



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Γνώση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας και η συμβολή της στην
απασχολησιμότητα και στην εργασιακή κινητικότητα. Συγκριτική
μελέτη ανάμεσα στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση**

Γεωργία- Ευαγγελία Βαζούρα
Α.Μ.: Μ016/11

Επόπτης Α:
ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΙΩΑΝΝΑ
Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής

Επόπτης Β:
ΒΑΛΚΑΝΟΣ ΕΥΘΥΜΙΟΣ
Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής

Επόπτης Γ:
ΚΑΡΑΒΑΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2013

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του τμήματος οι οποίοι με την υπομονή και την καθοδήγησή τους μας εισήγαγαν στον κόσμο της Διά Βίου Μάθησης και στις αξίες του. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην Επίκουρη Καθηγήτρια κα Ιωάννα Παπαβασιλείου η οποία ως βασική επόπτης και σύμβουλος αυτής της διπλωματικής εργασίας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εκπόνησή της. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Ευθύμιο Βαλκάνο και την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Βασιλική Καραβάκου οι οποίοι συνεπόπτευσαν την εργασία μου.

Συνεχίζοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την ομάδα των συμφοιτητών μου με τους οποίους συνεργαστήκαμε με αρμονία και με αλληλοϋποστήριξη καθ'όλη την διάρκεια του προγράμματος σπουδών.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλω και στην οικογένειά μου για την υποστήριξή τους το χρονικό διάστημα των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Περίληψη

Οι ανταγωνιστικές απαιτήσεις του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος έχουν καταστήσει την γνώση της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα απαραίτητο προσόν τόσο για την εξεύρεση εργασίας όσο και για την διατήρησή της. Παράλληλα έχουν αναπτυχθεί ποικίλλα συστήματα αξιολόγησης και κατάταξης των αντίστοιχων γνωστικών επιπέδων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι (α) να αναζητηθούν οι τρόποι με τους οποίους πιστοποιείται η γνώση της ξένης γλώσσας και (β) να διερευνηθεί αν συνδέεται η γνώση της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα με την απασχολησιμότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν οι ιδιωτικοί και κρατικοί φορείς οι οποίοι πιστοποιούν το γνωστικό επίπεδο των προσόντων της Αγγλικής σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και στον ελληνικό χώρο ξεχωριστά. Επίσης, έγινε μία προσπάθεια καταγραφής των τάσεων που υπάρχουν σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη όσον αφορά την συμβολή των παραπάνω προσόντων στην απασχολησιμότητα και κατόπιν στην εργασιακή κινητικότητα. Τα συμπεράσματα φανερώνουν την διάθεση μίας πληθώρας οργανισμών που παρέχουν τις παραπάνω πιστοποιήσεις καθιστώντας την γνώση της Αγγλικής ως ξένη γλώσσα απαραίτητο εργαλείο στην κινητικότητα των πληθυσμών και την απασχολησιμότητα.

Λέξεις- κλειδιά: πιστοποίηση, αγγλική γλώσσα, απασχολησιμότητα, εργασιακή κινητικότητα, προσόντα

ABSTRACT

The competitive needs of the modern working environment have established the knowledge of English as a foreign language as an essential qualification in order to find a job and keep it. In parallel, various evaluation and classification systems have been developed for the according competence levels. The objective of the current dissertation is (a) to search for the ways the knowledge of a foreign language is certified and (b) to explore if the knowledge of English as a foreign language is connected to employability in Europe and in Greece in particular. In detail, private and public organizations that certify the cognitive level of English have been searched in Europe and in Greece. Furthermore, an effort has been made to record the tendencies of the European countries in terms of the above qualifications in employability and in working mobility. The conclusions reveal an abundance of organizations that offer the above qualifications making the knowledge of English as a foreign language a necessary contribution to employability and to working mobility.

Key- words: certification, English language, employability, working mobility, qualifications

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	σελ. 1
Περίληψη	2
Εισαγωγή	7

Μέρος 1ο

Γλωσσομάθεια και η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα (ΑΞΓ) στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές, πιστοποίηση, φορείς και απασχολησιμότητα

1. Μεθοδολογία προσέγγισης και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1 Μεθοδολογική προσέγγιση	10
1.2 Βασικές έννοιες	
1.2.1 Πολυγλωσσία	9
1.2.2 Δεύτερος κώδικας επικοινωνίας	14
1.2.3 Παγκοσμιοποίηση	14
1.2.4 Απασχολησιμότητα	16
1.2.5 Εργασιακή κινητικότητα	17
1.2.6 Πιστοποίηση	18
1.2.7 Λίγγκουα φράγκα	18
1.2.8 Δεξιότητες-κλειδιά	18

2. Φορείς, Προγράμματα και Δράσεις πιστοποίησης επιπέδου ξένης γλώσσας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)

2.1 Η Γλωσσομάθεια στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ικανοτήτων (ΕΠΙ)	20
2.2 Η πιστοποίηση των επιπέδων Γλωσσομάθειας στην ΕΕ	22
2.3 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ)	23
2.3.1 Περιγραφή του ΚΕΠΑ	24
2.3.2 ΚΕΠΑ και Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας	25
2.4 Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Δεξιοτήτων (ΕΔΔ)	35
2.5 Διαβατήριο Γλωσσών (ΔΓ)	36
2.6 Ευρωπαϊκό χαρτοφυλάκιο γλωσσομάθειας (ΕΧΓ)	36
2.7 Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης	39
2.8 Προγράμματα πιστοποίησης	41

3. Η εξάπλωση της Αγγλικής	
3.1 Αίτια της εξάπλωσης της Αγγλικής και της αναγνωρισιμότητά της	48
3.2 Η Αγγλική σε θεσμικό επίπεδο στην ΕΕ	51
3.3 Σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα	54
4. Η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα και η Σχέση της με την Απασχολησιμότητα και την Εργασιακή Κινητικότητα	
4.1 Η σημασία που αποδίδεται στην εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στις χώρες της ΕΕ	57
4.2 Γνώση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα και απασχολησιμότητα στην ΕΕ	59
4.3 Γνώση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα και εργασιακή κινητικότητα στην ΕΕ	64
4.4 Παγκοσμιοποίηση και μετακίνηση εργατικού δυναμικού	69
4.5 Προγράμματα σχετικά με την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού	
4.5.1 Eures	70
4.5.2 Leonardo da Vinci	72
Μέρος 2ο	
Η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα	
5. Η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα, η πιστοποίησή της και η απασχολησιμότητα στην Ελλάδα	75
5.1. Η συμβολή της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στην Απασχολησιμότητα: βιβλιογραφική επισκόπηση και ερευνητικά δεδομένα	75
6. Φορείς, Προγράμματα και Δράσεις Πιστοποίησης ξένης γλώσσας	
6.1 ΚΠΓ	83
6.2 Πανελλήνια Ομοσπονδία Ιδιοκτητών Κέντρων Ξένων Γλωσσών (PALSO)	84
6.3 Οι πιστοποιήσεις της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα	87
6.4 Η λογική των συστημάτων πιστοποίησης της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα	88

Μέρος 3ο

Συγκριτική θεώρηση

7. Συγκριτική θεώρηση: η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα σε Ελλάδα & Ευρώπη	
7.1 Η γνώση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα	98
7.2 Η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα , απασχολησιμότητα και εργασιακή κινητικότητα	99
7.3 Πιστοποίηση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα	99
8. Συμπεράσματα & Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα	101
Βιβλιογραφία	
Έντυπες πηγές	105
Ηλεκτρονικές πηγές	111
Παράρτημα	
Συντομογραφίες	114
Οι πιστοποιήσεις της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα (ΠΙΝΑΚΕΣ)	115

0. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συμβολή στη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη γνώση και στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας (ΑΞΓ) σε σχέση με την απασχολησιμότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και στην Ελλάδα. Βασικός σκοπός της είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ΑΞΓ με διάφορες πλευρές της απασχολησιμότητας και της εργασιακής κινητικότητας. Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης διερεύνησης συνδέεται με το γεγονός ότι σε ένα διεθνές περιβάλλον όπου πριμοδοτείται η εργασιακή κινητικότητα, και η επαρκής γνώση περισσότερων από μία γλώσσες (ειδικά της Αγγλικής, που είναι μια από τις διαδεδομένες παγκοσμίως) θεωρείται ένα σημαντικότατο προσόν, θα μπορούσε να είναι εξαιρετικά χρήσιμη η καλύτερη γνώση του πώς η εκμάθηση της ΑΞΓ επηρεάζει τις επαγγελματικές προοπτικές σε τοπικό (Ελλάδα) ή σε διεθνές επίπεδο (ΕΕ).

Στο παραπάνω πλαίσιο ανακύπτουν διάφορα ζητήματα όπως

- α) με ποιους τρόπους πιστοποιείται η γνώση μιας ξένης γλώσσας (στην περίπτωση μας της Αγγλικής) σε ευρωπαϊκό και σε ελληνικό επίπεδο;
- β) συνδέεται η γνώση της ΑΞΓ με την απασχολησιμότητα στην ΕΕ γενικότερα και στην Ελλάδα ειδικότερα;

Τα (α) και (β) αποτελούν και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα γίνει αναφορά σε κάποιες βασικές έννοιες όπως «πολυγλωσσία», «δεύτερος κώδικας επικοινωνίας», «παγκοσμιοποίηση», «απασχολησιμότητα», «εργασιακή κινητικότητα», «πιστοποίηση», «λίνγκουα φράνκα», «δεξιότητες-κλειδιά».

Το δεύτερο κεφάλαιο έχει ως αντικείμενό του τους φορείς, τα προγράμματα και τις δράσεις πιστοποίησης των διαφόρων επιπέδων ξένης γλώσσας στην ΕΕ. Μεταξύ άλλων, θα αναφερθούμε στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα* (ΚΕΠΑ), στο *Europass*, στο *Cedefop*, στα σχετικά κρατικά προγράμματα καθώς και στις σχετικές ιδιωτικές πρωτοβουλίες.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την εξάπλωση της Αγγλικής παγκοσμίως και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό χώρο και στην ΕΕ. Εδώ θα εξεταστούν διάφοροι παράγοντες που συνδέονται με αυτή την εξάπλωση, όπως οι ιστορικές συνθήκες που

την ευνόησαν, η αναγνωρισιμότητα την οποία έχει κερδίσει η Αγγλική καθώς και η αναβάθμισή της ιδιαίτερα σε θεσμικό επίπεδο εντός της ΕΕ.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά την ΑΞΓ σε σχέση με την απασχολησιμότητα και την εργασιακή κινητικότητα στην ΕΕ. Εδώ θα παρουσιαστούν σχετικές έρευνες και στο πλαίσιο αυτό θα γίνει λόγος για την παγκοσμιοποίηση και την κινητικότητα εργατικού δυναμικού (τόσο σε διαχρονικό όσο και σε συγχρονικό επίπεδο) καθώς για τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής εργατικού δυναμικού.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας αφορά την ΑΞΓ στην Ελλάδα. Έτσι, στο πέμπτο κεφάλαιο θα γίνει η παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφίας και των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη σχέση της ΑΞΓ με την απασχολησιμότητα στην Ελλάδα, ενώ στο έκτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν φορείς και προγράμματα πιστοποίησης των διαφόρων επιπέδων γνώσης της ΑΞΓ στην Ελλάδα.

Στο τρίτο μέρος θα προβούμε σε μια συγκριτική θεώρηση των ζητημάτων και των δεδομένων που παρουσιάσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια και θα κλείσουμε με κάποια συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

1ο μέρος

**Γλωσσομάθεια και η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα στην Ευρωπαϊκή
Ένωση**

Πολιτικές, πιστοποίηση, φορείς και απασχολησιμότητα

1. Μεθοδολογία προσέγγισης και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας αναζητήθηκαν, εντοπίστηκαν, μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν στη σύνταξη του κειμένου πρωτογενείς και δευτερογενείς βιβλιογραφικές πηγές.

Ως προς τις πρωτογενείς πηγές (Ζαφειρόπουλος, 2005) πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκαν:

- ιστοσελίδες στις οποίες παρουσιάζονται φορείς πιστοποίησης γλωσσομάθειας, όπως ο Κατάλογος των Ευρωπαϊκών Πιστοποιητικών Γλώσσας (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/ilc/search_a_en.cfm) ή η ιστοσελίδα με τα μέλη του European Association of Language Testing and Assessment (<http://www.ealta.eu.org/institutional-members.php>). Μέσα από τους καταλόγους φορέων πιστοποίησης που υπάρχουν στις συγκεκριμένες ιστοσελίδες, εντοπίσαμε εκείνους που είναι πάροχοι πιστοποιήσεων της γνώσης της ΑΞΓ και, αντλώντας πληροφορίες από τις ιστοσελίδες τους, προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε σε γενικές γραμμές το τοπίο της πιστοποίησης της ΑΞΓ στην Ευρώπη και κατά πόσο αυτό συνδέεται με την ικανοποίηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αναγκών και κατ'επέκταση με την απασχολησιμότητα των χρηστών.
- κοινοτικά ή εθνικά κείμενα που σχετίζονται με την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας (όπως το άρθρο 1 του π.δ. 146/2007 «Τροποποίηση διατάξεων του π.δ 50/2001. Καθορισμός προσόντων διορισμού σε θέσεις φορέων του δημόσιου τομέα όπως αυτό ισχύει» και το άρθρο 1 του π.δ. 116/2006 «Τροποποίηση του άρθρου 28 του π.δ. 50/200177»)
- ιστοσελίδες φορέων ή δράσεων σχετικών: α) με την εργασιακή κινητικότητα, όπως το δίκτυο Eures (http://portal.oaed.gr/portal/page/portal/OAED/Asaxolisi_stin_EE) και το πρόγραμμα Leonardo da Vinci (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/ldv_en.htm), β) με την πιστοποίηση προσόντων, όπως το cedefop (<http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop.aspx>), το Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Δεξιοτήτων (<http://europass.cedefop.europa.eu/el/about>) και το Διαβατήριο

Γλωσσών (<http://europass.cedefop.europa.eu/el/documents/european-skills-passport/language-passport>).

Σε επίπεδο δευτερογενούς έρευνας (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011), αξιοποιήθηκαν ήδη υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις ξένες γλώσσες και ιδιαίτερα τη διδασκαλία, τη διάδοση, την αναγνωρισιμότητα και τη σχέση της ΑΞΓ με την απασχολησιμότητα. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα προέρχονται

- από φορείς της ΕΕ. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά δημοσιεύματα της Eurostat (Eurobarometer, 2001· 2006· 2012) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2011) τα οποία αφορούν τις ευρωπαϊκές γλώσσες και το πώς αντιμετωπίζονται από τους Ευρωπαίους ή από τις κυβερνήσεις των κρατών μελών της ΕΕ. Επιπρόσθετα εξετάστηκαν και τα δημοσιεύματα του Δικτύου Eurydice σχετικά με τη διδασκαλία γλωσσών στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (Eurydice, 2005· 2012). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε κάθε περίπτωση λήφθηκαν υπόψη όχι μόνο τα δεδομένα που αναφέρονταν άμεσα στην ΑΞΓ αλλά και εκείνα που σχετίζονταν γενικά με τις ξένες γλώσσες, με την έννοια ότι, εφόσον η Αγγλική γνωρίζει ιδιαίτερα μεγάλη επίδοση διεθνώς, είναι λογικό ότι κάποιες παρατηρήσεις ή δεδομένα που αφορούν συνολικά τις ξένες γλώσσες, αφορούν και την ΑΞΓ.
- δημοσιεύματα που προέκυψαν στα πλαίσια διαφόρων πρωτοβουλιών ή ερευνητικών προγραμμάτων της ΕΕ. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με σχέση της γνώσης ξένων γλωσσών με την απασχολησιμότητα και την επιχειρηματικότητα χρησιμοποιήθηκαν οι αναφορές: α) των Davignon κ.ά. (2008), που συντάχθηκε στα πλαίσια του Επιχειρηματικού Φόρουμ για την Πολυγλωσσία (Business Forum for Multilingualism) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και σχετίζεται με τις ανάγκες των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων για προσωπικό που να μπορεί να χειρίζεται περισσότερες από μία ξένες γλώσσες ή ξένες γλώσσες διαφορετικές από την Αγγλική, β) του προγράμματος PIMLICO σχετικά με πώς οι ευρωπαϊκές μικρομεσαίες επιχειρήσεις διαχειρίζονται τις ανάγκες τους για προσωπικό με συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες (PIMLICO, 2011), γ) του Thematic Network Project in the Area of Languages III (TNP3) που αφορά τις δεξιότητες ξένων γλωσσών που διαθέτουν οι απόφοιτοι ιδρυμάτων ανώτερης ή ανώτατης

εκπαίδευσης σε σχέση με την αγορά εργασίας¹. Στα πλαίσια του προγράμματος εκπονήθηκαν, μεταξύ άλλων, αναφορές όπου εξετάζεται η γνώση ξένων γλωσσών σε σχέση με τη βελτίωση των προοπτικών του χρήστη στην αγορά εργασίας διαφόρων χωρών της Βόρειας, Νότιας και Δυτικής Ευρώπης, δ) του ΕΠΕΑΕΚ «Σύστημα αξιολόγησης και πιστοποίησης γλωσσομάθειας» στο ΑΠΘ (Κοιλιάρη, Αγοραστός, Κοντούλη, Παπαγεωργίου, & Χατζηθεοδώρου, 2009), ε) του προγράμματος για τον καταρτισμό Καταλόγου της Γλωσσικής Πιστοποίησης στην Ευρώπη (Inventory of Language Certification in Europe) από το βρετανικό National Foundation for Educational Research (<http://www.nfer.ac.uk/>; Bradshaw & Kirkup, 2006).

- τη βιβλιογραφία που αφορά: την ΑΞΓ στην Ελλάδα και την Ευρώπη, τους θεσμούς και τις διαδικασίες πιστοποίησης της καθώς και τη σχέση της με την εργασιακή κινητικότητα και την απασχολησιμότητα.

1.2 Βασικές έννοιες

1.2.1 Πολυγλωσσία

Είναι γνωστό ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό της ΕΕ είναι πως αποτελεί μια πολυγλωσσική (και γενικότερα πολυπολιτισμική) κοινότητα (Baldoni, 2004). Δύο βασικές διαστάσεις της πολυγλωσσίας στην ΕΕ είναι ότι παίζει ιδιαίτερο ρόλο: 1) στην επικοινωνία εντός και μεταξύ υπερεθνικών φορέων, μεταξύ των φορέων της ΕΕ και άλλων πολιτικών σωμάτων σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο (κράτη μέλη, ομόσπονδες περιοχές, επαρχίες, κοινότητες κλπ.) καθώς και μεταξύ διαφόρων πολιτικών και κοινωνικών φορέων από διαφορετικά κράτη μέλη, και 2) στις εθνικές ταυτότητες των πληθυσμών των κρατών μελών (Mamadouh, 2002).

Σήμερα οι επίσημες γλώσσες της ΕΕ είναι 23 με την προοπτική στο μέλλον να αυξηθούν με την προσθήκη των καταλανικών, των βασκικών κλπ. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Αυτό σημαίνει ότι προκειμένου να μπορέσουν να συνυπάρξουν οι πολίτες μιας κοινότητας η οποία, όπως είδαμε παραπάνω, πριμοδοτεί έντονα την ελεύθερη κυκλοφορία άρα και την ευκολότερη επαφή ανθρώπων με διαφορετικές

¹ http://www.tnp3-d.org/content.php?page_id=2

γλώσσες, δεν αρκεί ένας μόνο κώδικας επικοινωνίας, δηλ. η γνώση μίας μόνο γλώσσας (Προφίλη, 2001α· 2001β).

Ουσιαστικά, πρόκειται για τη συνέχεια μιας μακράς ευρωπαϊκής παράδοσης, με την έννοια ότι τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη χαρακτηρίζονταν από διγλωσσία ή πολυγλωσσία αιώνες πριν την εμφάνιση της ΕΕ, και δεν είναι καθόλου ασυνήθιστο στην ηπειρωτική Ευρώπη τρεις ή τέσσερις διαφορετικές γλώσσες να συνυπάρχουν σε μία έκταση περίπου 45 τετραγωνικών χιλιομέτρων. Σε επιχειρηματικό επίπεδο οι συνεννοήσεις διεξάγονται σε περισσότερες από μία γλώσσες, ενώ δεν είναι λίγοι οι Ευρωπαίοι που κάνουν τις διακοπές τους σε μια γειτονική τους ευρωπαϊκή χώρα. Συνεπώς, η εκμάθηση και η χρήση ξένων γλωσσών είναι θεμελιώδους σημασίας για την Ευρώπη αλλά και μία καθημερινή εμπειρία για πολλούς Ευρωπαίους (van Els κ.ά., 1984). Οι χρηματοδοτήσεις της ΕΕ έχουν προωθήσει σε τεράστιο βαθμό την κινητικότητα σπουδαστών και προσωπικού στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων και έχουν συμβάλει στην τόνωση των περιφερειακών μειονοτικών γλωσσών καθώς και στη διαφοροποίηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών ανάλογα με τις εκάστοτε ειδικές συνθήκες². Ο ρητά εκφρασμένος σκοπός αυτής της ενίσχυσης είναι η ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας καθώς και της κατανόησης μεταξύ των εθνών. Επιπλέον χρηματοδοτήσεις έχουν διατεθεί για την ανάπτυξη λογισμικού για την αυτόματη μετάφραση και για την ορολογία. Στα μείζονα προγράμματα της δεκαετίας του '80 η κατανομή των χρηματοδοτήσεων ήταν ισομερής για όλες τις επίσημες γλώσσες, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η παράλληλη ανάπτυξη δεξιοτήτων σε κάθε γλώσσα. Η ισομέρεια εμπόδιζε σε κάποιο βαθμό τις γλώσσες με ισχυρή οικονομική στήριξη να υπερκεράσουν τις μικρές γλώσσες. Αντίθετα, με τις ισχύουσες σήμερα ρυθμίσεις οι χρηματοδοτήσεις γενικά κατανέμονται ανάλογα με τη συνεισφορά κάθε κράτους στον προϋπολογισμό της ΕΕ, με αποτέλεσμα, π.χ. η Δανέζικη να δικαιούται κάτω από το 3% και όχι ίσο μερίδιο με την Αγγλική (Phillipson, 1999).

² Παράδειγμα ειδικής συνθήκης είναι ότι ένας Έλληνας φοιτητής υπότροφος του Erasmus σε μια χώρα όπως η Δανία, πρέπει να γνωρίζει Δανέζικα προκειμένου να παρακολουθήσει κάποια μαθήματα, και η ΕΕ στα πλαίσια του Erasmus τού χρηματοδοτεί και την εκμάθηση της Δανέζικης πριν ξεκινήσουν τα άλλα μαθήματα στη χώρα υποδοχής.

1.2.2 Δεύτερος κώδικας επικοινωνίας

Ο όρος αναφέρεται στην κατοχή από ένα άτομο ενός επιπλέον γλωσσικού κώδικα που είναι διαφορετικός από τη μητρική του γλώσσα (που αποτελεί τον πρώτο κώδικα επικοινωνίας). Στην περίπτωση μας η Αγγλική μπορεί να εξελιχθεί σε δεύτερο κώδικα επικοινωνίας για εκείνους που καταφέρνουν να την κατακτήσουν.

Χαρακτηριστική του πώς αντιμετωπίζει η ΕΕ την ανάγκη για την αύξηση των δυνατοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών της είναι η απόφαση του 1984 η οποία καλούσε όλα τα κράτη μέλη να υποστηρίξουν τη μελέτη δύο ευρωπαϊκών γλωσσών στο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Baldoni, 2004). Όσον αφορά το ζήτημα που μας ενδιαφέρει, δηλ. την εκμάθηση της ΑΞΓ, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δύο χώρες που εξαιρέθηκαν από την απόφαση ήταν το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ιρλανδία³, κάτι που έδινε και το γενικό στίγμα σχετικά με το πώς η ΕΕ προσέγγιζε το ζήτημα του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας που έπρεπε να κατέχουν (πέραν της μητρικής τους γλώσσας) οι πολίτες της: όλες οι χώρες πλην των αγγλόφωνων έπρεπε να προωθήσουν την εκμάθηση της Αγγλικής και μιας άλλης γλώσσας. Χαρακτηριστικό του πόσο οι αρχικές προθέσεις μπορεί να αποκλίνουν από το τελικό αποτέλεσμα είναι ότι η πρόθεση της ΕΕ όταν εξέδιδε αυτή την οδηγία περί εκμάθησης περισσότερων της μίας ξένων γλωσσών, ήταν να μειώσει τον κίνδυνο να μαθαίνουν οι πολίτες της ΕΕ μόνο μία ξένη γλώσσα, την Αγγλική (Mamadouh, 2002). Στο παρελθόν έχουν υπάρξει σημαντικές προσπάθειες τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και για την κωδικοποίηση των γλωσσικών δικαιωμάτων καθώς και την ανάσχεση της προέλασης της Αγγλικής⁴, αλλά είναι απίθανο να μπορέσουν να αποτελέσουν δραστικό αντίβαρο στην ορμητική πορεία της συγκεκριμένης γλώσσας.

1.2.3 Παγκοσμιοποίηση

Σε σχετική ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (http://ec.europa.eu/economy_finance/international/globalisation/index_el.htm) το

³ Το 2003 ήταν οι μοναδικές χώρες της ΕΕ όπου η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στο σχολείο δεν ήταν υποχρεωτική (Eurydice, 2005).

⁴ Βλ. παραδείγματα στο Phillipson (2003).

φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης παρουσιάζεται ουδέτερα ως μια μορφή παγκόσμιας οικονομικής ολοκλήρωσης που στηρίζεται σε έναν συνδυασμό τεχνολογικής προόδου, χαμηλότερου κόστους μεταφορών και απελευθέρωσης των πολιτικών (τόσο στην ΕΕ όσο και παγκοσμίως) και που έχει οδηγήσει στην αύξηση των εμπορικών και χρηματοπιστωτικών ροών μεταξύ των χωρών, με σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία της οικονομίας τους.

Ένα από τα χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης είναι η εμφάνιση ενός νέου τρόπου παραγωγής, του μεταφορντικού μοντέλου, που χαρακτηρίζεται από ευέλικτες μορφές εργασιακών σχέσεων, την υπονόμηση της συλλογικότητας μεταξύ των εργατών και την τάση μετακίνησης του τόπου εργασίας από το εργοστάσιο στο σπίτι ή σε άλλους χώρους ατομικής μόνωσης του απασχολούμενου. Καθοριστικό παράγοντα της παγκοσμιοποίησης αποτελεί η σχετικοποίηση των χωροχρονικών αποστάσεων μέσω της διαδικτύωσης ολόκληρου του πλανήτη, κάτι που είναι λογικό να επηρεάζει τις σχέσεις εργασίας και την οργάνωση και διοίκηση των επιχειρήσεων. Επιπλέον, και τα παραδοσιακά μέσα μεταφοράς έχουν εκσυγχρονιστεί σε μεγάλο βαθμό, διευκολύνοντας τις επιχειρηματικές ή εργασιακές μετακινήσεις καθώς και τη μετανάστευση. Σημαντικό ως προς ένα από τα ζητήματα που εξετάζονται στην παρούσα εργασία, αυτό της εργασιακής κινητικότητας, είναι ότι η σύντμηση του χρόνου μετακίνησης μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών εθνικών χώρων ισχύει και για ομάδες πληθυσμού περιορισμένων εισοδηματικών δυνατοτήτων, που μπορεί να αναζητούν εργασία σε όποια χώρα υπάρχουν ελεύθερες θέσεις εργασίας. Τέλος, η διεθνοποιημένη διάδοση συγκεκριμένων μορφών πολιτισμού, και ιδιαίτερα του αμερικανικού, αυξάνει την επίδραση που ασκούν οι φορείς του και τα χαρακτηριστικά του (Κοτζιάς, 2001). Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι και η γλώσσα (στη συγκεκριμένη περίπτωση η Αγγλική).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι λογικό ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα της Αγγλικής είναι σημαντική αν κάποιος θέλει να επωφεληθεί από τις επαγγελματικές προοπτικές που σχετίζονται με την αύξηση των συναλλαγών μεταξύ επιχειρήσεων διαφορετικών κρατών ή γενικότερα να κινηθεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε κοινωνικά περιβάλλοντα που δέχονται έντονη την επίδραση του αμερικανικού πολιτισμού.

1.2.4 Απασχολησιμότητα

Ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να βρει ή να διατηρήσει μία θέση εργασίας σε ένα δεδομένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Αφορά δε την καταλληλότητα των προσόντων σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να βρει ή να διατηρήσει μία θέση εργασίας υπό κανονικές συνθήκες και μέσα σε εύλογο χρονικό διάστημα. Όσον αφορά το ζήτημα που μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, σε σχετική ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Η σημασία των ξένων γλωσσών για την επιχειρηματικότητα και την απασχόληση» (http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/languages-for-business_el.htm) επισημαίνεται η μεγάλη σημασία που δίνουν οι Ευρωπαίοι εργοδότες στη γνώση ξένων γλωσσών και στις ικανότητες επικοινωνίας καθώς και στο ότι οι πολίτες της ΕΕ που κατέχουν πολλές γλώσσες, μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τα πλεονεκτήματα της ελεύθερης κυκλοφορίας στην ΕΕ και να ενταχθούν ευκολότερα στη χώρα προορισμού τους.

Γενικά, η έννοια της απασχολησιμότητας κυριαρχεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες στη συζήτηση που σχετίζεται με το εργατικό δυναμικό. Αντί να γίνεται λόγος για έλλειψη απασχόλησης και για πολίτες απασχολούμενους ή μη, γίνεται αναφορά σε έλλειψη απασχολησιμότητας και οι πολίτες καταλήγουν να περιγράφονται ως απασχολήσιμοι ή μη ή ως κατέχοντες ή μη κατέχοντες δεξιότητες απασχολησιμότητας (Fejes, 2010). Έτσι, όσον αφορά το ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, κάποιος είναι λιγότερο ή περισσότερο απασχολήσιμος αναλόγως και του βαθμού επάρκειάς του στη χρήση της ΑΞΓ.

1.2.5 Εργασιακή κινητικότητα

Η ελεύθερη μετακίνηση εργαζόμενων (και άλλων) ατόμων έχει οριστεί με τη Συνθήκη της Ρώμης ως μία από τις τέσσερις βασικές ελευθερίες της τότε Ενιαίας Αγοράς. Στη σχετική ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (<http://ec.europa.eu/eures/main.jsp?acro=faq&lang=el&catId=2557&parentCategory=2557>) ορίζεται ότι κάθε πολίτης της ΕΕ δικαιούται να ζει και να εργάζεται σε οποιοδήποτε κράτος μέλος χωρίς να υφίσταται διακρίσεις λόγω ιθαγένειας. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η μεγαλύτερη κινητικότητα εργατικού δυναμικού θεωρείται ότι

συμβάλλει στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο, σε ένα υψηλό επίπεδο απασχόλησης (άρα σε αυξημένη απασχολησιμότητα), στην επίτευξη ισορροπημένης και βιώσιμης ανάπτυξης και στην εγγύτερη πολιτική ολοκλήρωση της ΕΕ. Η εργασιακή κινητικότητα στην ΕΕ ενισχύθηκε ιδιαίτερα μετά τις διευρύνσεις του 2004 και του 2007. Από την άλλη πλευρά έχει παρατηρηθεί ότι μέχρι και το 2008 το 85% της εργασιακής κινητικότητας στην ΕΕ είχε να κάνει με μετακινήσεις στο εσωτερικό ενός κράτους και όχι μεταξύ διαφορετικών κρατών (Γάκονά & Dijkstra, 2008). Σύμφωνα με τον Zimmermann (2009), η γνώση ξένων γλωσσών θα μπορούσε να συμβάλλει στην αύξηση της κινητικότητας (σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες όπως η τυποποίηση των συστημάτων ασφάλισης των χωρών μελών της ΕΕ), επειδή θα βοηθούσε τους μετακινούμενους απασχολούμενους να ενσωματωθούν ευκολότερα στις χώρες υποδοχής.

1.2.6 Πιστοποίηση

Στην παρούσα εργασία ο όρος *πιστοποίηση* αναφέρεται στο σύνολο των διαδικασιών που αποσκοπούν στην αξιολόγηση και επίσημη αναγνώριση των προσόντων (γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων) που διαθέτει κάποιος. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και Πιστοποίησης Ικανοτήτων (European Qualifications Framework)⁵ προβλέπει τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος προσόντων και συνδέεται με την αξιολόγηση των βασικών ικανοτήτων των ενηλίκων, την αναγνώριση και αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης μέσα από επίσημες ή ανεπίσημες μορφές εκπαίδευσης και την απόκτηση δεξιοτήτων κατάκτησης της ίδιας της γνώσης (learn to learn) καθώς και δεξιοτήτων ενεργούς κοινωνικοπολιτικής συμμετοχής (European Commission, SEC 957/8.7.2005).

Στο ΚΕΠΑ η πιστοποίηση της γνώσης ξένων γλωσσών στην ΕΕ συνδέεται με διάφορες παραμέτρους για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι παράμετροι αυτοί συνδέονται με συγκεκριμένους τίτλους σπουδών ή με συγκεκριμένα θέματα, κοινωνιογλωσσικές γνώσεις, δεξιότητες-κλειδιά κλπ. Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ υπάρχουν τέσσερα είδη πιστοποίησης:

⁵ http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm

- α) σφαιρική, όταν ο μαθητής βελτιώνεται από όλες τις απόψεις της γλωσσικής επάρκειας και της επικοινωνιακής ικανότητας,
- β) τμηματική, όταν η επάρκεια του μαθητή αυξάνεται σε μια περιορισμένη περιοχή και για έναν συγκεκριμένο σκοπό,
- γ) ετεροβαρής, όταν δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις και κάποιες περιοχές της γνώσης και των δεξιοτήτων βρίσκονται σε επίπεδο υψηλότερο από άλλες,
- δ) επιμέρους, όταν σχετίζεται μόνο με συγκεκριμένες δραστηριότητες και δεξιότητες, π.χ. μόνο με την κατανόηση γραπτού λόγου.

1.2.7 Λίνγκουα φράνκα

Πρόκειται για μια βοηθητική γλώσσα που χρησιμοποιείται για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ομάδες ανθρώπων που μιλούν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Η Αγγλική είναι η πιο διαδεδομένη λίνγκουα φράνκα γλώσσα στον κόσμο. Ακολουθεί η Γαλλική (Κρύσταλ, 2003).

1.2.8 Δεξιότητες-κλειδιά

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων-κλειδιών στα πλαίσια της διά βίου μάθησης αποτελεί έναν σημαντικό τομέα της πολιτικής των κρατών μελών της ΕΕ (Pepper, 2011), που συνδέεται με πρωτοβουλίες όπως το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση (ΕΠΑ) (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007). Σύμφωνα με τον Papadakis (2009) η έννοια της δεξιότητας-κλειδιά έχει, στα πλαίσια των πολιτικών της ΕΕ, σταδιακά συνδεθεί με έννοιες όπως «απασχολησιμότητα» και «ανταγωνιστικότητα». Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι δεξιότητες-κλειδιά που προσδιορίζονται στο ΕΠΑ θεωρούνται σημαντικές για την αύξηση της απασχολησιμότητας των υπηκόων των κρατών μελών και της ανταγωνιστικότητας συνολικά της ΕΕ σε παγκόσμιο επίπεδο.

Όσον αφορά το ζήτημα που μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, στο ΕΠΑ η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες συνδέεται με τις δεξιότητες-κλειδιά της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα, δηλ. στηρίζεται στην ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και

απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων (εκπαίδευση και κατάρτιση, εργασία, σπίτι, ελεύθερος χρόνος). Επιπλέον, απαιτούνται δεξιότητες όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση.

