



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ  
ΓΛΩΣΣΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΖΑΧΑΡΑΚΗ**


**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2012**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ζαχαράκη Κωνσταντίνα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος περί διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας: απόψεις εκπαιδευτικών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

## Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Κωνσταντίνα Ζαχαράκη

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η σύλληψη της ιδέας, ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας έγιναν στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες του εν λόγω προγράμματος για τις γνώσεις και την ερευνητική οπτική που μού προσέφεραν μέσω των μαθημάτων τους. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας Αριστοτέλη Ζμα για τον χρόνο που διέθεσε και την πολύτιμη και εποικοδομητική υποστήριξη και καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας. Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη συνεργασία των οποίων δε θα μπορούσε να έχει πραγματοποιηθεί. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον Στέφανο για την υποστήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>6</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>7</b>
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Πολιτικές ξενόγλωσσας εκπαίδευσης και Ευρώπη</b>	<b>11</b>
1.1 Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και εκμάθηση ξένων γλωσσών	11
1.2 Εδραίωση εκπαιδευτικών πολιτικών περί γλωσσικής πολυμορφίας	18
1.3 Συνεργασία ΕΕ και Συμβουλίου της Ευρώπης σε θέματα γλωσσικής πολιτικής	27
1.4 Διδασκαλία αγγλικής γλώσσας και πολιτικές πολυγλωσσίας	30
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Πολιτικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα</b>	<b>37</b>
2.1 Ιστορική αναδρομή	37
2.2 Πρόσφατες πολιτικές αποφάσεις	43
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Πολιτικές αλληλεπιδράσεις σε θέματα ξενόγλωσσας εκπαίδευσης</b>	<b>49</b>
3.1 Ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής πολιτικής περί ξενόγλωσσας εκπαίδευσης	49
3.2 Σχολική μονάδα και διαμόρφωση πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης	58
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ</b>	<b>70</b>
4.1 Σκοπός και ερωτήματα	70
4.2 Σχεδιασμός	71
4.3 Επιλογή εργαλείου	71
4.4 Το ερωτηματολόγιο	72
4.5 Το δείγμα	73
4.6 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης	78
4.7 Σύνθετες μεταβλητές και έλεγχος αξιοπιστίας	80

<b>5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	<b>82</b>
5.1 Πρώιμη εκμάθηση αγγλικών	82
5.2 Κυριαρχία αγγλικής γλώσσας	85
5.3 Διάδοση αγγλικής γλώσσας και ρόλος εκπαιδευτικών	89
5.4 Ευρωπαϊκή διάσταση των αγγλικών	92
5.5 Αναβάθμιση μαθήματος αγγλικών	95
5.6 Προφίλ εκπαιδευτικών και πολιτικές ξενόγλωσσας εκπαίδευσης	98
5.6.1 Συνολική στάση	99
5.6.2 Επιμέρους στάσεις	119
5.7 Περαιτέρω θεματικές συσχετίσεων	140
 <b>6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	 <b>144</b>
 <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	 <b>160</b>
 <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	 <b>175</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θέση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος των εκπαιδευτικών αντίστοιχης ειδικότητας διαμορφώνονται από τις πολιτικές ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που ασκούνται σε τρία επίπεδα, το υπερεθνικό, το εθνικό και το τοπικό/σχολικό. Στην παρούσα εργασία δίνεται αρχικά έμφαση στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη γλωσσομάθεια και ειδικότερα για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε σχέση με την προωθούμενη τάση για πολυγλωσσία. Παράλληλα, εξετάζεται η αντίστοιχη ελληνική πολιτική, η οποία ακολουθεί τις σχετικές διεθνείς τάσεις.

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σχετικά με τη σχέση μεταξύ του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου και της αντίστοιχης ελληνικής πολιτικής ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Εφαρμόστηκε ποσοτική ερευνητική προσέγγιση (διανομή γραπτού ερωτηματολογίου). Το δείγμα αποτελούταν από 125 εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 20 for Windows και επιστρατεύτηκαν περιγραφικές και επαγωγικές μέθοδοι ανάλυσης.

Μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας, συγκαταλέγεται το σημαντικό ποσοστό διαφωνίας και ουδετερότητας με την άποψη ότι «ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται την αγγλική από εκπαιδευτικό που είναι φυσικός ομιλητής της συγκεκριμένης γλώσσας» και τα σημαντικά ποσοστά συμφωνίας με τη σπουδαιότητα εκπαιδευτικού για την ευρωπαϊκή δικτύωση του σχολείου του (82,4%) και την προώθηση διάφορων ευρωπαϊκών δράσεων (π.χ. κινητικότητας). Ακόμη, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες σε ευρωπαϊκές δράσεις έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν συμμετάσχει.

**Λέξεις-κλειδιά:** ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος, διδασκαλία αγγλικής γλώσσας, εθνική πολιτική, απόψεις εκπαιδευτικών

## ABSTRACT

The place of the subject of English language within the Greek educational system and English language teachers' role, are shaped by foreign language education policies, exercised in three levels, namely the supranational, the national and the local/school level. In the current study, at first, emphasis is placed on European Union policies on foreign language learning, and more specifically, on teaching English as a foreign language, in relation to the promotion of the multilingualism trend. At the same time, the corresponding Greek policy, which follows the relevant international trends, is investigated.

Then, English language teachers' viewpoints on the relation between European educational discourse and the corresponding Greek policy on English language teaching were explored. A quantitative research approach was applied (written questionnaire distribution). The sample consisted of 125 English language teachers from primary and secondary schools in the prefecture of Magnesia. IBM SPSS Statistics 20 for Windows software was used for statistical data processing, while descriptive and inferential methods of statistical analysis were applied.

Some of the research results indicate a considerable percentage of disagreement and neutrality over the statement that "the student should be taught English by a native speaker of this language", as well as considerable percentages of agreement over teacher's important role in the European networking of his/her school (82,4%) and the promotion of various European actions (e.g. related to mobility). In addition, it was found that participants in European actions have a more positive attitude towards early language learning, compared to non-participants.

**Key words:** European educational discourse, English language teaching, national policy, teacher viewpoints

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα, στα πλαίσια της συμμετοχής της στην Ευρωπαϊκή Ένωση τις τελευταίες δεκαετίες, ενεργεί πλέον πολιτικά όχι μόνο ως έθνος, αλλά και ως μέλος ενός υπερεθνικού σχηματισμού, αναπτύσσοντας με αυτόν σχέση αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας διαμόρφωσης. Μάλιστα, η αμφίδρομη αυτή επιρροή αφορά ποικίλες όψεις της εθνικής πολιτικής της χώρας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως παρατηρεί ο Phillipson (2007: 123), τα μέχρι πρόσφατα εθνικά ζητήματα «γλώσσας, εκπαίδευσης και κουλτούρας» γίνονται τώρα αντικείμενο ανησυχίας ενός ευρωπαϊκού χώρου αυξανόμενης επιρροής. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και εν μέρει σε πτυχές της εκπαιδευτικής συνεργασίας της με το Συμβούλιο της Ευρώπης, καθώς αυτή ασκεί «εκπαιδευτικό παρεμβατισμό [...] ιδιαίτερα δυναμικ[ό] σε σύγκριση με τον αντίστοιχο των υπόλοιπων διεθνών οργανισμών» χάρη στη «νομική βάση» στην οποία στηρίζεται (Ζμας, 2007: 69-70).

Ένας από τους τομείς ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η γλωσσική και, ειδικότερα, η πολιτική ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός της οποίας φαίνεται να είναι αποτέλεσμα διεργασιών σε πολλά επίπεδα. Ο Neuner (2002: 8) αποδίδει πολιτικό χαρακτήρα στο ζήτημα της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, τη στιγμή που αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο σχέδιο οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής συνάντησης των λαών της Ευρώπης. Πρέπει να τονιστεί ότι στην παρούσα εργασία γίνεται διάκριση μεταξύ του υπερεθνικού, του εθνικού και του σχολικού επιπέδου πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Η τριμερής αυτή διάκριση βασίζεται σε ανάλογες κατηγοριοποιήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα. Έτσι, ο Ζμας (2007: 3) ορίζει το «διεθνές», «κρατικό» και «τοπικό» επίπεδο διαμόρφωσής της, τα οποία δημιουργούν έναν χώρο αλληλεπιδράσεων ποικίλων μεγεθών.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη εργασία μελετά την ξενόγλωσσα εκπαιδευτική πολιτική σε συνδυασμό με τον θεσμό της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (Ε.Δ.Ε.) και εξειδικεύεται στις πολιτικές για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Η αγγλική αποτελεί «γλώσσα επικοινωνίας για το 1/3 περίπου των πολιτών της ΕΕ ως πρώτη ξένη γλώσσα» και την «ευρύτερα ομιλούμενη γλώσσα» (ως μητρική και ξένη) στον ίδιο χώρο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004: 5). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αποτελεί ένα από τα επιμέρους ζητήματα του ευρύτερου πεδίου γλωσσικής πολιτικής και δυναμικής (Grin & Korth, 2005). Επιπρόσθετα, η έρευνα εστιάζει στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και πρόκειται για ένα μόνο από τα περιβάλλοντα διάδοσης και χρήσης της αγγλικής γλώσσας, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε



τις επιρροές που αυτό δέχεται από το ευρύτερο πλαίσιο εξάπλωσής της ως γλώσσας επίσημης και ανεπίσημης επικοινωνίας, εξέλιξη που, σύμφωνα με τις Seidlhofer, Breiteneder και Pitzl (2006: 6), επηρεάζει τη γλωσσική διδασκαλία και τις στάσεις απέναντι στη γλώσσα.

Η ευρεία διάδοση της αγγλικής γλώσσας -με αφετηρία το 1945 κατά τον Phillipson (2007: 124)- και η θέση της ως αντικείμενο διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την προώθησή της από υπερεθνικούς και εθνικούς οργανισμούς και με τη σχέση της με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές γλώσσες, δημιουργούν έναν αξιόλογο χώρο έρευνας. Οι Kaplan και Baldauf (στο Palozzi, 2006: 19) παρατηρούν ότι η γλωσσική πολιτική αποτελεί πεδίο έρευνας σχετικά καινούργιο, ενώ οι Seidlhofer και άλλοι (2006: 24) επισημαίνουν ότι «διανύουμε μια ενδιαφέρουσα εποχή για γλωσσική έρευνα, γλωσσική πολιτική και γλωσσική εκπαίδευση».

Η Byrnes (2007: 684) αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο της έρευνας στη χάραξη γλωσσικής πολιτικής και τοποθετεί τους ερευνητές στη θέση του υπεύθυνου ακαδημαϊκού μεσάζοντα «μεταξύ πολιτικής και πράξης». Ωστόσο, η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι οι περισσότεροι ερευνητές που ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, είναι αποκομμένοι από θέματα γλωσσικής πολιτικής, με άμεσο αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι μπορούν να αποκομίσουν λίγα από τα παρόντα ερευνητικά ευρήματα, καθώς βρίσκονται αντιμέτωποι με το «διπλό έργο της μετάφρασης τόσο της έρευνας όσο και των απαιτήσεων πολιτικής στις έντονα εξαρτημένες από το συγκεκριμένο πρακτικές» (ό.π.: 683). Η αναγκαιότητα μιας τέτοιας έρευνας αιτιολογείται και από την έλλειψη ελληνικών «συστηματικών ερευνών σε ζητήματα που απασχολούν την ξενόγλωσση εκπαίδευση» και σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με το αντίστοιχο ερευνητικό ενδιαφέρον σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Γρίβα, 2004: 147). Η πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεί, επομένως, ένα πεδίο που αξίζει να διερευνηθεί σε όλα του τα επίπεδα, τη στιγμή μάλιστα που οι εξελίξεις τόσο από ερευνητική όσο και από πολιτική άποψη είναι συνεχείς και επηρεάζουν το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους άμεσα εμπλεκόμενους σε αυτό.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της εισαγωγής και εξέλιξης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στα πλαίσια της ΕΔΕ και πέρα από αυτή, μέσα από τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (υπερεθνικό επίπεδο) και του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (εθνικό επίπεδο), καθώς και μέσα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας πάνω στο θέμα αυτό (επίπεδο σχολικής μονάδας), με ταυτόχρονη εξέταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των τριών επιπέδων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μελέτη του υπερεθνικού και εθνικού επιπέδου, με βάση τα επίσημα κείμενα

εκπαιδευτικής πολιτικής, παραπέμπει σε μια ανάλυση της ρητορικής και του επίσημου εκπαιδευτικού λόγου. Σύμφωνα με την Steiner-Khamsi (στο Ζμας, 2007: 164), είναι απαραίτητο να αντιλαμβανόμαστε τις διαφορές μεταξύ «πολιτικού λόγου», «πολιτικής δράσης-απόφασης» και «εφαρμογής της πολιτικής» σε εκπαιδευτικά θέματα. Παρόμοια, οι Πασιάς και Φλουρής (2005: 374) εντοπίζουν το «διττό επίπεδο» έκφρασης της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ που περιλαμβάνει, από τη μια, τον σχηματισμό του «εκπαιδευτικού λόγου» και, από την άλλη, τις «πρακτικ[ές] παραγωγής του εκπαιδευτικού αποτελέσματος». Επιπλέον, το τμήμα αυτό της έρευνας σχετίζεται με τον «γλωσσικό σχεδιασμό», μέρος του οποίου είναι η επιστημονική διερεύνηση των «σκόπιμ[ων] και συνειδητ[ών] προσπαθει[ών] που καταβάλλονται από κρατικούς ή άλλους φορείς για την αλλαγή ή τη ρύθμιση της γλωσσικής συμπεριφοράς ομάδων πληθυσμών», ενώ ως πολιτική πρακτική μπορεί να λάβει χώρα τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο (Παπαρίζος, 2001: 109).

Καθίσταται, με άλλα λόγια, φανερό ότι αυτό που προσφέρει η διερεύνηση των επίσημων κειμένων είναι η θεσμική και νομοθετική χάραξη των πολιτικών για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο Μαυρογιώργος (2003: 352), «[η] εστίαση στις διακηρύξεις δεν μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη σχέση ανάμεσα στις ρυθμίσεις και στην πραγματικότητα, γιατί περιορίζεται στην ανάλυση του επίσημου λόγου». Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την προώθηση της Ε.Δ.Ε. μέσω της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, για τον σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης εικόνας της εκπαιδευτικής πράξης και της ερμηνείας του επίσημου εκπαιδευτικού λόγου. Με αυτό τον τρόπο, η διερεύνηση καθίσταται πολύπλευρη, ως μια προσπάθεια προσέγγισης της πολυπλοκότητας των επιπέδων της πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Προς επίτευξη του προαναφερθέντος σκοπού επιχειρείται η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε περιοχές της ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής για τη γλωσσομάθεια, όπως η πρώιμη γλωσσική εκμάθηση, αλλά και στο ζήτημα της κυριαρχίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Επίσης, εξετάζεται η στάση των εκπαιδευτικών αυτών απέναντι σε πτυχές του ρόλου τους που αφορούν τη διάδοση των γλωσσών και τη διαμόρφωση γλωσσικής πολιτικής και ο βαθμός στον οποίο αντιλαμβάνονται και μεταδίδουν στους μαθητές την ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματός τους. Επιπλέον, εξετάζεται η αντίληψή τους για τον βαθμό και την κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιπέδων της πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και των πιθανών πηγών αναβάθμισης της θέσης του μαθήματός τους.

Τέλος, διερευνάται η σχέση ανάμεσα στο δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ και στις απόψεις που διαμορφώνουν για τη συγκεκριμένη πολιτική.

Η παρούσα εργασία δομείται με τον εξής τρόπο. Το θεωρητικό της τμήμα περιλαμβάνει, καταρχήν, ένα κεφάλαιο για τις πολιτικές ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στην ΕΕ, το οποίο εστιάζει στην Ε.Δ.Ε., στον υπερεθνικό στόχο εκμάθησης γλωσσών, τη μετάβαση προς μια πολιτική γλωσσικής πολυμορφίας και την εδραίωσή της, τον ρόλο του Συμβουλίου της Ευρώπης και τη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και της πολιτικής πολυγλωσσίας. Δεύτερον, περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο για τις πολιτικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα, από την εισαγωγή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι τις πρόσφατες αλλαγές στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου». Και τρίτον, περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του υπερεθνικού και του εθνικού επιπέδου σε θέματα ξενόγλωσσας εκπαιδευτικής πολιτικής, που αναφέρεται συγκεκριμένα στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της ελληνικής γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε κοινές τάσεις και αποκλίσεις ως προς τα ευρωπαϊκά προτάγματα, και στο ρόλο του μικροεπιπέδου της σχολικής μονάδας σχετικά με τη διαμόρφωση πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Ακολουθεί το τμήμα της ερευνητικής μεθοδολογίας, που αναφέρεται στον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, στον σχεδιασμό της έρευνας, την επιλογή και περιγραφή του εργαλείου, την περιγραφή του δείγματος, τη διαδικασία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και τον έλεγχο της αξιοπιστίας. Έπεται το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, το οποίο δομείται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, και το κεφάλαιο της συζήτησης, στο οποίο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και η σημασία τους, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Πολιτικές ξενόγλωσσας εκπαίδευσης και Ευρώπη

### 1.1 Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και εκμάθηση ξένων γλωσσών

Η συζήτηση για πολιτικές υπερεθνικού επιπέδου εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική περιοχή των τάσεων παγκοσμιοποίησης που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο κόσμο. Η εν λόγω περιοχή χρησιμοποιεί διάφορους όρους για την περιγραφή των διαδικασιών συνεννόησης και λήψης αποφάσεων σε επίπεδο υπέρ του εθνικού και του τοπικού. Υπέρ του έθνους δε σημαίνει, βέβαια, σε αντίθεση προς αυτό. Αντίθετα, όπως επισημαίνουν οι Παντίδης και Πασιάς (2003: 131), η παγκοσμιοποίηση αποτελεί έννοια «υβριδική» που πλέκει στο εσωτερικό της το «τοπικό» με το «παγκόσμιο», διαμορφώνοντας, ως αποτέλεσμα, έναν χαρακτήρα «κοσμοτοπικότητα[ς]». Το έθνος, μια από τις σημαντικότερες μονάδες της «νεωτερικότητας», μεταμορφώνεται από την παγκοσμιοποίηση ως προς «το ρόλο, τη θέση, τις λειτουργίες» του και οδηγείται σε ένα πλαίσιο «περιφερειακής ολοκλήρωσης και συγκρότησης υπερεθνικών μορφωμάτων στο διεθνή χώρο» (ό.π.: 128). Επομένως, εντός του σκηνικού της παγκοσμιοποίησης, το έθνος δεν υφίσταται πλέον ως απομονωμένο και ανεξάρτητο.

Σε αυτό το σημείο εισέρχεται και η έννοια της ευρωπαϊκοποίησης, η οποία σχετίζεται άμεσα με την προβληματική της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004: 34-36), η ευρωπαϊκοποίηση είναι όρος συγγενής με την παγκοσμιοποίηση και τη διεθνοποίηση, αλλά διαφοροποιείται από αυτούς ως προς τον ρόλο που αποδίδει στο κράτος και λόγω της επιμονής για εξασφάλιση νόμιμων και δημοκρατικών διαδικασιών. Περιγράφει δε τις διεργασίες διαμόρφωσης της ΕΕ με προεκτάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης (ό.π.: 33-34). Η τελευταία, μάλιστα, χαρακτηρίζεται ως «βασικό[ς] διαμεσολαβητικό[ς] παράγοντα[ς] στις διαδικασίες της διαμόρφωσης των 'οικονομιών της γνώσης' και των 'κοινωνιών της πολυπολιτισμικότητας'» στον μηχανισμό της «περιφερειακής ολοκλήρωσης των κρατών της ευρωπαϊκής ηπείρου» (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 236). Ενδιαφερόμαστε, επομένως, για τη μελέτη της πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, ιδωμένης ως μέρος ενός πλέγματος σχέσεων μεταξύ παραγόντων σε τοπική και ευρύτερη κλίμακα, στο εσωτερικό του οποίου οι έννοιες του εθνικού και του συλλογικού αποκτούν νέα διάσταση, υπερβαίνοντας το γεωγραφικά προσδιορισμένο περιεχόμενό τους.

Οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004: 49) οριοθετούν τρία χρονικά διαστήματα διαμόρφωσης της πολιτικής της ΕΕ για την εκπαίδευση. Το πρώτο εκτείνεται από το 1957 μέχρι το 1976 και χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση και τον καθορισμό του αιτήματος για ευρωπαϊκή πολιτική στον εν λόγω τομέα (ό.π.). Κατά το δεύτερο διάστημα, από το 1976 μέχρι

το 1992, «πολιτικ[ές] αποφάσ[εις] σε διεθνές επίπεδο» διαμορφώνουν την εν λόγω πολιτική (ό.π.). Το τρίτο διάστημα, τέλος, από το 1992 κι έπειτα, χαρακτηρίζεται από τη νομιμοποίηση και εξάπλωση, σε υπερεθνικό επίπεδο, της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (ό.π.). Πρόκειται για έναν διαχωρισμό των περιόδων της ευρύτερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος βασίζεται σε επίσημες αποφάσεις-σταθμούς των οργάνων της ΕΕ, οι οποίες σταδιακά μεταβάλλουν τη φύση και το περιεχόμενο των πολιτικών για την εκπαίδευση.

Ωστόσο, στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια παραλλαγή αυτής της διάκρισης που εστιάζει στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης και περιλαμβάνει δύο ευρύτερες περιόδους. Η πρώτη ξεκινά με τις αρχικές αναφορές, το 1974, στην ανάγκη για ξενόγλωσσα εκπαίδευση, στα πλαίσια της διάδοσης της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (Ε.Δ.Ε.), και εκτείνεται έως τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, η οποία νομιμοποιεί το αναδυόμενο αυτό αίτημα, πάλι στα πλαίσια της Ε.Δ.Ε. Η δεύτερη περίοδος περιλαμβάνει τις πολιτικές για την ξενόγλωσσα εκπαίδευση που διαμορφώνονται μετά το 1992, μέχρι και σήμερα. Μάλιστα, κατά την περίοδο αυτή ο υπερεθνικός στόχος της εκμάθησης ξένων γλωσσών εμφανίζεται και εκτός της έννοιας της Ε.Δ.Ε. και διαμορφώνεται ως ξεχωριστός τομέας ενδιαφέροντος της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής. Η διαφορά αυτής της διάκρισης περιόδων από την προαναφερθείσα οφείλεται στο γεγονός ότι η ανάγκη για χάραξη κοινής πολιτικής στην ξενόγλωσσα εκπαίδευση αναδύεται λίγο αργότερα ως μέρος του γενικού αιτήματος για ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση. Σκοπός της είναι να θέσει μια τομή (Συνθήκη του Μάαστριχτ) που υποδεικνύει το σημείο νομιμοποίησης και έναρξης ενός ξεχωριστού ενδιαφέροντος για τη γλωσσομάθεια, πέραν της Ε.Δ.Ε.

Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθούν τα μέσα πραγμάτωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή συντελείται είτε μέσω του «ήπιου κοινοτικού δικαίου», μέσω των εν μέρει δεσμευτικών επίσημων κειμένων των οργάνων της ΕΕ, είτε, κυρίως, μέσω των «χρηματοδοτήσ[εων]» από την ΕΕ στις χώρες- μέλη της, οι οποίες εξυπηρετούν την «τυπική» και «άτυπη» πολιτική της ΕΕ (ό.π.: 111). Έτσι, η συνειδητοποίηση της ανάγκης για συνεργασία στον εκπαιδευτικό χώρο οδηγεί σε μια σταδιακή νομιμοποίηση της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής από την ΕΕ με διάφορους τρόπους. Το πεδίο της εκμάθησης ξένων γλωσσών δεν εξαιρείται από αυτή τη διαδικασία, ενώ ενδιαφέρον έχει το περιεχόμενο των σχετικών επίσημων κειμένων της ΕΕ.

Όπως προαναφέρθηκε, η έννοια της Ε.Δ.Ε. πρωταγωνιστεί κατά την πρώτη περίοδο διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους

Παντίδη και Πασιά (2003: 145), «[ο] όρος 'Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση' [...] εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70 και λειτούργησε ως συμπληρωματική και υποστηρικτική έννοια της πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ολοκλήρωσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας». Ωστόσο, ο Ryba (1995: 27) μάς πληροφορεί ότι ενώ πρόκειται για έναν σχετικά πρόσφατο θεσμό, η Ε.Δ.Ε. «προέρχεται από μια μακρά [...] προγενέστερη ιστορία προσπαθειών εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης» που ξεκινά με προσωπικότητες της εκπαίδευσης, όπως ο Κομένιος. Έτσι, ανεπίσημες διαδικασίες, πολύ πριν τη δεκαετία του 1970, έθεσαν τα θεμέλια για τον θεσμό της Ε.Δ.Ε., με «σημείο έναρξης στη σύγχρονη εποχή τις ενθουσιώδεις προσπάθειες ενός αριθμού μεμονωμένων παιδαγωγών στην άμεση μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο περίοδο», και με συνέχιση κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο οργανισμού (Συμβούλιο της Ευρώπης) (Ryba, 1992: 11).

Περνώντας στην εξέταση των εξελίξεων της πρώτης περιόδου ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής, το 1974, τρία χρόνια μετά το πρώτο «Συμβούλιο και Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας των Κρατών Μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων», το οποίο έχει στεφθεί με τη συνειδητοποίηση της ανάγκης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής συνεργασίας, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΕΚ) (1974: 5-6) επισημαίνει την «εκπαιδευτική ανάγκη [...] μελέτης της Ευρώπης, και της ίδιας της Κοινότητας», με έμφαση στη γνώση των Ευρωπαϊκών γλωσσών και στη διάχυση της «Ευρωπαϊκής διάστασης» στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Μεταξύ των προτεινόμενων περιοχών συνεργασίας είναι η «ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση», βήμα που «περιλαμβάνει τη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη μελέτη της Ευρώπης στο πρόγραμμα σπουδών, την ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Κοινότητα, και την πιθανότητα επέκτασης της ιδέας των Ευρωπαϊκών Σχολείων» (Επιτροπή ΕΚ, 1974: 7). Οι Παντίδης και Πασιάς (2003: 368) τονίζουν τη σπουδαιότητα αυτού του κειμένου όσο αφορά την Ε.Δ.Ε., καθώς «ήταν η πρώτη φορά που εννοιολογήθηκε ο όρος και προσδιορίζονταν το περιεχόμενο και οι στόχοι του».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε αυτόν τον ορισμό περιεχομένου της Ε.Δ.Ε., ως πρώτο - κατά σειρά αναφοράς - συστατικό, προβάλλει η ξενόγλωσση εκπαίδευση. Αναφορικά με αυτή η Επιτροπή των ΕΚ (1974: 12) επικεντρώνεται στην προώθηση της «ανταλλαγής ιδεών και πληροφοριών» μεταξύ των κρατών μελών και στη διευκόλυνση της κινητικότητας μέσω της γλωσσομάθειας σε όλες τις ηλικίες. Αυτό μεταφράζεται στο συγκεκριμένο στόχο «όσοι το δυνατόν περισσότεροι [Ευρωπαίοι πολίτες] να επικοινωνούν σε μία γλώσσα εκτός της μητρικής τους, και να κατανοούν μια δεύτερη γλώσσα» (ό.π.: 13).

Έτσι, από τη στιγμή εκείνη κιόλας διαμορφώνεται το μοτίβο εκμάθησης δύο γλωσσών εκτός της μητρικής, που θα διατυπωθεί και αργότερα στα επίσημα κείμενα. Στο σημείο αυτό, πάντως, δε δίνεται μια δεσμευτική κοινή γραμμή δράσης για τη γλωσσομάθεια, αλλά μια κατεύθυνση συνεργασίας, καθώς η Επιτροπή των ΕΚ (ό.π.: 12-13) προβλέπει διαφοροποίηση του μοτίβου εκμάθησης γλωσσών «σύμφωνα με τις ιδιαίτερες γλωσσικές παραδόσεις και απαιτήσεις» κάθε χώρας. Ως έργο της η Επιτροπή (ό.π.: 13) ορίζει την ενθάρρυνση ερευνητικής δραστηριότητας και τη συγκέντρωση πληροφοριών για τη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Στο σημείο αυτό, άλλωστε, τα βήματα της Επιτροπής προς τη συνεργασία στον τομέα της γλωσσομάθειας είναι ανιχνευτικά, καθώς, στην ουσία, εγκαινιάζεται η αναζήτηση κοινών εκπαιδευτικών προβλημάτων σε περιοχές που δεν μπορούν να είναι γνωστές από την αρχή (ό.π.: 6-7). Με άλλα λόγια, ο μη σαφής καθορισμός των ορίων συνεργασίας αφήνει μια προοπτική για δεσμευτικότερη κοινοτική παρέμβαση σε θέματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Πάντως, ακόμη δεν απαιτείται η «εναρμόνιση και ο συντονισμός» των εκπαιδευτικών θεσμών, παρά η εξασφάλιση της κοινής πρόθεσης συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης (ό.π.: 6). Να σημειωθεί, επιπλέον, ότι ήδη από το αρχικό στάδιο η Επιτροπή των ΕΚ (ό.π.: 8) τονίζει τη σημασία «ενεργούς εμπλοκής του κλάδου των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων» για την επίτευξη συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, εκφράζεται εξαρχής ενδιαφέρον για τους συντελεστές του μικροεπιπέδου της εκπαίδευσης, στους οποίους άλλωστε απευθύνονται οι κατευθύνσεις πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η πρόθεση διάχυσης της Ε.Δ.Ε. στην εκπαίδευση των ευρωπαϊκών χωρών επαναλαμβάνεται το 1976 από τους υπουργούς παιδείας στα πλαίσια του Συμβουλίου της ΕΕ. Συγκεκριμένα, αποφασίζεται η εφαρμογή «προγράμματος δράσης» για την εκπαίδευση (Official Journal of the EC, 1976: 1-2). Όπως σημειώνουν οι Παντίδης και Πασιάς (2003: 369), στο κείμενο αυτό καθορίζεται «επίσημα για πρώτη φορά» η Ε.Δ.Ε. «ως περιοχή ενδιαφέροντος της κοινοτικής πολιτικής». Μεταξύ των στόχων του προγράμματος αυτού προβάλλει και η «προώθηση στενότερων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη», η οποία μπορεί να επιτευχθεί και με την απόδοση «μιας Ευρωπαϊκής διάστασης στην εμπειρία των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κοινότητα», για την οποία προτείνεται εκπαιδευτική συνεργασία με έμφαση σε ανταλλαγές ατόμων και υλικού και η οποία θα προκύψει από τις «δραστηριότητες και την εμπειρία» σε εθνικό επίπεδο (Official Journal of the EC, 1976: 2-3). Στο πλαίσιο προώθησης της Ε.Δ.Ε., ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους

υποψήφιους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, οι οποίοι αναμένεται να λάβουν εμπειρία και εκπαίδευση με ευρωπαϊκή χροιά (ό.π.: 3).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η γλωσσομάθεια δε συνδέεται μόνο με την προώθηση της Ε.Δ.Ε., αλλά αποτελεί ξεχωριστό στόχο του προγράμματος δράσης. Σταδιακά, δηλαδή, αναπτύσσεται ένας διακριτός υπερεθνικός στόχος ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Ο στόχος αυτός απαιτεί ανάληψη δράσης και έρευνας σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και περιλαμβάνει την «εκμάθηση μιας τουλάχιστον άλλης γλώσσας της Κοινότητας» όσο αφορά τους Ευρωπαίους μαθητές, αλλά και επαφή για ένα χρονικό διάστημα με την ευρωπαϊκή χώρα, όσο αφορά τον εκπαιδευτικό που διδάσκει την αντίστοιχη γλώσσα (ό.π.: 4). Ωστόσο, δεν γίνεται σαφής χρονολογικός καθορισμός της υποχρεωτικής εκμάθησης ξένων γλωσσών από τους μαθητές, αν και οι υπουργοί παιδείας «συμφώνησαν να κάνουν ό,τι είναι δυνατό, ο καθένας στη χώρα του, για να παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν τουλάχιστον μια ακόμη γλώσσα της Κοινότητας κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης» (Commission of the European Communities, 1977: 9). Επιπλέον, η γλωσσομάθεια αναφέρεται και σε άλλο σημείο της απόφασης του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, και συγκεκριμένα τονίζεται η ανάγκη εκμάθησης τόσο της «μητρικής», όσο και της γλώσσας «της χώρας υποδοχής» από τους μετανάστες και τα παιδιά τους (Official Journal of the EC, 1976: 2).

Εντούτοις, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι στα τέλη της δεκαετίας του 1970 το θέμα της προώθησης της Ε.Δ.Ε. διχάζει τον διεθνή πολιτικό κόσμο (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 370). Το 1978 υιοθετείται από την Επιτροπή πρόταση προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σχετική με την ξενόγλωσση εκπαίδευση και αναφερόμενη σε «δράσεις όπως η αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, ο θεσμός του βοηθού εκπαιδευτικού, η πρόωγη εκμάθησης γλωσσών, η κινητικότητα μαθητών» και άλλες, η οποία ωστόσο απορρίπτεται, λόγω της επιφυλακτικότητας των κρατών μελών (στο Hermans, 1997: 45). Όπως παρατηρεί και ο Mulcahy (1991: 216), η Επιτροπή εκείνη την περίοδο βρίσκεται αντιμέτωπη με την «ανεπαρκή υποστήριξη των προτάσεων της, καθώς το ζήτημα περιπλέχτηκε στο ευαίσθητο και ευρύτερο ερώτημα της εξουσίας της Κοινότητας να εμπλέκεται τόσο βαθιά σε εκπαιδευτικές υποθέσεις των κρατών μελών», γεγονός που την αναγκάζει να αναλάβει ρόλο πιο έμμεσο, υποβοηθητικό και λιγότερο παρεμβατικό στην προώθηση της Ε.Δ.Ε. Ωστόσο, στα τέλη του 1980 μεταβαίνουμε σε μια πιο πρόσφορη για τη διάδοση των γλωσσών πολιτική θεώρηση των πραγμάτων, έχοντας διανύσει μια άγονη «περίοδο Ευρωσκληρύνσης» (ό.π. 46). Τότε, μάλιστα, η Ε.Δ.Ε. θα διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 370-371).



Το 1985 η Ειδική Επιτροπή σχετικά με «Μια Ευρώπη των Λαών» επικροτεί την ευρωπαϊκή συνεργασία σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων είναι και αυτός της «νεότητας, της εκπαίδευσης, των ανταλλαγών και του αθλητισμού» και στον οποίο εντάσσεται η ξενόγλωσση εκπαίδευση (Bulletin of the European Communities, 1985b: 23). Στα πλαίσια της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, τονίζεται η σπουδαιότητα της γλωσσικής πολυμορφίας ως έκφραση «πολιτιστικής κληρονομιάς» και η εκμάθηση ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία, ενώ ζητείται η εφαρμογή των προτάσεων που έχουν προηγηθεί σε άλλα επίσημα κείμενα για αύξηση της ποιότητας και ποσότητας της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης (ό.π.: 23). Στον ίδιο τομέα, όμως, εντάσσεται και η προώθηση της «Ευρωπαϊκής εικόνας στην εκπαίδευση» (ό.π.: 24). Πρόκειται για αναφορά στην Ε.Δ.Ε., ξεχωριστή από την αναφορά στη γλωσσομάθεια, η οποία όμως, σύμφωνα με τον αρχικό ορισμό περιεχομένου της Ε.Δ.Ε., εμπεριέχει και τον στόχο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Και σε αυτό το κείμενο, πάντως, ο στόχος της εκμάθησης ξένων γλωσσών εξειδικεύεται ως υπερεθνικός εκπαιδευτικός στόχος.

Οι Παντίδης και Πασιάς (2003: 372) χαρακτηρίζουν το 1988 ως «έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση». Πιο συγκεκριμένα, το 1988, οι Υπουργοί Παιδείας, σε ψήφισμά τους σχετικά με την Ε.Δ.Ε., δηλώνουν την πρόθεσή τους να προωθήσουν τον εν λόγω εκπαιδευτικό θεσμό «λανσάροντας μια σειρά συντονισμένων μέτρων για την περίοδο από το 1988 έως το 1992» (Official Journal of the European Communities, 1988: 5). Το ψήφισμα αυτό θεωρείται από την Diamantopoulou (2006: 134) ως το «σημείο έναρξης για την ανεξαρτησία της εκπαίδευσης ως περιοχή πολιτικής». Η παρουσία του στόχου της γλωσσομάθειας είναι διάχυτη στα μέτρα που αναμένεται να ληφθούν σε εθνικό επίπεδο: ως μέρος της «ενσωμάτωσης της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα», και συγκεκριμένα μέσω του σαφούς ευρωπαϊκού προσανατολισμού διάφορων σχολικών μαθημάτων, όπως οι γλώσσες, αλλά και ως επιθυμητό αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών ανταλλαγών μαθητών και εκπαιδευτικών (Official Journal of the European Communities, 1988: 5-6). Αναμένεται, δηλαδή, η προώθηση πρωτοβουλιών στον τομέα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης από τα ίδια τα κράτη μέλη, ενώ τονίζεται και πάλι ο σεβασμός στα εθνικά πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής (ό.π.: 5).

Η εξειδίκευση του ενδιαφέροντος για την ξενόγλωσση εκπαίδευση -και εκτός της Ε.Δ.Ε.- φαίνεται και από τη «θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Lingua)» το 1989 (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1989). Η γλωσσομάθεια συνδέεται με τη θεμελίωση της «εσωτερικής αγοράς», την «ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, των εμπορευμάτων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων», αλλά και την «αλληλεγγύη μεταξύ των λαών» και τη διατήρηση της ευρωπαϊκής

γλωσσικής και πολιτιστικής πολυμορφίας (ό.π.: 24). Έτσι, γίνεται αντιληπτή η σημασία της ξεχωριστής εστίασης στις ξένες γλώσσες, καθώς θεωρούνται ως μέσο ανάδειξης μιας Ευρώπης οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ισχυρής.

Η σημασία που αποδίδεται στον ευρωπαϊκό γλωσσικό πλουραλισμό και ο σεβασμός στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών φανερώνουν πρόθεση συνεργασίας και ενίσχυσης (ό.π.). Μέσα σε αυτόν το σχεδιασμό, δηλαδή, το εθνικό επίπεδο αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση των γλωσσικών πολιτικών, ενώ το υπερεθνικό αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή. Γι' αυτό και αναγνωρίζεται ότι το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης ξεπερνά τις νομικά προβλεπόμενες δικαιοδοσίες ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής συνεργασίας, αλλά προωθείται από πεποίθηση ότι η Κοινότητα θα ωφεληθεί (ό.π.: 25). Η παραδοχή αυτή σε συνδυασμό με την προώθηση ενός τέτοιου σχεδίου υποδεικνύει τη σταδιακή επέκταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και τα επιχειρήματα στήριξής της.

Έτσι, το πενταετές αυτό πρόγραμμα εκπαιδευτικών ανταλλαγών προβλέπει συλλογικές κατευθύνσεις γλωσσικής πολιτικής και υπερεθνικά μέτρα ενίσχυσης των εθνικών πρακτικών και αποσκοπεί στην ενθάρρυνση της «ποσοτική[ς] και ποιοτική[ς] βελτίωση[ς] της γνώσης ξένων γλωσσών» προς διαμόρφωση γλωσσικών δεξιοτήτων επικοινωνίας (ό.π.: 25). Όσον αφορά την ποιοτικότερη γλωσσική εκπαίδευση, αυτή αναμένεται να επιτευχθεί και μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών και της εφαρμογής καινοτομιών (ό.π.: 26). Να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα αυτό δεν αναφέρεται συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση άλλα σε μια γενικότερη αναμόρφωση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, που έχει άμεση επίδραση στις βαθμίδες αυτές, λόγω χάρη, μέσω αλλαγών στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών (ό.π.).

Ορόσημο στην εξέλιξη της πολιτικής για την ξενόγλωσση εκπαίδευση, αλλά και της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα αποτελεί η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Συνθήκη του Μάαστριχτ) το 1992. Η Diamantopoulou (2006: 135) σημειώνει ότι η κίνηση αυτή αποτελεί «το πραγματικό ξεκίνημα της εκπαιδευτικής συνεργασίας στην Ευρώπη», καθώς για πρώτη φορά η εκπαίδευση αποκτά θέση «ανεξάρτητου θέματος της επίσημης ευρωπαϊκής πολιτικής». Επιπλέον, συνιστά «ένα καινούργιο στάδιο στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης που επιτελείται με την εγκαθίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων», το οποίο πηγάζει από την πρόθεση για καλλιέργεια «αλληλεγγύης μεταξύ των [ευρωπαϊκών] λαών με ταυτόχρονο σεβασμό της ιστορίας, της κουλτούρας και των παραδόσεών τους» και για διαμόρφωση μιας συλλογικής ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη (Official Journal of the EU, 1992: 1). Η διαδικασία ενοποίησης χαρακτηρίζεται, επιπλέον,

από τη λήψη αποφάσεων, κατά τρόπο που να λαμβάνεται υπόψη ο ευρωπαϊός υπήκοος, «σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας» (ό.π.: 1). Έτσι, μεταξύ των πρακτικών της ΕΕ προβλέπεται και η «συμβολή στην ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση και στην άνθιση των πολιτισμών των κρατών-μελών» (ό.π.: άρθρο 3, ΣυνθΕΕ).

Αναφορικά με τον τομέα «[ε]κπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και νεότητα», η Συνθήκη προβλέπει δράση σε υπερεθνικό επίπεδο, ώστε να προωθηθεί «η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα μέσω της διδασκαλίας και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών» (άρθρο 126, ΣυνθΕΕ, παραγ. 2). Σημεία-κλειδιά του άρθρου αυτού είναι η «ποιοτική εκπαίδευση», η «συνεργασία», η «πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία». Αξίζει, επιπλέον, να προσεχτούν τα ρήματα που χρησιμοποιούνται για να υποδείξουν τη φύση της υπερεθνικής πολιτικής: η ΕΕ «συμβάλλει», «ενθαρρύνει», «υποστηρίζει», «συμπληρώνει» και «σέβεται». Από τη μια πλευρά, η ΕΕ νομιμοποιεί την αρμοδιότητά της να χαράσσει εκπαιδευτική πολιτική, παρεμβαίνοντας στα εκπαιδευτικά συστήματα. Από την άλλη, η παρέμβαση αυτή περιορίζεται σε έναν ρόλο ενθάρρυνσης, ώθησης, αλλά και συμπλήρωσης «εάν είναι απαραίτητο», καθώς οριοθετείται ταυτόχρονα η εθνική δικαιοδοσία «για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων», όπως και το εθνικό δικαίωμα για πολιτιστική και γλωσσική μοναδικότητα (ό.π.: παραγ. 1). Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να υιοθετηθούν «συστάσεις» και «ενθαρρυντικά μέτρα» στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης, ενώ δεν είναι επιθυμητή «οποιαδήποτε εναρμόνιση των νόμων και κανονισμών των κρατών-μελών» (ό.π.: παραγ. 4).

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η διαπίστωση ότι η προώθηση της Ε.Δ.Ε., όχι μόνο τοποθετείται πρώτη κατά σειρά αναφοράς, αλλά και αναμένεται να επιτευχθεί κυρίως μέσω της καλλιέργειας της γλωσσομάθειας. Με άλλα λόγια, η αναφορά στην ξενόγλωσση εκπαίδευση σε κείμενο ευρωπαϊκής συνθήκης, με τρόπο μάλιστα που να ταυτίζεται με το περιεχόμενο ενός σημαντικού εκπαιδευτικού θεσμού, τονίζει τη σπουδαιότητά της και ανοίγει τον δρόμο για την επίσημη, νομικά κατοχυρωμένη χάραξη κοινοτικής και εθνικής γλωσσικής πολιτικής. Όπως επισημαίνουν και οι Παντίδης και Πασιάς (2003: 376), με το άρθρο αυτό της συνθήκης συντελείται «[τ]ο πιο μεγάλο βήμα για τη θεσμική ενίσχυση της ΕΔΕ», η οποία θεμελιώνεται επίσημα «τόσο ως περιοχή γενικού ενδιαφέροντος όσο και ως ειδικό αντικείμενο (διάδοση γλωσσών) της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας». Κατ' αυτόν τον τρόπο ολοκληρώνεται η πρώτη ανιχνευτική και διαμορφωτική περίοδος ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και εγκαινιάζεται μια νέα, περισσότερο παρεμβατική και εξειδικευμένη στην προώθηση του στόχου της γλωσσομάθειας.

## 1.2 Εδραίωση εκπαιδευτικών πολιτικών περί γλωσσικής πολυμορφίας

Έχοντας μελετήσει την υπερεθνική πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης κατά την πρώτη περίοδο διαμόρφωσής της μέσα από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προχωρούμε τώρα στην εξέταση μιας περιόδου δυναμικότερων εξελίξεων υπό τη νομιμοποιητική επίδραση της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Πιο συγκεκριμένα, το 1993 εκδίδεται η «Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης», ο σκοπός της οποίας είναι να θέσει τα θεμέλια της μελλοντικής υπερεθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Commission of the EC, 1993: 2). Το κείμενο αυτό διέπεται από το πνεύμα των νέων εκπαιδευτικών δικαιοδοσιών που απέκτησε η ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω της Συνθήκης του Μάαστριχτ (ό.π.). Χαρακτηριστικά, τονίζεται το γεγονός ότι «για πρώτη φορά, υπάρχει ένα νομικό πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει στην Κοινότητα να προτείνει δράσεις συνεργασίας στην περιοχή της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στη σχολική εκπαίδευση» (ό.π.). Η δυναμικότητα του κειμένου μετριάζεται από τη σαφή δήλωση ότι ο σκοπός περιορίζεται στην εκκίνηση μιας διαδικασίας επεξεργασίας των δυνατοτήτων που προσφέρει το νέο πλαίσιο, χωρίς να αποτελεί επίσημη «πρόταση» της Επιτροπής (ό.π.: 13). Μάλιστα, τονίζεται ότι, σύμφωνα και με το νομικό πλαίσιο, η Κοινότητα πρόκειται να δράσει συμπληρωματικά και υποστηρικτικά προς τις ήδη εξελισσόμενες εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (ό.π.).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ΕΕ αμέσως μετά την επικύρωση της διεύρυνσης των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων της σπεύδει να κινητοποιήσει μια διαδικασία που θα της δώσει πρόσβαση στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, και μάλιστα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και η ΕΕ κινείται προσεχτικά εντός των ορίων των αρμοδιοτήτων της, είναι σαφές ότι ένας επίσημος χώρος ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αρχίζει να διαμορφώνεται. Στο σημείο αυτό μάλιστα η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να ισοδυναμεί με την προώθηση της Ε.Δ.Ε., για την οποία τίθενται στόχοι όσο αφορά τα σχολεία. Η παρουσία των ξένων γλωσσών είναι διάχυτη και συνδέεται σχεδόν με κάθε τομέα κοινοτικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Αναλυτικότερα, οι ξένες γλώσσες θα μπορούσαν να γίνουν το μέσο της «ευρωπαϊκής εμπειρίας» για την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας που έρχεται να ενισχύσει την εθνική, αλλά και το μέσο επίτευξης του στόχου της «προετοιμασίας των νέων ανθρώπων για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία και για μια καλύτερη μετάβαση στην επαγγελματική ζωή» (ό.π.: 6-7). Η γλωσσική εκμάθηση, με άλλα λόγια, αποτελεί για την ΕΕ ένα χρήσιμο και πολυλειτουργικό μέσο για την προώθηση ποικίλων εκπαιδευτικών σκοπών.

Το γεγονός ότι οι ξένες γλώσσες έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται ως διακριτό πεδίο ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται και από ψήφισμα του Συμβουλίου των ΕΚ

σχετικά με τη γλωσσομάθεια εντός των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, το οποίο αντλεί νομική στήριξη από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1995: 1). Το ψήφισμα αυτό είναι μεγάλης σημασίας, καθώς σε αυτό διαφαίνονται οι μελλοντικές τάσεις ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους της ΕΕ. Πρώτον, διατυπώνεται η ανάγκη ανάπτυξης «γλωσσικής πολυμορφίας», τάση που χαρακτηρίζεται ως «ένα από τα μείζονα διακυβεύματα της παιδείας (ό.π.)». Ο όρος «διαφοροποίηση» στον τίτλο του ψηφίσματος αναφέρεται στη δυνατότητα εκμάθησης ποικιλίας γλωσσών (ό.π.). Επιδιώκεται, δηλαδή, η ενίσχυση της γλωσσικής πολυμορφίας μέσω της πολυγλωσσίας (ό.π.).

Δεύτερον, επιδιώκεται ποιοτικότερη ξενόγλωσση εκμάθηση μέσω της «πλασματική[ς]» και «πραγματική[ς]» κινητικότητας των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση (ό.π.: 2). Η εικονική κινητικότητα φέρνει στο προσκήνιο τη σύνδεση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών με τις νέες τεχνολογίες (ό.π. π.), μία τρίτη τάση που θα χαρακτηρίσει την πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Επιπλέον, προωθείται η καινοτομία της «διδασκαλίας, σε ξένη γλώσσα, μαθημάτων εκτός των γλωσσών σε τάξεις που προσφέρουν δίγλωσση διδασκαλία» (ό.π.: 3), ως μια τέταρτη τάση στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, η οποία θα απαντηθεί στα μετέπειτα επίσημα κείμενα με συγκεκριμένη ονομασία. Πέμπτον, τονίζεται η σημασία της «[δ]ιδασκαλίας σε πρώιμη παιδική ηλικία», που αποτελεί πρωτοπόρο και αποτελεσματική τακτική που συμβάλει στην ένταξη των μαθητών στο κλίμα της γλωσσομάθειας (ό.π.: 3). Μια έκτη τάση, τέλος, είναι το ενδιαφέρον για την επαγγελματική επάρκεια και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών (ό.π.: 3-4). Η πρόθεση αυτή αναγνωρίζει την εξάρτηση του επιθυμητού αποτελέσματος της γλωσσικής εκμάθησης από τον εκπαιδευτικό και την ποιότητα της μόρφωσης που έλαβε ο ίδιος, τόσο στο γνωστικό αντικείμενο, όσο και στις παιδαγωγικές μεθόδους (ό.π.: 4). Επομένως, το εν λόγω ψήφισμα ορίζει τα μοτίβα που θα προωθηθούν από την ΕΕ στον νομικά κατοχυρωμένο και για τη σχολική πια εκπαίδευση χώρο της ευρωπαϊκής πολιτικής, η παρακολούθηση των οποίων αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Το μοτίβο της πολυγλωσσίας και της γλωσσικής πολυμορφίας επαναλαμβάνεται σε όλα σχεδόν τα κείμενα της ΕΕ για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Το υπερεθνικό όραμα περιλαμβάνει «μια πραγματικά πολυγλωσσική ευρωπαϊκή κοινωνία» (Επιτροπή ΕΚ, 2005α: 3). Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου πολυγλωσσία έχει ακολουθήσει μια πορεία εμπλουτισμού και διεύρυνσης μέσα από τα επίσημα κείμενα (Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 25). Συγκεκριμένα, αναφέρεται στο «δικαίωμα» χρήσης των εθνικών γλωσσών, στην «ανάγκη» για ποιότητα και ποικιλία στη γλωσσική διδασκαλία σε εθνικό επίπεδο, στα κοινωνικά, οικονομικά και προσωπικά «οφέλη» της εκμάθησης ξένων γλωσσών, αλλά και στην υπερεθνική και εθνική αποστολή διασφάλισης της «γλωσσική[ς] πολυμορφία[ς] και της «διά

βίου εκμάθηση[ς] γλωσσών» (ό.π.). Ο στόχος της πολυγλωσσίας προωθείται μέσω του ‘συνθήματος’ «μητρική γλώσσα συν 2 γλώσσες», κι αυτό γιατί η γνώση της αγγλικής, αν και χαρακτηρίζεται ως «κύρια ξένη γλώσσα», «θεμελιώδες» και «ελάχιστο» απαιτούμενο «εφόδιο», δεν επαρκεί για τις ανάγκες του ευρωπαϊού πολίτη και του πλαισίου δράσης του (ό.π.).

Προτείνεται, μάλιστα, η εισαγωγή της πρώτης ξένης γλώσσας στην προσχολική αγωγή και της δεύτερης στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, έτσι ώστε στο τέλος της σχολικής εκπαίδευσης ο ευρωπαίος πολίτης να γνωρίζει επαρκώς τρεις ευρωπαϊκές γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης και της μητρικής του (Commission of the EC, 1995: 47). Η αναφορά σε γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών, που ουσιαστικά δεν διακρίνει τη μητρική από τις δύο ξένες γλώσσες, δεν είναι τυχαία, αλλά πιθανόν σκοπό έχει να εστιάσει στην ισότητα μεταξύ των γλωσσών. Άλλωστε, αργότερα θα τονιστεί στα επίσημα κείμενα και η σημασία βαθειάς γνώσης της μητρικής γλώσσας, η οποία βοηθά στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2000: 1· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2002: 2). Γενικότερα, η «πολυγλωσσία είναι ενιαίο και αναπόσπαστο μέρος της ευρωπαϊκής ταυτότητας / υπηκοότητας και της κοινωνίας της μάθησης» (Commission of the EC, 1995: 47), η οποία θα οδηγήσει στην «επιτυχία της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση» (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 6).

Ο ορισμός της πολύπλευρης γλωσσομάθειας ως χαρακτηριστικό του ευρωπαϊού πολίτη και ως συστατικό της οικονομίας της γνώσης αιτιολογεί τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Η πεποίθηση ότι η πολυγλωσσία αποτελεί εγγενές συστατικό και σύμβολο του ευρωπαϊκού οικοδομήματος επαναλαμβάνεται και αργότερα στα επίσημα κείμενα (Επιτροπή ΕΚ, 2008: 3· European Parliament, 2006α: 4). Η ΕΕ, άλλωστε, έχει θεμελιωθεί με βάση την αρχή της «διαφύλαξη[ς] της γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς» και προς αυτή την κατεύθυνση ενθαρρύνεται η εκμάθηση «ιδίως των λιγότερο διαδεδομένων και διδασκόμενων» ευρωπαϊκών γλωσσών (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1998: 2). Η «πραγματική πολυγλωσσία» αναφέρεται στην «ουσιαστική γλωσσική ποικιλομορφία» (European Parliament, 2006α: 9). Ιδανικά, το εύρος των διδασκόμενων ξένων γλωσσών θα πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε «να περιλαμβάνει τις μικρότερες ευρωπαϊκές γλώσσες, όλες τις μεγάλες, τις περιφερειακές, τις μειονοτικές και τις γλώσσες των μεταναστών, τις ‘εθνικές’ γλώσσες και τις γλώσσες των μεγαλύτερων εμπορικών εταίρων σε όλο τον κόσμο» (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 13). Να σημειωθεί ότι με την ανάδυση του αιτήματος της πολυγλωσσίας εμφανίζεται συνάμα και η καλλιέργεια της ικανότητας «παθητική[ς] πολυγλωσσία[ς]» που στηρίζεται σε δεξιότητες «πολύγλωσσης κατανόησης» και αναγνώρισης γλωσσικών

στοιχείων άλλων γλωσσών, που δε συνοδεύονται απαραίτητα από την ικανότητα παραγωγής λόγου (ό.π.: 13).

