

Η Μέθοδος Content and Language Integrated Learning*
στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό
(*Συνδυασμένη Εκμάθηση Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας)

Πέτρος Δημητρακόπουλος

*Φιλολόγος-Γλωσσολόγος /ΜΑ Διαπολιτισμική Επικοινωνία, 2^ο Γυμνάσιο Χαλκίδας
olympicpetros @ yahoo.gr*

Abstract: This paper argues for the application of the method “Content and Language Integrated Learning”(CLIL) in teaching the Modern Greek language abroad. The main focus is on (a) the exploration of ways to achieve balance between the teaching of Greek as foreign language and the teaching of academic subjects (b) the qualifications and role of teacher or teachers, each of whom have different expertise (Greek language-academic subject) (c) the assessment of students exposed to CLIL. Issues of interculturality related to the application of the method as well as the assessment of students are emphasized.

Key words: CLIL, Greek as a Foreign Language, academic subject, assessment, interculturality

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση προτείνεται να εισαχθεί η Νέα Ελληνική ως γλώσσα διδασκαλίας επιστημονικών διδακτικών αντικειμένων σε σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλων χωρών στα οποία δεν φοιτούν ελληνικής καταγωγής μαθητές, με εφαρμογή της μεθόδου Content and Language Integrated Learning (CLIL: προτεινόμενη απόδοση στα Ελληνικά ως «Συνδυασμένη Εκμάθηση Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας»). Η μέθοδος αναφέρεται στη διδασκαλία ενός επιστημονικού, μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου σε ξένη για τους μαθητές γλώσσα, ώστε η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να συμβαδίζει με την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων από το πεδίο του αντικειμένου. Περιορίζουμε την απόδοση του όρου CLIL στην εκμάθηση επιστημονικών διδακτικών αντικειμένων και δεν αναφερόμαστε στην καλλιτεχνική αγωγή, η οποία σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες αποτελεί πεδίο εφαρμογής της μεθόδου CLIL σε ποικίλες εκφάνσεις (χορό, θέατρο, παιχνίδια, μουσική), με επίγνωση των ιδιαίτερων απαιτήσεων τις οποίες θέτει η ίδια η φύση των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ως προς την επιλογή διδακτικών στρατηγικών.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση τρόπων να επιτευχθεί ισορροπία μεταξύ της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και της διδασκαλίας του επιστημονικού αντικειμένου, διότι πολλές φορές στους διδακτικούς στόχους του ενός σκέλους αποδίδεται προτεραιότητα εις βάρος των διδακτικών στόχων του άλλου. Επίσης, εξετάζονται τα προσόντα, ο ρόλος και η παρουσία είτε ενός καθηγητή είτε συνεργαζόμενων καθηγητών (ξένης γλώσσας-επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου) και παρουσιάζονται είδη ασκήσεων με τις οποίες οι μαθητές καθοδηγούνται προς την επίτευξη των στόχων της μεθόδου CLIL. Ως ενδιαφέρουσα παράμετρος αναδεικνύεται το πώς προσεγγίζουμε θέματα (δια)πολιτισμικά κατά την εφαρμογή της μεθόδου και κατά την αξιολόγηση των μαθητών / φοιτητών-σπουδαστών, με στόχο την απόκτηση από αυτούς διαπολιτισμικής συγκρότησης.

2. Ξένη Γλώσσα και Επιστημονικό Αντικείμενο

Στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL επιδιώκεται η ισορροπία μεταξύ της διδασκαλίας ξένης γλώσσας και της διδασκαλίας του μη γλωσσικού διδακτικού αντικειμένου.