2. Φορείς, Προγράμματα και Δράσεις πιστοποίησης επιπέδου ξένης γλώσσας στην Ευρωπαϊκή Ένωση

2.1 Η Γλωσσομάθεια στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ικανοτήτων (ΕΠΙ)

Το ΕΠΙ καθορίζει σε ευρωπαϊκό επίπεδο τις βασικές ικανότητες που είναι απαραίτητες στους πολίτες της ΕΕ για την προσωπική τους ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία που στηρίζεται στη γνώση (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007). Το ΕΠΙ αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα κοινωνικοοικονομικών ευρωπαϊκών αλλά και παγκόσμιων εξελίξεων που οδήγησαν στην εμφάνιση παρόμοιων συστημάτων προσδιορισμού των προσόντων στις μεγαλύτερες ευρωπαϊκές χώρες. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και το γεγονός ότι στην ΕΕ η εκπαιδευτική πολιτική αποτέλεσε πάντοτε ένα μέσο για την επίτευξη στόχων όπως η ελεύθερη μετακίνηση εργατικού δυναμικού, αγαθών, υπηρεσιών και κεφαλαίου. Όπως αναφέραμε και στο 3.4, κομβικό σημείο για την εργασιακή κινητικότητα αποτέλεσε η Στρατηγική της Λισαβόνας, που αναπτύχθηκε κατά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας τον Μάρτιο του 2000, με στόχο να καταστεί η ΕΕ η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο. Η Στρατηγική της Λισαβόνας προέβλεπε συγκεκριμένες πρωτοβουλίες σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να διασφαλιστεί η επίτευξη αυτού του στόχου. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική από αυτή την άποψη, και έτσι στη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης για την αύξηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της ΕΕΚ προβλεπόταν σχεδιασμός για την οικοδόμηση μιας πραγματικά ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας μέσω: α) της υπερεθνικής αναγνώρισης προσόντων που αποκτήθηκαν μέσω ΕΕΚ, και β) της βελτίωσης των εθνικών συστημάτων ΕΕΚ. Η τελική κατάληξη όλων αυτών των διαδικασιών ήταν το ΕΠΙ (Brockmann, Clarke, & Winch, 2008).

Οι βασικοί στόχοι του ΕΠΙ είναι οι εξής (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007: 3):

«1) εντοπισμός και προσδιορισμός των βασικών ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την κοινωνική συνοχή και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης,

2) υποστήριξη του έργου των κρατών μελών με στόχο να εξασφαλίζεται ότι στο τέλος της αρχικής εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί οι βασικές δεξιότητες σε βαθμό τέτοιο ώστε να αποτελούν τη βάση για περαιτέρω μάθηση και επικαιροποίηση των γνώσεων και να δίνουν τη δυνατότητα στους νέους να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής τους,

3) παροχή ενός ευρωπαϊκού εργαλείου αναφοράς το οποίο απευθύνεται σε διαμορφωτές πολιτικής, εκπαιδευτές, εργοδότες και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, έτσι ώστε να διευκολύνονται τόσο σε εθνικό όσο και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο οι προσπάθειες για την επίτευξη κοινώς αποδεκτών στόχων,

4) παροχή ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για περαιτέρω δράση σε κοινοτικό επίπεδο».

Στο ΕΠΠ ορίζονται κάποιες βασικές ικανότητες, που αποτελούν έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκεκριμένο. Οι βασικές αυτές ικανότητες θεωρούνται απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη του καθένα, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση. Πρόκειται για τις εξής:

- 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα,
- 2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες,
- 3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία,
- 4) Ψηφιακή ικανότητα,
- 5) Μεταγνωστικές ικανότητες,
- 6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη,
- 7) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα
- 8) Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Όλες οι ικανότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, με την έννοια ότι καθεμιά τους μπορεί να συντελέσει σε μια επιτυχημένη ζωή μέσα στην κοινωνία της γνώσης. Πολλές από αυτές τις ικανότητες αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται, καθώς κάποιες πτυχές που είναι ουσιαστικές για έναν τομέα, υποστηρίζουν κάποιες ικανότητες σε άλλο τομέα. Η ικανότητα στις θεμελιώδεις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης, της αριθμητικής και των τεχνολογιών πληροφορίας και

επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη μάθηση, ενώ η μεθοδολογία της μάθησης στηρίζει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. Υπάρχουν δε πολλά θέματα που διατρέχουν ολόκληρο το ΕΠΙ. Έτσι, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων παίζουν ρόλο και στις οκτώ βασικές ικανότητες (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007).

Όσον αφορά την ικανότητα της επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, στη Σύσταση 2006/962/EK του Συμβουλίου της 18/12/2006 (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_e1.htm), της οποίας παράρτημα αποτελεί το ΕΠΙ, ορίζεται ότι η συγκεκριμένη ικανότητα περιλαμβάνει, εκτός από τις κύριες διαστάσεις της δεξιότητας επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα (ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, και ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων), τη διαμεσολάβηση και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Το επίπεδο γλωσσομάθειας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες καθώς και από την ικανότητα ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Σε κάθε περίπτωση η συγκεκριμένη Σύσταση συνδέει την επικοινωνία σε ξένες γλώσσες με την επαγγελματική κατάσταση και εξέλιξη, αφού τη θεωρεί βασική ικανότητα για την κατάρτιση κάποιου. Στο δε ΕΠΙ η συγκεκριμένη ικανότητα συνδέεται συχνά με τη γνώση των κοινωνικών συμβάσεων καθώς και την πολιτισμική διάσταση και την ποικιλότητα των γλωσσών.

2.2 Η πιστοποίηση των επιπέδων Γλωσσομάθειας στην ΕΕ

Το 2006 το βρετανικό National Foundation for Educational Research (<http://www.nfer.ac.uk/>) δημοσίευσε μία αναφορά σχετικά με τον Κατάλογο της Γλωσσικής Πιστοποίησης στην Ευρώπη (Inventory of Language Certification in Europe· Bradshaw & Kirkup, 2006). Από τη συγκεκριμένη μελέτη προκύπτει μια εικόνα ποικιλομορφίας όσον αφορά τη γλωσσική πιστοποίηση, η οποία εξαρτάται: α) από το τι αποδέχονται οι κατά τόπους εργοδότες, β) ποιες χρήσεις πριμοδοτούνται

ανά χώρα, και γ) τη φύση του επαγγέλματος για την οποία χρειάζεται η γλωσσική πιστοποίηση. Τα περισσότερα από τα διαθέσιμα πιστοποιητικά αφορούν την Αγγλική και το ίδιο ισχύει και σε επίπεδο ποικιλομορφίας. Συνολικά υπάρχουν 92 πιστοποιητικά από 11 οργανισμούς. Αρκετά πιστοποιητικά υπάρχουν και για τη Γαλλική και τη Γερμανική, ενώ, από την άλλη πλευρά, για κάποιες γλώσσες δεν υπάρχουν πιστοποιητικά ή είναι ελάχιστα. Όσον αφορά το ποια πιστοποιητικά προτιμώνται, η έρευνα δείχνει ότι παίζει ρόλο η αναγνωρισιμότητά τους. Σχετικά με τη βαθμολόγηση παρατηρήθηκε ότι συχνά οι πληροφορίες που δίνονταν σχετικά με το πότε κάποιος αποτυγχάνει ή πετυχαίνει στις εξετάσεις, δεν ήταν αρκετά αναλυτικές, ενώ στον τομέα της σύνταξης των τεστ και της βαθμολόγησης, η πλειοψηφία των φορέων φαίνεται να βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές, προσοντούχους συγγραφείς, εκπαιδευμένους βαθμολογητές κλπ.

2.3 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ)

Το 1996 δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το ΚΕΠΑ, με στόχο την ύπαρξη μιας κοινής βάσης για τη ρητή περιγραφή των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων γλωσσομάθειας, η οποία (κοινή βάση) θα αποτελούσε έναν ενιαίο οδηγό για τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων κλπ. Με το ΚΕΠΑ έγινε μια προσπάθεια υπέρβασης των προβλημάτων που προκύπτουν από τις διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ των συστημάτων αξιολόγησης (και πιστοποίησης) των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ευρωπαϊκή ήπειρο.

Το ΚΕΠΑ αποτελεί προϊόν μιας μακράς εξέλιξης στον τομέα της γλωσσικής εκμάθησης, χρήσης και επάρκειας. Το Συμβούλιο της Ευρώπης για περισσότερα από 30 χρόνια προωθούσε προγράμματα που αφορούσαν τη γλώσσα. Μερικά από τα πιο γνωστά δημοσιεύματα που προέκυψαν από αυτά τα προγράμματα ήταν των van Ek & Trim (1998α· 1998β· 2001), όπου περιγράφονταν τρία επίπεδα γλωσσικής κατάρκτησης, τα διεθνώς γνωστά ως Threshold, Waystage και Vantage, που η επίδραση τους ήταν τεράστια τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στα μέσα του 1990 το Συμβούλιο της Ευρώπης άρχισε να ασχολείται με τον συνδυασμό των διαφόρων επιπέδων και την ένταξή τους σε έναν ενιαίο οδηγό ή συνεκτικό πλαίσιο, το οποίο και τελικά αναπτύχθηκε από τους J. Trim, B. North, D. Coste και J.

Sheils. Το 2001 δημοσιεύτηκε η ισχύουσα μέχρι σήμερα έκδοση του ΚΕΠΑ, που προέκυψε από πλήθος ανατροφοδοτήσεων και συζητήσεων στα πλαίσια της αξιοποίησής του για τη σύνθεση οδηγών γλωσσικής διδασκαλίας ή μοντέλων αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας (Alderson, 2002).

2.3.1 Περιγραφή του ΚΕΠΑ

Συνολικά, το ΚΕΠΑ αποτελείται από 9 κεφάλαια και 4 παραρτήματα. Στο κεφ. 1 προσδιορίζονται οι σκοποί, οι γενικοί στόχοι και οι λειτουργίες του ΚΕΠΑ υπό το πρίσμα της συνολικής γλωσσικής πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης και πιο συγκεκριμένα της προώθησης της πολυγλωσσίας ως απάντησης στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα της Ευρώπης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κριτήρια που θα πρέπει να πληροί το ΚΕΠΑ.

Στο κεφ. 2 επεξηγείται η προσέγγιση στην οποία στηρίχθηκε το ΚΕΠΑ και η οποία βασίζεται σε μια ανάλυση της χρήσης της γλώσσας από την άποψη των στρατηγικών που υιοθετούν οι μαθητές προκειμένου να ενεργοποιήσουν τις γενικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες έτσι ώστε να διεκπεραιώνουν τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή και κατανόηση των κειμένων και στη δόμηση συνεχούς λόγου και οι οποίες θα τους επιτρέπουν να ανταπεξέρχονται στα καθήκοντα που έχουν μέσα σε δεδομένες συνθήκες και με τους περιορισμούς των περιστάσεων οι οποίες προκύπτουν στα ποικίλα πεδία της κοινωνικής ύπαρξης.

Στο κεφ. 3 παρουσιάζονται τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς σε ένα πλαίσιο όπου η πρόοδος της εκμάθησης της γλώσσας ως προς τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν στο κεφ. 2 μπορεί να βαθμονομηθεί με βάση μια ευέλικτη ακολουθία επιπέδων γλωσσομάθειας που ορίζονται από κατάλληλους περιγραφείς (descriptors). Ο μηχανισμός αυτός πρέπει να είναι αρκετά πλούσιος ώστε να ικανοποιεί το σύνολο των αναγκών των μαθητών και όλους τους στόχους που επιδιώκονται από διαφορετικούς φορείς εκπαίδευσης ή που απαιτούνται σε εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας.

Στο κεφ. 4 προσδιορίζονται με αρκετές λεπτομέρειες οι κατηγορίες που απαιτούνται για την περιγραφή της χρήσης της γλώσσας και του χρήστη/μαθητή της

γλώσσας σύμφωνα με τις παραμέτρους που καθορίστηκαν, έτσι ώστε να καλύπτονται:

- α) τα πεδία και οι περιστάσεις που συγκροτούν το περιεχόμενο της χρήσης της γλώσσας,
- β) τα θέματα, τα καθήκοντα και οι σκοποί της επικοινωνίας,
- γ) οι επικοινωνιακές δραστηριότητες, στρατηγικές και διαδικασίες,
- δ) το κείμενο (ειδικότερα σε σχέση με τις δραστηριότητες και τα μέσα).

Στο κεφ. 5 έχουμε τη λεπτομερή κατηγοριοποίηση των γενικών και των επικοινωνιακών ικανοτήτων του χρήστη/μαθητή, ενώ στο κεφ. 6 εξετάζονται οι διαδικασίες της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας και συζητείται η σχέση μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης, η φύση και η ανάπτυξη της πολυγλωσσικής ικανότητας καθώς επίσης και οι μεθοδολογικές επιλογές γενικού ή πιο συγκεκριμένου τύπου σε σχέση με τις κατηγορίες που παρουσιάζονται στα κεφ. 3 και 4.

Στο κεφ. 7 εξετάζεται λεπτομερειακά ο ρόλος των καθηκόντων στη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία, ενώ το κεφ. 8 αφορά τις επιπτώσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και εξετάζει ζητήματα όπως

- α) πολυγλωσσία-πολυπολιτισμικότητα,
- β) διαφοροποιημένοι γενικοί στόχοι εκμάθησης,
- γ) αρχές σχεδιασμού αναλυτικού προγράμματος,
- δ) σενάρια αναλυτικών προγραμμάτων,
- ε) δια βίου γλωσσική εκμάθηση,
- στ) τμηματικότητα και επιμέρους ικανότητες.

Τέλος, στο κεφ. 9 εξετάζονται οι ποικίλοι σκοποί της αξιολόγησης και οι αντίστοιχοι τύποι αξιολόγησης σε σχέση με την ανάγκη συνδυασμού των ανταγωνιστικών κριτηρίων της περιεκτικότητας, της ακρίβειας και της λειτουργικότητας.

Στο ΚΕΠΑ υπάρχουν και τέσσερα παραρτήματα. Στο Α εξετάζεται η ανάπτυξη των περιγραφών της γλωσσικής επάρκειας και επεξηγούνται οι μέθοδοι και τα κριτήρια διαβάθμισης, καθώς και οι απαιτήσεις για τη διατύπωση

περιγραφών σε σχέση με τις παραμέτρους και τις κατηγορίες που έχουν παρουσιαστεί σε άλλα σημεία του ΚΕΠΑ. Το Παράρτημα Β αποτελεί μια επισκόπηση του ελβετικού ερευνητικού προγράμματος στα πλαίσια του οποίου αναπτύχθηκαν και διαβαθμίσθηκαν οι ενδεικτικοί περιγραφείς. Το Παράρτημα Γ περιλαμβάνει τους περιγραφείς για την αυτοαξιολόγηση σε μια σειρά επιπέδων που υιοθετήθηκε από το πρόγραμμα DIALANG της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για χρήση στο διαδίκτυο. Τέλος, στο Παράρτημα Δ έχουμε τις περιγραφές του τύπου «Μπορεί να κάνει» της σειράς επιπέδων που δημιουργήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση Εξεταστών Γλωσσών (Association of Language Testers in Europe – ALTE).

2.3.2 ΚΕΠΑ και Πιστοποίηση Γλωσσομάθειας

Ήδη στον ορισμό που δίνεται για το ΚΕΠΑ εμφανίζονται στοιχεία της έννοιας της πιστοποίησης έτσι όπως την ορίσαμε στο 1.2.6: «Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κτλ. για ολόκληρη την Ευρώπη. Περιγράφει με περιεκτικό τρόπο τι πρέπει να μάθει να κάνει ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας για να χρησιμοποιήσει μια γλώσσα για επικοινωνία, καθώς και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει ώστε να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά. Η περιγραφή καλύπτει επίσης και το πολιτισμικό περιεχόμενο, στο οποίο εντάσσεται η γλώσσα. Το Πλαίσιο επίσης καθορίζει επίπεδα γλωσσομάθειας τα οποία καθιστούν δυνατή τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης και σε όλη τους τη ζωή» (σελ. 1).

Στον παραπάνω ορισμό γίνεται λόγος για επίπεδα γλωσσομάθειας καθώς και για «μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης». Η τελευταία συνδέεται με την πιστοποίηση στον βαθμό που προκειμένου να πιστοποιηθεί κάποιο επίπεδο γνώσης μιας ξένης γλώσσας, είναι απαραίτητο αυτή η γνώση να «μετρηθεί» βάσει συγκεκριμένων παραμέτρων (που καθορίζονται από το ΚΕΠΑ). Στην ίδια σελίδα του ΚΕΠΑ αναφέρεται ότι «Η θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων για την περιγραφή της γλωσσικής επάρκειας θα διευκολύνει την αμοιβαία

αναγνώριση των τίτλων γλωσσομάθειας που απονέμονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια».

Στο ΚΕΠΑ γίνεται ευθεία αναφορά στην πιστοποίηση γλωσσομάθειας, καθώς ο σχεδιασμός της παρουσιάζεται ως μία από τις χρήσεις του ΚΕΠΑ σε σχέση με «την αναλυτική παρουσίαση των περιεχομένων των εξετάσεων» και «τα κριτήρια αξιολόγησης, με όρους θετικής επίδοσης και όχι αρνητικών αποτελεσμάτων». Γίνεται λόγος για διαφορετικούς τύπους πιστοποίησης (σφαιρική, τμηματική, ετεροβαρής, επιμέρους) και σημειώνεται ότι το ΚΕΠΑ έχει σχεδιαστεί για να καλύπτει όλους αυτούς τους τύπους (σελ. 7). Με αυτό συνδέεται το ότι το ΚΕΠΑ είναι περιεκτικό, δηλ. στοχεύει στο να καθορίζει ένα όσο γίνεται πιο πλήρες φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και χρήσεων της γλώσσας, και στο να δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες του να περιγράφουν τους στόχους τους με βάση αυτό (το φάσμα). Εφόσον υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα επάρκειας, στο ΚΕΠΑ γίνεται μια διαφοροποίηση των ποικίλων διαστάσεων με τις οποίες περιγράφεται η γλωσσική ικανότητα και παρέχονται συγκεκριμένα σημεία αναφοράς βάσει των οποίων βαθμονομείται η πρόοδος της εκμάθησης και, κατά συνέπεια, προσδιορίζεται το αν μπορεί να πιστοποιηθεί η επάρκεια σε κάποιο επίπεδο γλωσσομάθειας ή όχι (σελ. 8).

Μια σημαντική πλευρά του τι είδους πιστοποίηση γλωσσικής επάρκειας πριμοδοτείται από το ΚΕΠΑ είναι και η προσέγγιση που υιοθετήθηκε (βλ. κεφ. 2 του ΚΕΠΑ) και η οποία χαρακτηρίζεται ως «προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση». Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι εκείνοι που επιδιώκουν την απόκτηση πιστοποίησης αξιολογούνται πρωτίστως με βάση το κατά πόσο είναι «κοινωνικοί παράγοντες». Το τελευταίο προσδιορίζεται ως ικανότητα των μελών μιας κοινωνίας να ανταποκριθούν σε καθήκοντα που συνδέονται με ένα συγκεκριμένο σύνολο περιστάσεων, σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε συγκεκριμένο πεδίο δράσης. Μια τέτοια προσέγγιση δεν εστιάζει γενικά και αόριστα σε αυτό που ονομάζουμε γλωσσικές πράξεις αλλά στο κατά πόσο αυτές επιτελούνται στα πλαίσια δραστηριοτήτων που αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου από το οποίο και νοηματοδοτούνται και φυσικά στοχεύουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Έτσι, για το ΚΕΠΑ η οποιαδήποτε μορφή γλωσσικής χρήσης και εκμάθησης «αποτελείται από τις δραστηριότητες που επιτελούνται από πρόσωπα τα οποία ως

άτομα και ως κοινωνικοί παράγοντες αναπτύσσουν ένα φάσμα **ικανοτήτων**, αφενός **γενικών**⁶ και αφετέρου συγκεκριμένα **επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων**. Αξιοποιούν τις ικανότητες που διαθέτουν σε διάφορα **περικείμενα** κάτω από ποικίλες **συνθήκες** και με διάφορους **περιορισμούς**, για να πάρουν μέρος σε **γλωσσικές δραστηριότητες**, που περιλαμβάνουν **γλωσσικές διαδικασίες** παραγωγής ή/και κατανόησης **κειμένων** σχετικών με **θέματα** σε συγκεκριμένα **πεδία**⁷, ενεργοποιώντας εκείνες τις **στρατηγικές** που φαίνονται καταλληλότερες για τη διεκπεραίωση των **καθηκόντων** που πρέπει να εκπληρωθούν. Η εποπτεία αυτών των ενεργειών από τους συμμετέχοντες οδηγεί στην ενίσχυση ή στην τροποποίηση των ικανοτήτων τους.» (σελ. 10).

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι, βάσει του ΚΕΠΑ, κατά την πιστοποίηση της γλωσσικής επάρκειας δεν αξιολογείται γενικά και αόριστα η γνώση της γλώσσας αλλά το πώς αυτή αξιοποιείται σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο και είναι χαρακτηριστικό ότι ορίζεται πως οι γλωσσικές δραστηριότητες σχετίζονται με τη χρήση της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας, ενώ τα πεδία αναφέρονται στους ευρείς τομείς της κοινωνικής ζωής όπου λειτουργούν οι χρήστες της γλώσσας ως κοινωνικοί παράγοντες (σελ. 11).

Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα συνίσταται σε διάφορους τομείς: γλωσσικό, κοινωνιογλωσσικό και πραγματολογικό. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του γλωσσικού τομέα στο ΚΕΠΑ αυτός εξετάζεται και σε σχέση: α) με την έκταση και την ποιότητα της γνώσης (π.χ. έκταση και ακρίβεια του λεξιλογίου), β) με τη γνωσιακή οργάνωση και τον τρόπο αποθήκευσης της γνώσης (π.χ. τα δίκτυα συσχετισμών στα οποία ο χρήστης εντάσσει τις λέξεις), και γ) την προσβασιμότητά ή τη διαθεσιμότητά της γνώσης.

Όσον αφορά τις γλωσσικές δραστηριότητες, το ΚΕΠΑ τις συνδέει με τις διαδικασίες της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου που χαρακτηρίζονται ως «πρωταρχικές και απαραίτητες στην επικοινωνία». Η κατανόηση σχετίζεται με τη σιωπηρή ανάγνωση, την παρακολούθηση μέσων μαζικής ενημέρωσης καθώς και με διάφορες μορφές εκμάθησης (όπως η κατανόηση του

⁶ όπως η υπαρκτική ικανότητα και η ικανότητα μάθησης

⁷ δημόσιο, προσωπικό, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό

περιεχομένου ενός μαθήματος). Η παραγωγή παίζει σημαντικό ρόλο σε ποικίλους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς τομείς και γενικώς της προσδίδεται κοινωνική αξία ιδιαίτερη και συνήθως μεγαλύτερη από αυτή των τομέων που σχετίζονται με την κατανόηση.

Στο κεφ. 3, όπου παρουσιάζονται τα κοινά επίπεδα αναφοράς για την περιγραφή της επάρκειας των μαθητών, επισημαίνεται ότι πρακτικά φαίνεται ότι υπάρχει μια γενική (αλλά όχι καθολική) συναίνεση όσον αφορά τον αριθμό και τη φύση των επιπέδων που σχετίζονται τόσο με την οργάνωση της γλωσσικής εκμάθησης όσο και με τη δημόσια αναγνώριση της επίδοσης, δηλ. την πιστοποίηση (σελ. 26). Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ένα πλαίσιο έξι ευρέων επιπέδων προσφέρει ικανοποιητική κάλυψη του μαθησιακού χώρου που αφορά μαθητές ευρωπαϊκών γλωσσών. Πρόκειται για τα εξής⁸:

1) *Breakthrough*⁹: ο χρήστης¹⁰

α) είναι σε θέση να κατανοεί και να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες καθώς και πολύ βασικές φράσεις που στοχεύουν στην ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών,

β) μπορεί να συστήνεται και να συστήνει τους άλλους καθώς και να ρωτά και να απαντά σχετικά με προσωπικά του στοιχεία όπως ο τόπος κατοικίας του, τα άτομα που γνωρίζει και τα πράγματα που του ανήκουν,

γ) είναι ικανός να συνδιαλέγεται με απλό τρόπο υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλάει αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει στην ικανοποιητική διεξαγωγή της συζήτησης ή γενικά στην επίτευξη ικανοποιητικής επικοινωνίας.

⁸ Βλ. και τις σελ. 31-37 του κεφ. 3.

⁹ Trim: *Introductory* «εισαγωγικό», Wilkins: *Formulaic Proficiency* «επάρκεια τυποποιημένων γνώσεων» (οι χαρακτηρισμοί τόσο του Trim όσο και του Wilkins προέρχονται από το Trim (1978))

¹⁰ Οι περιγραφές που δίνουμε για κάθε ένα από τα έξι επίπεδα, βασίζονται στο πώς περιγράφονται τα επίπεδα A1-Γ2 στις σελ. 28-29 του ΚΕΠΑ. Υιοθετήσαμε αυτόν τον τρόπο περιγραφής των έξι επιπέδων βάσει της αντιστοιχίας επιπέδων που παρουσιάζεται στη σελ. 27.

2) *Waystage*, με βάση τις αντίστοιχες προδιαγραφές περιεχομένου του Συμβουλίου της Ευρώπης¹¹: ο χρήστης

α) είναι σε θέση να κατανοεί προτάσεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά και οι οποίες είναι σχετικές με πεδία όπως οι πολύ βασικές ατομικές και οικογενειακές πληροφορίες, οι αγορές, η τοπική γεωγραφία, η εργασία,

β) μπορεί να ανταποκρίνεται σε απλά και συνηθισμένα καθήκοντα που απαιτούν απλή και απευθείας ανταλλαγή πληροφοριών για θέματα που του είναι οικεία και για θέματα ρουτίνας,

γ) είναι ικανός να περιγράφει με απλά λόγια πτυχές του ιστορικού του, του άμεσου περιβάλλοντός του καθώς και θέματα άμεσης ανάγκης.

3) *Threshold*, με βάση τις αντίστοιχες προδιαγραφές περιεχομένου του Συμβουλίου της Ευρώπης¹²: ο χρήστης

α) είναι σε θέση να κατανοεί τα κύρια σημεία που του παρουσιάζονται με σαφήνεια και χωρίς αποκλίσεις από τον κοινό γλωσσικό τύπο και τα οποία σχετίζονται με θέματα που συναντώνται τακτικά στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο κλπ.,

β) μπορεί να χειρίζεται καταστάσεις που πιθανόν να προκύψουν στη διάρκεια ενός ταξιδιού σε μια περιοχή όπου ομιλείται η γλώσσα,

γ) είναι σε θέση να παράγει ένα απλό κείμενο σχετικά με θέματα που γνωρίζει ή που τον αφορούν προσωπικά,

δ) μπορεί να περιγράφει εμπειρίες, γεγονότα, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες καθώς και να αιτιολογεί τις απόψεις του και τα σχέδιά του.

4) *Vantage*, με βάση το τρίτο επίπεδο προδιαγραφών περιεχομένου του Συμβουλίου της Ευρώπης¹³: ο χρήστης:

¹¹ Βλ. αναλυτικότερα van Ek και Trim (1998β).

¹² Βλ. αναλυτικότερα van Ek και Trim (1998α).

¹³ Trim: *Adequate Response to Situations Normally Encountered* «επαρκή ανταπόκριση σε συνηθισμένες καταστάσεις», Wilkins: *Limited Operational Proficiency* «περιορισμένη διαχειριστική επάρκεια» (van Ek και Trim, (2001)

α) είναι σε θέση να κατανοεί τις κύριες ιδέες ενός σύνθετου κειμένου, τόσο για συγκεκριμένα όσο και για αφηρημένα θέματα, συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων πάνω σε τεχνικά ζητήματα της ειδικότητάς του,

β) μπορεί να συνδιαλέγεται με σχετική άνεση και αυθορμητισμό σε βαθμό τέτοιο που να καθίσταται δυνατή η συνήθης επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας,

γ) είναι σε θέση να παράγει σαφή και λεπτομερειακά κείμενα για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και να εξηγεί μια άποψη πάνω σε ένα κεντρικό ζήτημα, αναπτύσσοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων επιλογών.

5) *Effective Operational Proficiency*¹⁴, που αντιπροσωπεύει ένα προχωρημένο επίπεδο ικανότητας, κατάλληλο για πολύπλοκότερα καθήκοντα εργασίας και μελέτης: ο χρήστης:

α) είναι σε θέση να κατανοεί ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών εκτεταμένων κειμένων και να αναγνωρίζει υπονοούμενες σημασίες,

β) μπορεί να εκφράζεται άνετα και αυθόρμητα χωρίς να φαίνεται συχνά στους συνομιλητές του ότι δε βρίσκει εύκολα τις κατάλληλες εκφράσεις,

γ) είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ευέλικτα και αποτελεσματικά για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς,

δ) μπορεί να παράγει σαφή, καλά διαρθρωμένα και λεπτομερή κείμενα για σύνθετα θέματα, δείχνοντας ταυτόχρονα ότι διαθέτει ελεγχόμενη χρήση οργανωτικών σχημάτων, συνδετικών στοιχείων και μηχανισμών συνοχής.

6) *Mastery* (Trim: *Comprehensive Mastery* «ολοκληρωμένη τέλεια γνώση», Wilkins: *Comprehensive Operational Proficiency* «ολοκληρωμένη διαχειριστική ικανότητα»), που αντιστοιχεί στον ανώτατο εξεταστικό στόχο του συστήματος που υιοθετήθηκε από την ALTE (Association of Language Testers in Europe): ο χρήστης

α) είναι σε θέση να κατανοεί με ευκολία σχεδόν ό,τι ακούει ή διαβάζει,

β) μπορεί να κάνει περιλήψεις με βάση πληροφορίες που προέρχονται από ποικίλες διαφορετικές προφορικές ή γραπτές πηγές, ανασυνθέτοντας επιχειρήματα και περιγραφές σε μια παρουσίαση που χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα,

¹⁴ (Trim: *Effective Proficiency* «αποτελεσματική επάρκεια», Wilkins: *Adequate Operational Proficiency* «επαρκής διαχειριστική επάρκεια»)

γ) είναι σε θέση να εκφράζεται αυθόρμητα, με μεγάλη άνεση και ακρίβεια, καθώς και ξεχωρίζει τις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις ακόμα και σε ιδιαίτερα σύνθετες περιστάσεις επικοινωνίας.

Το (6) θα μπορούσε να επεκταθεί για να συμπεριλάβει και τη διαπολιτισμική ικανότητα, η οποία είναι ανώτερη από εκείνο το επίπεδο στο οποίο φτάνουν πολλοί επαγγελματίες της γλώσσας.

Οι διάφορες δεξιότητες των 6 επιπέδων του ΚΕΠΑ εμφανίζονται σε πιο συνοπτική μορφή και ως δεξιότητες-κλειδιά για την επικοινωνία στις ξένες γλώσσες στη σχετική έκδοση της ΕΕ για τις «Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση» (Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 2007), όπου αναφέρεται ρητά ότι η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα, δηλ. στηρίζεται στην ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών πεδίων (εκπαίδευση και κατάρτιση, εργασία, σπíti, ελεύθερος χρόνος). Επισημαίνεται μάλιστα ότι για τη γνώση στις ξένες γλώσσες ιδιαίτερα σημαντική είναι η γνώση των κοινωνικών συμβάσεων καθώς και της πολιτισμικής διάστασης και ποικιλότητας των γλωσσών. Όπως είδαμε και παραπάνω, στο ΚΕΠΑ το ενδιαφέρον εστιάζεται, μεταξύ άλλων, στο πώς η γλωσσική επάρκεια αξιοποιείται και σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ οι χρήστες θα πρέπει να είναι σε θέση να λειτουργούν ως κοινωνικοί παράγοντες. Το να είναι κάποιος κοινωνικός παράγοντας απαιτεί να έχει επαρκή γνώση των κοινωνικών συμβάσεων. Επιπλέον, στις σύγχρονες κοινωνίες (όπως αυτές των κρατών μελών της ΕΕ) που χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία σημαντικό ρόλο στην επαρκή επικοινωνία παίζει και η γνώση της πολιτισμικής διάστασης και της γλωσσικής ποικιλότητας.

Τα επίπεδα του ΚΕΠΑ αντιστοιχούν στις ανώτερες και κατώτερες εκδοχές της κλασικής διαίρεσης σε βασικό, μέσο και προχωρημένο. Τα (1) και (2) αντιστοιχούν στα επίπεδα Α1 και Α2 του βασικού χρήστη, τα (3) και (4) στα επίπεδα

B1 και B2 του ανεξάρτητου χρήστη και τα (5) και (6) στα επίπεδα Γ1 και Γ2 του ικανού χρήστη¹⁵.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι ακριβείς περιγραφές των γλωσσικών δεξιοτήτων των επιπέδων του ΚΕΠΑ βοηθούν στο να κατανοούν όλοι οι εμπλεκόμενοι σε πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας τα ίδια στοιχεία όσον αφορά το κάθε επίπεδο (Bradshaw & Kirkup, 2006). Στο σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση τα στοιχεία του Eurydice (2012), στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών υπάρχουν επίσημη οδηγία για τη γλωσσική διδασκαλία στους οποίους υιοθετούνται τα 6 επίπεδα του ΚΕΠΑ. Τα συγκεκριμένα δεδομένα συμφωνούν εν μέρει και με αυτά των Bradshaw και Kirkup (2006). Οι τελευταίοι παρατηρούν ότι το ΚΕΠΑ έχει αποδειχθεί χρήσιμο για όσους αναπτύσσουν νέα μοντέλα αξιολόγησης.

Όλα τα παραπάνω ισχύουν και στην περίπτωση της ΑΞΓ. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Πολωνίας, όπου διάφορα στοιχεία του ΚΕΠΑ αξιοποιήθηκαν ιδιαίτερα όταν στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1999 συντάχθηκαν από ομάδες διδασκόντων ξένων γλωσσών αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας (Komorowska, 2002). Έτσι, 1) όλα τα προγράμματα διδασκαλίας ακολουθούσαν κάποιο πολύ γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα που συντάχθηκε από το πολωνικό Υπουργείο Παιδείας. Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε μία βασική ομοιομορφία στη διδασκαλία αλλά δόθηκε και η δυνατότητα στους διδάσκοντες, μέσω της εφαρμογής των προγραμμάτων διδασκαλίας που οι ίδιοι κατάρτισαν, να προβούν σε κάποιες επιλογές ανάλογα με τους μαθητές τους και το στιλ διδασκαλίας τους. Αυτό συνάδει με το ότι στην εισαγωγή του ΚΕΠΑ επισημαίνεται ότι «Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κτλ. για ολόκληρη την Ευρώπη» (σελ. 1), 2) στα καινούργια εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας που συντάχθηκαν στα πλαίσια της μεταρρύθμισης, δίνεται η δυνατότητα στους διδασκόμενους να αυτοαξιολογηθούν ως προς το τι έμαθαν. Αυτό συμφωνεί με μία από τις αρχές που προτείνονται στο ΚΕΠΑ ως σημαντικές για τη γλωσσική εκπαίδευση, αυτήν του «γνωρίζω να μαθαίνω» (κεφ. 2.1.1 και 5.1 του

¹⁵ Βλ. και τις σελ. 42-45 του κεφ. 3 του ΚΕΠΑ.

ΚΕΠΑ), 3) οι εξετάσεις δεν είναι μόνο γραπτές όπως στο παρελθόν αλλά και προφορικές όπου αξιολογούνται και δεξιότητες διαμεσολάβησης. Η τελευταία θεωρείται σημαντική στα πλαίσια του ΚΕΠΑ (βλ. σελ. 16, 69, 102-103).

Στην Καταλονία το ΚΕΠΑ αξιοποιήθηκε τόσο στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών όσο και σε ζητήματα αξιολόγησης, ιδιαίτερα στις κρατικά σχολεία διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε ενήλικες (Escoles Oficials d'Idiomes). Έτσι στο αναλυτικό τους πρόγραμμα (του οποίου η σύνταξη είχε ήδη αρχίσει όταν δημοσιεύτηκε το ΚΕΠΑ) οι ορισμοί των επιπέδων του ΚΕΠΑ (βλ. κεφ. 3 του ΚΕΠΑ) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να προσδιοριστεί πιο ξεκάθαρα τι αναμενόταν να μπορούν να κάνουν με τη γλώσσα οι διδασκόμενοι. Καθώς ήδη κατά τον αρχικό σχεδιασμό του καταλανικού αναλυτικού προγράμματος είχε υιοθετηθεί η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας, το ΚΕΠΑ αξιοποιήθηκε και προς την κατεύθυνση της επιπλέον θεωρητικής υποστήριξης του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος (Figueras & Melcion, 2002).

Στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας (UK Open University) το ΚΕΠΑ αξιοποιήθηκε από τους εμπλεκόμενους στη διδασκαλία της Ισπανικής. Έτσι, κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος διδασκαλίας της Ισπανικής υιοθετήθηκαν αρχές που διέπουν του ΚΕΠΑ: βλ. σελ. 8-9, όπου ορίζεται ότι το ΚΕΠΑ (οφείλει να) είναι: παντός σκοπού, ευέλικτο, ανοιχτό, δυναμικό, φιλικό προς τον χρήστη και μη δογματικό. Η επικοινωνιακή προσέγγιση που υιοθετείται στο ΚΕΠΑ (βλ. κεφ. 2 του ΚΕΠΑ) υιοθετήθηκε και από τους συντάκτες του προγράμματος σπουδών της Ισπανικής. Το κεφ. 5 του ΚΕΠΑ χρησιμοποιήθηκε κατά τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που θα έπρεπε να αναπτύξουν οι διδασκόμενοι την Ισπανική. Το ΚΕΠΑ επηρέασε και τη διαμόρφωση του υλικού διδασκαλίας όσον αφορά τις επιδιωκόμενες δεξιότητες, τα είδη λόγου και τα κειμενικά είδη (Garrido & Beaven, 2002).

Στην Ιρλανδία το ΚΕΠΑ αξιοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής σε πρόσφυγες. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο που παίζει η αυτονομία του διδασκόμενου αναφορικά με το τι μαθαίνει. Στην περίπτωση των προσφύγων αυτό θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, με την έννοια ότι, αν επρόκειτο να ενταχθούν πλήρως στην κοινωνία της χώρας υποδοχής τους, θα έπρεπε να είναι σε θέση να επωφεληθούν από κάθε ευκαιρία που τους παρουσιαζόταν να

μάθουν την Αγγλική τόσο μέσα στην τάξη διδασκαλίας αλλά και εκτός αυτής. Η αρχή της αυτονομίας του διδασκόμενου συνάδει με όσα αναφέρονται στο κεφ. 8.3.2 του ΚΕΠΑ (η γλωσσική εκπαίδευση θα πρέπει να «βοηθά τους μαθητές να θεμελιώσουν μεταγνωσιακό έλεγχο των δικών τους ικανοτήτων και στρατηγικών» (σελ. 201)). Ιδιαίτερα χρήσιμοι αποδείχτηκαν οι περιγραφείς του ΚΕΠΑ (κεφ. 3 του ΚΕΠΑ) κατά τη διαμόρφωση των περιγραφέων των καθηκόντων για κάθε επίπεδο εκμάθησης (Little, Lazenby Simpson, & O'Connor, 2002).

2.4 Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Δεξιοτήτων (ΕΧΓ)

Πρόκειται για ένα σύνολο πέντε εγγράφων (*Βιογραφικό σημείωμα, Διαβατήριο γλωσσών, Κινητικότητα Europass, Συμπλήρωμα πιστοποιητικού, Παράρτημα διπλώματος*) που βοηθούν τους Ευρωπαίους πολίτες να παρουσιάσουν με τρόπο σαφή και εύληπτο τις δεξιότητες και τα προσόντα τους σε όλη την Ευρώπη. Σε τρία από τα πέντε έγγραφα παρέχονται πληροφορίες που αφορούν τις γλωσσικές δεξιότητες κάποιου. Έτσι, στο *Βιογραφικό σημείωμα* υπάρχει η σχετική ενότητα «Μητρική/ές γλώσσα/ες», όπου κάποιος μπορεί να δηλώσει το επίπεδο γλωσσομάθειάς του. Μάλιστα, στις σχετικές οδηγίες, ο χρήστης προτρέπεται να αυτοαξιολογηθεί όσον αφορά την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που διαμόρφωσε για αυτόν τον σκοπό το Συμβούλιο της Ευρώπης. Τα επίπεδα (αυτο)αξιολόγησης είναι αυτά που εμφανίζονται στο ΚΕΠΑ (βλ. κεφ. 2.3.2)¹⁶.

Ένα άλλο έγγραφο του ΕΔΔ όπου παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες κάποιου, είναι αυτό της *Κινητικότητας Europass*, όπου υπάρχει η δυνατότητα να δίνονται πληροφορίες σχετικά με γλωσσικές δεξιότητες που απέκτησε ή βελτίωσε κάποιος κατά την παραμονή σε κάποια ευρωπαϊκή χώρα στα πλαίσια της συμμετοχής του σε κάποιο πρόγραμμα κινητικότητας όπως το Leonardo da Vinci. Βλ. στη σχετική σελίδα με τα υποδείγματα ενδεικτικά το αγγλικό και το γερμανικό (<http://europass.cedefop.europa.eu/el/documents/european-skills-passport/europass-mobility/examples>).

¹⁶ Βλ. τις σχετικές οδηγίες στο <http://europass.cedefop.europa.eu/el/documents/curriculum-vitae/templates-instructions/instructions/pdf.pdf>

2.5 Διαβατήριο Γλωσσών (ΔΓ)

Το κατεξοχήν έγγραφο που αφορά την περιγραφή των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι το ΔΓ, όπου κάποιος μπορεί να καταγράψει τις γλωσσικές του δεξιότητες και ικανότητες. Διαμορφώθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως ένα από τα τρία τμήματα του *Ευρωπαϊκού χαρτοφυλακίου γλωσσομάθειας* ή *European Language Portfolio* (www.coe.int/portfolio), όπου μπορούν να τεκμηριωθούν και να παρατεθούν αναλυτικά εμπειρίες και προσόντα σχετικά με τις γλώσσες.

Στο ΔΓ παρουσιάζονται όλες οι γλώσσες που κάποιος είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, και μπορούν να συμπεριληφθούν γλωσσικές ικανότητες που αποκτήθηκαν τόσο εντός όσο και εκτός του πλαισίου της τυπικής εκπαίδευσης. Όπως και στην περίπτωση του *Βιογραφικού σημειώματος* η περιγραφή γίνεται με βάση τα επίπεδα γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ.

2.6 Ευρωπαϊκό χαρτοφυλάκιο γλωσσομάθειας (EXΓ)

Πρόκειται για ένα έγγραφο με το οποίο όσοι μαθαίνουν ή έχουν μάθει μία ή περισσότερες γλώσσες σε ενδοσχολικό ή εξωσχολικό επίπεδο μπορούν να καταγράψουν τις εμπειρίες τους όσον αφορά τη γλωσσική εκμάθηση και τη διαπολιτισμικότητα. Οι βασικοί του στόχοι είναι: α) να βοηθήσει τους χρήστες να εκφράσουν τις εμπειρίες τους όσον αφορά την εκμάθηση και τη χρήση γλωσσών διαφορετικών από τη μητρική τους, β) να τους ενθαρρύνει να αυξήσουν ποσοτικά και ποιοτικά τις γλωσσικές τους δεξιότητες, γ) να τους βοηθήσει να συντάξουν μια καταγραφή των γλωσσικών και πολιτισμικών τους δεξιοτήτων την οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν όταν αλλάζουν επίπεδο εκπαίδευσης ή όταν αναζητούν απασχόληση σε κάποια άλλη χώρα. Ήδη βλέπουμε ότι ο στόχος (γ) συνδέει το EXΓ με την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Επιπλέον, το EXΓ σχετίζεται με το ΚΕΠΑ, αφού οι χρήστες αποτιμούν τα γλωσσικά τους προσόντα με βάση αυτό, και βασίζεται στη Σύσταση (98) 6 της 17/5/1998 της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τις σύγχρονες γλώσσες (<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>). Στο

συγκεκριμένο έγγραφο περιλαμβάνονται διάφορα στοιχεία που δείχνουν την προσέγγιση του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα στην ήπειρό μας. Έτσι, γίνεται, μεταξύ άλλων, λόγος για: α) την πολιτική σημασία στρατηγικών που στο στοχεύουν στον πολλαπλασιασμό και την εντατικοποίηση της γλωσσικής εκμάθησης με στόχο την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας πανευρωπαϊκά, β) την αυξανόμενη ανάγκη να αποκτήσουν οι Ευρωπαίοι εφόδια απαραίτητα για τις προκλήσεις της εντεινόμενης διεθνούς κινητικότητας και συνεργασίας όχι μόνο σε πολιτισμικό ή εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και σε εμπορικό και βιομηχανικό, γ) την προαγωγή της αλληλοκατανόησης, της ανεκτικότητας και του σεβασμού της πολιτισμικής ποικιλότητας μέσω μιας αποτελεσματικότερης διεθνούς επικοινωνίας, δ) την ανάπτυξη της ικανότητας των Ευρωπαίων να επικοινωνούν μεταξύ τους και η οποία συνδέεται με τη δια βίου προσπάθεια σε επίπεδο εκπαίδευσης. Ακολουθούν συγκεκριμένες προτάσεις για τη γλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλες τις ηλικίες. Σε σχέση με το ζήτημα που εξετάζουμε, βλέπουμε ότι στο (β) γίνεται λόγος για εφόδια που θα βοηθούν τους Ευρωπαίους στην αύξηση της διεθνούς κινητικότητας και σε εμπορικό ή βιομηχανικό επίπεδο, κάτι που περιλαμβάνει και την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού.

Η συσχέτιση μεταξύ ΕΧΓ και ΚΕΠΑ φαίνεται και σε διαχρονικό επίπεδο από το γεγονός ότι μαζί πρωτοπροτάθηκαν στο Συμπόσιο του Rüschtikon το 1991. Σύμφωνα με τους Little, Goullier και Hughes (2011), το ΚΕΠΑ παρέχει εργαλεία που σχετίζονται με την ανάπτυξη προγραμμάτων εκμάθησης και διδασκαλίας και εγχειριδίων καθώς και με την αξιολόγηση, ενώ το ΕΧΓ σχεδιάστηκε ως μέσο διάδοσης των αρχών του ΚΕΠΑ (όπως ο σεβασμός για τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα και η προαγωγή της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης) σε μαθητές, δασκάλους και άλλους εμπλεκόμενους με τη γλωσσική διδασκαλία.

Μια σημαντική αλλαγή που παρατηρήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90 ήταν ότι όταν πρωτοεμφανίστηκε το ΕΧΓ η έμφαση δινόταν στην εκμάθηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ενώ μετά τα νέα μεταναστευτικά ρεύματα, η «φυσική» πολυγλωσσία που αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των ευρωπαϊκών κοινωνιών, έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις για την αξιοποίηση του ΕΧΓ.

Έτσι, στην Ιρλανδία το EXΓ αξιοποιήθηκε κατά την παροχή γλωσσικής εκπαίδευσης σε ενήλικους πρόσφυγες (Little, Lazenby Simpson, & O'Connor, 2002). Ο ρόλος του ήταν διπλός: 1) οι συγκεκριμένοι πρόσφυγες μάθαιναν την Αγγλική είτε επειδή ήθελαν στη συνέχεια να λάβουν κάποια μορφή επαγγελματικής κατάρτισης είτε να βρουν κάποια θέση εργασίας. Σε μια τέτοια περίπτωση είναι απαραίτητο να παρουσιάσουν κάποια στοιχεία για τα προσόντα τους, μεταξύ των οποίων είναι και η γλωσσικές τους γνώσεις, κάτι που μπορεί να γίνει (και) μέσω του EXΓ, 2) το EXΓ έδωσε τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης στους διδασκόμενους του τι έμαθαν, τι γνωρίζουν γλωσσικά κλπ.

Το 1997 το Συμβούλιο της Ευρώπης εξέδωσε τη δεύτερη έκδοση του ΚΕΠΑ μαζί με ένα σύνολο προκαταρκτικών μελετών σχετικά με την αξιοποίηση του EXΓ σε διάφορους τομείς της γλωσσικής εκμάθησης. Από το 1998 έως το 2000 πιλοτικά προγράμματα για το EXΓ πραγματοποιήθηκαν σε 15 κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, ενώ μέχρι το 2010 116 EXΓ (που καλύπτουν όλους τους τομείς της εκπαίδευσης)¹⁷ είχαν αξιολογηθεί από 32 κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης και 6 ΜΚΟ. Χαρακτηριστικό της διάδοσης του EXΓ είναι ότι μέχρι το 2007 2,5 εκατομμύρια ιδιωτικά EXΓ είχαν συνταχθεί και διανεμηθεί.

Σύμφωνα με τις αναφορές που έχουν υποβληθεί στην Επιτροπή Αξιολόγησης του EXΓ, το EXΓ είναι ένα πρωτοποριακό και πρακτικό εργαλείο που ενσωματώνει αρχές όπως η αναστοχαστική μάθηση, η αυτοαξιολόγηση, η αυτονομία του χρήστη και η πολυγλωσσία, και οι οποίες δίνουν το ερέθισμα για την ανάπτυξη καλών πρακτικών σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθώς και δεξιοτήτων για διά βίου μάθηση. Το γεγονός ότι οι αρχές αυτές έρχονται σε αντίθεση με παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές, εξηγεί το ότι η υιοθέτηση και εφαρμογή του EXΓ δεν έχει τη διάδοση που αναμενόταν όταν πρωτοεμφανίστηκε. Σε κάθε περίπτωση ο μεγάλος αριθμός των εγκεκριμένων EXΓ αποδεικνύει την επιτυχία του όλου εγχειρήματος, ενώ τα αποτελέσματα διάφορων προγραμμάτων και μελετών, έχουν αποδείξει ότι όταν χρησιμοποιείται συστηματικά στο σχολείο για την υποστήριξη της εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και του αναστοχασμού σχετικά με τη σχολική νόρμα

¹⁷ Βλ. τις σχετικούς καταλόγους στο http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_ELP_2010_EN.asp

και τις άλλες γλώσσες που διδάσκονται ή είναι γενικά παρούσες στο σχολείο, είναι εξαιρετικά επιτυχημένο (Stoicheva, Hughes, & Spreitz, 2009).

2.7 Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης¹⁸

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) ιδρύθηκε το 1975 και από το 1995 έχει την έδρα του στην Ελλάδα. Αποστολή του είναι η ανάπτυξη και υλοποίηση ευρωπαϊκών πολιτικών σχετικά με την ΕΕΚ. Συνεργάζεται στενά με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα κράτη μέλη, εκπροσώπους εργοδοτικών και συνδικαλιστικών οργανώσεων, ερευνητές και επαγγελματίες, παρέχοντας στοιχεία σχετικά με τις εξελίξεις στην ΕΕΚ και δίνοντας την ευκαιρία για διάλογο σε θέματα πολιτικής. Η προστιθέμενη αξία του συνίσταται στις υψηλού επιπέδου συγκριτικές αναλύσεις καθώς και στην εμπειρία και την τεχνογνωσία που έχει αποκτήσει μέσω της έρευνας και της δικτύωσης του. Όλα αυτά του επιτρέπουν:

- 1) να παρέχει αξιόπιστες τεχνικές συμβουλές,
- 2) να διατυπώνει προτάσεις πολιτικής,
- 3) να καλύπτει γνωστικά κενά και να εντοπίζει τάσεις και προκλήσεις,
- 4) να αυξάνει την ευαισθητοποίηση σχετικά με τη σπουδαιότητα της ΕΕΚ,
- 5) να φέρνει σε επαφή πολιτικούς ιθύνοντες, κοινωνικούς εταίρους, ερευνητές και εκπροσώπους επαγγελματικών κλάδων για τον εντοπισμό τρόπων βελτίωσης των πολιτικών,
- 6) να στηρίζει κοινές ευρωπαϊκές προσεγγίσεις, αρχές και εργαλεία για τη βελτίωση της ΕΕΚ.

Στρατηγικός στόχος του Cedefop είναι η ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και η βοήθεια στον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών για την ΕΕΚ οι οποίες προάγουν την αριστεία και την κοινωνική ένταξη. Οι μεσοπρόθεσμες προτεραιότητές του για την περίοδο 2012-2014 είναι η στήριξη του εκσυγχρονισμού των συστημάτων ΕΕΚ, η προώθηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης ενηλίκων και της μάθησης στον χώρο εργασίας, και η ανάλυση των αναγκών σε δεξιότητες. Μία από τις δράσεις του Cedefop είναι και η εμπλοκή του στο ΕΔΔ,

¹⁸ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop.aspx>

μέσω του σχεδιασμού και της συντήρησης της σχετικής ιστοσελίδας. Το Cedefop παρέχει και υποστήριξη όσον αφορά την εφαρμογή του ΚΕΠΑ στην ΕΕ και έχει πραγματοποιήσει μια σειρά από σχετικές συγκριτικές μελέτες και αναλύσεις.

Η σημασία που δίνει το Cedefop στη γλωσσομάθεια φαίνεται από το ότι σε έκδοση του Cedefop (2010) η επικοινωνία με ξένες γλώσσες αναφέρεται ως μία από τις δεξιότητες που παίζει σημαντικό ρόλο στο να πλατύνουν οι ορίζοντες κάποιου, στο να κατανοηθεί η πολιτισμική ποικιλότητα και στο να αναπτυχθούν προσωπικές, διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες που επιτρέπουν τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και στην αγορά εργασίας. Τη διετία 2008-2009 το Cedefop ανέλαβε τον συντονισμό ενός προγράμματος επισκέψεων μελέτης (study visits) για εμπλεκόμενους στην ΕΕΚ. Στις θεματικές ενότητες του προγράμματος περιλαμβάνονταν η γλωσσική εκμάθηση σε μικρή ηλικία (early language learning), η γλωσσική διδασκαλία και εκμάθηση, η γλωσσική εκμάθηση που είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες της ΕΕΚ και η Ολοκληρωτική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning).

Το Cedefop εφαρμόζει συγκεκριμένους δείκτες κατά τις έρευνες του. Ένας από αυτούς είναι η γλωσσική εκμάθηση και πιο συγκεκριμένα ο αριθμός των ξένων γλωσσών που μαθαίνουν όσοι φοιτούν σε προγράμματα αρχικής ΕΕΚ στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σημασία του συγκεκριμένου δείκτη φαίνεται από την επισήμανση που γίνεται στο Cedefop (2013) ότι η γνώση ξένων γλωσσών δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συμμετέχει χωρίς περιορισμούς και επιτυχώς σε εκπαιδευτικά προγράμματα διαφορετικών χωρών μελών της ΕΕ, ενώ και για τις εταιρείες είναι σημαντική η γνώση ξένων γλωσσών ως μέσο για την επέκταση των επιχειρηματικών τους δραστηριοτήτων. Το 2010 στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση ο μέσος όρος γλωσσών που μαθαίνονταν ήταν 1,6 και ήταν μικρότερος από αυτόν της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μόνη χώρα στην οποία μαθαίνονταν δύο ξένες γλώσσες ήταν το Λουξεμβούργο. Η εικόνα που προκύπτει για την Ελλάδα από τη συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική, αφού κατά μέσο όρο δε μαθαίνεται ούτε μία ξένη γλώσσα (μ.ο. για την Ελλάδα 0,7).

2.8 Προγράμματα πιστοποίησης

Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά σε διάφορα προγράμματα πιστοποίησης αγγλομάθειας (κρατικών ή ιδιωτικών φορέων). Θα αξιοποιήσουμε τον Κατάλογο των Ευρωπαϊκών Πιστοποιητικών Γλώσσας (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/ilc/search_a_en.cfm) και την ιστοσελίδα με τα μέλη του European Association of Language Testing and Assessment (<http://www.ealta.eu.org/institutional-members.php>). Από την παρουσίαση προκύπτει ότι υπάρχει διεθνώς μια μεγάλη ποικιλία πιστοποιήσεων και πιστοποιητικών όσον αφορά την Αγγλική. Το ΚΕΠΑ φαίνεται να έχει καθιερωθεί ως σημαντικό εργαλείο στον τομέα των πιστοποιήσεων αφού στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων φαίνεται να έχει υιοθετηθεί όσον αφορά τα διάφορα επίπεδα καθώς και τις δεξιότητες γλωσσομάθειας από τους παρόχους πιστοποιητικών. Η εξέλιξη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική όσον αφορά το πόσο ενιαία αντιμετωπίζεται η ΑΞΓ στην ΕΕ. Μια άλλη παρατήρηση που θα μπορούσαμε να κάνουμε, είναι ότι σε αρκετές περιπτώσεις η πιστοποίηση της Αγγλικής αφορά τις επαγγελματικές ανάγκες των χρηστών. Με άλλα λόγια οι συγκεκριμένες πιστοποιήσεις συνδέονται και με τη σχέση μεταξύ ΑΞΓ και απασχολησιμότητας.

2.8.1 Anglia Examination Syndicate (<http://www.anglia.org/>)

Ιδρύθηκε το 1994 και έχει τη βάση του στο Κολλέγιο Chichester στο Δυτικό Σάσεξ της Μ. Βρετανίας. Παρέχει ένα πλήρες πρόγραμμα αξιολόγησης για όλα τα επίπεδα του ΚΕΠΑ και για όλες τις δεξιότητες, καθώς και πιστοποίηση για Business English σε όσους επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ένα αγγλικό πανεπιστήμιο ή κολλέγιο ή να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Δραστηριοποιείται σε 33 χώρες (Αφρική 3, Ασία 8, Ευρώπη 10, Αμερική 12).

2.8.2 Cambridge ESOL (<http://www.cambridgeenglish.org/>, <https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/>)

Πρόκειται για έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό που έχει τη βάση του στο Πανεπιστήμιο του Cambridge. Δραστηριοποιείται σε 33 χώρες (Ασία 10, Ευρώπη 12, Αμερική 11). Τα πιστοποιητικά του καλύπτουν όλα τα επίπεδα του ΚΕΠΑ και όλες τις δεξιότητες. Επιπλέον, υπάρχουν και πιστοποιητικά σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση γενικά (Academic and Professional English, Business English) καθώς για την πιστοποίηση διδασκόντων ΑΞΓ (Teaching qualifications for new teachers, Teaching qualifications for experienced teachers και Teachers wanting to specialise).

2.8.3 International English Language Testing System (IELTS) Consortium (<http://www.ielts.org/>)

Το IELTS Consortium αποτελείται από το Βρετανικό Συμβούλιο, το IDP – IELTS Australia και το Cambridge English Language Assessment. Το IELTS έχει δύο μορφές: την ακαδημαϊκή (Academic) και αυτήν της γενικής εκπαίδευσης (General Training). Η πρώτη αφορά αυτούς που επιθυμούν να σπουδάσουν σε ένα αγγλόφωνο ίδρυμα ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη απευθύνεται είτε σε όσους πρόκειται να φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αγγλόφωνων χωρών είτε σε όσους επιθυμούν να εργαστούν ή να μετεκπαιδευτούν σε μια αγγλόφωνη χώρα. Το IELTS είναι διαθέσιμο σε 136 χώρες (Ωκεανία 8, Αμερική 21, Αφρική 26, Ασία 39, Ευρώπη 40).

2.8.4 The European Language Certificates (TELC· <http://www.telc.net/en/>)

Υπάγεται στον Σύνδεσμο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Γερμανίας (Deutscher Volkshochschul-Verband· DVV). Αποτελεί τον αποκλειστικό φορέα του γερμανικού κράτους με αρμοδιότητα τις γλωσσικές δοκιμασίες που λαμβάνουν χώρα στο τέλος των μαθημάτων ένταξης των μεταναστών. Η ιστορία του TELC ξεκινά το 1968, όταν εμφανίζεται στη Γερμανία το VHS-Zertifikat English, η πρώτη τυποποιημένη εξέταση για την Αγγλική, που γινόταν από τον DVV και συνδεόταν με τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σημαντικό σταθμό αποτέλεσε η ίδρυση το 1998 της μη κερδοσκοπικής εταιρείας WeiterBilduns-Testsysteme GmbH από τον DVV και το

Γερμανικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Deutscher Institut für Erwachsenenbildung), το οποίο επέκτεινε τις συνεργασίες του και εκτός του τομέα της κρατικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Σήμερα το TELC διαθέτει τμήματα σύνταξης δοκιμασιών (test development), εκπαίδευσης και κατάρτισης, βαθμολόγησης και πιστοποίησης, και διασφάλισης ποιότητας. Όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση, στο τμήμα εκπαίδευσης και κατάρτισης προσφέρονται σεμινάρια για δασκάλους γλώσσας και ειδικούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της διοίκησης ή στον ακαδημαϊκό τομέα. Το TELC δραστηριοποιείται και στην Ελβετία, την Πολωνία, την Τουρκία, την Ουγγαρία και τη Ρουμανία. Όσον αφορά την Αγγλική, προσφέρει πιστοποιητικά γλωσσομάθειας μέχρι και για το επίπεδο Γ1 τόσο για ακαδημαϊκούς όσο και για επαγγελματικούς σκοπούς.

2.8.5 European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (<http://www.ecl.hu/pages/Default.aspx>)

Έχει την έδρα του στο Κέντρο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου του Pécs και ουσιαστικά αποτελεί έναν σύνδεσμο ιδρυμάτων που ασχολούνται με τη γλωσσική διδασκαλία. Από το 1988 τα ιδρύματα αυτά συμμετείχαν σε προγράμματα Erasmus και Lingua σχετικά με την τυποποίηση των εξετάσεων για τις γλώσσες της ΕΕ. Προσφέρει πιστοποίηση γλωσσομάθειας για τέσσερα επίπεδα του ΚΕΠΑ (A2, B1, B2, Γ1). Δραστηριοποιείται σε 22 χώρες (Αμερική 2, Ευρώπη 20).

2.8.6 Hungarian Accreditation Centre for Foreign Language Examinations (<http://www.nyak.hu/default-eng.asp>)

Πρόκειται για τον κρατικό οργανισμό πιστοποίησης γλωσσομάθειας ξένων γλωσσών. Χαρακτηριστικό της έμφασης που δίνει στην αξιοποίηση του ΚΕΠΑ είναι ότι στην εισαγωγική του σελίδα παραπέμπει ξεκάθαρα τους παρόχους πιστοποιητικών ξένων γλωσσών στην Ουγγαρία σε συνδέσμους με τα σχετικά εγχειρίδια του ΚΕΠΑ. Στη δικαιοδοσία του υπάγονται 23 πάροχοι πιστοποίησης μεταξύ των οποίων τα ουγγρικά παραρτήματα του Βρετανικού Συμβουλίου, του Γαλλικού Ινστιτούτου και του Ινστιτούτου Γκέτε. Με βάση το πώς ο συγκεκριμένος οργανισμός κατηγοριοποιεί τους παρόχους ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας

των πιστοποιητικών που δίνουν¹⁹, φαίνεται να κάνει διάκριση όχι ανάμεσα σε κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αλλά σε προφορικό λόγο, γραπτό και πιστοποίηση συνδυασμού τους (complex). Αυτό φαίνεται ότι έχει να κάνει με το γεγονός ότι φαίνεται να υπάρχουν στην Ουγγαρία αρκετοί χρήστες ξένων γλωσσών που διαθέτουν ξεχωριστά πτυχία για τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, Έτσι, ο συγκεκριμένος οργανισμός διαθέτει ειδική υποσελίδα όπου απαντά σε ερωτήματα όπως το πώς κάποιος που διαθέτει τα ξεχωριστά πτυχία μπορεί να αποκτήσει το συνδυαστικό²⁰.

2.8.7 The Foreign Language Examination and Training Centre of the Budapest Business School (http://www.nyelvizsgak.hu/default_Eng.asp)

Άρχισε να λειτουργεί το 1995 με βασική λειτουργία την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός συστήματος εξετάσεων γλωσσομάθειας για την ικανοποίηση των αναγκών των επαγγελματιών και των επιχειρήσεων. Από το 2006 προσφέρει εξετάσεις για τα επίπεδα B1, B2 και Γ1 του ΚΕΠΑ. Σε αυτό το πλαίσιο το συγκεκριμένο κέντρο προσφέρει και εξειδικευμένες γλωσσικές πιστοποιήσεις για τους τομείς του τουρισμού, της τροφοδοσίας, των επιχειρήσεων και των οικονομικών. Οι εξετάσεις αφορούν τον προφορικό λόγο ή τον γραπτό ή τον συνδυασμό τους. Χαρακτηριστικό του επαγγελματικού προσανατολισμού των πιστοποιήσεων του συγκεκριμένου κέντρου είναι ότι διατηρεί στενές σχέσεις, μεταξύ άλλων, με το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο του Λονδίνου (London Chamber of Commerce and Industry). Μάλιστα, κατά τη δόμηση του εξεταστικού του συστήματος σημαντικό ρόλο έπαιξε η εμπειρία που αποκτήθηκε από τη συνεργασία τους.

2.8.8 University of Bath English Language Testing (<http://www.bath.ac.uk/ubelt>)

Πρόκειται για τεστ που απευθύνονται σε επαγγελματίες της υγείας, φοιτητές της Ιατρικής και γενικά φοιτητές του Πανεπιστήμιο του Bath. Το περιεχόμενο των

¹⁹ Βλ. την 3η στήλη στον σχετικό πίνακα στο http://www.nyak.hu/doc/akk_vizsgarendszer-eng.asp

²⁰ <http://www.nyak.hu/doc/abc/default-eng.asp>

τεστ έχει σχεδιαστεί με βάση τις συνθήκες ή τις απαιτήσεις εργασιακών περιβαλλόντων στο Ηνωμένο Βασίλειο, π.χ. τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη δοκιμασία κατανόησης κειμένου είναι παρόμοια με αυτά που θα απαιτούνταν να διαβάσει κάποιος σε επαγγελματικά περιοδικά ή στο διαδίκτυο. Τα θέματα των κειμένων σχετίζονται με ζητήματα επαγγελματικά ή της καθημερινής ζωής καθώς και με γνωστά προϊόντα κλπ.

2.8.9 Trinity College (<http://www.trinitycollege.co.uk/>)

Ασχολείται με τις αξιολογήσεις από το 1877. Οι πιστοποιήσεις του απευθύνονται σε ανθρώπους που έχουν την Αγγλική ως ξένη ή δεύτερη γλώσσα, αφορούν όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ και μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Έτσι, μεταξύ των πιστοποιητικών που παρέχονται από το Trinity College, είναι το Spoken English for Work. Το Trinity College δραστηριοποιείται σε 44 χώρες (Ευρώπη 18, Αμερική 9, Ωκεανία 2, Ασία 12, Αφρική 3).

2.8.10 University of Michigan English Language Institute (ELI· <https://www.lsa.umich.edu/eli>)

Ιδρύθηκε το 1941 με στόχο τη διεξαγωγή ερευνών για τη διδασκαλία της Αγγλικής και την ανάπτυξη υλικού για τη διδασκαλία της που θα βασίζεται σε επιστημονικές μεθόδους. Ήταν το πρώτο ίδρυμα σε ολόκληρο το Δυτικό Ημισφαίριο το οποίο προσέφερε από τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας του εντατικά μαθήματα ΑΞΓ σε ενδοπανεπιστημιακό επίπεδο. Έτσι, το ELI και το Πανεπιστήμιο του Michigan αποτέλεσαν το πρότυπο για παρόμοια προγράμματα σε όλες τις ΗΠΑ. Ήδη από την έναρξή τους τα προγράμματα διδασκαλίας της ΑΞΓ ήταν συνδεδεμένα με τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προοπτικές των συμμετεχόντων, αφού αυτοί που παρακολουθούσαν το πρώτο πρόγραμμα ήταν 13 φοιτητές από τη Λατινική Αμερική που ήθελαν να πραγματοποιήσουν προχωρημένες σπουδές στην ιατρική, τη νομική, τη μηχανική, τα οικονομικά και την ψυχολογία. Το 1946 εμφανίστηκε το ELI English Testing Program, που καθιερώθηκε διεθνώς, ενώ το 1953 το ELI ανέπτυξε τις «Εξετάσεις για την πιστοποίηση της επάρκειας στην Αγγλική» (ECPE) για χρήση

εκτός των ΗΠΑ. Σήμερα εκτός από τη συγκεκριμένη πιστοποίηση, το ELI προσφέρει και το GSI OET, που είναι μια διαδικασία ελέγχου των προφορικών Αγγλικών όσον πρόκειται στο μέλλον να εργαστούν ως διδάσκοντες φοιτητών και έχουν αποφοιτήσει από ένα ίδρυμα όπου η γλώσσα διδασκαλίας δεν ήταν η Αγγλική. Σήμερα το ELI δραστηριοποιείται σε 56 χώρες (Ασία 14, Ευρώπη 24, Αμερική 17, Αφρική 1).

2.8.11 Chartered Institute of Linguists (<http://www.iol.org.uk/index.asp>)

Ιδρύθηκε το 1910 και, μεταξύ άλλων, παρέχει και πιστοποιήσεις για επαγγελματίες της γλώσσας μέσω του IoL Educational Trust (IoLET). Δύο από τις πιστοποιήσεις του αφορούν τη μετάφραση και τη διερμηνεία, ενώ άλλες δύο απευθύνονται σε εκείνους που επιθυμούν να εργαστούν στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα σε υπηρεσίες όπου απαιτούνται δεξιότητες διγλωσσίας.

2.8.12 The English Speaking Board (<http://www.esbuk.org/content/Home.aspx>)

Ιδρύθηκε το 1953 ως μη κερδοσκοπικός οργανισμός και υπήρξε πρωτοπόρος στην αξιολόγηση της προφορικής επικοινωνίας και της θεμελιώδους σημασίας της για την εκπαίδευση όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και ανηλίκων καθώς και στον τομέα της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων

2.8.13 Assessment and Qualification Alliance (<http://www.aqa.org.uk/>)

Ιδρύθηκε το 2000 και είναι προϊόν της συνεργασίας διαφόρων φορέων πιστοποίησης. Πρόκειται για τον μεγαλύτερο φορέα ακαδημαϊκών πιστοποιήσεων για τις ηλικίες 14-19 ετών στο Ηνωμένο Βασίλειο σε επίπεδο GCSE και A.

2.8.14 City & Guilds (<http://www.cityandguilds.com/>)

Ιδρύθηκε το 1878. Όσον αφορά την Αγγλική προσφέρει διάφορα πιστοποιητικά που αφορούν την ικανότητα διδασκαλίας της Αγγλικής με επικοινωνιακές μεθόδους καθώς και την επαρκή γνώση της Αγγλικής σε επαγγελματικό ή ακαδημαϊκό επίπεδο. Το City & Guilds δραστηριοποιείται σε 21 χώρες (Ευρώπη 9, Αφρική 4, Αμερική 3, Ασία 5).

2.8.15 Educational Testing Service (<http://www.ets.org/>)

Ιδρύθηκε το 1947 από το American Council on Education, το Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching και το College Entrance Examination Board. Προσφέρει διάφορα πιστοποιητικά για την επαρκή γνώση της Αγγλικής σε επαγγελματικό αλλά κυρίως σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

2.8.16 UCLAN Examination Board

(http://www.sqa.org.uk/sqa/CCC_FirstPage.jsp)

Λειτουργεί ως οργανισμός παροχής πιστοποίησης της αγγλομάθειας από το 2006 και στηρίζεται στην εμπειρία που έχει αποκτηθεί από την εμπλοκή του στη διδασκαλία της Αγγλικής και στις εξετάσεις της στο Πανεπιστήμιο του Central Lancashire. Ο προσανατολισμός του προς την ικανοποίηση επαγγελματικών αναγκών φαίνεται από το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος φορέας αυξάνει συνεχώς την ποικιλία των εξετάσεών του με βάση έρευνες αγοράς. Οι εξετάσεις του καλύπτουν όλα τα επίπεδα του ΚΕΠΑ και όλες τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου.

3. Η εξάπλωση της Αγγλικής

3.1 Αίτια της εξάπλωσης της Αγγλικής και της αναγνωρισιμότητάς της

Σε όλη τη διάρκεια της παγκόσμιας ιστορίας διάφορες γλώσσες έχουν επεκταθεί ή σήμερα επεκτείνονται εις βάρος άλλων. Καμιά όμως από αυτές τις επεκτάσεις δε μοιάζει ως προς το εύρος των συνεπειών της με την επέκταση της Αγγλικής σε παγκόσμιο επίπεδο: η εξάπλωσή της έχει πολύ μεγάλες συνέπειες για ομιλητές όλων των άλλων γλωσσών του κόσμου, για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πιστοποιήσεις επαγγελματικών προσόντων, για την οικονομία και για τον πολιτισμό. Η τεράστια επίδραση της Αγγλικής μπορεί να συνδέεται με το ότι στις μέρες μας η γλώσσα είναι το μέσο επικοινωνίας στην πολιτική, το εμπόριο, την άμυνα, τα ΜΜΕ, την τεχνολογία, το διαδίκτυο κλπ. σε έναν κόσμο που γίνεται διεθνής για ολοένα και περισσότερους ομιλητές μέσω της παγκοσμιοποίησης ή και άλλων διαδικασιών όπως είναι η ευρωπαϊκή ενοποίηση (Phillipson, 2003).

