψηλού επιπέδου*»⁴¹ για την πρόσληψη/κατανόηση της γλώσσας,
 - διαδικασίες *αυτονόμησης της μάθησης* («να μάθουν να μαθαίνουν»), *αυτογνωσίας* και *αυτοαξιολόγησης* (βλ. ένταξη του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών⁴²).

Δίκην επιλόγου, θα επισημάνουμε την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης/κατάρτισης των καθηγητών ξένων γλωσσών με γνώμονα τις σύγχρονες ανάγκες του μαθητικού κοινού τις οποίες εντέλλονται να καλύψουν στο πλαίσιο της κοινωνικο-επαγγελματικής του ένταξης. Τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας αναγκών θα πρέπει να οδηγήσουν στη θέσπιση πλαισίου αναφοράς των επαγγελματικών δραστηριοτήτων και των σχετικών απαραίτητων προσόντων (γνώσεων, ικανοτήτων/δεξιοτήτων) και, κατ' επέκταση, στην επανεξέταση και συμπλήρωση των Μητρώων Προσόντων των αποφοίτων των Τμημάτων Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Asderaki, F. & Goussios, Ch. (2010). L'apport des langues étrangères dans l'enseignement supérieur grec : une approche de bonnes pratiques de promotion de l'apprentissage de la langue française adoptées par l'Université du Pirée, in *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, Actes du colloque international GREFECO, Sofia, 119-141. Ανακτήθηκε 7/10/2015 από http://crefeco.org/fr_version/pages/8@Fotini.pdf

⁴¹ Διαδικασίες *top-down* όπου ο μαθητής καλείται να διατυπώσει υποθέσεις στο πλαίσιο της κατανόησης του προφορικού ή γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο και ανατρέχοντας σε γενικές γνώσεις, χωρίς βέβαια να παραλείπονται δραστηριότητες που διευκολύνουν τις διαδικασίες «χαμηλού επιπέδου» (*bottom-up*) όπως η αναγνώριση των λέξεων, γραμματικο-συντακτικών μορφών/δομών.

⁴² «εργαλείο αναγνώρισης της κοινής πολυγλωσσίας και αξιοποίησης διαγλωσσικών στρατηγικών κατάρτισης των γλωσσών. Στόχο έχει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή, εμπλέκοντάς τον στον σχεδιασμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση της μάθησής του και ωθώντας τον να σκεφτεί με κριτικό τρόπο τις διαπολιτισμικές του εμπειρίες» (Little, 112). Κατά την ένταξή του στο σχολείο, η συμβολή του εκτιμήθηκε κυρίως στο επίπεδο της αξιοποίησης της γλωσσικής συμπεριφοράς που αποκτήθηκε στη μητρική γλώσσα τόνωνοντας έτσι την αυτοεκτίμηση των μαθητών γόνων μεταναστών και αναμένονται ανάλογα αποτελέσματα για τους νέους που αποφασίζουν να εκπατιστούν.