Ως προς τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ο Vanhoenacker (2003: 9-10) θέτει ως ζήτημα τον καθορισμό προτεραιοτήτων στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας: εστιάζουμε στην παραγωγή λόγου (ομιλία και γραφή) ή στην κατανόηση (ανάγνωση και ακουστική κατανόηση); Η δική μας άποψη είναι ότι κατά την εφαρμογή της μεθόδου CLIL σε αλλοδαπούς σπουδαστές χρειάζεται να επιδιωχθεί η επίτευξη διδακτικών στόχων και ως προς τις τέσσερις βασικές δεξιότητες, γιατί η ισορροπημένη επάρκεια σε όλους τους τομείς διευκολύνει τον αλλοδαπό σπουδαστή, από αυτοπεποίθηση ως προς την γνώση της Νέας Ελληνικής, να επιλέξει σε προχωρημένο στάδιο της σπουδής του την εμβάθυνση στη γνωριμία με το ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Ως προς τη διάσταση του περιεχομένου, η εφαρμογή της μεθόδου CLIL επιτρέπει το να αποκτήσει αυθεντικότητα το μη γλωσσικό διδακτικό περιεχόμενο που αξιοποιείται στη γλωσσική διδασκαλία (Wolff 2002: 48). Η με συνέχεια διδασκαλία θεμάτων από επιστημονικά γνωστικά αντικείμενα, στη μελέτη των οποίων διαρκώς καταγράφονται εξελίξεις, και η ταυτόχρονη εκδίπλωση ενός «φάσματος κειμένων» με αλληλουχία μεταδίδουν εντονότερα την αίσθηση του «πραγματικού κόσμου» και διανοίγουν προοπτικές εις βάθος διερεύνησης της σύγχρονης γλωσσικής πραγματικότητας περισσότερο από όσο οι επινοημένοι διάλογοι, τα κατασκευασμένα κείμενα ή τα επιλεγμένα αυθεντικά αλλά μεμονωμένα κείμενα, που δεν απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα συνδεόμενων νοημάτων.

Η αυθεντικότητα του περιεχομένου του διδασκόμενου επιστημονικού αντικειμένου μπορεί να προαγάγει με ουσιαστικό τρόπο την αυτονομία του σπουδαστή στη μάθηση, υπό την προϋπόθεση ότι θα ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία η ανάθεση εργασιών που θα απαιτούν σύνθεση βιβλιογραφίας γραμμένης στη διδασκόμενη γλώσσα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συνειδητοποιείται αμεσότερα ότι η επιστήμη και η γλώσσα διδασκαλίας της δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν ως απλές διδακτικές ενότητες και ότι επιβάλλεται να διευρύνει ο σπουδαστής το πεδίο μελέτης της γλώσσας και της επιστήμης, αποδεσμευόμενος από την προσήλωση στο εγχειρίδιο ή στη διδασκαλία και κινητοποιούμενος να διερευνήσει τον κόσμο των κειμένων της γλώσσας στόχου ή να εκτεθεί σε ακουστικά ερεθίσματα. Πολλές φορές, εσφαλμένα ταυτίζεται η κάλυψη διδακτικών ενοτήτων με τον ορίζοντα της γλώσσας.

Το πεδίο στο οποίο τέμνονται η διδασκαλία της γλώσσας και η διδασκαλία του περιεχομένου του μη γλωσσικού, επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου συγκροτείται από (1) την ορολογία, (2) τις καθιερωμένες από τους μητρικούς ομιλητές μιας γλώσσας συντακτικές δομές επί των οποίων στηρίζεται συχνά ή κατά τρόπο παγιωμένο η διατύπωση των επιστημονικών νοημάτων και (3) τα συγκεκριμένα μοτίβα ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης, διατύπωσης εκτιμήσεων-προβλέψεων επί δεδομένων και πληροφοριών βάσει των οποίων ο επιστημονικός λόγος σε κάθε γλώσσα είναι οργανωμένος. Ιδιαίτερη σημασία έχει να κατακτήσει ο σπουδαστής μεθόδους διαχείρισης της μάθησης στην ξένη γλώσσα, όπως το να κρατά σημειώσεις ή το να συντάσσει περιλήψεις με τα κύρια σημεία (Coonan 1999: 9, Wolff 2001: 11).

Το ζήτημα της ισορροπίας μεταξύ διδασκαλίας ξένης γλώσσας και επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου αφορά και τον γενικό προβληματισμό για το πώς θα εξοικειωθούν οι σπουδαστές ξένων γλωσσών με άλλους πολιτισμούς. Με τη χρήση μιας ξένης γλώσσας ως μέσου ακαδημαϊκής-επιστημονικής έκφρασης ο σπουδαστής εγκολπώνεται σε κάποιο βαθμό και την πολιτισμικώς καθοριζόμενη θεώρηση για την επιστήμη και τον μελετώμενο κόσμο την οποία η γλώσσα καθρεφτίζει μέσω των

καθιερωμένων σημασιοδοτήσεων στις λέξεις, των κατηγοριών ανάλυσης ή των ιδεολέκτων, δηλαδή κάθε φάσματος συστηματικά διαρθρωμένων ως προς τις γλωσσικές διατυπώσεις τους ιδεών οι οποίες θέτουν το πλαίσιο διερεύνησης ή συζήτησης περί εκάστου θέματος (ο όρος *ιδεόλεκτος* προτείνεται ως απόδοση του όρου *discourse*). Πολλές φορές, σε κοινούς επιστημονικούς τομείς αντιμετωπίζουμε το ζήτημα της κατανόησης της ορολογίας που έχει αναπτυχθεί σε διαφορετικές γλώσσες λόγω διαφορετικής από αιώνες πνευματικής, ιστορικής, ιδεολογικής διαδρομής των επιστημόνων και των επιστημονικών παραδόσεων.