Προς την κατεύθυνση πραγματοποίησης του «διτού στόχου» της «διατήρησης της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλίας», αλλά και της «προώθησης της ευρωπαϊκής πολυγλωσσίας» (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1998: 2), η ΕΕ καθιερώνει το 2001 ως «ευρωπαϊκό έτος γλωσσών», θεσμός που αφιερώνεται στη διάδοση πλήθους ευρωπαϊκών γλωσσών και στη σύναψη άμεσης σχέσης και με την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2000: 3). Μπορούμε, επομένως, να υποστηρίξουμε ότι η γλωσσομάθεια ενέχει τόσο ιδεολογική / πολιτισμική όσο και πρακτική / οικονομική σημασία για την ΕΕ. Στην πρακτική σημασία της γλωσσομάθειας εντάσσεται και η πολιτική της όψη, καθώς αυτή καθίσταται μέσο «συνοχής» σε υπερεθνικό επίπεδο τη στιγμή διεύρυνσής του (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2002: 2). Πέρα από την πολιτική στο εσωτερικό του υπερεθνικού οργανισμού, η πολυγλωσσία γίνεται και παράγοντας ενίσχυσης της εξωτερικής πολιτικής της ΕΕ, καθώς οι «ευρωπαϊκές παγκόσμιες γλώσσες [...] αποτελούν σημαντικό σύνδεσμο μεταξύ λαών και εθνών από διαφορετικές περιοχές του κόσμου» (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 15).

Τις διαστάσεις που λαμβάνει η πολυγλωσσία διαπιστώνουμε από το έγγραφο που εκδίδει το 2005 η Επιτροπή, το οποίο αποτελεί την «πρώτη ανακοίνωση» από μέρους της, αφιερωμένη στη μελέτη της πολιτικής της πολυγλωσσίας (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005β: 2). Με άλλα λόγια, η υπερεθνική πολιτική ξενόγλωσσας εκπαίδευσης εξελίχτηκε σταδιακά σε πολιτική πολυγλωσσίας. Η πολυγλωσσία ανάγεται σε «αυτόνομο ζήτημα σε ευρωπαϊκό επίπεδο» (Επιτροπή ΕΚ, 2007β: 3). Σκοπός δεν είναι πια απλά η γλωσσομάθεια, αλλά η πολυεπίπεδη γνώση ξένων γλωσσών. Η εξέλιξη συνοδεύεται και από την εννοιολογική συγκεκριμενοποίηση του όρου «πολυγλωσσία», στον οποίο αποδίδεται τριπλή σημασία. Πολυγλωσσία, λοιπόν, μπορεί να είναι η γνώση και χρήση πολλών γλωσσών από το άτομο (ατομικό επίπεδο), η γλωσσική πολυφωνία ενός τόπου (επίπεδο «γεωγραφική[ς] περιοχή[ς]), αλλά και ο «νέο[ς] τομέα[ς] πολιτικής της Επιτροπής ο οποίος προάγει τη δημιουργία ενός κλίματος ευνοϊκού για την πλήρη έκφραση όλων των γλωσσών και για την άνθιση της διδασκαλίας και της εκμάθησης ποικιλίας γλωσσών» (επίπεδο υπερεθνικής πολιτικής) (Επιτροπή ΕΚ, 2005β: 3).

Πρέπει να σημειωθεί ότι υπό τη νέα της μορφή η πολιτική πολυγλωσσίας της ΕΕ δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση, αλλά αγγίζει και άλλους τομείς όπως η «πρόσβαση στη νομοθεσία, στις διαδικασίες και στις πληροφορίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης» στην ιδιαίτερη γλώσσα του κάθε πολίτη (ό.π.: 3). Άλλωστε, η Επιτροπή επιδιώκει μια

«ποιοτική στροφή» όσο αφορά την πολιτική πολυγλωσσίας, με την τελευταία να γίνεται πιο «σφαιρική», «υπερβαίν[οντας] τον πιο περιορισμένο χώρο της εκπαίδευσης (Επιτροπή ΕΚ, 2008: 4). Με άλλα λόγια, επιδιώκεται μια «ολοκληρωμέν[η] προσέγγισ[η]» της πολυγλωσσίας που την εντάσσει «σε μια σειρά τομέων πολιτικής της ΕΕ, όπως [...] η απασχόληση, [...] η έρευνα» και άλλοι τομείς (ό.π.: 6). Γενικότερα, η πολιτική πολυγλωσσίας διαπερνά πολλούς τομείς και, εκτός από το πεδίο της εκπαίδευσης (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2008β: 1), αναφέρεται και στις «οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές» πλευρές της γλώσσας «υπό το πρίσμα διά βίου μάθησης» (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2008α: 14). Συνοψίζοντας, η μετεξέλιξη της πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον. Αρχικά αναδύεται το υπερεθνικό αίτημα για πολιτική ξενόγλωσσας εκπαίδευσης (πρώτη περίοδος), το οποίο σταδιακά οδηγεί σε έναν διακριτό τομέα πολιτικής για τη διάδοση των ξένων γλωσσών. Σταδιακά ο τομέας αυτός ταυτίζεται με μια πολιτική πλουραλισμού στις ξένες γλώσσες, την πολιτική της πολυγλωσσίας, η οποία, αφού αναδειχθεί σε ξεχωριστό ζήτημα ευρωπαϊκής πολιτικής, διαχέεται στη συνέχεια στους υπόλοιπους τομείς πολιτικής της ΕΕ, εκπαιδευτικούς και μη.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα υπόλοιπα μοτίβα γλωσσομάθειας που αναπτύσσει η ΕΕ εντάσσονται στον ευρύτερο προσανατολισμό προς την πολυγλωσσία. Η λήψη μέτρων για εικονική και πραγματική κινητικότητα των άμεσα εμπλεκομένων στην ξενόγλωσσα εκπαίδευση, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς / πολιτιστικούς λόγους, αποτελεί μοτίβο υπερεθνικής πολιτικής συχνά επαναλαμβανόμενο (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1998: 3· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2002: 2· Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 14· Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 26· European Parliament, 2009: 6-7). Τονίζεται ο σπουδαίος εκπαιδευτικός ρόλος τόσο της πραγματικής κινητικότητας, όσο και αυτής που επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, χάρη στη μαθησιακή εμπειρία κατά τη διάρκεια της επαφής με τον άλλο πολιτισμό, αλλά και στη «γλωσσική και διαπολιτισμική» εργασία που προηγείται της επαφής αυτής (Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 26). Η ΕΕ μάλιστα προκειμένου να ενισχύσει την πραγματική επαγγελματική και μαθησιακή κινητικότητα στο εσωτερικό της θεμελιώνει τον «προσωπικ[ό] συντονισμένο φακέλο εγγράφων υπό την ονομασία ‘Europass’ τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιούν οι πολίτες [...] για να γνωστοποιούν και να παρουσιάζουν καλύτερα τα επαγγελματικά προσόντα και τις ικανότητές τους σε ολόκληρη την Ευρώπη». (Συμβούλιο ΕΕ, 2004: 6). Η άμεση σύνδεση της κίνησης αυτής με την εκμάθηση ξένων γλωσσών φαίνεται από τη δυνατότητα συμπερίληψης στο φάκελο του «χαρτοφυλακί[ου] γλωσσομάθειας», αρχείου δηλαδή παρουσίασης δεξιοτήτων σχετικών με ξένες γλώσσες και με την κουλτούρα που τις



συνοδεύει με σκοπό τόσο την «τεκμηρίωση» όσο και την ενθάρρυνση της συνειδητής συνεχούς μάθησης (ό.π., Παράρτημα V: 1).

Ο φάκελος Europass και το χαρτοφυλάκιο γλωσσομάθειας σχετίζονται με την επιθυμία της ΕΕ για πιστοποίηση και αναγνωρισιμότητα προσόντων, όπως η γνώση ξένων γλωσσών. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση εθνικών «συστημάτ[ων] επικύρωσης» της γλωσσομάθειας, από πηγές επίσημης και ανεπίσημης εκπαίδευσης εξίσου, σύμφωνα με «το κοινό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες» του Συμβουλίου της Ευρώπης (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2002: 2). Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη «διαφάνεια και συγκρισιμότητα των γλωσσικών δεξιοτήτων και τίτλων» (Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 27). Μάλιστα, ζωτικής σημασίας θεωρείται η διαμόρφωση ενός «ευρωπαϊκού δείκτη γλωσσικών γνώσεων», ως ρεαλιστική απεικόνιση του επιπέδου γλωσσομάθειας του πληθυσμού της Κοινότητας, μέσω έγκυρων μεθόδων υπολογισμού του («αντικειμενικές δοκιμασίες γλωσσικών γνώσεων») και ως βάση χρήσιμων (π.χ. για εκπαιδευτικούς) «συγκρίσεων» των εθνικών γλωσσικών πολιτικών με σκοπό τη βελτίωση και περαιτέρω διαμόρφωση (Επιτροπή ΕΚ, 2005α: 3, 6).

Υπάρχει μια διπλής κατεύθυνσης σύνδεση μεταξύ κινητικότητας και γλωσσομάθειας, καθώς η κινητικότητα ενθαρρύνεται για να επιτευχθεί η γλωσσομάθεια, αλλά και η γλωσσομάθεια αναμένεται να συντελέσει στην κινητικότητα για εκπαιδευτικούς ή επαγγελματικούς λόγους (Επιτροπή ΕΚ, 2008: 9-10· European Parliament, 2006α: 6). Συναφής προς την εικονική, κυρίως, κινητικότητα είναι και η τάση της ΕΕ ενθάρρυνσης της χρήσης των νέων τεχνολογιών ως υποστηρικτικών μέσων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οι νέες τεχνολογίες, που σταδιακά θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής εκμάθησης (European Parliament, 2009: 8), κάνουν τη γλώσσα στόχο και την κουλτούρα της πιο ζωντανή μέσα στην τάξη (Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 26) και ειδικότερα το διαδίκτυο θεωρείται ως πολυδύναμο συμπληρωματικό εργαλείο γλωσσομάθειας (Επιτροπή ΕΚ, 2003).

Επιπρόσθετα, η χρήση της ξένης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας διαφορετικού γνωστικού περιεχομένου από την ίδια τη γλώσσα αποτελεί μια τάση καινοτόμο που απαντάται στα επίσημα κείμενα υπό τον όρο «ολοκληρωμένη μάθηση περιεχομένου και γλώσσας», στοχεύει στο να μειώσει «τον χρόνο που αφιερώνεται από το σχολικό πρόγραμμα στην εκμάθηση της γλώσσας αυτής» (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 14), προσφέροντας ταυτόχρονα εκτενέστερη επαφή με τη γλώσσα και πιο άμεση χρήση της από τον μαθητή και προωθώντας έτσι τα σχέδια της ΕΕ για τη γλωσσομάθεια (Επιτροπή ΕΚ, 2003: 10· Συμβούλιο ΕΕ, 2005: 2-3). Η τακτική αυτή συνδέεται άμεσα με την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Προτείνεται, μάλιστα, η κινητικότητα εκπαιδευτικών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων

προκειμένου να διδάξουν στη γλώσσα τους σε μια άλλη χώρα (European Parliament, 2009: 6).

Στην παραπάνω περίπτωση μιλάμε για διδασκαλία από εκπαιδευτικούς που κατέχουν την ξένη γλώσσα ως μητρική. Στα σχέδια, όμως, της ΕΕ είναι και η καλύτερη δυνατή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας που διδάσκουν. Η τάση αυτή προβάλλει έντονη μέσα στα επίσημα κείμενα, καθώς ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών θεωρείται ως βασικός συντελεστής στη σύνθεση του πολύγλωσσου ευρωπαϊκού τοπίου (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 13). Έχοντας την επιθυμητή κατάρτιση στη γλώσσα και στην παιδαγωγική, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να γίνει εμπνευστής της αγάπης για τις γλώσσες και πρότυπο «πολυπολιτισμική[ς] ευαισθητοποίηση[ς]» και «πολυγλωσσίας» για τους μαθητές του (ό.π.). Θέτοντάς το διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών οφείλει να ενστερνιστεί και να μεταδώσει τις «ευρωπαϊκές αξίες της ανοιχτής στάσης στους άλλους, της ανοχής των διαφορών και της προθυμίας για επικοινωνία» (Επιτροπή ΕΚ, 2003: 12).

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών αναμένεται να έχει εξειδικευτεί στην ευρύτερη διδακτική μεθοδολογία, όπως και σε αυτή που αφορά το αντικείμενό του, το οποίο πρέπει να κατέχει σε βάθος (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 14). Ακόμη πιο σημαντικά, πρέπει να είναι εξοικειωμένος με σύγχρονα θέματα γλωσσικής πολιτικής (ό.π.). Πρόκειται για ένα σπουδαίο συστατικό του επιθυμητού προφίλ του εκπαιδευτικού, καθώς παραπέμπει στον προσδοκώμενο ρόλο του σχετικά με την προώθηση των υπερεθνικών πολιτικών ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Μάλιστα, επιθυμητή είναι η επαγγελματική δικτύωση «σε περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο» των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών για ανταλλαγή ιδεών και βελτίωση, προκειμένου αυτοί να μην είναι «απομονωμένοι» και «αποκομμένοι από τις εξελίξεις που συμβαίνουν αλλού» (Επιτροπή ΕΚ, 2003: 12-13).

Διατυπώνεται, επιπλέον, η επιθυμία «οι καθηγητές ξένων γλωσσών [να] διδάσκουν τουλάχιστον δύο γλώσσες» για την επίτευξη «μεγαλύτερη[ς] ευελιξία[ς] στην ικανοποίηση της ζήτησης για ένα ευρύτερο φάσμα γλωσσικών μαθημάτων», η οποία συνοδεύεται από το αίτημα δημιουργίας επαρκών θέσεων εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στα κράτη μέλη (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 15). Με άλλα λόγια, η υπερεθνική πολιτική πολυγλωσσίας φαίνεται να κινείται προς μια ποιοτική και ποσοτική μεταμόρφωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, ο οποίος καλείται να αναλάβει νέους ρόλους, γνωστικά και παιδαγωγικά. Άλλωστε, όπως παρατηρεί η Cros (2003: 35, 37) στην εποχή των «εγκάρσι[ων] δεξιοτήτ[ων]» που διανύουμε, «οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν πλέον να είναι απλώς ειδικοί σε ένα γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο», καθώς αναμένεται από αυτούς

ποικιλία γνώσεων, παράλληλα με μεθοδολογική και παιδαγωγική εξειδίκευση. Επιθυμία του υπερεθνικού επιπέδου είναι να αποδοθεί η δέουσα κοινωνική σημασία στα επαγγέλματα που εμπλέκονται με τη γλωσσομάθεια (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2006β: 72). Έτσι, μέσα από τις γλωσσικές πολιτικές της ΕΕ το εν λόγω επάγγελμα φαίνεται να αναζωογονείται και να αναβαθμίζεται. Γι' αυτό και κρίνεται αναγκαία η ενδυνάμωση της «αυτοεικόνας των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών», οι οποίοι πρέπει να θεωρούν ως αντικείμενό τους τη γλώσσα με την ευρύτερη σημασία της και όχι κάποια συγκεκριμένη ξένη γλώσσα (European Commission, 2011: 41). Συνάμα, ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών αναμένεται να ολοκληρώσει ή να συνεχίσει την κατάρτισή του με διαμονή ή και εργασία στη χώρα της γλώσσας - στόχου (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2008α: 15· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2002: 2· Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 15· Επιτροπή ΕΚ, 2003: 12), αλλά και με την πιστοποιημένη γνώση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (European Commission, 2011: 40· European Parliament, 2009: 7), γεγονός που αποδεικνύει την αλληλεξάρτηση των τάσεων ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό ως βασικό παράγοντα της πολυγλωσσικής πολιτικής πιθανόν συνδέεται με τον προσανατολισμό της κοινοτικής πολιτικής στον άνθρωπο, ο οποίος θεωρείται «το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης» και το επιθυμητό «επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης» (Συμβούλιο ΕΕ, 2000: 21).

Τέλος, μια έκτη τάση γλωσσικής πολιτικής που αναπτύσσει ενεργά και κατ' επανάληψη η ΕΕ είναι η ενθάρρυνση μιας πορείας γλωσσικής εκμάθησης με σημείο έναρξης τη μικρή ηλικία. Ως μικρή ηλικία ορίζεται η βαθμίδα της προσχολικής αγωγής (Commission of the EC, 1995: 47· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2000: 3· European Parliament, 2009: 6) ή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1998: 2). Η πρώιμη εκμάθηση ποικιλίας γλωσσών υποστηρίζεται με θέρμη ως ευεργετική προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις πνευματικές και πολυπολιτισμικές δεξιότητες και αξίες (Commission of the EC, 1995: 47· Επιτροπή ΕΚ, 2003: 9) και ως μια κίνηση - επένδυση για τη διά βίου εκμάθηση ξένων γλωσσών (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1998: 3· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2000: 3· European Parliament, 2009: 8). Αξίζει να σημειωθεί ότι η πολιτική αυτή σχετίζεται άμεσα με την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών που διδάσκουν σε αυτή τη βαθμίδα (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2006α: 35· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1998: 3· Επιτροπή ΕΚ, 2003:9).

Από την εξέταση των τάσεων υπερεθνικής πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης συμπεραίνουμε ότι η ΕΕ, μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, ανέπτυξε ένα δομημένο σχέδιο πολιτικής δράσης με επίκεντρο την πολυγλωσσία. Η πολυγλωσσία όχι μόνο βρίσκεται σε

αλληλεξάρτηση με επιμέρους γλωσσικές πολιτικές, όπως η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών, αλλά και με ευρύτερες, μη εκπαιδευτικές, πολιτικές. Είναι σαφές ότι ένα πλέγμα γλωσσικών πολιτικών, προσεχτικά οργανωμένο, με σαφείς στόχους και με νομική βάση, είναι περισσότερο δεσμευτικό και κατευθυντήριο για τα ευρωπαϊκά κράτη. Ας σημειωθεί, άλλωστε, ότι η περίοδος που εξετάζουμε συμπίπτει με την «εφαρμογή της νέας ανοικτής μεθόδου συντονισμού» στην κοινοτική πολιτική, μέρος της οποίας είναι και ο προσεχτικός σχεδιασμός «υπερεθνικών κατευθυντήριων γραμμών» με σκοπό την προσαρμογή τους στο εθνικό επίπεδο υπό μορφή «ειδικών στόχων και [...] μέτρων», με σεβασμό στις εθνικές ιδιαιτερότητες (Συμβούλιο ΕΕ, 2000: 26-27).

Η επιλογή λέξεων στα κοινοτικά κείμενα είναι συχνά ενδεικτική του υπερεθνικού παρεμβατισμού στην εθνική πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στην απόφαση ορισμού του «ευρωπαϊκού έτους γλωσσών», γίνεται επίκληση στην αρχή της επικουρικότητας προκειμένου να νομιμοποιηθεί η κοινοτική πολιτική, καθώς κρίνεται ότι η συγκεκριμένη ενέργεια δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά σε εθνικό επίπεδο, λόγω «της ανάγκης για μια συνεκτική ενημερωτική εκστρατεία σε κοινοτική κλίμακα» (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2000: 2). Με αναφορά στην αρχή της επικουρικότητας, ορίζονται, επίσης, οι χώρες της Κοινότητας ως «βασικοί παράγοντες λήψης αποφάσεων» για την πολυγλωσσία, σε επίπεδο εφαρμογής των υπερεθνικών στόχων, όμως, και με τη βοήθεια των αρμόδιων κοινοτικών οργάνων (Commission of the EC, 2008: 4). Σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004: 153), η ΕΕ έχει αναπτύξει ένα «νομικό οπλοστάσιο» που περιλαμβάνει την προαναφερθείσα αρχή, χάρη στην οποία επεμβαίνει στο εθνικό επίπεδο ελλείψει αποτελεσματικότητας ή δράσης, αλλά και τους προσανατολισμούς και αρμοδιότητες που αποκτά μέσω της Πράσινης Βίβλου για την Ε.Δ.Ε., νομικά στηρίγματα που της επιτρέπουν να αναλαμβάνει εκπαιδευτική δράση.

Ενδεικτικές, επίσης, είναι οι υποχρεώσεις που υπαγορεύει η Επιτροπή των ΕΚ (2005β: 8-9) στις χώρες της Κοινότητας για τη διαμόρφωση της «πολύγλωσση[ς] κοινωνία[ς]», μεταξύ των οποίων είναι «να επανεξετάσουν τις ισχύουσες ρυθμίσεις τους για την εκμάθηση ξένων γλωσσών από πολύ νεαρή ηλικία με βάση την ορθότερη πρακτική σε όλη την Ευρώπη». Ακόμη πιο σημαντικά, η Επιτροπή των Ε.Κ. αναμένει από τα κράτη μέλη να παρουσιάσουν επίσημα την πρόδοό τους αναφορικά με τα μέτρα για την πολυγλωσσία (όπ.π.: 17). Με άλλα, λόγια, η ΕΕ οριοθετεί τις υποχρεώσεις των κρατών-μελών σχετικά με την προώθηση των γλωσσικών πολιτικών της και εξασφαλίζει ένα είδος λογοδοσίας για την εκπλήρωσή τους.

Στο ίδιο πνεύμα, η Επιτροπή των Περιφερειών αξιώνει από τις ευρωπαϊκές χώρες «να ευθυγραμμισθούν με την [προαναφερθείσα] σύσταση της Επιτροπής περί υιοθετήσεως εθνικών σχεδίων για την πολυγλωσσία και την πολιτιστική πολυμορφία» (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2006α: 37). Παρόμοια, το Συμβούλιο της ΕΕ αναμένει από τις ευρωπαϊκές χώρες να συντελέσουν στην ανάπτυξη της πολυγλωσσίας σε υπερεθνικό επίπεδο, σε συμμόρφωση προς τις προτεινόμενες τάσεις πολιτικής και να θεσπίσουν μέτρα προώθησης της γλωσσομάθειας (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2008α: 15). Επομένως, κατά την περίοδο αυτή η ΕΕ αναλαμβάνει έναν δυναμικό ρόλο σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, θέτοντας τους προσανατολισμούς ενός καλά οργανωμένου πλαισίου δράσης και αξιόνοντας από τα κράτη μέλη να το προσαρμόσουν στο εθνικό επίπεδο υπό την καθοδήγησή της.

### **1.3 Συνεργασία ΕΕ και Συμβουλίου της Ευρώπης σε θέματα γλωσσικής πολιτικής**

Εξετάζοντας την ευρωπαϊκή πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία εστιάζει στη δράση της ΕΕ. Ωστόσο, και άλλοι, ευρωπαϊκοί και μη, υπερεθνικοί οργανισμοί έχουν ασχοληθεί με τον τομέα της εκπαίδευσης, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Από αυτούς, οφείλουμε να εξετάσουμε τον πρώτο, τουλάχιστον ως προς εκείνες τις πτυχές της δράσης του που συμπληρώνουν ή εμπνέουν την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Σύμφωνα με τους Παντίδη και Πασιά (2003: 393), το Συμβούλιο της Ευρώπης, μέλος του οποίου είναι και η Ελλάδα, αποτελεί «οργανισμό πολιτιστικής συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών». Ο Bonnet (2007: 670) τονίζει την ανάγκη διάκρισης μεταξύ του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως διαφορετικών υπερεθνικών οργανισμών με ξεχωριστό τρόπο διαμόρφωσης πολιτικής. Από τη σύγκριση αυτή προκύπτει ότι η ΕΕ είναι πιο περιορισμένη σε αριθμό κρατών-μελών, αλλά και πιο πρακτική, συγκεκριμένη και οικονομικά προσανατολισμένη στις πολιτικές της (ό.π.). Όπως παρατηρεί και ο Little (2007: 647), ο οικονομικός προσανατολισμός της ΕΕ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, πέρα από τις «κοινωνικές, πολιτιστικές, και εκπαιδευτικές» προεκτάσεις της γλωσσομάθειας, στις οποίες εστιάζει και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει εστιάσει το ενδιαφέρον του σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταξύ των οποίων είναι και η διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις έχει αναλάβει κοινή ή συμπληρωματική δράση με την ΕΕ. Για παράδειγμα, ο οργανισμός αυτός, όπως και η ΕΕ, έχει δραστηριοποιηθεί για την ενίσχυση της Ε.Δ.Ε. (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 395). Η συνεργασία μεταξύ των δύο υπερεθνικών οργανισμών είναι μακροχρόνια, με σημείο έναρξης το 1959 (ό.π.: 394), ενώ τα νομικά

θεμέλιά της τίθενται με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, στην οποία προβλέπεται προώθηση «συνεργασίας [...] με τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης» (Official Journal of the EU, 1992: άρθρο 126, ΣυνθΕΕ, παραγ. 3). Έκτοτε, το Συμβούλιο της Ευρώπης αναφέρεται συχνά στα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ και κατ' επέκταση σε αυτά που ασχολούνται με την ξενόγλωσση εκπαίδευση, ενώ η επιθυμία συνεργασίας και εναρμόνισης των δράσεων των δύο οργανισμών επαναλαμβάνεται (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2000: 2). Έχει ζητηθεί μάλιστα η έγκρισή του για δράσεις που το εμπλέκουν (Επιτροπή ΕΚ, 2005α: 10), ενώ σε άλλη περίπτωση, αναγνωρίζεται η προηγούμενη δραστηριότητα του οργανισμού αυτού στον τομέα της γλωσσομάθειας, τροφοδοτώντας τη σκέψη πάνω σε ζητήματα υπερεθνικής γλωσσικής πολιτικής (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1995: 2). Επιπλέον, οι δυο υπερεθνικοί οργανισμοί έχουν αναπτύξει εποικοδομητική κοινή δράση, όπως το «Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001», με αποτέλεσμα τη γεωγραφικά εκτενέστερη επίδραση και την πλουσιότερη ανατροφοδότηση (Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 3, 7).

Αξίζει να τονιστεί, ο πρωταγωνιστικός ρόλος που διαδραματίζει το Συμβούλιο της Ευρώπης στην πολιτική πιστοποίησης της γλωσσομάθειας που προωθεί η ΕΕ. Η τελευταία υιοθετεί το «κοινό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες», εργαλείο διαμορφωμένο από το Συμβούλιο της Ευρώπης και προτεινόμενο ως θεμέλιο των απαιτούμενων «συστημάτων επικύρωσης» της γλωσσομάθειας σε εθνικό επίπεδο (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2002: 2), για την επίτευξη «διαφάνειας [και συγκρισιμότητας] ως προς την πιστοποίηση» (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 16). Άλλωστε, η δημιουργία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ) από το Συμβούλιο της Ευρώπης βασίζεται στο ίδιο σκεπτικό: ενίσχυση της «διαφάνειας», της «αμοιβαίας αναγνώρισης», της «διεθνούς συνεργασίας» και, κατ' επέκταση, της «κινητικότητας» (Council of Europe, 2001: 1). Το ΚΕΠΑ γίνεται αντιληπτό ως «μια κατευθυντήρια γραμμή που χρησιμοποιείται για την περιγραφή των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνουν όσοι μαθαίνουν ξένες γλώσσες», ενώ σκοπός της ΕΕ είναι να χρησιμοποιηθεί για την τεκμηρίωση όλων των κοινοτικών γλωσσών, προωθώντας έτσι την πολυγλωσσία (Επιτροπή ΕΚ, 2007α: 4-5). Και αυτό γιατί το ΚΕΠΑ δεν αφορά αποκλειστικά μια συγκεκριμένη γλώσσα (Little, 2007: 646).

Το στόχο του γλωσσικού πλουραλισμού μοιράζονται η ΕΕ και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2001: 1). Ωστόσο, το Συμβούλιο της Ευρώπης διαφοροποιείται από την ΕΕ, κάνοντας λόγο για «πολλαπλογλωσσία», έννοια πιο σύνθετη από την πολυγλωσσία (ό.π.: 4). Αναλυτικότερα, η πολλαπλογλωσσία δεν αναφέρεται μόνο σε ποσοτική, αλλά και σε ποιοτική αύξηση της γλωσσομάθειας, που προκύπτει από έναν

εποικοδομητικό συνδυασμό των γλωσσικών, επικοινωνιακών και πολιτιστικών γνώσεων, ο οποίος προσφέρει ευαίσθητη στο πλαίσιο και ευέλικτη χρήση των γλωσσών από το άτομο (ό.π.). Αξίζει να σημειωθεί ότι η έννοια της πολλαπλογλωσσίας του Συμβουλίου της Ευρώπης έχει μεν πλουσιότερο περιεχόμενο, καθώς καλύπτει τις ποσοτικές και ποιοτικές όψεις της γλωσσομάθειας και την αλληλεξάρτησή τους. Εντούτοις, είναι περιορισμένη, από την άποψη ότι επικεντρώνεται στο άτομο (ατομική πολλαπλογλωσσία). Αντίθετα, η έννοια της ΕΕ για την πολυγλωσσία έχει εκτενέστερο σημείο αναφοράς, ατομικό, γεωγραφικό και πολιτικό, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα (1.2).

Πέρα από τα εθνικά συστήματα αναγνώρισης της γλωσσομάθειας, το ΚΕΠΑ αναμένεται να χρησιμοποιηθεί ως βάση κατάρτισης του ευρωπαϊκού δείκτη γλωσσικών γνώσεων (Επιτροπή ΕΚ, 2005α: 7· Επιτροπή ΕΚ, 2007α: 4). Η προώθηση μάλιστα του ΚΕΠΑ έχει άμεσο αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, που οφείλουν να καταρτιστούν στη χρήση του για σκοπούς αξιολόγησης (Επιτροπή ΕΚ, 2003: 14). Θεωρείται, επιπλέον, ότι το ΚΕΠΑ παρέχει στις χώρες της Κοινότητας «αντικειμενικά κριτήρια για την καθιέρωση της γλωσσικής επάρκειας», χωρίς να παραβιάζει τα εθνικά εκπαιδευτικά κεκτημένα (European Parliament, 2006b: 5). Το μέσο αυτό σε συνδυασμό με το «Γλωσσικό Χαρτοφυλάκιο», προϊόν και αυτό του Συμβουλίου της Ευρώπης, θεωρούνται «βασικά εργαλεία» για τη «διαφάνεια και [...] συγκρισιμότητα των γλωσσικών δεξιοτήτων και τίτλων» (Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 27). Το τελευταίο, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα (1.2), έχει σκοπό διαμορφωτικό (παρακολούθηση μαθησιακής διαδικασίας από τον ίδιο το μαθητή), αλλά και πιστοποιητικό («τεκμηρίωση της γλωσσομάθειας [...] κατά συνολικό, πληροφοριακό, διαφανή και αξιόπιστο», όπως και «αναλυτικό και διεθνώς συγκρίσιμο τρόπο» (Συμβούλιο ΕΕ, 2004: Παράρτημα V: 1).

Σύμφωνα με τον Little (2007: 647), τα μέτρα που έχει λάβει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την προώθηση του ΚΕΠΑ έχουν συμβάλλει στη διεύρυνσή του στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, επηρεάζοντας τη διαμόρφωση της εθνικής γλωσσικής πολιτικής. Η Byrnes (2007: 679), μάλιστα, παρατηρεί ότι το ΚΕΠΑ μπορεί να γίνει αντιληπτό ως «πολιτική διαδικασία [...] διαμόρφωσης των στρατηγικών γλωσσικής εκπαίδευσης». Η ίδια ερευνήτρια (ό.π.) θεωρεί την πολιτική πολλαπλογλωσσίας, που προωθείται εν μέρει από το ΚΕΠΑ, ως μια εξαιρετικά έξυπνη κίνηση που επικεντρώνεται στη γλώσσα, αναβαθμίζοντάς την από τη μονοδιάστατη, εθνική, εκδοχή της σε μια πλουραλιστική και πολυπολιτισμική εκδοχή, σύμφωνη με τη νέα επιθυμητή «ευρωπαϊκή ταυτότητα».

Διαπιστώνουμε ότι αν και το Συμβούλιο της Ευρώπης παρουσιάζεται ως λιγότερο παρεμβατικό ως προς την προώθηση των εκπαιδευτικών πολιτικών του, διεισδύει ωστόσο

στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και μέσω της ΕΕ. Αυτό ισχύει, βέβαια, για κάποιες στρατηγικές του, οι οποίες συμβαδίζουν και εξυπηρετούν τους σκοπούς της ΕΕ, όπως η στρατηγική της πιστοποίησης της γλωσσομάθειας. Επιπλέον, η προσέγγιση πολλαπλογλωσσίας του Συμβουλίου της Ευρώπης, όχι μόνο συμπληρώνει την πολυγλωσσική πολιτική της ΕΕ, αλλά και την εμπλουτίζει ιδεολογικά / πολιτισμικά. Επομένως, η αναφορά στο Συμβούλιο της Ευρώπης καθίσταται απαραίτητη σε μια μελέτη ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, όπως η παρούσα.

#### **1.4 Διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και πολιτικές πολυγλωσσίας**

Έως το σημείο αυτό μελετήσαμε την ευρωπαϊκή πολιτική για τη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών ως σύνολο. Το επόμενο βήμα της παρούσας διερεύνησης εστιάζει στην προσέγγιση της ΕΕ απέναντι στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας συγκεκριμένα. Τα αγγλικά συγκαταλέγονται μεταξύ των «είκοσι επίσημων γλωσσών της ΕΕ», ομιλούμενα ως μητρική γλώσσα από εξήντα εκατομμύρια Ευρωπαίων και ως «πρώτη ξένη γλώσσα [επικοινωνίας]» από το 1/3 του πληθυσμού της Κοινότητας, γεγονός που τούς δίνει τη θέση της «ευρύτερα ομιλούμενη[ς] γλώσσα[ς]» (ως μητρικής και ξένης) με διαφορά και με ιδιαίτερη προτίμηση στους νέους (European Commission, 2001: 10-11· European Commission, 2006: 12· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004: 4-5). Το φαινόμενο ευρείας διάδοσης και σταδιακής κυριαρχίας των αγγλικών στην Ευρώπη έχει ξεκινήσει από τα μέσα της δεκαετίας του 1940 (Phillipson, 2007: 124). Σύμφωνα με έρευνες του Ευρωβαρομέτρου, μάλιστα, οι Ευρωπαίοι θεωρούν τα αγγλικά ως την «πιο χρήσιμη γλώσσα για να γνωρίζει κανείς» (European Commission, 2001: 12· European Commission, 2006: 30).

Στα επίσημα κείμενα της πρώτης περιόδου διαμόρφωσης πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, η αναφορά στις ξένες γλώσσες είναι γενική, με μια αναδυόμενη έμφαση στις λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες, παραδείγματος χάριν, μέσω του προγράμματος Lingua (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1989: 25). Φαίνεται, ωστόσο, ότι σε αυτή την περίοδο αρχικής διαμόρφωσης της εν λόγω πολιτικής, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ίδια την πράξη της διάδοσης της γλωσσομάθειας και τη δόμηση της υπερεθνικής πολιτικής γύρω από αυτή. Αντίθετα, κατά τη δεύτερη περίοδο, η διάρθρωση της ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης βρίσκεται σε εξέλιξη, με νομική πλέον βάση, με αποτέλεσμα τη δυνατότητα επικέντρωσης στις διάφορες πτυχές της γλωσσομάθειας, μεταξύ των οποίων είναι και το εύρος των διδασκόμενων γλωσσών. Ενδεικτικά, η περίοδος αυτή σηματοδοτείται από την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής πολιτικής. Φαίνεται, λοιπόν, ότι δε μας ενδιαφέρει πια η γλωσσομάθεια ως κατάσταση από μόνη της, αλλά και το ιδιαίτερο περιεχόμενό της.



Εξετάζοντας τα επίσημα κείμενα, διαπιστώνουμε ότι ήδη από τις αρχές τις δεύτερης περιόδου η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι οργανωμένη και διαδεδομένη. Στη «Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση», η Επιτροπή των ΕΚ (1995: 19), τονίζοντας τη σπουδαιότητα πιστοποίησης των «βασικών, τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων», αναφέρει ως παράδειγμα την ήδη υπάρχουσα πιστοποίηση γνώσης διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας (“TEFL”). Με αφορμή το Ευρωπαϊκό Έτος των Γλωσσών εκφράζεται η πολιτική άποψη για τη χρησιμότητα της καλής γνώσης της αγγλικής γλώσσας, παράλληλα με τη γνώση και άλλων γλωσσών (Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 4). Η άποψη αυτή συγκεκριμενοποιείται στο αίτημα προώθησης της τάσης «[μ]ητρική γλώσσα συν 2 γλώσσες», στη οποία η αγγλική νοείται ως η «κύρια ξένη γλώσσα», αυτή που πρέπει τουλάχιστον να γνωρίζει κάποιος που ολοκληρώνει τη βασική του εκπαίδευση και η οποία πρέπει να συμπληρώνεται από μια «δεύτερη γλώσσα», σύμφωνα με το πνεύμα ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας (ό.π.: 25, 27). Στο αίτημα αυτό συνυπάρχουν τόσο η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην αγγλική γλώσσα, όσο και η αναδυόμενη προσδοκία για πολυγλωσσία, με την πρώτη να λαμβάνει λίγο μεγαλύτερη βαρύτητα.

Αυτή η στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα αρχίζει σταδιακά να αλλάζει. Έτσι, η Επιτροπή των ΕΚ (2002α: 7-8) εκφράζει την ανησυχία της για το στενό ρεπερτόριο ξένων γλωσσών των Ευρωπαίων, με την αγγλική γλώσσα να κυριαρχεί, κατάσταση που μπορεί να εμποδίσει την οικονομική ανάπτυξη της ΕΕ. Η διαπίστωση αυτή ανάγει την ευρεία διάδοση της αγγλικής γλώσσας σε περιοχή έντονου προβληματισμού, καθώς αυτή αποτελεί πια «παγκόσμια *lingua franca*» και «εκτοπίζει» άλλες ξένες γλώσσες από τα εκπαιδευτικά συστήματα (ό.π.: 8). Με άλλα λόγια, τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα αντιμετωπίζονται ως μια απειλή που εξαπλώνεται ενάντια στο αίτημα για γλωσσικό πλουραλισμό, φαινόμενο για το οποίο απαιτείται κατάλληλη δράση (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 8· Strubell, Vilaro, Williams & Williams, 2007: 7). Όπως παρατηρεί και ο Phillipson (2007: 133), «η αναγνώριση των αγγλικών» ως απειλής για τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των κρατών-μελών της ΕΕ αρχίζει να επηρεάζει το σχηματισμό και συγχρονισμό της γλωσσικής πολιτικής σε υπερεθνικό επίπεδο».

Σύμφωνα με την Επιτροπή των ΕΚ (2002α: 8), η επικράτηση της αγγλικής γλώσσας στην Ευρώπη θα μπορούσε να επιφέρει θετικές και αρνητικές συνέπειες. Από τη μια πλευρά, η καθιέρωση μιας συγκεκριμένης ξένης γλώσσας αλληλεπίδρασης μεταξύ των Ευρωπαίων θα μπορούσε να ενισχύσει τις οικονομικές και κοινωνικές επαφές τους (ό.π.). Από την άλλη, η χρήση μιας μόνο ξένης γλώσσας επικοινωνίας θα απέτρεπε τις γνήσιες και αποτελεσματικές κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και κυρίως εργασιακές, αλληλεπιδράσεις, που

βασίζονται στη γνώση των τοπικών ιδιομορφιών (ό.π.). Για αυτό και προτείνεται η εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών, χωρίς να ορίζεται πια συγκεκριμένα η αγγλική ως μία από αυτές (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 8· European Parliament, 2006b: 3).

Το γεγονός ότι η γλωσσομάθεια, υπό τις βέλτιστες συνθήκες προώθησής της, αποτελεί βασικό συστατικό μόρφωσης και επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του ανθρώπου (ατομικό επίπεδο), σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, φαίνεται να στρέφει την ΕΕ στην υποστήριξη του γλωσσικού πλουραλισμού και, κατά συνέπεια, στην αποθάρρυνση της κυριαρχίας της αγγλικής γλώσσας (Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 8) και της μέχρι τότε ισχύουσας ισοδυναμίας μεταξύ ξένης γλώσσας και αγγλικών (Επιτροπή ΕΚ, 2005α). Η επικράτηση της αγγλικής ως βασικής ξένης γλώσσας έχει αρνητικό αντίκτυπο και στις «αγγλόφωνες [ευρωπαϊκές] χώρες», καθώς η γλωσσομάθεια σε αυτές είναι περιορισμένη και δεν αναγνωρίζεται η σπουδαιότητά της σε ατομικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2006α: 36). Σχετική είναι και η προγενέστερη παρατήρηση της Klayman (1975: 168) για την άδικη απαξίωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών στις Η.Π.Α. Με άλλα λόγια, η επικράτηση της αγγλικής γλώσσας θεωρείται επιβλαβής τόσο για τις χώρες προέλευσής της, όσο και για άλλες ευρωπαϊκές χώρες που έχουν υιοθετήσει την αγγλική ως γλώσσα «διδασκαλία[ς]», θέτοντας σε κίνδυνο τη «ζωτικότητα» των εθνικών γλωσσών (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2006α: 35).

Αξιοσημείωτη είναι η προώθηση από την ΕΕ δύο αντιθετικών μεταξύ τους τάσεων εντός της υπερεθνικής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Αφενός, η προώθηση των «Ευρωπαϊκών Παγκόσμιων Γλωσσών» θεωρείται ως απαραίτητο και «στρατηγικής σημασίας», για την προώθηση του ευρωπαϊκού οικοδομήματος, συστατικό της υπερεθνικής πολυγλωσσικής πολιτικής (European Parliament, 2006α: 5). Αφετέρου, υποστηρίζεται με θέρμη η προώθηση ενός ουσιαστικού γλωσσικού πλουραλισμού υπέρ των λιγότερο διαδεδομένων γλωσσών (ό.π.: 9). Η αντίφαση αυτή στους υπερεθνικούς στόχους, προφανώς, προκύπτει από την πίστη της ΕΕ ότι τόσο οι ισχυρές της γλώσσες, που αυξάνουν την επιρροή της στον εκτός Ευρώπης κόσμο (Επιτροπή ΕΚ, 2008: 15), όσο και οι λιγότερο διαδεδομένες, που ενισχύουν την ξεχωριστή και πολυσύνθετη ευρωπαϊκή ταυτότητα, προωθούν, σε τελική ανάλυση, την ανάδειξη ενός ενωμένου και οικονομικά ισχυρού υπερεθνικού οργανισμού. Οι Seidlhofer και άλλοι (2006: 8, 24), ορίζουν την αντίφαση αυτή ως πάλη μεταξύ της ανάγκης για ενότητα και της ανάγκης για εποικοδομητική διαφορετικότητα, χαρακτηριστικό μιας «περίπλοκης γλωσσικής και πολιτιστικής κατάστασης» που αποτελεί «πρόκληση για τη γλωσσική πολιτική». Για τους Macedo, Dendrinou και Gounari (2003: 45), η αντίφαση αυτή

που καταλήγει σε «γλωσσική ηγεμονία», είναι δυσεπίλυτη και προβάλλει επικίνδυνη για το επιθυμητό πολύγλωσσο ευρωπαϊκό οικοδόμημα.

Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η αντιμετώπιση της αγγλικής γλώσσας ως απειλής για τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές δεν πηγάζει από έχθρα απέναντι στη συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά από τη θέση της ως *lingua franca*. Αυτό συνεπάγεται ότι οποιαδήποτε ξένη γλώσσα με ανάλογη ιδιότητα θα αντιμετωπιζόταν με αυτό τον τρόπο στα πρόσφατα επίσημα κείμενα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, η αγγλική γλώσσα μεταφέρει πολιτιστικό φορτίο, το οποίο ενδέχεται να αλλοιωθεί «εξαιτίας της εντατικής και ατελούς χρήσης της επειδή επιβάλλεται στο τεχνικό επίπεδο και υποτιμάται στο πολιτιστικό» (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2006β: 70). Πρόκειται για μια αρνητική εξέλιξη που θα μπορούσε να αφαιρέσει από την αγγλική τη «νόμιμη» θέση της μεταξύ όλων αυτών των γλωσσών που συνθέτουν την ανθρώπινη «πολιτιστική κληρονομιά» (ό.π.: 70). Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι πολιτικές προσέγγισης μιας γλώσσας ως προς τις υπόλοιπες έχουν συνέπειες στη στάση που καταλήγουμε να αποκτήσουμε απέναντι σε αυτή, αλλά και στην επίδραση που αυτή θα έχει στις υπόλοιπες γλώσσες. Ο τρόπος πολιτικού χειρισμού της ευρείας διάδοσης μιας γλώσσας είναι ζωτικής σημασίας, καθώς μπορεί να τη μεταμορφώσει από γλώσσα επικοινωνίας σε γλώσσα-τέρας, που απειλεί το δικαίωμα στη γλωσσική διαφοροποίηση (Phillipson, 2008: 265).

Ο βαθμός στον οποίο η αγγλική γλώσσα περιβάλλεται από πολιτιστική αξία, η πιθανή μεταμόρφωση που υφίσταται από την ευρεία διάδοσή της και το αν αυτό νομιμοποιεί ή όχι τη θέση της στην ευρωπαϊκή γλωσσική σύνθεση, έχουν απασχολήσει αρκετά τον επιστημονικό λόγο. Η Berns (1995: 6) εξετάζει τις χώρες της ΕΕ ως μια «μονάδα» χαρακτηριζόμενη από μια «μοναδική κοινωνιογλωσσολογική κατάσταση» όσο αφορά τη διάδοση της αγγλικής γλώσσας. Κατά την ερευνήτρια, στο ιδιαίτερο αυτό πλαίσιο, η αγγλική αποκτά πολλαπλές ιδιότητες, χρησιμοποιούμενη ως «μητρική, ξένη, και διεθνής γλώσσα», προσαρμόζεται, δηλαδή «ευρωπαϊκοποιείται» και απο-αγγλικοποιείται» («Ευρω-Αγγλικά» των Ευρωπαίων, μη φυσικών ομιλητών της αγγλικής) και παρουσιάζει «κοινά μοτίβα εκμάθησης και χρήσης, [...] έκθεσης [...] και αλληλεπίδρασης» μεταξύ των Ευρωπαίων (ό.π.: 6-7, 10). Τα ευρω-αγγλικά αποτελούν υποκατηγορία των «παγκόσμιων αγγλικών» (“World English”), γλωσσική μορφή που σηματοδοτεί την τέταρτη, πιο δύσκολα αποδεκτή, φάση της πορείας της αγγλικής γλώσσας, την οποία διανύουμε αυτή τη στιγμή, ενώ τις τρεις προηγούμενες φάσεις σηματοδοτούν τα «αρχαία αγγλικά, τα μεσαιωνικά αγγλικά και, τα σύγχρονα αγγλικά» (Graddol, 2006: 58). Η μορφολογική και σημασιολογική προσαρμογή της αγγλικής, ως “*lingua franca*,” στα διαφορετικά πλαίσια χρήσης της φαίνεται να την αποσυνδέει από τις χώρες

προέλευσής της και την κουλτούρα τους (Neuner, 2002: 7). Επιπλέον, ο κυρίαρχος ρόλος τους, τα εξισώνει με την πρόσβαση «στον πλούτο και την πρόοδο», προσδίδοντάς τους διαφορετική συμβολική αξία από άλλες ξένες γλώσσες (ό.π.) και μεταμορφώνοντας τις «γλωσσικές στάσεις» (Seidlhofer και άλλοι, 2006: 6). Ωστόσο, στον ευρωπαϊκό χώρο, η αγγλική, εκτός από γλώσσα επικοινωνίας είναι και η μητρική κάποιων λαών, αποκτώντας έτσι ένα διττό -ουδέτερο αλλά και πολιτιστικό- ρόλο (Neuner, 2002: 9-10).

Ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση ότι η πολλαπλότητα αυτή στη χρήση των αγγλικών αποτελεί μέρος του ευρύτερου ευρωπαϊκού πολυγλωσσικού πλαισίου, ενισχύοντας την περιπλοκότητά του (Berns, 1995: 7). Ο Phillipson (2007: 126-127), θέτοντας το ζήτημα του κατά πόσο η διάδοση της αγγλικής γλώσσας ενισχύει ή απειλεί την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, διαπιστώνει ότι αν βασιστούμε αποκλειστικά στα επίσημα κείμενα, ο γλωσσικός πλουραλισμός είναι τουλάχιστον ασφαλής (αν όχι εμπλουτισμένος) από τη διάδοση των αγγλικών. Στην πράξη ωστόσο, η ευρεία διάδοση της αγγλικής περιορίζει άλλες γλώσσες, συνοδεύεται από την αξίωση τα μέσα προώθησής της (π.χ. εκπαιδευτικοί) να προέρχονται από τις χώρες-πηγές της, ενώ και η ίδια η πολυγλωσσία καταλήγει να ισοδυναμεί με «περισσότερα αγγλικά» (ό.π.: 127). Μάλιστα, καθώς η ιδιαίτερη θέση της αγγλικής γλώσσας στην ΕΕ σχετίζεται άμεσα και τροφοδοτεί σχέσεις μεταξύ «Αγγλικοποίησης, Ευρωπαϊκοποίησης, παγκοσμιοποίησης, και Αμερικανοποίησης», η «βιομηχανία» διάδοσης της αγγλικής γλώσσας και οι «επαγγελματίες» της αποτελούν «ενιαία και αναπόσπαστη διάσταση της παγκόσμιας οικονομίας», εξασφαλίζοντας τη «λειτουργία» και τη «νομιμοποίησή» της (ό.π.: 123, 125). Εντοπίζεται, δηλαδή, μια ακόμη αντίθεση μεταξύ των πρακτικών διάδοσης των γλωσσών στην Ευρώπη και των ήδη αντιφατικών διακηρύξεων των υπερεθνικών πολιτικών πίσω απ' αυτές.

Οι ερευνητές, έχοντας συνειδητοποιήσει το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγούν οι αντιφατικές πολιτικές προσεγγίσεις σχετικά με την κυριαρχία της αγγλικής, λαμβάνουν θέση απέναντι στις εξελίξεις και προτείνουν πιθανές λύσεις. Σύμφωνα με την Berns (1995: 9), ο ρυθμός διάδοσης της αγγλικής γλώσσας προοιωνίζει την έστω και ανεπίσημη θέση της ως «πρωταρχική γλώσσα των πολιτών της ΕΕ» υπό τη μορφή, ωστόσο, των ευρωπαϊκών αγγλικών. Τα τελευταία, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη λύση στην αντίφαση μεταξύ της διάδοσης μιας ενοποιητικής ξένης γλώσσας και της διατήρησης της γλωσσικής πολυφωνίας (Seidlhofer και άλλοι, 2006: 24).

Για κάποιους ερευνητές, αν και η διάδοση των αγγλικών στην ΕΕ αντιτίθεται στον πολιτιστικό και γλωσσικό πλουραλισμό, δεν παύει να έχει αναγνωρίσιμη στρατηγική σημασία (Borneman, J. & Fowler, N., 1997: 499· Neuner, 2002: 10-11· Seidlhofer και άλλοι,

2006: 5). Ο Neuner (2002: 11), αναγνωρίζοντας τον αναπόφευκτα κεντρικό ρόλο των αγγλικών στην Ευρώπη, αλλά και την απειλή από τη διάδοσή τους για τη γλωσσική πολυφωνία, προτείνει την αξιοποίησή τους για την ενίσχυση του πολυγλωσσικού στόχου. Τα γενικότερα μοτίβα της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής, όπως η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών, η ολοκληρωμένη μάθηση περιεχομένου και γλώσσας και η διά βίου εκπαίδευση, μπορούν να χρησιμεύσουν ώστε οι Ευρωπαίοι να μάθουν περισσότερες ξένες γλώσσες (ό.π.: 11-12). Για παράδειγμα, η έναρξη και ολοκλήρωση της εκμάθησης των αγγλικών σε μικρή ηλικία, δημιουργεί περιθώριο για την εκμάθηση άλλων γλωσσών σε μεγαλύτερες τάξεις (Johnstone, 2002: 16· Neuner, 2002: 11). Πρόκειται για αξιοποίηση των ήδη προτεινόμενων από την ΕΕ τάσεων προώθησης της πολυγλωσσίας, σε μια απόπειρα συμφιλίωσης της επιθυμίας εκμετάλλευσης μιας ισχυρής γλώσσας και του αιτήματος για ενίσχυση των άλλων, μέχρι τώρα περιθωριοποιημένων, ευρωπαϊκών γλωσσών.

Άλλοι ερευνητές τονίζουν ακόμη περισσότερο τον κίνδυνο από τη διάδοση της αγγλικής προς το πολυγλωσσικό ευρωπαϊκό προφίλ, καθώς η πολιτισμική ουδετερότητα που αποδίδεται σε μια γλώσσα, ακόμη κι όταν αυτή ονομασθεί “*lingua franca*”, αποτελεί μύθο (Dendrinos, 2001: 21· Phillipson, 2008: 250). Η Dendrinos (2001: 16) παρατηρεί ότι η διδασκαλία και διάδοση της αγγλικής γλώσσας «έχουν συνδεθεί με μια τεχνοκρατική, μη ιδεολογική ουδετερότητα», με μοναδικό σκοπό την εύρεση εργασίας και την κοινωνική βελτίωση, ενώ στην ουσία ενισχύουν την «εξαγωγή» των ιδεολογικών και πολιτισμικών φορτίων της γλώσσας που συντελούν στη διατήρηση της οικονομικής και πολιτικής ισχύος των λαών από τους οποίους προέρχεται. Ωστόσο, και για την ερευνήτρια η λύση δεν μπορεί να είναι ακραία, όπως «αποκλεισμός των κυρίαρχων γλωσσών από το πρόγραμμα σπουδών», αλλά έγκειται σε κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (ό.π.: 29).

Επομένως, οι διάφορες προτεινόμενες ερευνητικές λύσεις, πηγάζουν είτε από μια μετριοπαθή είτε από μια πιο απόλυτη αντίληψη της επικινδυνότητας από την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας για τη διάδοση των υπόλοιπων ευρωπαϊκών γλωσσών. Όλες, ωστόσο, στοχεύουν στη μεταμόρφωση -και όχι ριζική αλλαγή- της ισχύουσας γλωσσικής κατάστασης, ώστε να συνυπάρξουν υπό πιο δίκαιους όρους η αγγλική με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές γλώσσες. Δίχως αμφιβολία, οι εμπλεκόμενοι στα διάφορα επίπεδα προώθησης και διάδοσης της συγκεκριμένης γλώσσας θα πρέπει να έχουν επίγνωση της αμφιλεγόμενης θέσης της, των ποικίλων μορφών και λειτουργιών της και της συμβολικής σημασίας που λαμβάνει στα πλαίσια της ΕΕ.



## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Πολιτικές διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα

### 2.1 Ιστορική αναδρομή

Η μελέτη της εισαγωγής και καθιέρωσης της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα είναι αναγκαία, προκειμένου να συσχετιστεί στη συνέχεια η υπερεθνική πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης με την εθνική. Μια τέτοια μελέτη μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της εξέτασης των επίσημων κειμένων των διαφόρων ελληνικών κυβερνήσεων σχετικά με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με τη Γρίβα (2004: 57-58), αν και ως επίσημη έναρξη της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα ορίζεται το 1833, «ουσιαστική και αυτόνομη παρουσία της αγγλικής γλώσσας στα αναλυτικά προγράμματα έχουμε [από] το 1961», λόγω της μέχρι τότε ευρύτερης διάδοσης της γαλλικής. Κατά τον Μαυροσκούφη (1996: 281, 287), ήδη κατά την περίοδο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής από τον Καποδίστρια, πριν το 1833 δηλαδή, εντοπίζονται τα πρώτα ίχνη «[σ]ποραδικ[ής]» ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία όμως αναφέρεται, κατά περίπτωση, στη διδασκαλία της γαλλικής ή της ιταλικής γλώσσας. Επομένως, ήδη από τα πρώτα χρόνια σύστασης του νέου ελληνικού κράτους σημειώνονται οι πρώτες προσπάθειες καθιέρωσης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Εντούτοις, νόμος σχετικός με τη διδασκαλία των αγγλικών απαντάται το 1945 και αφορά στην καθιέρωση των αγγλικών «ως υποχρεωτικού μαθήματος» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέτρο που αναμένεται να συνοδευτεί από κατάρτιση εξειδικευμένου στη διδασκαλία της αγγλικής εκπαιδευτικού προσωπικού, στη θέση των οποίων τοποθετούνται προσωρινοί (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1945: 1565). Άξια προσοχής είναι η έμφαση στην τοποθέτηση προσωρινών εκπαιδευτικών ελληνικής υπηκοότητας, όταν αυτό είναι δυνατό (ό.π.: 1565· Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1951: 1318). Η πανεπιστημιακή κατάρτιση αποτελεί αναγκαίο προσόν διορισμού των μόνιμων εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας και προβλέπεται η δημιουργία «εις την Φιλοσοφικήν Σχολήν των Εθνικών Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης Τμήμα[τος] Αγγλικών σπουδών», «τετραετ[ούς]» φοίτησης, το οποίο θα προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία, όχι μόνο της αγγλικής, αλλά «και άλλ[ων] Φιλολογικ[ών] μαθημάτ[ων]» της δευτεροβάθμιας (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1951: 1319). Αρχίζει, δηλαδή, να διαμορφώνεται η ειδικότητα του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, ο οποίος επιδιώκεται μακροπρόθεσμα να είναι Έλληνας και διδάσκων της γλώσσας, όπου ως γλώσσα νοείται η αγγλική, αλλά και η εθνική. Η αρχική σύλληψή του φαίνεται να είναι αυτή ενός εξειδικευμένου φιλολόγου.

Το 1961 η τριώρη εβδομαδιαία διδασκαλία ξένων γλωσσών αποτελεί μέρος του «ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδας», όπου ως ξένες γλώσσες νοούνται η γαλλική ή η αγγλική (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1961: 1499). Μάλιστα, ως επιμέρους στόχος του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας των αγγλικών ορίζεται η γνωριμία με την αγγλόφωνη κουλτούρα, όπως αυτή αντανακλάται στο γλωσσικό μέσο και η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της «επίδρασ[ής]» της στο «σύγχρονον πολιτισμόν» (ό.π.: 1504). Τρία χρόνια αργότερα, οι ξένες γλώσσες, νοούμενες και πάλι ως επιλογή μεταξύ της αγγλικής ή της γαλλικής, λαμβάνουν θέση «βασικ[ού] μαθήμα[τος]» της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναμένεται να αποτελέσουν μέρος των «εξετάσε[ων] του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1964: 897, 899). Ως προς τη βαρύτητα που λαμβάνουν τα διάφορα μαθήματα στην αξιολόγηση των μαθητών, το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, ειδικά, θεωρείται «πρωτεύον» για τις τελευταίες τάξεις των «Οικονομικών» και «Ναυτικών Γυμνασίων» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1968: 1150). Έτσι, τα αγγλικά συνδέονται με την οικονομική και επαγγελματική σφαίρα.

Επιπλέον, αναμένεται ο διορισμός εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ξένων γλωσσών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1964: 899). Ωστόσο, ενώ αποφασίζεται ο σχηματισμός του «Παιδαγωγικο[ύ] Ινστιτούτο[υ]», δεν προβλέπεται σε αυτό θέση συμβούλου ειδικότητας εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών (ό.π.: 902). Ο κλάδος των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών είναι υπό διαμόρφωση, χωρίς να έχει αποκτήσει ακόμη το κύρος άλλων, πιο «παραδοσιακών», ειδικοτήτων. Η κατάσταση αυτή συνεχίζεται μέχρι και τα τέλη του 1970. Το 1976 μεταξύ των ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας συγκαταλέγεται ο «[κ]λάδος Α6» εκπαιδευτικών αγγλικών ανωτάτης εκπαίδευσης, δηλαδή πτυχιούχων «των αντιστοίχων Τμημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών των Πανεπιστημίων της ημεδαπής ή ισότιμον πτυχίον ομοταγούς Πανεπιστημίου της αλλοδαπής», οι οποίοι ωστόσο συνυπάρχουν και προηγούνται ενός μικρού ποσοστού εκπαιδευτικών προερχόμενων από τον «προσωρινό» «[κ]λάδο Α13 [...] μη πτυχιούχων Πανεπιστημιακών Σχολών» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1976: 647-648).

Οι δεκαετίες του 1970 και του 1990 θεωρούνται κομβικές από άποψη αλλαγών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, με επιρροή και στην ξενόγλωσση εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2001: 78). Το μάθημα της ξένης γλώσσας, με επιλογή μεταξύ αγγλικών ή γαλλικών, δεν απουσιάζει και από το πρόγραμμα σπουδών κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του 1969, όπου προσφέρεται από μία έως τρεις ώρες την



εβδομάδα, ανάλογα με τον τύπο του γυμνασίου (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1969: 1609, 1673, 1683). Οι εβδομαδιαίες αυτές ώρες διατηρούνται με μικρές διακυμάνσεις μέχρι και τη δεκαετία του 1980, όπως μαρτυρεί ένας μεγάλος αριθμός επίσημων εγγράφων, τα οποία αποτελούν ένδειξη έντονης δραστηριότητας στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1977: 2507· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1978α: 737· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1978β: 721, 728-729· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1979α: 2400, 2413, 2415· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1979β: 2385, 2396, 2398· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1981: 4367-4368, 4371-4372). Όσο αφορά, δε, το οικονομικό και ναυτικό γυμνάσιο η ξένη γλώσσα ισοδυναμεί αποκλειστικά με την αγγλική (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1969: 1686, 1695).

Ένας από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του 1969 αφορά την αγγλόφωνη κουλτούρα, και συγκεκριμένα τη Βρετανική και Αμερικάνικη, και την επιρροή της στον υπόλοιπο κόσμο, ενώ ως ειδικότερος στόχος για τα ναυτικά γυμνάσια προβάλλει η εξάσκηση «εις τον προφορικών λόγων» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1969: 1654, 1697). Στα αναλυτικά προγράμματα του 1977 και του 1978 για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στις μικρότερες τάξεις της δευτεροβάθμιας, ο στόχος που αναφέρεται στην αγγλόφωνη κουλτούρα είναι περισσότερο εστιασμένος στις διάφορες πτυχές της χωρίς αναφορά στην κατανόηση των επιδράσεών της σε άλλους πολιτισμούς (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1977: 2520· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1978β: 727). Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1984 για το γυμνάσιο, ως γενικός στόχος διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας προβάλλει η ανάπτυξη «επικοινωνιακής ικανότητας» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1984: 1741). Έτσι, ενώ το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν μεταβάλλεται σημαντικά σε αυτή την περίοδο, ενδιαφέρουσα είναι η μετατόπιση της έμφασης, στους στόχους διδασκαλίας, από την οπτική μιας ισχυρής στον κόσμο αγγλόφωνης κουλτούρας σε μια πιο ουδέτερη προσέγγιση, πρακτικού ενδιαφέροντος (επικοινωνία).

Σύμφωνα με τη Γρίβα (2004: 74, 87-88), στις αρχές της δεκαετίας του 1980 σημειώνονται οι πρώτες ενδείξεις «κινητικότητας και προβληματισμού σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας», κατάσταση σχετική με την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ, ενώ εντατικότερη γίνεται η ενασχόληση με το θέμα της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1990, με ενδεικτική τη συμμετοχή των Ελλήνων μαθητών και εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας. Το 1985 ο ήδη υπάρχων κλάδος

«εκπαιδευτικ[ών] δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ξένων γλωσσών κωδικοποιείται ως «ΑΤ6», προέρχεται αποκλειστικά από πτυχιούχους αγγλικής φιλολογίας, αντιστοιχεί σε έναν αυξημένο αριθμό οργανικών θέσεων, δηλαδή σε 4.270 [σε αντίθεση με τις 489 οργανικές θέσεις πανεπιστημιακής εκπαίδευσης το 1976 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1976: 648)] και αποκτά πρόσβαση στην πρωτοβάθμια (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1985: Άρθρο 4, 14). Επιπλέον, στο προσωπικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εντάσσεται μία θέση «συμβούλ[ου]» και μία «παρέδρ[ου]» ειδικότητας «γαλλικής ή αγγλικής γλώσσας» (ό.π.: Άρθρο 25). Το 1992, μάλιστα, «[σ]υνιστάται Κλάδος εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» πανεπιστημιακής κατάρτισης, με 972 οργανικές θέσεις και αντιστοιχία ενός εκπαιδευτικού ανά δημοτικό (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1992: 3088). Κατ' αυτό τον τρόπο, παγιώνεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα, ο οποίος εμπλέκεται σε μεγάλο μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αποκτά επιστημονικό λόγο.

Από το 1993 το περιεχόμενο του μαθήματος «ξένες γλώσσες» δεν αναφέρεται πια στην απλή επιλογή μεταξύ αγγλικών ή γαλλικών, αλλά σε «Αγγλικά και Γαλλικά ή Γερμανικά», ενώ η αύξηση των ωρών διδασκαλίας σε 5 την εβδομάδα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα αγγλικά δεν αποτελούν πια επιλογή αλλά υποχρεωτικό μάθημα που συνοδεύεται από μια ακόμη ξένη γλώσσα (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1993: 4658). Με άλλα λόγια, η αγγλική αποκτά «προνομιακή θέση» ως «πρώτη υποχρεωτική ξένη γλώσσα», αφαιρώντας από τους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής (Ευρυδίκη, 2001: 87, 135). Ακόμη πιο σημαντικό, όμως, είναι το προεδρικό διάταγμα του 1996 με το οποίο καθορίζονται νέα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής για τις τρεις μεγαλύτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1996: 57). Η εισαγωγή του μαθήματος των αγγλικών στο δημοτικό φαίνεται να συντελείται πιο αργοπορημένα στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες μεσογειακές χώρες, σε σύγκριση με την υπόλοιπη Ευρώπη (Ευρυδίκη, 2001: 74). Αξίζει να προσεχτεί ότι το μάθημα των αγγλικών προσφέρεται και στο «απογευματινό ωράριο» του ολοήμερου δημοτικού σχολείου (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2002: 19572), ενώ δεν προσφέρεται σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια) (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2000: 332-334). Σε έκθεση του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) σημειώνεται ότι, με αυτό τον τρόπο, το μάθημα των αγγλικών δεν προσφέρεται σε κάτι λιγότερο από τα μισά δημοτικά σχολεία, καθώς αυτά είναι

«ολιγοθέσια», πρόβλημα στο οποίο το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει να απευθυνθεί με τη χρήση της τηλεεκπαίδευσης» (Κωνσταντίνου, 2007: 7)

Οι εξελίξεις αυτές συνοδεύονται από ένα «ενιαίο δετές αναλυτικό πρόγραμμα» το οποίο αποτελεί την «υποχρεωτική εκπαίδευση στην αγγλική γλώσσα», και του οποίου η στοχοθεσία ενέχει την αντίληψη της αγγλικής «ως *lingua franca*» με «έμφαση [όχι] στα πολιτιστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις χώρες στις οποίες η αγγλική είναι η εθνική γλώσσα» αλλά στα «διεθνή» και ελληνικά (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1996: 57). Με άλλα λόγια, σκοπός εκμάθησης της αγγλικής είναι η γνωριμία άλλων πολιτισμών γενικά και η χρήση της ως μέσου προώθησης του ελληνικού πολιτισμού (ό.π.: 57). Ωστόσο, στην ύλη του δημοτικού εντοπίζουμε στοιχεία για την αγγλόφωνη κουλτούρα (ό.π.: 66). Η προσέγγιση των αγγλικών ως γλώσσας παγκόσμιας επικοινωνίας συνοδεύεται και από προσδοκία ανάπτυξης επικοινωνιακής ικανότητας, καινοτόμων μεθόδων ανταλλαγής γνώσης μεταξύ μαθητών διαφορετικών επιπέδων, εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, βάσεων διά βίου εκμάθησης της γλώσσας αλλά και «κινήτρ[ου] για την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών» (ό.π.: 57-58, 74). Όπως παρατηρεί η Γρίβα (2004: 103), το εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα «είναι έντονα επηρεασμένο από το καινούργιο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, το ‘Threshold level’ του 1990». Η στοχοθεσία του, πιο συγκεκριμένη και αποφασιστικά διαφορετική από καθετί προηγούμενο, αντιλαμβάνεται την αγγλική γλώσσα στα διεθνή της πλαίσια και προσπαθεί να την αξιοποιήσει για τη σύνδεση του εθνικού στοιχείου με το παγκόσμιο. Σε αυτή τη διαδικασία, η αγγλική φαίνεται να χάνει ένα μέρος του πολιτισμικά συγκεκριμένου φορτίου της. Ωστόσο, η διδασκαλία της τοποθετείται σε ένα πλαίσιο μεθόδων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του έλληνα μαθητή στον σύγχρονο κόσμο.

Το σχολικό έτος 1998-99 το μάθημα της ξένης γλώσσας, με επιλογή μεταξύ αγγλικών, γαλλικών ή γερμανικών, καθίσταται υποχρεωτικό στο λύκειο (Ευρυδίκη, 2001: 76). Τα αγγλικά, δηλαδή, δεν αποτελούν υποχρεωτική προεπιλογή «στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο» (ό.π.: 140). Το 1999 εκδίδεται «[π]ρόγραμμα [σ]πουδών του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας για το Ενιαίο Λύκειο», στη διαμόρφωση του οποίου η «παράμετρος» του ενδιαφέροντος της ΕΕ για τη γλωσσομάθεια λειτουργεί ως «δυνατότητα» που επηρεάζει την «αποτελεσματικότητά» του (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1999: 24163). Το επίσημο αυτό κείμενο λαμβάνει μια σαφή ευρωπαϊκή κατεύθυνση, καθώς αναμένεται η γνώση της αγγλικής γλώσσας να λειτουργήσει ως σύνδεσμος του Έλληνα που ολοκληρώνει τις σπουδές του στο λύκειο με μια «Ευρώπη χωρίς σύνορα», στην οποία θα μπορεί να εργαστεί, να σπουδάσει και να αλληλεπιδράσει (ό.π.: 24163-24164). Μάλιστα, η

γλωσσομάθεια αποκτά διαστάσεις «τρόπ[ου] ζωής», ενώ η εκμάθηση ξένων γλωσσών συνδέεται με τον πολιτισμικό πλουραλισμό, με τη χρήση των ΤΠΕ και με «εναλλακτικ[ούς]» τύπους αξιολόγησης (ό.π.: 24164, 24192). Να σημειωθεί ότι εδώ η αγγλική γλώσσα συνδέεται με την αγγλόφωνη κουλτούρα, αλλά και με άλλους πολιτισμούς, με επιδίωξη χρήσης της τόσο ως *lingua franca* όσο και ως γλώσσας με πολιτισμικά συγκεκριμένο φορτίο (ό.π.: 24166). Επιθυμητή είναι, επίσης, η συνδυαστική χρήση της αγγλικής και της ελληνικής γλώσσας για ένα πλήθος λόγων που αφορούν την ανάπτυξη ικανότητας διαμεσολάβησης, διεθνούς επικοινωνίας και αρτιότερης γνώσης της ελληνικής (ό.π.: 24168). Οι πολιτικές προεκτάσεις της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας είναι εμφανείς σε αυτό το κείμενο. Η εκμάθησή της συνδέεται ρητά με την ενεργό συμμετοχή του Έλληνα πολίτη στην ΕΕ και με τις ιδέες και πρακτικές που προωθούνται από αυτή. Η αγγλική αναγνωρίζεται σε όλες της εκφάνσεις της (γλώσσα έθνους και γλώσσα επικοινωνίας), χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται το ελληνικό πλαίσιο και οι εθνικές ανάγκες στις οποίες ανταποκρίνεται η εκμάθησή της.

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερης βαρύτητας είναι η διαμόρφωση του «Διαθεματικ[ού] Ενιαί[ου] Πλαισί[ου] Προγραμμάτων Σπουδών και τ[ων] Αναλυτικ[ών] Προγραμμάτ[ων] Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και για την υποχρεωτική εκπαίδευση» το 2003 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003α: 4069). Το αναλυτικό πρόγραμμα που αντιστοιχεί στην αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται από λέξεις-κλειδιά, όπως «πολυγλωσσία», «πολυπολιτισμικότητα», «διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση» και από μια αντίληψη της αγγλικής «ως γλώσσα[ς] επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων» και φορέα της «αγγλόφων[ης] και μη αγγλόφων[ης] κουλτούρας», που προωθεί συνάμα την «εθνική ταυτότητα» (ό.π.: 4086). Επιπλέον, στο εν λόγω έγγραφο παρέχονται οδηγίες για τη διαμόρφωση ξενόγλωσσων σχολικών εγχειριδίων και μια από τις συνιστώμενες «πηγές άντλησης πληροφόρησης για τους συγγραφείς είναι [...] το Πλαίσιο Αναφοράς Διδασκαλίας Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης» (ό.π.: 4390, 4392). Οι ίδιοι οι συντάκτες του κειμένου, εξάλλου, υιοθετούν το συγκεκριμένο εργαλείο για να προσδιορίσουν το «επιδιωκόμενο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών μέχρι το τέλος της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης», δηλαδή ολοκλήρωση του επιπέδου B1 και δημιουργία βάσεων για το B2 (ό.π.: 4396).

Την ίδια χρονιά «η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας εισάγεται τόσο στο κανονικό όσο και στο ολοήμερο πρόγραμμα της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου», με «3 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας [...] στο 6/θέσιο [πρωινό] δημοτικό σχολείο» και 2 έως 4 αντίστοιχα στο ολοήμερο, ανάλογα με τη σύνθεση του τμήματος (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003β: 18631, 18635). Το αντίστοιχο πρόγραμμα

σπουδών είναι και αυτό διαμορφωμένο στο πνεύμα της «πολυγλωσσία[ς], της «πολυπολιτισμικότητα[ς]» και της «διαθεματικής προσέγγισης», ενώ η κουλτούρα με την οποία αναμένεται να έρθει σε επαφή ο μαθητής είναι «αγγλόφων[η] ή μη» (Κοσοβίτσα & Χρυσόχοος, 2003: 6, 14). Να σημειωθεί ότι τα αγγλικά αποτελούν υποχρεωτικό μάθημα του ολοήμερου προγράμματος (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003β: 18635· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2006: 15514). Ο εμπλουτισμός που δέχεται ο μαθητής από το μάθημα των αγγλικών στο ολόημερο στοχεύει μεταξύ άλλων στην απεξάρτησή του από τον ιδιωτικό τομέα για παροχή ξενόγλωσσας εκπαίδευσης (Βιτσιλάκη, 2001: 47).

Τέλος, το 2003 αποτελεί σημαντική χρονιά για την ελληνική ξενόγλωσση εκπαίδευση για έναν ακόμη λόγο, και συγκεκριμένα για την έναρξη ισχύος ενός εθνικού, αλλά με «ευρωπαϊκή διάσταση», «ενιαίου συστήμα[τος] αξιολόγησης και πιστοποίησης της γνώσης σύγχρονων γλωσσών», στο πνεύμα προώθησης της γλωσσικής πολυφωνίας (Κωνσταντίνου, 2007: 16). Πρόκειται για το «Κρατικό Σύστημα Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας [...], το οποίο οδηγεί στην απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (Κ.Π.Γ.)» είναι μη κερδοσκοπικό και «επιχορηγείται από το κράτος» (ό.π.: 16). Ο ευρωπαϊκός χαρακτήρας του είναι συνυφασμένος με τον εθνικό, καθώς η διαδικασία πιστοποίησης βασίζεται στους «δείκτες του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες», αλλά συνάμα προαπαιτούμενο συμμετοχής στις εξετάσεις αποτελεί «η βασική γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους υποψήφιους» (ό.π.: 16-17). Επιθυμητή είναι η σύνδεση αυτής της μεθόδου επικύρωσης της γλωσσομάθειας με τη δημόσια εκπαίδευση (ό.π.: 19).

Συμπερασματικά, η δημόσια ξενόγλωσση εκπαίδευση, και ειδικά η διδασκαλία των αγγλικών, φαίνεται να αναβαθμίζεται ποσοτικά και ποιοτικά στις αρχές της δεκαετίας του 2000, με μια στροφή προς την ευρωπαϊκή διάστασή της και τις πλουραλιστικές αντιλήψεις που τη συνοδεύουν. Ενώ σε προηγούμενες δεκαετίες οι εξελίξεις είναι αργές, στις τελευταίες είναι πολύ εντατικότερες, καλύπτοντας ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών θεμάτων, όπως η διάρκεια της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας, η διασύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, η ένταξη σε ένα υπερεθνικό πλαίσιο και η πολιτισμική και γλωσσική πολυφωνία που αυτό συνεπάγεται. Πρόσφατη είναι και η παγίωση της επαγγελματικής και επιστημονικής θέσης του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, του οποίου η εξέλιξη είναι ανάλογη της μεταβολής της θέσης και της σημασίας του αντικειμένου του.

## 2.2 Πρόσφατες πολιτικές αποφάσεις

Η διερεύνηση των πολιτικών ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση μέχρι και τη δεκαετία του 2000 μαρτυρά ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη γλωσσομάθεια των πολιτών μιας χώρας- μέλους της ΕΕ. Το ενδιαφέρον εξακολουθεί να εκφράζεται στα τέλη της δεκαετίας του 2000 και στο ξεκίνημα της επόμενης με νέες αποφάσεις και κατευθύνσεις, οι οποίες σχετίζονται με δύο κυρίαρχα ζητήματα ξενόγλωσσας εκπαίδευσης: την πρώιμη γλωσσική εκμάθηση και την οργάνωση του μαθήματος των αγγλικών στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου».

Στις μέρες μας, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί χώρο έντονης προσοχής και δραστηριότητας εκ μέρους του ελληνικού κράτους και, έμμεσα, της ΕΕ. Ενδεικτική είναι η «Πράξη» για την «[ε]νίσχυση της [δ]ιδασκαλίας ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», η οποία αποτελεί μέρος του ευρύτερου «Επιχειρησιακ[ού] Προγράμμα[τος] 'Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση' 2007-2013» και «συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010: 1, 3). Η συγκεκριμένη πράξη σκοπό έχει να εισάγει «παρεμβάσεις εντός του ωρολογίου προγράμματος των δημοτικών σχολείων» και να προβεί σε «στελεχιακή ενίσχυση του εκπαιδευτικού δυναμικού όλων των δημοτικών σχολείων», προκειμένου να επιτευχθεί «ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας» (ό.π.: 3).

Αναλυτικότερα, η πράξη περιλαμβάνει ένα ρεπερτόριο «καινοτόμ[ων]» πρακτικών ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, όπως χρήση του «Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών», επιμόρφωση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και ευαισθητοποίηση των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, οι οποίες συνδέονται με τις επιδιώξεις για προώθηση της πολυγλωσσίας, της πολυπολιτισμικότητας και της «διά βίου μάθησης των ξένων γλωσσών» (ό.π.: 3). Αν και στη στοχοθεσία της εν λόγω πράξης τονίζεται η σύμπτωση με τα ευρωπαϊκά πλουραλιστικά ιδεώδη και αρχικά δεν υπάρχει αναφορά σε κάποια συγκεκριμένη ξένη γλώσσα, η εστίαση στην αγγλική είναι σαφής. Είναι φανερό, επιπλέον, ότι αποδίδεται μεγάλη σημασία στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναμένεται με την εξέλιξή του να συντελέσει στην ποιοτικότερη ξενόγλωσση διδασκαλία.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται, εν μέρει, και η συγχρηματοδοτούμενη από την ΕΕ «Πράξη 'Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσας Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία'», μέρος κι αυτή του προαναφερθέντος «Επιχειρησιακ[ού] Προγράμμα[τος]» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α: 1). Μάλιστα, η σχετική πράξη δέχεται αναβάθμιση, από άποψη περιεχομένου και χρηματοδότησης (ό.π.: 3). Ο πρώτος τομέας δράσης της πράξης είναι ερευνητικός και στοχεύει στη διατύπωση «συγκροτημένη[ς] πρόταση[ς] πολιτικής

ξενόγλωσσης εκπαίδευσης», η οποία αναμένεται να μεριμνά για τις εθνικές ανάγκες και, συνάμα, «να ακολουθεί τις οδηγίες και τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προώθηση της πολυγλωσσίας» (ό.π.: 3-4). Επιδιώκεται, δηλαδή, η διαμόρφωση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τρόπο που θα συνυπολογίζει το εθνικό και υπερεθνικό πλαίσιο, βασισμένη σε ερευνητικά πορίσματα. Το ερευνητικό κομμάτι αυτού του τομέα δράσης αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στις υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, όπως και η παρούσα εργασία (ό.π.: 4).

Άλλοι τομείς δράσης εντός της πράξης σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και με τη δημιουργία μέσων διδασκαλίας που αξιοποιούν και τις ΤΠΕ (ό.π.: 4-5). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τομέας δράσης που ασχολείται με τη διαμόρφωση και καθιέρωση «προγράμματος [τος] εκμάθησης της αγγλικής στην πρώιμη παιδική ηλικία» (ΠΕΑΠ) και, συγκεκριμένα, με τη «σταδιακή εισαγωγή της Αγγλικής στις Α' και Β' τάξεις του δημοτικού σχολείου κλιμακωτά, στα 800 ολόημερα σχολεία» και στη γενική εφαρμογή της πρακτικής στα σχολεία της πρωτοβάθμιας το 2012-13 (ό.π.: 4). Θα εξεταστεί, μάλιστα, και το ενδεχόμενο εισαγωγής της ξένης γλώσσας και στην προσχολική εκπαίδευση (Δενδρινού, χ.χ.: 3). Το προαναφερθέν πρόγραμμα στοχεύει στην «ανάπτυξη κοινωνικού γραμματισμού [...] μέσω ευχάριστων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στην Αγγλική» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β.: 13). Επιπλέον, το ΠΕΑΠ βασίζεται «σε ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο σχέδιο αναδυόμενου πολυγραμματισμού», αποβλέποντας στην ανάπτυξη «διαπολιτισμικού ήθους και επικοινωνίας», με σεβασμό προς κάθε γλώσσα, συμπεριλαμβανομένης της μητρικής (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, χ.χ.).

Περνώντας στο εξίσου σημαντικό ζήτημα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που αναπτύσσεται γύρω από τη διαμόρφωση του «Νέου Σχολείου», απαραίτητη είναι η αναφορά στην αρχικά, πειραματική και στη συνέχεια, γενικευμένη χρήση των «νέ[ων] προγραμμά[των] σπουδών [...] υποχρεωτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείου, δημοτικού, γυμνασίου)» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, χ.χ.: 1). Στα νέα προγράμματα σπουδών συγκαταλέγεται και το «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών», το οποίο είναι «κοινό για όλες τις [ξένες] γλώσσες της σχολικής εκπαίδευσης», ανταποκρινόμενο στο αίτημα για γλωσσικό πλουραλισμό και για διαμόρφωση ενός «κοινού επιστημονικού και παιδαγωγικού λόγου για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β.: 4-5). Συγκεκριμένα, ως ξένες γλώσσες νοούνται «τα Αγγλικά που είναι η 'πρώτη' ξένη γλώσσα και τα Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά και Ισπανικά, οι οποίες είναι οι 'δεύτερες' ξένες γλώσσες»

(ό.π.: 4). Στα πλαίσια της ισοτιμίας των ευρωπαϊκών γλωσσών και της ιδιαίτερης σημασίας της ξένης γλώσσας, διασαφηνίζεται ότι ο όρος «πρώτη» ισοδυναμεί με «υποχρεωτική σε όλα τα σχολεία της χώρας», σύμφωνα με επίσημη απόφαση (ό.π.: 4). Η φιλοσοφία της ανανεωμένης εθνικής πολιτικής γλωσσομάθειας χαρακτηρίζεται από την προώθηση του γλωσσικού πλουραλισμού σε συνδυασμό με την απόδοση «προτεραιότητα[ς] στην αγγλική γλώσσα [...] ως «κοινή ξένη γλώσσα» - γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα σε φυσικούς ομιλητές άλλων γλωσσών» (Δενδρινού, 2012). Έτσι, η αγγλική διατηρεί τον πρωταρχικό της ρόλο στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, τοποθετούμενη, όμως, σε ένα πλαίσιο που ευνοεί και προφυλάσσει την πολυγλωσσία.

Αξιοσημείωτος είναι ο σαφής πολιτικός χαρακτήρας του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών, καθώς ο σχεδιασμός του αποτελεί συνειδητά «σημαντικό πολιτικό στόχο στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β: 5). Ακόμη πιο σημαντικά, το πρόγραμμα αυτό, σε συνδυασμό με το «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» εφαρμόζονται στα πλαίσια της «νέας ξενόγλωσσης [εθνικής] εκπαιδευτικής πολιτικής», η οποία είναι εναρμονισμένη με τις «προκλήσεις που προκύπτουν από τις πολιτικές της [...] ΕΕ και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής» (ό.π.: 4). Έτσι, τα δύο κυρίαρχα ζητήματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που διαμορφώνουν τις εξελίξεις στο σύγχρονο εθνικό πολιτικό σκηνικό συνδέονται, στην πραγματικότητα, στενά μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να είναι σαφέστερος, τόσο λόγω της ρητής δήλωσης για εφαρμογή και από κοινού διαμόρφωση των κατευθύνσεων της ΕΕ, όσο και λόγω της οικονομικής ενίσχυσης από το συγκεκριμένο οργανισμό (ό.π.). Επιπλέον, με το εν λόγω πρόγραμμα σπουδών επιδιώκεται ένας καινοτόμος διαχωρισμός από τις πρακτικές του παρελθόντος, με την ανάδειξη των διασυνδέσεων μεταξύ των ξένων γλωσσών, στο πνεύμα μιας διαθεματικότητας προχωρημένου επιπέδου και με την ουσιαστικότερη επαφή μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ξένων γλωσσών (ό.π.: 5).

Αναλυτικότερα, το ενιαίο αυτό πρόγραμμα συνθέτουν καινοτόμα για τα ελληνικά δεδομένα χαρακτηριστικά, όπως η δόμηση «ανά επίπεδο, [και όχι τάξη], επικοινωνιακής επάρκειας, με βάση την 6βαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης», η πρακτική σύνδεσή της δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης με το «Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας», η στήριξή του «σε ευρωπαϊκά και ελληνικά εμπειρικά δεδομένα έρευνας» η εξέλιξη των οποίων αναμένεται να το εμπλουτίζει και όχι να το αλλάζει ριζικά, και η διαμόρφωση, εκ μέρους του μαθητή, «γλωσσική[ς] επίγνωση[ς], διαπολιτισμική[ς]



συνείδηση[ς] και διαμεσολαβητική[ς] ικανότητα[ς]» (ό.π.: 7, 9, 11). Τα τελευταία αυτά χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με την από κοινού αντιμετώπιση των ξένων γλωσσών, μαρτυρούν ένα ενδιαφέρον για εποικοδομητική συνδυαστική αξιοποίηση της γνώσης της εθνικής και των ευρωπαϊκών γλωσσών. Άλλωστε, σκοπός είναι να γίνει ο μαθητής «διαπολιτισμικός και διαγλωσσικός διαμεσολαβητής» (ό.π.: 9). Σκοπός, ακόμη, είναι το δημόσιο σχολείο να αποτελέσει την πρωταρχική πηγή γλωσσομάθειας για τους μαθητές (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011γ: 14), γεγονός που αποδεικνύει την προσπάθεια για αναβάθμιση της θέσης του στην ελληνική κοινωνία και για προώθηση μιας δωρεάν ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, με πρακτικά αποτελέσματα. Άλλωστε, ορίζεται και το μέγιστο επίπεδο γνώσης της αγγλικής που μπορεί να επιτευχθεί με τη συμπλήρωση της δημόσιας εκπαίδευσης, δηλαδή το επίπεδο Γ1 (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β.: 24). Ο χαρακτηρισμός του προγράμματος ως «ενιαίο» οφείλεται στην αναφορά του, χωρίς διάκριση, σε «όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β: 11). Έτσι, θα λέγαμε ότι το πρόγραμμα αυτό διαπνέεται από μια αίσθηση σφαιρικότητας, καθώς στηρίζεται σε μια συνολική θεώρηση των ξένων γλωσσών και των εκπαιδευτικών τους και σε μια λογική συνέχειας μεταξύ επιπέδων γλωσσομάθειας και εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Αναφορικά με τη σχέση του εν λόγω προγράμματος σπουδών με το «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία», το τελευταίο αποτελεί στάδιο προετοιμασίας του πρώτου (ό.π.: 13). Από τον εκπαιδευτικό αναμένεται, στα πλαίσια εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών, να εμπλέκεται σε διαδικασίες «(αυτό)αξιολόγηση[ς] του έργου» του, επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό τη δημιουργία διδακτικού υλικού, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την εστιασμένη στις ιδιαιτερότητες του μαθητή διδασκαλία (ό.π.: 21-22). Να σημειωθεί ότι το παρόν πρόγραμμα σπουδών, για το «επιστημονικ[ό] πεδί[ο] Ξένες γλώσσες», εγκρίνεται επίσημα το 2011 για πειραματική χρήση (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2011: 32117). Κατά την πειραματική περίοδο, σημαντική αναμένεται να είναι η άποψη και αξιολόγηση εκ μέρους των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και διευθυντών (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, χ.χ.: 3). Ειδικότερα, επιδιώκεται η επέκταση του έργου του εκπαιδευτικού «ως σχεδιαστού, διερευνητή της μάθησης και δημιουργού υλικών και περιβαλλόντων» (Δούκας, 2011: 3). Έτσι, γίνεται φανερό, για ακόμη μια φορά, η επίδραση των εξελίξεων της πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο ρόλο και τη θέση του εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών.

Αξίζει, τέλος, να αναφερθούμε στη «δράση Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών (European Language Label)», μια «διάκριση» με σκοπό την «ανάδειξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών» για τη «συνολική αναβάθμιση» της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Ιδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, 2011: 1). Η «ποσοτική ή/ και ποιοτική βελτίωση» αναμένεται να προκύψει από την «προστιθέμενη αξία» που αποδίδει μια πρακτική στο εθνικό συγκείμενο, σε συνδυασμό με την «ευρωπαϊκή διάσταση» από την οποία χαρακτηρίζονται και την ενίσχυση του γλωσσικού πλουραλισμού που αυτή συνεπάγεται (ό.π.: 3-4). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία πράξη για την οποία συνεργάζονται η ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή) και το εθνικό Υπουργείο Παιδείας (ό.π.: 4). Η επιθυμία για αναβάθμιση του χώρου της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης καθοδηγεί το συγκεκριμένο θεσμό, όπως και τις προαναφερθείσες πολιτικές αποφάσεις και κατευθύνσεις. Πρόκειται για μια επιδίωξη που μοιράζονται εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, επιφέροντας ριζικές αλλαγές στο τοπίο της εθνικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης και στους λειτουργούς του.

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Πολιτικές αλληλεπιδράσεις σε θέματα ξενόγλωσσας εκπαίδευσης

#### 3.1 Ευρωπαϊκή διάσταση της ελληνικής πολιτικής περί ξενόγλωσσας εκπαίδευσης

Ήδη, από την μεμονωμένη εξέταση της ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής στον τομέα της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, και ειδικότερα της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, διαπιστώθηκε μία στενή σχέση μεταξύ των δυο, κυρίως κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Η μελέτη αυτής της σχέσης κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να εντοπιστούν όχι μόνο κοινές τάσεις και αποκλίσεις μεταξύ των δύο πηγών πολιτικής, αλλά και προκειμένου να διαπιστωθεί η κατεύθυνση της επιρροής, δηλαδή, κατά πόσο το υπερεθνικό επίπεδο επηρεάζει το εθνικό σε θέματα γλωσσικής πολιτικής ή και το αντίστροφο. Έχοντας ήδη εξετάσει με λεπτομέρεια, στα κεφάλαια 1 και 2 την εξέλιξη της άσκησης πολιτικής από τα δύο επίπεδα και έχοντας επισημάνει τις δικαιοδοσίες που έχει αποκτήσει η ΕΕ και τις προσδοκίες της από τα κράτη μέλη, στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να ανιχνεύσει τις αντιστοιχίες και αποκλίσεις μεταξύ τους, προκειμένου να εντοπίσει το βαθμό της επιρροής που ασκεί το ένα στο άλλο.

Θα πρέπει, ωστόσο, να συνειδητοποιήσουμε πρώτα την περίπλοκη διασύνδεσή τους, η οποία φαίνεται να λειτουργεί και προς τις δύο κατευθύνσεις. Όπως υποστηρίζει η Byrnes (2007: 681), «η φορά της κατεύθυνσης στο σχηματισμό εκπαιδευτικής πολιτικής -κατά κύριο λόγο από το υψηλότερο επίπεδο στο χαμηλότερο ή αντίστροφα- είναι μια [...] διάσταση που επηρεάζει την πρόοδο και τα αποτελέσματα της διαμόρφωσης γλωσσικής πολιτικής». Γενικότερα, το εθνικό επίπεδο, τόσο κατά τη διαμόρφωση όσο και κατά την ισχυροποίηση και καθιέρωση της ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, λειτουργεί ως επίπεδο εφαρμογής υπερεθνικών κατευθύνσεων και αποφάσεων. Το αν και σε ποιο βαθμό ή με ποιο τρόπο θα εφαρμοστούν οι οδηγίες αυτές -η εθνική τους μετάφραση δηλαδή- επηρεάζει, με τη σειρά του, την επιτυχία άσκησης της υπερεθνικής πολιτικής και την τελική της μορφή. Έτσι, για παράδειγμα, στο ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας του 1988, τα ίδια τα κράτη μέλη αναμένεται να προωθήσουν τα προτεινόμενα μέτρα της ΕΕ (Official Journal of the EC, 1988: 5). Επιπρόσθετα, προωθείται από την ΕΕ «ευρωπαϊκός δείκτης γλωσσικών γνώσεων», στη «διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής» του οποίου αναμένεται η ενεργός ανάμειξη του εθνικού επιπέδου (Επιτροπή ΕΚ, 2005α: 8· European Parliament, 2006b: 5), ιδιαίτερα για την «προετοιμασία και εφαρμογή της επισκόπησης» στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, η οποία θα αποτελέσει πηγή πληροφοριών για τη δημιουργία του δείκτη (Commission of the EC, 2004: 15-16).

Έχοντας διαπιστώσει ότι σε κάθε έκφραση εκπαιδευτικής πολιτικής η σχέση μεταξύ των δύο επιπέδων λειτουργεί αμφίδρομα, αυτό που αποκτά σημασία είναι από ποιο επίπεδο ξεκινά η διαμόρφωση αυτής της πολιτικής, ή πιο επίπεδο επηρεάζει περισσότερο την περίπλοκη αυτή διαδικασία, σύμφωνα με τον ρόλο που αναλαμβάνει. Η ΕΕ έχει σταδιακά αποκτήσει τη δυνατότητα να καθορίζει ποια και με τι σειρά προτεραιότητας εκπαιδευτικά θέματα θα απασχολήσουν τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, στα οποία απομένει η δυνατότητα της «τελικ[ής] απόφασ[ης]», κάτι που, όμως, ενέχει τη δυναμική της ιδιαίτερης απόδοσης και εφαρμογής (Ζμας, 2007: 98-100). Ενδεικτικά, ενώ αποδίδεται πλήρης ευθύνη στις ευρωπαϊκές χώρες για την προσαρμοσμένη στις «τοπικές συνθήκες και πολιτικές» αναμόρφωση της ξενόγλωσσας εκπαίδευσής τους, αυτό αναμένεται να επιτελεστεί «στο πλαίσιο των ευρύτερων ευρωπαϊκών στόχων» (Επιτροπή ΕΚ, 2003: 5).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (1.1), η ΕΕ έχει στο οπλοστάσιό της διάφορους θεσμοθετημένους τρόπους για την προώθηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με προεκτάσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ιδίως μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, κατά τη δεύτερη περίοδο ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Για να το θέσουμε διαφορετικά, η σχέση που συνδέει το υπερεθνικό επίπεδο με το εθνικό προβάλλει πολύ πιο έντονη κατά τη δεύτερη περίοδο άσκησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Άλλωστε, κατά την πρώτη περίοδο διαπιστώσαμε ότι οι μη δεσμευτικές κατευθύνσεις γλωσσομάθειας που προωθεί η ΕΕ συμβάλλουν περισσότερο στη σταδιακή διαμόρφωση ενός διακριτού τομέα πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, χωρίς να μπορούν ακόμη να επηρεάσουν σημαντικά το εθνικό επίπεδο, η ιδιαιτερότητα και σπουδαιότητα του οποίου τονίζονται συνεχώς. Αναλυτικότερα, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, όπως έχουμε παρατηρήσει σε προηγούμενο κεφάλαιο (1.1), συγκεκριμενοποιείται και νομιμοποιείται ο ρόλος που θα διαδραματίσει στο εξής το υπερεθνικό επίπεδο. Πρόκειται για ρόλο επικουρικό και συμπληρωματικό προς την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, της οποίας η πρωταρχική αρμοδιότητα διασφαλίζεται (άρθρο 126, ΣυνθΕΕ, παραγ. 1).

Ακόμη κι αν λάβουμε, πάντως, υπόψη τις διακηρύξεις για σεβασμό προς την εθνική ευθύνη για εκπαιδευτική πολιτική, το εθνικό επίπεδο έχει στην ουσία παραχωρήσει μέρος της αρχικά αποκλειστικής αρμοδιότητάς του και είναι πλέον ανοιχτό σε προτάσεις από ένα ευρύτερο πλαίσιο διαμόρφωσης πολιτικής. Βέβαια, η ιδέα της παρέμβασης ενός υπερεθνικού οργανισμού στα εκπαιδευτικά ζητήματα των κρατών μελών είναι ακόμη και σήμερα, κατά κάποιον τρόπο, απαγορευμένη, καθώς το εθνικό στοιχείο και η εκπαίδευση είναι παραδοσιακά συνδεδεμένα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 47). Εντούτοις, η δεύτερη περίοδος άσκησης της ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από

μεγαλύτερο παρεμβατισμό, καθώς η ΕΕ αναπτύσσει επίσημα ένα περίπλοκο σύστημα τάσεων και κατευθύνσεων, τις οποίες στη συνέχεια έρχονται να μεταφράσουν και να συγκεκριμενοποιήσουν τα κράτη-μέλη. Τα μοτίβα αυτά επαναλαμβανόμενα από κείμενο σε κείμενο, σχετίζονται, όπως έχουμε προαναφέρει, με την πολυγλωσσία, την εκπαιδευτική κινητικότητα, την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκμάθηση, τη χρήση της ξένης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων, την ανάπτυξη γλωσσομάθειας από μικρή ηλικία και την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών.

Εντούτοις, η σχέση μεταξύ υπερεθνικού και εθνικού επιπέδου λειτουργεί και προς την αντίθετη κατεύθυνση, με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των κρατών-μελών, ως σύνολο ή ξεχωριστά, να επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις η εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο λειτουργεί ως ανατροφοδότηση για την περαιτέρω διαμόρφωση της εν λόγω πολιτικής (Official Journal of the EC, 1976: 2) ή πρακτικές ή ανάγκες του εθνικού επιπέδου μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για σχετική υπερεθνική πολιτική. Σε πιο πρώιμο στάδιο, η βαρύτητα που αποδίδεται στο εθνικό επίπεδο και τις εκπαιδευτικές αρμοδιότητές του, έναντι του υπερεθνικού, λειτουργεί ακόμη και αποτρεπτικά προς την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, απορρίπτοντάς την και καθυστερώντας την (Επιτροπή ΕΚ, 1978, όπ. αναφ. στο Hermans, 1997: 45). Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι και η προώθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας εκ μέρους της ΕΕ αποτελεί, σε τελική ανάλυση, επικράτηση του εθνικού επιπέδου, εκφρασμένου ως μια πολυφωνία κρατών-μελών. Σύμφωνα με την Επιτροπή των Περιφερειών, άλλωστε, «οι τοπικές και περιφερειακές αρχές» αναμένεται να επιτελέσουν σημαντικό έργο στην «εφαρμογή μιας πολιτικής για την προαγωγή της πολυγλωσσίας» (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2006α: 34).

Το αίτημα της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ενισχύει τα κράτη-μέλη, των οποίων η εθνική ταυτότητα αναδεικνύεται, αλλά ταυτόχρονα ενισχύει και την ΕΕ, η οποία αντλεί τη δύναμή της από μια ποικιλία και διαφορετικότητα σε αρμονική συνύπαρξη. Η ποικιλία και η διαφορετικότητα είναι προϊόν των εθνικών πλαισίων για την αρμονική συνύπαρξη των οποίων φροντίζει το υπερεθνικό επίπεδο με οδηγίες που επιστρέφουν στο εθνικό για να ερμηνευτούν και να γίνουν για ακόμη μια φορά κτήμα του. Διότι, το αίτημα για πολυγλωσσία προσεγγίζεται διαφορετικά από τα διάφορα κράτη-μέλη (Beacco, 2007: 72). Για παράδειγμα, η ελληνική ερμηνεία του γλωσσικού πλουραλισμού, όπως απορρέει από τα επίσημα κείμενα φαίνεται να είναι αυτό που ο Beacco (ό.π.) περιγράφει ως ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, συνοδευόμενη από μια «συχνά σαφή

προσκόλληση στην υπεροχή της διδασκαλίας των αγγλικών». Συνεπώς, η πολιτική της πολυγλωσσίας αποτελεί μια συνεχή διαδικασία αμφίδρομης επιρροής.

Πώς, όμως, έχει επηρεάσει η πορεία διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής πολιτικής για την ξενόγλωσση εκπαίδευση, την ελληνική πολιτική για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ειδικά; Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι, σύμφωνα με το Ζμα (2007: 41-42), «η εδραίωση του διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής διέρχεται μέσα από τη δυναμικότητα της εθνικής και τοπικής προσαρμογής του», διαδικασία στην οποία συντελεί ένα πλήθος παραγόντων, όπως μια ιδεολογία ή στάση, αλλά και οι πολιτικοί. Αποτέλεσμα της εξάρτησης της υπερεθνικής πολιτικής από «τη δύναμη των αποφάσεων και των πολιτικών κάθε κράτους-μέλους, προκειμένου να ενεργοποιηθεί» είναι και η πολλαπλότητα των εθνικών ερμηνειών της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Ryba, 1992 στο Υφαντή, 2003: 43). Γενικότερα, οι ευρωπαϊκές χώρες δεν προσεγγίζουν την ΕΕ κατά τρόπο ομοιόμορφο και, κατά συνέπεια, υφίσταται και η «ελληνική εκδοχή» των ενεργειών του υπερεθνικού οργανισμού (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 149). Αυτή η εκδοχή αναφέρεται κυρίως σε μια γενική στάση ή αίσθηση και όχι στην επίσημη πολιτική ερμηνεία και μπορεί να είναι αποδεκτή από μέρος του ελληνικού λαού γενικά ή και από τους αντιπροσώπους του, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Συχνά, λοιπόν, οι ενέργειες της ΕΕ γίνονται αισθητές «ως εξωτερική επέμβαση» στην Ελλάδα, ως χώρα «σύγκλισης» με «διαρκές έλλειμμα που αγωνίζεται μάταια να καλύψει», όσον αφορά «ιδέ[ες] και πολιτική» που πηγάζουν από αλλού (ό.π.: 149, 151-152). Η θέση αυτή της Ελλάδας στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι συχνά καθιστά την προσέγγισή της προς την ΕΕ «άκρως αντιφατική», καθώς επιφυλάσσεται και διστάζει, αλλά ταυτόχρονα «εύχεται και προσδοκά την υψηλή προστασία» της (ό.π.: 150).

Σε αντίθεση προς την εκδοχή αυτή, οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004: 149, 151) παρουσιάζουν και την πραγματική, κατά τη γνώμη τους, μετάφραση του υπερεθνικού επιπέδου από το εθνικό, η οποία βασίζεται σε μια «κοινοτική» λογική και νοοτροπία» και προκύπτει από την ερμηνεία και προσαρμογή στο εθνικό πλαίσιο των προερχόμενων από αμοιβαία απόφαση σε υπερεθνικό επίπεδο «πολιτικών αρχών». Το παραπάνω επιχείρημα γίνεται ακόμη πιο σαφές όταν οι ερευνητές (2004: 71) υποστηρίζουν:

«Ο υπερ-κρατικός θεσμός, που υπό μια εθνική θεώρηση μπορεί να θεωρηθεί ο «άλλος» (ίσως ακόμα και ο «εχθρός»), δεν είναι εντελώς ένας αληθινός «άλλος» στο μέτρο που αποτελείται από «εμάς όλους» (τα κράτη-μέλη). Κατά συνέπεια, είναι επίσης «εμείς» αλλά με διαφορετικό τρόπο (τουλάχιστον κατά μια άλλη ιεραρχία). Επιπλέον, οι προτεραιότητες, οι θέσεις και η πολιτική του

συγκροτήθηκαν και τέθηκαν σε ισχύ ύστερα από διαπραγματεύσεις και αποφάσεις μεταξύ «όλων εμάς»!»

Συμπεραίνουμε ότι η επίδραση των ευρωπαϊκών αποφάσεων ξενόγλωσσης παιδείας εξαρτάται από το πώς αυτές ερμηνεύονται από τους υπευθύνους χάραξης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και από το γενικότερο κλίμα αντιμετώπισης των ξένων παρεμβάσεων (εφόσον αυτές πράγματι εννοούνται ως παρεμβάσεις). Ταυτόχρονα, η Ελλάδα έχει, κατά κάποιον τρόπο και ως ένα βαθμό, συμμετάσχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εκ μέρους του υπερεθνικού οργανισμού ως μέλος της και, στη συνέχεια, έχει συμβάλει στην ερμηνεία και εφαρμογή τους ως έθνος. Με άλλα λόγια, η πολύπλοκη σχέση προκύπτει από το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν είναι πια μόνη της στη διαμόρφωση της πολιτικής διδασκαλίας των αγγλικών. Αντίθετα επηρεάζεται από το ρόλο της ως ξεχωριστό έθνος και, ταυτόχρονα, ως κράτος-μέλος ενός υπερεθνικού οργανισμού σε ένα πλαίσιο επιδράσεων από τα υπόλοιπα μέλη που τον συνθέτουν. Σε τελική ανάλυση κάνουμε λόγο για σχέση μεταξύ των ενεργειών της Ελλάδας ως κράτος-μέλος και ως έθνος.

Ο χαρακτηρισμός της Ελλάδας ως χώρα σύγκλισης επηρεάζει τον βαθμό που η χώρα υποχρεώνεται να λειτουργήσει περισσότερο ως κράτος-μέλος. Η ιδιότητα αυτή, ενώ επιφέρει γενναία ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, ταυτόχρονα «τονίζει κατά τρόπο έντονο και συνεχή την ύπαρξη μιας ενωσιακής πολιτικής» στο εσωτερικό της (ό.π.: 152), καθώς η άντληση κοινοτικών πόρων συνοδεύεται από έντονη επιρροή. Γι' αυτό, άλλωστε, όπως θα δούμε και παρακάτω, η υπερεθνική επιρροή είναι πολύ πιο εμφανής στα επίσημα κείμενα που αναφέρονται σε συγχρηματοδοτούμενες από την ΕΕ δράσεις.

Η Ελλάδα είναι πλήρες μέλος της Ε.Ο.Κ. από το 1981 (Ευρωπαϊκή Ένωση, χ.χ.), ο προσανατολισμός της, όμως, προς την ΕΕ είχε ξεκινήσει από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όταν η χώρα «υποβάλλει αίτηση σύνδεσης με την ΕΟΚ», που ακολουθείται το 1962 από την έναρξη ισχύος «συμφωνία[ς] σύνδεσης μεταξύ Ελλάδας και Κοινότητας» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 206, 210). Κατά τον Μαυρογιώργο (2003: 352) η επιρροή της ΕΕ στη γενικότερη εθνική εκπαιδευτική πολιτική υπήρξε σημαντική από την πρώτη στιγμή του προσανατολισμού της χώρας μας προς τον εν λόγω υπερεθνικό οργανισμό, καθώς ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός έκτοτε «νομιμοποιείται με 'ορόσημα' όπως αίτηση σύνδεσης, προσέγγιση, προσχώρηση, πλήρης ένταξη, ενιαία εσωτερική αγορά, νομισματική ένωση, ενωμένη Ευρώπη κ.ο.κ». Η στροφή της χώρας προς την ΕΕ, όχι μόνο απομακρύνει την «έντονη εσωστρέφεια και [τον] απομονωτισμό» του παρελθόντος (Σταμέλος και Βασιλόπουλος, 2004: 152-153), αλλά φαίνεται να συμπίπτει χρονικά με το σημείο που η Γρίβα (2004: 57) οριοθετεί ως έναρξη σοβαρής παρουσίας της διδασκαλίας της αγγλικής

γλώσσας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση που αρχίζει να αναπτύσσεται ανάμεσα στη χώρα μας και στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, αλλά και στο NATO, κατά την περίοδο αυτή, σχετίζεται με τη μεταβολή της κατάστασης της εθνικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης (Γρίβα, 2004: 61).