Με βάση τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι η υποτιθέμενη απλότητα της Αγγλικής ή η δήθεν «ικανότητά» της να εξελίσσεται ταχύτατα έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε καινούργιες πολιτισμικές συνθήκες και επικοινωνιακές ανάγκες, δε θα αρκούσε για να ερμηνευτεί η μεγάλη διάδοσή της στον ευρωπαϊκό χώρο. Ούτε η Αγγλική ούτε καμιά άλλη γλώσσα δε διαθέτει τέτοιες «ξεχωριστές ικανότητες». Το αν θα επεκταθεί ή θα συρρικνωθεί ή θα πεθάνει, εξαρτάται από τις αναπαραστάσεις και τις πολιτισμικές πρακτικές με τις οποίες συνδέεται. Με άλλα λόγια, το τι είναι ή δεν είναι μια γλώσσα, το τι «μπορεί» ή «δεν μπορεί να κάνει» εξαρτάται από τις κοινωνικές συνθήκες ύπαρξής της, τη συμβολική αξία που τις αποδίδεται και τους μηχανισμούς που είναι διαθέσιμοι για τον εμπλουτισμό και την προώθησή της (Dendrinos, Karavanta, & Mitsikopoulou, 2008).

Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η εξάπλωσή της στις βρετανικές αποικίες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Νοτιοαφρικανική Ένωση, Καναδάς κλπ.), που μπορεί να μην είναι ευρωπαϊκά εδάφη αλλά σε αυτή την περίπτωση η Αγγλική ήταν η γλώσσα των πολιτικών και οικονομικών σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ της Ευρώπης και των χωρών αυτών, κάτι που φυσικά οδήγησε στην αύξηση της σπουδαιότητας της Αγγλικής (Calvet, 1987· Hagège, 1993). Η τελευταία συνδεόταν και με την τεράστια παραγωγή θεαμάτων και πληροφοριών, ιδιαίτερα με προέλευση τις ΗΠΑ, και έτσι

μέσω των ΜΜΕ η πολύγλωσση Ευρώπη άρχισε να κυριαρχείται από την Αγγλική. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην εποχή μας το 80% των ταινιών που προβάλλονται διεθνώς, είναι χολιγουντιανής παραγωγής, ενώ μόνο το 2% των ταινιών που προβάλλονται στη Βόρεια Αμερική προέρχεται από την Ευρώπη (Hamelink, 1994).

Σημαντικό ρόλο στην επικράτηση της Αγγλικής έπαιξε και το γεγονός ότι ήταν η γλώσσα της μίας από τις δύο υπερδυνάμεις που αναδείχθηκαν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, των ΗΠΑ. Η παγκόσμια κυριαρχία των ΗΠΑ συνοδεύταν όχι μόνο από την εξαγωγή των προϊόντων τους αλλά και της επίσημης γλώσσας τους. Η Αγγλική ήταν η γλώσσα που εξέφραζε τις φυσικές ή τεχνητά δημιουργημένες επιθυμίες των καταναλωτών, δηλώνοντας τα προϊόντα που τις ικανοποιούσαν. Τα τελευταία αποτελούσαν τον φορέα διείσδυσης αγγλικών λέξεων στην γλώσσα των καταναλωτών. Επιπλέον, η Αγγλική συνδεόταν και με την τεράστια τεχνολογική πρόοδο των ΗΠΑ, κάτι που σημαίνει ότι και σε αυτή την περίπτωση στοιχεία της γλώσσας που συνδέονταν με τις διαδικασίες, τα αποτελέσματα ή τα προϊόντα αυτής της προόδου κέρδιζαν συνεχώς έδαφος σε διάφορες περιοχές του πλανήτη και φυσικά και στον ευρωπαϊκό χώρο. Αν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι τα γλωσσικά αυτά στοιχεία συνδέονταν με μια τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη όχι μόνο τεράστια αλλά και ταχύτατη, καταλαβαίνουμε ότι (τα συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία) έκαναν την εμφάνισή τους με ρυθμούς ουσιαστικά «βιομηχανικής παραγωγής», οπότε ήταν (και είναι) πρακτικά αδύνατο να αποδώσουν οι προσπάθειες όλων εκείνων που προσπάθησαν και προσπαθούν, π.χ. μέσω μεταφραστικών δανείων, να αντικαταστήσουν όλα ή τουλάχιστον τα περισσότερα αγγλικά δάνεια με νεολογισμούς (Hagège, 1993).

Σε περιπτώσεις διείσδυσης δανείων είναι λογικό πως πολλοί που είναι ευχαριστημένοι από την υιοθέτηση σποραδικών λέξεων, θα επιθυμούσαν να αποκτήσουν μια έστω και μικρή ευχέρεια στη συγκεκριμένη γλώσσα, οπότε στη συνέχεια, ανάλογα με το όφελος που επιδιώκουν, επενδύουν και τις ανάλογες προσπάθειες καθώς και τα ανάλογα χρήματα. Η διεθνής θέση της Αγγλικής, έτσι όπως την περιγράψαμε παραπάνω, εγγυάται σε πολύ μεγάλο βαθμό ένα σημαντικό όφελος, επειδή κάθε Ευρωπαίος που τη γνωρίζει, είναι σε θέση να συζητά σε αυτή τη γλώσσα με κάποιον άλλο Ευρωπαίο. Αυτό έχει πια ως αποτέλεσμα σήμερα η

Αγγλική να είναι εντός της ΕΕ η πιο διδασκόμενη γλώσσα και μάλιστα σε πολλές χώρες διδάσκεται περισσότερο σε σχέση με τις γλώσσες των γειτονικών τους χωρών (Hagège, 1993).

Συνολικά μέχρι τώρα έχουμε δει ότι η Αγγλική έχει κερδίσει μεγάλη αναγνωρισιμότητα διεθνώς, επιτελώντας διάφορες λειτουργίες που έχουν να κάνουν όχι μόνο με την επίτευξη επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές μητρικές γλώσσες αλλά και στα πλαίσια των οποίων ωφελημάτων προκύπτουν για κάποιον που γνωρίζει Αγγλικά μέσα σε ένα διεθνές πολιτικοοικονομικό σκηνικό όπου κυριαρχούν χώρες με επίσημη γλώσσα την Αγγλική. Σύμφωνα με το «πρότυπο διάχυσης της Αγγλικής» του Y. Tsuda²¹, η διάδοση της Αγγλικής συνδέεται με στοιχεία όπως η μονογλωσσία και η πλήρης υποχώρηση των άλλων γλωσσών, ο γλωσσικός και πολιτισμικός ιμπεριαλισμός, ο εξαμερικανισμός και η ομογενοποίηση του παγκόσμιου πολιτισμού, η παγκοσμιοποίηση, διεθνοποίηση και υπερεθνοποίηση, ο καπιταλισμός, η εκλογίκευση των πάντων με βάση την επιστήμη και την τεχνολογία, ο εκμοντερνισμός και η οικονομική αποτελεσματικότητα, η ανάπτυξη που μετριέται κυρίως με ποσοτικά μεγέθη, και η αύξηση του χάσματος μεταξύ εχόντων και μη εχόντων. Στην εποχή μας η θέση και ο ρόλος της εκμάθησης της ΑΞΓ έχουν αποκτήσει αυξημένη σημασία, καθώς σε έναν κόσμο παγκόσμιας ανάπτυξης των ΤΠΕ, αύξησης της διεθνούς κινητικότητας και ανάδυσης ενός μικρού αριθμού γλωσσών ως παγκόσμιων, η Αγγλική κατέχει την κυρίαρχη θέση της παγκόσμιας λίνγκουα φράνκα (Pauwels, 2011). Είναι χαρακτηριστικό ότι όσο περισσότερο πολυπολιτισμικοί και πολυγλωσσικοί γίνονται οι χώροι εργασίας στον πλανήτη μας, τόσο αυξάνεται η πίεση της Αγγλικής για γλωσσική ομοιομορφία. Πολλές πολυεθνικές έχουν επιλέξει επισήμως την Αγγλική ως τη γλώσσα επικοινωνίας στο εσωτερικό της εταιρείας, κάτι που, μεταξύ άλλων, έχει συνέπειες και στο τι είδους προγράμματα γλωσσικής εκμάθησης έχουν αυξημένη ζήτηση²². Η διάδοση της ΑΞΓ ως γλώσσας εργασίας αλλά ταυτόχρονα και η έμμεση εκμάθησή

²¹ ειδωμένο στα Phillipson (1999· 2003)

²² Π.χ. ο πρόεδρος της μεγαλύτερης ιαπωνικής εταιρείας ηλεκτρονικού εμπορίου δήλωσε ρητά ότι δεν μπορεί να απασχοληθεί στη συγκεκριμένη εταιρεία κάποιος που δεν μπορεί να ακολουθήσει τις τάσεις διεθνοποίησης και στροφής προς την Αγγλική.

της συντελείται και μέσω της κατάρτισης στον χώρο εργασίας (on-site training) ή της πρακτικής άσκησης (Newton & Kusmierczyk, 2011).

3.2 Η Αγγλική σε θεσμικό επίπεδο στην ΕΕ

Σε θεσμικό επίπεδο η ΕΕ χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια εφαρμογής πολιτικών που πριμοδοτούν την ποικιλομορφία αλλά υπάρχει ο κίνδυνος οι δυνάμεις της αγοράς, τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο, να προωθούν την πολιτισμική και γλωσσική ομογενοποίηση. Σε μια τέτοια περίπτωση η εξάπλωση ή η κυριαρχία της Αγγλικής αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη προοπτική για κάποιες ομάδες και πολιτισμικές αξίες, ενώ για άλλες αποτελεί απειλή (Phillipson, 1999· 2003). Σημαντική ώθηση θεσμικά στην Αγγλική έδωσε ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε απόφαση της ΕΕ το 1984, που ουσιαστικά πριμοδοτούσε την εκμάθηση της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας των μη αγγλόφωνων πολιτών της ΕΕ. Περιπτώσεις όπως αυτή ίσως δείχνουν ότι, όπως υποστηρίζει ο Phillipson (1999), σύμφωνα με τη γλωσσική πολιτική της ΕΕ μερικές γλώσσες είναι περισσότερο ίσες από τις άλλες. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι σε διάφορα έγγραφα της η ΕΕ πρότεινε ότι από τις δύο ξένες γλώσσες που θα έπρεπε να μαθαίνουν οι πολίτες της, η μία θα έπρεπε να έχει υψηλό κύρος διεθνώς (Pauwels, 2011). Το 2005 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δε μαθαίνονταν γλώσσες άλλες εκτός από την Αγγλική, τη Γαλλική, τη Γερμανική, την Ισπανική και τη Ρωσική (Eurydice, 2005), ενώ στην αντίστοιχη έρευνα του 2009-2010 επισημαίνεται ότι κάποια άλλη γλώσσα (όπως η Σουηδική στη Φινλανδία και η Δανέζικη στην Ισλανδία) μαθαίνονταν μόνο επειδή αυτό ήταν υποχρεωτικό (Eurydice, 2012).

Θεωρητικά όλες οι επίσημες γλώσσες της ΕΕ έχουν ίσα δικαιώματα και θεωρείται ζωτικής σημασίας για τις δημοκρατικές διαδικασίες εντός της ΕΕ τα επίσημα κοινοτικά έγγραφα να είναι διαθέσιμα σε όλες αυτές τις γλώσσες. Έτσι, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εκδίδει τα επίσημα έγγραφα του σε όλες τις επίσημες γλώσσες της ΕΕ. Από την άλλη, η Αγγλική και η Γαλλική είναι οι γλώσσες στις οποίες συντάσσονται τα περισσότερα έγγραφα της ΕΕ και οι οποίες χρησιμοποιούνται στις περισσότερες διαπραγματεύσεις, με την έννοια ότι οι ευρωπαίοι πολιτικοί και γραφειοκράτες συχνά επιλέγουν να τις χρησιμοποιήσουν

αντί για τη μητρική τους γλώσσα. Άλλωστε, αποτελούν και τις δύο από τις τρεις γλώσσες εργασίας στο εσωτερικό της ΕΕ (Mamadouh, 2002). Εδώ θα πρέπει να δεχτούμε ότι υπάρχουν και κάποιοι πρακτικοί περιορισμοί όσον αφορά τη διερμηνεία για όλες τις γλώσσες (23x22=506 πιθανοί συνδυασμοί) που είναι απαγορευτικοί ακόμα και για μια υπηρεσία διερμηνείας όπως αυτή της ΕΕ, και φυσικά, αυτό οδηγεί στον περιορισμό των δικαιωμάτων των υπολοίπων ευρωπαϊκών γλωσσών. Ερευνητές όπως ο Phillipson (1999· 2003) και η Mamadouh (2002) επισημαίνουν ότι παρά τα προβλήματα που υπάρχουν λόγω της δυσκολίας συνδυασμού από τη μια πλευρά των πρακτικών και του κόστους της θεσμοθετημένης στην ΕΕ πολυγλωσσίας και από την άλλη της συνεχούς γλωσσικής ομογενοποίησης μέσω της ανεπίσημης χρήσης της Αγγλικής, οι πολιτικοί αποφεύγουν να αγγίξουν αυτό το ευαίσθητο ζήτημα επειδή δε φαίνεται να μπορούν να συμβιβάσουν τον σεβασμό των εθνικών γλωσσικών ταυτοτήτων με τη βελτίωση της επικοινωνίας εντός της ΕΕ (μέσω της χρήσης μίας κοινής γλώσσας, όπως η Αγγλική).

Η έλλειψη συγκεκριμένων πολιτικών²³ ουσιαστικά πριμοδοτεί ολοένα και περισσότερο την Αγγλική, η οποία ήδη κατά το χρονικό διάστημα 1945-1960 έσπευσε να καταλάβει το κενό που άφηναν η Γερμανική και η Γαλλική (Hagège, 1993). Στις αρχές της ύπαρξης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων κυριαρχεί η Γαλλική, που ήταν η γλώσσα ενός από τους νικητές του Β' Παγκοσμίου Πολέμου καθώς και της χώρας που είχε ίσως την πιο σημαντική συνεισφορά στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα και η οποία αποτέλεσε τον πρώτο πρόδρομο της ΕΕ. Επιπλέον, η Γαλλική ήταν η γλώσσα που χρησιμοποιούνταν από τις κυρίαρχες ευρωπαϊκές τάξεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι αρχικά το ακρωνύμιο της ΕΕ ήταν *MEC* (*Marché Européen Commun*), ακόμα και σε χώρες όπου θα έπρεπε να είναι διαφορετικό, π.χ. στην Ιταλία ή τη Γερμανία (Baldoni, 2004). Η Γαλλική (σε ποσοστό 60%) μαζί με τη Γερμανική (40%) ήταν οι γλώσσες στις οποίες συντάσσονταν τα περισσότερα έγγραφα για εσωτερική χρήση μέχρι το 1970

²³ Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση της Mamadouh (2002) ότι στην ΕΕ η διάκριση μεταξύ επίσημης γλώσσας και γλώσσας εργασίας είναι αρκετά ασαφής και πουθενά δεν ορίζεται πότε πρέπει να χρησιμοποιείται η μία και πότε η άλλη ούτε και ότι πάντοτε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όλες οι γλώσσες της ΕΕ. Βλ. και Phillipson (2003).

(Phillipson, 2003). Η Αγγλική ναι μεν κέρδιζε συνεχώς έδαφος αλλά όσο η Μ. Βρετανία δεν ήταν μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, δεν απειλούσε απειλή για τη Γαλλική²⁴. 20 χρόνια αργότερα, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα των 12 και στη συνέχεια των 15 κρατών μελών η κατάσταση είχε αλλάξει. Τώρα πια το ακρωνύμιο ήταν διπλό, και γαλλικό και αγγλικό (CEE/EEC) και η Γαλλική εξακολουθούσε απλώς να κατέχει την πρώτη θέση στη γραφειοκρατία της ΕΟΚ²⁵ αλλά, όπως είδαμε και παραπάνω, πανευρωπαϊκά και διεθνώς κυριαρχούσε η Αγγλική (Baltoni, 2004)²⁶. Σήμερα η Γαλλική και η Γερμανική διατηρούν κάποια από την προηγούμενη ισχύ τους στο επίπεδο της μετάφρασης των εγγράφων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν επισήμως, π.χ. στις συναντήσεις των Επιτρόπων της ΕΕ, είναι υποχρεωτικό όλα τα έγγραφα να είναι διαθέσιμα στην Αγγλική, τη Γαλλική και τη Γερμανική (Phillipson, 2003).

Οι οργανισμοί της ΕΕ δραστηριοποιούνται σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο όπου η Αγγλική είναι αυτή που χρησιμοποιείται σε φόρα, επιχειρηματικές και επιστημονικές συναντήσεις, συσκέψεις και συνέδρια και στις διεθνείς σχέσεις²⁷. Έτσι, παρά τη ρητορική υπέρ της ισότητας των γλωσσών και της πολυγλωσσίας,

²⁴ Βλ. και de Swaan (1993).

²⁵ Το 1989 η αρχική γλώσσα των εγγράφων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που χρειαζόταν μετάφραση ήταν η Γαλλική σε ποσοστό 49% και η Αγγλική σε ποσοστό 30%. Το 1997 η κατάσταση είχε ανατραπεί πια υπέρ της Αγγλικής (με ποσοστό 45%), ενώ το 2000 το ποσοστό της συγκεκριμένης γλώσσας έφτασε το 55%, δηλ. τα έγγραφα που ήταν αρχικά ήταν συνταγμένα στην Αγγλική ήταν πια περισσότερα από τα έγγραφα που συντάσσονταν σε όλες τις άλλες γλώσσες της ΕΕ μαζί (Phillipson, 2003).

²⁶ Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι το 2005 σε ποσοστό μεγαλύτερο του 60% της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρασχέθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Comenius, η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Αγγλική.

²⁷ Χαρακτηριστικό του ότι η Αγγλική αντλεί την ισχύ της από τον ρόλο που παίζει στην παγκόσμια οικονομία, είναι πως μία γλώσσα όπως η Γερμανική, που προέρχεται από ένα κράτος με μεγάλο πληθυσμό και ισχυρότατη οικονομία, δεν μπορεί να της αντιπαρατεθεί σε επίπεδο ΕΕ, επειδή προφανώς στην ΕΕ τα κριτήρια ιεράρχησης των γλωσσών έχουν να κάνουν με την παγκόσμια οικονομία και όχι με τις εθνικές οικονομίες ή τα δημογραφικά δεδομένα (Phillipson, 2003).

είναι πια αποδεκτή μια ιεράρχηση γλωσσών στην κορυφή της οποίας βρίσκεται η Αγγλική. Συνήθως προβάλλεται ότι αυτή η ιεράρχηση οφείλεται σε πραγματιστικούς λόγους, π.χ. εξοικονόμηση χρόνου, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Phillipson, 2003). Από την άλλη πλευρά, δεν αποδέχονται όλοι οι πολίτες της ΕΕ αυτή τη λογική, όπως φαίνεται από το γεγονός ότι το 2001 το 46,8% των τότε Ευρωπαίων πολιτών διαφωνούσε με την άποψη ότι λόγω της επικείμενης διεύρυνσης της ΕΕ, θα έπρεπε όλοι να αρχίσουν να χρησιμοποιούν μία κοινή γλώσσα (Eurobarometer, 2001). Σύμφωνα με τον Phillipson (2003), η τυχόν επίσημη καθιέρωση της Αγγλικής ως της μόνης γλώσσας που θα χρησιμοποιούταν στην ΕΕ σε διοικητικό επίπεδο, πέρα από τα τεράστια οικονομικά οφέλη που θα είχε για δύο χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο και Ιρλανδία) που δεν αποτελούν ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού της ΕΕ, θα συνέβαλλε στην ακόμα μεγαλύτερη σύνδεση των οργανισμών της ΕΕ με την κυρίαρχη παγκοσμίως κουλτούρα και οικονομική τάξη και στην περαιτέρω νομιμοποίηση των τελευταίων.

3.3 Σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα

Από τη στιγμή που η Αγγλική έχει αποκτήσει τέτοιες λειτουργίες και τόση και τέτοια αναγνωρισιμότητα ώστε να θεωρείται σημαντικό να μαθαίνεται από τον καθένα ως μέσο διεθνούς επικοινωνίας, η γραμματική ορθότητα παύει να είναι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της διδασκαλίας της ΑΞΓ (Görlach & Schröder, 1985· Van Essen, 1997). Έτσι, η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς με επιτυχία, έγκειται όχι τόσο στο να γνωρίζει τέλεια τους κανόνες της γραμματικής αλλά να μπορεί να τους αξιοποιήσει πραγματολογικά επαρκώς σε επίπεδο άμεσης επικοινωνίας (face-to-face interaction). Χαρακτηριστικά από την άποψη αυτή είναι όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, για τη λογική ή την προσέγγιση που κυριαρχεί στο ΚΕΠΑ, την «προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση», όπου οι χρήστες αξιολογούνται με κριτήριο το κατά πόσο είναι «κοινωνικοί παράγοντες», δηλ. το κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν σε καθήκοντα που συνδέονται με ένα συγκεκριμένο σύνολο περιστάσεων, σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε συγκεκριμένο πεδίο δράσης.

Όσον αφορά τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες κατανόησης και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, παρατηρείται ότι κυρίως στις χώρες

όπου η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι υποχρεωτική από μικρή ηλικία (9 ετών και μετά) αναφέρεται ρητά στο σχετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ότι πρέπει να αναπτυχθούν και οι τέσσερις δεξιότητες (Eurydice, 2005). Από την άλλη, υπάρχουν και πολλά Αναλυτικά Προγράμματα όπου έμφαση στα πρώτα στάδια εκμάθησης δίνεται μόνο στην παραγωγή και την κατανόηση προφορικού λόγου και σε κάποια από αυτά μπορεί να τίθεται ως στόχος να έχουν αναπτυχθεί και οι τέσσερις δεξιότητες μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Eurydice 2005· 2012).

Όσον αφορά τους διδάσκοντες, ο van Essen (1997: 100) παρατηρεί ότι στην ηπειρωτική Ευρώπη η ΑΞΓ τουλάχιστον την τελευταία εκατονταετία διδασκόταν στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων από μη φυσικούς ομιλητές. Στο 1.1 στον ορισμό της ΕΕ αναφερθήκαμε και στη μακρόχρονη παράδοση πολυγλωσσίας που χαρακτήριζε και χαρακτηρίζει την ευρωπαϊκή ήπειρο. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στη διδασκαλία της ΑΞΓ. Οι διδάσκοντες παραδοσιακά έχουν την ίδια γλώσσα και τον ίδιο πολιτισμό με τους διδασκόμενους. Συχνά δε είναι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι και έτσι έχουν προσωπική εμπειρία του πώς είναι να μαθαίνει κάποιος μια ξένη γλώσσα (van Els κ.ά. 1984).

Αναφορικά με την κατάρτιση του προσωπικού που δίδασκε την Αγγλική το 2005 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επρόκειτο για μη εξειδικευμένους δασκάλους, σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση των ειδικευμένων ή ημειδικευμένων διδασκόντων παρεχόταν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαρκούσε 4-5 έτη, οδηγούσε στην απόκτηση κάποιου πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών και σε γενικές γραμμές ήταν παρόμοια με αυτή των διδασκόντων των άλλων αντικειμένων (Eurydice, 2005).

Όσον αφορά το περιεχόμενο αυτών των σπουδών έμφαση δίνεται: 1) στην εκμάθηση μίας ή περισσοτέρων ξένων γλωσσών, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι θα αποκτήσουν μια βαθιά γνώση της γλώσσας ή των γλωσσών που θα διδάξουν, 2) στα θεωρητικά μαθήματα διδακτικής σχετικά με συγκεκριμένες μεθοδολογίες και θεωρίες διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, 3) στην πρακτική σε σχολικές τάξεις, έτσι ώστε να αποκτηθεί εμπειρία σε ένα πραγματικό περιβάλλον εργασίας, και 4) στη διαμονή για ένα χρονικό διάστημα στη χώρα όπου ομιλείται ως

μητρική η γλώσσα στόχος, έτσι ώστε οι μελλοντικοί διδάσκοντες να έρθουν σε άμεση επαφή με τη γλώσσα που θα διδάξουν και τον πολιτισμό της. Βέβαια, με βάση τα δεδομένα του Eurydice (2012), μόνο σε λίγες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν επίσημες ρυθμίσεις που να συνιστούν ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι γλώσσας θα πρέπει να διαμείνουν για ένα χρονικό διάστημα στη χώρα της γλώσσας στόχου. Συνολικά, μόνο το 53,8% αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα (το 2010-2011) είχε κάνει κάτι τέτοιο.

4. Η Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα και η Σχέση της με την Απασχολησιμότητα και την Εργασιακή Κινητικότητα

4.1 Η σημασία που αποδίδεται στην εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στις χώρες της ΕΕ

Το 2005 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της ΕΕ περίπου οι μισοί μαθητές σε όλα σχεδόν τα κράτη μέλη μάθαιναν μια ξένη γλώσσα. Σε αρκετά κράτη αυτό συνέβαινε από τον πρώτο χρόνο της σχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, σε τουλάχιστον 20 χώρες οι μαθητές ήταν υποχρεωμένοι να μαθαίνουν δύο ξένες γλώσσες από πολύ νεαρή ηλικία τουλάχιστον για έναν χρόνο. Βέβαια, στην πραγματικότητα στις πρώτες βαθμίδες της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λιγότερο από το 50% μάθαιναν δύο ξένες γλώσσες. Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα την Αγγλική, η διδασκαλία της ήταν υποχρεωτική για όλους τους μαθητές σε διάφορες χώρες της Δυτικής και Κεντρικής Ευρώπης.

Προς τα τέλη του 20ου αιώνα στο πρώην Ανατολικό Μπλοκ η Αγγλική παραγκώνιζε συνεχώς τη Ρωσική (van Essen, 1997), ενώ το 2005 ολόενα και περισσότεροι ήταν οι μαθητές που μάθαιναν την Αγγλική στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη (Eurydice, 2005). Η κατάσταση αυτή φαίνεται να αλλάζει τον 21ο αιώνα, όταν στην Ανατολική Ευρώπη αναθερμαίνονται οι σχέσεις με τη Ρωσία σε οικονομικό επίπεδο, οπότε και η Ρωσική ως ξένη γλώσσα ξανακερδίζει έδαφος. Γενικώς, παρατηρείται ότι, αν και σε αρκετές χώρες η ΑΞΓ είναι απαραίτητη, η καλή γνώση της Αγγλικής δεν είναι πάντοτε αρκετή, αφού πολλές φορές θεωρείται ως δεδομένη (και άρα οι επιχειρήσεις ζητούν κάτι παραπάνω). Για παράδειγμα, το 2007 σε μία συνάντηση στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο του Κάουνας στη Λιθουανία, όπου συμμετείχαν εκπρόσωποι 84 επιχειρήσεων, πολλοί από αυτούς ανέφεραν την επάρκεια στην Αγγλική και στη Ρωσική ως τη βασική τους προτεραιότητα αναφορικά με τα προσόντα των υπαλλήλων τους («TNP3 SP2, Synthesis Report 'North'», n.d.). Γενικά, σύμφωνα με τους Louhiala-Salminen και Kankaanranta (2005), το γλωσσικό περιβάλλον στους σύγχρονους χώρους εργασίας είναι αρκετά δυναμικό και ποικιλόμορφο και δε στηρίζεται στη χρήση μόνο μίας γλώσσας.

Στις εταιρείες που δραστηριοποιούνται διεθνώς, η Αγγλική είναι ενδοεπιχειρησιακά η γλώσσα εργασίας σε πολλούς τομείς και γενικά η επάρκεια στη

χρήση της θεωρείται απαραίτητη για κάθε προσοντούχα θέση. Από την άλλη, όμως πλευρά, η επικοινωνία με τους πελάτες ή με τοπικούς συνεργάτες γίνεται στη γλώσσα των τελευταίων. Π.χ. στη Φινλανδία θεωρείται ότι η γνώση της ΑΞΓ είναι συγκριτικό πλεονέκτημα για κάποιον, αλλά στο μέλλον σημαντική θα είναι και η επάρκεια σε κάποια άλλη ευρωπαϊκή ή ασιατική γλώσσα. Από την άλλη, πιστεύεται ότι θα αυξηθεί η ανάγκη για αυξημένη επάρκεια στην Αγγλική όσον αφορά τον γραπτό λόγο («TNP3 SP1, Synthesis Report ‘North’», n.d.).

Σε τοπικές εταιρείες η σημασία της Αγγλικής είναι μικρότερη και συνήθως παίζει ρόλο σε πολύ εξειδικευμένα τμήματα με διεθνούς προέλευσης προσωπικό. Όσον αφορά τους αποφοίτους πανεπιστημίου σε διεθνείς οργανισμούς η υψηλή επάρκεια (προφορικά και γραπτά) στην Αγγλική (σε συνδυασμό και με την επάρκεια σε κάποια άλλη γλώσσα) θεωρείται απαραίτητη. Τέλος, στον δημόσιο τομέα η είσοδος στην ΕΕ έχει αυξήσει τη σημασία της Αγγλικής ιδιαίτερα όσον αφορά τα μέλη κυβερνητικών και νομοθετικών σωμάτων, τους υψηλόβαθμους αξιωματούχους του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και στρατιωτικού τομέα, τους ειδικούς σε ζητήματα ανώτατης εκπαίδευσης και έρευνας και γενικά όποιον δημόσιο υπάλληλο εμπλέκεται σε ενωσιακές διαδικασίες. Δεδομένης της ανάγκης για εμπλοκή (γραπτά και προφορικά) σε συναντήσεις, διαπραγματεύσεις, διεθνή προγράμματα κλπ., η ικανότητα επικοινωνίας σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες αποτελεί μια σημαντική πλευρά της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σημαντικό όσον αφορά την κινητικότητα ή μη αυτών που έχουν γνώσεις ΑΞΓ είναι ότι, σε αντίθεση με το παρελθόν, η τεράστια διάδοση της Αγγλικής στην παγκόσμια αγορά συνέβαλε στο να θεωρούν κάποιες εταιρείες ότι και το τοπικό προσωπικό τους πρέπει γνωρίζει αρκετά καλά την Αγγλική ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο αριθμός των ντόπιων εργαζόμενων που γνωρίζουν και την Αγγλική («TNP3 SP2, Synthesis Report», n.d.). Γενικώς, η Αγγλική είναι με διαφορά η γλώσσα που ομιλείται και μαθαίνεται περισσότερο στην Ευρώπη σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (ακολουθούν η Γαλλική, η Γερμανική, η Ρωσική και η Ισπανική). Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι ο αριθμός των μαθητών που μαθαίνουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχεδόν αμελητέος, τότε καταλαβαίνουμε ότι, με εξαίρεση λίγες χώρες, η Αγγλική είναι η

μόνη ξένη γλώσσα που διδάσκεται σε αυτό το επίπεδο της εκπαίδευσης. Το 2005 το ποσοστό των μαθητών που μάθαιναν την ΑΞΓ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν υψηλότερο του 90%. Το ίδιο ίσχυε και το 2008 για τις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατάσταση ήταν κάπως διαφορετική στις μεγαλύτερες τάξεις, επειδή εκεί υπήρχαν περισσότεροι μαθητές που μαθαίνουν και κάποια από τις άλλες τέσσερις γλώσσες που αναφέραμε παραπάνω (Mejer, Boateng, & Turchetti, 2010). Σύμφωνα με την έρευνα του 2011, η Αγγλική έκανε ακόμα μεγαλύτερη πρόοδο, καθώς τώρα το 95% των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μάθαινε ΑΞΓ. Παρ'όλα αυτά, τουλάχιστον μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα καμιά από τις υπόλοιπες γλώσσες που διδάσκονταν ως ξένες δεν παρουσίασε κάποια σημαντική άνοδο (van Essen, 1997). Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο ότι σε αρκετές κοινωνίες, όπως η δανέζικη, η γνώση μόνο της Αγγλικής θεωρείται αρκετή για τη μελλοντική επαγγελματική ανάπτυξη («TNP3 SP2, Synthesis Repor 'North'», n.d.).

4.2 Γνώση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα και απασχολησιμότητα στην ΕΕ

Σύμφωνα με την έρευνα του 2009-2010 η παρακίνηση αυτών που μάθαιναν μια ξένη γλώσσα επηρεαζόταν από το κατά πόσο αυτό θεωρούσαν χρήσιμη αυτή τη γνώση (Eyridice, 2012). Με βάση τα στοιχεία του Eurobarometer (2012) το 61% των Ευρωπαίων θεωρούν ότι το να μπορεί να δουλέψει κάποιος σε μια ξένη χώρα είναι ένα από τα πλεονεκτήματα του ότι έχει μάθει μια ξένη γλώσσα. Γενικώς το 88% των Ευρωπαίων θεωρεί εξαιρετικά χρήσιμο το να γνωρίζει κάποιος ξένες γλώσσες.

Ειδικότερα όσον αφορά την Αγγλική, το 67% των Ευρωπαίων θεωρεί την Αγγλική ως μία από τις δύο πιο χρήσιμες γλώσσες. Εδώ, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και χώρες (Λιθουανία, Τσεχία, Ιταλία, Σλοβακία, Βουλγαρία, Βέλγιο και Πολωνία) όπου σε σχέση με παλαιότερες έρευνες φαίνεται να έχει μειωθεί η προτίμηση προς την Αγγλική (Eurobarometer, 2012). Επιπλέον, το ποσοστό αυτών που θεωρούν χρησιμότερη την Αγγλική έχει υποχωρήσει σε σχέση με την έρευνα του 2001, όπου ήταν 75%, και η οποία είχε διεξαχθεί στην ΕΕ των 15 κρατών μελών (δηλ. στην έρευνα δε συμμετείχαν τα 12 νέα κράτη μέλη που εισήλθαν στην ΕΕ με τις διευρύνσεις του 2004 και του 2007). Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι στα νέα κράτη

μέλη η Αγγλική μπορεί να μην κυριαρχεί όσο στα παλαιότερα λόγω του ανταγωνισμού της Ρωσικής ή της Γερμανικής (Eurobarometer, 2006).

Με βάση τα ευρήματα του European Survey on Language Competences κατά το χρονικό διάστημα 2006-2010 οι περισσότεροι από αυτούς που μαθαίνουν την ΑΞΓ, το κάνουν επειδή θεωρούν αυτή τη γνώση χρήσιμη για τη μελλοντική τους εκπαίδευση και εργασία ή για να βρουν μια καλύτερη δουλειά. Για τις υπόλοιπες γλώσσες το συγκεκριμένο ποσοστό είναι χαμηλότερο (European Commission, 2011). Αυτό σημαίνει ότι η γνώση της ΑΞΓ συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με αυτό που ονομάζουμε *(μελλοντική) επαγγελματική ανάπτυξη* ή γενικότερα με την αύξηση της απασχολησιμότητας κάποιου Ευρωπαίου. Αναλυτικότερα, (με εξαίρεση τη Γαλλία) σε όλες τις άλλες χώρες ποσοστό υψηλότερο του 80% θεωρούσε χρήσιμη τη γνώση της Αγγλικής σε σχέση με τη μελλοντική του εργασία. Το γεγονός ότι το ποσοστό αυτό πάντοτε αυξάνεται όταν γίνεται λόγος για την εξεύρεση μια καλύτερης δουλειάς, δείχνει ότι η γνώση της ΑΞΓ συνδέεται όχι απλώς με την απασχολησιμότητα αλλά και με καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές (Eurydice, 2012). Τα δεδομένα αυτά υποστηρίζονται και από άλλες έρευνες σε πληθυσμούς της ΕΕ. Έτσι, στην έρευνα του Koltai (2012) στην Ουγγαρία όλοι οι συμμετέχοντες φοιτητές πανεπιστημίου δήλωσαν ότι μάθαιναν την ΑΞΓ επειδή ήταν πιθανό να τους βοηθήσει να είναι πιο επιτυχημένοι στο μελλοντικό τους επάγγελμα. Μάλιστα, θεωρούν ότι, αν δε βελτιώσουν τα Αγγλικά τους, θα χάσουν πολλές επαγγελματικές ευκαιρίες, αφού είναι γενικά αναγκαίο σε εργασιακό επίπεδο να μπορεί κάποιος να επικοινωνεί με ξένους συνεργάτες. Επιπλέον, τονίζεται και το γεγονός ότι η Ουγγαρία είναι μέλος της ΕΕ και άρα τα Αγγλικά είναι απαραίτητα προκειμένου να δραστηριοποιηθεί κάποιος επαγγελματικά στην ΕΕ. Παρόμοια θετικά στοιχεία για τη συμβολή της γνώσης της ΑΞΓ στην απασχολησιμότητα και στην ύπαρξη καλύτερων επαγγελματικών προοπτικών προέκυψαν από την έρευνα των Baláz & Williams (2004) σε Σλοβάκους απόφοιτους βρετανικών πανεπιστημίων οι οποίοι αναζήτησαν εργασία στην πατρίδα τους. Οι τελευταίοι έδιναν μεγάλη έμφαση στο να παρακολουθούν τα μαθήματα Αγγλικής στο πανεπιστήμιο όπου φοιτούσαν, επειδή η γνώση της ΑΞΓ είχε ιδιαίτερη αξία στη σλοβακική αγορά εργασίας. Στην έρευνα του Tatzl (2011) με διδάσκοντες και φοιτητές σε αγγλόφωνα προγράμματα ενός

αυστριακού πανεπιστημίου, αρκετοί και από τις δύο ομάδες δήλωσαν ότι η προετοιμασία για διεθνή καριέρα ήταν ένας από τους βασικούς λόγους της επιλογής ενός προγράμματος αγγλόφωνου.