Κατά την ανάλυση της Dlaska, στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL οι σπουδαστές αναλαμβάνουν νέους επικοινωνιακούς ρόλους – όμοιους προς αυτούς του μητρικού ομιλητή της ξένης γλώσσας – και πειραματίζονται με πολιτισμικώς καθοριζόμενους τρόπους διατύπωσης σκέψεων και ύφη επικοινωνίας. Εσωτερικεύεται ο πολιτισμικός κώδικας που φέρει η διδασκόμενη γλώσσα και γίνεται αντιληπτό ότι οι ομιλητές μιας γλώσσας δεν αποτελούν ομοιογενές σύνολο, αλλά διαφοροποιούνται ως προς το κοινωνικό υπόβαθρο και το ανήκειν σε επιμέρους ομάδες εντός της κουλτούρας τους (2000: 249, 257).

Από την Coonan παρατίθενται έξι κύριες εκδοχές για την σύνδεση διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και διδασκαλίας του μη γλωσσικού, επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου (1999:5-6):

1. *Βαρύτητα στο επιστημονικό αντικείμενο*, χωρίς η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να εκτυλίσσεται σύμφωνα με κάποιο πρόγραμμα. Θεωρούμε αυτήν την προσέγγιση απρόσφορη για γλώσσες όπως η Νέα Ελληνική, η οποία διατηρεί έντονα τα αποτυπώματα της διαχρονίας και διέπεται από σχετική πολυπλοκότητα (π.χ. στα κλιτικά συστήματα).
2. *Συνοδευτική και επιλεκτική γλωσσική διδασκαλία*. Σε αυτήν την προσέγγιση, η υλοποίηση των διδακτικών στόχων ως προς το επιστημονικό περιεχόμενο συνοδεύεται από την εφαρμογή τεχνικών οργανωμένης γλωσσικής διδασκαλίας.
3. *Συνδυαστική και παράλληλη διδασκαλία ξένης γλώσσας και επιστημονικού αντικειμένου*. Δύο διδάσκοντες, εκ των οποίων ο ένας είναι φιλόλογος-γλωσσολόγος και ο άλλος έχει κατάρτιση στο επιστημονικό διδακτικό αντικείμενο, συνδυάζουν τις διδακτικές στοχοθεσίες τους, ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται.
4. *Η διδασκαλία της γλώσσας-στόχου προηγείται της διδασκαλίας του αντικειμένου*. Υποστηρίζουμε ότι αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό, εξαιτίας των δυσκολιών που παρουσιάζει η κατάκτηση του γραμματικοσυντακτικού συστήματος, ώστε η εξοικείωση με την χρήση της γλώσσας να είναι ομαλότερη. Επειδή η επιλογή του προς διδασκαλία επιστημονικού περιεχομένου λαμβάνει υπ' όψιν το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, αν και όχι περιοριστικά, εκτιμούμε ότι με καίριες επισημάνσεις για επανάληψη θα επιτυγχάνεται με φυσικό τρόπο η εμπέδωση της γνώσης της γλώσσας μας από τους σπουδαστές.
5. *Διδακτικές ενότητες στην ξένη γλώσσα*. Το περιεχόμενο ενός επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου διδάσκεται στη μητρική γλώσσα των σπουδαστών, αλλά ο διδάσκων την ξένη γλώσσα μπορεί να επιλέξει κάποιες θεματικές ενότητες και να διευρύνει την παρουσίασή τους χρησιμοποιώντας την ξένη διδασκόμενη γλώσσα και θέτοντας στο επίκεντρο τη γλωσσική διδασκαλία.
6. *Διεπιστημονικά μαθήματα*. Και σε αυτό το σενάριο, το περιεχόμενο διδάσκεται στη μητρική γλώσσα των σπουδαστών. Με πρωτοβουλία του ο διδάσκων την ξένη γλώσσα συγκροτεί ένα μάθημα αποτελούμενο από θεματικές ενότητες προς

ανάπτυξη με χρήση της ξένης γλώσσας οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά, αλλά τεμνόμενα επιστημονικά πεδία.