Προσεγγίζοντας την ελληνική πολιτική για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως μέρος της περίπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ υπερεθνικού και εθνικού επιπέδου, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η φροντίδα εκ μέρους του ελληνικού κράτους για διορισμό, κατά προτεραιότητα, ελλήνων εκπαιδευτικών αγγλικών (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1945: 1565· Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1951: 1318) συμβολίζει μια απόδοση σημασίας στον εθνικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο. Μάλιστα, η αρχική σύλληψη του εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας ως διδάσκοντα της ξένης αλλά και της μητρικής γλώσσας (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1951: 1319) φανερώνει μια ιδιαίτερη απόδοση του αιτήματος για γλωσσομάθεια σε συνάρτηση με τις εθνικές προτεραιότητες.

Σύμφωνα με τους Παντίδη και Πασιά (2003: 320-321), τα μαθήματα που εξυπηρετούν τη διδασκαλία της εθνικής γλώσσας αποτελούν μέσα διαμόρφωσης εθνικής «ταυτότητα[ς]», «συνείδηση[ς]» και «παιδεία[ς]». Οι δύο ερευνητές (ό.π.: 321) υποστηρίζουν ότι το ευρωπαϊκό στοιχείο («διάσταση») ανέκαθεν ενυπήρχε στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ η δυνατότητα συνύπαρξης και συμφιλίωσης της «συνείδηση[ς] της εθνοθησκευτικής μας ταυτότητας» με την «προοπτική της εξομοίωσης με την Ευρώπη, ώστε στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα να εκπροσωπούνται τόσο το 'εθνικό' όσο και το 'ευρωπαϊκό' πρότυπο», αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Κακαβούλης (1992: 237) παρατηρεί ότι «η Ελλάδα [...] όχι μόνο δε βρίσκεται μακριά ή σε αντίθεση από το πνεύμα της Ευρώπης, αλλά είναι εκείνη που γέννησε πνευματικά την Ευρώπη, γι' αυτό και η 'ευρωπαϊκή συνείδηση' μπορεί να θεωρηθεί ως διεύρυνση της ελληνικής εθνικής συνείδησης και η έννοια του 'ευρωπαίου πολίτη' ως μια προέκταση της έννοιας του Έλληνα πολίτη». Έτσι, η ελληνική πολιτική ξενόγλωσσας παιδείας φαίνεται να προσπαθεί από νωρίς να συμφιλιώσει το εθνικό με το υπερεθνικό, σε ένα πλαίσιο όπου το ευρωπαϊκό στοιχείο όχι μόνο προϋπήρχε, αλλά και, εν μέρει, γεννήθηκε. Ωστόσο, η Ελλάδα προσπαθεί να ενσωματώσει τη σημερινή μορφή της ευρωπαϊκής διάστασης, από μια θέση πιο αδύναμης πολιτικής επιρροής, σε σύγκριση με τους λαούς που συντέλεσαν, έπειτα από αυτή, στη διαμόρφωσή της.

Ο σκοπός διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, όπως παρουσιάζεται στα διάφορα επίσημα κείμενα, συχνά είναι ενδεικτικός του τρόπου προσέγγισης του ευρωπαϊκού πλαισίου



και της επιρροής που η χώρα δέχεται από αυτό. Μέχρι το 1999 δεν υπάρχει κάποια ρητή δήλωση ευρωπαϊκού προσανατολισμού. Συμπεραίνουμε ότι η εκμάθηση της αγγλικής αντιμετωπίζεται ως έχουσα οικονομική και εμπορική σημασία, από τη θέση που κατέχει στις ανάλογες κατευθύνσεις σπουδών (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1968: 1150· Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1969: 1686, 1695) και πως το πολιτισμικό φορτίο που φέρει ως γλώσσα προσεγγίζεται άλλοτε ως διαμορφωτικό για το πλαίσιο στο οποίο επιδρά (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1961: 1504) και άλλοτε ως ουδέτερο, με έμφαση στη χρησιμότητά της στην παγκόσμια επικοινωνία (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1984: 1741· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1996: 57). Μάλιστα, στη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος του 1996 η αγγλική γλώσσα θεωρείται χρήσιμη ως μέσο ανάδειξης του εθνικού στοιχείου (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1996: 57). Το αίτημα, δηλαδή, για γλωσσομάθεια συμβαδίζει με τις εθνικές ανάγκες. Από την άλλη, στο εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει μια λανθάνουσα επιρροή από ευρωπαϊκές τάσεις, όπως η χρήση της γνώσης των αγγλικών, ως έναυσμα για περαιτέρω εκμάθηση όχι μόνο της ίδιας αλλά και άλλων ξένων γλωσσών (ό.π.: 58).

Το 1999, ωστόσο, έχουμε την πρώτη σαφή αναγνώριση της ευρωπαϊκής επιρροής στη διαμόρφωση της πολιτικής διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα. Στο αναλυτικό πρόγραμμα της χρονιάς αυτής, η γλωσσομάθεια, στόχος εθνικός και υπερεθνικός, αναμένεται να αποτελέσει τη γέφυρα ανάμεσα στον ελληνικό και ευρωπαϊκό εργασιακό, ακαδημαϊκό και κοινωνικό χώρο, προωθούμενη μέσω μεθόδων συμβατών με τα ευρωπαϊκά πρότυπα (π.χ. χρήση ΤΠΕ) (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1999: 24163-24164). Η επιθυμία για συνδυαστική χρήση της πολύπλευρα, πια, ιδωμένης αγγλικής (γλώσσα συγκεκριμένων λαών και διεθνούς επικοινωνίας) και της εθνικής γλώσσας (ό.π.: 24168) αποτελεί μια ακόμη ένδειξη της επιθυμίας γεφύρωσης του εθνικού στοιχείου με το ευρωπαϊκό.

Το προαναφερθέν αναλυτικό πρόγραμμα εγκαινιάζει μια περίοδο εμφανούς ευρωπαϊκής επιρροής στα επίσημα ελληνικά κείμενα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Όροι, όπως «πολυγλωσσία» και «πολυπολιτισμικότητα», κάνουν την εμφάνισή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2003, ενώ το «Πλαίσιο Αναφοράς Διδασκαλίας Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης» αποτελεί σημαντικό εργαλείο διαμόρφωσης (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003α: 4086, 4392). Ειδικά, η επιρροή του τελευταίου είναι έντονα αισθητή στη διαμόρφωση του «Κρατικού Συστήματος Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας» (Κωνσταντίνου, 2007: 16-17). Πρόκειται για μια ενέργεια

συμβατή με το ευρωπαϊκό αίτημα για αναγνωρισιμότητα των γλωσσικών ικανοτήτων και για γλωσσικό πλουραλισμό, που οδηγεί στην απόκτηση τίτλου απευθυνόμενου σε ομιλητές της ελληνικής γλώσσας (ό.π.). Και έτσι, ενώ η επιρροή των υπερεθνικών προτύπων φαντάζει πιο έντονη από ποτέ, το αποτέλεσμα είναι προσαρμοσμένο στο εθνικό πλαίσιο. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συγκεκριμενοποίησης μιας ευρωπαϊκής τάσης στο ελληνικό πλαίσιο, η οποία θα ενσωματωθεί ακόμη περισσότερο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όταν στις αρχές τις τελευταίας δεκαετίας η ελληνική αυτή εξέταση γλωσσομάθειας θα συνδεθεί άμεσα με τη δημόσια εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β: 7). Επιπλέον, την ίδια χρονιά αποφασίζεται η έναρξη εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τη Γ' τάξη της δημοτικής εκπαίδευσης (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003β: 18631), σε συμφωνία με την ευρωπαϊκή τάση για πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.

Οι υπερεθνικές τάσεις για πρώιμη γλωσσική εκμάθηση, για αναγνωρισιμότητα των γλωσσικών προσόντων, για περισσότερη και ποιοτικότερη γλωσσική εκμάθηση, εντός της ίδιας γλώσσας αλλά και στα πλαίσια πολλών γλωσσών και για καινοτομία στη γλωσσική εκμάθηση (π.χ. με τη χρήση ΤΠΕ) επηρεάζουν ακόμη πιο έντονα τη διαμόρφωση της ελληνικής πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 2000 και στις αρχές της επόμενης. Η ευρωπαϊκή επιρροή είναι πιο σαφής από ποτέ, καθώς η αναβάθμιση της διδασκαλίας της αγγλικής στη δημοτική εκπαίδευση προωθείται μέσω ενός επιχειρησιακού προγράμματος, ενώ μέρος των δαπανών προέρχονται από την ΕΕ (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010: 2-3· Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α: 1).

Σύμφωνα με τους Παντίδη και Πασιά (2003: 246), προκειμένου οι κοινοτικές και εθνικές πολιτικές να ξεδιπλωθούν συμπληρωματικά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρεμβαίνει στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα «μέσω της χρηματοδότησης Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (ΕΠΕΑΕΚ) από τα Διαρθρωτικά Ταμεία της Κοινότητας στο πλαίσιο των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης». Πρόκειται για αυτό που ο Ζμας (2007: 44) ονομάζει «πολιτική των 'χρυσών χαλινάριων', η οποία μέσω των γενναιόδωρων επιχορηγήσεών της ασκεί εμφανείς πιέσεις στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης για να προχωρήσουν στην ανασυγκρότησή τους», ακολουθώντας τα «εκπαιδευτικά κελεύσματα της ΕΕ» Έτσι, η εν λόγω πολιτική οδηγεί στον «'εξευρωπαϊσμό' της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (ό.π.: 63). Η ίδια η Επιτροπή, άλλωστε, θεωρεί τα «χρηματοδοτικά προγράμματα» ως το βασικό δίαυλο προώθησης της πολιτικής της ΕΕ στο χώρο της εκπαίδευσης (Επιτροπή ΕΚ, 2003: 6). Προωθείται, μάλιστα, η έναρξη εκμάθησης της αγγλικής από ακόμη πιο μικρή ηλικία, δηλαδή από τις αρχικές τάξεις

του δημοτικού (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α: 4). Ενδεικτικά, ο όρος «πολυγραμματισμός[ς]», που περιγράφει το πνεύμα της προωθούμενης γλωσσικής εκμάθησης από μικρή ηλικία (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, χ.χ.), ως γλωσσικός σχηματισμός και ως περιεχόμενο, αντανακλά την επιρροή των υπερεθνικών ιδανικών πολυγλωσσίας στην ελληνική στοχοθεσία διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

Αν και μέχρι στιγμής η Ελλάδα φαίνεται να υιοθετεί τις υπερεθνικές τάσεις, εφαρμόζοντάς τις για την αγγλική, κυρίως, γλώσσα και διαχέοντάς τις με την ανάδειξη του εθνικού στοιχείου, στα προγράμματα σπουδών που αναπτύσσονται στα πλαίσια του Νέου Σχολείου, το αίτημα για πραγματική πολυγλωσσία προσεγγίζεται περισσότερο, καθώς οι ξένες γλώσσες εντάσσονται σε ένα και μοναδικό «επιστημονικό πεδίο», στο οποίο αναφέρονται και τα εν λόγω προγράμματα (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2011: 32117). Οι εξελίξεις αυτές θεωρούνται πρωτοποριακές για τα ελληνικά δεδομένα. Το Υπουργείο Παιδείας κάνει λόγο για έναν νέο τρόπο διαμόρφωσης της ελληνικής πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, άμεσα επηρεασμένο, αλλά και χρηματοδοτούμενο, από το υπερεθνικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β: 4). Επομένως, η καινοτομία των εν λόγω εθνικών δραστηριοτήτων, στην ουσία, έγκειται στην προσαρμογή των υπερεθνικών τάσεων στα ελληνικά δεδομένα.

Γενικά, οι εκπαιδευτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι τις αρχές της επόμενης χαρακτηρίζονται από μια «αυξανόμενη ‘ευρωπαϊκή’ του μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού λόγου», καθώς, παρότι η διαμόρφωση και υλοποίησή τους συντελέστηκε στο ελληνικό πλαίσιο, με προσαρμογή σε αυτό, επηρεάστηκαν σημαντικά από «τις διαδικασίες εκσυγχρονισμού και σύγκλισης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο» (Πασιάς & Ρουσάκης, 2003). Και πράγματι, ενώ μέχρι το 1999 η ευρωπαϊκή επιρροή, όπου υπάρχει, είναι λανθάνουσα, ο εκπαιδευτικός λόγος των πιο πρόσφατων επισήμων κειμένων, ακολουθώντας τον γενικότερο πολιτικό προσανατολισμό της χώρας, παρουσιάζει αντιστοιχίες με τον ευρωπαϊκό.

Έχοντας ήδη επισημάνει την ιδιαίτερη ελληνική ερμηνεία και προσαρμογή των ευρωπαϊκών προταγμάτων, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει απορροφήσει το σύνολο των υπερεθνικών τάσεων. Έτσι, η μέθοδος της «διδασκαλίας μη γλωσσικού μαθήματος μέσω μιας ξένης γλώσσας», δε φαίνεται να έχει βρει γενικευμένη, τουλάχιστον, εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Eurydice, 2006: 3). Αυτό, εν μέρει, οφείλεται στο γεγονός ότι η Ελλάδα ποτέ δεν υπήρξε πολύγλωσση χώρα, καθώς ανέκαθεν διέθετε μια επίσημη γλώσσα, και μάλιστα με μεγάλη διαμορφωτική, για τον

ευρωπαϊκό πολιτισμικό και γλωσσικό χώρο, δύναμη (ό.π.: 3). Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη τάση έχει μικρό βαθμό συμβατότητας με την ελληνική γλωσσική κατάσταση (μία επίσημη εθνική γλώσσα) και εκπαίδευση (ανέκαθεν διεξαγωγή της διδασκαλίας των περισσότερων μαθημάτων στην εθνική γλώσσα), γεγονός που οδήγησε στην απόκλιση της χώρας από τα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Σε μια συνολική θεώρηση, η προσπάθεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ενισχύσει τόσο το εθνικό του στοιχείο όσο και να προωθήσει τον ευρωπαϊκό του προσανατολισμό είναι αποτέλεσμα της ένταξης σε έναν υπερεθνικό οργανισμό, ο οποίος, σύμφωνα με τον Κακρίδη (1991, στο Κακαβούλης, 1992: 238-239), εμπεριέχει μια «αντινομία ανάμεσα στο γενικό που πρέπει να τονιστεί και στο ειδικό που δεν πρέπει να ατον[ή]σει». Θέτοντάς το διαφορετικά, η πολιτική ξενόγλωσσας εκπαίδευσης επηρεάζεται από τους συχνά αντικρουόμενους ρόλους της Ελλάδας ως έθνος και κράτος-μέλος. Πάντως, μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα, ότι αυτό που συνδέει το εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο πολιτικής δεν είναι μια μονοδιάστατη σχέση, αλλά μια περίπλοκη αλληλεπίδραση που έχει ως συνέπεια τη διαμόρφωση μιας εθνικής πολιτικής για τη διδασκαλία των αγγλικών, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτού του πλαισίου, έχοντας ερμηνεύσει, προσαρμόσει ή και απορρίψει τις εκ των άνω κατευθύνσεις.

### **3.2 Σχολική μονάδα και διαμόρφωση πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης**

Έχοντας διερευνήσει τις πολιτικές του υπερεθνικού και εθνικού επιπέδου σχετικά με την ξενόγλωσσα εκπαίδευση και τη μεταξύ τους περίπλοκη σχέση, το τελευταίο στάδιο της μελέτης επικεντρώνεται στο τοπικό επίπεδο, και συγκεκριμένα, στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, με έμφαση στους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας. Από τη διερεύνηση που προηγήθηκε έχουν ήδη προκύψει κάποιες διαπιστώσεις σχετικά με την εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας. Έτσι, ο κλάδος των εκπαιδευτικών αγγλικών, ο οποίος διαμορφώνεται σταδιακά, διεκδικώντας μια επιστημονική θέση εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ανάμεσα σε άλλους πιο παραδοσιακούς κλάδους, αποτελείται από επαγγελματίες με ελληνική, κυρίως, υπηκοότητα και πανεπιστημιακή κατάρτιση. Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη (2001: 168), στην Ευρώπη απαντώνται τρεις τύποι εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο «γενικός», ο «μερικώς ειδικευμένος» και ο «με ειδίκευση σε μάθημα». Ο πρώτος τύπος έχει γενική κατάρτιση δασκάλου, ο δεύτερος μπορεί να διδάξει και άλλα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού εκτός της ξένης γλώσσας και ο τρίτος είναι εξειδικευμένος σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες και προορισμένος να διδάξει συνήθως και στη δευτεροβάθμια (Ευρυδίκη, 2001: 168-169). Η

Ελλάδα συγκαταλέγεται μεταξύ των χωρών που χρησιμοποιούν τον τρίτο τύπο εκπαιδευτικού (Ευρυδίκη, 2001: 169· Ευρυδίκη, 2005: 57).

Ο έλληνας εκπαιδευτικός αγγλικών είναι εκπαιδευτικός γλώσσας, διαπίστωση που, όχι μόνο προκύπτει από την εξέταση της εξέλιξης του εθνικού επίσημου λόγου για το συγκεκριμένο επάγγελμα, αλλά αντιστοιχεί και σε υπερεθνική επιδίωξη, όπως θα δούμε παρακάτω. Η «γλώσσα» στον χαρακτηρισμό αυτό λαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο με την εξέλιξη των πολιτικών ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Αρχικά, υπονοείται τόσο η αγγλική όσο και η εθνική, απεικονίζοντας τον εκπαιδευτικό ως φιλόλογο με ειδίκευση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια, ως γλώσσα νοείται αποκλειστικά η αγγλική, αντικατοπτρίζοντας την καθιερωμένη εικόνα που έχουμε για τον εκπαιδευτικό αγγλικών. Οι πρόσφατες εξελίξεις, ωστόσο, φαίνεται να καταργούν τη μονοδιάστατη αυτή εικόνα, εντάσσοντάς τον σε έναν ευρύτερο επιστημονικό τομέα, όπου οι ξένες γλώσσες και οι εκπαιδευτικοί που τις διδάσκουν επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν και ο οποίος συνδέεται μέσω της διαθεματικότητας με τα υπόλοιπα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα.

Επιπλέον, ο κλάδος των εκπαιδευτικών αγγλικών, αρχικά απευθυνόμενος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γνωρίζει μια διεύρυνση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων του προς την πρωτοβάθμια, καλύπτοντας έτσι το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μια άλλη σημαντική εξέλιξη είναι η σταθεροποίηση της θέσης του στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, καθώς η διδασκαλία των αγγλικών στο δημοτικό και το γυμνάσιο γίνεται δεδομένη, ως πρώτη ξένη γλώσσα. Επιπρόσθετα, ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός που αποδίδεται στον σχεδιασμό της διδασκαλίας των αγγλικών στα πρόσφατα επίσημα κείμενα συνοδεύεται και από την απόδοση ευρωπαϊκής διάστασης στον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός αγγλικών δεν επηρεάζεται μόνο από το εθνικό επίπεδο, αλλά και από το υπερεθνικό. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός αυτός φαίνεται να υφίσταται διπλά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής από το ανώτερο επίπεδο. Για παράδειγμα, η Byrnes (2007: 681) παρατηρεί ότι «το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες δεν είναι μόνο προϊόν της εκ των άνω βούλησης εκ μέρους ενός αναδυόμενου υπερεθνικού οργανισμού, αλλά επίσης ανήκει στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία, τα ίδια, ακολουθούν την από πάνω προς τα κάτω ιεραρχία». Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός, ήδη τοποθετούμενος στη βάση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υφίσταται άμεσα ή έμμεσα, μέσω αυτού, τις κατευθύνσεις του υπερεθνικού επιπέδου πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης.

Γενικότερα, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός συνδέεται άμεσα με την προωθούμενη υπερεθνική πολιτική πολυγλωσσίας, όπως φαίνεται, άλλωστε, και από τη διαλεκτική θέση

του εντός του ευρύτερου κλάδου των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών. Ωστόσο, η αρχική σχέση του με τη διάδοση της εθνικής γλώσσας, υπό μία έννοια, παραμένει, καθώς αν και δεν καταρτίζεται για να τη διδάξει, ενθαρρύνεται να τη διαφυλάξει και να την προωθήσει. Καθώς, επιπλέον, το αντικείμενό του αποκτά αυξανόμενη σημασία, μεγαλύτερη προσοχή δίνεται στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού αγγλικών και την επιμόρφωσή του στο γνωστικό αντικείμενο, σε παιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές μεθόδους, σύμφωνα μάλιστα με τις υπερεθνικές κατευθύνσεις. Ειδικότερα, το υπερεθνικό επίπεδο αναμένει από τον εκπαιδευτικό να εμπλέκεται σε προγράμματα κινητικότητας, να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες και να προωθεί έμπρακτα την πολυγλωσσία. Αν και η ευρεία διάδοση της αγγλικής γλώσσας συχνά θεωρείται προβληματική ως απειλή για την πολυγλωσσία, ο έλληνας εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας φαίνεται να βρίσκεται και ο ίδιος στη δύσκολη θέση της υπεράσπισης της εθνικής του γλώσσας και ταυτότητας και, στην περίπτωση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, του ανταγωνισμού με τους φυσικούς ομιλητές της αγγλικής που συχνά διεκδικούν τη διδασκαλία της. Η Dendrinos (2001: 204) κατατάσσει τον εργαζόμενο στη δημόσια εκπαίδευση, έλληνα εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας στους «επαγγελματίες» γλωσσικής εκπαίδευσης της «περιφέρειας», που έχουν, δηλαδή, ως μητρική τους κάποια από τις λιγότερο διαδεδομένες ευρωπαϊκές γλώσσες. Ο Phillipson (2007: 127), με τη σειρά του, θεωρεί αντιφατική την ύπαρξη του «μονόγλωσσου» εκπαιδευτικού αγγλικών στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολυφωνίας. Εξάλλου, στην Ευρώπη υιοθετείται αρκετά μια προσέγγιση ξενόγλωσσας εκπαίδευσης που «προϋποθέτει βαθειά εξοικείωση με το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών» (Phillipson, 2007: 127).

Το «ευρωπαϊκό προφίλ για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών», το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «πλαίσιο αναφοράς [από] τους διαμορφωτές πολιτικής γλωσσικής εκπαίδευσης και [από] τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών γλωσσών στην Ευρώπη» (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, & McEvoy, 2004: 4) αποτελεί ακόμη μια ένδειξη της επίδρασης του υπερεθνικού επιπέδου στον εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας. Άξιο προσοχής είναι το γεγονός ότι σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών προσδιορίζεται, κατά λέξη, ως «ευρωπαίος εκπαιδευτικός γλωσσών» (Kelly et al., 2004: 118). Υπενθυμίζεται ότι ένας παρόμοιος χαρακτηρισμός έχει προκύψει και από την εξέταση της πορείας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σε εθνικό επίπεδο. Πρόκειται για «μια μελλοντική κατηγορία εκπαιδευτικών που θεωρούν τους εαυτούς τους ως ‘διδάσκοντες γλωσσών’ παρά ως διδάσκοντες μιας μεμονωμένης γλώσσας», έχοντας ως κινητήρια δύναμη το πνεύμα της γλωσσικής πολυφωνίας και ως βάση της κατάρτισής τους την ΕΔΕ και την κινητικότητα εντός της ΕΕ (ό.π.: 118).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μεταβολή που συντελείται στη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αγγλικών, από την ίδια τη θέση της αγγλικής γλώσσας σε συνδυασμό με τις ευρωπαϊκές τάσεις. Ο Graddol (2006: 102) προβλέπει μια αλλαγή στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας κατά την επόμενη δεκαετία. Όπως παρατηρεί ο συγκεκριμένος ερευνητής (2006: 15), «εκπαιδευτικοί εξειδικευμένοι στη διδασκαλία των αγγλικών θα χρειαστεί να αποκτήσουν πρόσθετες δεξιότητες καθώς τα αγγλικά λιγότερο συχνά διδάσκονται ως μάθημα από μόνα τους». Η προωθούμενη τάση για «διδασκαλία μη γλωσσικού μαθήματος μέσω μιας ξένης γλώσσας» επιφέρει μεταβολή των «εργασιακών σχέσεων εντός των σχολείων» (Graddol, 2006: 86). Για τον εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας αυτό πιθανόν συνεπάγεται συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων γνωστικών αντικειμένων και συνεπώς, μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και αναπροσαρμογή των ωρών προετοιμασίας τους, αλλά και ανάληψη ενός «ευρύτερου υποστηρικτικού και επανορθωτικού ρόλου» με ταυτόχρονη εξαφάνιση του ονόματος του μαθήματός τους από το ωρολόγιο πρόγραμμα (Graddol, 2006: 86). Η τελευταία συνέπεια οφείλεται στο γεγονός ότι η αγγλική γλώσσα θα αποτελεί το μέσο διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων, χωρίς να συνιστά η ίδια ένα από αυτά. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών, καλούμενος να διδάξει την έννοια της «ευρωπαϊκής ιθαγένειας», αναμένεται να συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, με τις οποίες, επίσης, σχετίζεται η συγκεκριμένη έννοια (Kelly et al., 2004: 86).

Η τάση για πρόωπη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επηρεάζει, επίσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει εκτός του αντικειμένου του, να είναι εξοικειωμένος με την εφαρμογή παιδαγωγικών προσεγγίσεων συμβατών με αυτή την ηλικία (Graddol, 2006: 89). Σύμφωνα με τον Graddol (ό.π.: 102), «η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας φαίνεται να χάνει την ξεχωριστή ταυτότητά της ως επιστημονικός κλάδος και να συγχωνεύεται με τη γενική εκπαίδευση». Αυτό σχετίζεται εξίσου με τις δύο προαναφερθείσες τάσεις πολιτικής διδασκαλίας των αγγλικών, ενώ οι προεκτάσεις του δίνονται με παραστατικότητα, και ίσως με κάποια υπερβολή, από τον Graddol (ό.π.: 100) ως εξής:

«Καθώς οι μαθητές γίνονται διαρκώς νεότεροι, οι εκπαιδευτικοί αγγλικών του μέλλοντος μπορεί αναπάντεχα να βρεθούν στη θέση να σκουπίζουν τις μύτες νηπίων, τη στιγμή που πασχίζουν με έναν διαδραστικό πίνακα [...]. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικών που εργάζονται με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να εξειδικεύονται στην επανόρθωση ή να προσφέρουν υποστήριξη μελέτης σε μαθητές με δυσκολίες».

Και αυτό γιατί η πρώιμη γλωσσική εκμάθηση φαίνεται να οδηγεί σε μείωση της ζήτησης της διδασκαλίας των «γενικών αγγλικών» στο γυμνάσιο και στο λύκειο (ό.π.: 101). Αυτό πιθανόν να οδηγήσει, με τη σειρά του, στη διαμόρφωση του μαθήματος είτε ως επιπλέον βοήθεια σε όσους δυσκολεύονται είτε ως διδασκαλία ειδικών περιοχών της αγγλικής (ό.π.).

Προκειμένου, όμως, να εξετάσουμε τον πιθανό ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, οφείλουμε να αναφερθούμε στις αρμοδιότητες και ελευθερίες που διαθέτει η ελληνική σχολική μονάδα εντός του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008: 103), «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και η εκπαιδευτική μονάδα παραμένει ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής». Παρόμοια, ο Καζαμίας (1996: 50) χαρακτηρίζει τη «διοίκηση της εκπαίδευσης» ως «συγκεντρωτική», με «αυταρχική νοοτροπία» και «τάσεις κηδεμονισμού», ενώ οι Strubell και άλλοι (2007: 12) κατατάσσουν την Ελλάδα στις χώρες με μικρό βαθμό «εκπαιδευτικής ευελιξίας». Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα οι δικαιοδοσίες έχουν περισσότερο «εθνικό [...] χαρακτήρα», ενώ το τοπικό επίπεδο βρίσκεται υπό την καθοριστική επίδραση της «κεντρική[ς] διοίκηση[ς]», με την απόδοση «των αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας» (Κατσαρός, 2008: 89). Η ιεραρχία αυτή συνίσταται σε μια «πυραμιδικού τύπου οργάνωση του εκπαιδευτικού μηχανισμού», στο κατώτερο επίπεδο της οποίας βρίσκεται το ελληνικό σχολείο, το οποίο υφίσταται «υπουργοκεντρικό και γραφειοκρατικό έλεγχο» (Μούτσιος, 2001: 29). Αυτό που συμπεραίνουμε είναι ότι το μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης εντάσσεται διοικητικά σε ένα πλαίσιο αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων, το οποίο επιτρέπει μικρή ελευθερία κινήσεων και όχι κάποιο επίσημο λόγο στον πολιτικό σχεδιασμό.

Παράλληλα με τη δημόσια εκπαίδευση που υπάγεται στο «δύσκαμπτο και γραφειοκρατικό κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα», στην Ελλάδα μεγάλη εξάπλωση γνωρίζει η ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά «πέρα και έξω από αυτό» με χαρακτηριστική περίπτωση τη φροντιστηριακή εκπαίδευση (ό.π.: 31). Η τελευταία αφορά κατά ένα μεγάλο μέρος την εκμάθηση ξένων γλωσσών, η οποία διεξάγεται, παράλληλα με το δημόσιο σχολείο, σε φροντιστήρια και παραδοσιακά θεωρείται αποτελεσματικότερη από αυτό, τουλάχιστον στην απόκτηση τίτλων σπουδών. Όπως παρατηρεί και ο Phillipson (2007: 124), τα «κέντρα αγγλικής γλώσσας, επανδρωμένα κατά κύριο λόγο από φυσικούς ομιλητές, είναι περισσότερο χαρακτηριστικό χωρών της νότιας Ευρώπης, στις οποίες η εκμάθηση της αγγλικής στη δημόσια εκπαίδευση τείνει να είναι λιγότερο αποτελεσματική».



Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός της δημόσιας εκπαίδευσης δρα εντός ενός πλαισίου περιορισμένων δικαιοδοσιών. Οι περιορισμοί αυτοί έχουν αρνητικό αντίκτυπο στο έργο του. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2003: 355), οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ουσιαστικό λόγο και ενημέρωση για τη «σύλληψη, [το] σχεδιασμό, [την] εφαρμογή και [την] παρακολούθηση των [επιχειρησιακών] προγραμμάτων». Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, ειδικότερα, επηρεάζονται σημαντικά από μια τέτοια πραγματικότητα, καθώς οι πρόσφατες εθνικές πολιτικές εξελίξεις διδασκαλίας της αγγλικής στηρίζονται, όπως είδαμε, σε επιχειρησιακά προγράμματα. Συχνά, μάλιστα, οι υπεύθυνοι διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής προχωρούν σε ενέργειες, μη λαμβάνοντας υπόψη το ρυθμό και τον τρόπο που ενεργούν οι εκπαιδευτικοί (Byrnes, 2007: 683). Αν και τα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής εμπεριέχουν την «ιδεολογία» του «επαγγελματισμ[ού]» και της «επαγγελματοποίηση[ς]» της εργασίας των εκπαιδευτικών, κάτι που συνεπάγεται σημαντικό έλεγχο «τόσο τη[ς] διαδικασία[ς] όσο και το[υ] αποτελέσμα[τος] της εργασίας τους», στην πραγματικότητα το μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής υφίσταται τις συνέπειες του «συγκεντρωτισμού», της «τυποποίησης» και του «εξορθολογισμού», καθώς του ανατίθεται τελικά η «εκτέλεση και η «εφαρμογή» (Μαυρογιώργος, 2003: 358-359). Διαπιστώνεται, δηλαδή, μια αντίθεση ανάμεσα στον εθνικό και υπερεθνικό επίσημο λόγο και στην καθημερινή πρακτική του μικροεπιπέδου της εκπαίδευσης.

Παρόλο που ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζεται περιορισμένος στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας και οι δράσεις που αναλαμβάνουν έχουν μεγάλη σημασία. Σύμφωνα με τη Γρίβα (2004: 147), «οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται σημαντικές παράμετροι για την πετυχημένη εφαρμογή οποιασδήποτε διδακτικής καινοτομίας στον εκπαιδευτικό τομέα». Επιπλέον, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας σχετίζεται περισσότερο από όσο θέλουμε να πιστεύουμε με την πολιτική. Σύμφωνα με τον Canagarajah (2008: 213), ενώ η άμεση αναφορά στην «πολιτική της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας» προκαλεί αμηχανία στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα «μια κοινωνική και ιδεολογική ευαισθησία χρωματίζει» την επαγγελματική τους δραστηριότητα «κατά τρόπο ανομολόγητο και ανεπαίσθητο». Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αγγλικών «δεν εκλαμβάνουν τη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως πρακτικές, οι οποίες έχουν πολιτικές λειτουργίες ή συνέπειες» (Dendrinos, 2001: 206). Ωστόσο, η σπουδές αγγλικής γλώσσας είναι ένα επαγγελματικό προσόν που θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως «μετάβαση σε έναν πολιτιστικό, ιδεολογικό κόσμο» (ό.π.: 206). Επομένως, γίνεται αντιληπτό το πολιτικό φορτίο

του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αγγλικών. Σύμφωνα με την Dendrinou (2001: 29), ο εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, στο πλαίσιο μιας Ευρώπης όπου απειλείται η γλωσσική πολυφωνία, πρέπει να συνειδητοποιεί και να αξιολογεί προσεχτικά την «πολιτικοποίηση της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης» και «να συμβάλλει σε μια αντίληψη ότι ο γλωσσικός σχεδιασμός στην ΕΕ θα πρέπει να έχει μια θεωρητική βάση που λαμβάνει υπόψη το ευρύ φάσμα των κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών δια- και ενδοεθνικών σχέσεων».

Ανεξάρτητα από τους όποιους διοικητικούς περιορισμούς, ο εκπαιδευτικός έχει να διαδραματίσει ζωτικό ρόλο στη λειτουργία της εκπαίδευσης και τη διαμόρφωσή της. Οι Παντίδης και Πασιάς (2003: 310) παρατηρούν ότι «πέρα και πάνω από κάθε σχεδιασμό και σχετικές προθέσεις, η εκπαιδευτική διαδικασία στην πραγμάτωσή της και μέσα από επενέργειες των παραγόντων της (δάσκαλοι, μαθητές), συχνά μη προβλέψιμες, αποβαίνει μια λειτουργία αυτορρυθμιζόμενη και ανατρεπτική των δεδομένων». Άλλωστε, επιθυμητή είναι μια «προσεκτικά ισορροπημένη προσέγγιση, μια συγχώνευση μεταξύ συμφερόντων που ξεκινούν από το ανώτερο επίπεδο, αλλά και από το κατώτερο» στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης (Byrnes, 2007: 682). Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εθνικό αλλά και το υπερεθνικό επίπεδο γλωσσικής πολιτικής. Η ΕΕ φαίνεται να διαμορφώνει το εκπαιδευτικό επάγγελμα μέσω κατευθύνσεων, παραδείγματος χάρι, για την κατάρτισή των εκπαιδευτικών, οι οποίες, ταυτόχρονα, τους δίνουν μια νέα ελευθερία κινήσεων και έναν ρόλο στην τελική διαμόρφωση της προτεινόμενης πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται, δηλαδή, οι τελικοί αποδέκτες της και, συνάμα, οι πρακτικοί ερμηνευτές της.

Ως προς τη θέση του Έλληνα εκπαιδευτικού γενικά, αυτή αλλάζει από την υιοθέτηση μιας «νέα[ς] ευρωπαϊκής εκπαιδευτική[ς] διάσταση[ς] και αυτονομία[ς], καθώς καλείται να διδάξει στους μαθητές συνεχώς εξελισσόμενες γνώσεις, στοιχεία για την οικοδόμηση μιας στέρεας εθνικής συνείδησης και νέους ορίζοντες για μια ευρωπαϊκή συμμετοχή» (Αναστοπούλου, 1994: 65). Χαρακτηριστική είναι η συνύπαρξη του εθνικού και ευρωπαϊκού ιδεώδους στην ευρωπαϊκή διάσταση που αναμένεται να αποδώσει ο εκπαιδευτικός στο έργο του. Σύμφωνα με τον Τσούλια (1997: 3), ο εκπαιδευτικός είναι ο κομβικός παράγοντας ενσωμάτωσης του ευρωπαϊκού προσανατολισμού στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς «καλείται να συνεισφέρει στον προσδιορισμό της ευρωπαϊκής διάστασης, να εφαρμόσει αυτή την πολιτική και κυρίως να εμπνεύσει τους νέους σε ένα νέο πολιτιστικό όραμα». Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των «στάσεων των νέων προς της ευρωπαϊκή ενοποίηση και την Ευρωπαϊκή Κοινότητα» (Commission of the EC, 1988: 72).

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών αποκτά ξεχωριστή θέση στην πραγματοποίηση των υπερεθνικών στόχων για τη γλωσσομάθεια, γι' αυτό και αναμένεται από αυτόν να λάβει μια κατάρτιση που θα του επιτρέψει να δημιουργεί κίνητρα γλωσσομάθειας και να παρέχει ποιοτικότερη διδασκαλία (Ευρυδίκη, 2001: 279· Kelly et al., 2004: 11). Όπως υποστηρίζει ο Τρούλης (1996: 312), «κανένα επάγγελμα δεν έχει τόσο σημαντικές συνέπειες για το μέλλον κάθε κράτους-μέλους και για το κοινό μέλλον της Κοινότητας όσο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» ως «κινητήρια δύναμη της αλλαγής και της ανανέωσης» και ως παράγοντες διαμόρφωσης της «Ευρώπη[ς] των πολιτών». Αν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είχε χάσει το κύρος του για κάποιες δεκαετίες, οι πρόσφατες υπερεθνικές εξελίξεις τού δώσανε νέα ώθηση (Τρούλης, 1996: 314-315). Οι επιθυμητές ιδιότητες του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της ΕΕ είναι «η προσαρμοστικότητα, η επαγγελματική καταλληλότητα, η κοινωνική υπευθυνότητα και η προσωπική αυτονομία» (Τρούλης, 1996: 317). Η τελευταία, μάλιστα, ορίζεται ως «οικονομική, διοικητική, συναισθηματική και πολιτιστική», πτυχές που συνδέονται, αντίστοιχα, με τον τρόπο ζωής, την ισότιμη πολιτική συμμετοχή, την επαγγελματική εξέλιξη και την πολιτιστική εμπλοκή του στη σχολική πραγματικότητα (Τρούλης, 1996: 317-318).

Οι Βαμβούκας και Κανάκης (1996: 247), θεωρούν το 1992 κομβικό για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη καλλιέργειας της ευρωπαϊκής ταυτότητας των νέων. Οι ερευνητές θεωρούν ότι από αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός αποκτά έναν «ευρωπαϊκό [...] ρόλο» που συντελεί στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού σχηματισμού (Βαμβούκας & Κανάκης, 1996: 263). Με την απόδοση ενός ευρωπαϊκού προσανατολισμού στη σχολική μάθηση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διευρύνεται για να συμπεριλάβει την εξοικείωση των μαθητών με την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη και την καλλιέργεια σε αυτούς «στάσεων», ανταποκρινόμενων στα ευρωπαϊκά πλουραλιστικά και ανθρωπιστικά ιδανικά (Υφαντή, 2003: 44). Μάλιστα, επιθυμητή είναι η εξοικείωση του έλληνα εκπαιδευτικού με την ιστορία της ΕΕ και τις πολιτικές της στους διάφορους τομείς (Βαμβούκας & Κανάκης, 1996: 247).

Η Byrnes (2007: 681) παρατηρεί ότι ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών έχει ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στη διαμόρφωση της πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, εφόσον εισέλθει στη διαδικασία αναθεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντός του πλαισίου της πολυγλωσσίας. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιεί η Byrnes (2007: 681) στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι «προθυμία» και «ικανότητα». Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εν λόγω πολιτικής, αν και επηρεάζεται από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εθνικού συστήματος και από την επίδραση της ΕΕ, εξαρτάται,

σε μεγάλο βαθμό, από την αποφασιστικότητα και την επιστημονική ικανότητά τους. Ο Bright (1971, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 151) τοποθετεί τον εκπαιδευτικό πλάι στον «γλωσσολόγο, [...] τον νομοθέτη ή [το] διοικητικό υπάλληλο» ως «σχεδιαστή γλώσσας [...] που πρέπει να δουλέψει με επίσημες πολιτικές που αφορούν τη γλωσσική χρήση». Οι εθνικές και υπερεθνικές πολιτικές ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, εξάλλου, αποτελούν ενέργειες γλωσσικού σχεδιασμού, που χαρακτηρίζεται ως «προγραμματισμός πρόσκτησης» (Cooper, 1989, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 162-163). Επιπλέον, σύμφωνα με τη McNab (1989, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 155), «ο γλωσσικός προγραμματισμός δεν είναι μια γραμμική διαδικασία αλλά μια διαδικασία συνεχούς διεπίδρασης μεταξύ αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις, αυτών που τις εφαρμόζουν, των αξιολογητών και των ομάδων-στόχων».

Έχοντας διαπιστώσει τη σημαντική θέση του έλληνα εκπαιδευτικού στη διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και πώς αυτός ο ρόλος μεταβάλλει τη φύση του επαγγέλματος, αξίζει να στρέψουμε την προσοχή μας σε έρευνες που δίνουν φωνή στον εκπαιδευτικό, απεικονίζοντας τη στάση του απέναντι στην αλληλεπίδραση εθνικής και υπερεθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αντανακλώντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Άλλωστε, μέχρι το σημείο αυτό, η διερεύνησή μας κινήθηκε στο επίπεδο του επίσημου λόγου. Για την κατανόηση, όμως, της «σχέση[ς] ανάμεσα στις ρυθμίσεις και στην πραγματικότητα» (Μαυρογιώργος, 2003: 352), απαραίτητος είναι ο λόγος των βασικών παραγόντων της εκπαίδευσης, δηλαδή των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, η παρούσα έρευνα για την εθνική πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της, δεν επιθυμεί να ακολουθήσει μια προσέγγιση σαν και αυτή που ο Δαμανάκης (2005: 159) ορίζει ως «πολιτικοθεσμική και κανονιστική», δηλαδή, «ανάλυση των διαφόρων ευρωπαϊκών [και εθνικών, θα προσθέταμε] κειμένων, σαν να ήταν τα κείμενα αυτά η πραγματικότητα».

Σε έρευνα του Ευρωβαρομέτρου, λοιπόν, βρέθηκε ότι οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην ΕΕ σε σύγκριση με ερωτηθέντες άλλης ιδιότητας (Commission of the EC, 1988: 73). Οι Βαμβούκας και Κανάκης (1996: 247-249, 261), εξετάζοντας τις «γνώσεις και γνώμες μελλοντικών Ελλήνων [δασκάλων] για το μέλλον της Ευρωπαϊκής Κοινότητας», επισήμαναν την ελλιπή πληροφόρησή των τελευταίων για την ΕΕ, αλλά και την επιθυμία τους για ένα «εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται τις εθνικές ιδιαιτερότητες». Επίσης, σε έρευνα του Κακαβούλη (1992: 236-238, 241) για τις απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αναφορικά με την Ε.Δ.Ε., βρέθηκε ότι η πλειοψηφία τους αντιλαμβάνεται τη συγκεκριμένη έννοια ως «μόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης με παράλληλη ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας» και διάκειται θετικά απέναντι

στην ένταξή της στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναγνωρίζοντας την ιστορική σχέση μεταξύ ελληνικού και ευρωπαϊκού στοιχείου και ταυτόχρονα διστάζοντας «για το μέλλον της Ελλάδας και της Ελληνικής παιδείας στην Ενωμένη Ευρώπη».

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ανάλογη έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 372). Αν και η στάση απέναντι στην ΕΔΕ είναι θετική, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας εκφράζουν παράλληλα ανησυχία απέναντι σε πιθανή άσκηση «πολιτισμικού ιμπεριαλισμού» και «επιφύλαξη και φόβο ή άγχος [...] για τις επιπτώσεις των αλλαγών στο εργασιακό καθεστώς ή τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού πεδίου» (Παμουκτσόγλου, 2003: 372-373). Έτσι, δίνουν μεγάλη σημασία στο εθνικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια «προσπάθεια περιφρούρησης της εθνικής και επαγγελματικής ταυτότητας» (Παμουκτσόγλου, 2003: 372-373). Το αίσθημα του δισταγμού απέναντι στην ΕΔΕ είναι φανερό και σε έρευνα των Παπαχρήστου και Τύπα (2003: 146), στην οποία βρέθηκε «μέτριο ενδιαφέρον» ως προς το θεσμό αυτό, λόγω «'επιφυλάξε[ων]' και προβληματισμ[ών]».

Επιπρόσθετα, οι Γιώτη και Νόβα-Καλτσούνη (2001), διερευνώντας τις «στάσεις και απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών» διαφόρων ειδικοτήτων σχετικά με το μέλλον του ελληνικής παιδείας στα πλαίσια της ΕΕ, διαπίστωσαν την αντιφατική στάση τους απέναντι στην ένταξη της Ελλάδας στον υπερεθνικό οργανισμό, που σχετίζεται με μια επιθυμία για συμμετοχή και πολιτική ανεξαρτησία ταυτόχρονα. Σε έρευνα των Griva και άλλων (2010: 259, 261-263) για τη γνώμη «των μελλοντικών δασκάλων για συγκεκριμένα θέματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και των στάσεών τους απέναντι στην πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα», βρέθηκε θετική διάθεση απέναντι στην ευρωπαϊκό γλωσσικό πλουραλισμό, ο οποίος, όμως, μόνο στο θεωρητικό επίπεδο των επίσημων κειμένων υφίσταται. Οι μελλοντικοί δάσκαλοι εξέφρασαν, επιπλέον, τη συμφωνία τους με τα μοτίβα που προωθεί η ΕΕ και συγκεκριμένα με την εκμάθηση της μητρικής συν δύο τουλάχιστον άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών», την πρώιμη γλωσσική εκμάθηση και τη «διά βίου εκμάθηση ξένων γλωσσών» (ό.π.: 265).

Σε όλες αυτές τις έρευνες η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση τείνει, θα λέγαμε, προς μια θετική κατεύθυνση, κάτι που, ωστόσο, μετριάζεται από το αίσθημα περιφρούρησης της εθνικής ταυτότητας και συμφερόντων. Στην προηγούμενη ενότητα κάναμε λόγο για την αντιφατική στάση της Ελλάδας απέναντι στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004: 151) εμπλέκουν και τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη γενική νοοτροπία, όταν επισημαίνουν το επικίνδυνο χάσμα που υπάρχει «μεταξύ μιας ομάδας ανθρώπων που

βρίσκεται στο Υπουργείο (Παιδείας στη συγκεκριμένη περίπτωση)», διαπραγματευόμενοι με το υπερεθνικό επίπεδο, «και του συνόλου της οντότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος που μοιάζει προσκολλημένο στην παραδοσιακή ελληνική πραγματικότητα». Σύμφωνα με τους Παντίδης και Πασιάς (2003: 356), έχει αποδειχθεί ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο εθνικό ιδεώδες, σε αντίθεση με το πολυπολιτισμικό, συμβάλλοντας, έτσι, στη διατήρηση στο «στενά εθνοκεντρικό [...] ιδεολογικό πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης». Παρά την αυστηρή αυτή κριτική που ασκείται στους εκπαιδευτικούς για την προσκόλλησή τους στο εθνικό στοιχείο της εκπαίδευσης, μια τέτοια στάση έχει τους λόγους της. Σύμφωνα με την Cros (2003: 26), ο δισταγμός του σχολικού επιπέδου απέναντι στη θεωρούμενη ως παρεμβατική ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική οφείλεται στην αδυναμία ξεκάθαρα προσδιορισμού της «αρχή[ς] της επικουρικότητας», με αποτέλεσμα την προσκόλληση στο εθνικό στοιχείο. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι αυτό που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς είναι τα ασαφή όρια παρεμβατισμού της ΕΕ στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι έρευνες που αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής αφορούν εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων. Αναφερόμενη στο θέμα της γλωσσικής πολιτικής και στον εκπαιδευτικό πληθυσμό που ενδιαφέρει και την παρούσα μελέτη, είναι η έρευνα των Griva και Chostelidou (2011: 1781), οι οποίες εξέτασαν τις «απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σχετικά με την πολυγλωσσία και τις στάσεις τους απέναντι στην ξενόγλωσση εκμάθηση και διδασκαλία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιλαμβάνονται την ανισότητα που επικρατεί στη διάδοση των ευρωπαϊκών γλωσσών, γεγονός που αποδίδουν στο βαθμό «πολιτικής επιρροής» κάθε χώρας (ό.π.: 1782). Επιπλέον, βρέθηκε θετική στάση απέναντι στις πολιτικές της πολυγλωσσίας («επικοινωνιακή ικανότητα σε δύο γλώσσες») και της πρώιμης και διά βίου γλωσσικής εκμάθησης (ό.π.: 1782-1784). Να σημειωθεί ότι στην εν λόγω έρευνα ως ένας από τους τρόπους επίτευξης ποιοτικότερης εκπαίδευσης θεωρήθηκε η σύνδεση της ξενόγλωσσης διδασκαλίας με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ό.π.: 1783). Οι εκπαιδευτικοί αγγλικών, δηλαδή, φαίνεται να διάκινται θετικά απέναντι στις ευρωπαϊκές τάσεις ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, ενώ αποδίδουν μεγάλη σημασία στη γλωσσική πολυφωνία. Με άλλα λόγια, αν και η γλώσσα που διδάσκουν κατέχει μια αμφίλεγεμένα κυρίαρχη θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών γλωσσών, δεν υιοθετούν μια μονοδιάστατη θεώρηση της ξενόγλωσσης παιδείας.

Η θετική αυτή στάση προς την πολυγλωσσία έχει τις προεκτάσεις της και για την εθνική γλώσσα. Η αμφιταλάντευση ανάμεσα στο εθνικό ιδεώδες και το ευρωπαϊκό, η οποία παρατηρήθηκε προηγουμένως σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, εκδηλώνεται πιο

έντονα στους εκπαιδευτικούς αγγλικών, παίρνοντας μια διαφορετική μορφή που σχετίζεται με την παντοδυναμία της γλώσσας που διδάσκουν. Για τους εκπαιδευτικούς αγγλικών η μητρική γλώσσα δεν παύει να είναι «σύμβολο εθνικής ταυτότητας» και «πολιτιστικής μνήμης» (Dendrinos, 2001: 206). Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιπαραβάλλουν τους εαυτούς τους με το «ιδανικό» του «φυσικού ομιλητή» αγγλικής γλώσσας, ερμηνεύοντας άδικα τη θεωρούμενη γλωσσική ανεπάρκειά τους ως παιδαγωγική και μεθοδολογική και στοχεύοντας σε διδακτικές πρακτικές που «αποκλείουν» την ελληνική γλώσσα (ό.π.: 211). Κατ' αυτό τον τρόπο ο έλληνας εκπαιδευτικός αγγλικών διαμορφώνει μια «συγκρουσιακή επαγγελματική υποκειμενικότητα», με επικίνδυνες συνέπειες τόσο για το εθνικό επίπεδο (εκπαίδευση των νέων) όσο και για το υπερεθνικό (απειλή της γλωσσικής πολυφωνίας) (ό.π.: 204, 214).

Από την παρούσα διερεύνηση δε θα μπορούσε να απουσιάσει και μια αναφορά στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η εξέταση της θέσης και των στάσεων των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των επιπέδων εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση γλωσσικής πολιτικής συνδέεται στενά και με τον ρόλο του σχολικού διευθυντή, ο οποίος, αν και ανήκει στο μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης, αποτελεί ταυτόχρονα τη γέφυρα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα ανώτερα επίπεδα. Γενικά, η θέση του σχολικού διευθυντή αποκτά νέο νόημα ως μέρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ εθνικού και τοπικού επιπέδου εκπαιδευτικής πολιτικής (Cros, 2003: 33). Για παράδειγμα, η αξιοποίηση του ευρωπαϊκού «portfolio γλωσσών» στην ελληνική εκπαίδευση, αναμένεται να προωθηθεί από τους σχολικούς διευθυντές, οι οποίοι «έχουν πολλαπλασιαστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Καγκά, 2000: 61). Έτσι, μια εξέταση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να συμβάλλουν, μαζί με τον εκπαιδευτικό, στη διαμόρφωση της πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη.

Σε έρευνα του Weatherford (1982: 32) βρέθηκε «υψηλή συσχέτιση μεταξύ της εκμάθησης ξένων γλωσσών και της αναγνώρισης εκ μέρους εκείνων που έχουν μάθει μια ξένη γλώσσα ότι η [γλωσσομάθεια] είναι ένα αξιόλογο ή ακόμη και απαραίτητο εγχείρημα». Το εύρημα αυτό αναφέρεται, εν μέρει, σε διευθυντές αμερικάνικων σχολείων (ό.π.: 29), οι οποίοι δρουν σε ένα λιγότερο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου μπορούν να επιλέξουν τα προσφερόμενα μαθήματα. Ωστόσο, έχει σημασία για το ελληνικό συγκείμενο, καθώς δείχνει ότι η εκπαίδευση που τυχόν έχει λάβει ο διευθυντής στις ξένες γλώσσες επηρεάζει τις αποφάσεις που λαμβάνει σχετικά με αυτές στο σχολείο του. Παράλληλα με την ξενόγλωσση παιδεία του διευθυντή, ο Weatherford (1982: 32) θεωρεί σημαντική και την ενημέρωσή του σχετικά με κομβικά για τη γλωσσομάθεια πολιτικά κείμενα. Επίσης, σύμφωνα με τον Beard (1984: 29), η διερεύνηση των στάσεων της σχολικής ηγεσίας απέναντι

στη γλωσσική εκμάθηση μπορεί να αποβεί χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό ξένων γλωσσών στον μακροπρόθεσμο διδακτικό σχεδιασμό. Και πάλι, οι διευθυντές της έρευνας δρουν σε ένα πλαίσιο που τους δίνει τη δυνατότητα παρέμβασης στο ρεπερτόριο των μαθημάτων (ό.π.). Συνεπώς, προκύπτει η σημασία του ρόλου και των απόψεων του σχολικού διευθυντή για την ερμηνεία και εφαρμογή των πολιτικών ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Βασιζόμενοι, επομένως, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και ερευνητική δραστηριότητα και επικαλούμενοι το κενό που εντοπίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τις στάσεις και το ρόλο των εκπαιδευτικών αγγλικών απέναντι στις αλληλεπιδράσεις της εθνικής και υπερεθνικής πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης και της αντίληψης του ρόλου τους μέσα σε αυτό το πλέγμα αλληλεπιδράσεων, προχωράμε στο ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας.