Στην έρευνα του Eurobarometer (2012), ανάμεσα στις ομάδες που δήλωσαν ότι γνωρίζουν «πολύ καλά» την Αγγλική, ήταν τα στελέχη επιχειρήσεων, αυτοί που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση τους (ηλικίας άνω των 20) και αυτοί που ακόμα σπουδάζουν. Οι κατηγορίες αυτές δεν εμφανίζονται στις ομάδες που δήλωσαν ότι γνωρίζουν «πολύ καλά» τις υπόλοιπες αρκετά διαδεδομένες γλώσσες στην ΕΕ (Γαλλική, Γερμανική, Ισπανική, Ρωσική). Αντίθετα, εκεί εμφανίζονται, μεταξύ άλλων, κατηγορίες ανθρώπων του τύπου «που δυσκολεύονται να πληρώσουν τους λογαριασμούς τους» ή άνεργοι. Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι η Αγγλική, πέρα από την κυριαρχία της συνολικά στην ΕΕ, συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις σπουδές ή την επαγγελματική επιτυχία απ'ό,τι οι άλλες γλώσσες.

Γενικά, σε επιχειρηματικό επίπεδο η Αγγλική είναι μια εξαιρετικά σημαντική γλώσσα για τις διεθνείς συναλλαγές και σε ολόένα και περισσότερες χώρες της Ευρώπης η γνώση της ΑΞΓ θεωρείται πια περισσότερο ως μια βασική δεξιότητα. Χαρακτηριστικό της ηγεμονίας της Αγγλικής είναι ότι εταιρίες προερχόμενες από χώρες με υψηλό επίπεδο αγγλομάθειας, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες επικοινωνίας κατά τη δραστηριοποίησή τους σε χώρες όπου το αντίστοιχο επίπεδο είναι πολύ χαμηλότερο, συνήθως θεωρούν πως το πρόβλημα έγκειται στη μη επαρκή αγγλομάθεια αυτού με τον οποίο συναλλάσσονται και όχι στο γεγονός ότι τα στελέχη τους δε γνωρίζουν καλά τη γλώσσα της ξένης χώρας στην οποία δραστηριοποιούνται (Languages for jobs, n.d.). Το 25,84% των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων (δηλ. περισσότερες από το ¼) έπρεπε να βελτιωθούν ως προς τις γνώσεις του προσωπικού τους των Αγγλικών το 2006, κάτι που σημαίνει ότι η δυνατότητες για απασχόληση στελεχών με γνώσεις ΑΞΓ ήταν μεγάλες (Davignon κ.ά. 2008).

Από την άλλη πλευρά, η ολόένα και μεγαλύτερη διάδοση της Αγγλικής και αύξηση των ανθρώπων που είναι επαρκείς χρήστες της, μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της οικονομικής αξίας της επάρκειας στην ΑΞΓ στην αγορά εργασίας (Phillipson, 2003). Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στις γλωσσικές προτεραιότητες των επιχειρήσεων είναι η παγκοσμιοποίηση.

Με βάση το Eurobarometer (2012), το 2012 είχαν αυξηθεί (έναντι του 2005) οι Ευρωπαίοι που θεωρούσαν σημαντική γλώσσα την Κινεζική. Χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση της Δανίας όπου το 2007 παρατηρήθηκε μείωση στη δημοφιλία των γλωσσικών σπουδών ιδιαίτερα για κυρίαρχες ευρωπαϊκές γλώσσες (Γαλλική, Γερμανική, Ιταλική, Ισπανική), ενώ αυξήθηκε το ενδιαφέρον για την Αραβική και την Κινεζική και εμφανίστηκαν και σχετικά προγράμματα σπουδών («TNP3 SP1, Synthesis Report ‘North’», n.d.). Στην Ελλάδα το 2012 παρατηρείται ότι αρκετοί άνεργοι εργαζόμενοι ή επιστήμονες ενδιαφέρονται να μετακινηθούν σε νέες αγορές εργασίας όπως είναι οι αραβικές χώρες, κάτι που σαφώς πριμοδοτεί την επιθυμία εκμάθησης της Αραβικής, ενώ σχετικά μεγάλη τάση υπάρχει και για μετανάστευση στη Βραζιλία, κάτι που πριμοδοτεί την Πορτογαλική (PALSO, 2012).

Ενδιαφέροντα είναι τα στοιχεία που δίνει ο Parker (2011) σχετικά με την Αγγλική στη λογιστική, όπου, όσον αφορά τους ισολογισμούς που εκδίδονται σε ευρωπαϊκές χώρες σε περισσότερες από μία γλώσσες προς τα τέλη του 20ου αι., η Αγγλική φαίνεται να κυριαρχεί. Γενικά, εταιρείες που έχουν την έδρα τους σε χώρες όπου η επίσημη γλώσσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «μειονοτική» σε παγκόσμιο επίπεδο²⁸, μπορεί να εκδίδουν τα λογιστικά έγγραφα στην Αγγλική, δηλ. σε μια γλώσσα πιο οικεία στα στελέχη τους διεθνώς, έτσι ώστε να είναι πιο ανταγωνιστικές και να επιτύχουν καλύτερη επικοινωνία ενδοεπιχειρησιακά. Ο Parker παραθέτει, επίσης, περιπτώσεις επιχειρηματικών κολοσσών όπου η Αγγλική είτε έχει υιοθετηθεί επισήμως ως η γλώσσα της εταιρείας (SKF, Phillips) είτε δε θεωρείται ξένη γλώσσα (Sony, Asea Brown Boveri). Γενικώς η γλώσσα που χρησιμοποιείται ως ξένη σε μεταφράσεις λογιστικών εγγράφων είναι η Αγγλική.

Σε έρευνα σχετικά με το πώς οι ευρωπαϊκές μικρομεσαίες επιχειρήσεις διαχειρίζονται τις ανάγκες τους για προσωπικό με συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες (PIMLICO, 2011), φάνηκε ότι μεταξύ των κοινών χαρακτηριστικών των εταιρειών που συμμετείχαν, είναι ότι: 1) τα στελέχη χαρακτηρίζονται από μεγάλη επάρκεια στη χρήση τουλάχιστον τριών ξένων γλωσσών από τις οποίες μία είναι

²⁸ π.χ. η Ελληνική, εφόσον ομιλείται ή χρησιμοποιείται από έναν αριθμό ανθρώπων που είναι πολύ μικρός συγκριτικά με το σύνολο του πληθυσμού της ανθρωπότητας, είναι «μειονοτική». Βλ. και Hollqvist (1984: 18-19, 143) σχετικά με τη Σουηδική.

πάντοτε η Αγγλική, και 2) στις συνεδριάσεις των εταιρειών η υψηλού επιπέδου επάρκεια στην Αγγλική θεωρείται δεδομένη και γενικά αναμένεται από τους υπαλλήλους να έχουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες στην Αγγλική.

Σε λογιστικές εταιρείες, σύμφωνα με την έρευνα του Parker (2011), οι συντάκτες λογιστικών εγγράφων συνήθως προτιμούν να τα συντάσσουν στη γλώσσα στην οποία διδάχθηκαν να το κάνουν αυτό. Σε αρκετές χώρες χρησιμοποιούνται οι υπηρεσίες οργανισμών άλλων χωρών όσον αφορά την επιμόρφωση και την πιστοποίηση των ικανοτήτων του προσωπικού λογιστικών εταιρειών. Οι πιο γνωστές πιστοποιήσεις λογιστών διεθνώς προέρχονται από λογιστικά σωματεία του Ηνωμένου Βασιλείου (ACCA και CIMA) και είναι χαρακτηριστικό ότι την ώρα που η Βρετανική Αυτοκρατορία σταδιακά διαλυόταν, οι εξαγωγές πιστοποιήσεων των ACCA και CIMA τη δεκαετία του 1980 αυξάνονταν. Μάλιστα, το 1995 σχεδόν το 1/3 των μελών των δύο σωματείων δεν προέρχονταν από το Ηνωμένο Βασίλειο. Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 το ACCA επεκτάθηκε και στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη διαβλέποντας ότι εκεί υπήρχε νέο και καλά εκπαιδευμένο προσωπικό που αποζητούσε την απόκτηση διεθνώς αναγνωρισμένων πιστοποιήσεων. Η πιστοποίηση αυτή συνδέεται και με τη γνώση της ΑΞΓ. Η αναγκαιότητα του να είναι κάποιος επαρκής χρήστης της Αγγλικής αυξάνεται και από το γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία που μπορεί να διαβάσει κάποιος λογιστής είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό γραμμένη στη συγκεκριμένη γλώσσα.

Τα παραπάνω δεδομένα για τον τομέα της λογιστικής συμφωνούν με αυτά που αφορούν τις νομικές εταιρείες, όπου φαίνεται να υπάρχει ανάγκη για δικηγόρους με εξειδικευμένες επαγγελματικά επικοινωνιακές ικανότητες και μία από αυτές είναι η επαγγελματική χρήση της Αγγλικής. Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε, ως παράδειγμα, την περίπτωση της προγραμμάτων εκπαίδευσης σε 6 λιθουανικά κολλέγια για μεταφραστές κυρίως της Αγγλικής ειδικευμένους στα οικονομικά και τη νομική το 2007, κάτι που ήταν αποτέλεσμα της αυξανόμενης ζήτησης για τις σπουδές ξένων γλωσσών στη συγκεκριμένη χώρα («TNP3 SP2, Synthesis Report», n.d.).

Στην Ισπανία έρευνα που έγινε το 2005 από το Ινστιτούτο Γλωσσών έδειξε ότι η γνώση τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα της Αγγλικής, αυξάνει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες για απασχόληση. Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι η

γνώση ξένων γλωσσών θεωρείται σημαντικότερο προσόν στην περίπτωση των αποφοίτων Οικονομικών Σχολών και Σχολών Τουρισμού («TNP3 SP2, Synthesis Report ‘South’», n.d.).

Στη Ιρλανδία, η, τουλάχιστον προ της οικονομικής κρίσης, «ανοιχτή» εξαγωγική της οικονομία οδηγούσε στην ανάγκη για απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων έτσι ώστε το ιρλανδικό εργατικό δυναμικό να μπορεί να επικοινωνεί ευκολότερα με τους εμπορικούς εταίρους της χώρας στο εξωτερικό. Η γλώσσα στόχος δεν ήταν άλλη από την Αγγλική, δεδομένου ότι οι βασικές σχέσεις της χώρας ήταν με το Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ, δηλ. με χώρες όπου το μέσο επικοινωνίας ήταν η Αγγλική. Έτσι, το 2006 οι Ιρλανδοί είχαν την τάση να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εκμάθηση μιας γλώσσας άλλης από την Αγγλική («TNP3 SP1, Synthesis Report ‘West’», n.d.).

Από όσα είπαμε παραπάνω προκύπτει ότι η Αγγλική παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο όσον αφορά την απασχολησιμότητα στην ΕΕ. Ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου είναι απαραίτητη η γνώση περισσότερων από μία ξένων γλωσσών, η Αγγλική παραμένει πάντοτε απαραίτητη.

4.3 Γνώση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα και εργασιακή κινητικότητα στην ΕΕ

Η ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων προβλέπεται από την Ιδρυτική Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας του 1957 και ήταν ένα από τα θέματα που συζητήθηκαν έντονα στη Ρώμη. Η αναφορά στην αρχή της ελεύθερης κυκλοφορίας απαντά και σε μεταγενέστερα κείμενα που σχετίζονται με τη σύγκλιση των κρατών μελών προς μια υπερεθνική ευρωπαϊκή κοινότητα καθώς και σε αρκετά νομικά κείμενα της ΕΕ. Κομβικό σημείο για την εργασιακή κινητικότητα αποτέλεσε η Στρατηγική της Λισαβόνας, που αναπτύχθηκε κατά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας τον Μάρτιο του 2000, με στόχο να καταστεί η ΕΕ η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο και να επιτευχθεί ο στόχος της πλήρους απασχόλησης πριν από το έτος 2010. Γενικά θεωρείται ότι η ελεύθερη μετακίνηση των εργαζομένων συμβάλλει στην προώθηση της ευρωπαϊκής ιδέας και σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η ανταλλαγή εργατικού δυναμικού μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ (Ευστράτογλου, 1994). Στη σχετική ιστοσελίδα της ΕΕ

(http://europa.eu/pol/socio/index_el.htm) αναφέρεται ότι η ΕΕ ενθαρρύνει την κινητικότητα των εργαζομένων επειδή συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων καθώς και στην αντιστοίχιση της ζήτησης με την προσφορά δεξιοτήτων.

Στα πλαίσια της ελεύθερης κυκλοφορίας κάθε υπήκοος της ΕΕ έχει το δικαίωμα να εργάζεται και συγχρόνως να ζει σε οποιοδήποτε κράτος μέλος της, καθώς και να ασκεί δραστηριότητα υπό τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους υπηκόους του κράτους αυτού και χωρίς να απαιτείται άδεια εργασίας. Ειδικότερες όψεις αυτού του δικαιώματος είναι: 1) το δικαίωμα του εργαζομένου να δέχεται κάθε προσφορά εργασίας που του γίνεται, να μετακινείται ελεύθερα εντός της επικράτειας των κρατών μελών και να εισέρχεται με σκοπό την ανάληψη μισθωτής δραστηριότητας στο κράτος μέλος που επιθυμεί, 2) το δικαίωμα του εργαζομένου να διαμένει στο κράτος-μέλος της επιλογής του, να αποκτά πρόσβαση στην απασχόληση σύμφωνα με το εθνικό κανονιστικό πλαίσιο χωρίς να υφίσταται καμία διάκριση, να ασκεί την απασχόληση που επέλεξε κάτω από καθεστώς ίσης μεταχείρισης χωρίς να στερείται τα περαιτέρω υπηρεσιακά κι άλλα οφέλη που συνεπάγεται η απασχόληση αυτή για τους ημεδαπούς, όπως και τα παρεπόμενα δικαιώματά του, και τέλος να παραμένει στο κράτος μέλος και μετά το πέρας της εργασίας του σε αυτό.

Προκειμένου να εξασφαλίσει την κινητικότητα των εργαζομένων στην ΕΕ, ο σχετικός κανονισμός 1612/68 στηρίζεται στην αρχή της κατάργησης κάθε άμεσης ή έμμεσης διάκρισης λόγω ιθαγένειας μεταξύ των εργαζομένων των κρατών μελών αναφορικά με την απασχόληση, την αμοιβή και τους όρους εργασίας. Επιπλέον, το διακινούμενο εργατικό δυναμικό έχει δικαίωμα στις ίδιες παροχές κοινωνικής ασφάλισης και υγειονομικής περίθαλψης καθώς και στις ίδιες φορολογικές παροχές, ενώ προβλέπεται και μηχανισμός για την κοινοποίηση της προσφοράς και της ζήτησης εργασίας μέσω υπηρεσιών που συνεργάζονται σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Χαρακτηριστικό της μετακίνησης εργαζομένων στην ΕΕ είναι πως δεν είναι μόνιμη αλλά προσωρινή, ως αποτέλεσμα μιας δυναμικής οικονομίας (Piracha & Vickerman, 2002).

Παλαιότερα οι κάτοικοι της ΕΕ δεν έκαναν εκτεταμένη χρήση του δικαιώματος της ελεύθερης μετακίνησης. Η παγκόσμια χρηματοοικονομική κρίση

όμως έχει αλλάξει αυτή την κατάσταση και έτσι, οι νέοι που εισέρχονται τώρα στην αγορά εργασίας μετακινούνται σε χώρες της ΕΕ σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στο παρελθόν με στόχο να αναζητήσουν μια καλύτερη εργασία. Οι χώρες του ευρωπαϊκού Νότου πλήττονται σοβαρά από τις συνέπειες της κρίσης και δεδομένου ότι δύσκολα δημιουργούνται νέες θέσεις εργασίας, έχει αυξηθεί η μετακίνηση εργαζομένων από αυτές τις χώρες σε πιο αναπτυγμένες οικονομικά, όπου οι πιθανότητες για απασχόληση είναι περισσότερες. Μια σημαντική αλλαγή σε σχέση με παλαιότερες εποχές είναι η ποσοτική αύξηση του εξειδικευμένου προσωπικού που μετακινείται, ενώ στο παρελθόν υπήρχε η τάση να μετακινούνται οι εργαζόμενοι με τα λιγότερα προσόντα. Έτσι, σύμφωνα με κάποιους υπολογισμούς το 2000 υπήρχαν 1,5 εκατομμύριο εξειδικευμένοι επαγγελματίες που είχαν μεταναστεύσει από τις αναπτυσσόμενες χώρες στις βιομηχανικές. Η μετανάστευση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή μόνιμης εγκατάστασης (στις χώρες που δέχονται μεγάλους αριθμούς μεταναστών) ή παροδικής καθώς υπάρχουν χώρες που αναζητούν αυτό το προσωπικό προκειμένου να καλύψουν τις εκάστοτε ελλείψεις τους, μέχρι να αποκτήσουν ντόπιους εξειδικευμένους απασχολούμενους. Σε αυτές τις χώρες δε συγκαταλέγονται οι Η.Π.Α., για τις οποίες η υποδοχή εξειδικευμένων μεταναστών φαίνεται να εντάσσεται σε μια στρατηγική διατήρησή της ισχυρής οικονομικής και πολιτικής τους θέσης σε παγκόσμιο επίπεδο (Iredale, 2001). Σύμφωνα με τους Goss & Lindquist (1995), στην εποχή μας τόσο το ιδιωτικό κεφάλαιο όσο και κρατικές οντότητες έχουν δυναμικά εμπλακεί στην απόκτηση του ανθρώπινου κεφαλαίου που λέγεται «εξειδικευμένοι μετανάστες». Έτσι, έχουν εμφανιστεί διάφοροι φορείς που φροντίζουν: 1) για την παροχή εκείνων των επαγγελματικών ευκαιριών που θα κάνουν ελκυστική αυτή την εργασιακή μετακίνηση, και 2) προσδιορίζουν ποια προσόντα αποτελούν προϋπόθεση για την απασχόληση. Σε ό,τι αφορά το ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι με το (1) σχετίζονται δομές ή δράσεις της ΕΕ, όπως το Eures ή το πρόγραμμα Leonardo da Vinci (βλ. κεφ. 4.5.2). Στο (2) ανήκουν οι διάφοροι φορείς ή δράσεις πιστοποίησης προσόντων (βλ. κεφ. 2).

Παρά το γεγονός ότι διάφορες διεθνείς ή διακρατικές συμφωνίες παίζουν σημαντικό ρόλο στο να διευκολύνουν τη μετακίνηση του εξειδικευμένου

προσωπικού, είναι η βιομηχανία και οι δυνάμεις της αγοράς που την καθοδηγούν. Ένας άλλος τρόπος έμμεσης (;) πριμοδότησης της μετακίνησης εργατικού δυναμικού (τουλάχιστον μελλοντικού) είναι η διεθνοποίηση της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια πολιτική που αξιοποιείται σε σημαντικό βαθμό από πολλές αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες και ιδιαίτερα από τις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία και τον Καναδά. Πραγματώνεται δε με διάφορους τρόπους: α) αύξηση του αριθμού των ξένων φοιτητών που σπουδάζουν σε αυτές τις χώρες, β) αύξηση του αριθμού των φοιτητών που σπουδάζουν στη χώρα τους αλλά το πτυχίο ή η πιστοποίηση των αποκτηθέντων προσόντων χορηγείται από ίδρυμα του εξωτερικού, και γ) συνεργασίες μεταξύ ιδρυμάτων των αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών. Τα (α-γ) συνδυάζονται με το γεγονός ότι κατά την επιλογή του υπό πρόσληψη προσωπικού σε αναπτυγμένες χώρες οι πιστοποιήσεις προσόντων που προέρχονται από χώρες της Δύσης τυγχάνουν καλύτερης αξιολόγησης. Είναι γεγονός ότι ειδικευμένοι μετανάστες σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και ο Καναδάς είναι συχνά πρώην φοιτητές των εκεί ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ιδρυμάτων του εσωτερικού που συνεργάζονται με αυτά. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι κυβερνήσεις και οι εργοδότες αυτών των χωρών θεωρούν ότι θα παρουσιαστούν λιγότερα ή καθόλου προβλήματα αναγνώρισης των πιστοποιήσεων και άρα θα είναι πιο εύκολη και γρήγορη η ένταξη στην αγορά εργασίας. Επιπρόσθετα, οι άνθρωποι αυτοί διαθέτουν το προσόν ότι γνωρίζουν τουλάχιστον ακόμα μία γλώσσα (τη μητρική τους) και ότι, έχοντας ήδη σπουδάσει στη χώρα όπου θα απασχοληθούν, θα ενταχθούν ευκολότερα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Iredale, 2001). Σε κάθε περίπτωση αυτός ο τρόπος προώθησης της κινητικότητας ευνοεί την εκμάθηση της ΑΞΓ, αφού στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων τα προγράμματα σπουδών είναι αγγλόφωνα (βλ. και τις χώρες που προωθούν ιδιαίτερα τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης).

Παρά το γεγονός ότι η ΕΕ προσπάθησε να προωθήσει τη μετακίνηση εργαζομένων, έρευνες δείχνουν ότι αυτή μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα παρέμενε χαμηλή, αν και αναμενόταν ότι η Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση θα αύξανε τα κίνητρα για μετακίνηση και θα μείωνε την ανεργία (Χρυσάφη-Βακλαβά, 2011). Από την άλλη, υπήρχαν και φωνές που τόνιζαν ότι η κινητικότητα των εργαζομένων δε θα

επαρκούσε ως μηχανισμός προσαρμογής των ασυμμετριών που παρατηρούνταν μεταξύ των κρατών μελών τη ΕΕ (Puhani, 2001). Η κατάσταση φαίνεται να αλλάζει σημαντικά μετά τις διευρύνσεις του 2004 και του 2007. Έτσι, το 2006 μετακινήθηκαν στην ΕΕ 1,7 εκατομμύρια πολίτες της. Οι περισσότεροι μετακινούμενοι ήταν οι Πολωνοί και οι Ρουμάνοι και το μεγαλύτερο ποσοστό τους κατευθύνθηκε προς τη Γερμανία, την Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Herm, 2008), με ό,τι αυτό σημαίνει για τις ανάγκες των μετακινούμενων ως προς την ΑΞΓ. Και το 2008 η Ισπανία ήταν βασική χώρα υποδοχής κατοίκων της ΕΕ που μετακινούνταν σε άλλες χώρες, ενώ και το Ηνωμένο Βασίλειο είχε την τρίτη θέση. Οι πολίτες που μετακινήθηκαν αυξήθηκαν και έφτασαν τα 2,3 εκατομμύρια με πρωταγωνιστές πάλι τους Ρουμάνους και τους Πολωνούς²⁹.

Κατά τις διευρύνσεις του 2004 και του 2007, στις πράξεις προσχώρησης προβλέπονταν παρεκκλίσεις από τον κανονισμό 1612/68, καθώς τα παλιά κράτη μέλη της ΕΕ είχαν το δικαίωμα να περιορίσουν την ελεύθερη κυκλοφορία των εργαζομένων από τα νέα κράτη μέλη για μία περίοδο 7 ετών. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία, στις χώρες που δεν επέβαλαν περιορισμούς μετά τον Μάιο του 2004, παρατηρήθηκε σημαντική οικονομική ανάπτυξη, μείωση της ανεργίας και αύξηση της απασχόλησης, ενώ στην αντίθετη περίπτωση εμφανίστηκαν μεγαλύτερα ποσοστά αδήλωτης εργασίας και πλασματικής αυτοαπασχόλησης (Χρυσάφη-Βακλαβά, 2011). Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με την προσδοκία ότι η προώθηση της μετακίνησης των εργαζομένων θα μπορούσε να οδηγήσει στη μείωση της ανεργίας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Brucker (2007), για τους μεν μετακινούμενους πολίτες η μετακίνηση έχει θετική επίπτωση για το εισόδημά τους, ενώ στη χώρα υποδοχής παρατηρείται θετική επίπτωση στο ΑΕΠ, αμελητέα μείωση στα εισοδήματα των ντόπιων και θετική επίπτωση όσον αφορά τη γήρανση του πληθυσμού.

29

4.4 Παγκοσμιοποίηση και μετακίνηση εργατικού δυναμικού

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το 2000 τέθηκε ως στόχος να καταστεί η ΕΕ η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο και να επιτευχθεί ο στόχος της πλήρους απασχόλησης πριν από το έτος 2010. Ουσιαστικά έτσι τέθηκε το ζήτημα του να μπορεί να ανταποκριθεί η ΕΕ στις απαιτήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποίησης. Η τελευταία παραδοσιακά συνδέεται με την ευκολία των μετακινήσεων προϊόντων, κεφαλαίων και ανθρώπων, αρά και εργατικού δυναμικού. Σε ένα ευρύτερο, όμως, επίπεδο παγκοσμιοποίησης η εργασιακή κινητικότητα εξακολουθεί να είναι αρκετά δύσκολη και περίπλοκη λόγω των νομικών ή θεσμικών εμποδίων καθώς και των πολιτισμικών διαφορών που εξακολουθούν να υφίστανται μεταξύ αρκετών χωρών προέλευσης του μετακινούμενου εργατικού δυναμικού και αρκετών χωρών υποδοχής του. Παρά τη γενικότερη φιλολογία ότι η παγκοσμιοποίηση ευνοεί την μετακίνηση πληθυσμών κλπ., είναι χαρακτηριστικό ότι οι επιμέρους αναπτυγμένες χώρες ή «εμπορικά μπλοκ» όπως αυτό της ΕΕ, εφαρμόζουν μεταναστευτικές πολιτικές περιορισμού των ροών και όχι απελευθέρωσης της διεθνούς αγοράς εργασίας. Εφόσον ισχύει κάτι τέτοιο, είναι προτιμότερο να μιλάμε για «μερική» ή «περιορισμένη» παγκοσμιοποίηση (Πελαγίδης, 2001).

Σε ιστορικό επίπεδο η τεράστια μετακίνηση εργατικού δυναμικού δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο στην ανθρώπινη ιστορία. Και η περίοδος 1850-1914 χαρακτηρίζεται από ισχυρές εμπορικές, κεφαλαιακές και εργασιακές ροές μεταξύ Ευρώπης, Αμερικής και Ωκεανίας. Έχει υπολογιστεί ότι τον αιώνα πριν το 1913, 46 εκατομμύρια άνθρωποι μετανάστευσαν στον «νέο κόσμο» (Taylor & Williamson, 1994). Όσον αφορά το ζήτημα της ΑΞΓ, είναι λογικό ότι, εφόσον η ροή ήταν προς χώρες με επίσημη γλώσσα την Αγγλική, ένα μεγάλο ποσοστό των μεταναστών άρχισε να μαθαίνει τη συγκεκριμένη γλώσσα.

Την ίδια περίοδο παρατηρείται ότι οι τότε φτωχότερες ευρωπαϊκές χώρες και κυρίως ο σκανδιναβικός βορράς, είχαν τις υψηλότερες μεταναστευτικές ροές προς τις πλουσιότερες χώρες του «νέου κόσμου» και όχι προς τις λιγότερο αναπτυγμένες (αυτές της Λατινικής Αμερικής) και χαρακτηριστικό του μεγέθους του μεταναστευτικού ρεύματος είναι ότι κατά τη συγκεκριμένη περίοδο ο πληθυσμός των

ευρωπαϊκών χωρών προέλευσης μειώθηκε κατά 22%. Όσον αφορά την ποιοτική διάσταση των μεταναστευτικών ροών, οι Ευρωπαίοι μετανάστες στις ΗΠΑ ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ανειδίκευτοι. Στη συγκεκριμένη περίοδο ήταν φυσικό η αύξηση του αριθμού των ανειδίκευτων εργατών να συμπιέσει τους μισθούς του ανειδίκευτου εργάτη. Έχει υπολογιστεί ότι το 1910 ο μισθός στις ΗΠΑ θα ήταν κατά 34% υψηλότερος αν απουσίαζε η μετανάστευση (Williamson, 1996). Γενικώς θεωρείται ότι τα κοινωνικά προβλήματα που προέκυψαν από την όξυνση των ανισοτήτων στους μισθούς οδήγησαν στην αύξηση των ανισοτήτων μεταξύ φτωχών και πλούσιων ευρωπαϊκών χωρών κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Η τελευταία χαρακτηρίστηκε, μεταξύ άλλων, από φραγμούς που έβαλαν διάφορες χώρες στη μετανάστευση. Όσον αφορά το ζήτημα που μας ενδιαφέρει, ο περιορισμός της μετανάστευσης δεν ανέστειλε την επέλαση της Αγγλικής, αφού, όπως είδαμε στο κεφ. 3, διάφορα άλλα ιστορικά γεγονότα της έδωσαν κυρίαρχο ρόλο στον μεταπολεμικό κόσμο.

Στη σύγχρονη εποχή μια σημαντική διαφορά που παρατηρείται σε σχέση με την ποιότητα της μεταναστευτικής ροής, είναι πως αυτή αφορά σε σημαντικό βαθμό ειδικευμένους εργάτες. Σημαντικό ρόλο ως χώρες υποδοχής αυτών των μεταναστών εξακολουθούν παίζουν αρκετές αγγλόφωνες. Για παράδειγμα, στον Καναδά και στη Μ. Βρετανία οι ειδικευμένοι προσωρινοί μετανάστες αποτελούν το 40% των συνολικών προσωρινών μεταναστών. Οι εισοδηματικές απολαβές αυτών των μεταναστών πλησιάζουν αρκετά τις απολαβές του ντόπιου ειδικευμένου προσωπικού (Πελαγίδης, 2001). Όλα αυτά σε επίπεδο ΑΞΓ σημαίνουν ότι η εκμάθηση της Αγγλικής όχι μόνο συνδέεται με την εργασιακή κινητικότητα αλλά και προσφέρει προοπτικές για μία καλύτερα αμοιβόμενη θέση.

4.5 Προγράμματα σχετικά με την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού

4.5.1 Eures

Για να διευκολύνουν την κινητικότητα των εργαζομένων, οι δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης όλων των χωρών της ΕΕ δημοσιεύουν κενές θέσεις εργασίας στον δικτυακό τόπο της Eures (European Employment Services), μιας υπηρεσίας ενιαίας εξυπηρέτησης με σκοπό τη διευκόλυνση της ελεύθερης κυκλοφορίας των

εργαζομένων μέσα στον Ευρωπαϊκό Οικονομικό Χώρο. Το Eures ιδρύθηκε το 1993 ως ένα δίκτυο σύνδεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης των χωρών που συμμετέχουν σε αυτό³⁰. Σήμερα μέσω του Eures προσφέρονται σε όλους τους Ευρωπαίους πολίτες πληροφορίες για το σύνολο των κενών θέσεων εργασίας που έχουν αναγγελθεί από τις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης. Έτσι, στις μέρες μας στο Eures δημοσιεύονται περισσότερες από ένα εκατομμύριο κενές θέσεις εργασίας.

Το Eures προάγει τη γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα με το να ενημερώνει και να παρέχει συμβουλές και βοήθεια στους Ευρωπαίους πολίτες που επιθυμούν να εργαστούν σε άλλη χώρα, αλλά και στους εργοδότες που επιθυμούν να προσλάβουν εργαζομένους από το εξωτερικό. Το δίκτυο φέρνει σε επαφή τις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης όλων των κρατών μελών του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου με άλλους περιφερειακούς και εθνικούς οργανισμούς αρμόδιους για θέματα απασχόλησης, π.χ. συνδικαλιστικές και εργοδοτικές οργανώσεις και διάφορες τοπικές και περιφερειακές αρχές. Μέσω του Eures παρέχεται και βοήθεια για την επίλυση των τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι σε σχέση με τις διασυνοριακές μετακινήσεις τους και τα οποία συνήθως αφορούν τις διαφορετικές εθνικές πρακτικές και τα νομικά συστήματα των χωρών που συμμετέχουν στο δίκτυο, π.χ. διοικητικά, νομικά ή φορολογικά εμπόδια. Όλοι οι εργοδότες στο εσωτερικό του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου μπορούν να καταχωρούν τις κενές θέσεις εργασίας τους στη σχετική βάση δεδομένων του Eures, αποκτώντας έτσι πρόσβαση στους πολίτες της ΕΕ που αναζητούν εργασία. Οι τελευταίοι μπορούν: 1) να συμβουλευτούν απευθείας ηλεκτρονικά το δίκτυο ή να απευθύνονται στις κατά τόπους δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης, οι οποίες συνήθως ενσωματώνουν τις κενές θέσεις εργασίας του Eures στους δικούς τους σχετικούς καταλόγους, 2) να καταχωρίσουν ηλεκτρονικά τα βιογραφικά τους σημειώματα στη σχετική βάση δεδομένων, όπου θα είναι διαθέσιμα σε εργοδότες. Οι τελευταίοι μπορούν να συμβουλευθούν αυτή τη βάση δεδομένων και να έρθουν απευθείας σε επαφή με τους υποψήφιους που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα. Ειδικότερα όσον

³⁰ Βλ. τις σχετικές πληροφορίες στο

http://portal.oaed.gr/portal/page/portal/OAED/Apasxolisi_stin_EE

αφορά το ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, ένα από τα τμήματα του ηλεκτρονικού βιογραφικού που μπορούν να συμπληρώσουν αυτοί που αναζητούν εργασία, και το οποίο φυσικά μπορούν να εξετάσουν και να λάβουν υπόψη τους οι εργοδότες που χρησιμοποιούν το Eures, είναι αυτό με τις «Γλώσσες», όπου κάποιος μπορεί να δώσει πληροφορίες τόσο για τη μητρική του γλώσσα όσο και για άλλες γλώσσες που μιλά. Η δε κωδικοποίηση των επιπέδων γλωσσομάθειας ακολουθεί το πρότυπο του ΚΕΠΑ.

4.5.2 Leonardo da Vinci³¹

Είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα κινητικότητας που ξεκίνησε το 1995 και αφορά την επαγγελματική κατάρτιση. Χρηματοδοτεί φοιτητές, απόφοιτους (εργαζομένους ή άνεργους), άτομα που ολοκλήρωσαν πρόσφατα την επαγγελματική τους κατάρτιση καθώς και νέους εργαζομένους (κάτω των 28 χρονών) στον τομέα της τεχνολογίας, να παρακολουθήσουν σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα σε οργανισμούς επαγγελματικής εκπαίδευσης να συνεργαστούν με άλλους φορείς στην Ευρώπη, να ανταλλάξουν πρακτικές και να βελτιώσουν την εξειδίκευση του προσωπικού τους. Αποσκοπεί: α) στο να κάνει την επαγγελματική εκπαίδευση πιο ελκυστική για τους νέους ανθρώπους, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν καινούργιες δεξιότητες, γνώσεις και προσόντα, β) στο να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ οργανισμών και κρατών στον τομέα της βελτίωσης της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο «Leonardo da Vinci: Facts and figures» (2012) επισημαίνεται ότι η διαμονή στο εξωτερικό σε ένα περιβάλλον κατάρτισης ή εργασίας, συμβάλλει και στη γλωσσική εκμάθηση, την προσωπική (άρα και επαγγελματική) ανάπτυξη και στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης.

Το 2007 τέθηκε ως στόχος να δημιουργούνται ετησίως μέχρι το 2013 80.000 θέσεις εργασίας και εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκές επιχειρήσεις. Μέχρι το 2011 860.000 Ευρωπαίοι είχαν ταξιδέψει συμμετέχοντας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Το Leonardo da Vinci συνέβαλε στην αύξηση της συνεργασίας των κρατών μελών

³¹ Βλ. τις σχετικές πληροφορίες στο http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/ldv_en.htm καθώς και στο «Leonardo da Vinci: Facts and figures» (2012).