Στις τελευταίες δύο εκδοχές, λόγω της ψυχολογικής άνεσης που εμπνέει η διδασκαλία του κύριου μέρους του επιστημονικού αντικειμένου στην μητρική του γλώσσα, μειώνεται η πιθανότητα να καμφθεί ψυχολογικά ο μαθητής / σπουδαστής από δυσκολίες που, ενδεχομένως, θα ανακύψουν κατά την έκθεσή του σε συνθήκες ζωντανής χρήσης της διδασκόμενης ξένης γλώσσας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την περίπτωση της Νέας Ελληνικής, της οποίας το κλιτικό σύστημα για έναν αλλοδαπό είναι σύνθετο και η σύνταξη φράσεων θέτει ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις. Σε αυτές τις εκδοχές ευνοείται αμεσότερα η σύγκριση στο μεν γλωσσικό επίπεδο διαφορετικών γλωσσικών παρουσιάσεων ίδιων θεμάτων, στο δε πραγματολογικό επίπεδο καταστάσεων σε διαφορετικές χώρες. Ωστόσο, απαιτείται μεγάλη προσοχή να μην περιπέσουμε σε αποσπασματική προσέγγιση του διδακτικού υλικού ειδικά στο γλωσσικό επίπεδο, στο οποίο πρέπει να επιλέγονται διδακτικές ενότητες που μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για ολοκληρωμένη διδασκαλία γραμματικών-συντακτικών φαινομένων που συνδυάζονται μεταξύ τους.

Κατά την άποψή μας, τα μαθήματα που προσφέρονται για διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε αλλοδαπούς με την μέθοδο CLIL είναι η ιστορία, η γεωγραφία και ειδικά τα κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα που ερευνά, τα μαθηματικά, η φυσική, η κοινωνιολογία και οι πολιτικές επιστήμες, η φιλοσοφία και τα θρησκευτικά ή η θρησκευσιολογία. Η επιλογή μας στηρίζεται στην παραδοχή ότι η ελληνική σκέψη έχει γονιμοποιήσει την θεώρηση των επιστημόνων σε αυτούς τους κλάδους, όπως καταφαίνεται από την ελληνική και ελληνογενή ορολογία, και στη βεβαιότητα ότι ακριβώς η ορολογία μπορεί να λειτουργήσει ως στέρεη γέφυρα μεταξύ γλωσσών, τουλάχιστον σε αρχικό επίπεδο. Σε χώρες οι οποίες ενισχύουν τις οικονομικές σχέσεις τους με την Ελλάδα θα μπορούσε να εισαχθεί η χρήση της Νέας Ελληνικής και στις οικονομικές σπουδές, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προτείνουμε να διδάσκονται στη Νέα Ελληνική μαθήματα στις σχολές Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, διότι οι δημοσιογράφοι σε κάθε χώρα ασκούν μεγάλη επίδραση στο πώς παρουσιάζονται οι απόψεις και οι πολιτισμοί από το εξωτερικό.

Με δεδομένη τη συνθετότητα και τις υψηλές απαιτήσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής διδασκαλίας κρίνουμε ως επιβεβλημένη τη συνεργασία δύο καθηγητών σε τάξη όπου εφαρμόζεται η μέθοδος CLIL, εκ των οποίων ο ένας θα παρουσιάζει το περιεχόμενο του επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου και ο έτερος θα επιφορτίζεται με τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής και του πολιτισμού. Στις πρώτες τάξεις εφαρμογής της μεθόδου CLIL, θα μπορούσε να εφαρμοσθεί το μοντέλο της συμπαρουσίας ενός Έλληνα διδάσκοντος και ενός αλλοδαπού με πολύ καλή ελληνομάθεια και σε πιο προχωρημένες τάξεις θα υπήρχε μεγαλύτερη άνεση λόγω εξοικείωσης των σπουδαστών με τη διδακτική μεθοδολογία να δοκιμασθεί η συμπαρουσία δύο Ελλήνων διδασκόντων.

Η Coonan έχει αναλύσει το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας, κατά το οποίο η μέθοδος CLIL εφαρμόζεται από δύο διαφορετικούς διδάσκοντες, έναν με κατάρτιση στο επιστημονικό μη γλωσσικό διδακτικό αντικείμενο και έναν με ειδίκευση στην ξένη γλώσσα. Διακρίνει δύο κύριες εκδοχές: (α) συνεργασία με διατήρηση της αυτονομίας των διδασκόντων (β) συγκλίνουσα συνεργασία, που υποδηλώνει συμπαρουσία τους στην τάξη (2003: 32-38).