## 4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

### 4.1 Σκοπός και ερωτήματα

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας αποσκοπεί να εξετάσει την ασκούμενη υπερεθνική και εθνική πολιτική ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση, όπως αυτή εφαρμόζεται τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας και αποτυπώνεται στις απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έμφαση στο μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης και στους λειτουργούς του (εκπαιδευτικούς) έχει ως σκοπό να ολοκληρώσει την εικόνα που αποκτήσαμε μέσα από την μελέτη επίσημων ευρωπαϊκών και εθνικών κειμένων για τις ασκούμενες πολιτικές ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Απώτερος στόχος είναι να οδηγηθούμε σε μια καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ επίσημου λόγου και εκπαιδευτικής πράξης και της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιπέδων διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο εν λόγω ερευνητικός σκοπός εξειδικεύεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη μελέτη επίσημων κειμένων ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής για την ξενόγλωσση εκπαίδευση και ερευνητικού έργου πάνω στο θέμα αυτό:

- 1) Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας απέναντι σε κύρια προτάγματα της ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής για τη γλωσσομάθεια, όπως η πρόωμη γλωσσική εκμάθηση;
- 2) Ποια είναι η στάση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της κυριαρχίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, σε σχέση με το πρόταγμα για ευρωπαϊκή πολυγλωσσία;
- 3) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας πτυχές του ρόλου τους που αφορούν τη διάδοση των γλωσσών και τη διαμόρφωση γλωσσικής πολιτικής;
- 4) Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και μεταδίδουν στους μαθητές την ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματός τους;
- 5) Ποια είναι η άποψή τους για τον βαθμό και την κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο διαμόρφωσης πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης;
- 6) Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και στις στάσεις τους απέναντι σε θέματα πολιτικής διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας;

Προκειμένου να απαντηθούν με επιστημονικό τρόπο τα παραπάνω ερωτήματα, σχεδιάστηκε η ερευνητική διαδικασία, της οποίας η περιγραφή ακολουθεί.

#### 4.2 Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία συνδέεται, εν μέρει, με το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, καθώς και με τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής της. Η ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε είναι ποσοτική, και συγκεκριμένα, η μέθοδος της επισκόπησης με συμπλήρωση γραπτού ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994: 122), η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος συνίσταται στη συγκέντρωση έγκυρων στοιχείων σε μια ορισμένη χρονική στιγμή, με σκοπό την απεικόνιση της υπάρχουσας κατάστασης ή την ανίχνευση «σταθερ[ών] με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες» ή να εντοπιστούν οι «σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα» ανάλογα με την «πολυπλοκότητα» της διερεύνησης. Επιπλέον, μέσω της μεθόδου αυτής είναι δυνατή η ανίχνευση «τάσεων στις στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές, ή στα χαρακτηριστικά ενός μεγάλου αριθμού ανθρώπων, βάσει των δεδομένων που προκύπτουν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από ένα μικρότερο σύνολο (Creswell, 2008: 61).

#### 4.3 Επιλογή εργαλείου

Όπως προαναφέρθηκε, το εργαλείο που επιλέχτηκε για την παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο, κατά τους Johnson και Christensen (2008: 170), είναι ένα «εργαλείο αυτοαναφοράς για τη συλλογή δεδομένων που συμπληρώνεται από κάθε συμμετέχοντα». Η συγκεκριμένη επιλογή συνδέεται με το είδος της προσέγγισης που ακολουθήθηκε (επισκόπηση), αλλά και με κάποια πλεονεκτήματα που προσφέρει το συγκεκριμένο εργαλείο. Αναλυτικότερα, προσφέρει την πιθανότητα «περισσότερο ειλικρινών απαντήσεων», οι οποίες μαρτυρούν «απόψεις και συναισθήματα για συγκεκριμένα θέματα», χάρη στην «ανωνυμία» που εξασφαλίζει στους συμμετέχοντες στην έρευνα (Muijs, 2004: 45). Η εξασφάλιση άνεσης για αυθεντικότερες απαντήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση της παρούσας διερεύνησης, δεδομένου ότι αυτή πραγματεύεται μια ευαίσθητη και αμφιλεγόμενη περιοχή εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Canagarajah (2008: 213), η συζήτηση για την πολιτική πλευρά της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας τείνει να προκαλεί αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τη συζήτηση για τις πιο ουδέτερες «ψυχογλωσσολογικές» πλευρές της εκμάθησης της αγγλικής.

Ένα ακόμη θετικό στοιχείο είναι ότι το ερωτηματολόγιο μέσω «τυποποιημένων ερωτήσεων επιτρέπει την εύκολη συγκρισιμότητα μεταξύ των συμμετεχόντων και των ομάδων τους» (Muijs, 2004: 45). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο θεωρείται ως άριστο μέσο για τη «συγκέντρωση πληροφοριών για τις αντιλήψεις και απόψεις των συμμετεχόντων», ενώ είναι λιγότερο αποτελεσματικό στη μελέτη συμπεριφορών. Η ιδιότητα αυτή εξυπηρετεί τον σκοπό της εν λόγω έρευνας, η οποία ενδιαφέρεται για στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με την πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και όχι για μέτρηση συμπεριφορών.

#### 4.4 Το ερωτηματολόγιο

Η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας και του εργαλείου οδήγησε στην κατασκευή ερωτηματολογίου, τα ερωτήματα του οποίου προέκυψαν από την ανάλυση των σχετικών επίσημων και ερευνητικών κειμένων, ενώ για τη διαμόρφωσή του λήφθηκαν υπόψη οι κατευθύνσεις των Johnson και Christensen (2008: 170-196). Το αρχικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 5 εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια ακολούθησαν κάποιες μικρές διορθώσεις που αφορούσαν τη διατύπωση.

Το ερωτηματολόγιο, στην οριστική μορφή του, αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη σελίδα του περιλαμβάνει συνοδευτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες, στην οποία παρουσιάζονται το θέμα που διερευνά το ερωτηματολόγιο, καθώς και οδηγίες και διευκρινίσεις σχετικά με τη συμπλήρωσή του και την εξασφάλιση της ανωνυμίας. Όλες οι ενότητες του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου, εκτός από την τελευταία ερώτηση, η οποία είναι ανοιχτού τύπου και προτρέπει τους συμμετέχοντες να προσθέσουν οποιοδήποτε σχετικό σχόλιο επιθυμούν. Αναλυτικότερα, η πρώτη ενότητα αποτελείται από 9 ερωτήσεις, οι οποίες σε συνδυασμό με την προτελευταία ερώτηση της ενότητας Δ, στοχεύουν στην κατανόηση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων που καλούνται να επιλέξουν την απάντηση που τούς αντιπροσωπεύει καλύτερα. Οι υπόλοιπες τρεις ενότητες αποτελούνται από δηλώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους, σύμφωνα με μια πενταβάθμια κλίμακα, με επιλογές: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα.

Όσο αφορά το περιεχόμενο των τριών αυτών ενότητων, η ενότητα Β (8 ερωτήσεις) σχετίζεται με την καθιέρωση της αγγλικής ως κυρίαρχης ξένης γλώσσας στον εκπαιδευτικό χώρο, η ενότητα Γ (4 ερωτήσεις) αναφέρεται στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσω του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας και η ενότητα Δ (8 ερωτήσεις) αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο. Οι ερωτήσεις

του ερωτηματολογίου αλληλοσυνδέονται ως προς το περιεχόμενό τους, αλλά και συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Αναλυτικότερα:

- οι ερωτήσεις 11 και 12 σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα («Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας απέναντι σε περιοχές της ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής για τη γλωσσομάθεια, όπως η προώθηση της πολυγλωσσίας»)
- οι 10 και 13-17 με το δεύτερο («Ποια είναι η στάση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της κυριαρχίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας»)
- οι 25-27 και 29 με το τρίτο («Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας πτυχές του ρόλου τους που αφορούν τη διάδοση των γλωσσών και τη διαμόρφωση γλωσσικής πολιτικής»)
- οι 18-21 με το τέταρτο («Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και μεταδίδουν στους μαθητές την ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματός τους»)
- οι 22-24 με το πέμπτο («Ποια είναι η άποψή τους για τον βαθμό και την κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο διαμόρφωσης πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης»)
- οι 1-9 και 28 με το έκτο («Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και στις στάσεις τους απέναντι σε θέματα πολιτικής διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας»)

Η χορήγηση του οριστικού ερωτηματολογίου έγινε κατά το χρονικό διάστημα από 8 έως 21 Ιουνίου 2012 και η συλλογή των απαντήσεων ολοκληρώθηκε μέχρι το τέλος του ίδιου μήνα. Ερωτηματολόγια δόθηκαν ή στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς κλάδου αγγλικής γλώσσας 45 σχολείων πρωτοβάθμιας και 42 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Δόθηκαν ή εστάλησαν συνολικά 160 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 125 έγκυρα ερωτηματολόγια (με ποσοστό απάντησης 79%).

#### **4.5 Το δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 125 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, εργαζόμενοι σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Ο πληθυσμός που μελετάται, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας δημοσίων σχολείων της Μαγνησίας, αποτελείται από περίπου 270 άτομα. Το δείγμα που προέκυψε, δηλαδή οι 125 εκπαιδευτικοί, αποτελεί δείγμα ευκολίας, καθώς η διανομή των ερωτηματολογίων καθορίστηκε από πρακτικούς λόγους εγγύτητας προς τους συμμετέχοντες (περιοχή Μαγνησίας).

Από δημογραφική και επαγγελματική άποψη, το δείγμα μπορεί να περιγραφεί ως εξής (Πιν. 1):

- Οι 113 (90,4%) συμμετέχοντες ήταν γυναίκες και μόνο οι 12 (9,6%) ήταν άντρες, ποσοστά αναμενόμενα, αν αναλογιστούμε ότι η συγκεκριμένη ειδικότητα είναι αρκετά γυναικοκρατούμενη.
- Οι δύο κύριες ηλικιακές ομάδες ήταν των 36-45 ετών (41,6%) και των έως 35 ετών (40%), ενώ ακολουθούν των 46-55 ετών (15,2%) και των 56 και πάνω (3,2%).
- Σχετικά με τις πρόσθετες σπουδές, το 9,6% των συμμετεχόντων είχε δεύτερο πτυχίο, ένα μεγαλύτερο ποσοστό (34,4%) είχε μεταπτυχιακό και μικρά ποσοστά είχαν διδακτορικό (3,2%) ή άλλες πρόσθετες σπουδές (5,6%), κυρίως πτυχίο μετάφρασης/διερμηνείας. Συνολικά, το 51,2% των εκπαιδευτικών δεν διέθετε επιπλέον τίτλο σπουδών, ενώ το 45,6% διέθετε έναν πρόσθετο τίτλο σπουδών.
- Όσο αφορά τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των συμμετεχόντων, αυτή κατανέμεται ως εξής: το 28,8% των συμμετεχόντων είχε από 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας, το 20,8% από 6 έως 10 έτη, το 16,8% από 11 έως 15, το 16% από 16 έως 20, το 12% από 21 έως 25 και 5,6% περισσότερα από 25 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (56%) υπηρετούσε σε δημοτικό σχολείο, ενώ το 24% σε γυμνάσιο, το 16% σε λύκειο και το 4% σε ΕΠΑΛ. Η αντιπροσώπευση και από τις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες ήταν ικανοποιητική, καθώς λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς προέρχονταν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι από τη δευτεροβάθμια.
- Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 66,4%, έναντι του 15,2% που ήταν αναπληρωτές και του 18,4% που ήταν ωρομίσθιοι.
- Αναφορικά με τον βαθμό πολυγλωσσίας των εκπαιδευτικών, το 56% δήλωσε ότι γνωρίζει επαρκώς μια δεύτερη ξένη γλώσσα και το 21,6% δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες (εκτός της αγγλικής). Τέλος, το 22,4% δήλωσε ότι δεν γνωρίζει κάποια άλλη ξένη γλώσσα. Διακρίνεται, λοιπόν, στους συμμετέχοντες ένας σημαντικός αριθμός πολύγλωσσων ατόμων.
- Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (65,6%) δήλωσε ότι δεν έχει διδάξει και κάποια άλλη γλώσσα, μητρική ή ξένη, εκτός της αγγλικής. Ωστόσο, το 18,4% έχει διδάξει κάποια άλλη γλώσσα σε ανεπίσημο επίπεδο, το 9,6% στην ιδιωτική εκπαίδευση και το 6,4% στη δημόσια.

- Το 6,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι έχει εφαρμόσει πιλοτικά το νέο «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών».
- Τέλος, το 28,8% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει μικρότερη ή μεγαλύτερη εμπειρία συμμετοχής σε δράσεις τις Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία.

**Πίνακας 1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Ανδρας</b>	12	9,6
<b>Γυναίκα</b>	113	90,4
<b>Σύνολο</b>	125	100,0%
<b>Ηλικία</b>		
<b>Έως 35 χρονών</b>	50	40,0
<b>36-45 χρονών</b>	52	41,6
<b>46-55 χρονών</b>	19	15,2
<b>56 και πάνω χρονών</b>	4	3,2
<b>Σύνολο</b>	125	100,0
<b>Κάτοχος δεύτερου πτυχίου</b>		
<b>Ναι</b>	12	9,6
<b>Όχι</b>	113	90,4
<b>Σύνολο</b>	125	100,0
<b>Κάτοχος μεταπτυχιακού</b>		
<b>Ναι</b>	43	34,4
<b>Όχι</b>	82	65,6
<b>Σύνολο</b>	125	100,0
<b>Κάτοχος διδακτορικού</b>		
<b>Ναι</b>	4	3,2
<b>Όχι</b>	121	96,8

<b>Σύνολο</b>	<b>125</b>	<b>100,0</b>
---------------	------------	--------------

**Κάτοχος άλλου τίτλου  
πρόσθετων σπουδών**

<b>Ναι</b>	<b>7</b>	<b>5,6</b>
<b>Όχι</b>	<b>118</b>	<b>94,4</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>125</b>	<b>100,0</b>

**Σύνολο πρόσθετων  
τίτλων σπουδών κάθε  
εκπαιδευτικού**

<b>0</b>	<b>64</b>	<b>51,2</b>
<b>1</b>	<b>57</b>	<b>45,6</b>
<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2,4</b>
<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>125</b>	<b>100,0</b>

**Συνολική εκπαιδευτική  
υπηρεσία**

<b>1-5 έτη</b>	<b>36</b>	<b>28,8</b>
<b>6-10 έτη</b>	<b>26</b>	<b>20,8</b>
<b>11-15 έτη</b>	<b>21</b>	<b>16,8</b>
<b>16-20 έτη</b>	<b>20</b>	<b>16,0</b>
<b>21-25 έτη</b>	<b>15</b>	<b>12,0</b>
<b>&gt;25 έτη</b>	<b>7</b>	<b>5,6</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>125</b>	<b>100,0</b>

**Τύπος σχολείου**

<b>Δημοτικό</b>	<b>70</b>	<b>56,0</b>
<b>Γυμνάσιο</b>	<b>30</b>	<b>24,0</b>
<b>Λύκειο</b>	<b>20</b>	<b>16,0</b>
<b>ΕΠΑΛ</b>	<b>5</b>	<b>4,0</b>
<b>Σύνολο</b>	<b>125</b>	<b>100,0</b>

**Βαθμίδα εκπαίδευσης**

<b>Πρωτοβάθμια</b>	70	56,0
<b>Δευτεροβάθμια</b>	55	44,0

**Σχέση εργασίας**

<b>Μόνιμος/-η</b>	83	66,4
<b>Αναπληρωτής/-τρια</b>	19	15,2
<b>Ωρομίσθιος/-α</b>	23	18,4
<b>Σύνολο</b>	125	100,0

**Γλωσσομάθεια****εκπαιδευτικού**

<b>Επαρκής γνώση μιας ακόμη ξένης γλώσσας</b>	70	56,0
<b>Επαρκής γνώση δύο ή περισσότερων ακόμη ξένων γλωσσών</b>	27	21,6
<b>Καμιά άλλη ξένη γλώσσα</b>	28	22,4
<b>Σύνολο</b>	125	100,0

**Διδασκαλία και κάποιες  
άλλης γλώσσας  
(μητρικής/ξένης) εκτός  
της αγγλικής**

<b>Στη δημόσια εκπαίδευση</b>	8	6,4
<b>Στην ιδιωτική εκπαίδευση</b>	12	9,6
<b>Σε ανεπίσημο πλαίσιο</b>	23	18,4
<b>Όχι</b>	82	65,6
<b>Σύνολο</b>	125	100,0

**Πιλοτική εφαρμογή νέου**



## "Ενιαίου Προγράμματος

Σπουδών Ξένων

Γλωσσών"

Ναι	8	6,4
Όχι	117	93,6
Σύνολο	125	100,0

Συμμετοχή σε δράσεις  
της Ε.Ε. περί διάδοσης  
της αγγλικής γλώσσας  
στα σχολεία (π.χ.  
προγράμματα  
κινητικότητας

Ναι	36	28,8
Όχι	89	71,2
Σύνολο	125	100,0

---

### 4.6 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που συλλέχτηκαν, έγιναν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 20 for Windows. Συγκεκριμένα, έγινε κωδικοποίηση των μεταβλητών και δημιουργήθηκε αρχείο δεδομένων. Ακολούθησε μετασχηματισμός κάποιων μεταβλητών και δημιουργία νέων και, τέλος, έγινε επεξεργασία των δεδομένων με χρήση μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Όσο αφορά τις περιγραφικές στατιστικές μεθόδους, υπολογίστηκαν, για τις κατηγορικές μεταβλητές, η απόλυτη και σχετική (%) συχνότητα, και για τις ποσοτικές μεταβλητές, η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση και το διάστημα εμπιστοσύνης. Επίσης, υπολογίστηκε η αξιοπιστία (Reliability Analysis) για τις υποομάδες των σύνθετων μεταβλητών και για τους παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Όσο αφορά τις επαγωγικές μεθόδους, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  (Pearson Chi-square), προκειμένου να μελετηθεί η «σχέση δύο κατηγορικών μεταβλητών που υπεισέρχονται στη δομή ενός πίνακα συνάφειας» (Γναρδέλλης, 2006: 376). Επίσης, ελέγχθηκε η «διασφάλιση των προϋποθέσεων για την αξιόπιστη χρήση του ελέγχου  $\chi^2$ -δηλαδή οι αναμενόμενες

συχνότητες του πίνακα να μην είναι μικρότερες του 1, και αυτές που είναι μικρότερες του 5 να μην υπερβαίνουν το 20% του συνόλου τους» (ό.π.: 378).

Ακόμη, προκειμένου να γίνει «σύγκριση των μέσων τιμών μιας ποσοτικής μεταβλητής σε δύο ομάδες ανεξάρτητων παρατηρήσεων», χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T test σε ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T Test) (ό.π.: 413). Ο έλεγχος αυτός χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή, σε περιπτώσεις που έγινε εξέταση της σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας δίτιμης κατηγορικής. Η ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) είναι μια τρίτη επαγωγική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση «περισσότερων των δύο πληθυσμιακών μέσων τιμών» (ό.π.: 433), στην περίπτωση, δηλαδή, που εξετάστηκε η σχέση μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας κατηγορικής, με περισσότερες από δύο κατηγορίες. Για την πραγματοποίηση των δύο τελευταίων ελέγχων απαιτείται η κανονικότητα της κατανομής των δεδομένων και, επιπλέον, για την ANOVA απαιτείται και η ομοιομορφία των διακυμάνσεων των επιμέρους δειγμάτων (Pallant, 2007: 204· Γναρδέλλης, 2006: 439). Η κανονικότητα των δεδομένων εξασφαλίστηκε λόγω του μεγέθους του παρόντος δείγματος που αποτελείται από 125 παρατηρήσεις, καθώς με αρκετά μεγάλα δείγματα (από 30 παρατηρήσεις και πάνω) εξασφαλίζεται η κανονικότητα της δειγματοληπτικής κατανομής της μέσης τιμής, ανεξάρτητα από την κατανομή του αντίστοιχου πληθυσμού (Pallant, 2007: 204). Για τον έλεγχο της ομοιομορφίας των διακυμάνσεων, επιστρατεύτηκε ο έλεγχος του Levene (Γναρδέλλης, 2006: 439). Το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha$  0,05 χρησιμοποιήθηκε για όλους τους στατιστικούς ελέγχους.

Επιπλέον, εφαρμόστηκε η μέθοδος της παραγοντικής ανάλυσης (Factor Analysis), η οποία, σύμφωνα με την Pallant (2007: 179), «δεν είναι σχεδιασμένη για τον έλεγχο υποθέσεων» ή για την ανάδειξη στατιστικά σημαντικών διαφορών, αλλά χρησιμοποιείται ως «τεχνική 'μείωσης δεδομένων'». Πιο συγκεκριμένα, με τη διαδικασία αυτή γίνεται προσπάθεια συνοπτικής παρουσίασης των «παραγόντων ή συστατικών στοιχείων» που προκύπτουν από ένα «μεγάλο σύνολο μεταβλητών» (ό.π.: 179). Για την παρούσα έρευνα, η παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε με στόχο «διερευνητικό» για τη «διερεύνηση των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ ενός συνόλου μεταβλητών» (Pallant, 2007: 179).

Ως σύνολα μεταβλητών, στη συγκεκριμένη περίπτωση, θεωρήθηκαν οι τρεις τελευταίες θεματικές ομάδες του ερωτηματολογίου (επιμέρους μεταβλητές που αφορούν «την καθιέρωση της αγγλικής ως κυρίαρχης ξένης γλώσσας στον εκπαιδευτικό χώρο», «την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσω του μαθήματος των αγγλικών» και «τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολικό συγκείμενο»). Έγινε, έτσι,

προσπάθεια καθορισμού των βασικών παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση των ερωτηθέντων αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης.

#### 4.7 Σύνθετες μεταβλητές και έλεγχος αξιοπιστίας

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στην πλειοψηφία τους, αν και αλληλοσχετιζόμενες και υπαγόμενες σε θεματικές ενότητες, μετρά η καθεμία διαφορετικά χαρακτηριστικά και στάσεις της πολιτικής διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ωστόσο, υπάρχουν και τρεις μικρές υποομάδες ερωτήσεων που μετρούν ίδια χαρακτηριστικά και μπορούν να σχηματίσουν σύνθετες μεταβλητές. Οι σύνθετες μεταβλητές που προκύπτουν από πρόσθεση των τιμών όλων των στοιχείων της κάθε υποομάδας, είναι οι εξής:

- Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση (Ερωτήσεις B11 και B12).
- Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία (Ερωτήσεις B15-B17).
- Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές (Ερωτήσεις Δ22-Δ24).

Καθώς οι παραπάνω σύνθετες μεταβλητές χρησιμοποιούνται στη στατιστική ανάλυση όπως οι μεταβλητές που προκύπτουν από την πρόσθεση των τιμών κλιμάκων, είναι αναγκαίο να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία τους, και συγκεκριμένα να υπολογιστεί η εσωτερική συνέπειά τους. Με αυτό τον τρόπο, διαπιστώνεται αν τα επιμέρους στοιχεία της σύνθετης μεταβλητής «μετρούν όλα την ίδια εννοιολογική κατασκευή» (Pallant, 2007: 95). Η εσωτερική συνέπεια των τριών σύνθετων μεταβλητών υπολογίστηκε μέσω του δείκτη εσωτερικής συνέπειας  $\alpha$  του Cronbach (Cronbach's alpha coefficient). Συγκεκριμένα, η σύνθετη μεταβλητή «συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση» έχει δείκτη εσωτερικής συνέπειας  $\alpha=0,726$ , η μεταβλητή «συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία» έχει  $\alpha=0,722$  και η μεταβλητή «αναβάθμιση μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση» έχει  $\alpha=0,677$ . Σύμφωνα με την Pallant (2007: 98), «τιμές μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές». Άρα, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η εσωτερική συνέπεια των δύο πρώτων μεταβλητών κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα και είναι ικανοποιητική.

Χαμηλότερη, ωστόσο, είναι η αξιοπιστία της τρίτης μεταβλητής, που όμως προσεγγίζει το αποδεκτό επίπεδο 0,7. Σχετικά με την τρίτη αυτή σύνθετη μεταβλητή, έγινε έλεγχος των τιμών της διορθωμένης συσχέτισης μεταξύ επιμέρους στοιχείων και συνόλου (Corrected Item-Total Correlation), προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν τιμές μικρότερες του

0,3, που θα σήμαιναν ότι «κάποιο επιμέρους στοιχείο μετρά κάτι διαφορετικό» από ότι το σύνολο των στοιχείων (Pallant, 2007: 98). Όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες του 0,3 (Corrected Item-Total Correlation για επιμέρους μεταβλητή Δ22: 0,513, για Δ23: 0,441 και για Δ24: 0,518), γεγονός που οδήγησε στην απόφαση να συμπεριληφθεί η συγκεκριμένη σύνθετη μεταβλητή στις στατιστικές αναλύσεις που θα ακολουθήσουν.

Ανάλυση αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε και για τους παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Η αξιοπιστία κάθε παράγοντα (στον οποίο εντάσσονται περισσότερες από μία μεταβλητές) συζητείται στο επόμενο κεφάλαιο (υποενότητα 5.7).

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

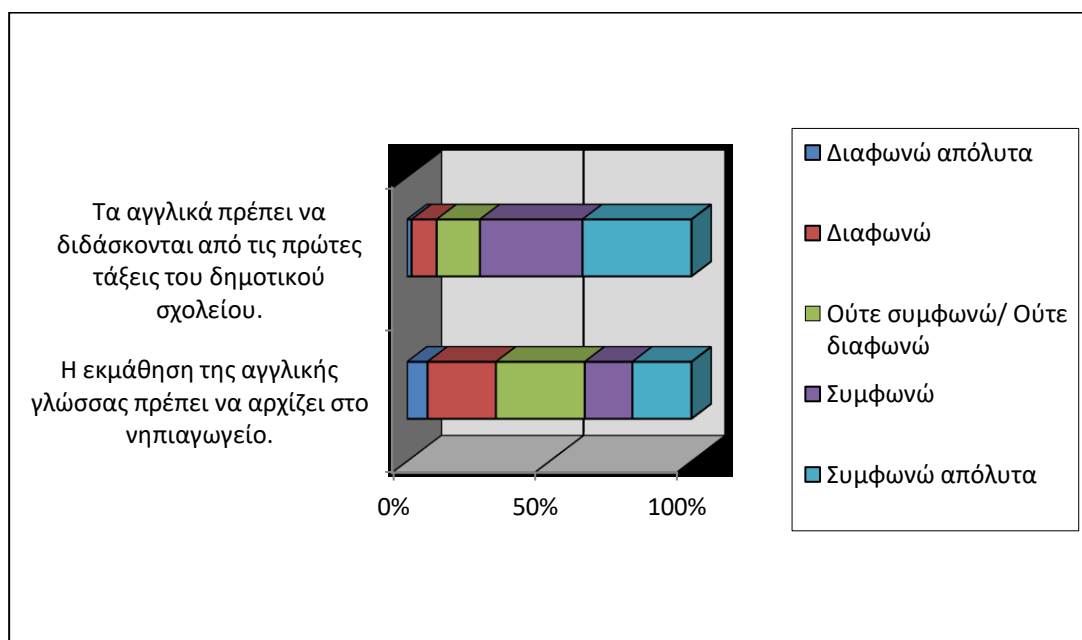
### 5.1 Πρώιμη εκμάθηση αγγλικών

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνάται η στάση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας απέναντι σε ένα από τα κύρια προτάγματα της ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής για τη γλωσσομάθεια, δηλαδή, στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν κυρίως ουδετερότητα (31,2%) και διαφωνία (24%) απέναντι στην έναρξη εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Αντίθετα, μεγάλο ποσοστό εξέφρασε συμφωνία (36%) και απόλυτη συμφωνία (38,4%) ως προς την έναρξη εκμάθησης της αγγλικής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής που προέκυψε από τις δύο αυτές μορφές πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης και που εκφράζει τη συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση είναι  $3,6040 \pm 0,99858$  (95% διάστημα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής: 0,175), τιμή που κυμαίνεται μεταξύ της στάσης ουδετερότητας και συμφωνίας (Πιν. 2). Στα γραφήματα 1.1 και 1.2 απεικονίζονται διαγραμματικά οι κατανομές των συγκεκριμένων μεταβλητών.

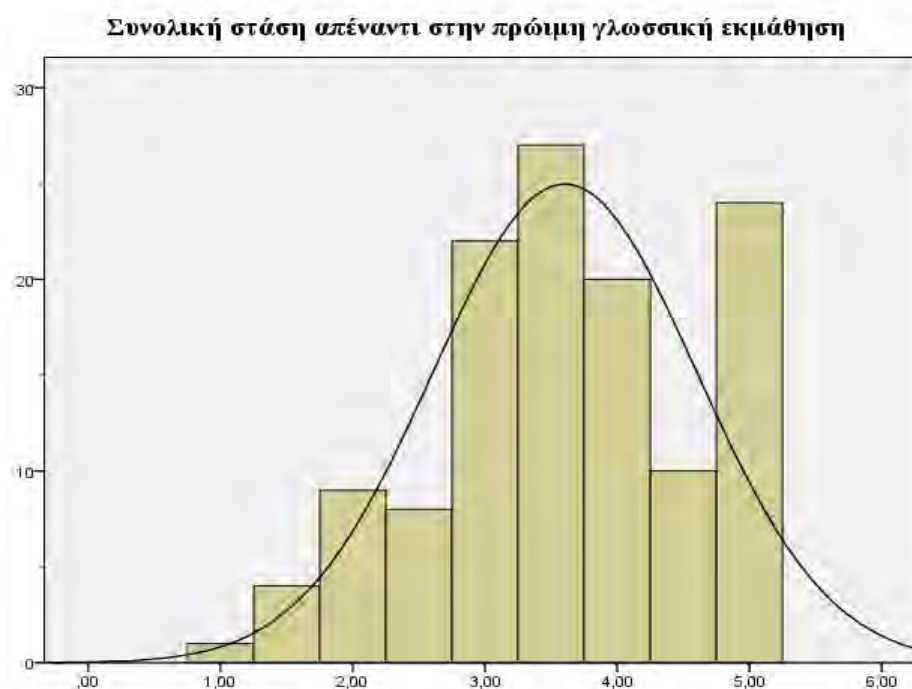
**Πίνακας 2. Κατανομές απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών που αφορούν τη στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση**

<b>Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να αρχίζει στο νηπιαγωγείο.</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Διαφωνώ απόλυτα	9	7,2
Διαφωνώ	30	24,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	39	31,2
Συμφωνώ	21	16,8
Συμφωνώ απόλυτα	26	20,8
Σύνολο	125	100,0
 <b>Τα αγγλικά πρέπει να διδάσκονται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.</b>		
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,6
Διαφωνώ	11	8,8
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	19	15,2
Συμφωνώ	45	36,0
Συμφωνώ απόλυτα	48	38,4
Σύνολο	125	100,0
 <b>Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
	3,6040	0,99858

**Γράφημα 1.1: Κατανομή των στάσεων απέναντι σε δύο μορφές πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης**



**Γράφημα 1.2: Κατανομή της συνολικής στάσης απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση**



## 5.2 Κυριαρχία αγγλικής γλώσσας

Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται η στάση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας απέναντι στο ζήτημα της κυριαρχίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε σχέση με το πρόταγμα για ευρωπαϊκή πολυγλωσσία. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος εξέφρασε συμφωνία (28,8%) και απόλυτη συμφωνία (64%) ως προς τη θέση ότι «η καθιέρωση της αγγλικής ως πρώτη ξένη γλώσσα είναι δικαιολογημένη». Ωστόσο, το 39,2% των εκπαιδευτικών διαφώνησε και το 36% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε με την άποψη ότι «ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται την αγγλική από εκπαιδευτικό που είναι φυσικός ομιλητής της συγκεκριμένης γλώσσας». Επίσης, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (44,8%) συμφώνησε με τη σημασία εκμάθησης λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών.

Αντίθετα, το 40,8% των εκπαιδευτικών εξέφρασε διαφωνία με την άποψη ότι «η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας απειλεί την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία», αλλά και με τις απόψεις ότι «η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας συρρικνώνει τον πολιτισμικό πλούτο της Ευρώπης» και ότι «η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας προκαλεί την αρνητική στάση θιγόμενων γλωσσικών μονάδων», σε ποσοστά 44% και 37,6% αντίστοιχα. Ως προς την τελευταία αυτή άποψη, το 28,8% δήλωσε ουδέτερη στάση. Η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής που προέκυψε από τα τρία τελευταία ερωτήματα και εκφράζει τη «συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία» είναι  $2,46 \pm 0,826$  (95% διάστημα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής: 0,145), κυμαινόμενη μεταξύ της στάσης διαφωνίας και ουδετερότητας (Πιν. 3). Στα γραφήματα 1.3 και 1.4 απεικονίζονται διαγραμματικά οι κατανομές των προαναφερθέντων μεταβλητών.



**Πίνακας 3. Κατανομές απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών που αφορούν τη στάση απέναντι στο ζήτημα της κυριαρχίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας**

<b>Η καθιέρωση της αγγλικής ως πρώτη ξένη γλώσσα στην εκπαίδευση είναι δικαιολογημένη.</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,8
Διαφωνώ	1	0,8
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	7	5,6
Συμφωνώ	36	28,8
Συμφωνώ απόλυτα	80	64,0
Σύνολο	125	100,0
<b>Ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται την αγγλική από εκπαιδευτικό που είναι φυσικός ομιλητής της συγκεκριμένης γλώσσας.</b>		
Διαφωνώ απόλυτα	19	15,2
Διαφωνώ	49	39,2
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	45	36,0
Συμφωνώ	9	7,2
Συμφωνώ απόλυτα	3	2,4
Σύνολο	125	100,0
<b>Η εκμάθηση λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών είναι σημαντική.</b>		
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,6
Διαφωνώ	16	12,8
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	36	28,8
Συμφωνώ	56	44,8
Συμφωνώ απόλυτα	15	12,0

Σύνολο	125	100,0
--------	-----	-------

**Η διάδοση της αγγλικής ως  
ξένης γλώσσας απειλεί την  
ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.**

Διαφωνώ απόλυτα	23	18,4
Διαφωνώ	51	40,8
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	28	22,4
Συμφωνώ	20	16,0
Συμφωνώ απόλυτα	3	2,4
Σύνολο	125	100,0

**Η διάδοση της αγγλικής ως  
ξένης γλώσσας  
συρρικνώνει τον  
πολιτισμικό πλούτο της  
Ευρώπης.**

Διαφωνώ απόλυτα	26	20,8
Διαφωνώ	55	44,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	24	19,2
Συμφωνώ	17	13,6
Συμφωνώ απόλυτα	3	2,4
Σύνολο	125	100,0

**Η διάδοση της αγγλικής ως  
ξένης γλώσσας προκαλεί  
την αρνητική στάση  
θιγόμενων γλωσσικών  
μονάδων.**

Διαφωνώ απόλυτα	15	12,0
Διαφωνώ	47	37,6
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	36	28,8
Συμφωνώ	23	18,4

Συμφωνώ απόλυτα	4	3,2
Σύνολο	125	100,0

**Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.**

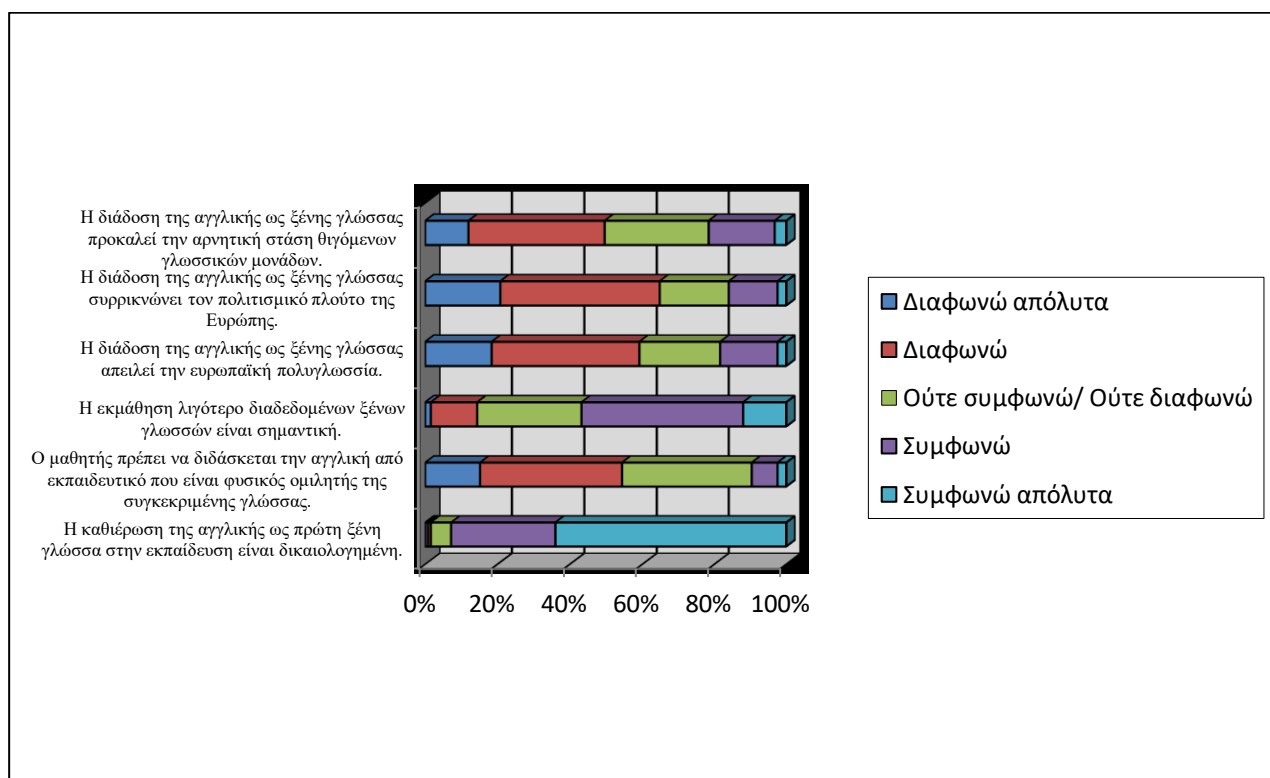
**Μέση τιμή**

**Τυπική απόκλιση**

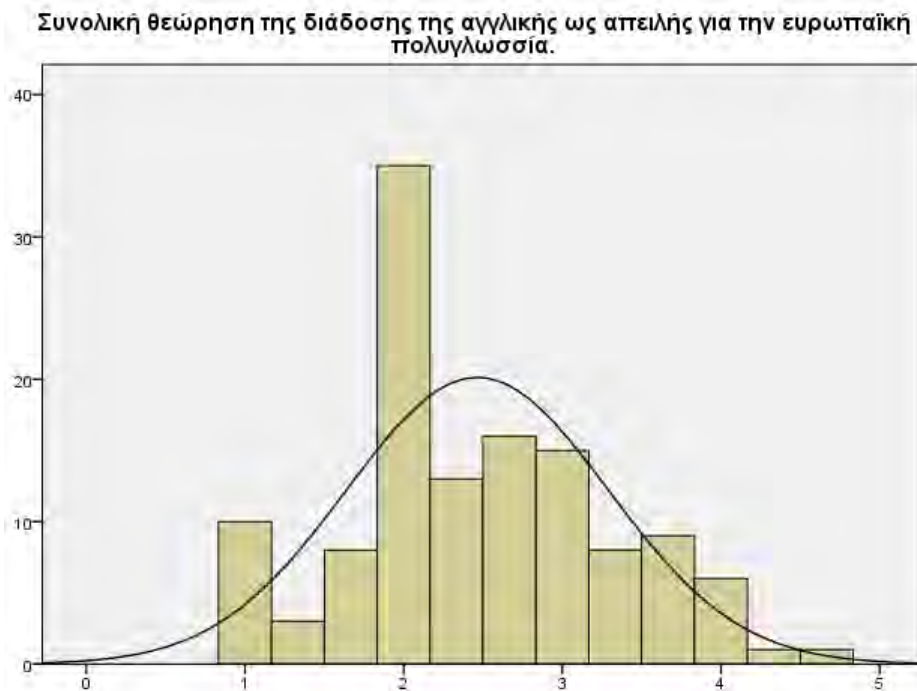
2,46

0,826

**Γράφημα 1.3: Κατανομή των στάσεων απέναντι σε στο ζήτημα της κυριαρχίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας.**



**Γράφημα 1.4: Κατανομή της συνολικής θεώρησης της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία**



### **5.3 Διάδοση αγγλικής γλώσσας και ρόλος εκπαιδευτικών**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας αντιλαμβάνονται πτυχές του ρόλου τους, σχετικές με τη διάδοση των γλωσσών και τη διαμόρφωση γλωσσικής πολιτικής. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, το 44,8% των εκπαιδευτικών της έρευνας εξέφρασε συμφωνία και το 37,6% απόλυτη συμφωνία ως προς τον ουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην ευρωπαϊκή δικτύωση του σχολείου του. Επιπλέον, το 47,2% συμφώνησε ότι «ο τρόπος εφαρμογής των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη μορφή που αυτές παίρνουν», ενώ το 32,8% εξέφρασε ουδετερότητα ως προς αυτό. Ως προς το θέμα της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία, η πλειοψηφία των απαντήσεων κυμάνθηκε μεταξύ της συμφωνίας (38,4%) και της ουδετερότητας (29,6%), ενώ επιθυμητή ήταν η περισσότερη ενημέρωση για σχετικά θέματα (το 44,8% συμφώνησε και το 51,2% συμφώνησε απόλυτα) (Πιν. 4). Στο γράφημα 1.5 απεικονίζονται διαγραμματικά οι κατανομές των προαναφερθέντων μεταβλητών.

**Πίνακας 4. Κατανομές απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών που σχετίζονται με την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο του στη διάδοση των γλωσσών και τη διαμόρφωση γλωσσικής πολιτικής**

<b>Ο εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας είναι απαραίτητος για τη δικτύωση κάθε σχολείου σε ευρωπαϊκό πλαίσιο (π.χ. συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα).</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,4
Διαφωνώ	7	5,6
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	12	9,6
Συμφωνώ	56	44,8
Συμφωνώ απόλυτα	47	37,6
Σύνολο	125	100,0
<b>Ο τρόπος εφαρμογής των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη μορφή που αυτές παίρνουν.</b>		
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,2
Διαφωνώ	3	2,4
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	41	32,8
Συμφωνώ	59	47,2
Συμφωνώ απόλυτα	18	14,4
Σύνολο	125	100,0
<b>Είμαι ενήμερος/-η για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία.</b>		
Διαφωνώ απόλυτα	6	4,8

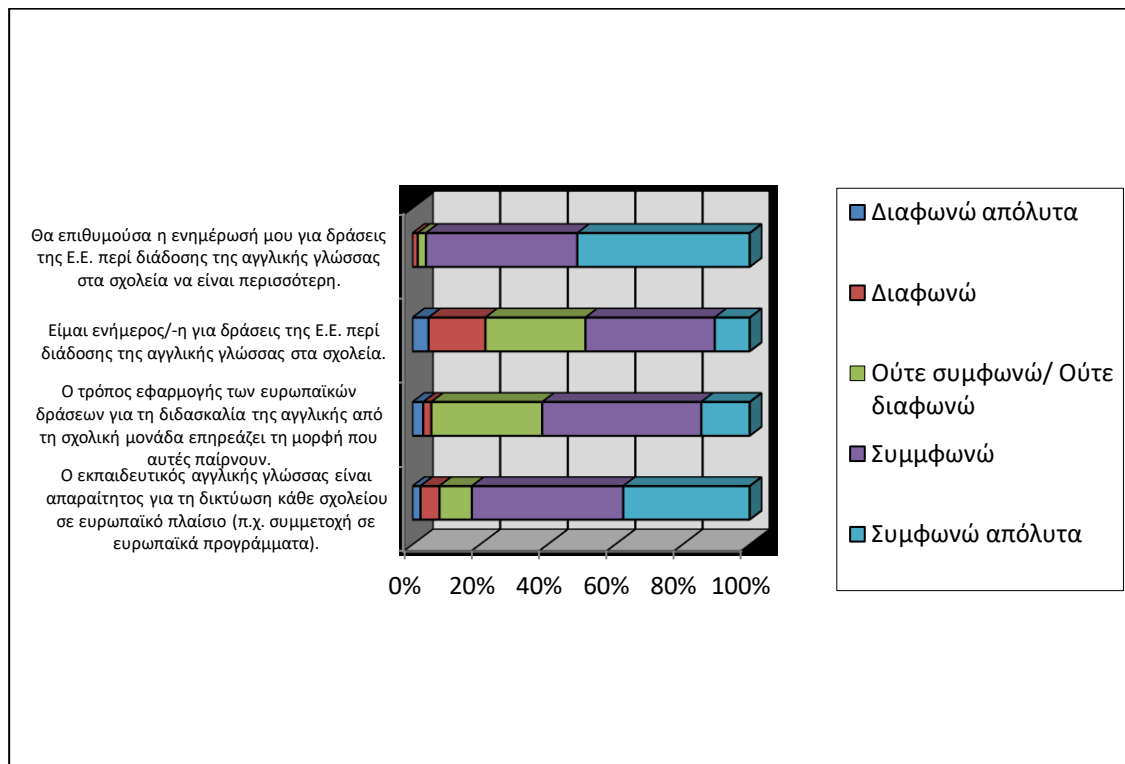
Διαφωνώ	21	16,8
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	37	29,6
Συμφωνώ	48	38,4
Συμφωνώ απόλυτα	13	10,4
Σύνολο	125	100,0

**Θα επιθυμούσα η  
ενημέρωσή μου για δράσεις  
της Ε.Ε. περί διάδοσης της  
αγγλικής γλώσσας στα  
σχολεία να είναι  
περισσότερη.**

Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	2	1,6
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	3	2,4
Συμφωνώ	56	44,8
Συμφωνώ απόλυτα	64	51,2
Σύνολο	125	100,0

---

**Γράφημα 1.5: Κατανομές της αντίληψης του εκπαιδευτικού για το ρόλο του στη διάδοση των γλωσσών και τη διαμόρφωση γλωσσικής πολιτικής**



#### 5.4 Ευρωπαϊκή διάσταση των αγγλικών

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται και μεταδίδουν στους μαθητές την ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματός τους. Ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο να ενσωματώσουν τις διάφορες εκφάνσεις της ευρωπαϊκής διάστασης στο μάθημά τους φαίνονται στον Πίνακα 5. Παρατηρούμε ότι το 41,6% των εκπαιδευτικών είχε ουδέτερη στάση απέναντι στην ανάδειξη από μέρους του των «εθνικών αξιών» της ελληνικής εκπαίδευσης, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (32,8%) εξέφρασε συμφωνία. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,8%) δήλωσε συμφωνία ως προς την προσπάθεια διάδοσης της «αγγλικής κουλτούρας» μέσω του μαθήματός τους. Η πλειοψηφία (64%) συμφώνησε, επίσης, και με την προσπάθεια ενίσχυσης της «ευρωπαϊκής διάστασης» στην ελληνική εκπαίδευση. Ακόμη μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας συγκέντρωσε η προσπάθεια για ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα «πολυπολιτισμικότητας», μέσω του μαθήματος των αγγλικών (45,6% συμφωνία και 49,6% απόλυτη συμφωνία) (Πιν. 5). Οι κατανομές των σχετικών μεταβλητών απεικονίζονται διαγραμματικά στο γράφημα 1.6.

**Πίνακας 5. Κατανομές απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων των μεταβλητών που αφορούν βαθμό που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται και μεταδίδουν στους μαθητές την ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματός τους**

<b>Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να αναδείξω τις «εθνικές αξίες» της ελληνικής εκπαίδευσης.</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,4
Διαφωνώ	15	12,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	52	41,6
Συμφωνώ	41	32,8
Συμφωνώ απόλυτα	14	11,2
Σύνολο	125	100,0
<b>Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να διαδώσω την «αγγλική κουλτούρα» στην ελληνική εκπαίδευση.</b>		
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	4	3,2
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	22	17,6
Συμφωνώ	76	60,8
Συμφωνώ απόλυτα	23	18,4
Σύνολο	125	100,0
<b>Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να ενισχύσω την «ευρωπαϊκή διάσταση» στην ελληνική εκπαίδευση.</b>		
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	3	2,4

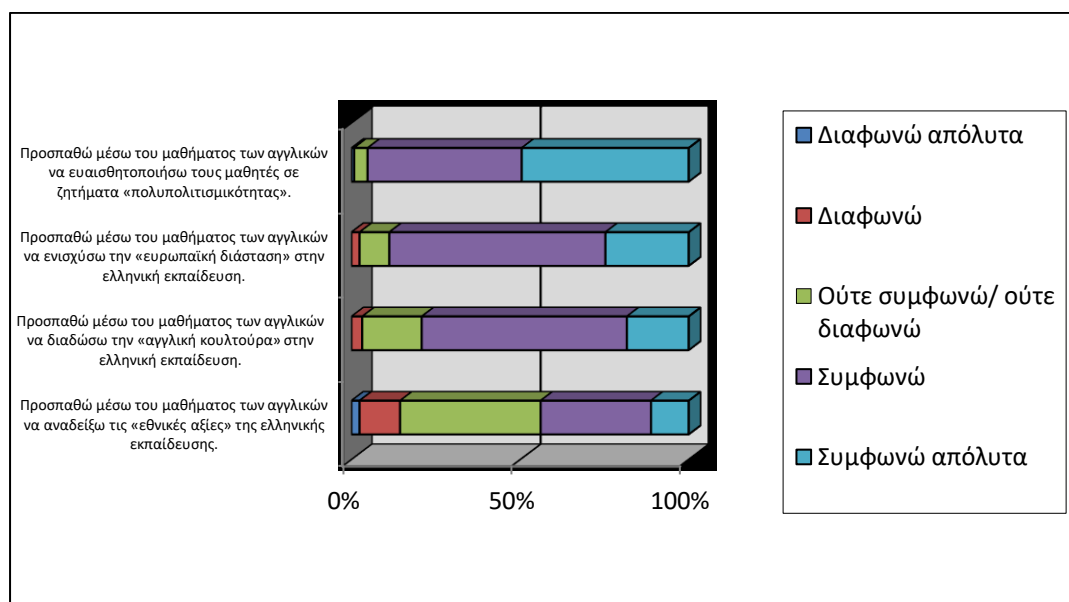


Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	11	8,8
Συμφωνώ	80	64,0
Συμφωνώ απόλυτα	31	24,8
Σύνολο	125	100,0

**Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές σε ζητήματα «πολυπολιτισμικότητας».**

Διαφωνώ απόλυτα	1	0,8
Διαφωνώ	0	0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	5	4,0
Συμφωνώ	57	45,6
Συμφωνώ απόλυτα	62	49,6
Σύνολο	125	100,0

**Γράφημα 1.6: Κατανομές των δηλώσεων περί αντίληψης και διάδοσης των διαστάσεων της ευρωπαϊκής διάστασης του μαθήματος των αγγλικών από τους εκπαιδευτικούς**



### 5.5 Αναβάθμιση μαθήματος αγγλικών

Με το επόμενο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για τον βαθμό και την πηγή της αναβάθμισης του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 6, παρόμοια ποσοστά εκπαιδευτικών εκφράζουν ουδετερότητα ή συμφωνία με την άποψη ότι η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας εθνικών αναγκών (32,8% και 31,2% αντίστοιχα). Παρόμοιες στάσεις παρατηρούνται και ως προς την άποψη ότι η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας πιέσεων από πλευράς διεθνών οργανισμών (π.χ. Ε.Ε.) (το 34,4% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί και το 30,4% συμφωνεί). Μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (46,4%) εκφράζεται, ωστόσο, ως προς την άποψη ότι έχει επέλθει αναβάθμιση στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής που προέκυψε από τις τρεις αυτές πιθανές πηγές αναβάθμισης της θέσης του συγκεκριμένου μαθήματος και η οποία εκφράζει τη συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές, είναι  $3,29 \pm 0,798$  (95% διάστημα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής: 0,139), τιμή κυμαινόμενη μεταξύ της στάσης ουδετερότητας και συμφωνίας (Πιν. 6). Οι κατανομές των εν λόγω μεταβλητών απεικονίζονται διαγραμματικά στα γραφήματα 1.7 και 1.8.

**Πίνακας 6. Κατανομές απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για τις μεταβλητές που αφορούν το βαθμό και την πηγή αναβάθμισης του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση**

Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας εθνικών αναγκών.			N	%
Διαφωνώ απόλυτα			9	7,2
Διαφωνώ			25	20,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ			41	32,8
Συμφωνώ			39	31,2
Συμφωνώ απόλυτα			11	8,8

Σύνολο	125	100,0
--------	-----	-------

**Η θέση του μαθήματος των  
αγγλικών στο αναλυτικό  
πρόγραμμα διάφορων  
εκπαιδευτικών βαθμίδων  
έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας  
πιέσεων από πλευράς  
διεθνών οργανισμών (π.χ.  
Ε.Ε.).**

Διαφωνώ απόλυτα	9	7,2
Διαφωνώ	27	21,6
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	43	34,4
Συμφωνώ	38	30,4
Συμφωνώ απόλυτα	8	6,4
Σύνολο	125	100,0

**Η θέση του μαθήματος των  
αγγλικών στο αναλυτικό  
πρόγραμμα διάφορων  
εκπαιδευτικών βαθμίδων  
έχει αναβαθμιστεί στο  
πλαίσιο του σύγχρονου  
«παγκοσμιοποιημένου  
χωριού».**

Διαφωνώ απόλυτα	3	2,4
Διαφωνώ	14	11,2
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	29	23,2
Συμφωνώ	58	46,4
Συμφωνώ απόλυτα	21	16,8
Σύνολο	125	100,0

**Συνολική άποψη για την  
αναβάθμιση του μαθήματος**

**Μέση τιμή**

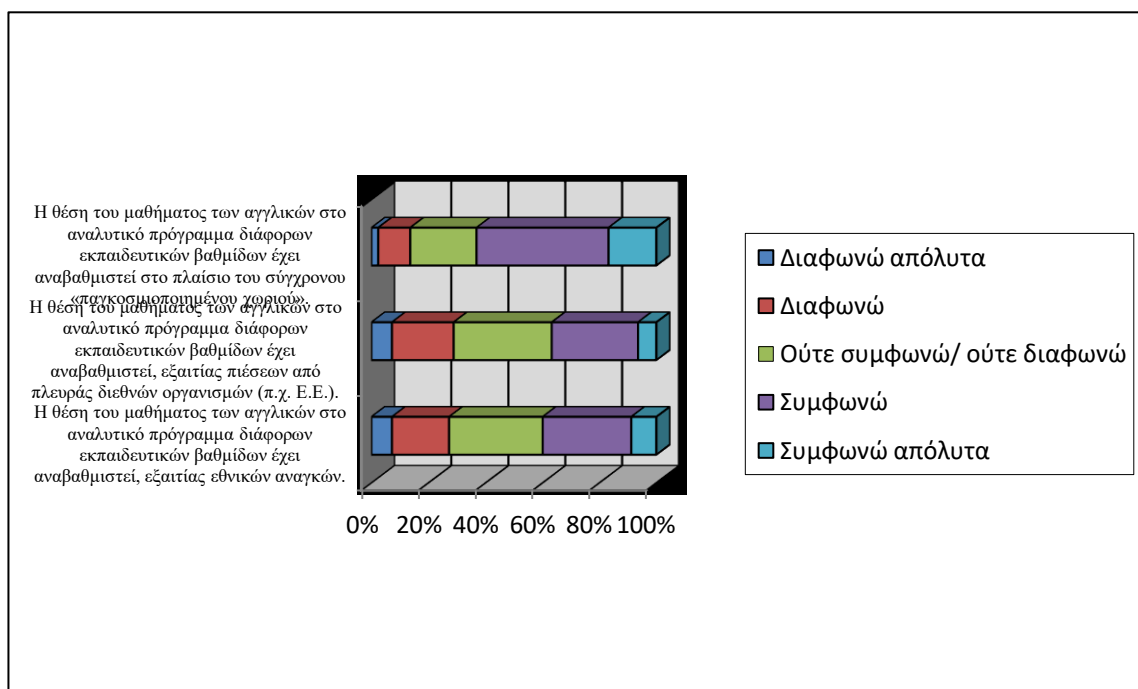
**Τυπική απόκλιση**

των αγγλικών στην  
ελληνική εκπαίδευση, από  
πολλαπλές πηγές.

3,29

0,798

**Γράφημα 1.7: Κατανομές των μεταβλητών που αφορούν το βαθμό και τις πηγές  
αναβάθμισης του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση**



**Γράφημα 1.8: Κατανομή της σύνθετης μεταβλητής που εκφράζει την συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση από πολλαπλές πηγές**



### 5.6 Προφίλ εκπαιδευτικών και πολιτικές ξενόγλωσσης εκπαίδευσης

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα μελετά την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και στις στάσεις τους απέναντι σε θέματα πολιτικής διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $\chi^2$ , προκειμένου να εντοπιστούν πιθανές σχέσεις μεταξύ των αρχικών μεταβλητών που εκφράζουν στάσεις των εκπαιδευτικών για την πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και των μεταβλητών που εκφράζουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, και συγκεκριμένα, φύλο, ηλικία, πρόσθετες σπουδές, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, τύπος σχολείου που υπηρετούν, βαθμίδα εκπαίδευσης, σχέση εργασίας, βαθμός γλωσσομάθειας, διδασκαλία, ή μη, άλλων γλωσσών (εκτός της αγγλικής), εμπειρία πιλοτικής εφαρμογής του νέου "Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών" και εμπειρία από συμμετοχή σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία (π.χ. προγράμματα κινητικότητας). Επίσης, οι παραπάνω μεταβλητές δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών ελέγχθηκαν και ως προς τη σχέση τους με τις σύνθετες μεταβλητές «της συνολικής στάσης απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση», της «συνολικής θεώρησης της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία» και της «συνολικής

άποψης για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές», με χρήση των στατιστικών ελέγχων T test σε ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T test), στην περίπτωση δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών, όπως το φύλο, και ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA), στην περίπτωση κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από δύο τιμές, όπως η ηλικία. Από τους παραπάνω ελέγχους βρέθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές σχέσεις, οι οποίες περιγράφονται στις υποενότητες που ακολουθούν:

### 5.6.1 Συνολική στάση

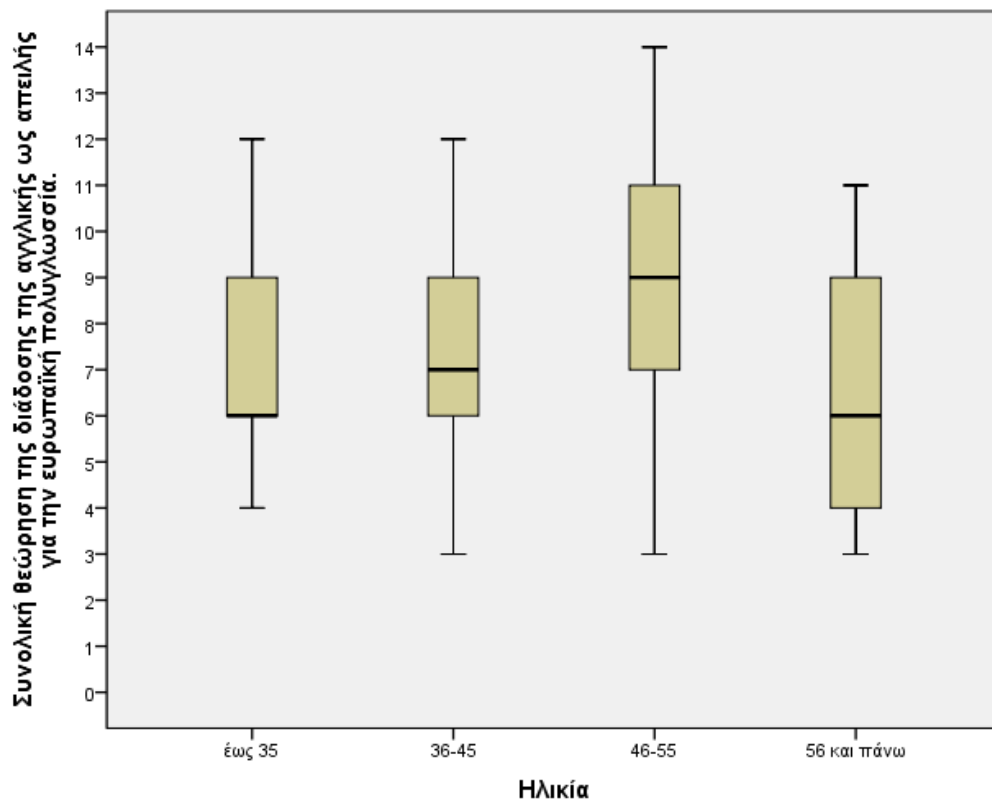
Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) προκειμένου να εξεταστεί η διαφοροποίηση στη συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας, συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τύπου σχολείου, σχέσης εργασίας, βαθμού γλωσσομάθειας και διδασκαλίας, ή μη, άλλων γλωσσών. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες ηλικίας ως προς τη συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία [ $F(3 \text{ και } 121)=3,807, P=0,012$ ] (Πιν. 7). Ειδικότερα, οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και Tukey's b έδειξαν ότι η διαφοροποίηση αφορά την ηλικιακή ομάδα των 36-45 χρονών ( $M=6,88$ ), που θεωρεί σε μικρότερο βαθμό τη διάδοση της αγγλικής ως απειλή για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, σε σύγκριση με την ηλικιακή ομάδα 46-55 χρονών ( $M=9,00$ ) (Πιν. 9, Γράφημα 1.9).

**Πίνακας 7. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης ως προς την ηλικία του εκπαιδευτικού**

	Έως 35 χρονών (N=50)	36-45 χρονών (N=52)	46-55 χρονών (N=19)	56 χρονών και πάνω (N=4)	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης <sup>1</sup>
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	p
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,22 (1,810)	7,29 (2,003)	6,53 (2,318)	9,25 (1,500)	0,089
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,38 (2,059)	6,88 (2,455)	9,00 (2,848)	6,50 (3,416)	0,012*
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	9,80 (2,390)	10,08 (2,333)	9,84 (2,267)	7,75 (3,686)	0,315

<sup>1</sup> Ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA)

**Γράφημα 1.9: Διαγραμματική απεικόνιση των διαφορών της σύνθετης μεταβλητής που εκφράζει τη συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, ως προς τη ηλικία**



Επιπλέον, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας ως προς τη συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία [ $F(5 \text{ και } 119) = 2,514$ ,  $P = 0,033$ ] (Πιν. 8). Ειδικότερα, οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και Tukey's b έδειξαν ότι η διαφοροποίηση αφορά την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας 16-20 ετών ( $M = 6,35$ ), η οποία θεωρεί σε μικρότερο βαθμό τη διάδοση της αγγλικής ως απειλή για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, σε σύγκριση με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας 21-25 ετών ( $M = 8,87$ ) (Πιν. 9, Γράφημα 1.10).



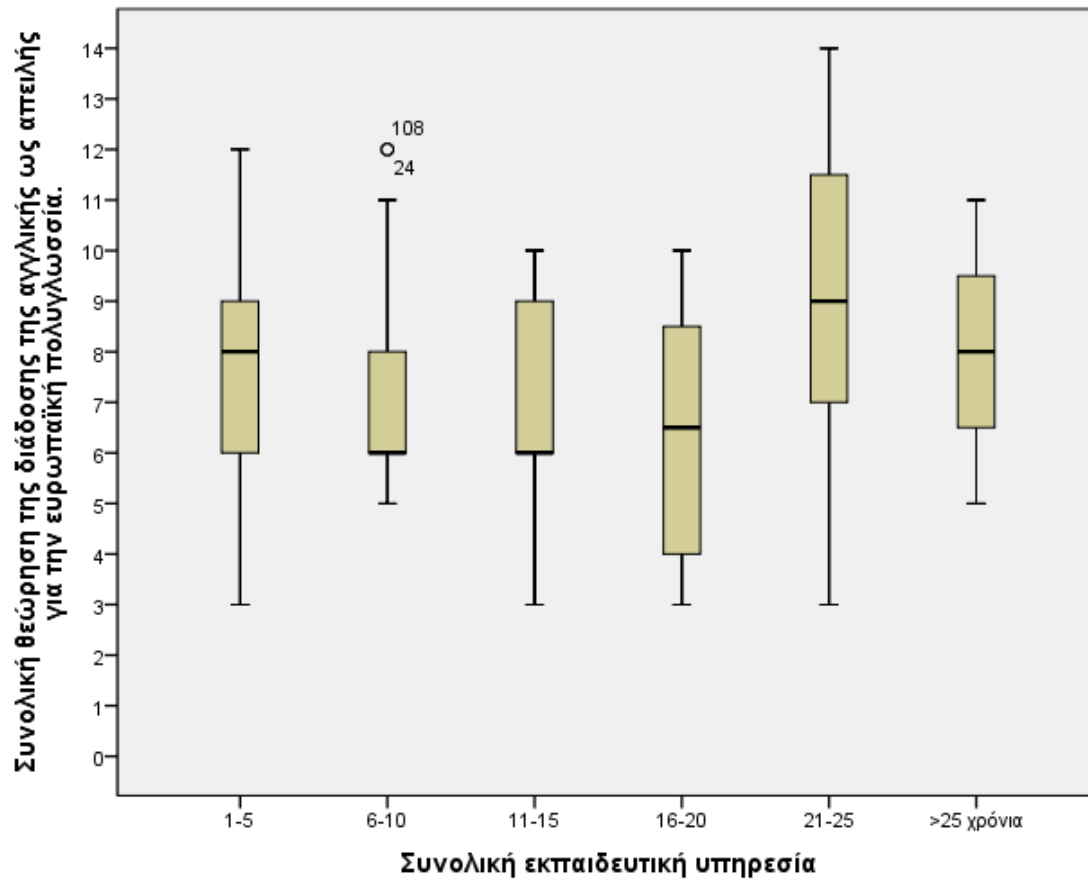
**Πίνακας 8. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία**

	1-5 χρόνια (N=36)	6-10 χρόνια (N=26)	11-15 χρόνια (N=21)	16-20 χρόνια (N=20)	21-25 χρόνια (N=15)	>25 χρόνια (N=7)	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης <sup>1</sup>
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	6,94 (1,835)	7,73 (1,801)	7,24 (1,640)	7,20 (2,546)	6,87 (1,807)	7,29 (3,200)	0,729
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,81 (2,162)	7,08 (2,018)	6,81 (2,272)	6,35 (2,455)	8,87 (3,523)	8,00 (2,309)	0,033*
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	10,64 (1,791)	9,27 (2,523)	9,71 (2,004)	9,35 (3,297)	10,53 (2,295)	8,43 (1,902)	0,070

<sup>1</sup> Ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA)



**Γράφημα 1.10: Διαγραμματική απεικόνιση των διαφορών της σύνθετης μεταβλητής που εκφράζει τη συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία**



**Πίνακας 9. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ συνολικής θεώρησης της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία και ηλικίας- συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας**

	F	p <sup>1</sup>	Ηλικιακές ομάδες	Διαφορές μέσω όρων <sup>2</sup>
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	3,807	0,012	<ul style="list-style-type: none"> <li>46-55 (N=19)</li> <li>36-45 (N=52)</li> </ul>	9,00-6,88=2,115
			Ομάδες συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας	Διαφορές μέσω όρων <sup>2</sup>
	2,514	0,033	<ul style="list-style-type: none"> <li>21-25 (N=1)</li> <li>16-20 (N=2)</li> </ul>	8,87-6,35=2,517

<sup>1</sup> Ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA)

<sup>2</sup> Έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni και Tukey's b.

Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ανάλογα με τον τύπο σχολείου, τη σχέση εργασίας, το βαθμό γλωσσομάθειας του εκπαιδευτικού και με τη διδασκαλία, ή μη, άλλων γλωσσών, εκτός της αγγλικής, από τον εκπαιδευτικό (Πιν. 10-13).

**Πίνακας 10. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης  
ως προς τον τύπο σχολείου υπηρεσίας του εκπαιδευτικού**

	Δημοτικό (N=70)	Γυμνάσιο (N=30)	Γενικό Λύκειο (N=20)	ΕΠΑΛ (N=5)	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης <sup>1</sup>
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,26 (1,855)	7,20 (2,156)	7,40 (2,037)	5,80 (2,864)	0,442
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,00 (2,525)	7,50 (2,255)	8,25 (2,511)	8,80 (2,168)	0,120
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	10,31 (2,157)	9,60 (2,159)	8,80 (3,205)	9,20 (2,168)	0,065

<sup>1</sup> Ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA)

**Πίνακας 11. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης  
ως προς σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού**

	Μόνιμος/η (N=83)	Αναπληρωτής/- τρια (N=19)	Ωρομίσθιος/α (N=23)	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης <sup>1</sup>
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,23 (2,002)	7,42 (1,924)	6,96 (2,099)	0,748
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,23 (2,638)	7,53 (2,220)	7,87 (2,074)	0,534
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	9,72 (2,549)	9,95 (2,460)	10,26 (1,711)	0,628

<sup>1</sup> Ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA)

**Πίνακας 12. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης  
ως προς το βαθμό γλωσσομάθειας του εκπαιδευτικού**

	Επαρκής γνώση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας εκτός της αγγλικής (N=70)	Επαρκής γνώση δύο ή περισσότερων ξένων γλωσσών εκτός της αγγλικής (N=27)	Επαρκής γνώση καμιάς άλλης ξένης γλώσσας εκτός της αγγλικής (N=28)	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης <sup>1</sup>
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,40 (1,959)	7,19 (1,798)	6,75 (2,255)	0,349
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,16 (2,288)	7,78 (2,665)	7,61 (2,767)	0,478
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	9,73 (2,377)	9,78 (2,778)	10,25 (2,066)	0,615

<sup>1</sup> Ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA)





**Πίνακας 13. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης  
ως προς τη διδασκαλία κι άλλων γλωσσών εκτός της αγγλικής**

	Διδασκαλία και άλλης γλώσσας, εκτός της αγγλικής, στη δημόσια εκπαίδευση. (N=8)	Διδασκαλία και άλλης γλώσσας, εκτός της αγγλικής, στην ιδιωτική εκπαίδευση. (N=12)	Διδασκαλία και άλλης γλώσσας, εκτός της αγγλικής, σε ανεπίσημο πλαίσιο (N=23)	Διδασκαλία καμιάς άλλης γλώσσας εκτός της αγγλικής. (N=82)	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης <sup>1</sup>
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	6,38 (1,996)	6,83 (1,946)	7,48 (1,806)	7,27 (2,061)	0,515
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	8,00 (2,138)	7,50 (2,276)	7,09 (2,334)	7,40 (2,600)	0,840
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	10,00 (2,390)	10,75 (1,545)	9,65 (2,773)	9,77 (2,395)	0,582

<sup>1</sup> Ανάλυση διακύμανσης προς έναν παράγοντα (One-Way ANOVA)

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε T test σε ανεξάρτητα δείγματα για να συγκριθεί η συνολική στάση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πιν. 14).

**Πίνακας 14. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών**

	Ανδρες (N=12)	Γυναίκες (N=113)	T test σε ανεξάρτητα δείγματα	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	t	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,25 (2,006)	7,20 (2,005)		0,748
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,58 (2,712)	7,37 (2,465)	0,076	0,939
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	9,00 (2,663)	9,95 (2,360)	-1,306	0,194

Παρόμοια, απουσία στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε και έπειτα από σύγκριση της συνολικής στάσης κατόχων και μη κατόχων δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού, διδακτορικού και άλλου πρόσθετου τίτλου σπουδών απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης (Πιν. 15, 16, 17, 18).

**Πίνακας 15. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ως προς την κατοχή ή μη δεύτερου πτυχίου**

	Κατοχή δεύτερου πτυχίου (N=12)	Μη κατοχή δεύτερου πτυχίου (N=113)	T test σε ανεξάρτητα δείγματα	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	t	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	6,25 (1,865)	7,31 (1,991)	-1,762	0,080
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,25 (2,221)	7,41 (2,513)	-0,208	0,836
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	10,58 (1,676)	9,78 (2,452)	1,107	0,270



**Πίνακας 16. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης  
ως προς την κατοχή ή μη μεταπτυχιακού**

	Κατοχή μεταπτυχιακού (N=43)	Μη κατοχή μεταπτυχιακού (N=82)	T test σε ανεξάρτητα δείγματα	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	t	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,42 (2,118)	7,10 (1,935)	0,853	0,395
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	6,95 (2,160)	7,62 (2,614)	-1,439	0,153
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	9,84 (2,058)	9,87 (2,566)	-0,063	0,950

**Πίνακας 17. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης  
ως προς την κατοχή ή μη διδακτορικού**

	Κατοχή διδακτορικού (N=4)	Μη κατοχή διδακτορικού (N=121)	T test σε ανεξάρτητα δείγματα	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	t	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	8,00 (1,633)	7,18 (2,008)	0,805	0,422
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	8,25 (3,862)	7,36 (2,439)	0,702	0,484
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	11,25 (3,775)	9,81 (2,346)	1,185	0,238

**Πίνακας 18. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης  
ως προς την κατοχή ή μη άλλου πρόσθετου τίτλου σπουδών**

	Κατοχή άλλου πρόσθετου τίτλου σπουδών (N=7)	Μη κατοχή άλλου πρόσθετου τίτλου σπουδών (N=118)	T test σε ανεξάρτητα δείγματα	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	t	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,57 (2,637)	7,19 (1,965)	0,494	0,622
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,86 (1,574)	7,36 (2,524)	0,509	0,611
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	10,14 (1,345)	9,84 (2,446)	0,325	0,746

Αντίθετα, έπειτα από ομαδοποίηση των τιμών της μεταβλητής «τύπος σχολείου» σε δύο κατηγορίες-βαθμίδες εκπαίδευσης και έλεγχο T test σε ανεξάρτητα δείγματα, με σκοπό τη σύγκριση της συνολικής στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διάδοση της αγγλικής ως απειλή για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία ( $M=7,89$ ) από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας ( $M=7,00$ ) [ $t(123)=-2,019$ ,  $P=0,046$ ] (Πιν. 19, Γράφημα 1.11). Ακόμη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας διαπιστώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές ( $M=10,31$ ), σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας ( $M=9,27$ ) [ $t(123)=2,462$ ,  $P=0,015$ ] (Πιν. 19, Γράφημα 1.12).

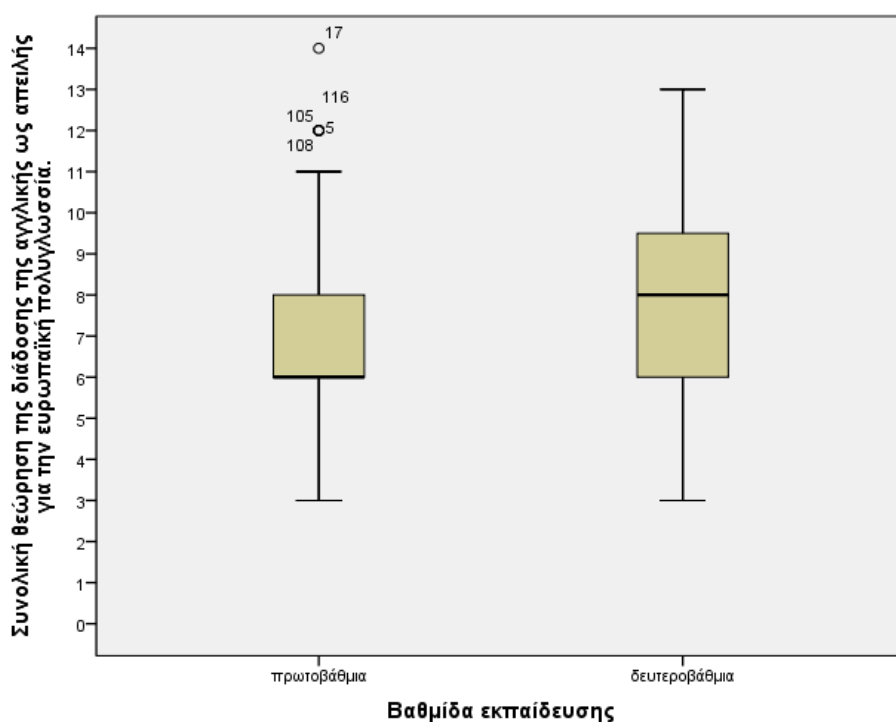
**Πίνακας 19. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας**

	Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας (N=70)	Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας (N=55)	T test σε ανεξάρτητα δείγματα	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	t	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,26 (1,855)	7,15 (2,181)	0,309	0,758
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,00 (2,525)	7,89 (2,347)	-2,019	0,046*
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική	10,31 (2,157)	9,27 (2,571)	2,462	0,015*

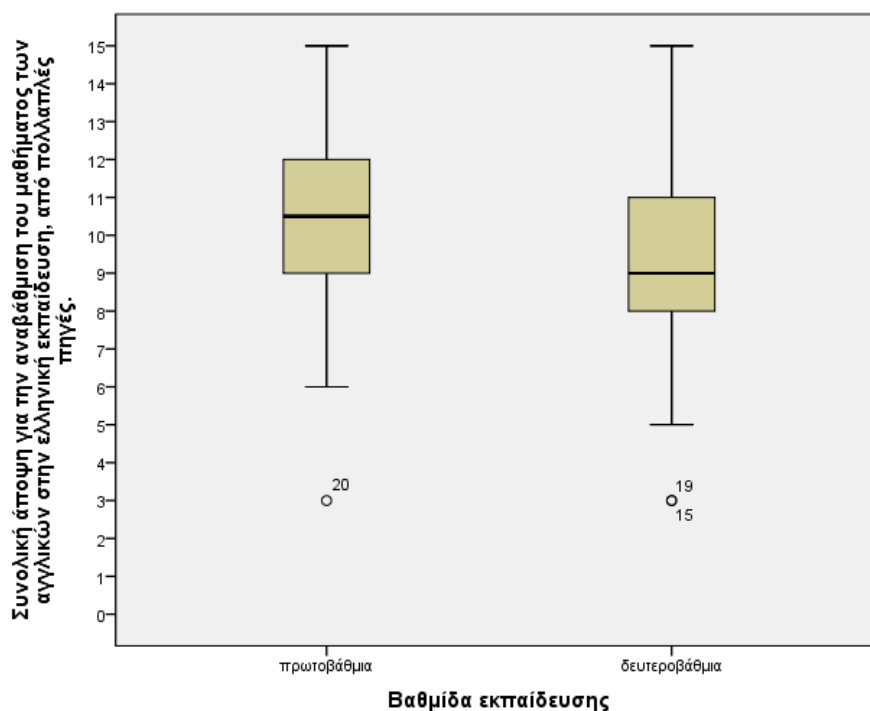


εκπαίδευση,  
από πολλαπλές  
πηγές.

**Γράφημα 1.11: Διαγραμματική απεικόνιση των διαφορών της σύνθετης μεταβλητής που εκφράζει τη συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης**



**Γράφημα 1.12: Διαγραμματική απεικόνιση των διαφορών της σύνθετης μεταβλητής που εκφράζει τη συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης**



Ωστόσο, από τη χρήση του ίδιου ελέγχου για τη σύγκριση της συνολικής στάσης απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με ή χωρίς εμπειρία πιλοτικής εφαρμογής του νέου «Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών», δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πιν. 20).

**Πίνακας 20. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης  
εκπαιδευτικών με ή χωρίς εμπειρία πιλοτικής εφαρμογής του νέου "Ενιαίου  
Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών"**

	Εμπειρία πιλοτικής εφαρμογής του νέου "Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών" (N=8)	Όχι εμπειρία πιλοτικής εφαρμογής του νέου "Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών" (N=117)	T test σε ανεξάρτητα δείγματα	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	t	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση.	6,50 (1,414)	7,26 (2,026)	-1,037	0,302
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	6,50 (3,665)	7,45 (2,387)	-1,053	0,295
Συνολική άποψη για την αναβάθμιση του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση, από πολλαπλές πηγές.	10,13 (3,834)	9,84 (2,289)	0,327	0,744

Τέλος, από τη σύγκριση της συνολικής στάσης συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δράσεις έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην πρόιμη γλωσσική εκμάθηση (M=7,89) από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν συμμετάσχει (M=6,93) [ $t(123)=-2,474$ ,  $P=0,015$ ] (Πιν. 21, Γράφημα 1.13).

**Πίνακας 21. Συνολική στάση απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης συμμετεχόντων και μη συμμετεχόντων σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία**

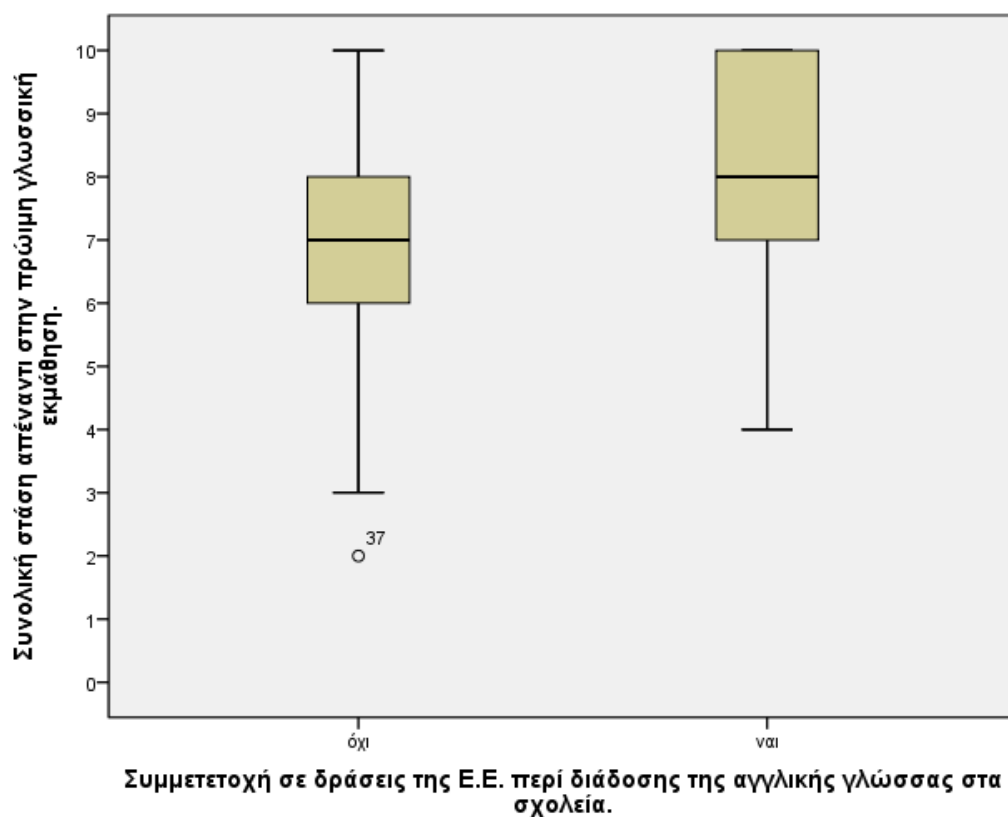
	Συμμετοχή σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία (N=36)	Μη συμμετοχή σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία (N=89)	T test σε ανεξάρτητα δείγματα	Στατιστική σημαντικότητα διαφοροποίησης
	Μέση Τιμή (T.A.)	Μέση Τιμή (T.A.)	t	P
Συνολική στάση απέναντι στην πρόιμη γλωσσική εκμάθηση.	7,89 (1,833)	6,93 (2,005)	-2,474	0,015*
Συνολική θεώρηση της διάδοσης της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	7,25 (2,822)	7,45 (2,340)	0,406	0,685
Συνολική	10,11 (2,572)	9,75	-0,756	0,451

---

άποψη για την  
αναβάθμιση  
του μαθήματος  
των αγγλικών  
στην ελληνική  
εκπαίδευση,  
από πολλαπλές  
πηγές.

---

**Γράφημα 1.13: Διαγραμματική απεικόνιση των διαφορών της σύνθετης μεταβλητής που εκφράζει τη συνολική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση, ως προς τη συμμετοχή σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία**



### 5.6.2 Επιμέρους στάσεις

Εκτός από τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της συνολικής στάσης απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, εξετάστηκε και η σχέση μεταξύ των επιμέρους στάσεων, όπως αυτές εκφράζονται από κάθε μεταβλητή ξεχωριστά, και των χαρακτηριστικών αυτών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία Crosstabs, με παραγωγή πινάκων

συνάφειας και ο έλεγχος  $\chi^2$  (Pearson Chi-square). Από τις σχέσεις που μελετήθηκαν προέκυψαν τα παρακάτω στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, όπως φαίνονται και από τους Πίνακες 22-25.

Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν ως προς τη στάση τους απέναντι στην άποψη ότι "η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας συρρικνώνει τον πολιτισμικό πλούτο της Ευρώπης" [ $\chi^2(4)=11,55$ ,  $P=0,021$ ] (Πιν. 20). Ειδικότερα, οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τον πίνακα συνάφειας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ουδετερότητα και απόλυτη συμφωνία από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας ως προς την άποψη αυτή (Πιν. 22, Γράφημα 1.14).

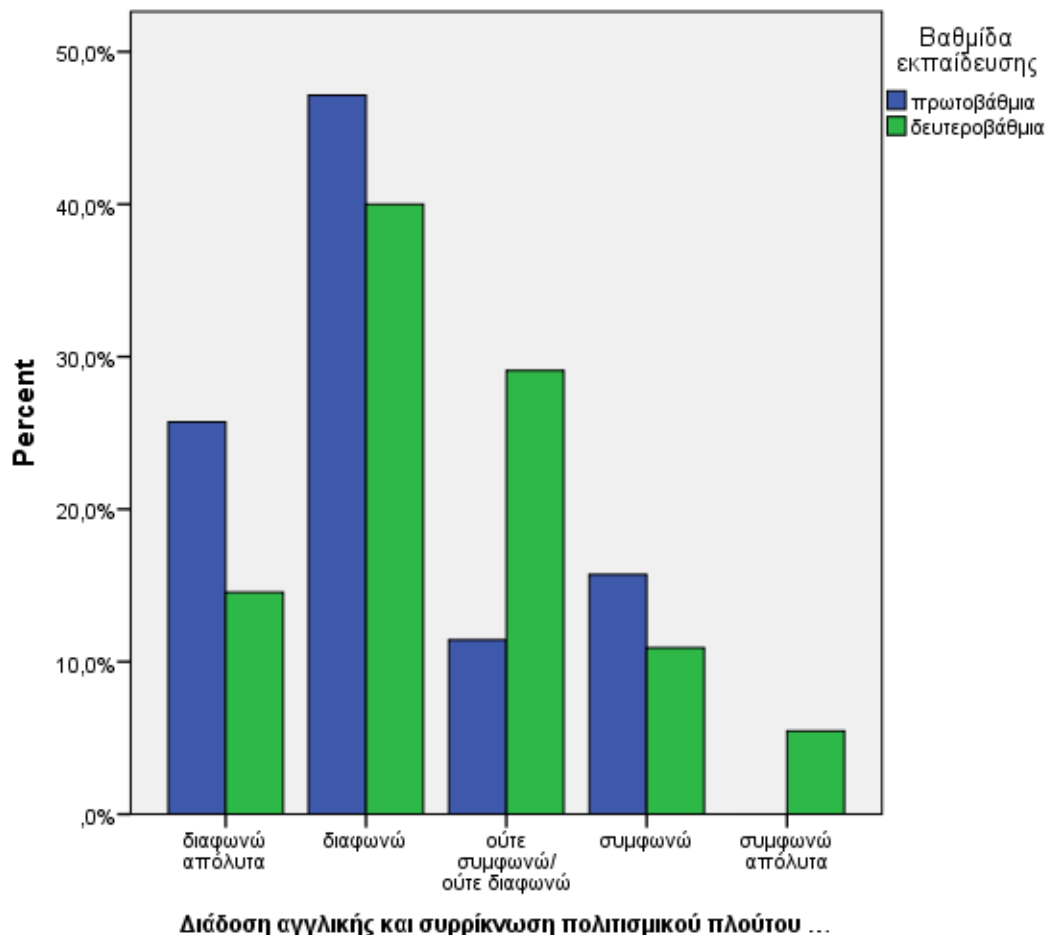
**Πίνακας 22. Άποψη ότι «η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας συρρικνώνει τον πολιτισμικό πλούτο της Ευρώπης» ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης**

	Pear- son Chi- Square	p	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί			
				Πρωτοβάθμι	Δευτεροβάθμι	
				α	α	
Η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας συρρικνών ει τον πολιτισμικ ό πλούτο της Ευρώπης.	11,550 <sup>1</sup>	0,021*	Ούτε συμφω νώ/ Ούτε διαφω νώ	Count	8	16
			Συμφω νώ απόλυ τα	% within Βαθμίδα εκπαίδευση ς	11,4%	29,1%
				Adjusted Residual	-2,5	2,5
				Count	0	3
			Συμφω νώ απόλυ τα	% within Βαθμίδα εκπαίδευση ς	0,0%	5,5%
				Adjusted Residual	-2,0	2,0

<sup>1</sup>2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,32.



**Γράφημα 1.14: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της άποψης ότι η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας συρρικνώνει τον πολιτισμικό πλούτο της Ευρώπης και της βαθμίδας εκπαίδευσης**



Ακόμη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν και ως προς τη στάση τους απέναντι στην άποψη ότι «η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας εθνικών αναγκών» [ $\chi^2 (4)=10,405, P=0,034$ ]. (Πιν. 23). Ειδικότερα, οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τον πίνακα συνάφειας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό απόλυτη διαφωνία από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας ως προς την άποψη αυτή (Πιν. 23, Γράφημα 1.15).

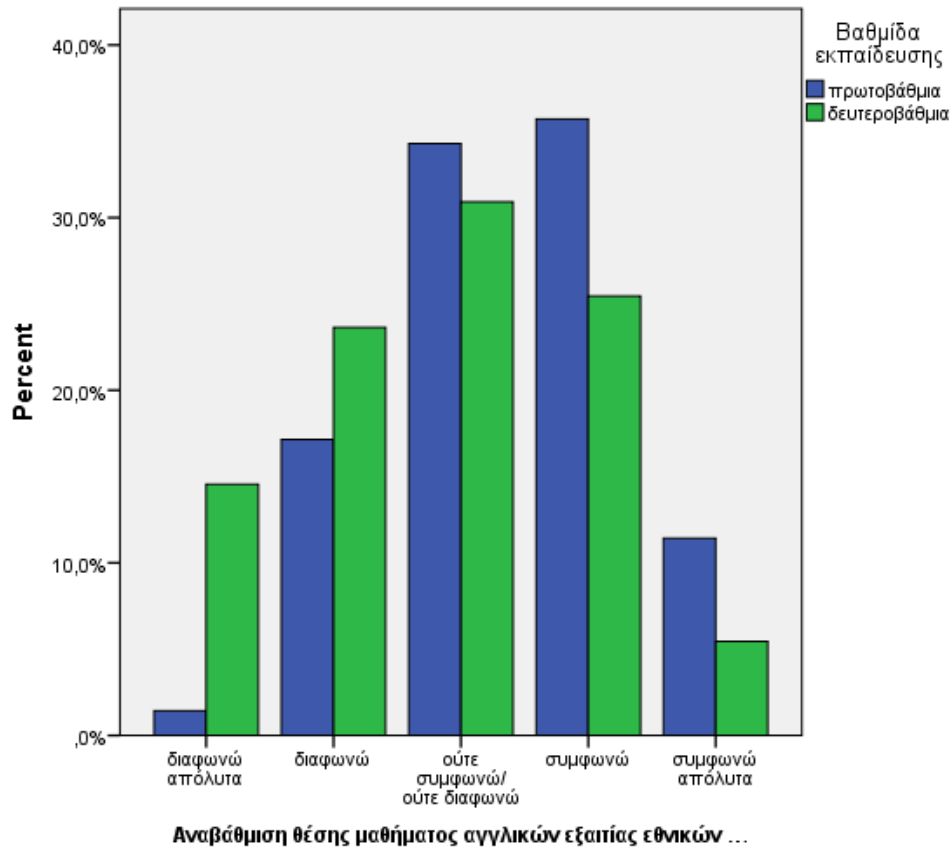


**Πίνακας 23. Άποψη ότι «η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας εθνικών αναγκών» ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης**

Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας εθνικών αναγκών.	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί				
	Pearson Chi-Square	p			
			συνδυασμοί		
				Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια
			Count	1	8
			% within Βαθμίδα εκπαίδευσης	1,4%	14,5%
	10,405 <sup>1</sup>	0,034*	Διαφωνώ απόλυτα	Adjusted Residual	-2,8
					2,8

<sup>1</sup>2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,96.

**Γράφημα 1.15: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της άποψης ότι η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας εθνικών αναγκών, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης**



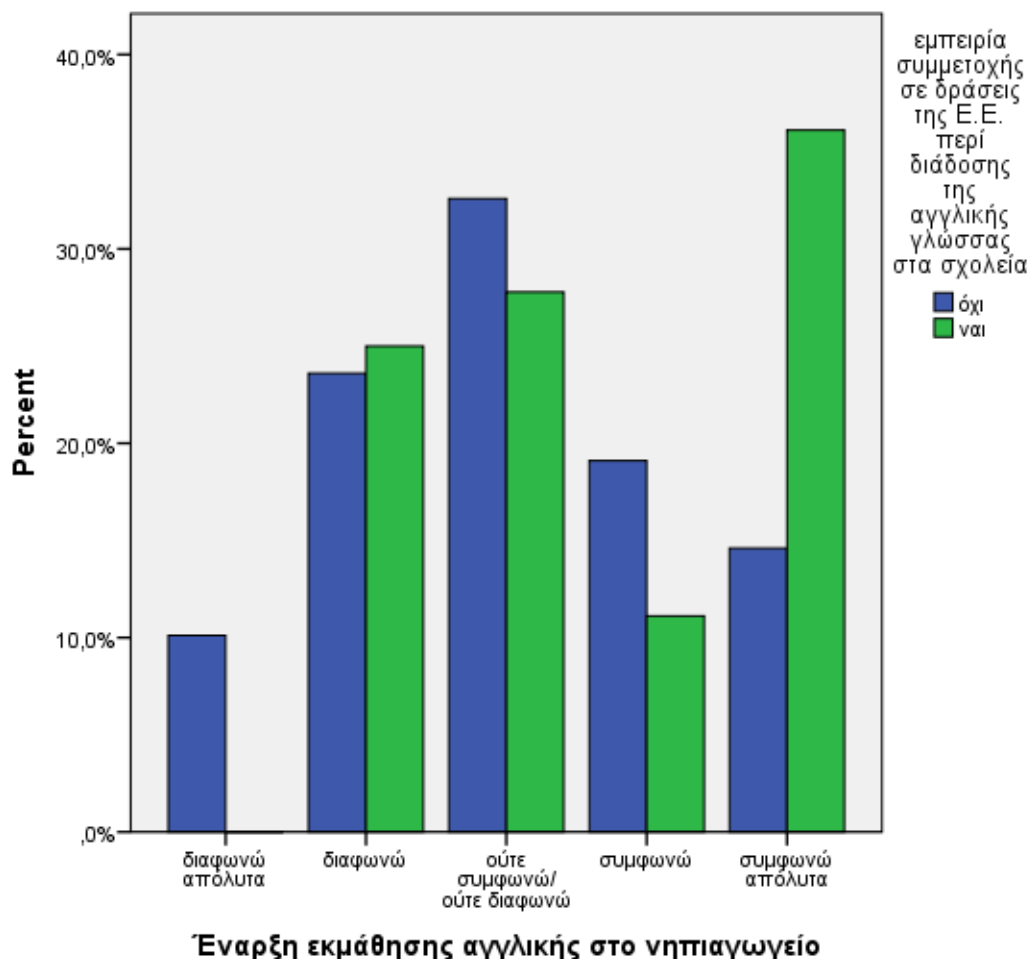
Όσο αφορά την εμπειρία συμμετοχής σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες και μη συμμετέχοντες διαφέρουν ως προς τη στάση τους απέναντι στην άποψη ότι "η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να αρχίζει στο νηπιαγωγείο" [ $\chi^2 (4)=10,524$ ,  $P=0,032$ ] (Πιν. 24). Ειδικότερα, οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τον πίνακα συνάφειας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ανάλογη εμπειρία συμμετοχής δήλωσαν σε μικρότερο βαθμό απόλυτη διαφωνία και σε μεγαλύτερο βαθμό απόλυτη συμφωνία από τους εκπαιδευτικούς χωρίς ανάλογη εμπειρία (Πιν. 24, Γράφημα 1.16).

**Πίνακας 24. Άποψη ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να αρχίζει στο νηπιαγωγείο, ως προς εμπειρία συμμετοχής σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία**

Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να αρχίζει στο νηπιαγωγείο.	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί					
	Pearson Chi-Square	p		Όχι εμπειρία συμμετοχής σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία	Εμπειρία συμμετοχής σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία	
	10,524 <sup>1</sup>	0,032*	Διαφωνώ απόλυτα	Count	9	0
				% within Βαθμίδα εκπαίδευσης	10,1%	0,0%
				Adjusted Residual	2,0	-2,0
				Count	13	13
			Συμφωνώ απόλυτα	% within Βαθμίδα εκπαίδευσης	14,6%	36,1%
Adjusted Residual				-2,7	2,7	

<sup>1</sup>1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,59.

**Γράφημα 1.16: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της άποψης ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να αρχίζει στο νηπιαγωγείο, ως προς εμπειρία συμμετοχής σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία**



Στις περιπτώσεις που από τον έλεγχο Pearson Chi-square προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, χωρίς όμως να πληρείται «η βασική προϋπόθεση χρήσης της κατανομής  $\chi^2$ , ότι, δηλαδή, οι αναμενόμενες συχνότητες δεν πρέπει να είναι μικρότερες του 1 ή ότι το ποσοστό των κελιών που έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5 δεν πρέπει να υπερβαίνει το 20% του συνόλου των κελιών» (Γναρδέλλης, 2006: 385), ελέγχθηκε κατόπιν η ακριβής δοκιμασία του Fisher (Fisher's exact test) (για τετράπτυχους πίνακες) ή, εναλλακτικά, η Linear-by-Linear Association, «ένα πιο ευαίσθητο τεστ» που υποδεικνύει τη «γραμμική σχέση» μεταξύ μεταβλητών (ό.π.: 408). Επιπλέον, έγινε επανακωδικοποίηση μεταβλητών με πολλές τιμές και ομαδοποίησή τους σε λιγότερες κατηγορίες και επανάληψη των παραπάνω ελέγχων, ως λύση για την παραβίαση της βασικής προϋπόθεσης του ελέγχου  $\chi^2$  (Rosenbaum: 64). Από τις παραπάνω διαδικασίες προέκυψαν τα ακόλουθα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα:

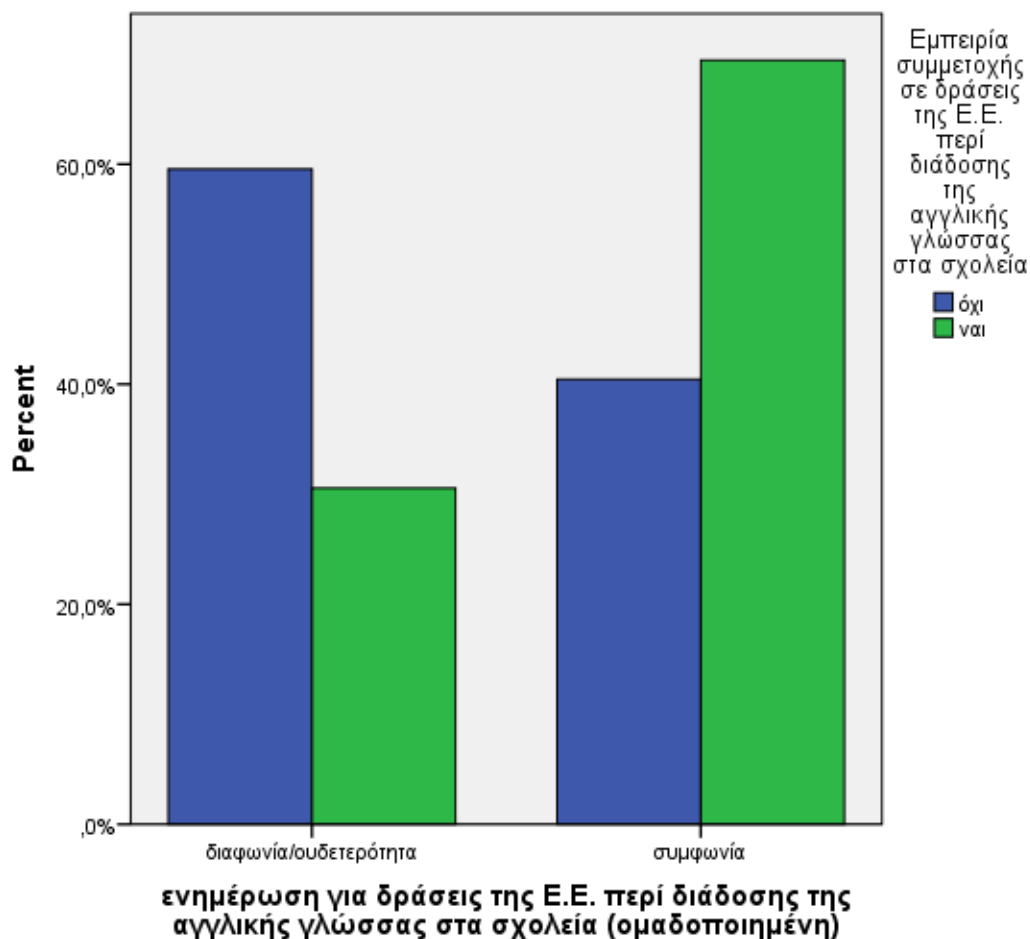
Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες και μη συμμετέχοντες σε σχετικές δράσεις διαφέρουν ως προς την ενημέρωσή τους για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία (ομαδοποιημένη μεταβλητή) [ $\chi^2 (1)=8,625$ ,  $P=0,003$ ] (Πιν. 25). Ειδικότερα, οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τον πίνακα συνάφειας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ανάλογη εμπειρία συμμετοχής δήλωσαν ότι είναι περισσότερο ενημερωμένοι από τους εκπαιδευτικούς χωρίς ανάλογη εμπειρία (Πιν. 25, Γράφημα 1.17).

**Πίνακας 25. Ενημέρωση για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία, ως προς την εμπειρία συμμετοχής σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία**

Είμαι ενήμερος/- η για δράσεις της Ε.Ε. περί διά-δοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία. (ομαδοποιη μένη)	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί				
	Pearson Chi- Square	p		Όχι εμπειρία	Εμπειρία
				συμμετοχής	συμμετοχής σε
				σε δράσεις	δράσεις της
	της Ε.Ε. περί	Ε.Ε. περί			
	διάδοσης της	διάδοσης της			
	αγγλικής	αγγλικής			
	γλώσσας στα	γλώσσας στα			
	σχολεία	σχολεία			
	8,625 <sup>1</sup>	0,003*	Διαφω νία/ Ουδετ ερότητ α	Count	53
% within					
Βαθμίδα				59,6%	30,6%
Συμφω νία			εκπαίδευσης		
			Adjusted	2,9	-2,9
			Residual		
Count	36	25			
	% within				
	Βαθμίδα	40,4%	69,4%		
εκπαίδευσης					
	Adjusted	-2,9	2,9		
	Residual				

<sup>1</sup>0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,57.

**Γράφημα 1.17: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της ενημέρωσης για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία (ομαδοποιημένη) και της εμπειρίας συμμετοχής σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής**



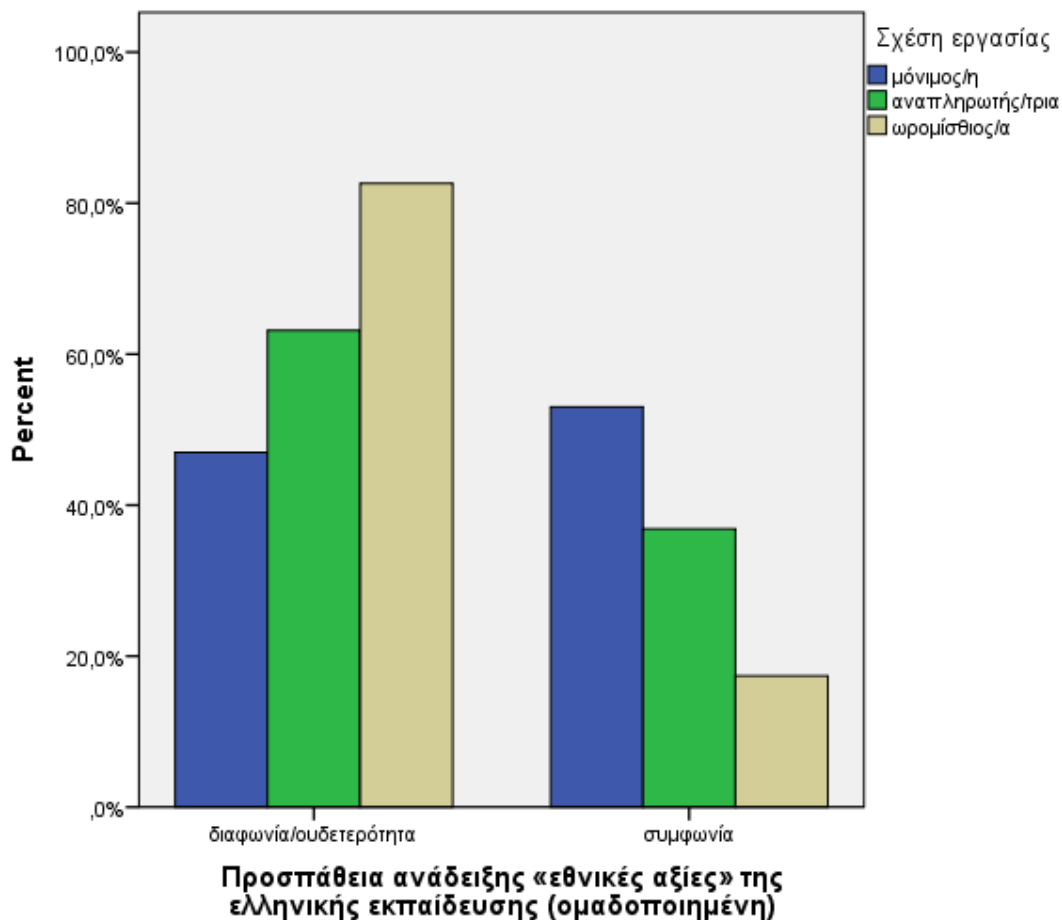
Ακόμη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τη σχέση εργασίας, διαφέρουν ως προς τη δήλωσή τους ότι «προσπαθούν μέσω του μαθήματος των αγγλικών να αναδείξουν τις «εθνικές αξίες» της ελληνικής εκπαίδευσης» (ομαδοποιημένη μεταβλητή) [ $\chi^2$  (2)=9,740,  $P=0,008$ ] (Πιν. 26). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι προσπαθούν προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση σε σύγκριση με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς (Πιν. 26, Γράφημα 1.18).

**Πίνακας 26. Προσπάθεια ανάδειξης «εθνικών αξιών» μέσω μαθήματος αγγλικών, ως προς το σχήση εργασίας**

Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να αναδείξω τις «εθνικές αξίες» της ελληνικής εκπαίδευση ς. (ομαδοποιη μένη)	Pearson		Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί			
	Chi- Square	p				
				Μόνιμος/-η	Ωρομίσθιος/-α	
	9,740 <sup>1</sup>	0,008*	Διαφω νία/ Ουδετ ερότητ α	Count	39	12
				% within Σχέση εργασίας	47,0%	82,6%
				Adjusted Residual	-2,9	2,8
			Συμφω νία	Count	44	4
				% within Σχέση εργασίας	53,0%	17,4%
				Adjusted Residual	2,9	-2,8

<sup>1</sup>0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,36.