της ΕΕ σε συνδυασμό με διάφορες πρωτοβουλίες μεταξύ των οποίων είναι και το ΕΔΔ (<http://europass.cedefop.europa.eu/el/home>), που, όπως είδαμε, αποτελείται από 5 έγγραφα μεταξύ των οποίων είναι και το ΔΔ, ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης για τις γλωσσικές δεξιότητες και τα σχετικά προσόντα (<http://europass.cedefop.europa.eu/el/documents/european-skills-passport/language-passport>). Για τη συμπλήρωση του ΔΔ ο χρήστης πρέπει να αναφερθεί στα επίπεδα γλωσσομάθειας έτσι όπως αυτά ορίζονται στο ΚΕΠΑ.

Όσον αφορά τη γλωσσομάθεια που προωθείται μέσω του Leonardo da Vinci, ενισχύεται η εκμάθηση της Γερμανικής, της Αγγλικής και της Ισπανικής, δηλ. των γλωσσών των τριών κύριων χωρών-προορισμών των μετακινούμενων μέσω του προγράμματος.

2ο μέρος

Η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα

5. Η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα, η πιστοποίησή της και η απασχολησιμότητα στην Ελλάδα

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφ. 2.1, η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες είναι μία από οκτώ βασικές ικανότητες για τη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση έτσι όπως ορίζονται τόσο στη Σύσταση 2006/962/EK του Συμβουλίου της 18/12/2006 όσο και στο ΕΠΙ. Έτσι, σε επίπεδο ΕΕ η συγκεκριμένη ικανότητα περιλαμβάνει τόσο τις κύριες διαστάσεις της δεξιότητας επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα όσο και τη διαμεσολάβηση και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Το επίπεδο γλωσσομάθειας εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από την ικανότητα ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Σε σχέση με το ζήτημα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία είναι σημαντικό ότι στην προαναφερόμενη Σύσταση του Συμβουλίου σχετίζεται η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες με την επαγγελματική κατάσταση και εξέλιξη, αφού αντιμετωπίζεται ως βασική ικανότητα για την κατάρτιση κάποιου.

Τα παραπάνω αφορούν και την ΑΞΓ που, όπως θα δούμε και στο κεφ. 5.1, παίζει σημαντικότατο ρόλο αναφορικά με την απασχολησιμότητα στην Ελλάδα. Η δε γνώση της πιστοποιείται τόσο με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) όσο και με πιστοποιητικά αντίστοιχου επιπέδου των πανεπιστημίων CAMBRIDGE ή MICHIGAN ή με πιστοποιητικά αντίστοιχου επιπέδου άλλων φορέων (πανεπιστημίων ή μη) ανεξάρτητα από τη νομική τους μορφή, εφόσον είναι πιστοποιημένοι ή αναγνωρισμένοι από την αρμόδια αρχή της οικείας χώρας για να διενεργούν εξετάσεις και να χορηγούν πιστοποιητικά γνώσης της αγγλικής γλώσσας στο αντίστοιχο επίπεδο (βλ. αναλυτικότερα κεφ. 6).

5.1 Η συμβολή της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στην απασχολησιμότητα στην Ελλάδα: βιβλιογραφική επισκόπηση και ερευνητικά δεδομένα

Το χρονικό διάστημα 12/2007-2/2008 πραγματοποιήθηκε έρευνα στα πλαίσια του υποέργου «Πιστοποίηση της γλωσσομάθειας για ειδική χρήση της γλώσσας» του ΕΠΕΑΕΚ «Σύστημα αξιολόγησης και πιστοποίησης γλωσσομάθειας» στο ΑΠΘ (Κοιλάρη, κ.ά., 2009). Η πανελλαδική αυτή έρευνα αφορούσε τις ήδη υπάρχουσες ή αναδυόμενες ανάγκες πιστοποίησης γλωσσομάθειας για επαγγελματικούς σκοπούς στο οικονομικό ή/και επαγγελματικό περιβάλλον της ελληνικής κοινωνίας. Τα

ερωτηματολόγια της έρευνας στάλθηκαν τόσο σε κέντρα ξένων γλωσσών που διαφήμιζαν ότι προσφέρουν τμήματα γλωσσομάθειας σε επαγγελματίες και εργαζομένους, όσο και σε επιχειρήσεις ή οργανισμούς και του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα. Οι Κοιλιάρη κ.ά. (2009) επισημαίνουν ότι οι μεν επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα καθώς και αυτές του ευρύτερου δημόσιου τομέα χαρακτηρίζονται από μεγάλη διασπορά δραστηριοτήτων όπου απαιτείται χρήση γλωσσών για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς. Ο στενός δημόσιος τομέας καλείται να λειτουργήσει σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα λόγω της ιδιότητας της Ελλάδας ως κράτους μέλους της ΕΕ και άλλων διεθνών οργανισμών. Η επισήμανση αυτή αφορά και την Αγγλική. Σύμφωνα με τον Sifakis (2005), εφόσον η Ελλάδα γεωπολιτικά ανήκει στην ΕΕ, υπάρχουν ισχυροί δεσμοί με άλλα κράτη μέλη τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, κάτι που ενισχύει τη θέση της ΑΞΓ, που αποτελεί την συνεχώς επεκτεινόμενη λίνγκουα φράνκα στην ΕΕ τόσο ακαδημαϊκά όσο και επαγγελματικά.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ΑΞΓ, τα αποτελέσματα της έρευνας στις ιδιωτικές επιχειρήσεις έδειξαν ότι η γλώσσα επικοινωνίας με συνεργαζόμενες εταιρείες του εξωτερικού ήταν η Αγγλική σε ποσοστό 80,6%, ενώ σχεδόν το ίδιο υψηλό (80,1%) είναι το ποσοστό χρήσης της Αγγλικής για την επικοινωνία με αλλόγλωσσους πελάτες ή συνεργάτες (π.χ. σε κείμενα εντύπων ή οδηγιών). Ακόμα υψηλότερα ήταν τα ποσοστά της Αγγλικής στα ερωτήματα που αφορούσαν τη γλωσσομάθεια και το ποιες γλώσσες θεωρούνται σημαντικές στον επαγγελματικό χώρο (σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις ξεπερνούσαν το 90%). Τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα τα διευθυντικά στελέχη θεωρούν την Αγγλική πιο σημαντική (99,3% και 100% αντίστοιχα) απ'ό,τι οι απλοί εργαζόμενοι (92% και 82,1% αντίστοιχα). Σε κάθε περίπτωση, από την έρευνα των Κοιλιάρη κ.ά. (2009), προκύπτει πως η κυριαρχία της Αγγλικής δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός ότι αποτελεί την κατεξοχήν λίνγκουα φράνκα της εποχής μας αλλά και ότι μεγάλο μέρος των εταιρειών με τις οποίες συνεργάζονται οι ελληνικές επιχειρήσεις εδρεύει σε αγγλόφωνες χώρες, συνολικά 34,9% χωρίς να συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις του τύπου «Χώρες της Ευρώπης και της ΕΕ» και «Χώρες από όλο τον κόσμο».

Όσον αφορά το τι δεξιότητες θεωρούνται σημαντικές αναφορικά με τη χρήση ξένων γλωσσών, φαίνεται να θεωρούνται σημαντικότερες σε επίπεδο προφορικής επικοινωνίας η ανταλλαγή πληροφοριών, οι διαπραγματεύσεις (με χρήση εμπορικής και τεχνικής ορολογίας) και οι παροχή ή/και η κατανόηση οδηγιών, ενώ σε επίπεδο γραπτής επικοινωνίας η σύνταξη και διεκπεραίωση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Τέλος, σε επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου θεωρούνται σημαντικές η κατανόηση εγχειριδίων χρήσης, καταλόγων πωλήσεων και συμβολαίων ή συμφωνητικών. Σε παλαιότερη έρευνα των Mitsikoroulou, Karavas και Nikaki (2007) με αποφοίτους ελληνικών ΑΕΙ αξιολογήθηκαν ως σημαντικότερες εκείνες οι χρήσεις που έχουν να κάνουν με τον προφορικό λόγο (π.χ. η κατανόηση και η αλληλεπίδραση σε πιο ανεπίσημες περιστάσεις επικοινωνίας στη δουλειά) ή με την κατανόηση προφορικού/γραπτού λόγου (π.χ. η παρακολούθηση συζητήσεων και παρουσιάσεων σε επαγγελματικά περιβάλλοντα και η ανάγνωση εξειδικευμένων άρθρων και αναφορών σχετικών με το επάγγελμά τους καθώς και η απόδοσή τους με τη μορφή ανακεφαλαίωσης ή αναφοράς). Ως λιγότερο σημαντικές χρήσεις θεωρούνται χρήσεις στον τομέα του γραπτού λόγου που απαιτούν γλωσσικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, όπως η συγγραφή και παρουσίαση σε επιστημονικό/επαγγελματικό κοινό ή η συγγραφή προτάσεων για προγράμματα ή τεχνικών κειμένων. Χαμηλή θέση κατέχει και η συμμετοχή καθώς και η καθοδήγηση συναντήσεων ή διαπραγματεύσεων. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι τουλάχιστον την εποχή που διεξήχθη η παραπάνω έρευνα υπήρχε σχετική ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτά που θεωρούσαν σημαντικά οι εργοδότες ή οι διευθυντές και σε αυτά που θεωρούσαν σημαντικά οι απόφοιτοι πανεπιστημίου.

Αναφορικά με την ανάγκη πιστοποίησης των δεξιοτήτων επαγγελματικής χρήσης μιας ξένης γλώσσας από επίσημο κρατικό φορέα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην έρευνα των Κοιλιάρη κ.ά. (2009) ήταν θετική. Αυτοί που κυρίως επιθυμούν να αποκτήσουν τέτοιες δεξιότητες είναι, σύμφωνα με την έρευνα στα κέντρα ξένων γλωσσών, οι επιχειρηματίες και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι ιδιαίτερα στα τουριστικά επαγγέλματα, στον τομέα των επιχειρήσεων και στον τομέα του marketing. Βέβαια, από την έρευνα προέκυψε ότι δεν επιθυμούν όλοι μαθητές την πιστοποίηση ή την επιθυμούν μόνο για συγκεκριμένες γλώσσες. Σχεδόν σε όλες τις

κατηγορίες επαγγελματιών τη μεγαλύτερη ζήτηση την παρουσιάζει η Αγγλική αλλά μόνο στην περίπτωση της γραμματειακής υποστήριξης το ποσοστό της είναι μεγαλύτερο του 50%. Η μόνη γλώσσα που ανταγωνίζεται την Αγγλική είναι η Γερμανική στα τραπεζικά και στα νομικά, κάτι που στην πρώτη περίπτωση ίσως να έχει πιθανώς να κάνει με το ότι γερμανικές τράπεζες έχουν αναπτύξει σημαντικές σχέσεις με ελληνικές, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η θετική στάση προς τη Γερμανική οφείλεται στη μακρόχρονη παράδοση επιστημονικών και ακαδημαϊκών σχέσεων μεταξύ της Ελλάδας και της Γερμανίας στον τομέα του Δικαίου.

Από την έρευνα των Κοιλιάρη κ.ά. (2009) γενικά αποδεικνύεται η εξέχουσα θέση της Αγγλικής όσον αφορά την απασχολησιμότητα στην Ελλάδα, αν αναλογιστούμε ότι σε ποσοστό 99,3% οι εργοδότες και οι προϊστάμενοι στον ιδιωτικό τομέα θεωρούν σημαντική τη γνώση της. Η μόνη γλώσσα στον ιδιωτικό τομέα που την ανταγωνίζεται σχετικά, είναι η Γερμανική της οποίας η γνώση θεωρείται σημαντική από το 39,2% των εργοδοτών και το 31,3% των εργαζομένων. Οι τελευταίοι σε ποσοστό 37,5% (δηλ. μεγαλύτερο απ'ό,τι στην περίπτωση της Γερμανικής) θεωρούν σημαντική και τη γνώση της Γαλλικής. Αντίθετα, στον δημόσιο τομέα καμιά άλλη γλώσσα δεν εμφανίζει ποσοστά μεγαλύτερα του 25% στο συγκεκριμένο ερώτημα. Στην έρευνα των Mitsikopoulou κ.ά. (2007) οι ερωτηθέντες θεωρούσαν ότι ο σημαντικότερος λόγος που ήθελαν να (ξανα)φοιτήσουν³² σε τμήμα Αγγλικής Γλώσσας, είναι για να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους προοπτικές.

Η σύνδεση της ΑΞΓ, και μάλιστα της πολύ καλής γνώσης της, με την απασχολησιμότητα φαίνεται και από τα δεδομένα της έρευνας των Kostoglou & Adamidis (2009) που αφορούσε τους παράγοντες που επηρεάζουν την απασχολησιμότητα αποφοίτων ΤΕΙ και στην οποία διαπιστώθηκε ότι τόσο η γνώση της ΑΞΓ όσο και η κατοχή πιστοποιητικού γνώσης παίζει έναν σημαντικό ρόλο στον συγκεκριμένο τομέα. Μάλιστα, απόφοιτοι με άριστη γνώση της ΑΞΓ παρουσιάζουν ποσοστό πλήρους απασχόλησης 81,7%, που βρίσκεται σχεδόν 10 μονάδες πάνω από τον Μ.Ο. του 71,9%, ενώ το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να βρουν μια εργασία είναι μικρότερο τουλάχιστον κατά τέσσερις μήνες συγκριτικά με αυτούς που γνωρίζουν απλώς πολύ καλά την Αγγλική, τη Γαλλική και την Ιταλική. Επιπλέον, οι

³² Έχουν ήδη πάρει ένα πτυχίο.

άριστοι γνώστες της ΑΞΓ είναι σε μικρότερο βαθμό αυτοαπασχολούμενοι. Η άριστη γνώση της ΑΞΓ φαίνεται να λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο αυτών των αποφοίτων για τη συμμετοχή τους σε εξετάσεις που σχετίζονται με την πρόσληψη στον δημόσιο τομέα. Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει το γεγονός ότι η γνώση της ΑΞΓ, και μάλιστα η άριστη γνώση, συνδέεται όχι μόνο με μεγαλύτερη απασχολησιμότητα αλλά και με συγκεκριμένες μορφές απασχολησιμότητας, τη μη αυτοαπασχόληση και την εργασία στον δημόσιο τομέα. Το ότι η σημασία της ΑΞΓ για την απασχολησιμότητα δεν αποτιμάται το ίδιο από όλους, φάνηκε και στην έρευνα των Angourι κ.ά. (2010), σύμφωνα με την οποία υπάρχει διαφορά μεταξύ των μαθητών Λυκείου και των σπουδαστών ΙΕΚ, με τους δεύτερους να μην τη θεωρούν τόσο σημαντική όσο οι πρώτοι. Από την άλλη πλευρά, και οι δύο κατηγορίες ερωτηθέντων θεωρούν σημαντικό να είναι πιστοποιημένη η γνώση της ΑΞΓ. Σύμφωνα με τις Angourι κ.ά. (2010), το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι ερωτηθέντες, ιδιαίτερα οι σπουδαστές των ΙΕΚ, αντιλαμβάνονται διαφορετικά την αξία της γνώσης της ΑΞΓ για την καθημερινή ζωή και διαφορετικά την αξία της σε σχέση με την (ελληνική) αγορά εργασίας. Και τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας των Angourι κ.ά. (2010) έδειξαν ότι ο πιο σημαντικός λόγος για να μάθει κάποιος την Αγγλική, είναι να αποκτήσει κάποιο πιστοποιητικό που θα του χρησιμεύσει στην επαγγελματική του σταδιοδρομία. Και ο Sifakis (2005) παρατηρεί ότι στην Ελλάδα οι περισσότεροι άνθρωποι που μαθαίνουν την Αγγλική, το κάνουν για να αποκτήσουν κάποιο πιστοποιητικό που θα το χρησιμοποιήσουν για να βρουν μια θέση εργασίας.

Γενικά, η σχέση μεταξύ της γνώσης ξένων γλωσσών και της απασχολησιμότητας έχει εντοπιστεί και παλαιότερα σε έρευνα που έλαβε χώρα το 2007 («TNP3 SP2, Synthesis Report 'North'», n.d.). Η ΑΞΓ βρέθηκε να αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα απασχολησιμότητας και μάλιστα σε θέσεις εργασίας γραφείου ή που δεν απαιτούσαν υψηλή κατάρτιση. Το πρόβλημα που εντοπίστηκε ήταν ότι για τα 2/3 των αποφοίτων πανεπιστημίου δεν απαιτούνταν προκειμένου να πάρουν το πτυχίο τους, να γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα. Από την άλλη επισημαίνεται ότι έστω και με αργά βήματα φαίνεται τα πανεπιστήμια να προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτή την έλλειψη, κάτι που παραδέχονται και κάποιοι εργοδότες. Όσον αφορά τους τελευταίους παρατηρείται ότι, επειδή στην Ελλάδα οι

περισσότερες επιχειρήσεις είναι μικρομεσαίες, με παραδοσιακές μεθόδους διοίκησης και όχι με ιδιαίτερα υψηλές τεχνολογικές απαιτήσεις, ενδιαφέρονται περισσότερο για εκείνους τους απόφοιτους που μπορούν να είναι άμεσα παραγωγικοί και όχι απαραίτητα με ιδιαίτερα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Αυτό, φυσικά, σχετίζεται και με τη γλωσσομάθεια που απαιτείται για την εξεύρεση μιας θέσης εργασίας. Σε αντίθεση με όλα αυτά, ο αναπτυσσόμενος τομέας των ΤΠΠ εστιάζει στην ανάγκη συνδυασμού εργασιακής εμπειρίας και γλωσσομάθειας.

Επιπλέον στοιχεία για την ΑΞΓ στην Ελλάδα μπορούμε να πάρουμε από διάφορα δημοσιεύματα της Eurostat. Έτσι, το 2005 το 74% των ερωτηθέντων θεωρούσε την Αγγλική ως τη σημαντικότερη γλώσσα που θα έπρεπε να μάθει κάποιος τόσο για την προσωπική του ανάπτυξη όσο και για την καριέρα του. Ακολουθούσε η Γερμανική με 30%. Γενικά, στην Ελλάδα το 75% αναγνώριζε τα πλεονεκτήματα του να μαθαίνει κάποιος ξένες γλώσσες, ενώ το 96% απάντησε ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν την Αγγλική. Το πρώτο ποσοστό ήταν σημαντικά υψηλότερο σε προηγούμενη έρευνα του 2000, αφού έφτανε το 91% (Eurobarometer, 2001) Το 2012 το δεύτερο ποσοστό ήταν ελαφρώς χαμηλότερο (92%) αλλά και πάλι εξαιρετικά υψηλό. Στην Ελλάδα εμφανίσθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό πανευρωπαϊκά (92%) ανθρώπων που απάντησαν ότι ο βασικός λόγος για να μάθει κάποιος ξένες γλώσσες (άρα και την Αγγλική) είναι οι καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές (Eurobarometer, 2006). Κάτι παρόμοιο παρατηρήθηκε και το 2000. Στη συγκεκριμένη δημοσκόπηση υψηλό ήταν και το ποσοστό (80%) που απάντησαν ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, επειδή έτσι θα έχουν καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές (Eurobarometer, 2001). Σε επίπεδο ιδιωτικής εκπαίδευσης είναι χαρακτηριστικό ότι το 2006 στην Ελλάδα υπήρχαν σχεδόν 9.000 φροντιστήρια Αγγλικής με μέσο όρο 200 μαθητών το καθένα, ενώ πιο πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι το 80% των παιδιών παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήρια και ότι οι ελληνικές οικογένειες δαπανούν περίπου 800 εκατομμύρια ευρώ για δίδακτρα και εγχειρίδια (Angourι κ.ά., 2010). Σύμφωνα με στοιχεία του 2012 ο συνολικός αριθμός των κέντρων ξένων γλωσσών στην Ελλάδα ανέρχεται σε περίπου 6.500 και ο επίσημος αριθμός εργαζομένων περίπου στις 22.000, ενώ ο συνολικός αριθμός μαθητών φτάνει τις 510.000 (PALSO, 2012). Όλα αυτά την ίδια

στιγμή που τα περισσότερα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα Αγγλικής και στο κρατικό σχολείο, όπου παρατηρείται η τάση να διδάσκονται τα Αγγλικά σε μαθητές ολοένα και μικρότερης ηλικίας. Έτσι, το 1987, όταν πρωτοεισήχθηκε η ΑΞΓ στα Δημοτικά, διδασκόταν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, το 2003 επεκτάθηκε και στην Γ' Δημοτικού, ενώ από το 2010 εφαρμόζεται πιλοτικά σε 800 σχολεία το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικών σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Alexiou & Mattheoudakis, 2013· Κωστούλας & Γκουρογιάννη, 2013). Βέβαια, στην έρευνα των Κωστούλα & Γκουρογιάννη (2013) με μαθητές τάξεων Δημοτικού και τους γονείς τους ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό γονέων και μαθητών (23,6%) δήλωσε ότι οι ξένες γλώσσες δεν πρέπει να διδάσκονται πριν από την Ε' και Στ' Δημοτικού, ενώ συνολικά το 61,13% ήταν κατά του να διδάσκονται οι ξένες γλώσσες ήδη από την Α' και Β' Δημοτικού. Οι Angouri κ.ά. (2010) θεωρούν ότι το όλο περιβάλλον της διδασκαλίας της ΑΞΓ έχει διαμορφωθεί με βάση το ότι η Ελληνική δεν είναι μια ιδιαίτερα διαδεδομένη γλώσσα, κάτι που ενισχύει την άποψη ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί αναγκαιότητα προκειμένου ένας Έλληνας να μπορεί να συνεννοηθεί με ομιλητές άλλων γλωσσών τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό. Από την άλλη πλευρά, δεδομένης της παγκόσμιας κυριαρχίας της Αγγλικής, θεωρείται αναμενόμενο ότι η εκμάθησή της βελτιώνει σημαντικά τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και κοινωνιοοικονομικές προοπτικές κάποιου.

Χαρακτηριστικό του πώς δημιουργούνται νέες μεταναστευτικές ροές όχι προς τη χώρα μας αλλά από αυτήν, είναι ότι το 2012 με εξαίρεση την Ισπανία (79%) στην Ελλάδα παρουσιάστηκε το μεγαλύτερο ποσοστό (73%) πανευρωπαϊκά όσον αφορά την απάντηση ότι ένας λόγος που μαθαίνει κάποιος μια ξένη γλώσσα, είναι για να βρει δουλειά στο εξωτερικό. Μάλιστα, με εξαίρεση τη Σλοβενία, η Ελλάδα είναι εκείνη η ευρωπαϊκή χώρα όπου η σχετική άποψη κερδίζει το μεγαλύτερο έδαφος συγκριτικά με τα ευρήματα ανάλογης έρευνας το 2005. Από την άλλη πλευρά, είναι μειωμένο το ποσοστό που θεωρεί ως λόγο για να μάθει μια ξένη γλώσσα τη βελτίωση των επαγγελματικών του προοπτικών στο εσωτερικό (69%), αλλά θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι το μεγαλύτερο πανευρωπαϊκά (Eurobarometer, 2012).

Με βάση όσα αναφέραμε παραπάνω βλέπουμε ότι διαχρονικά η ζήτηση για την ΑΞΓ παραμένει μεγάλη. Αυτό δεν είναι καθόλου παράλογο, με την έννοια ότι η

κατάσταση στην Ελλάδα δε θα μπορούσε να είναι από τη γενικότερη παγκόσμια κατάσταση όπου η ΑΞΓ κυριαρχεί. Είδαμε π.χ. ότι οι ελληνικές επιχειρήσεις συνεργάζονται κυρίως με επιχειρήσεις από αγγλόφωνες χώρες. Αλλά ακόμα και στις περιπτώσεις όπου αυτό δε συμβαίνει, η λίνγκουα φράνκα που χρησιμοποιείται για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών μεταξύ ελληνικών και μη επιχειρήσεων είναι η Αγγλική.

Κάτι άλλο που ενισχύει τη σχέση απασχολησιμότητας και ΑΞΓ είναι και η σημασία που έχει η γνώση ξένων γλωσσών (συνεπώς και της Αγγλικής) για την ανεύρεση μιας θέσης εργασίας στον δημόσιο τομέα. Μπορεί λόγω της οικονομικής κρίσης οι προοπτικές αυτές να είναι μειωμένες αλλά και μόνο η ύπαρξή τους συντηρεί την προαναφερόμενη σχέση, καθώς αρκετοί ιδιαίτερα νέοι άνθρωποι προσπαθούν είτε να μάθουν Αγγλικά είτε να βελτιώσουν αυτά που ξέρουν και μάλιστα να πάρουν την απαραίτητη για τους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ πιστοποίηση, έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν στους όποιους διαγωνισμούς πρόσληψης προσωπικού προκηρυχθούν μελλοντικά.

Συνολικά θεωρούμε ότι ακόμα και σε συνθήκες οικονομικής κρίσης η ζήτηση για την ΑΞΓ δεν πρόκειται να μειωθεί ούτε πρόκειται να εξασθενήσει η σχέση της με την απασχολησιμότητα, και αυτό λογικά ισχύει τόσο για τους εργοδότες όσο και για τους υποψήφιους εργοδοτούμενους. Οι πρώτοι, γνωρίζοντας ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός ανέργων ή υποαπασχολούμενων με καλές ή και άριστες γνώσεις ΑΞΓ, επιζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη αυτού του προσόντος, όταν αναζητούν προσωπικό. Με το να το κάνουν αυτό, καλλιεργείται μια ευρύτερη κουλτούρα σύνδεσης της γλωσσομάθειας όχι πια με την εύρεση καλύτερης θέσης εργασίας αλλά με την εύρεση εργασίας σε μια χώρα με ένα από τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας στην ευρωζώνη.

Τέλος, είναι λογικό ότι όσο εντείνεται η ένταξη της χώρας μας στη διεθνή παγκοσμιοποιημένη οικονομία, η ζήτηση για τη γνώση ξένων γλωσσών (και άρα και της Αγγλικής) θα διατηρείται. Μπορεί να μην αρκεί μόνο η γνώση της Αγγλικής, όπως έχουν δείξει διάφορες έρευνες, αλλά το να χρειάζεται κάποιος να μάθει και μια άλλη γλώσσα εκτός της Αγγλικής, σε καμιά περίπτωση δε σημαίνει αυτόματα υποχώρηση της Αγγλικής.

6. Φορείς, Προγράμματα και Δράσεις Πιστοποίησης ξένης γλώσσας

6.1 ΚΠΓ

Στη σχετική ιστοσελίδα του ΑΠΘ (<http://kpg.auth.gr/index.php/el/kpg.html>) αναφέρεται ότι το ΚΠΓ είναι ένα σύστημα εξετάσεων που αποσκοπεί στην πιστοποίηση των διαφορετικών επιπέδων γνώσης μιας γλώσσας, και ως «γνώση γλώσσας» ορίζεται η ικανότητα κάποιου να χρησιμοποιεί μια ξένη γλώσσα σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, εντός ή εκτός του χώρου εργασίας ή των σπουδών του. Όπως βλέπουμε στον παραπάνω ορισμό, δίνεται έμφαση στον κοινωνικό παράγοντα («κοινωνικές περιστάσεις») σε συνδυασμό με την ικανοποίηση επαγγελματικών ή ακαδημαϊκών αναγκών.

Στις εξετάσεις έχουν δικαίωμα να λάβουν μέρος Έλληνες, ομογενείς, πολίτες κρατών μελών της ΕΕ και αλλοδαποί που ζουν, εκπαιδεύονται και εργάζονται στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Στα πλαίσια του ΚΠΓ πιστοποιούνται όλα τα επίπεδα του ΚΕΠΑ εκτός από το Γ2. Εξαιρούνται η Ισπανική και η Τουρκική. Για την τελευταία το ΚΠΓ αποτελεί τη μοναδική δυνατότητα πιστοποίησης που μπορεί να αποκτήσει κάποιος εξεταζόμενος στην Ελλάδα.

Επισημαίνεται, όμως, ότι για την επιτυχία στις εξετάσεις απαιτείται η βασική γνώση της Ελληνικής επειδή αξιολογείται και η ικανότητα διαμεσολάβησης (από την ελληνική στην ξένη γλώσσα). Έτσι, κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές συνθήκες χρήσης της γλώσσας και ελέγχονται οι επικοινωνιακές ικανότητες διαμεσολάβησης από την Ελληνική στην ξένη γλώσσα, και αυτό σε αντίθεση με άλλα συστήματα αξιολόγησης, τα οποία σχεδιάζουν τις εξετάσεις τους με βάση μόνο μία ξένη γλώσσα, ανεξάρτητα από τους χρήστες και το περιβάλλον χρήσης της.

Το σύστημα αξιολόγησης του ΚΠΓ σχεδιάστηκε με βάση τη διεθνή εμπειρία, (π.χ. αξιοποιεί πηγές όπως τράπεζες υλικού, βάσεις δεδομένων, μηχανές αναζήτησης κλπ.), συνδέεται με διάφορα ερευνητικά προγράμματα και αξιοποιεί εργαλεία μέτρησης της γλωσσικής επάρκειας καθώς και εργαλεία που εξασφαλίζουν την ποιότητα της αξιολόγησης. Από την άλλη πλευρά, η εφαρμογή του δεν αγνοεί και τις ελληνικές κοινωνικές συνθήκες και παρά τον διεθνή του χαρακτήρα, εστιάζει στον Έλληνα χρήστη και στην κάλυψη των τοπικών αναγκών. Άλλωστε είναι σχεδιασμένο

έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα. Μάλιστα, σύμφωνα με την Dendrinos (2009), η πολιτική σκοπιά του ΚΠΓ έγκειται στο ότι προσφέρει εξετάσεις πιστοποίησης για γλώσσες που έχουν κάποια «αξία» για την ελληνική κοινωνία. Όπως είπαμε, τα επίπεδα γνώσης που πιστοποιούνται, προσδιορίστηκαν με βάση την κλίμακα επιπέδων γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ. Από την άλλη, οι στόχοι του ΚΠΓ προσδιορίζονται σε σχέση με τις ελληνικές πολιτισμικές πρακτικές και τις κοινωνικές ανάγκες του πολίτη εντός και εκτός Ευρώπης, ενώ τα θέματα είναι προσαρμοσμένα στις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις ανάγκες του Έλληνα χρήστη ξένης γλώσσας.

Σε επιστημονικό επίπεδο ο σχεδιασμός, η προετοιμασία και η εποπτεία των εξετάσεων έχει ανατεθεί σε επιτροπή απαρτιζόμενη από έμπειρα και εξειδικευμένα μέλη ΔΕΠ, ενώ η επιστημονική στήριξη των εξεταζόμενων γλωσσών έχει ανατεθεί στα Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών των Πανεπιστημίων Αθήνας και Θεσσαλονίκης.

6.2 Πανελλήνια Ομοσπονδία Ιδιοκτητών Κέντρων Ξένων Γλωσσών (PALSO)

Όπως αναφέρεται στη σχετική ιστοσελίδα (<http://www.palso.gr/?i=portal.el.federation-history>), η Ομοσπονδία εκτός από συνδικαλιστικό όργανο είναι και εξεταστικός φορέας. Έτσι, με την ίδρυσή της ξεκίνησε την διεξαγωγή εξετάσεων Palso, ενώ συνεργάζεται με ξένους οργανισμούς όπως το Edexcel και από το 2003 είναι ο υπεύθυνος φορέας διεξαγωγής των εξετάσεων Edexcel σε όλα τα επίπεδα. Οι βεβαιώσεις Edexcel είναι αναγνωρισμένες από τον ΑΣΕΠ για τις προσλήψεις στον δημόσιο τομέα.

Μεταξύ των σκοπών της PALSO είναι και η προαγωγή, ανάπτυξη και τελειοποίηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, η σωστή μετάδοση τους στους μαθητές, η διενέργεια εξετάσεων γλωσσομάθειας σε πανελλήνια κλίμακα και η παροχή βεβαιώσεων γλωσσομάθειας. Η Ομοσπονδία διενεργεί τις εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας ως ανεξάρτητος εξεταστικός φορέας πιστοποίησης της γλωσσομάθειας ή και σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, κρατικές αρχές, εκπαιδευτικά ιδρύματα και εξεταστικούς φορείς του εσωτερικού και του εξωτερικού, εστιάζοντας πάντοτε στη διασφάλιση του κύρους και του αδιάβλητου των εξετάσεων.

Η δραστηριότητα αυτή συνδέεται και με το ότι ένας από τους στόχους της Ομοσπονδίας είναι να αποτραπεί η ολιγοπώληση και ο έλεγχος της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στη χώρα μας από φορείς του εξωτερικού. Η δράση της έχει επεκταθεί και στην Κύπρο, τις βαλκανικές και άλλες χώρες.

Η βασική πιστοποίηση αγγλομάθειας με την οποία σχετίζεται η Palso, είναι το Pearson test of English General, που αποσκοπεί στην επιβράβευση της θετικής επίτευξης στην προοδευτική εκμάθηση της Αγγλικής (<http://www.palso.gr/?i=portal.el.activities-edexcel-pte-general>). Το συγκεκριμένο πιστοποιητικό περιλαμβάνεται στο προσοντολόγιο του ΑΣΕΠ και είναι προϊόν του τομέα γλωσσικών δοκιμασιών (Language Taste Division) του εκπαιδευτικού οργανισμού Pearson (<http://www.pearson.com/>), που δραστηριοποιείται κυρίως στη Βόρεια Αμερική αλλά και σε άλλες 70 χώρες σε όλο τον κόσμο και είναι ο πάροχος ηλεκτρονικών προγραμμάτων εκμάθησης και βαθμολόγησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, εταιρείες και επαγγελματικούς φορείς.

Τα δύο τελευταία επίπεδα (4 και 5, που αντιστοιχούν στα Γ1 και Γ2 του ΚΕΠΑ) του Pearson test of English General αναγνωρίζονται για την εισαγωγή σε πανεπιστήμια της Μ. Βρετανίας καθώς και από πολλές πολυεθνικές εταιρείες. Αναλυτικότερα, απευθύνονται σε αυτούς που θέλουν να φοιτήσουν σε ένα αγγλόφωνο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης ή να πιστοποιήσουν μια υψηλή επάρκεια στην Αγγλική για ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Οι εξεταζόμενοι αναμένεται να είναι σε θέση: 1) να κατανοούν διάφορες (δηλωμένες ή υπονοούμενες) γλωσσικές λειτουργίες σε επίπεδο τόσο γραπτής όσο και προφορικής επικοινωνίας σε ένα μεγάλο εύρος κοινωνικών, ακαδημαϊκών και επαγγελματικών περιβαλλόντων, και 2) να εκφράζονται προφορικά και γραπτά με αποτελεσματικότητα, ακρίβεια και καταλληλότητα.

Η έμφαση που δίνουν τα μέλη της Palso στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας φαίνεται και από τα λεγόμενά τους κατά τη διάρκεια του 30ου Ετήσιου Εκπαιδευτικού τους Συνεδρίου (PALSO, 2012). Έτσι, προβάλλεται ιδιαίτερα το γεγονός ότι χιλιάδες εργαζόμενοι αδυνατούν να αποδείξουν τι ξέρουν με τρόπο θεσμικά έγκριτο και έγκυρο και ότι η αναβάθμιση του ανθρώπινου παράγοντα συνδέεται αναγκαστικά με την αναγνώριση και πιστοποίηση προσόντων, επειδή

σήμερα υπάρχουν πολλοί τίτλοι, πτυχία και βεβαιώσεις πιστοποίησης. Επισημαίνεται, επίσης, ότι η πιστοποίηση δεν προέκυψε ως μια έννοια χωρίς συγκεκριμένο υπόβαθρο αλλά στη βάση των προβλέψεων που υπάρχουν για την τρέχουσα δεκαετία, και γίνεται αναφορά σε μια πρόσφατη έρευνα του ΣΕΝΤΕΦ το 2010, σύμφωνα με την οποία μέχρι το 2020 το ανειδίκευτο προσωπικό θα μειωθεί στο επίπεδο του 21%, ενώ τα μεσαία προσόντα είναι ο πιο σημαντικός τομέας και αυτός που απαιτείται περισσότερο σε σχέση με όλους τους άλλους, οπότε και οι απασχολούμενοι με τα προσόντα αυτά θα φτάσουν στο ποσοστό του 45%, ενώ 34% θα είναι το ποσοστό των εργαζόμενων με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακά και διδακτορικά). Έτσι, τονίζεται η αναγκαιότητα για πιστοποίηση και για δημιουργία συστημάτων πιστοποίησης ιδιαίτερα των μεσαίων προσόντων, και παρατίθενται διάφορα στοιχεία προκειμένου να καταδειχθεί ότι σε επιχειρήσεις όπου εφαρμόστηκε εκπαίδευση και πιστοποίηση, άμεσα το 61,1% των απασχολούμενων θεώρησε ότι βελτιώθηκε η αποδοτικότητά τους, ενώ μειώθηκε στο 15,4% το ποσοστό αυτών που καταφεύγουν στον προϊστάμενο για να τους λύσει ένα πρόβλημα. Βελτιώθηκε, επίσης, η ταχύτητα παράδοσης εργασιών, η εμφάνιση των παραδοτέων, ενώ μειώθηκαν τα λάθη και δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στη λεπτομέρεια.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η μεγάλη επίδοση που γνωρίζει η ιδιωτική εκπαίδευση στον χώρο της γλωσσομάθειας συνδέεται με τη διαμόρφωση της δυναμικής στην αγορά εργασίας, με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι πολλοί φοιτούντες στα κέντρα ξένων γλωσσών θα καταφέρουν να πιστοποιήσουν τις γνώσεις τους σε βαθμό τέτοιο που να έχει κάποια σημασία για την αγορά εργασίας. Γενικώς, η PALSΟ αναμένει μια ανακατάταξη στην αγορά εργασίας στην οποία βασικό ρόλο θα παίξει η πιστοποίηση των προσόντων των εργαζομένων ή των υποψήφιων απασχολούμενων. Δεδομένου ότι το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον στο οποίο ανήκει και η Ελλάδα, προσφέρει ευκαιρίες εργασίας πέρα από τα εθνικά σύνορα, βασικό ρόλο θα παίξει το γεγονός ότι μέσω του ΚΕΠΑ θα παρακάμπτονται διαδικασίες αναγνώρισης πτυχίων και πιστοποιητικών ξεχωριστά σε κάθε χώρα, και αυτό θα συντελεί στην ευκολότερη και αμεσότερη μετακίνηση των εργαζομένων.