Στην πρώτη εκδοχή, οι διδάσκοντες διδάσκουν σε χωριστές ώρες στην ίδια ομάδα σπουδαστών ή και σε διαφορετικές. Συγκαθορίζουν το περιεχόμενο προς διδασκαλία ή

μοιράζονται βιβλία, σχέδια μαθήματος, διδακτικό υλικό. Είναι δυνατόν να προσδιορίζουν από κοινού θεματικές ενότητες και ο καθένας να τις διδάσκει με έμφαση στον δικό του τομέα. Στη δεύτερη εκδοχή, οι διδάσκοντες διδάσκουν μαζί στην τάξη, η οποία μπορεί να διαιρεθεί σε υποομάδες, οπότε έκαστος εργάζεται χωριστά με μια υποομάδα παρουσιάζοντας κοινό προ-επιλεγμένο περιεχόμενο. Αν η διάκριση σε υποομάδες γίνεται με κριτήριο το γνωστικό επίπεδο των σπουδαστών, τότε επιλέγεται για κάθε ομάδα διαφορετικό περιεχόμενο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της. Σε πιο εξελιγμένη συνεργατική μορφή, η διδασκαλία του μαθήματος γίνεται μέσω συνομιλίας, συζήτησης και ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των διδασκόντων και όχι μέσω χωριστών διαλέξεων εξ εκάστου διδάσκοντος. Επίσης, είναι δυνατόν ο ένας διδάσκων να είναι υπεύθυνος για την παρουσίαση του γνωστικού περιεχομένου και ο άλλος να έχει την ευθύνη για τον εμπλουτισμό της παρουσίασης και εν συνεχεία για την εκτέλεση υποστηρικτικών δραστηριοτήτων ή για την επισκόπηση της κατανόησης από πλευράς των μαθητών.

3. Αξιολόγηση μαθημάτων στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL: Η διαπολιτισμική διάσταση

Στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL είναι δυνατόν να αξιολογήσουμε τόσο τον βαθμό εκμάθησης της διδασκόμενης ξένης γλώσσας και του μη γλωσσικού επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου όσο και την απόκτηση *διαπολιτισμικής συγκρότησης* από τους αλλοδαπούς σπουδαστές της Νέας Ελληνικής.

Αν συνομολογήσουμε ότι όλη η επικοινωνία με χρήση μιας ξένης γλώσσας είναι διαπολιτισμική (Sercu 2004: 74), τότε οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι ακριβώς στο πλαίσιο της μεθόδου CLIL η με διάρκεια χρήση της διδασκόμενης ξένης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας ενός επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου και, ιδιαίτερα, η αναμενόμενη παρουσία μητρικού ομιλητή της ως διδάσκοντος δημιουργούν περιβάλλον διαπολιτισμικής επικοινωνίας, εντός του οποίου οι σπουδαστές αξιοποιούν δυναμικά γνώσεις της ξένης γλώσσας και στοιχείων για τον οικείο της πολιτισμό συνειδητοποιώντας ότι αυτά αποτελούν 'επικοινωνιακούς πόρους', των οποίων η σημασία σε μια διαπολιτισμική επικοινωνιακή περίσταση φωτίζεται και από το πώς στοχάζονται οι σπουδαστές κριτικά επί των πολιτισμικώς καθοριζόμενων απαιτήσεων της. Η *διαπολιτισμική συγκρότηση* δεν αφορά μόνο την κατοχή πολιτισμικής / πολιτιστικής γνώσης, δηλαδή την διαχείριση πληροφοριών για στοιχεία μιας ξένης για τους σπουδαστές κουλτούρας. Στους σκοπούς της αξιολόγησης της διαπολιτισμικής συγκρότησης περιλαμβάνεται η αποτύπωση του αν οι σπουδαστές κατανοούν ότι το κοινωνικό-πολιτιστικό υπόβαθρο και η γλωσσική μας συγκρότηση επιδρούν στην θεώρηση που έχουμε για τον κόσμο και στην αντίληψή μας για την επικοινωνία με τους άλλους (Scarino 2007:4-5).

Ως δείκτες με τους οποίους δηλώνεται η μέριμνα των διδασκόντων για την απόκτηση από τους μαθητές / σπουδαστές-φοιτητές *διαπολιτισμικής συγκρότησης* προσδιορίζονται:

1. η συχνότητα με την οποία οι διδάσκοντες πραγματεύονται (δια)πολιτισμικά θέματα και εκτελούν εντός τάξης δραστηριότητες για εκμάθηση πολιτισμού,
2. η κατανομή του χρόνου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και τη διδασκαλία πολιτισμού,
3. ο χρόνος που αφιερώνεται στην εμβάθυνση του προβληματισμού των μαθητών / σπουδαστών-φοιτητών πριν ή μετά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες τις οποίες οργανώνει το σχολείο ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα,

4. ο βαθμός κατά τον οποίο στην επιλογή του διδακτικού υλικού τίθεται ως κριτήριο η κάλυψη πολιτιστικών θεμάτων (Sercu 2006: 63).