- Barbier, J.-M. (2003 juin). *Enseignement supérieur et professionnalisation*. Conférence inaugurale lors du Colloque "Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur", Ensieta Bretagne, Brest, France. Ανακτήθηκε 04/07/2015 από halshs-00639284
- Challe, Od. (2008). Le français de spécialités: une culture d'avenir in De Vecchi D. & Martinot Cl. (sous la direction de) *Les langues de spécialité en question : perspectives d'étude et applications*. Actes de la 12ème Journée scientifique de la CRL - Université Paris-Diderot, 57-68.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Fries-Verdeil, M.-H. (2009). Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux, *ASp*, n° 56, 105-125. Ανακτήθηκε 18/07/2015 από <http://asp.revues.org/177> ; DOI : 10.4000/asp.177
- Guéorguieva-Steenhout, EL. (2008). La langue de spécialité est-elle soluble dans le FLE, le FOS et le FLP ? in De Vecchi D. & Martinot Cl. (sous la direction de) *Les langues de spécialité en question : perspectives d'étude et applications*. Actes de la 12ème Journée scientifique de la CRL - Université Paris-Diderot, 33-40.
- Hotier, H. (1998). « Introduction – Professionnalisation de l'enseignement supérieur et formation à la communication », *Communication et organisation*, 14, Ανακτήθηκε 22/07/2015 από <http://communicationorganisation.revues.org/2069>
- Isani, Sh. (2004). Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation, *ASp*, n° 43-44, 5-21. Ανακτήθηκε 18/07/2015 από <http://asp.revues.org/979> ; DOI : 10.4000/asp.979
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Little, D. (2003juill.). Le Plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*, 107-117.
- Murphy-Lejeune, E. & Zarate, G. (2003 juill.). L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*. Paris : Hachette. 32-46.
- Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan Kr. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Conseil de l'Europe.
- Petit, M. (2006). Les descripteurs du cadre : quelle conception de la langue de spécialité? in HARAMBOURE, FR. et al. (dir), *Travaux des journées 2006 de l'EA2025*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2, 14-29.
- Porcher, L. (1987). *Champs de signes : Etats de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Didier CRÉDIF.
- Proscolli, A. (1991). La lecture des graphismes et des tableaux au cours de langue, *Les Langues Modernes*, n° 2, Paris : A.P.L.V., 89-97.
- Taillefer, G. (2004). « Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des Sciences économiques », *ASp*, n° 43-44, 107-124. Ανακτήθηκε 18/07/2015 από <http://asp.revues.org/1095> ; DOI : 10.4000/asp.1095
- Takala, S. (2003 juil.). L'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE) dans les contextes européens in *Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications*, Paris : Hachette. 54-66.
- Van Ek, Jan, A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, Vol. 1 « Scope », Project n° 12 « Learning and Teaching Modern Languages for Communication », Strasbourg: Council of Europe.
- Yanaprasart, P. (2005 sept.). L'acquisition des Compétences socio-professionnelles «objectivables et transférables» dans la mobilité professionnelle, *Revue économique et sociale* Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales, n° 3, 39-43.

- Zgaga P. (2010), « La formation des enseignants dans les Balkans Occidentaux », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 55 (décembre), p. 129-140.
- Δογορίτη, Ε. & Βυζάς, Θ. (2015). *Ειδικές Γλώσσες και Μετάφραση για Επαγγελματικούς Σκοπούς. Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και γλωσσικών πόρων στη διδασκαλία της γλώσσας ειδικότητας και της εξειδικευμένης μετάφρασης*. Αθήνα: Διόνικος.
- Καραγιάννη, ΣΤ. (2011). *Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Επαγγελματοποίηση των νηπιαγωγών ή κρατικός έλεγχος;*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στις Επιστήμες της Αγωγής, Παν-μιο Ιωαννίνων.
- Πρόσκολλη, Α. (2007). Η πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική ικανότητα στη διδακτική πράξη στο Ζουγανέλη Κ. και Δημητράσκου Α. (επιμ.), *Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές*, Πρακτικά του Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου & του Ε.Κ.Π.Α., 16-31. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2014). Εκπαιδευτική Πολιτική Ι : Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και διοίκησης εκπαίδευσης. Επάγγελμα και Επαγγελματισμός - Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις, Έκδοση: 1.0. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 22/07/2015 από <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1252>

Σύντομο Βιογραφικό

Η **Αργυρώ ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ** είναι Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας-Διδακτικής της Γαλλικής γλώσσας στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Διευθύντρια του Εργαστηρίου Πολυμέσων Επεξεργασίας Λόγου και Κειμένων. Πεδία έρευνάς της είναι η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, η κατάκτηση/εκμάθηση και Διδακτική των Γλωσσών, η εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της γλώσσας και μαθησιακού υλικού, η αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων, οι στρατηγικές μάθησης καθώς και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών. Το ερευνητικό και συγγραφικό της έργο περιλαμβάνει 7 Βιβλία – Συγγράμματα – Μονογραφίες, 2 Μεταφράσεις, την επιμέλεια 4 Εκδόσεων καθώς και 69 Εργασίες/Ανακοινώσεις.