**Γράφημα 1.18: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της προσπάθειας ανάδειξης «εθνικών αξιών» μέσω του μαθήματος αγγλικών και της σχέσης εργασίας**



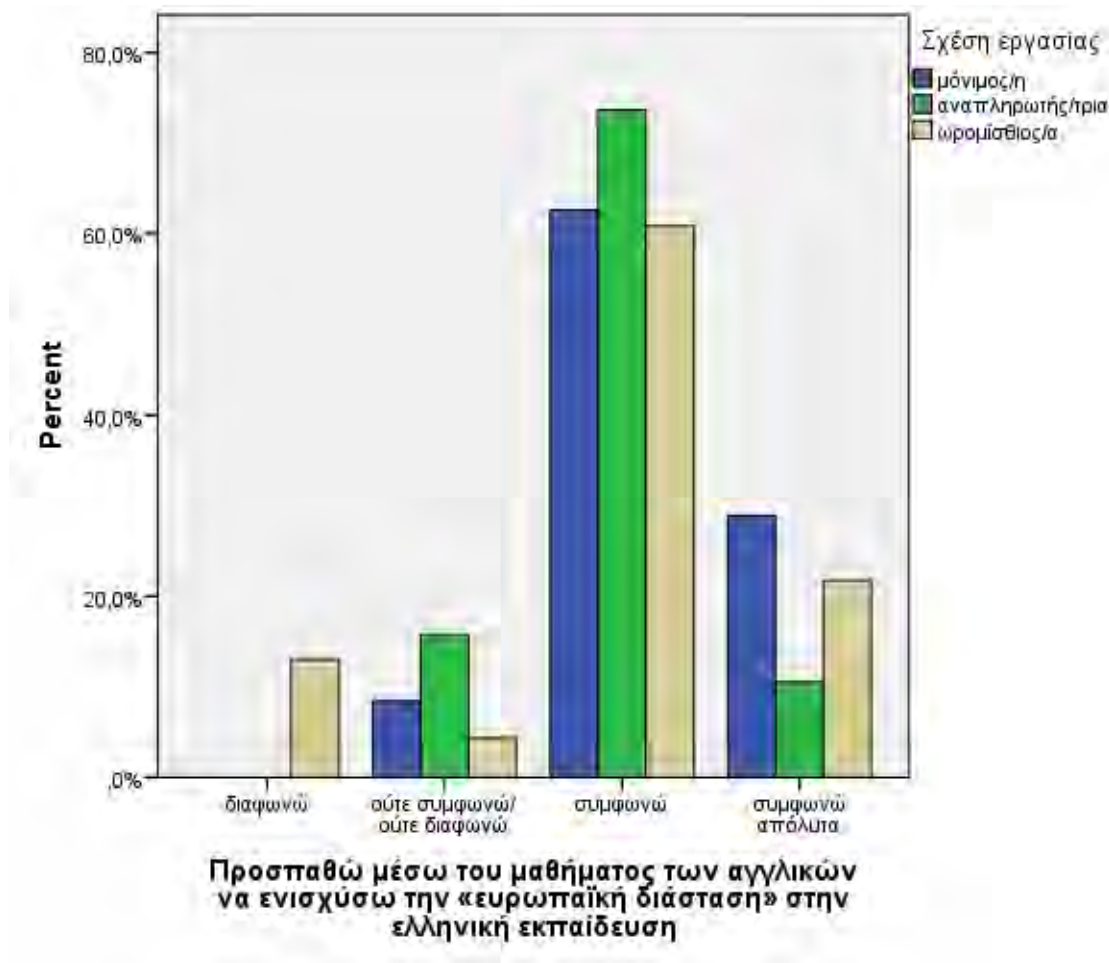
Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους διαφέρουν και ως προς τη δήλωση προσπάθειας ενίσχυσης της «ευρωπαϊκής διάστασης» μέσω του μαθήματος των αγγλικών [Linear-by-Linear Association (1)=4,620,  $P=0,032$ ] (Πιν. 27). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σε μεγαλύτερο βαθμό διαφωνία με τη σχετική προσπάθεια (Πιν. 27, Γράφημα 1.19).



**Πίνακας 27. Προσπάθεια ενίσχυσης της «ευρωπαϊκής διάστασης» μέσω μαθήματος αγγλικών, ως προς σχέση εργασίας**

Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να ενισχύσω την «ευρωπαϊκή ή διάσταση» στην ελληνική εκπαίδευση .	Linear- by- Linear Asso- ciation	p	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί		
				Μόνιμος/-η	Ωρομίσθιος/-α
			Count	0	3
			% within Σχέση εργασίας	0,0%	13,0%
	4,620	0,032*	Διαφω νώ απόλυ τα	Adjusted Residual -2,5	3,7

**Γράφημα 1.19: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της προσπάθειας ενίσχυσης της «ευρωπαϊκής διάστασης» μέσω μαθήματος αγγλικών και της σχέσης εργασίας**

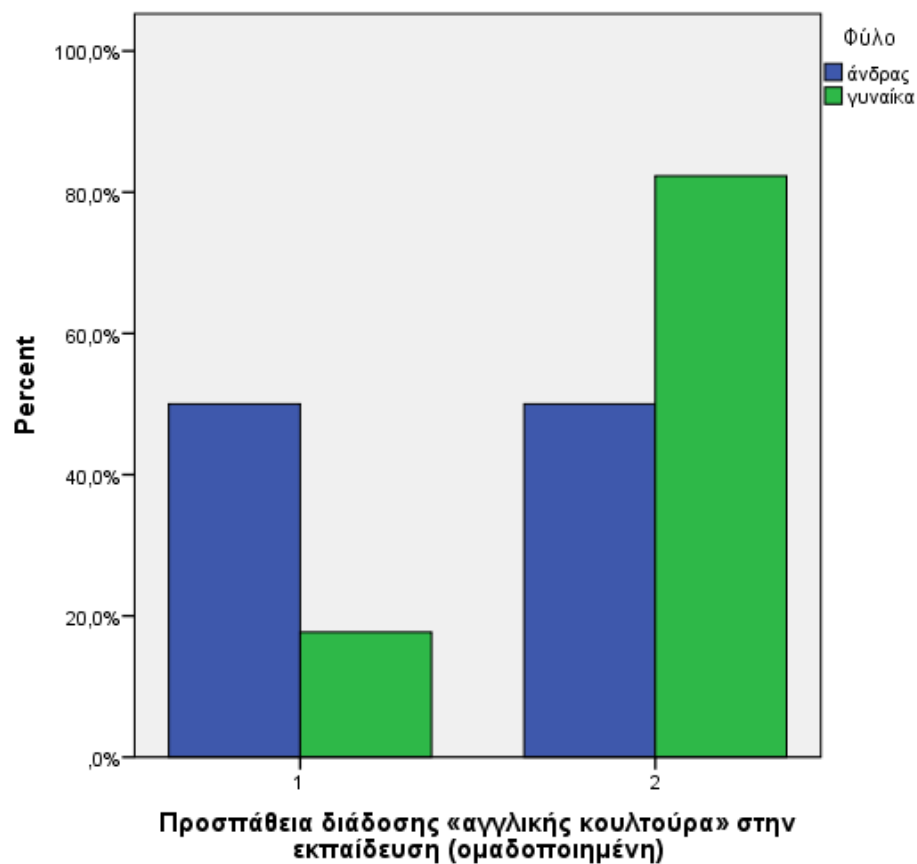


Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με το φύλο, διαφέρουν ως προς τη δήλωσή τους ότι «προσπαθούν μέσω του μαθήματος των αγγλικών να διαδώσουν την «αγγλική κουλτούρα» στην ελληνική εκπαίδευση» (ομαδοποιημένη μεταβλητή) [ $\chi^2(1)=6,871$ ,  $P=0,008$ ] (διόρθωση της τιμής στατιστικής σημαντικότητας με την ακριβή δοκιμασία του Fisher) (Πιν. 28). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό προσπάθεια προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Πιν. 28, Γράφημα 1.20).

**Πίνακας 28. Προσπάθεια διάδοσης «αγγλικής κουλτούρας» μέσω μαθήματος αγγλικών, ως προς το φύλο**

Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να διαδώσω την «αγγλική κουλτούρα» στην ελληνική εκπαίδευση . (ομαδοποιημένα)	Pearson Chi-square (Value)	Fish-er's Exact Test p (Exact Sig. 2-sided)	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί			
				Άνδρας	Γυναίκα	
	6,871 (1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.)	0,018	Διαφω νία/ Ουδετ ερότητ α	Count	6	20
				% within Φύλο	50,0%	17,7%
				Adjusted Residual	2,6	-2,6
			Συμφω νία	Count	6	93
				% within Φύλο	50,0%	82,3%
				Adjusted Residual	-2,6	2,6

**Γράφημα 1.20: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της προσπάθειας διάδοσης της «αγγλικής κουλτούρας» μέσω του μαθήματος των αγγλικών και του φύλου**

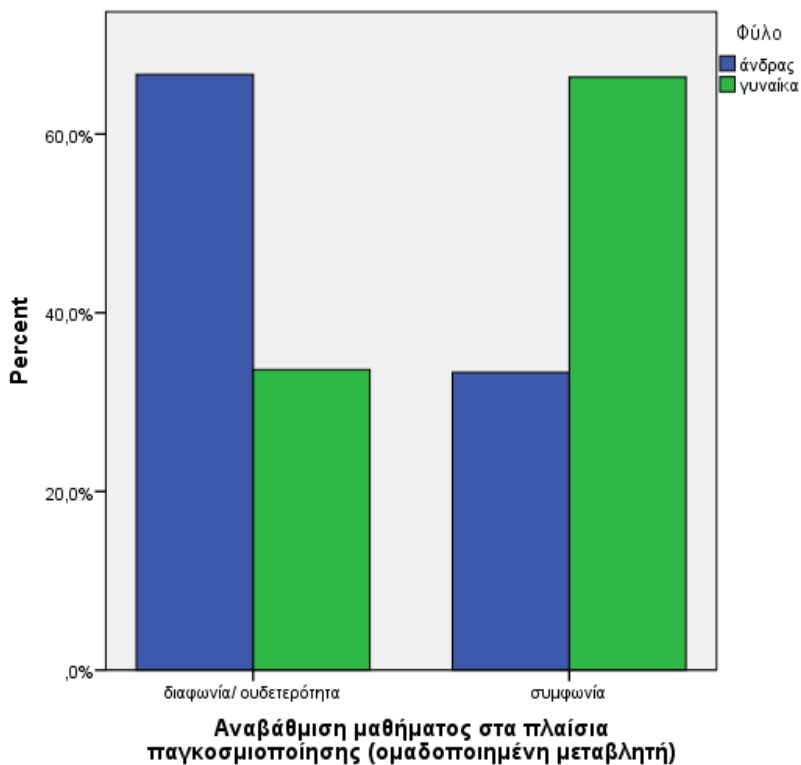


Άλλη διαφοροποίηση σχετική με το φύλο, αναφέρεται στη στάση τους απέναντι στη δήλωση ότι η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί στο πλαίσιο του σύγχρονου «παγκοσμιοποιημένου χωριού» (ομαδοποιημένη μεταβλητή) [ $\chi^2 (1)=5,091$ ,  $P=0,031$ ] (διόρθωση της τιμής στατιστικής σημαντικότητας με την ακριβή δοκιμασία του Fisher) (Πιν. 29). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν συμφωνία σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Πιν. 29, Γράφημα 1.21).

**Πίνακας 29. Άποψη ότι «η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί στο πλαίσιο του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου χωριού», ως προς το φύλο**

Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί στο πλαίσιο του σύγχρονου «παγκοσμιοποιημένου χωριού». (ομαδοποιημένη μεταβλητή)	Pearson Chi-square (Value)	p (Exact Sig. 2-sided)	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί			
				Άνδρας	Γυναίκα	
	5,091 (1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,42.)	0,031	Διαφωνία/ Ουδέτερότητα	Count	8	38
				% within Φύλο	66,7%	33,6%
				Adjusted Residual	2,3	-2,3
			Συμφωνία	Count	4	75
				% within Φύλο	33,3%	66,4%
				Adjusted Residual	-2,3	2,3

**Γράφημα 1.21: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της άποψης ότι «η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί στο πλαίσιο του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου χωριού» και του φύλου**



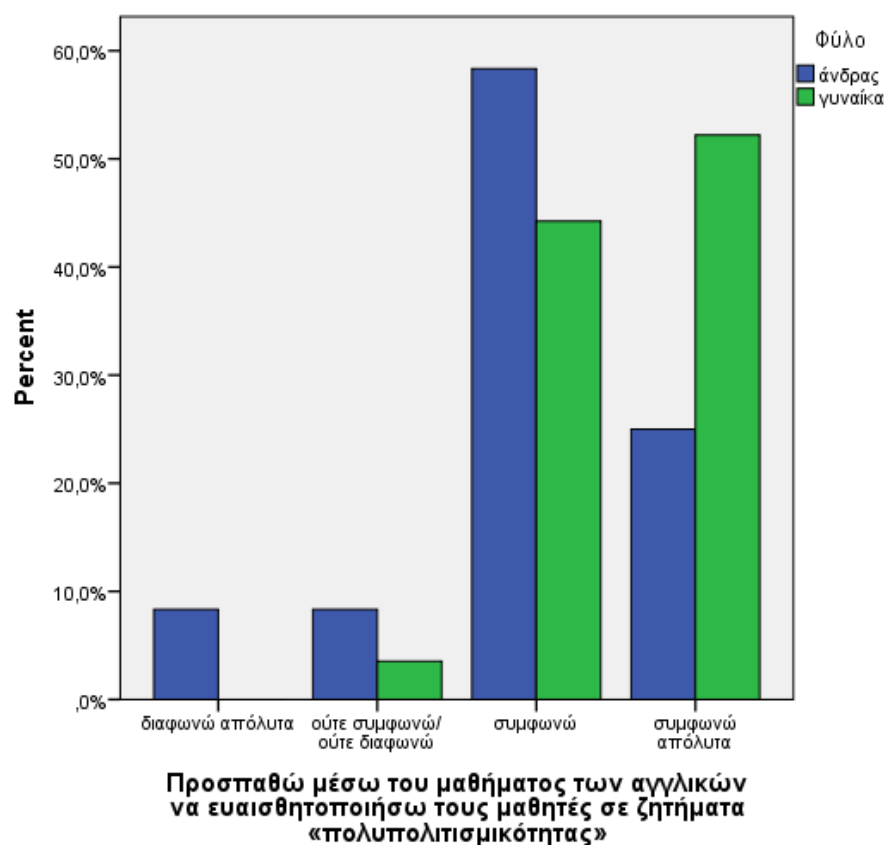
Επιπλέον, διαπιστώθηκε διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών σε ζητήματα «πολυπολιτισμικότητας» μέσω του μαθήματος των αγγλικών [Linear-by-Linear Association (1)=8,299,  $P=0,004$ ] (Πιν. 30). Ειδικότερα, οι άνδρες εξέφρασαν σε μεγαλύτερο βαθμό απόλυτη διαφωνία από τις γυναίκες (Πιν. 30, Γράφημα 1.22).

**Πίνακας 30. Προσπάθεια ευαισθητοποίησης μαθητών σε ζητήματα «πολυπολιτισμικότητας», ως προς το φύλο**

Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί					
	Linear-by-Linear Association	p				
			Ανδρας		Γυναίκα	
	8,299	0,004	Διαφω	Count	1	0

ευαισθητοποίηση τους μαθητές σε ζητήματα «πολυπολιτισμικότητας»	νώ απόλυτα	% within Φύλο	8,3%	0,0%
		Adjusted Residual	3,1	-3,1

**Γράφημα 1.22: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της προσπάθειας ευαισθητοποίησης μαθητών σε ζητήματα «πολυπολιτισμικότητας» και του φύλου**



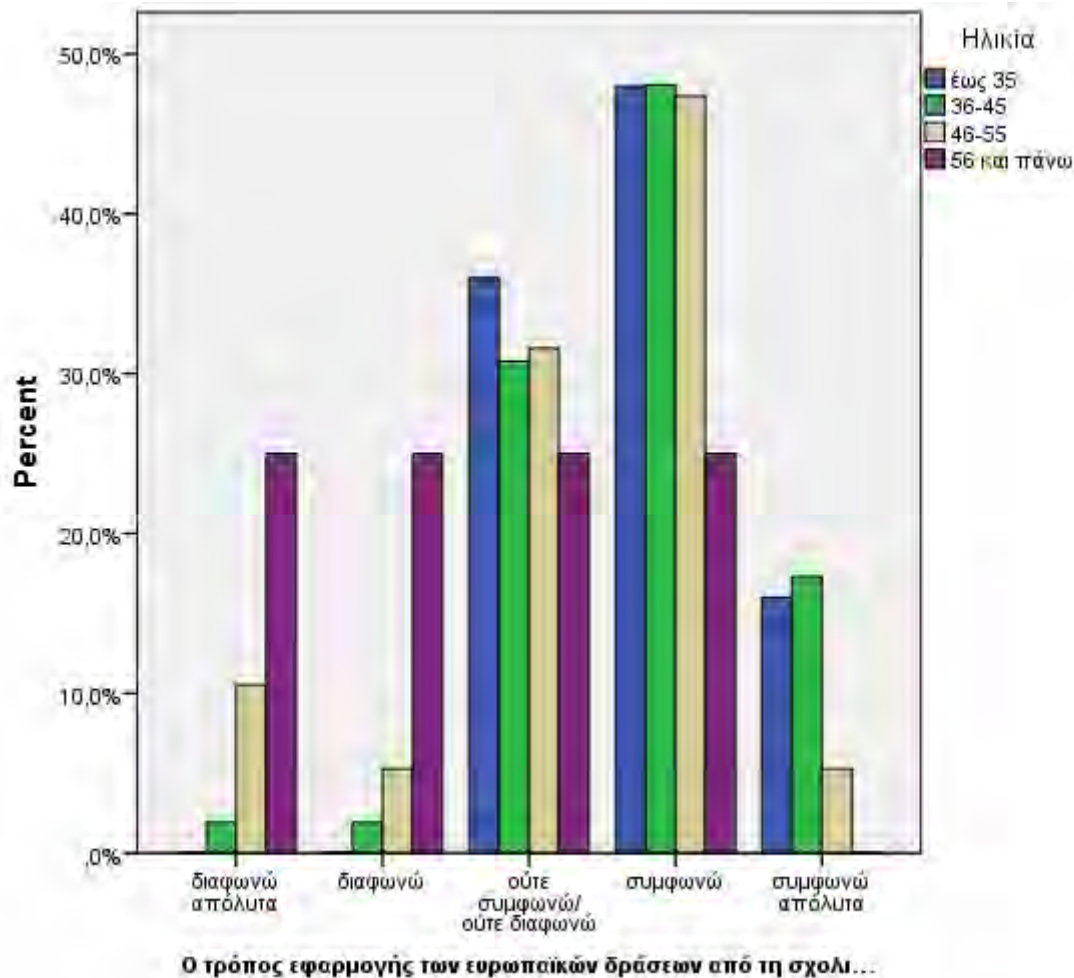
Όσο αφορά την ηλικία, διαπιστώθηκε διαφορά ως προς την άποψη ότι «ο τρόπος εφαρμογής των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη μορφή που αυτές παίρνουν» [Linear-by-Linear Association (1)=8,340, P=0,004] (Πιν. 31). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας «56 και πάνω» εξέφρασαν διαφωνία σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας «46-55» (Πιν. 31, Γράφημα 1.23).

**Πίνακας 31. Άποψη ότι «ο τρόπος εφαρμογής των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη μορφή που αυτές παίρνουν», ως προς την ηλικία**

Ο τρόπος εφαρμογής των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη μορφή που αυτές παίρνουν.	Linear-by-Linear Association	p	Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί			
				46-55	56 και πάνω	
	8,340	0,004	Διαφωνώ απόλυτα	Count	2	1
				% within Ηλικία	10,5%	25,0%
				Adjusted Residual	2,0	2,5
			Διαφωνώ	Count	1	1
				% within Ηλικία	5,3%	25,0%
				Adjusted Residual	0,9	3,0



**Γράφημα 1.23: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της άποψης ότι «ο τρόπος εφαρμογής των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη μορφή που αυτές παίρνουν» και της ηλικίας**

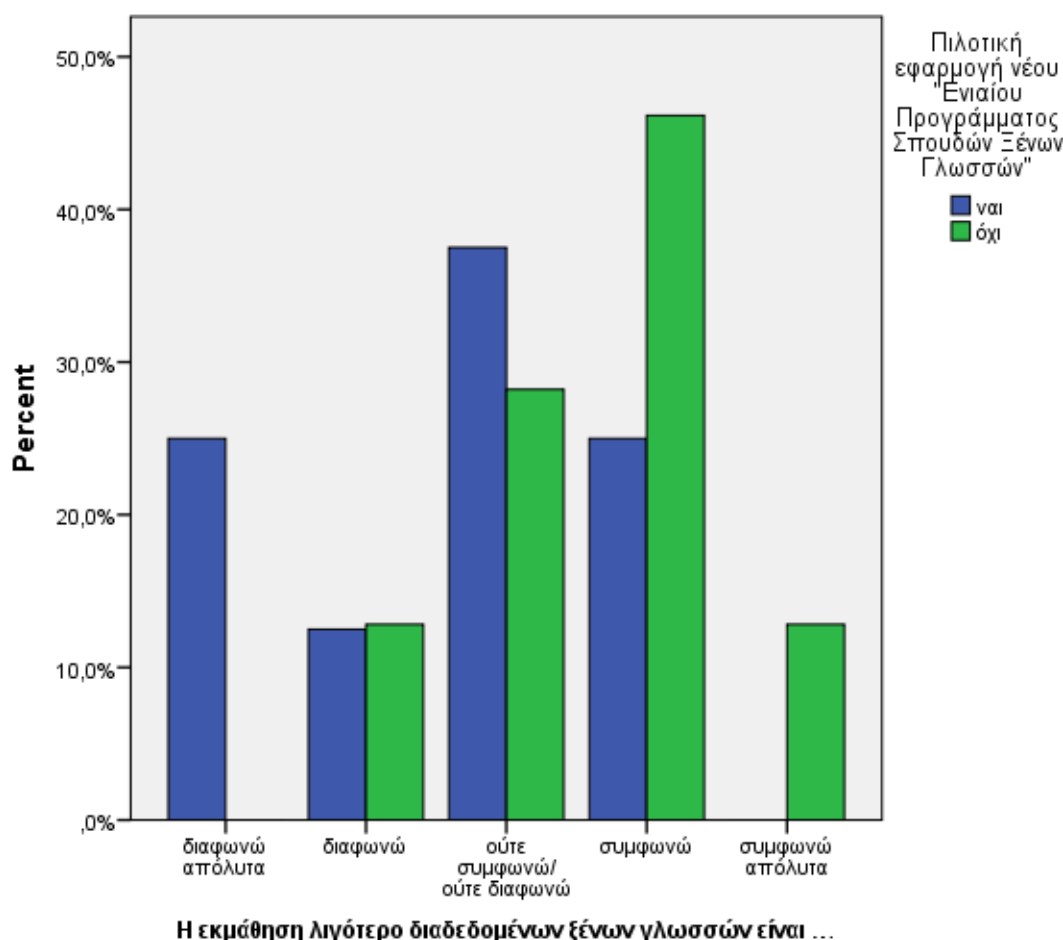


Τέλος, διαπιστώθηκε διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν εφαρμόσει πιλοτικά το νέο "Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών" και εκπαιδευτικών που δεν το είχαν εφαρμόσει, ως προς την άποψη ότι «η εκμάθηση λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών είναι σημαντική» [Linear-by-Linear Association (1)=8,219, P=0,004] (Πιν. 32). Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που το είχαν εφαρμόσαν εξέφρασαν σε μεγαλύτερο βαθμό απόλυτη διαφωνία από εκπαιδευτικούς που δεν το είχαν εφαρμόσει (Πιν. 32, Γράφημα 1.24).

**Πίνακας 32. Άποψη ότι «η εκμάθηση λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών είναι σημαντική», ως προς εμπειρία «Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών»**

Πίνακας Συνάφειας- Στατιστικά σημαντικοί συνδυασμοί						
H	Linear- by-Linear Associa- tion	p			Εμπειρία	Όχι εμπειρία
					«Ενιαίου	«Ενιαίου
					Προγράμματο	Προγράμματος
					ς Σπουδών	Σπουδών
					Ξένων	Ξένων
					Γλωσσών»	Γλωσσών»
εκμάθηση	8,219	0,004	Διαφω νώ απόλυ τα	Count	2	0
λιγότερο				% within		
διαδεδομέν				Πιλοτική		
ων ξένων				εφαρμογή		
γλωσσών			νέου			
είναι			"Ενιαίου	25,0%	0,0%	
σημαντική			Προγράμμα			
			τος			
			Σπουδών			
			Ξένων			
			Γλωσσών"			
			Adjusted	5,5	-5,5	
			Residual			

**Γράφημα 1.24: Διαγραμματική απεικόνιση της στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της άποψης ότι «η εκμάθηση λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών είναι σημαντική» και της εμπειρίας «Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών»**



### 5.7 Περαιτέρω θεματικές συσχετίσεων

Πέρα των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, έγινε προσπάθεια καθορισμού των βασικών παραγόντων ή διαστάσεων που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την πολιτική διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης για τις τρεις τελευταίες ομάδες ερωτήσεων (Β έως Δ) βρίσκονται στους Πίνακες 33 έως 35 αντίστοιχα. Παρουσιάζονται τα loadings («επιβαρύνσεις») όπως προέκυψαν μετά τη varimax περιστροφή της λύσης (θεωρώντας ότι «δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων» [SPSS Lab, χ.χ.: 4]).

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 33, αναφορικά με την ομάδα ερωτήσεων Β («καθιέρωση της αγγλικής ως κυρίαρχης ξένης γλώσσας στον εκπαιδευτικό χώρο»), προέκυψαν τρεις παράγοντες που εξηγούν συνολικά το 59,4% της διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τέσσερις μεταβλητές, εκ των οποίων οι τρεις έχουν στατιστικά

σημαντικά loadings ( $>0,4$ ), καθώς εξαιρείται η δήλωση ότι «η καθιέρωση της αγγλικής γλώσσας είναι δικαιολογημένη», εφόσον έχει χαμηλό loading και, άρα, δεν συνεισφέρει στην περιγραφή του παράγοντα. Οι άλλοι δυο παράγοντες περιλαμβάνουν από δυο μεταβλητές με υψηλά και στατιστικά σημαντικά loadings. Η αξιοπιστία των παραγόντων ποικίλει καθώς τα Cronbach's  $\alpha$  διαφέρουν αρκετά. Για τον πρώτο παράγοντα η αξιοπιστία είναι σε ανεκτά επίπεδα, για τον δεύτερο είναι καλή (οτιδήποτε κοντά στο 0,7 και πάνω θεωρείται αξιόπιστο), ενώ ο τρίτος παράγοντας δεν είναι αξιόπιστος, καθώς το Cronbach's  $\alpha$  που έλαβε είναι χαμηλό.

**Πίνακας 33. Παραγοντική ανάλυση ομάδας ερωτήσεων Β για την καθιέρωση της αγγλικής ως κυρίαρχης ξένης γλώσσας στον εκπαιδευτικό χώρο**

<b>Παράγοντας Ι</b>	<b>Factor Loading</b>
Η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας συρρικνώνει τον πολιτισμικό πλούτο της Ευρώπης	0.829
Η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας απειλεί την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία	0.792
Η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας προκαλεί την αρνητική στάση θιγόμενων γλωσσικών μονάδων	0.770
Η καθιέρωση της αγγλικής ως πρώτη ξένη γλώσσα στην εκπαίδευση είναι δικαιολογημένη	-0.214
% διακύμανσης που εξηγείται	24.591
Αξιοπιστία παράγοντα (Cronbach's $\alpha$ )	0.527
<b>Παράγοντας ΙΙ</b>	
Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να αρχίζει στο νηπιαγωγείο	0.933
Τα αγγλικά πρέπει να διδάσκονται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου	0.825
% διακύμανσης που εξηγείται	19.721
Αξιοπιστία παράγοντα (Cronbach's $\alpha$ )	0.726
<b>Παράγοντας ΙΙΙ</b>	
Ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται την αγγλική από εκπαιδευτικό που είναι φυσικός ομιλητής της συγκεκριμένης γλώσσας	0.789
Η εκμάθηση λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών είναι σημαντική	0.697
% διακύμανσης που εξηγείται	15.054
Αξιοπιστία παράγοντα (Cronbach's $\alpha$ )	0.279

Αντίστοιχα για τις μεταβλητές που αφορούν την ομάδα ερωτήσεων Γ («προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσω του μαθήματος των αγγλικών») προέκυψαν δυο παράγοντες που εξηγούν συνολικά το 69,69% της διακύμανσης (Πιν. 34). Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τρεις μεταβλητές με στατιστικά σημαντικά loadings ενώ ο

δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει μόνο τη δήλωση της ανάδειξης των εθνικών αξιών μέσω του μαθήματος των αγγλικών. Για τον πρώτο παράγοντα (που αποτελεί σύνθεση μεταβλητών) η αξιοπιστία είναι, επίσης, σε ανεκτά επίπεδα, καθώς το Cronbach's  $\alpha$  είναι 0,597.

**Πίνακας 34. Παραγοντική ανάλυση ομάδας ερωτήσεων Γ για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσω του μαθήματος των αγγλικών**

Παράγοντας I	Factor Loading
Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να διαδώσω την «αγγλική κουλτούρα» στην ελληνική εκπαίδευση	0.784
Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να ενισχύσω την «ευρωπαϊκή διάσταση» στην ελληνική εκπαίδευση	0.780
Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές σε ζητήματα «πολυπολιτισμικότητας»	0.655
% διακύμανσης που εξηγείται	41.427
Αξιοπιστία παράγοντα (Cronbach's $\alpha$ )	0.597
<b>Παράγοντας II</b>	
Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να αναδείξω τις «εθνικές αξίες» της ελληνικής εκπαίδευσης	0.997
% διακύμανσης που εξηγείται	25.263

Τέλος, οι ερωτήσεις της ομάδας Δ («διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολικό συγκείμενο») ομαδοποιούνται σε τρεις παράγοντες οι οποίοι εξηγούν συνολικά το 64.11% της διακύμανσης (Πιν. 35). Όλα τα loadings είναι στατιστικά σημαντικά, ενώ και η αξιοπιστία των παραγόντων είναι ικανοποιητική.

**Πίνακας 15. Παραγοντική ανάλυση ομάδας ερωτήσεων Δ για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο σχολικό συγκείμενο**

Παράγοντας I	Factor Loading
Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας εθνικών αναγκών	0.800
Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας πιέσεων από πλευράς διεθνών οργανισμών (π.χ. Ε.Ε.)	0.794

Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί στο πλαίσιο του σύγχρονου «παγκοσμιοποιημένου χωριού»	0.682
Ο τρόπος εφαρμογής των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη μορφή που αυτές παίρνουν	0.493
% διακύμανσης που εξηγείται	28.391
Αξιοπιστία παράγοντα (Cronbach's α)	0.685

### Παράγοντας II

Ο εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας είναι απαραίτητος για τη δικτύωση κάθε σχολείου σε ευρωπαϊκό πλαίσιο (π.χ. συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα)	0.929
Θα επιθυμούσα η ενημέρωσή μου για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία να είναι περισσότερη	0.559
% διακύμανσης που εξηγείται	20.419
Αξιοπιστία παράγοντα (Cronbach's α)	0.508

### Παράγοντας III

Είμαι ενήμερος/-η για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία	0.975
% διακύμανσης που εξηγείται	15.304

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα αναμένεται να προσφέρει κάποιες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Σκοπός είναι να μελετηθεί η σχέση μεταξύ του επίσημου λόγου για την πολιτική διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική έρευνα, και του λόγου των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης γλώσσας, όπως φαίνεται από τις στάσεις τους απέναντι στη συγκεκριμένη πολιτική, προσφέροντας μια οπτική της εκπαιδευτικής πράξης. Πρόκειται για μια σχέση που, στην ουσία, αντικατοπτρίζει τη διασύνδεση των επιπέδων της εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια σφαιρικής προσέγγισης, με τη συμβολή τόσο επίσημων κειμένων, όσο και έκφρασης ανθρωπίνων στάσεων και απόψεων.

Ειδικότερα, με την παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια διερεύνησης της στάσης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας απέναντι σε κύρια προτάγματα της ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής για τη γλωσσομάθεια, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την τάση για πρώιμη γλωσσική εκμάθηση. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο συγκεκριμένο μοτίβο ξενόγλωσσης εκπαίδευσης είναι σημαντική, καθώς, σύμφωνα με τον Graddol (2006: 89), δεν αντικατοπτρίζει μόνο μια εκπαιδευτική/ παιδαγωγική στάση, αλλά και μια τοποθέτηση απέναντι στο «πολιτικό» και «οικονομικό [...] ευρωπαϊκό πρότζεκτ» για την ανάδειξη «πολύγλωσσων πολιτών». Η συνολική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση ήταν μετριοπαθής, τείνοντας προς τη θετική αντιμετώπιση. Η συνολική αυτή μετριοπάθεια φαίνεται να οφείλεται στην επιφυλακτική στάση απέναντι στη διδασκαλία της αγγλικής από την προσχολική εκπαίδευση σε αντίθεση με τη θετική αντιμετώπιση της έναρξης διδασκαλίας της στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Η σαφής αυτή διαφοροποίηση των απόψεων ανάλογα με το στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο αναφέρεται η πρώιμη γλωσσική εκμάθηση και η οποία αποτελεί απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αποδεχτεί την πρώιμη γλωσσική εκμάθηση στο δημοτικό, όχι όμως και στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, η τάση της πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης, η οποία επηρεάζει τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον ρόλο του (Graddol, 2006: 89, 100), κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστεί και ως προς τις δύο πιθανές μορφές της, όπως αυτές αποτυπώνονται στα επίσημα κείμενα (Commission of the EC, 1995: 47· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1995: 3· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1998: 2· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2000: 3· European Parliament, 2009: 6· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003β: 18631· Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,

2011α: 1, 4· Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β: 5), αλλά και σε επιστημονικά άρθρα (Neuner, 2002: 11· Δενδρινού, χ.χ.: 3).

Η εύρεση θετικής στάσης απέναντι στη γλωσσική εκμάθηση με αφετηρία, κυρίως, το δημοτικό συμφωνεί με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από συνεντεύξεις προς μελλοντικούς δασκάλους σε έρευνα των Griva και άλλων (2010: 261, 265). Στη συγκεκριμένη, όμως, έρευνα η πρώιμη γλωσσική εκμάθηση αφορούσε το νηπιαγωγείο και το δημοτικό (ό.π.: 266). Η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας απέναντι στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, ενώ η συγκεκριμένη πρακτική εφαρμόζεται ήδη στον ευρωπαϊκό χώρο και, συγκεκριμένα, σε «Βέλγιο, Ισπανία και Μάλτα» (Δενδρινού, χ.χ.: 3), δεν έχει εφαρμοστεί στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Έτσι, αντιμετωπίζεται ως κάτι νέο και όχι δοκιμασμένο στην πράξη. Η εξήγηση αυτή συμφωνεί και με τη διαπίστωση ότι η ελληνική κοινωνία, μεταξύ των οποίων και «ένα ποσοστό δασκάλων», εμφανίζεται προβληματισμένη απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής (Δενδρινού, χ.χ.: 2).

Σύμφωνα με τη Dendrinos (2010: 3), ο χώρος της δημόσιας ξενόγλωσσας εκπαίδευσης αντιμετωπίζει τη διπλή πρόκληση να μεταδώσει στους ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης και να τους παρέχει την κατάλληλη κατάρτιση για να την εφαρμόσουν. Η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης για διδασκαλία σε μαθητές μικρής ηλικίας (ό.π.: 3) μπορεί να σχετίζεται, επίσης, με την επιφυλακτικότητα που σημειώθηκε. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας ως άμεσα εμπλεκόμενοι στην εφαρμογή μιας τέτοιας πρακτικής πιθανόν να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη το συγκεκριμένο περιορισμό σε σύγκριση με τους μελλοντικούς δασκάλους της έρευνας των Griva και άλλων (2010: 261), οι οποίοι διαφέρουν και ως προς τον βαθμό που τους επηρεάζει η εφαρμογή αυτής της πρακτικής και ως προς τη φάση της σταδιοδρομίας τους. Πάντως, σε ποιοτική έρευνα των Griva και Chostelidou (2011: 1781, 1784) με συνεντεύξεις προς εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας που υπηρετούσαν στη δημόσια εκπαίδευση, διαπιστώθηκε θετική στάση απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση, η οποία μπορεί να ξεκινά «από την ηλικία των 5 ή /και των 6 ετών». Σε αυτή την έρευνα η έναρξη της εκμάθησης τοποθετείται από τους εκπαιδευτικούς μεταξύ της τάξης των νηπίων και της πρώτης δημοτικού. Επιπλέον, σε έρευνα των Griva και Iliadou (2011) με συνεντεύξεις προς εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών προέκυψαν «θετικές στάσεις απέναντι στην πολύ πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και στην εισαγωγή των αγγλικών στα ελληνικά νηπιαγωγεία». Γενικά, οι προαναφερθείσες έρευνες διαφέρουν από την παρούσα ως



προς τη μεθοδολογία, η οποία ίσως αποβαίνει και σε μια διαφορετική προσέγγιση του θέματος.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η στάση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της κυριαρχίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, σε σχέση με το πρόταγμα για ευρωπαϊκή πολυγλωσσία. Το ζήτημα της ευρείας διάδοσης της αγγλικής και η δυναμική που δημιουργεί σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές γλώσσες, αντικείμενο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, αποτελείται από πολλές διαστάσεις, οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ενιαία. Η περιπλοκότητα αυτή αποτυπώνεται και στις στάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την πλευρά του ζητήματος που θίγεται.

Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι βρήκαν δικαιολογημένη την ηγετική θέση της αγγλικής γλώσσας, μη θεωρώντας τη διάδοσή της ως απειλή, αλλά αναγνώρισαν και τη σημασία άλλων λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών στο ευρωπαϊκό γλωσσικό τοπίο. Ταυτόχρονα, υπερασπίστηκαν τη θέση τους ως μη φυσικοί ομιλητές της γλώσσας που διδάσκουν. Η τελευταία αυτή στάση, η οποία αφορά την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, είναι άξια διερεύνησης, καθώς συνδέεται με την «επαγγελματική αυτοπεποίθηση» του εκπαιδευτικού, επηρεάζοντας την «προσωπικότητα και τη διδακτική πρακτική» του (Llurda, 2009: 127). Η υπεράσπιση της εθνικά-συγκεκριμένης επαγγελματικής ταυτότητας που παρατηρήθηκε στους εν λόγω εκπαιδευτικούς, αν και επιθυμητή και δικαιολογημένη (Phillipson, 2007: 127), δεν είναι αυτονόητη. Αντίθετα, συχνά οι ερευνητές διαπιστώνουν την προβληματική και αντιφατική ως προς την αυτοαντίληψη θέση του εκπαιδευτικού που δεν είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας που διδάσκει (Dendrinos, 2001: 204, 211, 214· Llurda, 2009: 129).

Το θετικό μήνυμα της συγκεκριμένης έρευνας οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας μας, όπου η πλειοψηφία έχει ως μητρική γλώσσα την ελληνική και δεν υπάρχει ανταγωνισμός από αγγλόφωνους εκπαιδευτικούς, όπως στην ιδιωτική εκπαίδευση. Πρόκειται, δηλαδή, για μια κατάσταση κατά την οποία η διάκριση φυσικού / μη φυσικού ομιλητή δεν απειλεί ούτε τις αποδοχές ούτε την επαγγελματική καταξίωση του εκπαιδευτικού (Llurda, 2009: 129). Η έμφαση στον εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας με ελληνική υπηκοότητα, άλλωστε, είναι κάτι που επιδιώχτηκε από τη στιγμή που το μάθημα εισήχθη στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, 1945: 1565). Μάλιστα, η θέση του μη αγγλόφωνου εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται από τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα, ενώ επιδιώκεται και η αναβάθμισή της σε επίπεδο αντίληψης του επαγγελματικού εαυτού (Euro-

pean Commission, 2011: 41) και γλωσσικής και πολιτισμικής κατάρτισης και επιμόρφωσης (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2008α: 15· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2002: 2· Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 15· Επιτροπή ΕΚ, 2003: 12).

Ενδιαφέρουσες είναι και οι στάσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών απέναντι στη θέση των ευρωπαϊκών γλωσσών. Οι εκπαιδευτικοί σκιαγράφησαν ένα ευρωπαϊκό γλωσσικό τοπίο, στο οποίο η αγγλική γλώσσα έχει έναν αναμενόμενο ηγετικό ρόλο, συνυπάρχοντας, όμως, με μια, μη απειλούμενη, γλωσσική πολυμορφία. Ειδικότερα, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σημασία εκμάθησης λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών, συμφωνεί και με την έρευνα των Griva και Chostelidou (2011: 1782). Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας τάσσονται υπέρ την πολυγλωσσίας, όπως άλλωστε αναμένεται από αυτούς στα επίσημα και ερευνητικά κείμενα (Βαμβούκας & Κανάκης, 1996: 263· Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 12-13· Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003α: 4086· Κοσοβίτσα & Χρυσόχοος, 2003: 6, 14· Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010: 3), αλλά ταυτόχρονα υποστηρίζουν και τη θέση της γλώσσας που διδάσκουν. Σε αυτό, ίσως, οφείλεται και η μη θεώρηση της αγγλικής ως απειλή για την πολυγλωσσία, παρά τις προειδοποιήσεις που καταγράφονται στη βιβλιογραφία για το αντίθετο (Dendrinos, 2001: 21, 29· Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 8· Phillipson, 2008: 250· Sifakis & Sougari, 2003: 65· Strubell και άλλοι, 2007: 7).

Ωστόσο, δηλώνοντας οι εκπαιδευτικοί τη στάση τους ως προς το αν «η καθιέρωση της αγγλικής ως πρώτη ξένη γλώσσα στην εκπαίδευση είναι δικαιολογημένη», δεν υποστηρίζουν απαραίτητα την ίδια τη θέση της γλώσσας, αλλά πιθανόν θεωρούν αναμενόμενο το αποτέλεσμα της καθιέρωσής της, δεδομένης της εξάπλωσης ή της χρησιμότητας ή της ισχύος των χωρών προέλευσής της (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2006α: 35-36· European Commission, 2001: 12· European Commission, 2006: 30· Phillipson, 2007: 127, 133· Borneman & Fowler, 1997: 499· Neuner, 2002: 10-11· Seidlhofer και άλλοι, 2006: 5). Πάντως, η ταυτόχρονη υποστήριξη της αγγλικής γλώσσας και του γλωσσικού πλουραλισμού από τους εκπαιδευτικούς αντικατοπτρίζει μια απόπειρα συνδυασμού αντιθετικών στοιχείων που παρατηρείται στο εσωτερικό τόσο της ευρωπαϊκής όσο και της εθνικής πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης (Beacco, 2007: 72· Δενδρινού, 2012· European Parliament, 2006α: 5, 9· Seidlhofer και άλλοι, 2006: 8, 24). Επιπλέον, η θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση λιγότερο διαδεδομένων ευρωπαϊκών γλωσσών και η ταυτόχρονη αναγνώριση της σπουδαιότητας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας συμφωνεί και με την έρευνα των Griva, Iliadou και άλλων (2010: 262-263). Ωστόσο, στην έρευνα των Griva και Chostelidou (2011:

1782) οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τόνισαν περισσότερο την άνιση διάδοση των ευρωπαϊκών γλωσσών και τα πολιτικά αίτιά της.

Το επόμενο ζήτημα που διερευνήθηκε σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας πτυχές του ρόλου τους που αφορούν τη διάδοση των γλωσσών και τη διαμόρφωση γλωσσικής πολιτικής. Λόγω της περιορισμένης δυνατότητας συμμετοχής του έλληνα εκπαιδευτικού, και της ελληνικής σχολικής μονάδας γενικότερα, στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Καζαμίας, 1996: 50· Κατσαρός, 2008: 89, 103· Strubell και άλλοι, 2007: 12), ο ρόλος του εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας για την ευρωπαϊκή δικτύωση της σχολικής μονάδας, όπως επίσης και ο ρόλος της τελευταίας στην οριστική μορφή που παίρνουν οι ευρωπαϊκές δράσεις κατά την εφαρμογή τους, κρίθηκαν ως οι πλέον κατάλληλοι τρόποι επιρροής του τοπικού/ σχολικού επιπέδου εκπαίδευσης προς εξέταση. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν σε μεγάλο βαθμό αυτές τις δύο δυνατότητες παρέμβασης, οι οποίες υποστηρίζονται από ερευνητές και διακηρύσσονται σε κείμενα ευρωπαϊκών και εθνικών σχηματισμών (Bright, 1971, στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 151· Επιτροπή ΕΚ, 2003: 12-13· Παντίδης και Πασιάς, 2003: 310· Τρούλης, 1996: 312). Ωστόσο, ο Μαυρογιώργος (2003: 358-359) διαπιστώνει την ύπαρξη χάσματος μεταξύ ιδεολογικών διακηρύξεων από ανώτερους φορείς και της πραγματικότητας της σχολικής μονάδας σχετικά με τον διαμορφωτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, η θετική στάση των εκπαιδευτικών από μόνη της είναι μεγάλης σημασίας, καθώς, σύμφωνα με τη Byrnes (2007: 681), η θέληση του εκπαιδευτικού για ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ουσιώδης για την επίτευξή του.

Σε άμεση σχέση με τη δυνατότητα παρέμβασης στην εκπαιδευτική πολιτική βρίσκεται και η ενημέρωση για δράσεις των ανώτερων επιπέδων άσκησής της. Ο εκπαιδευτικός αναμένεται να είναι εξοικειωμένος με την ιστορία της Ε.Ε. και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της (Βαμβούκας & Κανάκης, 1996: 247). Εντούτοις, από παλαιότερη έρευνα των Βάμβουκα και Κανάκη (1996: 248-249, 262) βρέθηκε ελλιπής πληροφόρηση για θέματα της Ε.Ε. των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων που συμμετείχαν. Στην παρούσα έρευνα, το αίτημα της ενημέρωσης εξειδικεύεται ως πληροφόρηση για ευρωπαϊκές δράσεις που αφορούν άμεσα τον εκπαιδευτικό, αναφερόμενες στο μάθημα των αγγλικών και την κινητικότητα του αντίστοιχου κλάδου. Ως προς αυτή τη διάσταση του ρόλου τους οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν το αίτημα για περισσότερη ενημέρωση, δηλώνοντας ταυτόχρονα και ήδη υπάρχουσα πληροφόρηση κάποιου βαθμού. Το αίτημα αυτό συμφωνεί με το αντίστοιχο της Αναστοπούλου (1994: 61), η οποία τονίζει την ανάγκη «οι πρωτοβουλίες της Κοινότητας [...] [να] προωθούνται στους άμεσα ενδιαφερόμενους, που είναι οι εκπαιδευτικοί, οι επιμορφωτές,

οι διευθυντές σχολείων, οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, επιθεωρητές, μαθητές». Συνολικά, θα υποστηρίζαμε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πίστη τους στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να συμμετέχει στη διαμόρφωση πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και δήλωσαν το ενδιαφέρον τους για περισσότερη σχετική ενημέρωση.

Ένα θέμα γύρω από το οποίο περιστρέφονται όλα τα επιμέρους ζητήματα της παρούσας διερεύνησης είναι η ευρωπαϊκή διάσταση του μαθήματος των αγγλικών και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διάφορες πτυχές της. Σύμφωνα με τον Llurda (2009: 128), «πολλοί εκπαιδευτικοί αγγλικών δεν αισθάνονται άνετα με την ένταξη πολιτιστικών πλευρών στα γλωσσικά τους μαθήματα, και είναι ακόμη πιο διστακτικοί να ενσωματώσουν οποιοδήποτε πολιτιστικό περιεχόμενο που δε σχετίζεται με το Ηνωμένο Βασίλειο ή τις Η.Π.Α». Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό προσπάθεια διάδοσης της αγγλικής κουλτούρας, ενίσχυσης του ευρωπαϊκού προσανατολισμού και ενθάρρυνσης ενός πνεύματος πολυπολιτισμικότητας μέσω του μαθήματός τους. Διατήρησαν, ωστόσο, πιο ουδέτερη στάση ως προς την ανάδειξη των ελληνικών ιδανικών μέσω αυτού. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνα του Κακαβούλη (1992: 236, 241), στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, την οποία ωστόσο αντιλαμβάνονται ως «μόρφωση ευρωπαϊκής συνείδησης με παράλληλη ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας». Η έμφαση στη διατήρηση του εθνικού στοιχείου προέκυψε και από τις έρευνες της Παμουκτσόγλου (2003: 372-373) και των Παπαχρήστου και Τύπα (2003: 146).

Ο διαχωρισμός αυτός της μετάδοσης στοιχείων της κουλτούρας άλλων πολιτισμών από τη μετάδοση των ελληνικών αξιών, που παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας και η οποία θα επαναληφθεί και στην ανάδειξη των ευρύτερων θεματικών της έρευνας παρακάτω, φαίνεται να ισχύει τουλάχιστον σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης. Ωστόσο, η έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση εκδηλώνεται ως συνδυασμός ευρωπαϊκών και εθνικών στοιχείων, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να αναδείξει (Αναστοπούλου, 1994: 65· Τσούλιας, 1997: 3). Πάντως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση και με τη διαπίστωση των Παντίδη και Πασιά (2003: 356) για τον «εθνοκεντρικό» και όχι πολυπολιτισμικό προσανατολισμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Μια τέτοια διαφορά, όμως, θα μπορούσε να εξηγηθεί με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας, οι οποίοι διδάσκουν μια γλώσσα με πολιτισμικό φορτίο εκτός των ελληνικών πλαισίων, γεγονός που τους ανοίγει νέους ορίζοντες στην ανάδειξη άλλων πολιτισμών.

Ειδικότερα, η θετική στάση που διαπιστώθηκε απέναντι στην προώθηση πνεύματος πολυπολιτισμικότητας συμβαδίζει με την ανάλογη προσδοκία που εκφράζεται στο προτεινόμενο «Ευρωπαϊκό Προφίλ για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών γλωσσών» (Kelly et al., 2004: 4, 30). Στο έγγραφο αυτό η πολυπολιτισμικότητα ορίζεται ως μια κατάσταση συνύπαρξης ποικιλίας «διαφορετικών πολιτισμικών οπτικών και στάσεων» και συνδέεται με την έννοια του «εκπαιδευτικού γλωσσών», ο οποίος αναμένεται να την ενσωματώσει στη διδασκαλία του σε συνδυασμό με την ΕΔΕ (ό.π.: 30, 118). Αλλά και σε εθνικό πλαίσιο, σύμφωνα με την Καγκά (2002: 67), η ξενόγλωσση εκπαίδευση σχετίζεται «εξ ορισμού» με την ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας, η οποία αποτελεί έναν από τους «κατευθυντήριους άξονες» του, μέχρι τώρα εφαρμοζόμενου, «Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών των ξένων γλωσσών του Γυμνασίου». Γενικότερα, τονίζεται η σπουδαιότητα της υπέρβασης των στενών ορίων της γλώσσας και της κουλτούρας που διδάσκει ο εκπαιδευτικός με σκοπό την προώθηση της ευρωπαϊκής γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Bedynska & Kowalczyk, 2003: 27), κάτι που παρατηρήθηκε και στη στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Στην παρούσα διερεύνηση προστέθηκε και η μελέτη της άποψης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για τον βαθμό και την κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο υπερεθνικό, εθνικό και σχολικό επίπεδο διαμόρφωσης πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Μια διάσταση του ζητήματος αυτού αποτελεί η αντίληψη για τον βαθμό και την πηγή της διακηρυσσόμενης στα επίσημα κείμενα αναβάθμισης του μαθήματος των αγγλικών στην ελληνική εκπαίδευση (Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, 2011: 1' Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010: 3' Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α: 3' Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011γ: 14). Μεταξύ των διαφόρων πηγών αναβάθμισης, η παγκοσμιοποίηση είναι αυτή που γίνεται περισσότερο αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, αποτέλεσμα ενδεικτικό και της κατεύθυνσης της επιρροής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν πιο μετριοπαθή στάση απέναντι στην ύπαρξη αναβάθμισης της θέσης του μαθήματός τους από πολλαπλές πηγές, συνολικά, αλλά και ειδικότερα λόγω εθνικών αναγκών ή υπερεθνικών πιέσεων.

Κατ' αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δεν απέδωσαν τη βελτίωση σε έναν συγκεκριμένο υπερεθνικό οργανισμό, όπως η Ε.Ε., αλλά στις ευρύτερες διεργασίες της παγκοσμιοποίησης. Άλλωστε, και άλλοι υπερεθνικοί οργανισμοί έχουν καταπιαστεί με ζητήματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Υπό αυτή την έννοια επιστρέφουμε στην ευρύτερη

θεματική από την οποία προήλθε το θέμα της ευρωπαϊκοποίησης που απασχολεί την παρούσα έρευνα, δηλαδή στις τάσεις παγκοσμιοποίησης που παρατηρούνται στις μέρες μας, επηρεάζοντας την άσκηση πολιτικής και στον τομέα της εκπαίδευσης. Καθώς, όμως, η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης έχει το χαρακτήρα της «κοσμοτοποικότητας», που συνδυάζει το παγκόσμιο και το τοπικό και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 131), θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μια αμφίπλευρη σχέση επιρροής ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης που αποβαίνει στην αναβάθμιση της θέσης του μαθήματος των αγγλικών. Από την άλλη, οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004: 34) παρατηρούν ότι στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης ο ενεργός ρόλος του έθνους περιορίζεται. Οπότε, η στάση των εκπαιδευτικών αποτελεί περισσότερο ένδειξη μιας εκ των άνω κατεύθυνσης διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια χώρα με περιορισμένη επιρροή, όπως η Ελλάδα. Ταυτόχρονα, η αντίληψη της παγκοσμιοποίησης ως πηγής αναβάθμισης σχετίζεται με τη διάδοση της αγγλικής γλώσσας παγκοσμίως. Διότι η ευρεία διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας δεν λαμβάνει χώρα μόνο εντός της Ε.Ε., αλλά αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο. Μάλιστα, και η ίδια η Ε.Ε. αναγνωρίζει τη δυνατότητα των «ευρωπαϊκ[ών] παγκόσμι[ων] γλωσσ[ών]» να φέρνουν σε επαφή λαούς από όλο τον κόσμο (Επιτροπή ΕΚ, 2008: 15). Επόμενο είναι η παγκόσμια «ζήτηση» για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας να επηρεάζει και τη θέση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Ένα ακόμη σημείο ενδιαφέροντος της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διασύνδεση που βρέθηκε μεταξύ ορισμένων δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των γενικότερων και επιμέρους στάσεών τους απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται με την αντίληψή τους για την απειλή προς την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία που φέρει η διάδοση της αγγλικής γλώσσας. Εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (46-55 ετών) παρουσιάζονται πιο συνειδητοποιημένοι για τους κινδύνους εξάπλωσής της σε σύγκριση με την αμέσως προηγούμενη ηλικιακή ομάδα (36-45 ετών). Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας (21-25) αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της ευρείας διάδοσης ως απειλή σε μεγαλύτερο βαθμό από εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια (16-20). Επομένως, η ηλικιακή και επαγγελματική ωριμότητα συμβαδίζει με τη συνειδητοποίηση της θέσης της αγγλικής γλώσσας στο πολύγλωσσο ευρωπαϊκό τοπίο και των πιθανών κινδύνων από τη διάδοσή της.

Ωστόσο, με την ηλικία του εκπαιδευτικού σχετίζεται και η άποψη ότι η τελική μορφή των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής περνά από το τοπικό/σχολικό «φίλτρο». Μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί (56 ετών και άνω) διαφωνούν περισσότερο ως

προς αυτό από την αμέσως προηγούμενη ηλικιακή ομάδα (46-55 ετών). Το εύρημα αυτό αφορά την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να παρέμβει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και υπονοεί ότι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζονται λιγότερο αισιόδοξοι, ως προς την ύπαρξη μιας τέτοιας δυνατότητας. Αυτό, ίσως, οφείλεται σε μια πιο ισχυρή αίσθηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών αυτών, της ύπαρξης συγκεντρωτισμού στην εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, η σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού φαίνεται να επηρεάζει κι αυτή την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού απέναντι στη δήλωση προσπάθειας ανάδειξης μέσω του μαθήματος των αγγλικών των «εθνικών αξιών» της ελληνικής εκπαίδευσης. Η σχέση αυτή δεν επιβεβαιώνεται από κάποια άλλη έρευνα. Αν, όμως, αναλογιστούμε ότι η μονιμότητα στη δημόσια εκπαίδευση συχνά συνοδεύεται από κάποια χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (λόγου χάρη, ως αναπληρωτής ή ωρομίσθιος), μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το εύρημα αυτό ανάγεται σε μια σχέση μεταξύ επαγγελματικής ωριμότητας και της συγκεκριμένης δήλωσης. Η μονιμότητα, επίσης, συχνά συνεπάγεται και μια καλύτερη γνωριμία με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις εθνικές αξίες που αυτό αντιπροσωπεύει. Και ίσως, ο εκπαιδευτικός, μέσω της ηλικιακής και επαγγελματικής του ωριμότητας, αλλά και της σταθεροποίησής του στη δημόσια εκπαίδευση να ξεφεύγει από τη στενή θεώρηση της γλώσσας που διδάσκει και να τη θεωρεί ως μέρος ενός ευρύτερου, μη αγγλόφωνου, γλωσσικού και πολιτισμικού δικτύου.

Επιπλέον, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο θετικοί στην προσπάθειά τους να αναδείξουν τα ελληνικά ιδεώδη μέσω του μαθήματός τους από κατέχοντες θέση ωρομίσθιου. Οι τελευταίοι, μάλιστα, παρουσιάστηκαν ως πιο αρνητικοί ως προς την προσπάθεια ενίσχυσης του ευρωπαϊκού προσανατολισμού του μαθήματός τους σε σύγκριση με τους μόνιμους. Και πάλι, η παγίωση της θέσης του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να σχετίζεται με την αντίληψή του για την ευρωπαϊκή διάσταση των σχολικών μαθημάτων.

Η βαθμίδα στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός, επίσης, σχετίζεται με τις στάσεις που αυτός διαμορφώνει. Έτσι, ο κίνδυνος για την πολυγλωσσία από τη διάδοση της αγγλικής γίνεται περισσότερο αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. Ως προς τη μεμονωμένη άποψη ότι η αγγλική γλώσσα μειώνει την ευρωπαϊκή πολιτισμική ποικιλία με την εξάπλωσή της, οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό ουδέτεροι και απόλυτα σύμφωνοι συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας. Αντίστοιχα, από τις Griva και Chostelidou (2011:1782), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικών της δευτεροβάθμιας «τόνισαν τα πλεονεκτήματα της ‘πολυγλωσσίας’ ως μέσο επικοινωνίας σε

διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσικά περιβάλλοντα» σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας απέναντι σε θέματα προστασίας των γλωσσών, ίσως, σχετίζεται με την αλληλεπίδραση με άλλες, ξενόγλωσσες και μη, ειδικότητες που προσφέρει το εργασιακό περιβάλλον του γυμνασίου και του λυκείου. Από την άλλη, ίσως, το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο δημοτικό να διαμορφώνεται έτσι ώστε να εξασφαλίζει τον σεβασμό προς τις υπόλοιπες άλλες γλώσσες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας να μην το αντιλαμβάνονται τόσο ως απειλή, όσο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας.

Από την άλλη, η ύπαρξη βελτίωσης της θέσης του μαθήματος των αγγλικών από ποικίλες πηγές γίνεται περισσότερο αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας. Μάλιστα, οι συνάδελφοί τους από τη δευτεροβάθμια δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό απόλυτη διαφωνία με την αναβάθμιση της θέσης του μαθήματος λόγω εθνικών αναγκών. Για την ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι τρέχουσες προσπάθειες βελτίωσης του μαθήματος των αγγλικών στο δημοτικό (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010: 1· Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011α: 1), οι οποίες σαφώς επηρεάζουν τον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ύπαρξη αναβάθμισης της θέσης του.

Ωστόσο, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνολικές και επιμέρους στάσεις τους απέναντι στην πρώιμη γλωσσική εκμάθηση. Αντίθετα, στην έρευνα των Griva και Chostelidou (2011: 1784), βρέθηκε διαφοροποίηση τουλάχιστον ως προς μια διάσταση αυτής, που είναι η ανάγκη συνυπολογισμού «των αναγκών των παιδιών», τονιζόμενη περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας.

Εκτός από τη βαθμίδα σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία, όπως σε προγράμματα κινητικότητας. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα αντιμετωπίζουν θετικότερα την τάση για εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από μικρή ηλικία. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγαλύτερο βαθμό απόλυτα σύμφωνοι ως προς τη λιγότερο δοκιμασμένη πρακτική της εισαγωγής της διδασκαλίας της αγγλικής στην προσχολική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες σε ευρωπαϊκά προγράμματα είναι και περισσότερο ενημερωμένοι για τη δραστηριότητα της Ε.Ε στα σχολεία. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να συσχετιστεί με τα συμπεράσματα των Παπαχρήστου και Τύπα (2003: 136, 146), οι οποίοι εξέτασαν τη γνώμη



των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους «τομείς ενδυνάμωσης» της Ε.Δ.Ε. Ως κατεξοχήν τομέας ενίσχυσης της θεωρήθηκε η «συμμετοχή στα προγράμματα ανταλλαγών-επισκέψεων ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές της Ελλάδας με εκείνους της Ευρωπαϊκής Ένωσης», γι' αυτό και οι συγγραφείς προτείνουν τη «συνέχιση και αύξηση» των σχετικών προγραμμάτων (ό.π.: 146-147). Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική κινητικότητα στα πλαίσια της Ε.Ε. φαίνεται να ενδυναμώνει τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της εκπαίδευσης γενικά, γεγονός που σχετίζεται και με τη θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές τάσεις, αλλά και με την πληροφόρησή του για ευρωπαϊκές δράσεις. Επιβεβαιώνεται, έτσι, η αντίληψη για τη σημασία της ευρωπαϊκής εμπειρίας του εκπαιδευτικού, η οποία αποκτάται μέσω της κινητικότητας και αποτελεί υπερεθνικό στόχο (Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 1998: 3· Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ, 2002: 2· Επιτροπή ΕΚ, 2002α: 14· Επιτροπή ΕΚ, 2002β: 26· European Parliament, 2009: 6-7).

Το φύλο σχετίζεται, επίσης, με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι προσπαθούν να διαδώσουν τον αγγλικό πολιτισμό μέσω του μαθήματός τους. Επίσης, οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο από τους άντρες ότι η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί λόγω της παγκοσμιοποίησης. Από την άλλη, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν περισσότερο απόλυτη διαφωνία ως προς την προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών σε πολυπολιτισμικά θέματα μέσω του μαθήματός τους. Αντίστοιχα, οι Murtha, Bowens-McCarthy, Morote και Tatum (2006: 3-4), από έρευνα με ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς, κατέληξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν «την ανάγκη για περισσότερη πολυπολιτισμικότητα» στο «σχολικό κλίμα» σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτά υπονοούν έναν ευρωπαϊκό προσανατολισμό μεγαλύτερου βαθμού εκ μέρους των γυναικών. Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονείται η μικρή αντιπροσώπευση των ανδρών στην παρούσα έρευνα (9,6% του συνολικού δείγματος), γεγονός που όμως εξηγείται από τη γενικότερη σύνθεση του κλάδου, από άποψη φύλου.

Επιπλέον, αν ο εκπαιδευτικός έχει εμπλακεί στην πιλοτική εφαρμογή του νέου "Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών", επηρεάζει την άποψή του για τη σημασία εκμάθησης των λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών, καθώς οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αρνητικοί προς αυτή. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν μη αναμενόμενο, καθώς το νέο «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών» διαπνέεται από μια λογική γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011β: 4-5). Από τη άλλη, το πρόγραμμα σπουδών αυτό

αναφέρεται στις πιο διαδεδομένες γλώσσες, δίνοντας προτεραιότητα στην αγγλική (ό.π.: 4). Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση αντιπροσώπευσης ανδρών και γυναικών στο δείγμα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν εφαρμόσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ήταν λίγοι (6,4% του δείγματος), καθώς η εφαρμογή του βρίσκεται ακόμη σε πιλοτικό στάδιο.

Ως προς τα χαρακτηριστικά «πρόσθετες σπουδές», «συγκεκριμένος τύπος σχολείου υπηρεσίας», «βαθμός γλωσσομάθειας» και «διδασκαλία κάποιας άλλης γλώσσας» (μητρικής ή ξένης) δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις απέναντι στις πολιτικές ξενόγλωσσας εκπαίδευσης. Ωστόσο, στην έρευνα των Griva και Chostelidou (2011: 1782-1783) βρέθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ κατόχων, και μη, μεταπτυχιακού, ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην «προώθηση και ενίσχυση της ευαισθησίας στην ποικιλομορφία» (γλωσσών και πολιτισμών) και στη σημασία «ανάπτυξης του πολύγλωσσου ρεπερτορίου των πολιτών και της ικανότητας να επικοινωνούν σε τουλάχιστον δύο ευρωπαϊκές γλώσσες», καταδεικνύοντας τη σημασία της περαιτέρω εκπαίδευσης στη διαμόρφωση θετικών απόψεων περί πολυγλωσσίας.

Επιπλέον, η επαρκής γνώση κι άλλων ξένων γλωσσών εκτός της αγγλικής (πολυγλωσσία), αλλά και η διδασκαλία και κάποιας άλλης γλώσσας, μητρικής ή ξένης, από τον εκπαιδευτικό (έμπρακτη ενσωμάτωση της πολυγλωσσίας στη διδασκαλία) θεωρήθηκαν ως χαρακτηριστικά του πολύγλωσσου εκπαιδευτικού. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, το 77,6% γνώριζε επαρκώς τουλάχιστον μια ακόμη ξένη γλώσσα (πολύγλωσσοι εκπαιδευτικοί), ενώ ένα μικρό, αλλά υπολογίσιμο, ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει διδάξει και κάποια άλλη γλώσσα, μητρική ή ξένη, εκτός της αγγλικής (34,4%) (εκπαιδευτικοί γλωσσών) (Υποενότητα 4.5, Πιν. 1). Μάλιστα, σε ιδιωτικό και ανεπίσημο πλαίσιο τα ποσοστά διδασκαλίας και άλλων γλωσσών είναι πιο αυξημένα (9,6% και 18,4% αντίστοιχα) σε σχέση με τη δημόσια εκπαίδευση (6,4%) (Πιν. 1). Εντούτοις, όπως προαναφέρθηκε, δε διαπιστώθηκε κάποια σύνδεση μεταξύ του βαθμού πολυγλωσσίας των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και των συνολικών και επιμέρους στάσεων τους απέναντι σε θέματα πολιτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης.

Η σχέση της πολυγλωσσίας του ίδιου του εκπαιδευτικού με τις στάσεις που αυτός διαμορφώνει για την πολιτική ξενόγλωσσας εκπαίδευσης εντάχθηκε στην παρούσα συζήτηση με αφορμή το εύρημα του Weatherford (1982: 32) για τη διασύνδεση μεταξύ της γνώσης ξένων γλωσσών από το ίδιο το άτομο και της αντίληψης για τη σημασία της γλωσσομάθειας. Ωστόσο, η έρευνα του Weatherford (1982: 29) πραγματοποιήθηκε σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (Αμερική) και αναφερόταν σε συμμετέχοντες διαφορετικής εκπαιδευτικής αρμοδιότητας (διευθυντές). Επιπλέον, η εξέταση της αξιοποίησης της γλωσσομάθειας του

εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και άλλων γλωσσών και η σχέση της με τις στάσεις για θέματα ξενόγλωσσας εκπαίδευσης προέκυψε από την αντίληψη για τον Έλληνα -και ευρωπαϊό- εκπαιδευτικό αγγλικών, ως εκπαιδευτικό γλώσσας (Kelly et al., 2004: 118).

Γενικότερα, από τις επιμέρους στάσεις απέναντι στην πολιτική διδασκαλίας της αγγλικής φαίνεται να αναδεικνύονται ορισμένες διαστάσεις που επηρεάζουν τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας τη δομή του ερωτηματολογίου, από τις μεταβλητές που αντιστοιχούν σε στάσεις για την καθιέρωση της αγγλικής ως κυρίαρχης ξένης γλώσσας στον εκπαιδευτικό χώρο, φαίνεται να προκύπτουν τρεις διαστάσεις, οι οποίες είναι η ευρεία διάδοση της αγγλικής ως απειλής για την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία, η πρόωπη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και η ισότητα μεταξύ γλωσσών και των ομιλητών τους, φυσικών ή μη. Οι δύο πρώτες διαστάσεις συμφωνούν και με τις σύνθετες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των συνολικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην κυριαρχία της αγγλικής ως απειλής για τη γλωσσική πολυμορφία της Ευρώπης και στην πρόωπη γλωσσική εκμάθηση, αντίστοιχα. Η τρίτη διάσταση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς συνδυάζει τη στάση απέναντι στην προστασία των λιγότερο διαδεδομένων γλωσσών με την άποψη για τη δικαιοδοσία φυσικών και μη φυσικών ομιλητών της αγγλικής να διδάσκουν τη συγκεκριμένη γλώσσα. Αν και η αξιοπιστία αυτού του τελευταίου παράγοντα είναι χαμηλή, η διάσταση που αναδεικνύεται είναι άξια σχολιασμού, καθώς χαρακτηρίζεται από τη λογική της «πάλης» μεταξύ του «κέντρου» και της «περιφέρειας» (Dendrinos, 2001: 204), όπου ως κέντρο νοούνται η αγγλική γλώσσα και οι φυσικοί ομιλητές της και ως «περιφέρεια» οι λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες, οι φυσικοί ομιλητές τους, αλλά και όσοι από αυτούς εμπλέκονται στη διδασκαλία των γλωσσών του «κέντρου».

Στη συνέχεια, από τις μεταβλητές που εκφράζουν στάσεις απέναντι στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσω του μαθήματος των αγγλικών προέκυψαν δύο διαστάσεις. Από τη μια πλευρά, έχουμε τη διάδοση πολιτιστικών στοιχείων και ιδεών άλλων πολιτισμών, αγγλόφωνων και μη, και, από την άλλη, τη διάδοση των ελληνικών πολιτιστικών στοιχείων και ιδεών. Αν και, όπως προαναφέρθηκε, η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση ενσωματώνει και τις δύο οπτικές, σε επίπεδο αντίληψης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας οι διαστάσεις αυτές φαίνεται να διαχωρίζονται, κάτι που προέκυψε και από την περιγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη διάδοση πολιτισμικών στοιχείων άλλων πολιτισμών, εκτός του ελληνικού, να είναι πιο ισχυρή.

Τέλος, από τις μεταβλητές που εντάσσονται στη θεματική της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο, ξεχώρισαν τρεις ακόμη διαστάσεις. Η δεύτερη και η τρίτη διάσταση αναφέρονται στον ενεργό ρόλο του εκπαιδευτικού αγγλικής

γλώσσας στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική συνεργασία και στην κατάσταση πληροφόρησης του εκπαιδευτικού για ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές δράσεις, αντίστοιχα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρώτη διάσταση που αναφέρεται στην κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων επιπέδων της εκπαίδευσης. Σε αυτήν εντάσσεται και η μεταβλητή που εκφράζει τη στάση απέναντι στον ρόλο της σχολικής μονάδας να επεμβαίνει στην τελική μορφή των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής. Έτσι, η διάσταση αυτή αντικατοπτρίζει τις στάσεις για την πιθανή επιρροή που ασκούν στη διαμόρφωση πολιτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης τα τρία επίπεδα που αποτελούν τους άξονες της παρούσας εργασίας, δηλαδή το ευρωπαϊκό, το εθνικό και το σχολικό, αλλά και το παγκόσμιο, ως τέταρτο επίπεδο που τα περικλείει.

Με την παρούσα διερεύνηση έγινε προσπάθεια κάλυψης ζητημάτων μεγάλου εύρους που εντάσσονται στη θεματική της πολιτικής διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, με όσο το δυνατόν πιο επιστημονικά σωστό τρόπο. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλεφθούν και κάποιες αδυναμίες της παρούσας έρευνας. Πρώτον, το δείγμα των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας που χρησιμοποιήθηκε ήταν δείγμα ευκολίας, καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προήλθαν από σχολεία της περιοχής της Μαγνησίας, τα οποία επιλέχθηκαν για πρακτικούς λόγους εγγύτητας και ευκολίας πρόσβασης. Ιδανικά, τα αποτελέσματα θα έπρεπε να είχαν προέλθει από δείγμα επιλεγμένο με τυχαία δειγματοληψία, γεγονός που θα το έκανε αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, καθώς αποτελεί και προϋπόθεση εφαρμογής των στατιστικών ελέγχων (Johnson & Christensen, 2008: 223· Pallant, 2007: 211, 203).

Δεύτερον, έγινε επεξεργασία μιας θεματικής περιοχής που συνοδεύεται από μικρό όγκο ερευνητικού έργου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε προέκυψε από την ανάλυση επίσημων και ερευνητικών κειμένων, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε θεωρητικές πτυχές του θέματος και δεν έχει χρησιμοποιηθεί ξανά, με αποτέλεσμα η μορφή και το περιεχόμενό του να απαιτεί βελτίωση που μπορεί να επέλθει μέσα από την επανάληψη της χρήσης του. Παρόμοια, τα αποτελέσματα που προέκυψαν συγκρίθηκαν με έρευνες που έθιγαν παρόμοια ζητήματα, όχι όμως ακριβώς ίδια, ενώ συχνά διέφεραν ως προς τη μεθοδολογία τους (ποιοτικές έρευνες). Στους περιορισμούς αυτούς, τέλος, πρέπει να προστεθούν ο μικρός αριθμός ανδρών αλλά και εκπαιδευτικών που είχαν εφαρμόσει πιλοτικά το νέο «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών», κάτι που, όμως, αντικατοπτρίζει και την πραγματικότητα, όπως προαναφέρθηκε.

Πέρα από τους περιορισμούς αυτούς η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της έρευνας σχετικά με την πολιτική διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Ξεκινώντας από την ανάλυση των επίσημων ευρωπαϊκών και εθνικών κειμένων για τη

διδασκαλία των ξένων γλωσσών, και ειδικότερα της αγγλικής, και έχοντας υπόψη την ευρωπαϊκή διάσταση που τα κείμενα αυτά αποδίδουν στο συγκεκριμένο μάθημα, αλλά και τα τρία επίπεδα διαμόρφωσης της εν λόγω πολιτικής (υπερεθνικό, εθνικό, τοπικό/σχολικό), επιχειρήθηκε μια σύνδεση των δύο πρώτων επιπέδων με το τρίτο επίπεδο, της εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι, δημιουργήθηκε η δυνατότητα αποτύπωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών αγγλικών απέναντι σε διάφορες πτυχές της συγκεκριμένης πολιτικής. Οι στάσεις που εκφράστηκαν υποδεικνύουν την ανάγκη για προσεκτικό χειρισμό της πολιτικής της πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης, ως προς το ηλικιακό στάδιο εφαρμογής της, αλλά και την περιπλοκότητα του ζητήματος της ευρείας διάδοσης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και της σχέσης της με άλλες, λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες, το οποίο αντικατοπτρίζει μια γενικότερη απόπειρα συνδυασμού αντιθετικών δυνάμεων (ενότητα και πολυμορφία) στο εσωτερικό της Ε.Ε. Αισιόδοξη είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη δικαιοδοσία τους να διδάσκουν τη συγκεκριμένη γλώσσα, όπως και για τη δυνατότητα συμμετοχής στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και η επιθυμία τους για περισσότερη πληροφόρηση, ενδείξεις που παραπέμπουν σε επαγγελματίες με αυτοπεποίθηση, σημαντική για το εκπαιδευτικό τους έργο.

Επίσης, προτείνεται μια προσπάθεια απόδοσης μεγαλύτερης έμφασης στις φαινομενικά αντιθετικές πτυχές που ενσωματώνει ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του μαθήματος των αγγλικών, καθώς από την έρευνα προέκυψε ένας διαχωρισμός του ελληνικού στοιχείου από το ευρωπαϊκό, αγγλόφωνο και μη. Ένας συνδυασμός και των δύο αυτών στοιχείων είναι επιθυμητός σε κάθε μάθημα, συμπεριλαμβανομένων των αγγλικών. Επιπρόσθετα, η άποψη για τον ρόλο που διαδραματίζει η παγκοσμιοποίηση στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων πολιτικών, πρέπει να προβληματίσει και να κινήσει σε δράση τους υπευθύνους προς έναν πιο εμφανώς ενεργό ρόλο του εθνικού και σχολικού επιπέδου.

Σημασία, όμως, αποκτά και η σχέση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας με τις στάσεις του απέναντι στην εν λόγω πολιτική. Φαίνεται ότι η ηλικιακή και επαγγελματική ωριμότητα, η μονιμότητα του εκπαιδευτικού, το φύλο, η σχολική βαθμίδα και η εμπειρία της πιλοτικής εφαρμογής ενός νέου προγράμματος σπουδών έχουν κάποιο ρόλο να διαδραματίσουν στη διαμόρφωση των στάσεων. Ακόμη πιο σημαντικά φαίνεται ότι η εμπειρία της Ευρώπης που αποκτά ο εκπαιδευτικός από τα προγράμματα κινητικότητας επηρεάζει τη θετική του τοποθέτηση απέναντι στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Αναδεικνύεται, έτσι, η σημασία των προγραμμάτων αυτών.

Τα ζητήματα που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα, καθώς και οι στάσεις που εκφράστηκαν σχετικά με αυτά, απευθύνονται όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς αγγλικής

γλώσσας, αλλά και στους άλλους εμπλεκόμενους στα διάφορα στάδια διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Δίπλα στους εκπαιδευτικούς αυτούς, ως άμεσα ενδιαφερόμενοι μπορούν να θεωρηθούν και οι διευθυντές τους, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν τη γέφυρα ανάμεσα σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης (σχολικό) και στα ανώτερα, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση των πολιτικών για το μάθημα των αγγλικών. Συνεπώς, μια έρευνα που να εξετάζει τις στάσεις τους για τη γλωσσομάθεια και για τις πολιτικές προώθησής της στα σχολεία θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Άλλες μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του προφίλ του εκπαιδευτικού και των στάσεών του για την πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, ενώ ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η διερεύνηση της διασύνδεσης των επιμέρους στάσεων, όπως για παράδειγμα μεταξύ των τοποθετήσεων για την πολυγλωσσία και την πρώιμη γλωσσική εκμάθηση. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω ο τρόπος με τον οποίο η γλωσσομάθεια του εκπαιδευτικού και η αντίληψη του επαγγελματικού εαυτού του ως διδάσκοντα γλωσσών θα μπορούσε να επηρεάσει τις απόψεις του. Αυτές είναι λίγες μόνο από τις δυνατότητες μελλοντικής διερεύνησης ενός πολυδιάστατου χώρου έρευνας για την εκπαιδευτική πολιτική.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cros, F.** (2003). Ο εκπαιδευτικός και η Ευρώπη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 23-38). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναστοπούλου, Α.** (1994). Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση: Νέα πρόκληση για τα σχολεία μας. Στο Β. Κοντογιώργος & Π. Ορφανίδης (Επιμ.), *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση: Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συνέδριο* (σελ. 54-66). Αθήνα: Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη.
- Βαμβούκας, Μ. Ι. & Κανάκης, Ι. Ν.** (1996). Γνώσεις και γνώμες μελλοντικών Ελλήνων εκπαιδευτικών για το μέλλον της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Στο Α. Κοσμόπουλος, Α. Υφαντή & Ν. Πετρουλάκης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη* (σελ. 247-263). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βιτσιλάκη, Χ.** (2001). Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές* (σελ. 45-54). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero\\_01\\_03/OloBook.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_01_03/OloBook.pdf) (06/09/2011).
- Γιώτη, Α. & Νόβα-Καλτσούνη, Χ.** (2001). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης: Περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ηλεκτρονική παρουσίαση των πρακτικών του Ι' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση. Ναύπλιο, 8-10 Νοεμβρίου 2001*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/lEUVU> (13/09/2011).
- Γναρδέλλης, Χ.** (2006). *Ανάλυση δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γρίβα, Ε. Α.** (2004). *Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ανασκόπηση της διδασκαλίας της στη δημόσια εκπαίδευση. Απολογισμός-Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Δαμανάκης, Μ.** (2005). Η ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 153-170.
- Δενδρινού, Β.** (2012). Πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο νέο σχολείο. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο: *Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Ξένων Γλωσσών, 01-03/02/2012*.

- Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/edu.htm> (27/04/2012).
- Δενδρινού, Β.** (χ.χ.). *Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο, η αγγλική από την Α' δημοτικού.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/IB5bv> (27/04/2012).
- Διαμαντοπούλου, Α.** (χ.χ.). *Νέο σχολείο. Από το σήμερα στο νέο σχολείο με πρώτα το μαθητή.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html> (19/04/2012).
- Δούκας, Χ.** (2011). Πιλοτική εφαρμογή: Σχεδιασμός εφαρμογής. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ημερίδα: *Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του. Ενημερωτική συνάντηση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης. Σάββατο, 17 Σεπτεμβρίου 2011.* Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/iF23X> (27/04/2012).
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών** (χ.χ.). *Πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής στην πρώιμη παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ). Το πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/englishinschool/article.php?aid=117&mid=210> (27/04/2012).
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2006α). *Γνωμοδότηση της Επιτροπής των Περιφερειών με θέμα Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία.* ΕΕ αριθμ. C 229, της 22.09.2006, σελ. 34-37.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2006β). *Γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής σχετικά με την «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία».* ΕΕ αριθμ. C 324, της 30.12.2006, σελ. 68-73.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2008α). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2008 για την πολυγλωσσία.* ΕΕ αριθμ. C 140, της 06.06.2008, σελ. 14-15.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ** (2008β). *Ψήφισμα του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την ευρωπαϊκή στρατηγική για την πολυγλωσσία.* ΕΕ αριθμ. C 320, της 16.12.2008, σελ. 1-3.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ** (2000). *Απόφαση αριθ. 1934/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 17ης Ιουλίου 2000 για την ανακήρυξη του 2001 ως ευρωπαϊκού έτους γλωσσών.* ΕΚ αριθμ. L 232, της 14.9.2000, σελ. 1-5.



- Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ** (1989). Απόφαση του Συμβουλίου της 28<sup>ης</sup> Ιουλίου 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (*Lingua*). ΕΟΚ αριθ. L 239, της 16. 8. 89, σελ. 24-32.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ** (1998). Ψήφισμα του Συμβουλίου της 16<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1997 για τη διδασκαλία των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε πρώιμη παιδική ηλικία. ΕΚ αριθμ. C 1, της 3.1.98, σελ. 2-3.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ** (1995). Ψήφισμα του Συμβουλίου της 31<sup>ης</sup> Μαρτίου 1995 για τη βελτίωση της ποιότητας και της διαφοροποίησης όσον αφορά την εκμάθηση και τη διδασκαλία των γλωσσών στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. ΕΚ αριθμ. C 207, της 12.08.1995, σελ. 1-5.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΚ** (2002). Ψήφισμα του Συμβουλίου της 14<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 2002 για την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και της εκμάθησης γλωσσών στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001. ΕΚ αριθμ. C 50, της 23.2.2002, σελ. 1-2.
- Επιτροπή ΕΚ** (2008). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Πολυγλωσσία: πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση. COM (2008), 566 τελικό της 18.09.2008.
- Επιτροπή ΕΚ** (2007α). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο. Πλαίσιο της ευρωπαϊκής έρευνας για τις γλωσσικές γνώσεις. COM (2007), 184 τελικό της 13.4.2007.
- Επιτροπή ΕΚ** (2005α). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στο Συμβούλιο. Ευρωπαϊκός Δείκτης Γλωσσικών Γνώσεων. COM (2005), 356 τελικό της 01.08.2005.
- Επιτροπή ΕΚ** (2005β). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία. COM (2005), 596 τελικό της 22.11.2005.
- Επιτροπή ΕΚ** (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών με τίτλο: Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας: Σχέδιο Δράσης 2004-2006. COM (2003) 449, τελικό της 24.07.2003.
- Επιτροπή ΕΚ** (2007β). Έγγραφο εργασίας της Επιτροπής. Έκθεση σχετικά με την εφαρμογή του σχεδίου δράσης με τίτλο «Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας». COM (2007), 554 τελικό της 25.09.2007.

- Επιτροπή ΕΚ** (2002α). *Έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής. Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας-Διαβούλευση*. SEC (2002), 1234 της 13.11.2002.
- Επιτροπή ΕΚ** (2002β). *Έκθεση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Η υλοποίηση και τα αποτελέσματα του Ευρωπαϊκού Έτους των Γλωσσών 2001*. COM (2002), 597 τελικό της 04.11.2002.
- Ευρυδίκη** (2001). *Μελέτες Ευρυδίκη. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολεία στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Eurydice. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php) (14/10/2011).
- Ευρωπαϊκή Ένωση** (χ.χ.). Χώρες μέλη: Ελλάδα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/greece/index\\_el.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/greece/index_el.htm) (07/05/2012).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2004). *Η Ευρώπη σε εξέλιξη. Πολλές γλώσσες, μια οικογένεια. Οι γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων ΕΚ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/45/el.pdf> (30/08/2011).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας** (2006). *Απόφαση αριθ. Φ.12/773/77094/Γ1. Αναμόρφωση ωρολογίων προγραμμάτων στο δημοτικό σχολείο*. ΦΕΚ 1139Β', της 23.08.2006, σελ. 15512-15516.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας** (2003α). *Απόφαση αριθ. 21072β/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων*. ΦΕΚ 304Β', της 13.03.2003, σελ. 4069-4416.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας** (2003β). *Απόφαση αριθ. Φ.20/482/95210/Γ1. Διδασκαλία Αγγλικής Γλώσσας στην Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου- Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» του Ολοήμερου*

- Σχολείου- Παρεμβάσεις στο πρόγραμμα του Ολοήμερου. ΦΕΚ 1325Β΄, της 16.09.2003, σελ. 18631-18636.*
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2002).** Απόφαση αριθ. Φ.50/76/121153/Γ1. Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. ΦΕΚ 1471Β΄, της 22.11.2002, σελ. 19571-19594.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1999).** Απόφαση αριθ. Γ2/3994. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο Ενιαίο Λύκειο. ΦΕΚ 1868Β΄, της 11.10.1999, σελ. 24163-24194.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2000).** Απόφαση αριθ. Φ.12/79/51/33. Ωρολόγιο πρόγραμμα και ωράριο εργασίας δημοτικών σχολείων. ΦΕΚ 43Β΄, της 21.01.2000, σελ. 331-338.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2011).** Έγκριση προγραμμάτων σπουδών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πιλοτική τους εφαρμογή του επιστημονικού πεδίου ξένες γλώσσες. ΦΕΚ 2320Β΄, της 17.10.2011, σελ. 32117-32132.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1985).** Νόμος υπ’ αριθ. 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167Α΄, της 30.11. 1985.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1976).** Νόμος υπ’ αριθ. 309. Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. ΦΕΚ 100Α΄, της 30.04.1976, σελ. 641-664.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1992).** Προεδρικών Διάταγμα υπ’ αριθ. 349. Ίδρυση Κλάδου Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορισμός προσόντων διορισμού τους, σύσταση οργανικών θέσεων και κατανομή των θέσεων αυτών σε Δημοτικά Σχολεία. ΦΕΚ 171Α΄, της 20.10.1992, σελ. 3088-3096.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1978α).** Προεδρικών Διάταγμα υπ’ αριθ. 374. Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού Γυμνασίου. ΦΕΚ 79Α΄, της 15.05.1978, σελ. 731-744.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1979α).** Προεδρικών Διάταγμα υπ’ αριθ. 827. Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Α΄ τάξεως του Ημερησίου και του Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως και του Προτύπου Ελληνικού Κλασσικού Λυκείου. ΦΕΚ 240 Α΄, της 23.10.1979, σελ. 2400-2420.

- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1978β).** Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθ. 373. Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της πρώτης (Α') τάξεως Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως, ημερησίου και εσπερινού και της πρώτης (Α') τάξεως των Προτύπων Ελληνικών Κλασσικών Λυκείων. ΦΕΚ 79Α', της 15.05.1978, σελ. 721-731.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1979β).** Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθ. 826. Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως Ημερησίου Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως, της Γ' τάξεως Προτύπου Ελληνικού Κλασσικού Λυκείου και των Γ' και Δ' τάξεων Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως. ΦΕΚ 240 Α', της 23.10.1979, σελ. 2385-2400.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1981).** Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθ. 1286. Περί τροποποίησης του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων της Μέσης Γενικής Εκπ/σεως. ΦΕΚ 315Α', της 19.10.1981, σελ. 4367-4374.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1984).** Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθ. 413. Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 146Α', της 27.09.1984, σελ. 1739-1750.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1977).** Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθ. 831. Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α' και Β' τάξεων αυτού. ΦΕΚ 270Α', της 20.11.1977, σελ. 2507-2530.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1993).** Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθ. 447. Τροποποίηση ωρολογίων προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 185Α', της 07.11.1993, σελ. 4658-4659.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1996).** Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθ. 15. Τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 9Α', της 18.01.1996, σελ. 57-76.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (1945).** Αναγκ. Νόμος υπ' αριθ. 752. Περί εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτικού μαθήματος εις τα γυμνάσια. ΦΕΚ 311Α', της 21.12.1945, σελ. 1565.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (1951).** Αναγκ. Νόμος υπ' αριθ. 1858. Περί τρόπου μορφώσεως καθηγητών της Αγγλικής εν τοις σχολείοις της Μέσης Εκπαιδεύσεως. ΦΕΚ 185Α', της 23.06.1951, σελ. 1318-1319.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (1968).** Β. Διάταγμα υπ' αριθ. 490. Περί προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων εις τα Σχολεία Μέσης Εκπαιδεύσεως. ΦΕΚ 161Α', της 24.07.1968, σελ. 1141-1151.

- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος** (1961). Β. *Διάταγμα υπ' αριθ. 672. Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδος*. ΦΕΚ 160Α', της 13.09.1961, σελ. 1499-1513.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος** (1969). Β. *Διάταγμα υπ' αριθ. 723. Περί των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως*. ΦΕΚ 225 Α', της 10.11.1969, σελ. 1609-1699.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος** (1964). *Νομοθ. Διάταγμα υπ' αριθ. 4379. Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως*. ΦΕΚ 182Α', της 24.10.1964, σελ. 895-906.
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.)** (2011). *Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης. European Language Label. Εθνική πρόσκληση υποβολής προτάσεων 2011*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.iky.gr/IKY/content/gr/socrates/ellabel/national\\_call\\_label.pdf](http://www.iky.gr/IKY/content/gr/socrates/ellabel/national_call_label.pdf) (20/09/2011).
- Καγκά, Ε.** (2000). Απόσπασμα από το έργο Portfolio γλωσσών. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3, 57-61.
- Καγκά, Ε.** (2002). Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 66-71.
- Καζαμιάς, Α.** (1996). Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Α. Κοσμόπουλος, Α. Υφαντή & Ν. Πετρουλάκης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη* (σελ. 32-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Α.** (1992). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. *Επιθεώρηση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, 14-15, 223-242.
- Κατσαρός, Ι.** (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: Κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κοσοβίτσα, Κ. & Χρυσόχοος, Ι. Ε.** (2003). *Πρόγραμμα σπουδών για την Γ' τάξη του δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www.pi-schools.gr/lessons/english/doc/engl\\_c\\_dim.doc](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/doc/engl_c_dim.doc) (06/09/2011).
- Κωνσταντίνου, Ν.** (Επιμ.). (2007). *Ομάδα εργασίας ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. Ξενόγλωσση εκπαίδευση: Προβλήματα και αναβάθμισή της*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://olme-attik.att.sch.gr/kemeteannounces.php?j=2> (17/09/2011).
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν.** (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαυρογιώργος, Γ.** (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ.** (1996). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, 1821-1832*. (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Ενυάλειο Κληροδότημα.
- Μούτσιος, Σ.** (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: Σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 9-35.
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 366-374). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ.** (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαρίζος, Χ.** (2001). Κοινοτική και παγκόσμια αλληλεξάρτηση: Συνέπειες στις γλώσσες και κρατικές πολιτικές. *Μέντορας*, 3, 107-125.
- Παπαχρήστου, Μ. & Τύπας, Γ.** (2003). Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικό και εμπειρικό πλαίσιο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 133-148). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. & Ρουσάκης, Ι.** (2003). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: ΤΑ ΕΠΕΑΕΚ 1 & 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997-2001. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο: *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Θέματα ιστορίας εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική πολιτική- Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Εργαστήριο ιστορικού αρχείου Νεοελληνικής και διεθνούς εκπαίδευσης, 04-06/10/2002*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/passiasrousakis.htm> (09/09/2011).
- Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ.** (2005). Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κρατών και αγορών* (σελ. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.

- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α.** (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συμβούλιο ΕΕ** (2004). *Διοργανικός φάκελος: 2003/0307 (COD). Κοινή θέση η οποία καθορίστηκε από το Συμβούλιο στις 21 Οκτωβρίου 2004 για την έκδοση απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με το ενιαίο κοινοτικό πλαίσιο για τη διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων (Europass)*. ΕΕ αριθμ. 12242/1/04 REV 1, της 21.10.2004.
- Συμβούλιο ΕΕ** (2005). *Σημείωμα της Προεδρίας προς την Επιτροπή των Μονίμων Αντιπροσώπων (Τμήμα Ι)/ το Συμβούλιο. Θέμα: Συμπόσιο της 10<sup>ης</sup> και 11<sup>ης</sup> Μαρτίου 2005, Λουξεμβούργο: «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Ευρώπη- η πολυγλωσσία ανοίγει νέες προοπτικές»*. ΕΕ αριθμ. 8392/05 της 3.5.2005.
- Συμβούλιο ΕΕ** (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας. Λισσαβόνα, 23 και 24 Μαρτίου 2000*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/1s2000el.pdf> (30/08/2011).
- Τρούλης, Γ. Μ.** (1996). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: Σκιαγράφηση του ρόλου τους- Κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους. Στο Α. Κοσμόπουλος, Α. Υφαντή & Ν. Πετρουλάκης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη* (σελ. 312-323). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσούλιας, Ν.** (1997). Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. *Το Σχολείο του Μέλλοντος. Προσχολική Αγωγή, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο*, 22, 2-3.
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων** (2010). *Απόφαση: Ένταξη της Πράξης «Ενίσχυση της διδασκαλίας ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- ΑΠ1» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2007-2013*. Α.Π. 22478, της 12/11/2010, σελ. 1-6. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.edulll.gr/?p=6872> (05/09/2011).
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων** (2011α). *Απόφαση: 1η τροποποίηση απόφασης ένταξης της Πράξης «Νέες πολιτικές ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στο σχολείο: Η εκμάθηση της αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία – ΑΠ1» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2007-2013*. Α.Π. 14208, της 26/08/2011, σελ. 1-7. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.edulll.gr/?p=13210> (06/09/2011).
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων** (2011β). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)» - Νέο πρόγραμμα σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/eqm1D> (19/09/2011).

**Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων** (2011γ). Νέο ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ημερίδα: *Το νέο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και η πιλοτική εφαρμογή του. Ενημερωτική συνάντηση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης. Σάββατο, 17 Σεπτεμβρίου 2011*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/2NzCv> (27/04/2012).

**Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (χ.χ.).** Πράξη «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)»- Πιλοτική Εφαρμογή, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, - Οριζόντια Πράξη», Πιλοτική εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών & υποστηρικτικές ενέργειες». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/o3LJp> (19/09/2011).

**Υφαντή, Α. Α.** (2003). Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 39-46). Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Ξενόγλωσση

**Beacco, J. C.** (2007). *Relaunching multilingual education in Europe. Final report. Relating to the call for tender no. EAC/31/05. European Commission. Education and Training 2010-Languages*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beaco\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beaco_en.pdf) (25/08/2011).

**Beard, J. L.** (1984). Attitudes of secondary school counselors and superintendents toward foreign language teaching: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 17 (1), 29-32.

**Bedynska, M. & Kowalczyk, K.** (2003). Our responsibility, our roles and our tasks. In G. Boldizsar (Ed.), *An introduction to the current European context in language teaching*. (pp. 21-30). ECML Research and Development reports series: European Centre for Modern Languages. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/b6uJx> (30/08/2012).

**Berns, M.** (1995). English in the European Union. *English Today*, 11 (3), 3-11. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.ffri.hr/datoteke/Sirola/ee-berns.pdf> (26/09/2011).

**Bonnet, G.** (2007). The CEFR and education policies in Europe. *The Modern Language Journal*, 91, 699-672.

**Borneman, J. & Fowler, N.** (1997). Europeanization. *Annual Review of Anthropology*, 26, 478-514.

**Bulletin of the EC** (Supplement 7/85) (1985b). Report to the European Council. Milan, 28 and 29 June 1985. In: P. Adonnino (Ed.). *A people's Europe. Reports from the ad hoc Committee* (pp. 18-30). Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.



- Byrnes, H.** (2007). Developing national language education policies: Reflections on the CEFR. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 679-685.
- Canagarajah, A. S.** (2008). The Politics of English Language Teaching. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education, 2nd edition, Volume 1: Language policy and political issues in education* (σελ. 213-228). Springer Science & Business Media LLC.
- Commission of the EC** (2008). *Commission staff working document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Summary of the impact assessment.* SEC (2008), 2445 of 18. 09. 2008.
- Commission of the EC** (2004). *Commission staff working paper. New indicators on education and training.* SEC (2004), 1524 of 29.11.2004.
- Commission of the EC** (1974). Education in the European Community. Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974. In: *Bulletin of the European Communities (Supplement 3/74)*, pp. 5-18. COM (1974), 253 final of 17.3.1974.
- Commission of the EC** (1988). *Eurobarometer No.30. Public opinion of the European Community.* Brussels: Directorate- General Information, Communication, Culture. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb30/eb30\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb30/eb30_en.pdf) (04/11/2011).
- Commission of the EC** (1993). *Green paper on the European Dimension in Education (presented by the Commission).* COM (1993), 457 final of 29.09.1993.
- Commission of the EC** (1977). *Towards a European education policy. European Documentation Periodical*, 2. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Commission of the EC** (1995). *White paper on education and training. Towards the learning society.* COM (1995). 590 (final) of 29.11.1995.
- Council of Europe** (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press: Cambridge. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136WS.pdf> (11/3/2012).
- Creswell, J. W.** (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Dendrinos, B.** (2001). *The politics of ELT*. Athens: National Kapodistrian University of Athens Publications.
- Dendrinos, B.** (2010). *Early language learning in Europe*. European Commission. Civil Society Platform for Multilingualism. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/EARLY%20LANGUAGE%20LEARNING%20IN%20EUROPE.pdf> (21/08/2012).
- Diamantopoulou, A.** (2006). The European dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42 (1), 131-151.
- European Commission** (2011). *Commission staff working paper. An inventory of Community actions in the field of multilingualism- 2011 update*. SEC (2011), 926 final of 07.07.2011.
- European Commission** (2001). *Eurobarometer 54 Special. Europeans and languages. Report produced by INRA (EUROPE) European Coordination Office S.A. for the Education and Culture Directorate- General*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_147\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_147_en.pdf) (26/08/2011).
- European Commission** (2006). *Special Eurobarometer 243. Europeans and their languages. Directorate General of Education and Culture*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (25/8/2011).
- European Parliament** (2006a). *Report on a new framework strategy for multilingualism (2006/2083 (INI)). Committee on Culture and Education. Rapporteur: Bernat Joan i Mari*. A6-0372 (2006) final of 23.10.2006.
- European Parliament** (2006b). *Report on measures to promote multilingualism and language learning in the European Union: European Indicator of Language Competence (2005/2213(INI)). Committee on Culture and Education. Rapporteur: Manolis Mavromatis*. A6-0074 (2006) final of 23.3.2006.
- European Parliament** (2009). *Report on Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment (2008/2225(INI)). Committee on Culture and Education. Rapporteur: Vasco Graça Moura*. A6-0092 (2009) of 24.2.2009.
- Eurydice** (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Greece. National description- 2004/05*. European Commission. Directorate- General for Education and Culture. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_archives\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php) (26/08/2011).
- Graddol, D.** (2006). *English next*. British Council. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> (25/09/2011).

- Grin, F. & Korth, B.** (2005). On the reciprocal influence of language politics and language education: The case of English in Switzerland. *Language Policy*, 4, 67-85.
- Griva, E. & Iliadou, S.** (2011). Foreign language policy addressed to Greek primary and secondary education: Teachers' viewpoints and students' attitudes towards plurilingualism. *European Journal of Language Policy*, 3 (1), 15-36.
- Griva, E. A. & Chostelidou, D.** (2011). English language teachers' conceptions and attitudes to multilingual development in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1780-1785.
- Griva, E. A., Iliadou, S., Tsakiridou, H., & Iordanidis, G.** (2010). Student teachers' viewpoints and attitudes towards issues of European language policy. *Selected Papers in the proceedings of the International Conference on European Year of Intercultural Dialogue: Discussing with languages-cultures*. Aristotle University of Thessaloniki, School of French Language and Literature, 259-271.
- Hermans, S.** (1997). Promoting foreign language competence in the European Community: The LINGUA programme. *World Englishes*, 16 (1), 45-55.
- Johnson, B. & Christensen, L.** (2008). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Johnstone, R.** (2002). *Addressing 'the age factor': Some implications for languages policy. Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/johnstoneen.pdf> (1/11/2011).
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W.** (2004). *European profile for language teacher education- A frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf) (27/08/2011).
- Klayman, N. E.** (1975). Views of secondary school educators on the foreign language requirement in higher education. *The Modern Language Journal*, 59 (4), 168-173.
- Little, D.** (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 645-655.
- Llurda, E.** (2009). Attitudes towards English as an International Language: The pervasiveness of native models among L2 users and teachers. In: F. Sharifian (Ed.). *English as an International Language. Perspectives and pedagogical issues* (pp. 1-119). Clevedon: Multilingual Matters. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: (23.08.2012).

- Macedo, D., Dendrinou, B. & Gounari, P.** (2003). *The hegemony of English*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Muijs, D.** (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications.
- Mulcahy, D. G.** (1991). In search of the European Dimension in Education. *European Journal of Teacher Education*, 14 (3), 213-226.
- Murtha, H., Bowens- McCarthy, P., Morote, E. S., & Tatum, S.** (2006). *How gender influences teachers' attitudes towards acquiring multicultural competence?* AERA 2006. Mentors: Morote, E. S. and Tatum S. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.internationalprofessor.com/> (04/09/2012).
- Neuner, G.** (2002). *Policy approaches to English. Provisional version*. Strasbourg: Council of Europe. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf> (17/10/2011).
- Official Journal of the EC** (1976). *Resolution of the Council and the Ministers of Education, meeting within the Council of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education*. EC no C 38, of 19.2.1976, pp. 1-5.
- Official Journal of the EC** (1988). *Resolution of the Council and the Ministers of Education, meeting within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988*. EC no C 177, of 6. 7. 1988, pp. 5-7.
- Official Journal of the EU** (1992). *Treaty on European Union*. EU no C 191, of 19. 7. 1992. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/html/11992M.html> (29/10/2011).
- Pallant, J.** (2007). *SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analysis using SPSS version 15*. Maidenhead: Open University Press.
- Palozzi, V. J.** (2006). Assessing voter attitude toward language policy issues in the United States. *Language Policy*, 5, 15-39.
- Phillipson, R.** (2007). English, no longer a foreign language in Europe? In: J. Cummins & C. Davison (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 123-136). Springer Science & Business Media, LLC.
- Phillipson, R.** (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27 (2), 250-267.
- Rosenbaum, M.** *Professor Mark Rosenbaum's guide to SPSS*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.shidler.hawaii.edu/pace/website/highschoolplans/resources/SPSS/chapter9.pdf> (10/08/2012).

- Ryba, R.** (1992). Toward a European dimension in education: Intention and reality in European Community policy and practice. *Comparative Education Review*, 36 (1), 10-24.
- Ryba, R.** (1995). Unity in Diversity: The enigma of the European dimension in education. *Oxford Review of Education*, 21 (1), 25-36.
- Seidlhofer, B, Breiteneder, A. & Pitzl, M.** (2006). English as a lingua franca in Europe: Challenges for applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 3-34.
- Sifakis, N. C. & Sougari, A. M.** (2003). Facing the globalization challenge in the realm of English language teaching. *Language and Education*, 17 (1), 59-71.
- SPSS Lab (χ.χ.).** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων (*Exploratory factor analysis*). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://goo.gl/J1Eb6> (03/09/2011).
- Strubell, M., Vilaro, S., Williams, G., & Williams, G. O.** (1997). *The diversity of language teaching in the European Union. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education & Culture*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://ec.europa.eu/languages/documents/study\\_diversity\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/study_diversity_en.pdf) (26/08/2011).
- Weatherford, H. J.** (1982). Foreign language attitudes survey: Georgia superintendents and high school principals. *Foreign Language Annals*, 15 (1), 29-34.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ελληνική εκπαίδευση μέσω της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας αποτελεί σημαντική περιοχή επιστημονικής μελέτης. Το παρόν ερωτηματολόγιο διερευνά πτυχές της συγκεκριμένης θεματικής.

Αναφορικά με την συμπλήρωσή του θα θέλαμε να τονίσουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει μόνο να καταγράψετε με ακρίβεια την **προσωπική σας άποψη**. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί οποιοδήποτε άλλο στοιχείο αργότερα. Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Κωνσταντίνα Ζαχαράκη

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

κιν.: 6974098925

e-mail: zach\_konstantina@yahoo.gr

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

A. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

1. ΦΥΛΟ:            Άνδρας    ☐                    Γυναίκα    ☐

2. ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35    ☐☐      36-45    ☐☐                    46-55    ☐☐                    56 και πάνω    ☐☐

3. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: (Τσεκάρετε όσα ισχύουν.)

Δεύτερο πτυχίο    ☐☐                    Μεταπτυχιακό    ☐☐                    Διδακτορικό    ☐☐

Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε τι) : .....

4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ:

1-5    ☐      6 – 10    ☐      11 -15    ☐      16 – 20    ☐      21 – 25    ☐      >25ΧΡΟΝΙΑ    ☐

5. ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ: (Τσεκάρετε τον τύπο σχολείου που έχετε τις περισσότερες ώρες.)

☐ Νηπιαγωγείο                    ☐

☐ Δημοτικό                                    ☐

☐ Ειδικό σχολείο                    ☐

☐ Γυμνάσιο                                    ☐

☐ Λύκειο                                            ☐

☐ ΕΠΑΛ                                            ☐

☐ Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε τι): .....

**6. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

☐ Μόνιμος / η    ☐ Αναπληρωτής / τρια    ☐ Ωρομίσθιος / α

**7. Εκτός της αγγλικής, γνωρίζετε επαρκώς:**

- α) μια δεύτερη ξένη γλώσσα
- β) δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες
- γ) καμιά άλλη ξένη γλώσσα

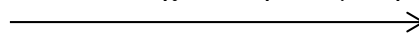
**8. Έχετε διδάξει και κάποια άλλη γλώσσα (μητρική ή ξένη), εκτός της αγγλικής;**

- α) ναι, στη δημόσια εκπαίδευση
- β) ναι, στην ιδιωτική εκπαίδευση
- γ) ναι, σε ανεπίσημο πλαίσιο
- δ) όχι
- ε) άλλο (παρακαλώ αναφέρετε τι): .....

**9. Έχετε εφαρμόσει πilotικά το νέο «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών»;**

- α) ναι
- β) όχι

Συνέχεια στην επόμενη σελίδα





Παρακαλούμε κυκλώστε, για κάθε ερώτηση, τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1- διαφωνώ απόλυτα, 2- διαφωνώ, 3- ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4- συμφωνώ, 5- συμφωνώ απόλυτα.

**Β. Ερωτήσεις που αφορούν την καθιέρωση της αγγλικής ως κυρίαρχης ξένης γλώσσας στον εκπαιδευτικό χώρο**

		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ απόλυτα απόλυτα				
10	Η καθιέρωση της αγγλικής ως πρώτη ξένη γλώσσα στην εκπαίδευση είναι δικαιολογημένη.	1	2	3	4	5
11	Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας πρέπει να αρχίζει στο νηπιαγωγείο.	1	2	3	4	5
12	Τα αγγλικά πρέπει να διδάσκονται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.	1	2	3	4	5
13	Ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται την αγγλική από εκπαιδευτικό που είναι φυσικός ομιλητής της συγκεκριμένης γλώσσας.	1	2	3	4	5
14	Η εκμάθηση λιγότερο διαδεδομένων ξένων γλωσσών είναι σημαντική.	1	2	3	4	5
15	Η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας απειλεί την ευρωπαϊκή πολυγλωσσία.	1	2	3	4	5
16	Η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας συρρικνώνει τον πολιτισμικό πλούτο της Ευρώπης.	1	2	3	4	5
17	Η διάδοση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας προκαλεί την αρνητική στάση θιγόμενων γλωσσικών μονάδων.	1	2	3	4	5

**Γ. Ερωτήσεις που αφορούν την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση μέσω του μαθήματος των αγγλικών**

		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ απόλυτα απόλυτα				
18	Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να αναδείξω τις «εθνικές αξίες» της ελληνικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
19	Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να διαδώσω την «αγγλική κουλτούρα» στην ελληνική εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
20	Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να ενισχύσω την «ευρωπαϊκή διάσταση» στην ελληνική εκπαίδευση.	1	2	3	4	5

21	Προσπαθώ μέσω του μαθήματος των αγγλικών να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές σε ζητήματα «πολυπολιτισμικότητας».	1	2	3	4	5
----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

#### Δ. Διδασκαλία αγγλικής γλώσσας και σχολικό συγκείμενο

		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ απόλυτα απόλυτα				
22	Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας εθνικών αναγκών.	1	2	3	4	5
23	Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί, εξαιτίας πιέσεων από πλευράς διεθνών οργανισμών (π.χ. Ε.Ε.).	1	2	3	4	5
24	Η θέση του μαθήματος των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα διάφορων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αναβαθμιστεί στο πλαίσιο του σύγχρονου «παγκοσμιοποιημένου χωριού»	1	2	3	4	5
25	Ο εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας είναι απαραίτητος για τη δικτύωση κάθε σχολείου σε ευρωπαϊκό πλαίσιο (π.χ. συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα).	1	2	3	4	5
26	Είμαι ενήμερος/-η για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία.	1	2	3	4	5
27	Θα επιθυμούσα η ενημέρωσή μου για δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία να είναι περισσότερη.	1	2	3	4	5
28	Έχω συμμετάσχει σε δράσεις της Ε.Ε. περί διάδοσης της αγγλικής γλώσσας στα σχολεία (π.χ. προγράμματα κινητικότητας).	1	2	3	4	5
29	Ο τρόπος εφαρμογής των ευρωπαϊκών δράσεων για τη διδασκαλία της αγγλικής από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη μορφή που αυτές παίρνουν.	1	2	3	4	5

30. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

.....  
.....  
.....  
.....

Παρακαλούμε βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

**Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας!**