Κατά την Sercu, στον τομέα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών οι ασκήσεις αξιολόγησης ως προς τον χώρο διεξαγωγής τους μπορούν να διακριθούν σε αυτές που εκτελούνται (α) εντός της αίθουσας διδασκαλίας, (β) εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, αλλά εντός του οικείου πολιτισμικού περιβάλλοντος των σπουδαστών, (γ) εντός του πολιτισμικού και κοινωνιογλωσσικού περιβάλλοντος της χώρας της οποίας η γλώσσα διδάσκεται (2004: 80). Εκτιμούμε ότι για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε αλλοδαπούς στο εξωτερικό οφείλουμε να δώσουμε περισσότερη έμφαση στον τρίτο τύπο ασκήσεων. Θα ήταν δυνατόν να ανασχεδιαστεί η εκτέλεση διεθνών προγραμμάτων για εκπαιδευτικές-πολιτιστικές ανταλλαγές και για κινητικότητα των φοιτητών μεταξύ χωρών, ώστε αλλοδαποί σπουδαστές της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό με την μέθοδο CLIL να πιστοποιούν στην χώρα μας τις γνώσεις τους στη γλώσσα και στα διδαχθέντα επιστημονικά αντικείμενα, συνδυάζοντας τη διαμονή τους με εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ως προς τους τύπους ασκήσεων, η Sercu (2004:81) διακρίνει τις γνωσιακές ασκήσεις (προσδιορισμός στοιχείων, περιγραφή, ανάλυση, σύγκριση, κατηγοριοποίηση κ.ά.), τις ασκήσεις που αφορούν τη λήψη θέσης σε περιστάσεις διαπολιτισμικότητας, ασκήσεις διερεύνησης με τις οποίες καλούνται οι σπουδαστές να ερευνήσουν ένα πολιτιστικό θέμα πιο διεισδυτικά και ενδελεχώς, ασκήσεις παραγωγής λόγου (σύνταξη έκθεσης, παρουσίαση) και ασκήσεις δραματοποίησης.

Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πώς θα διασφαλισθεί η παραγωγή λόγου με χρήση της διδασκόμενης ξένης γλώσσας η Coonan παρουσιάζει βασικές παραμέτρους που διαμορφώνουν τη μορφή των ασκήσεων για την αξιολόγηση μαθημάτων που διδάσκονται με τη μέθοδο CLIL και καθορίζουν την εκτέλεσή τους (2003: 39-41):

1. *Καθοδηγητικές πληροφορίες:* Είναι δυνατόν οι διδάσκοντες να παρέχουν καθοδηγητικές πληροφορίες για την εκτέλεση της άσκησης ή να μην τις παρέχουν και να προτρέπουν σε ανταλλαγή απόψεων, για να εξευρεθεί λύση.
2. *Ανισοκατανομή-Ισοκατανομή πληροφοριών:* Οι χρήσιμες πληροφορίες για την εκτέλεση της άσκησης είτε παρέχονται σε έναν σπουδαστή που πρέπει να τις γνωστοποιήσει στους άλλους είτε ισοκατανέμονται σε όλους τους συμμετέχοντες, κατά το ότι καθένας γνωρίζει μέρος της λύσης και όχι την συνολική εικόνα. Τότε ευνοείται η έντονη παραγωγή λόγου για την ανταλλαγή πληροφοριών και για τον συνδυασμό απόψεων, ώστε να εξευρεθεί η λύση στην άσκηση.
3. *Ομαδική-Ατομική εργασία:* Στο δεύτερο είδος άσκησης δεν ευνοείται η ανταλλαγή απόψεων λόγω της μεμονωμένης εργασίας κάθε σπουδαστή.
4. *Ασκήσεις Κλειστού-Ανοικτού τύπου:* Ενώ στις ασκήσεις κλειστού τύπου οι συμμετέχοντες εργάζονται προς λύση η οποία είναι προεγνωσμένη, στις ασκήσεις ανοικτού τύπου, ο στόχος και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στο πέρας αυτών είναι ασαφή και αυτό δεν ενθαρρύνει την αυθόρμητη ανεπτυγμένη παραγωγή λόγου διατυπωμένου στη διδασκόμενη γλώσσα, προφανώς από δυσπιστία των εξεταζόμενων σπουδαστών για το αν οι εκδοχές που προτείνουν προσεγγίζουν την ουσία του εξεταζόμενου μαθήματος.
5. *Ερωτήσεις για ανάπτυξη άποψης-Ερωτήσεις για επίδειξη γνώσης:* Στις πρώτες ερωτήσεις, το να οδηγηθούν οι σπουδαστές στην απάντηση εξαρτάται από το πόσο οι ίδιοι αναπτύσσουν διεξοδικά απόψεις υπό μορφή αναφοράς, οι οποίες θα συζητηθούν. Αντιθέτως, στην δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων απαιτείται απλώς να δοθεί η προκαθορισμένη απάντηση, χωρίς εκτενή παράθεση απόψεων.