Γενικά, όσον αφορά την πιστοποίηση, φαίνεται να αποτελεί βασικό κίνητρο για την ανάπτυξη της γλωσσομάθειας στην Ελλάδα (Angourí, κ.ά. 2010), κάτι που

οφείλεται όχι μόνο στη δομή της αγοράς εργασίας (Papaefthymiou-Lytra, 2012) αλλά και στην ύπαρξη, όπως είδαμε και παραπάνω πολλών παρόχων πιστοποίησης που φυσικά προσπαθούν να πουλήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις υπηρεσίες τους (Dendrinou, 2011).

6.3 Οι πιστοποιήσεις της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα

Σε επίπεδο ΑΣΕΠ τα τελευταία χρόνια στις προκηρύξεις θέσεων για τον δημόσιο τομέα ζητείται πιστοποίηση γλωσσομάθειας μέσου ή ανώτερου επιπέδου. Δεκτό γίνεται τόσο το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας όσο πιστοποιητικά άλλων φορέων που είναι πιστοποιημένοι ή αναγνωρισμένοι από την αρμόδια αρχή της οικείας χώρας για να διενεργούν εξετάσεις και να χορηγούν πιστοποιητικά γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, με βάση το άρθρο 1 του π.δ. 146/2007 «Τροποποίηση διατάξεων του π.δ 50/2001. Καθορισμός προσόντων διορισμού σε θέσεις φορέων του δημόσιου τομέα όπως αυτό ισχύει» (ΦΕΚ 185/3.8.2007/τ.Α') σε συνδυασμό με το τελευταίο εδάφιο της παρ.1 του άρθρου 1 του π.δ. 116/2006 «Τροποποίηση του άρθρου 28 του π.δ. 50/200177.» (ΦΕΚ 115/9.6.2006/τ.Α') αναγνωρίζονται ορισμένα πιστοποιητικά (βλ. Παράρτημα Οι πιστοποιήσεις της ΑΞΓ στην Ελλάδα (ΠΙΝΑΚΕΣ)) για τα κάτωθι επίπεδα:

- α) άριστη γνώση της Αγγλικής (Γ2)
- β) πολύ καλή γνώση της Αγγλικής (Γ1)
- γ) καλή γνώση της Αγγλικής (Β2)
- δ) μέτρια γνώση της Αγγλικής (Β1)

Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία πιστοποιήσεων αγγλομάθειας που είναι αποδεκτές από το ελληνικό κράτος. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία στηρίζονται στα επίπεδα γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις όπου το αναγνωρίζονται οι πιστοποιήσεις φορέων που το επίπεδό τους θεωρείται ισοδύναμο με κάποιο από τα επίπεδα του ΚΕΠΑ, ενώ σε μία περίπτωση (αυτή του φορέα City & Guilds) μπορεί κάποιος να συνδυάζει δύο πιστοποιήσεις, μία που να αφορά τον γραπτό και μία τον προφορικό. Πιστοποιητικά ευρέως γνωστά όπως αυτά του Cambridge ή του University of Michigan αποτελούν τον στόχο προετοιμασίας

των μαθητών διαφόρων ιδιωτικών σχολείων (π.χ. των Εκπαιδευτηρίων Δούκα³³) και κέντρων ξένων γλωσσών, με κριτήριο τόσο την αναγνωρισιμότητά τους (δηλ. την αξία που έχουν για την ακαδημαϊκή κοινότητα και για την αγορά εργασίας) όσο και την εγκυρότητά τους, με την έννοια ότι εκδίδονται από φορείς με μακροχρόνια σχετική εμπειρία και με διαδικασίες μέσω των οποίων κατοχυρώνεται το επίπεδο αξιοπιστίας των εξετάσεων.

Η κυριαρχία της Αγγλικής ακόμα και σε επίπεδο πιστοποίησης συγκριτικά με άλλες γλώσσες στην Ελλάδα για τις οποίες θεωρείται χρήσιμο να έχει κάποιος μια πιστοποίηση, φαίνεται και την κατά πολύ μεγαλύτερη ποικιλία των αναγνωρισμένων από το ελληνικό κράτος διαθέσιμων πιστοποιητικών για την Αγγλική. Στα σχετικά προεδρικά διατάγματα αναφέρονται 55 πιστοποιητικά συνολικά για τα επίπεδα B1 ως Γ2, ενώ για Γαλλική και τη Γερμανική 18, την Ιταλική 17, την Ισπανική και τη Ρωσική 8. Σε κάθε περίπτωση τα διαθέσιμα πιστοποιητικά για την ΑΞΓ είναι τουλάχιστον υπερτριπλάσια αυτών των άλλων γλωσσών, και αυτό είναι ενδεικτικό της κατά πολύ μεγαλύτερης ζήτησης που χαρακτηρίζει την ΑΞΓ και τις πιστοποιήσεις της (και μάλιστα σε σχέση με την απασχολησιμότητα). Επιπλέον, δείχνει ότι στον συγκεκριμένο χώρο υπάρχουν και δραστηριοποιούνται πολλοί περισσότεροι πάροχοι απ'ότι για τις άλλες γλώσσες. Τέλος, η μεγαλύτερη ποικιλία θα μπορούσε να σημαίνει και μεγαλύτερη ευκολία στο να αποκτήσει κάποιος πιστοποίηση αγγλομάθειας, με την έννοια ότι έχει πολύ περισσότερα περιθώρια να επιλέξει εκείνον τον τρόπο εξέτασης που ταιριάζει καλύτερα στις δυνατότητές του. Χαρακτηριστικό από αυτή την άποψη είναι ότι μόνο στην περίπτωση της Αγγλικής υπάρχει η δυνατότητα να συνδυάσει κάποιος δύο ξεχωριστά πιστοποιητικά (ένα για τον προφορικό λόγο και ένα για τον γραπτό) έτσι ώστε να του πιστοποιηθεί ότι γνωρίζει την ΑΞΓ από επίπεδο B1 μέχρι και το επίπεδο Γ2.

6.4 Η λογική των συστημάτων πιστοποίησης της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα στην Ελλάδα

Η Dendrinos (2011) αναφερόμενη στα πλεονεκτήματα των τεστ και γενικότερα των πιστοποιήσεων που δομούνται από τοπικούς ή κρατικούς φορείς πιστοποίησης

³³ http://www.doukas.gr/WebPage/ksenes_gloses_eksetaseis

επισημαίνει ότι εκτός από το ότι κοστίζουν λιγότερο, στηρίζονται στην άποψη ότι η γλώσσα είναι ένα μέσο κατασκευής νοημάτων (κάτι που είναι σύμφωνο και με τις νεότερες εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας και της γλωσσικής ανάπτυξης και κατάκτησης). Δεδομένου ότι αντιμετωπίζουν τις γλώσσες ισότιμα και πριμοδοτούν τις δίγλωσσες ή τρίγλωσσες πρακτικές και ικανότητες των συμμετεχόντων, είναι καλύτερα προσαρμοσμένα στις ανάγκες πρόσληψης και επαγγελματικής ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης χώρας. Θα προσθέταμε ότι τα συγκεκριμένα τεστ ίσως είναι και καλύτερα προσαρμοσμένα και στις ανάγκες εταιρειών που δραστηριοποιούνται σε διεθνές επίπεδο και θα ήθελαν προσωπικό που να μπορεί να συνδυάζει τη γλωσσική επάρκεια με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ντόπιων πελατών, συνεργατών και γενικότερα αγορών. Οι πιστοποιήσεις τοπικών ή κρατικών φορέων εξυπηρετούν καλύτερα αυτή την ανάγκη, επειδή, αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως σύστημα κατασκευής νοημάτων, πριμοδοτούν την εκμάθησή της με τρόπο τέτοιο ώστε ο χρήστης να μπορεί να αξιοποιεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό όλες τις σημειωτικές πηγές που διαθέτει έτσι ώστε να μπορέσει να επικοινωνήσει αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας.

Σύμφωνα με την Dendrinos (2011· 2012), τα διεθνώς γνωστά συστήματα πιστοποίησης είναι σχεδιασμένα από επιχειρήσεις που δεν εστιάζουν στην πολυγλωσσία και στην πολυπολιτισμικότητα αλλά πιο πολύ στο συμβολικό και υλικό κέρδος. Σε συμβολικό επίπεδο αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα αφηρημένο σύστημα νοημάτων που μπορεί να κατακτηθεί και να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα από το περιβάλλον χρήσης και ότι οι σχετικές εξετάσεις θεωρούνται ουδέτερες όσον αφορά παράγοντες όπως ο πολιτισμός, οι αξίες και η ιδεολογία. Η Dendrinos (2011) υποστηρίζει ότι αυτό δεν ισχύει, και προσπαθεί να τεκμηριώσει την άποψή της συγκρίνοντας τα τεστ τριών διαφορετικών συστημάτων πιστοποίησης: του KPIΓ, του CESOL και του Michigan University.

Στην περίπτωση του CESOL στα τεστ κατανόησης γραπτού λόγου κυριαρχεί ένας κόσμος που χαρακτηρίζεται από κάποια εσωστρέφεια, καθώς πιο πολύ εκφράζονται εσωτερικές σκέψεις, συναισθήματα και επιθυμίες, καθώς και ιδέες (και πολύ λιγότερο γίνεται λόγος για υλικά αγαθά). Τα άτομα που εμφανίζονται στα τεστ προέρχονται από τον κλασικό δυτικό πολιτισμό, ταξιδεύουν και ζουν διάφορες

εμπειρίες μέσω των οποίων αναβαθμίζονται κοινωνικά ή εργασιακά, ενώ οι αξίες που προβάλλονται είναι αυτές της ατομικής επιτυχίας και δημιουργικότητας. Ουσιαστικά, πρόκειται για χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με τη σχέση μεταξύ ΑΞΓ και απασχολησιμότητας στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κυριαρχούμενο από τις επιχειρήσεις κόσμο μας. Σύμφωνα με τον Lamb (2004), η Αγγλική στην εποχή μας δε συνδέεται πια με έναν συγκεκριμένο πολιτισμό ή γεωγραφικό χώρο αλλά με έναν διεθνή πολιτισμό που δίνει έμφαση, μεταξύ άλλων, στην επιχειρηματικότητα, τις τεχνολογικές επινοήσεις, τα ταξίδια σε όλο τον κόσμο κ.ά.

Τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά στην περίπτωση του Michigan. Εκεί προβάλλεται πιο πολύ ο αμερικανικός πολιτισμός και ιστορία καθώς και η επιστημονική έρευνα και ανάπτυξη. Έτσι, σε επίπεδο παραγωγής λόγου κυριαρχεί η έκφραση απόψεων σχετικά με επιστημονικά ζητήματα. Το πιο εμφανές χαρακτηριστικό του Michigan είναι ότι συχνά ο αναγνώστης των κειμένων (δηλ. ο εκπαιδευόμενος ή εξεταζόμενος) καλείται να συμπεριφερθεί ως δυνητικός καταναλωτής, κάτι που δείχνει μια δόμηση των εξετάσεων πιο προσαρμοσμένη στις ανάγκες της αγοράς.

Τέλος, τα πράγματα είναι εντελώς διαφορετικά στην περίπτωση του ΚΠΓ, όπου τα άτομα που εμφανίζονται στα τεστ είναι «πολίτες του κόσμου», κοινωνικά ενεργοί. Αυτό σημαίνει ότι και οι αξίες που προβάλλονται είναι διαφορετικές σε σχέση με τα άλλα δύο τεστ που εξέτασε η Dendrinos. Έτσι, εδώ δίνεται έμφαση σε στοιχεία όπως το περιβάλλον, η υγεία και τα κοινωνικά ζητήματα.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που εντοπίζει η Dendrinos (2011· 2012), είναι ότι στις πιστοποιήσεις που προέρχονται από διεθνείς παρόχους ενδιαφέρει κυρίως η γλωσσική επάρκεια ιδιαίτερα σε δομικό επίπεδο και όχι τόσο το επίπεδο γραμματισμού όσον αφορά τη γλώσσα στόχο. Αντίθετα, το ΚΠΓ εστιάζει και στους χρήστες της γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες, τις ανάγκες τους και τους γραμματισμούς τους. Οι διαφορές αυτές οφείλονται στο ότι στα διεθνώς καθιερωμένα τεστ γλωσσομάθειας επικρατεί γενικά μια αντίληψη «μονογλωσσίας» όσον αφορά το τι θεωρείται αποτελεσματική επικοινωνία, ενώ τα τεστ είναι «απολιτισμικά». Επιπλέον, οι διεθνώς καθιερωμένες πιστοποιήσεις προέρχονται από μεγάλες εταιρείες στον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης και έχουν συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά, τα οποία συμφέρει στις συγκεκριμένες εταιρείες να διατηρούνται, τουλάχιστον όσον αφορά όλη αυτή τη γενική τους λογική που περιγράφει η Dendrinos. Η συγκεκριμένη λογική υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι η μέτρηση μόνο της («μονογλωσσικής») γλωσσικής επάρκειας είναι αντικειμενικά μια πιο εύκολη υπόθεση. Αντίθετα, η προσπάθεια εξέτασης μίας γλώσσας λαμβάνοντας υπόψη και τη γλωσσική ικανότητα σε μία άλλη γλώσσα, είναι λιγότερο κερδοφόρα, επειδή στην περίπτωση αυτή οι παρεχόμενες πιστοποιήσεις δε θα μπορούν να προβληθούν ως «διεθνή» προϊόντα, καθώς δε θα μπορεί να συνδυαστεί η γλώσσα στόχος με την ίδια «άλλη» γλώσσα σε όλες τις χώρες όπου θα δραστηριοποιείται η συγκεκριμένη εταιρεία. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι θα πρέπει να σχεδιαστεί μεγαλύτερη ποικιλία εξετάσεων, να εκπαιδεύονται διαφορετικά σε κάθε χώρα οι αξιολογητές κλπ., με ό,τι αυτό συνεπάγεται οικονομικά. Το ίδιο θα ισχύει και τα διαγνωστικά τεστ, τις τεχνικές ανατροφοδότησης κλπ. Επιπλέον, εξακολουθεί να στηρίζεται στην παραδοσιακή λογική του μοντέλου γλωσσομάθειας που βασίζεται στα χαρακτηριστικά του «ιδεατού φυσικού ομιλητή».

Τα παραπάνω έρχονται και σε αντίθεση με το γεγονός ότι τουλάχιστον επισήμως η ΕΕ προωθεί την πολυγλωσσία ως βασικό παράγοντα της κοινωνικής συνοχής και της οικονομικής ανάπτυξης στην Ευρώπη. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι στο ΚΕΠΑ (σελ. 5) αναφέρεται ότι στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης δεν είναι η επίτευξη «επαρκούς γνώσης» μίας ή δύο ή περισσότερων γλωσσών ξεχωριστά και με πρότυπο τον «ιδεατό φυσικό ομιλητή» αλλά η ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου όπου θα συνδυάζονται εκείνες οι δεξιότητες που οδηγούν στην πολυγλωσσική ικανότητα. Έτσι, επισημαίνεται ότι η ευθύνη των εκπαιδευτικών και εξεταστικών αρχών που απονέμουν επίσημους τίτλους καθώς και των διδασκόντων δε συνίσταται απλώς στην επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου επιπέδου επάρκειας σε μια συγκεκριμένη γλώσσα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Σύμφωνα με τη Dendrinos (2011· 2012), αυτά δεν ισχύουν για τη «βιομηχανία» της διδασκαλίας και της πιστοποίησης της γλωσσομάθειας στην Ευρώπη, η οποία επεκτείνεται συνεχώς, «πουλώντας» υπηρεσίες που σχετίζονται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και μάλιστα των «μεγάλων» γλωσσών. Σύμφωνα με τον Phillipson (2003), η παγκόσμια κυριαρχία της Αγγλικής συνεισφέρει σημαντικά

στα έσοδα της βρετανικής οικονομίας μέσω της βιομηχανίας διδασκαλίας αυτής της γλώσσας³⁴. Η τελευταία διαθέτει στην αγορά με το αζημίωτο ποικίλες υπηρεσίες (γλωσσική διδασκαλία, εκπαίδευση διδασκόντων, συμβουλευτική κλπ.) και εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό κλπ.)³⁵.

Αντίθετα, στην περίπτωση του ΚΠΓ υπάρχει η διαδικασία της διαμεσολάβησης στα πλαίσια της οποίας ζητείται από τους εξεταζόμενους να επιδείξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες (προφορικά και γραπτά) χρησιμοποιώντας κείμενα που είναι γραμμένα στην Ελληνική, δηλ. στη γλώσσα εργασίας των εξεταζόμενων (Dendrinos, 2006). Στο ΚΕΠΑ η διαμεσολάβηση ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να μπορεί να «μεσολαβεί» μεταξύ συνομιλητών που δεν είναι ικανοί να καταλάβουν ο ένας τον άλλο, επειδή μιλούν διαφορετικές γλώσσες (σελ. 16, 69, 102-103). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το ΚΕΠΑ υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες διαμεσολάβησης τόσο προφορικής (ταυτόχρονη διερμηνεία, π.χ. σε συνέδρια, διαδοχική ερμηνεία, π.χ. σε ξεναγήσεις, άτυπη διερμηνεία, π.χ. σε κοινωνικές περιστάσεις μεταξύ φίλων και συγγενών) όσο και γραπτής (ακριβής μετάφραση, π.χ. συμβολαίων, λογοτεχνική μετάφραση, π.χ. ποίησης, περίληψη, π.χ. άρθρων περιοδικών και εφημερίδων). Γενικά οι στρατηγικές διαμεσολάβησης απαιτούν τη χρήση πεπερασμένων μέσων (π.χ. στην περίπτωση της μετάφρασης λεξικών ή προσφυγής σε ειδικούς και πηγές) για την επεξεργασία πληροφοριών και τη μετάδοση σημασιών.

Σύμφωνα με την Dendrinos (2006), η διαμεσολάβηση απαιτεί γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με το ότι αυτός που την κατέχει: α) μπορεί να καταλάβει κάπως βαθύτερα αυτό που λέγεται ή γράφεται, και β) είναι σε θέση όχι μόνο να ερμηνεύει νοήματα αλλά και να κατασκευάζει νοήματα που να είναι κατανοητά από ακροατές ή αναγνώστες με διαφορετική πολιτισμική ή γλωσσική προέλευση. Η

³⁴ Η προώθηση της Αγγλικής αποτελεί σταθερή κυβερνητική πολιτική της Μ. Βρετανίας ήδη από τη δεκαετία του 1950. Αυτό έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη διατήρηση της βασικής θέσης που κατείχε η Αγγλική σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα της μετααποικιακής περιόδου (Phillipson, 2003).

³⁵ Μάλιστα, το συγκεκριμένο υλικό είναι και εξαιρετικά ανταγωνιστικό από την άποψη της τιμής, καθώς παράγεται σε μεγάλες ποσότητες, κάτι που συμβάλλει στη μείωση της τιμής του τελικού προϊόντος.

διαμεσολάβηση αποτελεί διαχρονικά μια μορφή κοινωνικής πρακτικής, π.χ. ένας δικηγόρος είναι ένας διαμεσολαβητής. Το ίδιο και ένας διπλωμάτης, ένας πολιτικός, ένας διαφημιστής κλπ. Η Dendrinos (2006) τη θεωρεί απαραίτητη σε όλους τους τύπους περιστάσεων, συνεπώς και στον χώρο εργασίας ή εκπαίδευσης. Επιπλέον, επισημαίνει ότι η διαμεσολάβηση απουσιάζει από τη γλωσσοδιδασκτική που εκπορεύεται από το Κέντρο, δηλ. από τις κυρίαρχες οικονομικά και επιστημονικά χώρες της Δύσης, ενώ έχει κάνει την εμφάνισή του στη γλωσσοδιδασκτική της περιφέρειας. Η ικανότητα διαμεσολάβησης συμπεριλαμβάνεται και στο ΚΕΠΑ ως συστατικό της επικοινωνιακής επάρκειας, κάτι που σαφώς συνδέεται με τη γενικότερη γλωσσική πολιτική και ιδεολογία της ΕΕ καθώς και με το ότι σε μια ΕΕ με αυξημένη την κινητικότητα ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες, ο ρόλος ή η κοινωνική λειτουργία των διαφόρων (δια)μεσολαβητών είναι αυξημένα.

Η Dendrinos (2006) επισημαίνει ότι ενώ θα περιμέναμε πως τα παραπάνω θα σηματοδοτούσαν κάποιες αλλαγές στη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, η έννοια της διαμεσολάβησης εξακολουθεί να απουσιάζει από την διδασκαλία της ΑΞΓ, κάτι που οφείλεται στο ότι παραδοσιακά η μητρική γλώσσα των διδασκομένων την ΑΞΓ δε λαμβανόταν υπόψη κατά τη διδασκαλία της, τόσο σε επίπεδο διδακτικής πράξης όσο και σε επίπεδο εγχειριδίων και γενικότερα διδακτικού υλικού και φυσικά και σε επίπεδο αξιολόγησης. Στο ίδιο πλαίσιο ο «φυσικός ομιλητής» της Αγγλικής θεωρούταν ο ιδανικός ομιλητής, αναγνώστης και παραγωγός νοημάτων. Στην Ελλάδα έγινε μια σημαντική προσπάθεια τη δεκαετία του '80 στα πλαίσια της σύνταξης νέου Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία της ΑΞΓ στο Γυμνάσιο, από την οποία προέκυψαν το 1986-1987 τα εγχειρίδια *Task Way English 1-3*, όπου γινόταν χρήση και της Ελληνικής για διάφορους σκοπούς και υπήρχε ένας αριθμός από δραστηριότητες διαμεσολάβησης. Η υπεύθυνη της συγκεκριμένης ομάδας Β. Δενδρινού στη συνέχεια ενεπλάκη και στον σχεδιασμό του ΚΠΓ, όπου οι υποψήφιοι τόσο στις προφορικές όσο και στις γραπτές εξετάσεις εξετάζονται και ως προς την ικανότητα διαμεσολάβησης, κάτι που απαιτεί να έχουν αναπτύξει τον κατάλληλο γραμματισμό και γενικά τις δεξιότητες να κατανοούν (πολυτροπικά) κείμενα γραμμένα στην Ελληνική. Μάλιστα, στα δύο από τα τέσσερα εξεταστικά δοκίμια των εξετάσεων όλων των γλωσσών για τις οποίες

παρέχεται το ΚΠΓ, απαιτείται οι εξεταζόμενοι να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, αφού τους ζητείται να στηριχτούν σε πληροφορίες από ελληνικά γραπτά κείμενα προκειμένου να παράγουν προφορικό ή γραπτό λόγο στην υπό εξέταση γλώσσα.

Με βάση τα παραπάνω θα λέγαμε ότι το ΚΠΓ ανταποκρίνεται στην πρόκληση για μία μετακίνηση από ένα μονογλωσσικό μοντέλο εξέτασης και πιστοποίησης της γλωσσομάθειας σε ένα πολυγλωσσικό, που βασίζεται στο ότι οι γλώσσες και οι πολιτισμοί με τους οποίους έρχονται άμεσα σε επαφή οι άνθρωποι στο ευρύτερο περιβάλλον τους είναι αλληλοεξαρτώμενα σημειωτικά συστήματα κατασκευής νοημάτων. Στα πλαίσια ενός τέτοιου μοντέλου οι άνθρωποι μαθαίνουν να αξιοποιούν το μάξιμουμ όλων των γλωσσικών τους εφοδίων, τα οποία συνδέονται με μία ποικιλία περιβαλλόντων χρήσης και συνήθως και γλωσσών, τη χρήση παραγλωσσικών χαρακτηριστικών καθώς και τους διάφορους τρόπους επικοινωνίας και κατασκευής κοινωνικά πλασιωμένων νοημάτων. Επιπλέον, το διδακτικό υλικό καθώς και τα σχετικά τεστ δεν αποτελούν μέσα πολιτισμικής κατήχησης αλλά μέσα ανάπτυξης και αξιολόγησης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Dendrinos, 2012).

Σε αντίθεση με άλλα διεθνή συστήματα πιστοποίησης τα οποία χορηγούν πιστοποιητικά και στην Ελλάδα, το ΚΠΓ δεν έχει εμπορικό ενδιαφέρον και δε σχεδιάστηκε έτσι ώστε να αποφέρει οικονομικά οφέλη αλλά υποστηρίζεται από την πολιτεία, που το επιχορηγεί, έτσι ώστε το κόστος συμμετοχής για τους υποψηφίους να είναι συμβολικό. Για το ΚΠΓ οι γλωσσικές πιστοποιήσεις (καθώς και όλα τα άλλα πιστοποιητικά που προσφέρουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας) είναι κοινωνικά αγαθά. Από την άλλη, είναι δεδομένο ότι έχει εμπορικό ενδιαφέρον για τους εξεταζόμενους, με την έννοια ότι αποτελεί μια πιστοποίηση που τους είναι χρήσιμη σε επαγγελματικό επίπεδο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής κινητικότητας μέσα και έξω από την ΕΕ. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι προέρχεται από έναν εθνικό φορέα πιστοποίησης, δε σημαίνει ότι δεν τυγχάνει διεθνούς αναγνώρισης. Αποτελεί ένα Ευρωπαϊκό Σύστημα Εξέτασης Γλωσσομάθειας, στηρίζεται, όπως είπαμε και παραπάνω στην κλίμακα αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων του ΚΕΠΑ και δεδομένου ότι εκδίδεται από έναν κρατικό οργανισμό μιας χώρας μέλους, αναγνωρίζεται αυτόματα και σε όλες τις άλλες χώρες μέλη, ενώ ανταποκρίνεται και στις κοινωνικές ανάγκες της

ιθαγένειας στην Ελλάδα ως χώρα μέλους της ΕΕ, ενώ το σχέδιο δράσης του είναι συμβατό με την Πολιτική Πολυγλωσσίας της ΕΕ έτσι όπως διατυπώθηκε από τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού το 2007, καθώς και σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Πολυγλωσσία για το διάστημα 2007-2013. Επίσης, το ΚΠΓ αναγνωρίζει και την αξία της διά βίου μάθησης, αφού αξιολογεί τη γνώση που έχει αποκτηθεί τόσο στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης αλλά ιδιαίτερα στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης, καθώς περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με δεξιότητες, στρατηγικές και ικανότητες που διευκολύνουν την επικοινωνία στον χώρο εργασίας αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία. Μάλιστα, το ΚΠΓ σχετίζεται όχι μόνο με τις παραδοσιακές ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής αλλά και με δεξιότητες όπως η αξιολόγηση καταστάσεων και η επίλυση προβλημάτων, η οργάνωση ιδεών και η διαχείριση ανθρώπων και καταστάσεων, η συνεργασία με τους άλλους, η χρήση περισσοτέρων της μίας γλωσσών ταυτόχρονα και η αξιοποίηση των ΤΠΕ καθώς και διαφόρων επιστημονικών εργαλείων. Όπως είπαμε και παραπάνω, το ΚΠΓ ενδιαφέρεται για τον γραμματισμό των χρηστών του και έτσι συνάδοντας με τις σύγχρονες αντιλήψεις περί γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2001· Cope & Kalantzis, 2009), όπου δίνεται έμφαση στους πολυγλωσσισμούς, αξιολογεί και δεξιότητες που σχετίζονται με τα κειμενικά είδη και τις νέες μορφές λόγου. Έτσι, στις εξετάσεις του ΚΠΓ κάποιος δεν εξετάζεται κυρίως όσον αφορά γενικά την κατανόηση και παραγωγή λόγου αλλά προσμετράται και ο βαθμός στον οποίο ο εξεταζόμενος μπορεί να λειτουργήσει ως ένας κατασκευαστής ικανός να μετασχηματίζει τους διαθέσιμους σε πολυτροπικά και μη κείμενα πόρους νοήματος (γλωσσικό κείμενο, εικόνα, ήχος κλπ.). Γενικά, η διαδικασία κατασκευής νοημάτων (αρά και οι δεξιότητες που σχετίζονται με τους πολυγλωσσισμούς) συνδέεται, όπως αναφέραμε και παραπάνω, με τη διαμεσολάβηση. Επιπλέον, το ΚΠΓ απαιτεί να διαθέτει κάποιος και ένα βαθμό ψηφιακού γραμματισμού. Γενικά, το ΚΠΓ διαφοροποιείται από τα άλλα συστήματα εξέτασης και πιστοποίησης γλωσσομάθειας στον βαθμό που λαμβάνει υπόψη του: 1) την ικανότητα κατασκευής νοημάτων, το επίπεδο γραμματισμού και τη διαπολιτισμικότητα, και 2) τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας ιδιαίτερα σε σχέση με το στοιχείο της διαμεσολάβησης. Στα τεστ του ΚΠΓ υπάρχει μεγαλύτερη

ποικιλία κειμενικών ειδών και ειδών λόγου απ'ό,τι στα τεστ άλλων εξετάσεων. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο εξέτασης τόσο αυξάνονται και οι απαιτήσεις για κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε σχέση με το κειμενικό είδος και το πλαίσιο επικοινωνίας. Τέλος, τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στην κατανόηση προφορικού λόγου είναι αυθεντικά (Dendrinos, 2009).

3ο μέρος
Συγκριτική θεώρηση

7. Συγκριτική θεώρηση

7.1 Η γνώση της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα

Με βάση τα στοιχεία του Eurobarometer (2012), το 38% των Ευρωπαίων θεωρεί ότι γνωρίζει την Αγγλική αρκετά καλά ώστε να μπορεί να συζητήσει χρησιμοποιώντας την. Το ποσοστό αυτό στην Ελλάδα φτάνει το 51%. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στην Ολλανδία (90%) και το μικρότερο στην Ουγγαρία (20%).

Αρκετά υψηλό (42%) είναι και το ποσοστό των Ελλήνων που θεωρούν ότι γνωρίζουν την Αγγλική αρκετά καλά ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν μια τηλεοπτική ή ραδιοφωνική εκπομπή στην Αγγλική. Το ποσοστό συνολικά στην ΕΕ είναι 25%. Τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στις δύο πρώην ευρωπαϊκές αγγλικές αποικίες, τη Μάλτα (85%) και την Κύπρο (63%), ενώ το μικρότερο και πάλι στην Ουγγαρία (12%).

Η κατάσταση είναι παρόμοια και όσον αφορά την ικανότητα ανάγνωσης αγγλικών εφημερίδων ή περιοδικών. Στην Ελλάδα το ποσοστό φτάνει το 40% και είναι μεγαλύτερο από το 25% του συνόλου της ΕΕ. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται και πάλι στη Μάλτα (74%), ενώ το μικρότερο και πάλι στην Ουγγαρία (12%).

Όσον αφορά τη διαδικτυακή επικοινωνία, η χώρα μας εμφανίζει το τέταρτο μεγαλύτερο ποσοστό στην ΕΕ (46% έναντι 26% στο σύνολο της ΕΕ). Και πάλι την πρώτη θέση κατέχει η Μάλτα (64%) ενώ την τελευταία η Ουγγαρία (16%).

Αναφορικά με το ποια ξένη γλώσσα θεωρείται χρησιμότερη, με εξαίρεση το Λουξεμβούργο όπου το ποσοστό της Γαλλικής ήταν το μεγαλύτερο, σε όλες τις άλλες χώρες της ΕΕ η προτεραιότητα δίνεται στην Αγγλική. Το συνολικό ποσοστό στην ΕΕ φτάνει το 67%. Το αντίστοιχο ποσοστό στην Ελλάδα είναι 74%. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται στην Ολλανδία (95%) και το μικρότερο στην Πορτογαλία (53%).

Υψηλά ποσοστά πανευρωπαϊκά (76%) υπέρ της ΑΞΓ έχουμε αναφορικά με το ποιας γλώσσας η εκμάθηση θεωρείται σημαντική για το μέλλον των παιδιών. Το αντίστοιχο ελληνικό ποσοστό φτάνει το 92%. Το υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στην Κύπρο (98%), ενώ το μικρότερο στη Ρουμανία (68%).

7.2 Η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα , απασχολησιμότητα και εργασιακή κινητικότητα

Στην έρευνα των Bradshaw & Kirkup (2006) το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (30,1%) απάντησε ότι επιλέγει την πιστοποίηση ξένης γλώσσας (άρα και της Αγγλικής) με κριτήριο το πόσο ευρέως είναι αυτή αναγνωρισμένη από εργοδότες και πανεπιστήμια. Στην παρούσα εργασία είδαμε ότι η γνώση της ΑΞΓ αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα απασχολησιμότητας τόσο σε πανευρωπαϊκό όσο και σε ελλαδικό επίπεδο. Μπορεί να υπάρχουν διαφορές μεταξύ της Ελλάδας και άλλων χωρών της ΕΕ ως προς τον βαθμό στον οποίο θεωρείται σημαντική η γνώση της ΑΞΓ για την αύξηση της απασχολησιμότητας ή ως προς τους επαγγελματικούς κλάδους όπου η γνώση της ΑΞΓ παίζει έναν ρόλο περισσότερο ή λιγότερο σημαντικό αλλά οι διαφορές αυτές δεν ακυρώνουν το ότι κυρίαρχη είναι η θέση της Αγγλικής αναφορικά με την απασχολησιμότητα. Έτσι, στην Ισλανδία σε πολλές περιπτώσεις η Αγγλική είναι η δεύτερη (μετά την Ισλανδική) γλώσσα που χρησιμοποιείται σε ενδοεπιχειρησιακό επίπεδο. Στη δε Δανία το 13% του πληθυσμού χρησιμοποιεί καθημερινά την Αγγλική στην εργασία του («TNP3 SP2, Synthesis Report ‘North’», n.d.). Στην Ελλάδα η συμβολή της ΑΞΓ στην απασχολησιμότητα φαίνεται από το γεγονός ότι η καλή γνώση της αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εύρεση εργασίας και μάλιστα σε θέσεις όπου δεν απαιτείται ιδιαίτερη κατάρτιση, π.χ. στον γραμματειακό τομέα. Και στην Ισπανία η γνώση κυρίως της Αγγλικής αυξάνει τις πιθανότητες για απασχόληση ιδιαίτερα στην περίπτωση των αποφοίτων των σχολών Επιχειρήσεων και Τουρισμού («TNP3 SP2, Synthesis Report ‘South’», n.d.). Και στην Ελλάδα, η έρευνα των Κοιλιάρη κ.ά. (2009) έδειξε ότι αυτοί που κυρίως επιθυμούν να αποκτήσουν ή αναπτύξουν τις δεξιότητές τους όσον αφορά την ΑΞΓ, είναι οι επιχειρηματίες και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι ιδιαίτερα στα τουριστικά επαγγέλματα, στον τομέα των επιχειρήσεων και στον τομέα του marketing.

7.3 Πιστοποίηση της ΑΞΓ

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στο κεφ. 6 σχετικά με τις επισήμως αποδεκτές πιστοποιήσεις για την ΑΞΓ στην Ελλάδα, είναι σαφές ότι η χώρα μας αποτελεί έναν χώρο όπου δραστηριοποιούνται διάφοροι και μάλιστα οι γνωστότεροι από τους

«διεθνείς» παρόχους πιστοποιήσεων. Αυτό είναι θετικό από την άποψη ότι είναι σχετικά εύκολο για κάποιον στην Ελλάδα να αποκτήσει μία πιστοποίηση για την ΑΞΓ την οποία θα μπορεί να τη χρησιμοποιήσει και σε πολλές άλλες χώρες του εξωτερικού, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό όσον αφορά την εργασιακή κινητικότητα, αφού οι δεξιότητες της ΑΞΓ αποτελούν σημαντικό παράγοντα απασχολησιμότητας διεθνώς. Η χώρα μας συγκαταλέγεται και μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών στα οποία γίνεται προσπάθεια για την εφαρμογή ενός κρατικού συστήματος πιστοποίησης της γλωσσομάθειας. Παρόμοια περίπτωση αποτελεί και η Φινλανδία (Jukkala & Huhta, 2004), με τη διαφορά όμως ότι στις φινλανδικές εξετάσεις αυτό που εξετάζεται είναι μονογλωσσικές/μονοπολιτισμικές δεξιότητες και το ίδιο ισχύει και για τα διαγνωστικά τεστ καθώς και για τις τεχνικές αυτοαξιολόγησης (Dendrinos, 2012). Αντίθετα, όπως είδαμε παραπάνω, το ελληνικό ΚΠΓ κινείται σε μια λογική διαφορετική από αυτή των διεθνών συστημάτων πιστοποιήσεων.

Με βάση τα παραπάνω καταλήγουμε στο ότι η Ελλάδα συγκαταλέγεται μεταξύ εκείνων των χωρών όπου αναγνωρίζονται πιστοποιήσεις προερχόμενες από φορείς που εδρεύουν είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό. Το ίδιο ισχύει και για την Ουγγαρία, την Αυστρία, την Ιταλία, τη Μάλτα, την Ολλανδία, τη Λετονία και την Εσθονία. Η χώρα που διαθέτει το πιο εκτεταμένο και καλοοργανωμένο σύστημα επίσημης αναγνώρισης πιστοποιήσεων ξένων γλωσσών, είναι η Ουγγαρία (Bradshaw & Kirkup, 2006).

8. Συμπεράσματα και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, στόχος μας ήταν να εξετάσουμε διάφορες πλευρές της εκμάθησης και της γνώσης της ΑΞΓ σε σχέση με την απασχολησιμότητα στην ΕΕ και στην Ελλάδα. Ένα πρώτο βασικό συμπέρασμα είναι ότι παρά τις εκάστοτε μεταβολές στη διεθνή οικονομία και αγορά εργασίας η Αγγλική εξακολουθεί να διατηρεί διαχρονικά την κυριαρχία της. Τουλάχιστον αυτό δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και το γεγονός ότι υπάρχει ένα μεγάλο πλήθος φορέων που ασχολούνται με την πιστοποίηση της γνώσης της ΑΞΓ. Με άλλα λόγια, είναι λογικό ότι για να υπάρχουν όλοι αυτοί οι φορείς ή πάροχοι πιστοποίησης, υπάρχει και η σχετική ζήτηση³⁶. Από την άλλη πλευρά, θεωρούμε σημαντικά εκείνα τα δεδομένα που δείχνουν ότι σε αρκετές περιπτώσεις δεν αρκεί μόνο η γνώση της ΑΞΓ αλλά επιζητείται από τους εργοδότες και η γνώση επιπλέον γλωσσών ανάλογα με το περιβάλλον ή τις αγορές εργασίας στις οποίες δραστηριοποιούνται. Μάλιστα, δεν είναι μόνο οι επιχειρήσεις, που θεωρούν σημαντικό το να γνωρίζει κάποιος περισσότερες από μία ξένες γλώσσες. Ήδη από το 2003 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο Σχέδιο Δράσης 2004-2006 για την «Προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας» αναφερόταν στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, το οποίο είχε ζητήσει τη διδασκαλία τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών από πολύ νεαρή ηλικία, και η ίδια καλούσε τα κράτη μέλη να πραγματοποιήσουν σημαντικές πρόσθετες επενδύσεις προς τον σκοπό αυτό (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0449:EL:HTML>).

Όλα αυτά, όμως, τουλάχιστον στην παρούσα φάση δε φαίνεται να μειώνουν τη σημασία που δίνεται στη γνώση της ΑΞΓ και στη σχέση της με την απασχολησιμότητα: η ΑΞΓ εξακολουθεί να είναι η κυρίαρχη λίνγκουα φράνκα παγκοσμίως.

Όσον αφορά γενικότερα την κινητικότητα πληθυσμών και ιδιαίτερα του εργατικού δυναμικού, είναι σαφές ότι αυτή διευκολύνεται (ή τουλάχιστον θα έπρεπε

³⁶ Δικαιολογημένα θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι η ύπαρξη τόσων πολλών παρόχων και φορέων πιστοποίησης αυξάνει την έτσι κι αλλιώς υψηλή αναγνωρισιμότητα της ΑΞΓ και άρα πριμοδοτεί τη ζήτηση πιστοποιήσεων της.

να διευκολύνεται) από όλες εκείνες τις δράσεις που σχετίζονται με τα έγγραφα του ΕΔΔ και ιδιαίτερα το *Βιογραφικό Σημείωμα* και το ΔΓ, με την έννοια ότι διευκολύνονται οι μετακινούμενοι εργαζόμενοι να παρουσιάζουν τα προσόντα τους με τρόπο ενιαίο σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ. Η μετακίνηση διευκολύνεται ακόμα περισσότερο μέσω του ΕΠΙ, το οποίο δίνει τη δυνατότητα να αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο σε όλη την ΕΕ οι πιστοποιημένες δεξιότητες και ικανότητες των Ευρωπαίων εργαζομένων.

Ένα άλλο συμπέρασμα της εργασίας μας είναι ότι στην εποχή μας υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία πιστοποιήσεων διαφόρων επιπέδων γνώσης της ΑΞΓ και αυτό διευκολύνει την προσπάθεια κάποιου να αποκτήσει μία πιστοποίηση, δεδομένου ότι μπορεί να επιλέξει εκείνες τις εξετάσεις που ταιριάζουν καλύτερα στην ιδιοσυγκρασία του. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει κατά την επιλογή να ληφθεί υπόψη ο βαθμός αναγνώρισης της κάθε πιστοποίησης και μάλιστα όχι μόνο σε εθνικό/τοπικό επίπεδο αλλά και σε διεθνές. Είναι λογικό ότι μια τέτοια προσέγγιση δίνει σαφώς προβάδισμα στις πιστοποιήσεις διεθνώς γνωστών παρόχων πιστοποίησης όπως το CESOL και το University of Michigan. Από την άλλη πλευρά, είναι αρκετά ελπιδοφόρο ότι υπάρχουν εθνικοί φορείς πιστοποίησης που προσπαθούν να αντισταθούν στη μονοπώλησή της από τους ήδη γνωστούς και καθιερωμένους διεθνείς παρόχους. Στην παρούσα εργασία αναφερθήκαμε εκτενώς στο ΚΠΓ σε αντιπαραβολή προς τις πιστοποιήσεις του CESOL και του University of Michigan. Δυστυχώς δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα βάσει των οποίων να συγκρίνουμε τις πιστοποιήσεις των διεθνών και μη παρόχων όσον αφορά τη συμβολή τους στην απασχολησιμότητα. Το μόνο που θα μπορούσε να ειπωθεί με σχετική βεβαιότητα είναι ότι όσο αυξάνεται η αναγνώριση των πιστοποιήσεων των μη διεθνών παρόχων, τόσο θα αυξάνει και η συμβολή τους στην απασχολησιμότητα και συνεπώς τόσο πιο ανταγωνιστικές θα είναι σε σχέση με τις γνωστές πιστοποιήσεις των διεθνών παρόχων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το ΚΠΓ, αν και υπάρχει μόνο εδώ και 10 χρόνια, είναι αναγνωρισμένο όχι μόνο από τον δημόσιο τομέα των κρατών μελών της ΕΕ (αφού αποτελεί έγγραφο που εκδίδεται από κρατικό φορέα της ΕΕ) καθώς και από διάφορα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, αλλά και από φορείς των ΗΠΑ και του Καναδά.

Όσον αφορά το δεύτερο από τα ερευνητικά μας ερωτήματα, δηλ. το αν όντως συμβάλλει η γνώση της ΑΞΓ στην αύξηση της απασχολησιμότητας στην ΕΕ γενικότερα και στην Ελλάδα ειδικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάσαμε δείχνουν ότι όχι απλώς συμβάλλει αλλά ότι αποτελεί και προϋπόθεση για την εύρεση εργασίας τουλάχιστον σε αρκετές από εκείνες τις εταιρείες που δραστηριοποιούνται σε διεθνές επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, είδαμε πως κάποιιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι όσο αυξάνει ο αριθμός των ατόμων που διαθέτουν ικανοποιητικές ή υψηλές δεξιότητες χρήσης της Αγγλικής, τόσο θα μειώνεται (λόγω αυξημένης προσφοράς) η εμπορική τους αξία. Οι επισημάνσεις όμως αυτές παραμένουν ακόμα σε επίπεδο προβλέψεων. Με άλλα λόγια, δε διαθέτουμε ερευνητικά δεδομένα που να δείχνουν ότι είτε στην ΕΕ συνολικά είτε στην Ελλάδα η γνώση της ΑΞΓ έχει αρχίσει να χάνει την αξία της στην αγορά εργασίας λόγω της μεγάλης αύξησης του αριθμού των ατόμων που τη διαθέτουν. Συνεπώς, καταλήγουμε ότι στην εποχή μας τόσο στην Ελλάδα όσο και στην ΕΕ συνολικά η σχέση μεταξύ ΑΞΓ και απασχολησιμότητας είναι πολύ στενή.

Με βάση τα όσα αναφέραμε στην εργασία μας, οι προτάσεις δεν έχουν να κάνουν τόσο με την ΑΞΓ αυτή καθαυτή σε σχέση με την απασχολησιμότητα και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Η σχέση αυτή είναι αναμφισβήτητη και δεν αναμένεται να μεταβληθεί τα επόμενα χρόνια. Θα μπορούσε σε μελλοντικές έρευνες να εξεταστεί καλύτερα ποια επίπεδα γλωσσομάθειας επιζητούνται από τους εργοδότες στους διαφορετικούς επαγγελματικούς κλάδους. Η γνώση αυτή ίσως θα μπορούσε να βοηθήσει καλύτερα τους υποψήφιους απασχολούμενους ως προς την προετοιμασία και την οργάνωση της περαιτέρω κατάρτισής τους. Θεωρούμε, όμως, ότι το πιο σημαντικό να διερευνηθεί (καλύτερα) είναι εκείνοι οι παράγοντες που σε συνδυασμό με την γνώση της ΑΞΓ επηρεάζουν την απασχολησιμότητα ή την ανεύρεση εργασίας. Για παράδειγμα, είδαμε ότι αρκετοί εργοδότες που δραστηριοποιούνται σε αγορές όπου οι πελάτες δε χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά αγγλομάθειας ή δεν αναμένεται να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας την Αγγλική, επιθυμούν οι απασχολούμενοί τους να γνωρίζουν και κάποια επιπλέον ξένη γλώσσα πέραν της Αγγλικής. Εδώ τίθενται διάφορα ερωτήματα ή ζητήματα προς διερεύνηση όπως: ποια ή ποιες είναι η επιθυμητές επιπλέον ξένες γλώσσες; Η γνώση

τους θεωρείται σημαντικότερη από το να γνωρίζει κάποιος υψηλού επιπέδου Αγγλικά; Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση του τουριστικού κλάδου, που σε αρκετές περιοχές τα τελευταία χρόνια κινείται σε αγορές της Α. Ευρώπης και των Βαλκανίων. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα μια έρευνα σχετικά με το ποιες γλώσσες είναι επιθυμητές να κατέχουν, π.χ. οι υπό πρόσληψη ξεναγοί και οργανωτές εκδρομών και κατά πόσο είναι αναγκαία η υψηλού ή η μέτριου επιπέδου γνώση της ΑΞΓ. Επίσης, θα άξιζε να διερευνηθεί κατά πόσο σε τέτοιες περιπτώσεις η γλωσσομάθεια που πιστοποιείται μέσω του ΚΠΓ είναι προτιμότερη από αυτή των διεθνώς γνωστών παρόχων πιστοποίησης, με την έννοια ότι συνήθως ένας ξεναγός θα πρέπει να έχει ικανότητες διαμεσολάβησης που να του επιτρέπουν να λειτουργήσει άνετα σε ένα περιβάλλον όπου, π.χ. σε πολλές περιπτώσεις θα πρέπει να κατανοήσει διάφορα προφορικά και γραπτά κείμενα διατυπωμένα είτε μόνο στην Ελληνική είτε και στην Αγγλική και στην Ελληνική στα πλαίσια της ξενάγησης που πραγματοποιεί χρησιμοποιώντας μια άλλη επιπλέον γλώσσα.

Ίσως τελικά στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες όπου η κινητικότητα ανθρώπων, γλωσσών και πολιτισμών καθιστά εξαιρετικά αναγκαία την πολυγλωσσία, να πρέπει να αναδιαμορφωθούν ανάλογα και τα προγράμματα σπουδών γλωσσομάθειας έτσι ώστε και οι πιστοποιήσεις που θα απορρέουν από αυτά να ανταποκρίνονται όσο γίνεται περισσότερο στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς και να εξασφαλίζουν πιο προσοντούχες και καλύτερα αμοιβόμενες θέσεις εργασίας.

Βιβλιογραφία

Έντυπες πηγές

- Alexiou, T., & Mattheoudakis, M.** (2013). Introducing a foreign language at primary level: benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Research Papers in Language Teaching and Testing*, 4, 99-119
- Alderson, J.** (2002). Using the Common European Framework in language teaching and assessment. Στο Alderson, J. (επιμ.), *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment* (σσ. 1-8). Strasburg: Council of Europe.
- Angouri, J., Mattheoudakis, M., & Zigrika, M.** (2010). Then how will they get the 'much-wanted paper'?: A multifaceted study of English as a foreign language in Greece. Στο *Advances in research on language acquisition and teaching: selected papers. Proceedings of the 14th International Conference of Greek Applied Linguistics Association* (σσ. 179-194). Athens: GALA
- Baláz, V., & Williams, A.** (2004). 'Been there, done that': international student migration and human capital transfers from the UK to Slovakia. *Population, Space and Place* 10, 217-237.
- Baldoni, P.** (2004). Transition to Babel: the language policy of the European Union. *Transition Studies Review*, 11, 161-170.
- Borhardt, K.-D.** (2011). *Το αλφάβητο του δικαίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Bradshaw, J., & Kirkup, C.** (2006). *Inventory of Language Certification in Europe. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Commission.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C.** (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34, 547-567.
- Calvet, L.** (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.
- Cedefop** (2010). *Better competences through better teaching and leading. Findings from study visits 2008/2009*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

- Cedefop** (2013). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Davignon, E., Albrink, W., Dyremose, H., Janssen, M., Jenner, C., de Pinho, A. G. . . . Proszeky, G.** (2008). *Language mean busines: Companies work better with languages*. Luxembourg: Office for the official Publications of the European Communities.
- de Swaan, A.** (1993). The evolving of European language system: a theory of communication potential and language competition. *International Political Science Review*, 14, 241-256.
- Dendrinis, B.** (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics* 22, 9-35.
- Dendrinis, B., Karavanta, M., & Mitsikopoulou, B.** (2008). Introduction: theorizing new English(es). *European Journal of English Studies* 12, 1-14.
- Dendrinis, B.** (2011). *Social meanings in global and glocal langauge proficiency exam systems*. Paper presented at the 1st International Conference on Language Testing and Assessment, Nicosia.
- Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων** (2011). *Μεθοδολογικός οδηγός για το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Eurobarometer** (2001). *Europeans and languages*. International Research Associates (Europe): Europe.
- Eurydice** (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice – European Unit.
- Eurydice** (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice – European Unit.
- Ευρωπαϊκές Κοινότητες** (2007). *Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση: ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευστράτογλου, Κ.** (1994). *Ελεύθερη διακίνηση εργαζομένων στην Κοινότητα και η πολιτική απασχόλησης στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.

- Figueras, N., & Melcion, J.** (2002). The Common European Framework in Catalonia. Στο Alderson, J. (επιμ.), *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment* (σσ. 19-24). Strasbourg: Council of Europe.
- Fejes, A.** (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32, 89-102.
- Gáková, Z., & Dijkstra, L.** (2008). Labour mobility between the regions of the EU-27 and comparison with the USA. *Regional Focus*, 2/2008.
- Garrido, C., & Beaven, T.** (2002). Using The Common European Framework of Reference in course and materials development: the UK Open University experience. Στο Alderson, J. (επιμ.), *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment* (σσ. 25-39). Strasbourg: Council of Europe.
- Goörlach, M., & Schröder, K.** (1985) “Good usage” in an EFL context. Στο Greenbaum, S. (επιμ.), *The English language today* (σσ. 227-232). London: Pergamon.
- Goss, J., & Lindquist, B.** (1995). Conceptualizing international labor migration: a structuration perspective. *International Migration Review* 29, 317-351.
- Ζαφειρόπουλος, Κ.** (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Hagège, C.** (1993). *Η πνοή της γλώσσας: δρόμοι και πεπραγμένα των γλωσσών και των διαλέκτων της Ευρώπης*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Hamelink, C.** (1994). *Trends in world communication: On disempowerment and self-empowerment*. Penang: Southbound, and Third World Network.
- Hollqvist, H.** (1984) *The use of English in three large Swedish companies*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensia, Studia Anglistica Upsaliensia 55.
- Iredale, R.** (2001). The migration of professionals: theories and typologies. *International Migration* 39, 7-26.
- Jukkala, T., & Huhta, A.** (2004). *Description of recent and current changes in language assessment policy in Finland*. Paper presented in the conference “Improving foreign language education in the European Union”, Scheveningen.

- Κουλιάρη, Α., Αγοραστός, Γ., Κοντούλη, Κ., Παπαγεωργίου, Μ., & Χατζηθεοδώρου Α.** (2009). Γλωσσομάθεια για επαγγελματικούς σκοπούς: κοινωνικές ανάγκες στο νέο οικονομικό περιβάλλον. Στο Τσοπάνογλου, Α. (επιμ.), *Ζητήματα πιστοποίησης της γλωσσομάθειας. Το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας ως σημείο αναφοράς* (σσ. 135-146). Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης.
- Koltai, A.** (2012). Exploring student motivation: Teaching students specializing in EU English. *Working Papers in Language Pedagogy*, 6, 46-63.
- Komorowska, H.** (2002). The Common European Framework in Poland. Στο Alderson, J. (επιμ.), *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment* (σσ. 9-18). Strasbourg: Council of Europe.
- Kostoglou, V., & Adamidis, P.** (2009). Analyzing the employability of higher education graduates and detecting the effecting factors. *The Cyprus Journal of Sciences*, 8, 73-88.
- Κοτζιάς, Ν.** (2001). Προλεγόμενα. Στο Μπεκ Ο., *Τι είναι η παγκοσμιοποίηση;* (σσ. 11-52). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κρύσταλ, Ν.** (2003). *Λεξικό γλωσσολογίας και φωνητικής*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κυριαζόπουλος, Π., & Σαμαντά, Ε.** (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- Κωστούλας, Α., & Γκουρογιάννη, Ι.** (2013). Όμιλοι αγγλικής γλώσσας για μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας: μια μελέτη περίπτωσης. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη
- .Leonardo da Vinci: Facts and figures** (2012). *EU support for vocational education and training 2007-2011*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Little, D., Lazenby Simpson, B., & O'Connor, F.** (2002). Meeting the English language needs of refugees in Ireland. Στο Alderson, J. (επιμ.), *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment* (σσ. 53-67). Strasbourg: Council of Europe.
- Louhiala-Salminen, L., & Kankaanranta, A.** (2005). Hello Monica, kindly change your arrangements: Business genres in a state of flux. Στο Gillaerts, P. & Gotti, M.

- (επιμ.), *Genre variation in business letters: Linguistic insights* (σσ. 55-84). Bern: Peter Lang.
- Mamadouh, V.** (2002). Dealing with multilingualism in the European Union: Cultural theory rationalities and language policies. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 4, 327-345.
- Μητσοκοπούλου, Β.** (2001). Γραμματισμός. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Mitsikopoulou, B., Karavas, K., & Nikaki, D.** (2007). *Languages for enhanced opportunities on the European labour market. Greek national report*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Newton, J., & Kusmierczyk, E.** (2011). Teaching second language for the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 74-92.
- Papadakis, N.** (2009). Towards a new LLL paradigm? EU policy on key competences and reskilling: Facets and trends. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 3, 29-38.
- Parker, R.** (2011). European languages of account. *European Accounting Review*, 10, 133-147.
- Pauwels, A.** (2011). Future directions for the learning of languages in universities: Challenges and opportunities. *The Language Learning Journal*, 32, 247-257.
- Pepper, D.** (2011). Assessing key competences across the curriculum – and Europe. *European Journal of Education*, 46, 335-353.
- Phillipson, R.** (1999). Η υπόσχεση και η απειλή της αγγλικής ως ευρωπαϊκής γλώσσας. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ε.Ε: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σελ. 304-319). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Phillipson, R.** (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.
- Piracha M., & Vickerman, R.** (2002), *Immigration, labor mobility and EU enlargement*. Kent: University of Kent.

- Προφίλη, Ο.** (2001α). Γλωσσική πολιτική στην Ε.Ε. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σελ. 126-128). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Προφίλη, Ο.** (2001β). Γλώσσα/γλώσσες στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (ισχυρές και ασθενείς γλώσσες). Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σελ. 129-131). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Puhani, P.** (2001). Labour mobility: An adjustment mechanism in Euroland? Empirical evidence for Western Germany, France and Italy. *German Economic Review*, 2, 127-140.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Α.** (2006). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο Nathan, R. & Hill, L., *Επαγγελματική συμβουλευτική: η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (σελ. 11-30). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sifakis, N.** (2005). English for specific and academic purposes – a trendy demand? Orientations in ESP/EAP research, with a critical perspective on the Greek situation. Στο Perdiki, F., Panourgia, E., Vergidou, E., & Samara, K. (επιμ.). *Teaching foreign languages for specific purposes: A trend or a demand? Proceedings of the 1st ESP Conference, Kavala* (σσ. 17-30). Kavala: TEI of Kavala
- Tatzl, D.** (2011). English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes* 10, 252-270.
- Trim, J.** (1978). *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit credit scheme for foreign language learning by adults*. Council of Europe: Strasbourg.
- van Ek, J, & Trim J.** (1998α). *Threshold level 1990*. Cambridge: Council of Europe.
- van Ek, J, & Trim J.** (1998β). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University press.
- van Ek, J, & Trim J.** (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University press.
- van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., van Os, C., & Janssen-Van Dieten, A.-M.** (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Arnold.

Williamson, J. (1996). Globalization, convergence and history. *The Journal of Economic History*, 56, 277-303.

Χρυσάφη-Βακλαβά, Ε. (2011). *Μετακίνηση εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Zimmermann, K. (2009). *Labor mobility and the integration of European Labor Markets*. IZA: Berlin.

Ηλεκτρονικές πηγές

Brucker, H. (2007). *Labor mobility after the European Union's eastern enlargement: Who wins, who loses?*. A Report to the German Marshall Fund of the United States. Ανακτημένο από http://www.gmfus.org/doc/0307_LaborMobility.pdf

Cope, B, & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies. *Pedagogies*, 4, 164-195. Ανακτημένο από <http://newlearningonline.com/multiliteracies/files/2009/03/pedagogies-multiliteracies.pdf>

Dendrinos, B. (2009). *Rationale and ideology of the KPG exams*. Ανακτημένο από http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/kpgcorner_sep2009.htm

Dendrinos, B. (2012). The role of language testing in supporting multilingualism. *RCeL e-Περιοδικό*. Ανακτημένο από http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article8_Bessie_Dendrinos-The_role_of_language_testing_in_supporting_multilingualism.pdf

Eurobarometer (2006). *Europeans and their languages*. European Commission. Ανακτημένο από http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

Eurobarometer (2012). *Europeans and their languages*. European Commission. Ανακτημένο από http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fact_el_en.pdf

European Commission (2011). *First Language Survey on Language Competences*. European Commission. Ανακτημένο από http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2013). *Επίσημες γλώσσες της ΕΕ*. Ανακτημένο από http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eu-languages_el.htm
http://europa.eu/abouteuropa/faq/index_el.htm
- Herm, A.** (2008). *Recent migration trends: Citizens of EU-27 member states become even more mobile while EU remains attractive to non-EU citizens*. Eurostat statistics in Focus, 98/2008. Ανακτημένο από http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-08-098/EN/KS-SF-08-098-EN.PDF
- Lamb, M.** (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32 3-19. Ανακτημένο από http://eprints.whiterose.ac.uk/1655/1/lambm1_System_revised1.pdf
- Languages for jobs** (n.d.). *Providing multilingual communication skills for the labour market*. Ανακτημένο από http://ec.europa.eu/languages/pdf/languages-for-jobs-report_en.pdf
- Little, D., Goullier, F., & Hughes, G.** (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Ανακτημένο από http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/History_ELP/Story_so_far_EN.asp#TopOfPage
- PALSO** (2012). *Πρακτικά του 30ου Ετήσιου Συνεδρίου της 24ης Αυγούστου 2012*. Ανακτημένο από http://www.palso.gr/resources/toolip/doc/2013/01/22/praktika_30_site.pdf
- Πελαγίδης, Θ.** (2001). Παγκοσμιοποίηση των ροών εργασίας;. *Θέσεις*, 77. Ανακτημένο από http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=756&Itemid=29
- PIMLICO** (2011). *Report on language management strategies and best practice in European SMEs: the PIMLICO project*. Ανακτημένο από http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/pimlico-full-report_en.pdf
- Stoicheva, M., Hughes, G., & Speitz, H.** (2009). The European Language Portfolio: an impact study. *8th International Seminar on the European Language Portfolio*.

Council of Europe. Ανακτημένο από http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/Impact_study_EN.pdf

Taylor, A. & Williamson, J. (1994). Convergence in the age of mass migration. *NBER Working Paper* 4711. Ανακτημένο από <http://www.econ.ucdavis.edu/faculty/amtaylor/papers/w4711.pdf>

TNP3 SP1 “North” (n.d.). *Skills and competences required in the language industries and in the language-related professions. Synthesis report “North”*. Ανακτημένο από http://www.tnp3-d.org/docs/tnp3d_sr_sp1_nord_en_0.pdf

TNP3 SP1 “West” (n.d.). *Languages for language-related industries and professions: Synthesis report “West”*. Ανακτημένο από http://www.tnp3-d.org/docs/tnp3d_sr_sp1_west_en_1.pdf

TNP3 SP2 (n.d.). *Languages for enhanced opportunities on the European labour market: Synthesis report*. Ανακτημένο από http://www.elccl.org/docs/tnp3sp2synthesisreportfinalversion_0.doc

TNP3 SP2 “North” (n.d.). *Linguistic and cross-cultural skills and competences for enhanced opportunities on the European and international labour markets: Synthesis report “North”*. Ανακτημένο από http://www.tnp3-d.org/docs/tnp3d_sr_sp2_nord_en_0.pdf

TNP3 SP2 “South” (n.d.). *Bulgaria, Greece and Spain: Synthesis report “South”*. Ανακτημένο από http://www.tnp3-d.org/docs/tnp3d_sr_sp2_sued_en_0.pdf

van Essen, A. (1997). English in mainland Europe – a Dutch perspective. *World Englishes*, 16, 95-103. doi: 10.1111/1467-971X.00050

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ**

ΑΕΠ: Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν

ΑΞΓ: Η Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα

ΑΠΘ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΑΣΕΠ: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

Cedefop: Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΔΓ: Διαβατήριο Γλωσσών

ΕΔΔ: Ευρωπαϊκό Διαβατήριο Δεξιοτήτων

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΚΚ: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

ELI: University of Michigan English Language Institute

ΕΠΑ: Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση

ΕΠΙ: Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ικανοτήτων

ESOL: English as a Second Language

Eures: European Employment Services

ΕΧΓ: Ευρωπαϊκό Χαρτοφυλάκιο Γλωσσομάθειας

ΙΕΚ: Ιδιωτικά Ινστιτούτα Κατάρτισης

IELTS: International English Language Testing System

ΚΕΠΑ: Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς

ΚΠΓ: Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας

MME: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

PALSO: Πανελλήνια Ομοσπονδία Ιδιοκτητών Κέντρων Ξένων Γλωσσών

TELC: The European Language Certificates

ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

**ΟΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Πιστοποιήσεις επιπέδου Γ2 (άριστη γνώση της Αγγλικής)

- CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH CAMBRIDGE,
- BULATS English Language Test (του Πανεπιστημίου του CAMBRIDGE),
- INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE TESTING SYSTEM (University of Cambridge Local Examinations Syndicate – The British Council – IDP Education Australia IELTS Australia),
- CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH (Πανεπιστήμιο MICHIGAN),
- LONDON TESTS OF ENGLISH LEVEL 5 -PROFICIENT COMMUNICATION (EDEXCEL)
- ISE IV INTEGRATED SKILLS IN ENGLISH LEVEL 3
- CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (TRINITY COLLEGE LONDON)
- CITY & GUILDS LEVEL 3 CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (reading, writing and listening) -MASTERY- και CITY & GUILDS LEVEL 3 CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (Spoken) -MASTERY (που συνυποβάλλονται αθροιστικά για την απόδειξη της άριστης γνώσης) ή CITY & GUILDS CERTIFICATE IN INTERNATIONAL ESOL-MASTERY- και CITY & GUILDS CERTIFICATE IN INTERNATIONAL SPOKEN ESOL – MASTERY (που συνυποβάλλονται αθροιστικά για την απόδειξη της άριστης γνώσης)
- OCNW Certificate in ESOL International at Level 3 (ισοδύναμο με το επίπεδο Γ2 του ΚΕΠΑ)
- ESB Level 3 Certificate in ESOL International All Modes (ισοδύναμο με το επίπεδο Γ2 του ΚΕΠΑ)
- Michigan State University – Certificate of English Language Proficiency (ισοδύναμο με το επίπεδο Γ2 του ΚΕΠΑ)

- Test of Interactive English (επίπεδο Γ2 του ΚΕΠΑ)

Πιστοποιήσεις επιπέδου Γ1 (πολύ καλή γνώση της Αγγλικής)

- CERTIFICATE IN ADVANCED ENGLISH
- BULATS English Language Test (Πανεπιστήμιο του CAMBRIDGE, INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE TESTING SYSTEM (University of Cambridge Local Examinations Syndicate – The British Council – IDP Education Australia IELTS Australia)
- BUSINESS ENGLISH CERTIFICATE – HIGHER (University of Cambridge Local Examinations Syndicate)
- LONDON TESTS OF ENGLISH LEVEL 4 -ADVANCED COMMUNICATION (EDEXCEL),
- CERTIFICATE IN INTEGRATED SKILLS IN ENGLISH ISE III (TRINITY COLLEGE LONDON)
- CITY & GUILDS LEVEL 2 CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (reading, writing and listening) - EXPERT- και CITY & GUILDS LEVEL 2 CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (Spoken) - EXPERT (που συνυποβάλλονται αθροιστικά για την απόδειξη της πολύ καλής γνώσης) ή CITY & GUILDS CERTIFICATE IN INTERNATIONAL ESOL (reading, writing and listening) - EXPERT- και CITY & GUILDS CERTIFICATE IN INTERNATIONAL SPOKEN ESOL - (Spoken) EXPERT - (που συνυποβάλλονται αθροιστικά για την απόδειξη της πολύ καλής γνώσης),
- ADVANCED LEVEL CERTIFICATE IN ENGLISH (HELLENIC AMERICAN UNIVERSITY – ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ)
- TEST OF ENGLISH FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION (EDUCATIONAL TESTING SERVICE)
- EDI Level 2 Certificate in ESOL International JETSET Level 6
- OCNW Certificate in ESOL International at Level 2 (ισοδύναμο με το επίπεδο Γ1 του ΚΕΠΑ)
- ESB Level 2 Certificate in ESOL International All Modes (ισοδύναμο με το

επίπεδο Γ1 του ΚΕΠΑ)

- Test of Interactive English.

Πιστοποιήσεις επιπέδου B2 (καλή γνώση της Αγγλικής)

- FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH και BULATS English Language Test (Πανεπιστήμιο του CAMBRIDGE)
- INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE TESTING SYSTEM (University of Cambridge Local Examinations Syndicate – The British Council – IDP Education Australia IELTS Australia)
- BUSINESS ENGLISH CERTIFICATE – VANTAGE (University of Cambridge Local Examinations Syndicate)
- MICHIGAN CERTIFICATE OF COMPETENCY IN ENGLISH (Πανεπιστήμιο MICHIGAN)
- LONDON TESTS OF ENGLISH LEVEL 3 - UPPER INTERMEDIATE COMMUNICATION (EDEXCEL)
- CERTIFICATE IN INTEGRATED SKILLS IN ENGLISH ISE II (TRINITY COLLEGE LONDON)
- CITY & GUILDS LEVEL 1 CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (reading, writing and listening) -COMMUNICATOR- και CITY & GUILDS LEVEL 1 CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (Spoken) - COMMUNICATOR- (που συνυποβάλλονται αθροιστικά για την απόδειξη της καλής γνώσης) ή CITY & GUILDS CERTIFICATE IN INTERNATIONAL ESOL - COMMUNICATOR - και CITY & GUILDS CERTIFICATE IN INTERNATIONAL SPOKEN ESOL - COMMUNICATOR - (που συνυποβάλλονται αθροιστικά για την απόδειξη της καλής γνώσης)
- TEST OF ENGLISH FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION (EDUCATIONAL TESTING SERVICE)
- EDI Level 1 Certificate in ESOL International JETSET Level 5 (ισοδύναμο με το επίπεδο B2 του ΚΕΠΑ)
- OCNW Certificate in ESOL International at Level 1 (ισοδύναμο με το

επίπεδο B2 του ΚΕΠΑ)

- ESB Level 1 Certificate in ESOL International All Modes (ισοδύναμο με το επίπεδο B2 του ΚΕΠΑ) (Council of Europe Level B2)
- Michigan State University – Certificate of English Language Competency (ισοδύναμο με το επίπεδο B2 του ΚΕΠΑ)
- Test of Interactive English, B2 + Level, Test of Interactive English

Πιστοποιήσεις επιπέδου B1 (μέτρια γνώση της Αγγλικής)

- PRELIMINARY ENGLISH TEST και BULATS English Language Test (Πανεπιστήμιο του CAMBRIDGE)
- INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE TESTING SYSTEM, BUSINESS ENGLISH CERTIFICATE - PRELIMINARY (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE)
- LONDON TESTS OF ENGLISH LEVEL 2 –INTERMEDIATE COMMUNICATION (EDEXCEL)
- CERTIFICATE IN INTEGRATED SKILLS IN ENGLISH ISE I (TRINITY COLLEGE LONDON)
- CITY & GUILDS ENTRY LEVEL CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (reading, writing and listening) -ACHIEVER- και CITY & GUILDS ENTRY LEVEL CERTIFICATE IN ESOL INTERNATIONAL (Spoken) -ACHIEVER- (που συνοποβάλλονται αθροιστικά για την απόδειξη της μέτριας γνώσης) ή CITY & GUILDS CERTIFICATE IN INTERNATIONAL ESOL -ACHIEVER- και CITY & GUILDS CERTIFICATE IN INTERNATIONAL SPOKEN ESOL -ACHIEVER- (που συνοποβάλλονται αθροιστικά για την απόδειξη της μέτριας γνώσης)
- BASIC COMMUNICATION CERTIFICATE IN ENGLISH, TEST OF ENGLISH FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION (EDUCATIONAL TESTING SERVICE)

- EDI Entry Level Certificate in ESOL International (Entry Level 3) JETSET Level 4 (ισοδύναμο με το επίπεδο B1 του ΚΕΠΑ)
- OCNW Certificate in ESOL International at Entry Level 3 (ισοδύναμο με το επίπεδο B1 του ΚΕΠΑ)
- ESB Entry Level Certificate in ESOL International All Modes (ισοδύναμο με το επίπεδο B1 του ΚΕΠΑ)
- Test of Interactive English, B1 + Level, Test of Interactive English, B1 Level.