Κατά την Sercu (2004: 83-84) κατά την κατάρτιση των ασκήσεων αξιολόγησης διαπολιτισμικής συγκρότησης επιβάλλεται να λαμβάνονται υπ' όψιν:

- α. τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εξεταζομένων (ηλικία, φύλο, εθνικότητα, πολιτιστικό υπόβαθρο, τρόπος μάθησης επίπεδο εκπαίδευσης)·
- β. το γενικό επίπεδο διαπολιτισμικής κατάρτισης. Αν η ομάδα των εξεταζομένων δεν είναι ομοιογενής, είναι απαραίτητο τουλάχιστον να κατέχει κοινό σώμα γνώσεων·
- γ. οι πιθανές συναισθηματικές αντιδράσεις των σπουδαστών προς τις απαιτήσεις της αξιολόγησης. Έχει διαπιστωθεί ότι οι σπουδαστές αντιδρούν θετικά, όταν οι ασκήσεις προσομοιάζουν προς καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

4. Συμπεράσματα

Στην εισήγησή μας παρουσιάστηκαν διαφορετικές εκδοχές για τον σχεδιασμό της εφαρμογής της μεθόδου CLIL στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό. Κάθε διαφορετική επιλογή εκδοχών συνεπάγεται τη διαμόρφωση ιδιαίτερων παραλλαγών διδακτικών προγραμμάτων.

Ο στόχος για ισορροπία μεταξύ της διδασκαλίας του επιστημονικού γνωστικού αντικειμένου και της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας απαιτεί να εστιάσουμε όχι μόνο στον τεχνικό σχεδιασμό του συνδυασμού τους (αν οι δύο διδασκαλίες συμβαδίζουν ή η μια προηγείται της άλλης, αν στην μία αφιερώνεται περισσότερος χρόνος από την άλλη, αν διδάσκουν ένας ή δύο εκπαιδευτικοί), αλλά και στο ποια διδακτικά εγχειρίδια θα χρησιμοποιηθούν. Εκτιμούμε ότι προκύπτει ανάγκη για συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων με διάρθρωση της ύλης που ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία της μεθόδου περί συνδυασμού των δύο διδασκαλιών. Αν δεν επιλεγεί η συγγραφή νέων διδακτικών εγχειριδίων, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί πώς η χρήση υπαρχόντων διδακτικών εγχειριδίων μπορεί να αναπροσαρμοσθεί σε νέο πλαίσιο, ώστε να υπηρετούνται οι στόχοι της μεθόδου.

Ως προς το θέμα του αριθμού των διδασκόντων, ταχθήκαμε υπέρ της άποψης ότι για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής με την μέθοδο CLIL θα ήταν διδακτικά ωφελιμότερο να διδάσκουν εν συμπαρουσία δύο εκπαιδευτικοί. Σημαντικό ερώτημα θεωρούμε το πώς θα διασφαλισθεί ότι το προσδοκώμενο υψηλό επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν θα προκαλέσει αποστασιοποίηση από τους μαθητές / φοιτητές-σπουδαστές, αν κατά την πορεία εφαρμογής της μεθόδου αδυνατούν λόγω γνωστικού-μορφωτικού επιπέδου να συμβαδίσουν με τους ρυθμούς διδασκαλίας. Συνεπώς, κρίνεται επιβεβλημένο να προβλεφθεί ειδική παιδαγωγική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, αν επιλεγεί η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού με διπλή κατάρτιση (επιστημονικό διδακτικό αντικείμενο-Νέα Ελληνική), η προσοχή μας χρειάζεται να εστιασθεί στο ποιο θα θεωρηθεί βασικό επιστημονικό υπόβαθρο: η φιλολογική-γλωσσολογική κατάρτιση στη Νέα Ελληνική (: οπότε μεταγενέστερα θα επιμορφωθεί σε θέματα ενός επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου) ή το επιστημονικό αντικείμενο (οπότε μεταγενέστερα θα επιμορφωθεί σε θέματα για τη γλώσσα); Είναι βέβαιο ότι ο καθορισμός των διδακτικών προτεραιοτήτων θα δέχεται την επίδραση της επιστημονικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, η επιστημονική κατάρτιση του διδάσκοντος θα επιδράσει και στην επιλογή ασκήσεων αξιολόγησης στις οποίες θα υποβληθούν οι διδασκόμενοι. Ως διερευνητέο αναδεικνύεται πρώτα ποιες ικανότητες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σχεδιαστές ότι πρέπει να αναπτυχθούν. Το ζήτημα των ασκήσεων αξιολόγησης άπτεται της προσέγγισης που θα επιλεγεί κατά την συγγραφή ή επιλογή εγχειριδίων. Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής συγκρότησης των μαθητών / φοιτητών-σπουδαστών

είναι ευαίσθητο ζήτημα, αν επιθυμούμε να αναχθούμε πέρα από την διαπίστωση «ποσοτικά μετρήσιμη» πολιτιστικής γνώσης, διότι σε καμία φάση της αξιολόγησης δεν θα έπρεπε να αισθανθεί ο διδασκόμενος ότι ωθείται απότομα στο να σκεφθεί διαπολιτισμικά επί των διδακτικών αντικειμένων (επιστήμη-γλώσσα). Απεναντίας, χρειάζεται να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής συγκρότησης και να εμφανίζεται και να λειτουργεί ως οργανική συνέχεια της διδασκαλίας.

Συνολικά, η ποιοτική αναβάθμιση των ελληνικών σπουδών στο εξωτερικό συνδέεται με την ένταξη της Νέας Ελληνικής πιο δυναμικά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα άλλων χωρών, μέσω της καθιέρωσης της γλώσσας μας ως μέσου διδασκαλίας μαθημάτων σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης. Διότι, κατά αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής αποκτά θεσμικό κύρος και η γλώσσα ως φορέας πολιτισμού μπορεί να διεισδύσει στην κοινή γνώμη, ειδικά αν ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός υποστηριχθεί από παράλληλες πολιτιστικές δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

- Coonan, C. M. (1999). "Some methodological-didactic issues in bilingual education:CLIL". Εισήγηση στο συνέδριο «Libri di testo, materiali multimediali e sussidi didattici per l' insegnamento-apprendimento delle lingue straniere», Μάρτιος, IPRASE Trento <http://venus.unive.it/labclil/riebi/saggi/saggiocoonan2.rtf>
- Coonan, C. M. (2003). "Planning For CLIL.A General Outline and Thoughts on Two Micro Features". Στο T.Boella & T.Barbero (επιμ.), *L'Uso Veicolare Della Lingua Straniera in Apprendimenti Non Linguistici*.Piemonte:Ufficio Scolastico Regionale,24-44 http://www.piemonte.istruzione.it/allegati/QUAD_USR/quad6.pdf
- Diaska, A. (2000). "Integrating Culture and Language Learning in Institution-wide Language Programmes". *Language,Culture And Curriculum*,13(3): 247-263
- Eurydice European Unit (2006). "Content and Language Integrated Learning at School in Europe". Βρυξέλλες: European Commission/Directorate-General for Education and Culture <http://www.eurydice.org>
- Marsh, D. (2002) (επιμ.). "CLIL/EMILE The European Dimension-Actions,Trends and Foresight Potential". European Commission(Public Services Contract), University of Jyväskylä. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf
- Scarino, A. (2007). "Intercultural Language Teaching and Learning in Practice.Discussion Paper 6. Assessing intercultural language learning". Research Centre for Languages and Cultures Education. http://www.iltlp.unisa.edu.au/doclibpapers/iltlp_paper6.doc
- Sercu, L. (2004). "Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond".*Intercultural Education*, 15(1): 73-89
- Sercu, L. (2006). "The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity".*Intercultural Education*, 17(1): 55-72
- Vanhoeacker, M. (2003). "The Language Puzzle in the European Integration Process". (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα PIONEUR) http://www.obets.ua.es/pioneer/bajaarchivo_public.php?iden=44
- Wolff, D. (2001). "Content and Language Integrated Learning:An Evaluation of the German Approach". Εισήγηση στο συνέδριο «Plurilingual Hubs in the New Millennium», Ιανουάριος, Χονγκ Κονγκ <http://www.cbs.polyu.edu.hk/hubs/Papers/Dieter%20Wolff.pdf>
- Wolff, D. (2002). "On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union". Στο D. Marsh (επιμ.), "CLIL/EMILE The European Dimension-Actions,Trends and Foresight Potential". European Commission (Public Services Contract), University of Jyväskylä, 47-48 http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf