

Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ - ΠΑΝΟΜΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Ρέθυμνο 26 - 28 Ιουνίου 1998**

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Κ.Π.Σ.
ΕΙΔΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ Π.Ο.Δ.Ε.

ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, Έργο 1.1.Ζ.(δ)

Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων

Φορέας παρακολούθησης: ΥΠΕΠΘ: Ειδική Γραμματεία ΠΟΔΕΑ
Ειδ. Γραμματέας: Δημήτριος Χαλκιώτης
Διεύθυνση Β' Κ.Π.Σ.

Φορέας υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και
Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Μιχάλης Δαμανάκης

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών
και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη
74100 Ρέθυμνο
Τηλέφωνο: 0831-77635, 77605
Fax: 0831- 77636
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr
ediamme@ret.forthnet.gr
<http://www.cc.ucl.ac.uk/diaspora>



Το έργο χρηματοδοτείται από εθνικούς πόρους
και την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια
του Β' ΚΠΣ 1994 - 1999 (ΕΠΕΑΕΚ)

Προλογικό σημείωμα

Το συνέδριο *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό* πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του έργου **“Παιδεία Ομογενών”**, το οποίο χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και την Ευρωπαϊκή Ένωση και υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κύριος στόχος του συνεδρίου ήταν να παρουσιάσει τα ερευνητικά αποτελέσματα του πρώτου έτους (πρώτη φάση) του έργου, να τα θέσει στην κρίση των ειδικών και να προωθήσει μέσα απ’ αυτή τη διαδικασία την επιστημονική συζήτηση γύρω από το θέμα της παιδείας των Ελλήνων της διασποράς.

Η συμμετοχή στο συνέδριο ερευνητών και εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες και από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού και του εσωτερικού είχε ως συνέπεια την προσέγγιση του θέματος από πολλές, και όχι πάντα μεταξύ τους συμβατές, οπτικές γωνίες.

Εκείνο, ωστόσο, που αναδύθηκε μέσα από τις πολλαπλές απόψεις και που διαπερνούσε και τις τρεις ημέρες του συνεδρίου τις συζητήσεις μέσα κι έξω από τις αίθουσες συνεδριάσεων και τα αμφιθέατρα, ήταν το ερώτημα σχετικά με την *εθνοπολιτισμική ταυτότητα* των Ελλήνων της διασποράς και με *τη διατήρηση ή απώλεια της ελληνικής γλώσσας*.

Το ερώτημα αυτό φυσικά δεν απαντήθηκε, κι ούτε μπορεί να απαντηθεί οριστικά. Όμως, οι γραπτές και προφορικές απόψεις που κατατέθηκαν στο συνέδριο, εμάς, τους υλοποιητές του έργου, μάς έδωσαν αρκετά ερεθίσματα και ιδέες που μπορούν να βρουν πρακτική εφαρμογή, και επιβεβαίωσαν τις απόψεις επί συγκεκριμένων θεμάτων ή συνέβαλαν στην ανασκευή τους.

Γι’ αυτό και εκφράζουμε τις θερμές ευχαριστίες μας τόσο προς τους εισηγητές όσο και προς τις εκατοντάδες των λοιπών συνέδρων. Θερμές ευχαριστίες εκφράζουμε, επίσης, στην πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ και ιδιαίτερα στον Ειδικό Γραμματέα Παιδείας Ομογενών, κ. Δημήτρη Χαλκιώτη, για την ηθική – εκτός της χρηματικής – συμπαράσταση, καθώς και στον τότε πρόεδρο της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού και σημερινό υφυπουργό Εξωτερικών κ. Γρηγόρη Νιώτη για την αμέριστη συμπαράστασή του από την πρώτη μέρα υλοποίησης του έργου μέχρι σήμερα.

Τέλος, ευχαριστούμε τους επιστημονικούς συνεργάτες του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., κ. Νικ. Παπαδογιαννάκη (αναπλ. καθηγητή), Ι. Μητροφάνη (μεταπτυχιακό φοιτητή) και τις συνεργάτιδες του Ε.ΔΙΑΜ.ΜΕ. κ.κ. Μ. Μουνδριανάκη και Φ. Παναγιώτου για την πολύτιμη συμβολή τους στην επιμέλεια του παρόντος τόμου, ο οποίος ελπίζουμε ότι φωτίζει αρκετές πτυχές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και ότι θα αποτελέσει μια συμβολή στη σχετική επιστημονική συζήτηση.

Περιεχόμενα

Προλογικό Σημείωμα	5
--------------------------	---

Εναρτηρία συνεδρία

• Πρόγραμμα Συνεδρίου	11
• Χαιρετισμός προέδρου Οργανωτικής Επιτροπής Συνεδρίου, Μ. Δαμανάκη	19
• Χαιρετισμός Αντιπρύτανη Παν/μίου Κρήτης, Χρ. Νικολάου	21
• Χαιρετισμός Υπουργού Παιδείας, Γ. Αρσένη	24
• Χαιρετισμός Εκπροσώπου Ιεράς Μητροπόλεως	24
• Χαιρετισμός προέδρου Κοινοβουλευτικής Επιτροπής, Γ. Νιώτη	25
• Χαιρετισμός Νομάρχη Ρεθύμνου, Μ. Λίτινα	28
• Χαιρετισμός Δημάρχου Ρεθύμνου, Δ. Αρχοντάκη	29
• Χαιρετισμός αντιπροέδρου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, Ι. Καζάξη	31
• Χαιρετισμός εκπροσώπου Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, Τ. Ράλλη	32
• Χαιρετισμός του Ειδικού Γραμματέα ΠΟΔΕΑ, Δ. Χαλκιώτη	32
• Προεδρείο: Αντιπρύτανης Παν/μίου Κρήτης, Ι. Πυργιωτάκης	34
• Εισήγηση Επιστημονικού Υπεύθυνου του Έργου “Παιδεία Ομογενών”, καθηγήτη Δαμανάκη Μιχάλη: Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά	36

Α΄ Ελληνική Παρουσία και Μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό ΚΑΝΑΔΑΣ

• Κωνσταντινίδης Στέφανος – Τσίμπος Παναγιώτης: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά	48
• Μπόμπας Λεωνίδα: Η Τρίγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδικό Ελληνισμό	60

Η.Π.Α.

• Σπυριδάκης Γιάννης – Κωνσταντάκου Χρύσα: Η Ελληνική Παιδεία στις Η.Π.Α.: τα κύρια Σημεία της Έρευνας	82
---	----

ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ

• Τάμης Αναστάσιος: Η Κατάσταση της Ελληνικής στην Ωκεανία: Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση	91
• Σοφοκλέους Αβραάμ: Δίγλωσσα Προγράμματα στο Κρατικό Σύστημα και στα Ελληνικά Ημερήσια Προγράμματα της Αυστραλίας: Προγράμματα, Προβλήματα και Προοπτικές	105

• Αρβανίτη Ευγενία: Ελληνικά Ομογενειακά (Απογευματινά) Σχολεία στη Βικτώρια: Στόχοι και Προοπτικές	116
N. ΑΦΡΙΚΗ	
• Κρυσταλλίδου Αναστασία: Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Νότια Αφρική	133
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ	
• Καρναβάς Βασίλειος: Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Λατινική Αμερική.....	139
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	
• Γιωτίτσας Ναπολέον: Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία: Προβλήματα και Προοπτικές	148
ΒΡΕΤΑΝΙΑ	
• Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη/Λουκά – Crann Μαργαρίτα: Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία: Ερευνητικά Ευρήματα και Προβληματισμοί	164
ΣΟΥΗΔΙΑ	
• Γαρεφαλάκης Γιάννης: Μετανεωτερικές Εξελίξεις στη Σουηδία και η Παρουσία των Ελλήνων σ' αυτήν	171
ΡΩΣΙΑ/ΟΥΚΡΑΝΙΑ/ΓΕΩΡΓΙΑ	
• Χατζηπαναγιωτίδη Άννα: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Ρωσία, Ουκρανία και Γεωργία	187
• Σιαμανίδου Σοφία: Η Ελληνική Εκπαίδευση στη Γεωργία	195
ΚΥΠΡΟΣ	
• Βοσκός Ανδρέας: Ο Απόδημος Ελληνισμός της Κύπρου και οι Σχέσεις του με τη Γενέθλια Γη	199
Κουτούζης Μανώλης: Μορφές και Φορείς Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό: Προοπτικές Συντονιστικής Παρέμβασης	207
Β' Διδασκαλία και Σύγχρονη Τεχνολογία	
• Δέδε Κωνσταντίνα/Κούρτη-Καζούλη Βασιλεία/Σκούρτου Ελένη/Φιλιπάρδου Χρυσάνθη: Η Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας μέσω Διαδικτύου: μία νέα Προοπτική για την Ελληνική Γλώσσα	216
• Κωστούλα-Μακράκη Νέλλη/Μακράκης Βασίλειος: Θεωρητικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε ένα Υπερμεσικό Περιβάλλον	227

Γ' Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός: Η Διδασκαλία τους στα Ελληνόπουλα της Διασποράς

- Βάμβουκας Μιχάλης: Προϋποθέσεις Απρόσκοπτης Μάθησης της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής 244
- Παπαδογιαννάκης Νικόλαος: Γλώσσα και Λογοτεχνικό Κείμενο: Αφιετηρίες και Προοπτικές για την Διδακτική Διάσταση του Κειμένου..... 257
- Λελεδάκη Ευρυδίκη/Ψαροπούλου Αναστασία: Καταγραφή Γλωσσικών Φαινομένων και Θεματολογίου στο Υπάρχον Διδακτικό Υλικό για τη Διδασκαλία της Ελληνικής 266
- Λουκά – Crann Μαργαρίτα: Διδακτικό Υλικό στη Βρετανία για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Αποτελεσματικότητα-Προτάσεις 273
- Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη: Αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας των Ελληνικών σε Ανώτερο Επίπεδο (A-level) στα Σχολεία Μητρικής Γλώσσας της Βρετανίας 278
- Κατσιμαλή Γεωργία: Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας 283
- Παπαδοπούλου Δέσποινα: Ενδείξεις από την Εναλλαγή Γλώσσας μιας Ελληνοαμερικανίδας για τη στάση της έναντι της Ελληνικής Γλώσσας και Κουλτούρας 292
- Μαγγανά Αναστασία: (Μετα-) γραμματική και (μετα-)γλώσσα: Ποσότητα και Ποιότητα στο διδακτικό υλικό 299
- Μήτσης Ναπολέον: Η Δεξιότητα της Ανάγνωσης υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας 306
- Αθανασίου Λεωνίδας: Προβλήματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας σε Σχολεία του Απόδημου Ελληνισμού στα πλαίσια μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 315
- Γεωργογιάννης Παντελής: Παράμετροι Συγγραφής του Διδακτικού Υλικού “Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα” 334
- Τσιανιάκας Μιχάλης: Έρευνα για τα Ελληνικά Βασισμένη σε Ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε Πρωτοετείς, Δευτεροετείς και Τριτοετείς Φοιτητές Ελληνικών (προχωρημένοι) των Πανεπιστημίων Φλίντερς και Αδελαΐδος 345
- Φιλιππάκη – Warburton Ειρήνη: Η Ελληνική Γραμματική και η Διδασκαλία της Ελληνικής 355
- Χαρολαμπάκης Χριστόφορος: Η Νεοελληνική Γραμματική στα Πλαίσια της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης 369

- Χατζηδάκη Ασπασία: Οι Ελληνικές Διάλεκτοι της Περιοχής της Μαριούπολης (Ουκρανία): μια κοινωνιογλωσσική μελέτη 383
- Τσοκαλίδου Ρούλα: Διαπιστώσεις Πρώτης Επιτόπιας Έρευνας στις Ελληνόφωνες Εστίες στον Λίβανο και στη Συρία 394
- Χουρδάκης Αντώνης: Η Σπουδή της Ιστορίας και η Οικουμενική Παιδεία με Αφορμή τα Εγχειρίδια της Ομογένειας 404
- Κουφάκη-Πρέτη Εύη: Απόδημος Ελληνισμός και Εθνική Ταυτότητα 418

Δ' Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

- Κυπριανού Κύπρος: Προγράμματα Ανταλλαγής Μαθητών ανάμεσα σε Σχολεία της Αυστραλίας και της Ελλάδας 426
- Φιλιππούσης Γιάννης: Δεδομένα και Προοπτικές για την Κατάρτιση και Επιμόρφωση Ελλήνων Εκπαιδευτικών στον Καναδά 432
- Καναβάκης Μιχάλης: Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία στο Εξωτερικό 443
- Μακράκης Βασίλειος: Αρχές Σχεδιασμού και Ανάπτυξης ενός Συστήματος Τηλεκατάρτισης των Εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας στους Ομογενείς της Διασποράς 451

ΨΗΦΙΣΜΑ ΣΥΝΕΔΡΩΝ 467

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ – ΠΑΝΟΜΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΡΕΘΥΜΝΟ 26-28 ΙΟΥΝΙΟΥ 1998

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πυργιωτάκης Ιωάννης (Αντιπρύτανης Παν/μίου Κρήτης) Πρόεδρος
 Βάμβουκας Μιχάλης (Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών της Αγωγής Παν/μίου Κρήτης)
 Γκότοβος Αθανάσιος (Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων)
 Κωνσταντινίδης Στέφανος (Καθηγητής στο Quebec University, Montreal)
 Μάρκου Γεώργιος (Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών)
 Σπυριδάκης Ιωάννης (Καθηγητής στο St. John's University, N.Y.)
 Τάμης Αναστάσιος (Καθηγητής στο La Trobe University, Melbourne)
 Φιλίππáκη Warburton Ειρήνη (Καθηγήτρια στο University of Reading)
 Χαραλαμπίδης Χριστόφορος (Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών)

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Δαμανάκης Μιχάλης (Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης, Δ/ντής Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
 Πρόεδρος
 Φλουρής Γεώργιος (Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης) Αντιπρόεδρος
 Καραγιώργος Δημήτριος (Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης)
 Κατσιμαλή Γεωργία (Επικ. Καθηγήτρια Παν/μίου Κρήτης)
 Κουτούζης Μανώλης (Διαχειριστής Προγράμματος “Παιδεία Ομογενών”)
 Λυδάκη Μαρία (Αποσπασμένη δασκάλα στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
 Παπαδογιαννάκης Νικόλαος (Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης)
 Χουρδάκης Αντώνιος (Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης)
 Ψαροπούλου Αναστασία (Ε.Ε.Π. Παν/μίου Κρήτης)

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Κουτούζης Μανώλης (Διαχειριστής Προγράμματος Παιδείας Ομογενών)
 Κοντογιάννη Διονυσία (Μεταπτυχιακή φοιτήτρια)
 Λελεδάκη Ευρυδίκη (Αποσπασμένη Φιλολόγος στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κοντογιάννη Διονυσία (Μεταπτυχιακή φοιτήτρια)
 Μαυραντωνάκη Κατερίνα (Μεταπτυχιακή φοιτήτρια)
 Μητροφάνης Γιάννης (Μεταπτυχιακός φοιτητής)
 Μιχελακάκη Θεοδοσία (Μεταπτυχιακή φοιτήτρια)
 Μουνδριανάκη Μαρίνα (Γραμματέας Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
 Πετρόκη Κυριακή (Μεταπτυχιακή φοιτήτρια)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΕΜΠΤΗ 25/6/98

Άφιξη συνέδρων

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 26/6/98

Έναρξη Συνεδρίου

9:00-10:00 Εγγραφές συνέδρων

10:00- 12:00 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ.

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Δαμανάκης Μιχάλης

- Χαιρετισμοί
- Χαιρετισμός και κήρυξη έναρξης των εργασιών: από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κ. Γ. Αρσένη
- Εισήγηση του Επιστημονικού Υπευθύνου Μιχ. Δαμανάκη: *“Εθνοπολιτισμική ταυτότητα και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά”*.

12:00-12:25 Διάλειμμα - Καφές

12:30-14:30 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

“ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ”

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Πυργιωτάκης Ιωάννης. (Παπαδάκης Ν.)

- Κωνσταντινίδης Στέφανος / Τσίμπος Παναγιώτης: *“Τα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά. Δεδομένα και προοπτικές”*. (Εισήγηση).
- Σπυριδάκης Γιάννης / Κωνσταντάκου Χρύσα: *“Συνθήκες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις Η.Π.Α”*. (Εισήγηση)
- Καρπενσιώτης Κων/νος: *“Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δυτ. Ευρώπη. Δεδομένα και προοπτικές”*. (Εισήγηση)
- Συζήτηση

14:30: Γεύμα

18:00-19:15 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

“ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ”

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Φιλιππάκη – Warburton Ειρήνη (Ιβρίντελη Μ.)

- Τάμης Αναστάσιος: *“Η κατάσταση και το μέλλον της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ωκεανία”*. (Εισήγηση).
- Κρυσταλλίδου Αναστασία: *“Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότια Αφρική”*. (Εισήγηση).
- Καρναβάς Βασίλειος: *“Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αργεντινή”*. (Εισήγηση).

- Συζήτηση.

19:15-19:45 Διάλειμμα

19:45-21:00 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Φιλιππάκη –Warburton Ειρήνη (Ιβρίντελη Μ.)

- Χατζηπαναγιωτίδη Άννα / Μακρή – Τσιλιπάκου Μαριάνθη:

“*Το χρονικό μιας έρευνας στη Ρωσία, Γεωργία, Ουκρανία*”. (Εισήγηση).

- Καρατζιά Ελένη / Λουκά - Crann Μαργαρίτα

“*Συνθήκες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Βρετανία*”. (Εισήγηση).

-Συζήτηση

ΣΑΒΒΑΤΟ 27/6/98

9:00-11:30 Α΄ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο:Τάμης Αναστάσιος (Μητροφάνης Γ.)

- Βάμβουκας Μ.: “*Προϋποθέσεις απόσκοπτης μάθησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής*”. (Εισήγηση).

- Μήτσης Ναπολέον: “*Η δεξιότητα της ανάγνωσης υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*”. (Εισήγηση).

- Αλεξάκου–Σελλούντου Σταυρούλα: “*Δυσμενείς παράγοντες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στις Η.Π.Α*”. (Παρέμβαση).

- Συζήτηση

- Παπαδογιαννάκης Νικόλαος: “*Γλώσσα και λογοτεχνικό κείμενο: Η διδακτική του διάσταση*”. (Εισήγηση).

- Κατσιμαλή Γεωργία: “*Η μεθοδολογική διαφοροποίηση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και ως δεύτερης γλώσσας*”. (Εισήγηση).

- Λελεδάκη Ευρυδίκη: “*Καταγραφή γλωσσικών φαινομένων στο υπάρχον διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής*”. (Παρέμβαση).

- Συζήτηση.

11:30-11:55 Διάλειμμα

12:00-14:00 Α΄ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Αθανασίου Λεωνίδας (Μητροφάνης Γ.)

- Γιωτίτσας Ναπολέον: “*Το μάθημα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία: Λειτουργία και μετεξελίξεις*”. (Εισήγηση).

- Σαμιανίδου Σοφία: “*Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης στη Γεωργία*”. (Εισήγηση).

- Συζήτηση

- Παπαπαύλου Ανδρέας: “*Η γλωσσική χρήση της ελληνικής και η πολιτισμική ταυτότητα των Κυπρίων στη Μ. Βρετανία*” (Εισήγηση).
- Ψαροπούλου Αναστασία: “*Καταγραφή θεματολογίου στο υπάρχον διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής*”. (Παρέμβαση)
- Μιχελακάκη Θεοδοσία: “*Καταγραφή λεξιλογίου στο υπάρχον διδακτικό για τη διδασκαλία της ελληνικής*”. (Παρέμβαση).
- Συζήτηση

9:00-11:30 Β' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΜΟΡΦΕΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Αμφιθέατρο Δ3-7Α

Προεδρείο: Ζαχαρίου Ανδρέας (Ιερωνυμάκης Γ.)

- Κουτουζής Μανώλης: “*Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό: Προοπτικές συντονιστικής παρέμβασης*”. (Εισήγηση).
- Μπόμπας Λεωνίδα: “*Η τρίγλωσση εκπαίδευση στον καναδικό ελληνισμό. Ιστορική καταγραφή και αποτελέσματα έρευνας πεδίου*”. (Εισήγηση).
- Κορφιιάτη Μαρία: “*Μαθησιακές και παιδαγωγικές δυσκολίες των μαθητών των Τ.Μ.Γ. στη Βάδη – Βυτεμβέργη*”. (Παρέμβαση).
- Συζήτηση
- Σοφοκλέους Μίμης: “*Δίγλωσσα Προγράμματα στην Αυστραλία στα Ημερήσια και Κρατικά Σχολεία της Αυστραλίας: Προβλήματα και προοπτικές*”. (Εισήγηση).
- Ξύδης Αντώνης: “*Η δίγλωσση εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία στις Η.Π.Α.*”. (Εισήγηση).
- Συζήτηση.

11:30-11:55 Διάλειμμα

12:00-14:00 Β' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΜΟΡΦΕΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Αμφιθέατρο Δ3-7Α

Προεδρείο: Βάμβουκας Μιχάλης (Αναστάση Δ.)

- Νικολιδάκης Νικόλαος: “*Τα ελληνικά Τμήματα των Ευρωπαϊκών Σχολείων*”. (Εισήγηση).
- Αρβανίτη Ευγενία: “*Τα ελληνικά παροικιακά (απογευματινά) σχολεία στη Βικτώρια*”. (Εισήγηση).
- Παλακτσόγλου Μαρία: “*Εκμάθηση ελληνικών σε παροικιακά σχολεία της Ν. Αυστραλίας. Πορεία από μεγάλες σε μικρές σχολικές μονάδες*”. (Παρέμβαση).
- Συζήτηση.
- Μάρκου Σπύρος: “*Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Βάδη – Βυτεμβέργη: Προβλήματα και προοπτικές*”. (Εισήγηση).

- Σταυρόπουλος Μιλτιάδης: *“Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Β. Ρηνανία – Βεστφάλια και οι προοπτικές της”*. (Εισήγηση).
- Συζήτηση.

9:00-11:30 Γ' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ
ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Αίθουσα Δ1-Α

Προεδρείο: Τσίμπος Παναγιώτης (Μιχελακάκη Θ.)

- Μιχόπουλος Αριστοτέλης: *“Ορόσημα στην ελληνοαμερικάνικη ιστορία”*. (Εισήγηση).
- Γαρεφαλάκης Γιάννης: *“Μετανεωτερικές εξελίξεις στη Σουηδία και η παρουσία των Ελλήνων σ' αυτή”*. (Εισήγηση).
- Συζήτηση
- Φίφης Χρήστος: *“Δημογραφικές εξελίξεις και οι βαθμιαίες αλλαγές στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και την πολιτισμική ταυτότητα της ελληνοαυστραλιανής παροικίας”*. (Εισήγηση).
- Βοσκός Ανδρέας: *“Ο απόδημος ελληνισμός της Κύπρου και οι σχέσεις του με τη γενέθλια γη”* (Εισήγηση).
- Κουφάκη - Πρέπη Εύη: *“Απόδημος Έλληνας και εθνική ταυτότητα”*. (Παρέμβαση).
- Συζήτηση

11:30-11:55 Διάλειμμα

12:00-14:00 Γ' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ
ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Αίθουσα Δ1-Α

Προεδρείο: Σοφοκλέους Μίμης (Μαυραντωνάκη Κ.)

- Μακράκης Βασίλειος κ.α.: *“DiasporaNet: σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός συστήματος εξ αποστάσεως επικοινωνίας και εκπαίδευσης για τους Έλληνες της Διασποράς”*. (Εισήγηση).
- Σκούρτου Ε. κ.α.: *“Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας μέσω διαδικτύου – μια νέα προοπτική για την ελληνική γλώσσα”*. (Εισήγηση).
- Κωστούλα Νέλλη / Μακράκης Βασίλειος: *“Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας”*. (Εισήγηση).
- Συζήτηση.

14:00 Γεύμα

ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ

18:00-19:15 Α' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Κατσιμαλή Γεωργία (Αμπάτη Α.)

- Φιλιππάκη – Warburton Ειρήνη: *“Η ελληνική γραμματική και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας”*. (Εισήγηση).
- Χαρολαμπάκης Χριστόφορος: *“Η νεοελληνική γραμματική στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης”*. (Εισήγηση).
- Συζήτηση

19:15-19:45 Διάλειμμα

19:45-21:00 Α' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΕΣ ΕΣΤΙΕΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Κατσιμαλή Γεωργία (Αμπάτη Α.)

- Τσοκαλίδου Ρούλα: *“Διαπιστώσεις πρώτης επιτόπιας έρευνας στις ελληνόφωνες εστίες στον Λίβανο και στη Συρία”*. (Εισήγηση).
- Χατζηδάκη Ασπασία: *“Οι ελληνικές διάλεκτοι της περιοχής της Μαριούπολης (Ουκρανία): μια κοινωνιολογική προσέγγιση”*. (Εισήγηση).
- Συζήτηση

18:00-19:15 Β' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Αμφιθέατρο Δ3-7Α

Προεδρείο: Κωνσταντινίδης Στέφανος (Ιβρίντελη Μ.)

- Γεωργογιάννης Παντελής: *“Παράμετροι συγγραφής της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”*. (Εισήγηση).
- Σαγκίροβα Λιοντμίλα: *“Παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην Ουκρανία”*. (Εισήγηση).
- Λουκά–Crann Μαργαρίτα: *“Διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται στη Βρετανία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας”*. (Παρέμβαση).
- Συζήτηση

19:15-19:45 Διάλειμμα

19:45-21:00 Β' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Αμφιθέατρο Δ3-7Α

Προεδρείο: Κωνσταντινίδης Στέφανος (Ιβρίντελη Μ.)

- Κονοβάλοβα Λιοντμίλα / Μακάροβα Τατιάνα: *“Θεματολόγιο και συντακτικό του προγράμματος διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας”*. (Εισήγηση).
- Καρατζιά Ελένη: *“Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας*

σε ανώτερο επίπεδο (A-LEVEL) στα σχολεία Μητρικής Γλώσσας στη Μ. Βρετανία”. (Εισήγηση).

- Συζήτηση

18:00-19:15 Γ’ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
Αίθουσα Δ1-Α

Προεδρείο: Μάρκον Γεώργιος (Πετρόκη Κ.)

- Κυπριανού Κύπρος “Η αλληλεπίδραση μεταξύ Ελλάδας και Ελλήνων της Διασποράς – Ανταλλαγές μαθητών και εκπαιδευτικών” (Εισήγηση).
- Καναβάκης Μιχάλης: “Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο εξωτερικό”. (Εισήγηση).
- Καραγιώργος Δημήτριος: “Επιμόρφωση Ομογενών Εκπαιδευτικών”. (Εισήγηση).
- Συζήτηση

19:15-19:45 Διάλειμμα

19:45-21:00 Γ’ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
Αίθουσα Δ1-Α

Προεδρείο: Μάρκον Γεώργιος (Πετρόκη Κ.)

- Φιλιππούσης Γιώργος: “Δεδομένα και προοπτικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά”. (Εισήγηση).
- Παπαφώτη Έλλη: “Κατάρτιση – επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού”. (Παρέμβαση).
- Πετρόκη Κυριακή: “Επιμόρφωση Ελλήνων εκπαιδευτικών. Δεδομένα και προοπτικές”. (Παρέμβαση).
- Συζήτηση.

21:30 Δεξίωση στο Πανεπιστήμιο

ΚΥΡΙΑΚΗ 28/6/98

9:00-11:30 Α’ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Σπυριδάκης Γιάννης (Μιχελακάκη Θ.).

- Χουρδάκης Αντώνης – Καραγιώργος Δημήτρης: “Οικουμενική παιδεία και ιστορική σπουδή. Η γενέτειρα ως τόπος αναφοράς των πολιτισμικών αναπαραστάσεων στα εγχειρίδια της ομογένειας”. (Εισήγηση).
- Μουδατσάκης Τηλέμαχος: “Θέατρο και ανακντάρωση των κοινωνιών: επικοινωνία και πολυπολιτισμικότητα”. (Εισήγηση).
- Συζήτηση
- Σαπιρίδου Ανδρομάχη: “Η σημασία του πολιτισμικού στοιχείου στη διδασκαλία μιας “ασθενούς” γλώσσας ως ξένης”. (Εισήγηση).
- Νάκος Γιώργος: “Υπαρκτές και επιθυμητές μορφές επικοινωνίας. Το θέατρο ως μορφή επικοινωνίας”. (Εισήγηση).

- Ράλλη Θίσβη: “Τέχνη και πολιτισμός στους απόδημους Έλληνες”. (Παρέμβαση).
- Ταλιγκάρου Αγγελική: “Διδασκαλία δίγλωσσου μαθήματος Ιστορίας μέσα από τα έργα τέχνης των ιστορικών περιόδων”. (Παρέμβαση).
- Συζήτηση.

9:00-11:30 Β' ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
Αμφιθέατρο Δ3-7Α

Προεδρείο: Κυπριανού Κύπρος, (Παπαμιχάη Λ.)

- Αθανασίου Λεωνίδα: “Η διδασκαλία της νεοελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης”. (Εισήγηση).
- Τσιανίκας Μιχάλης: “Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία των ελληνικών στη Δ/βάθμια εκπαίδευση: τι λένε οι φοιτητές του Πανεπιστημίου”. (Εισήγηση).
- Καραλή Μαρία: “Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως μητρικής και ως ξένης / δεύτερης γλώσσας”. (Παρέμβαση).
- Συζήτηση

11:30-11:55 Διάλειμμα

12:00-14:30 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ:

12:30-14:30 ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ –
ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΤΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ: ΟΙ ΔΥΟ ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΝΟΜΙΣΜΑΤΟΣ

Προεδρείο: Χαραλαμπάκης Χριστόφορος

- Πιστικίδης Ελευθέριος: “Διοικητικές και οργανωτικές όψεις της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό”. (Εισήγηση)
- Γκότοβος Αθανάσιος: “Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων”. (Εισήγηση)
- Μάρκου Γεώργιος: “Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών”. (Εισήγηση).

13:30-14:30 ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ – ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Προεδρείο: Χαραλαμπάκης Χριστόφορος

- Συμπεράσματα

ΤΕΛΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Χαιρετισμός του προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής,
Μιχ. Δαμανάκη**

- Πανοσιολογιότατε, εκπρόσωπε του Σεβασμιωτάτου,
- Κύριοι Αντιπρυτάνεις,
- Κύριε νομάρχη,
- Κύριε δήμαρχε,
- Κύριε πρόεδρε της Μόνιμης Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού,
- Κύριε Ειδικέ Γραμματέα του ΥΠΕΠΘ για θέματα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,
- Κυρία εκπρόσωπε της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού,
- Κύριοι Κοσμήτορες των Σχολών Πανεπιστημίου Κρήτης,
- Κύριοι πρόεδροι των Τμημάτων Πανεπιστημίου Κρήτης,
- Κύριε Αντιπρόεδρε του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας,
- Κύριοι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
- Αγαπητές συναδέλφισσες και αγαπητοί συνάδελφοι από τις Η.Π.Α, τον Καναδά, την Αργεντινή, την Αυστραλία, τη Νότιο Αφρική, τη Γεωργία, την Ουκρανία, τη Ρωσία, τη Γερμανία, το Βέλγιο, τη Βρετανία, τη Σουηδία, την Κύπρο και την Ελλάδα,
- Αγαπητοί συνεργάτες και συνεργάτισσες,
- Κυρίες και κύριοι σύνεδροι.

Ως πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής Συνεδρίου και Επιστημονικός Υπεύθυνος του έργου “Παιδεία Ομογενών” σας καλωσορίζω στο τριήμερο συνέδριο με τίτλο “Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό” και εύχομαι επιτυχία στις εργασίες μας.

Πριν καλέσω τον αντιπρύτανη κ. Νικολάου, στο βήμα για να χαιρετίσει και να καλωσορίσει τους προσκεκλημένους μας, θα αναφέρω μερικές γενικές πληροφορίες για το έργο “Παιδεία Ομογενών” και για το συνέδριο.

Το συνέδριο εντάσσεται στις δραστηριότητες του έργου “Παιδεία Ομογενών”, το οποίο εντάσσεται, με τη σειρά του, στο ΕΠΕΑΕΚ και χρηματοδοτείται από εθνικούς πόρους και πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το έργο υλοποιείται από τον περασμένο Ιούνιο με φορέα το Πανεπιστήμιο Κρήτης, και συγκεκριμένα το θεσμοθετημένο “Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών” (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Παιδαγωγικού Τμήματος.

Τη στοχοθεσία και τα περιεχόμενα του έργου μπορείτε να τα πληροφορηθείτε από το ενημερωτικό φυλλάδιο που υπάρχει στο φάκελό σας. Γι’ αυτό θα περιοριστώ μόνο σε μερικές πληροφορίες που έχουν σχέση και με τους στόχους και τις εργασίες του συνεδρίου.

Στο χρονικό διάστημα από τον Ιούνιο του 1997 μέχρι σήμερα καταρτίστηκαν

στην Ελλάδα και κυρίως στο εξωτερικό αρκετές μελέτες οι τίτλοι των οποίων εμπεριέχονται στο σχετικό πίνακα που υπάρχει, επίσης, στο φάκελό σας. Επίσης, υλοποιήθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (1) και στο εξωτερικό (18), καθώς και προγράμματα φιλοξενίας ομογενών μαθητών στην Ελλάδα.

Δημιουργήσαμε, επίσης, ιστοσελίδα και Βάση Δεδομένων στο Internet και κατασκευάσαμε εκπαιδευτικό υλικό. Ένα μεγάλο μέρος των προϊόντων – παραδοτέων του έργου θα έχετε την ευκαιρία να δείτε στη έκθεση που λειτουργεί στο κτίριο της Πρυτανείας (μόλις βγούμε από την αίθουσα που βρισκόμαστε δεξιά). Ένας από τους βασικούς στόχους του συνεδρίου, λοιπόν, είναι η παρουσίαση, τουλάχιστον, μέρους των αποτελεσμάτων του έργου, έτσι ώστε να γίνουν γνωστά, να συζητηθούν και να υποβληθούν στην αναγκαία επιστημονική κριτική αξιολόγηση.

Ένας δεύτερος στόχος του συνεδρίου είναι, να δώσει βήμα σε επιστήμονες, ερευνητές και εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με συναφή προς το έργο θέματα, για να εκθέσουν τις δικές τους απόψεις και τα αποτελέσματά τους, και να δημιουργηθεί έτσι ένας γόνιμος επιστημονικός διάλογος. Στο χρονικό διάστημα μέχρι το 2000 οι εργασίες του έργου θα εστιαστούν στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στη φιλοξενία μαθητών, καθώς και στη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας (επέκταση και εμπλουτισμός της Ιστοσελίδας και της Βάσης Δεδομένων).

Κατά τη διάρκεια των θερινών μηνών του 1998 θα πραγματοποιηθούν στην Ελλάδα, εκτός από το συνέδριο, μια Συνάντηση Εργασίας των συνεργατών του έργου, από 30 Ιουνίου – 1 Ιουλίου, δυο προγράμματα φιλοξενίας μαθητών, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ομογενών εκπαιδευτικών, ένα πρόγραμμα των προς απόσπαση ελλαδιτών εκπαιδευτικών και ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των προς διορισμό Συντονιστών Εκπαίδευσης Εξωτερικού. Επίσης θα υλοποιηθεί ένα Πανομογενειακό Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου. Το πρόγραμμα του Θεάτρου εμπεριέχεται στην τελευταία σελίδα του προγράμματος του συνεδρίου. Η πρώτη παράσταση αρχίζει ήδη απόψε στις 9:00 και είστε όλοι σας προσκεκλημένοι.

Μετά από αυτές τις εισαγωγικές πληροφορίες, παρακαλώ τον αντιπρύτανη κ. Νικολάου, να έλθει στο βήμα για να χαιρετίσει και να καλωσορίσει τους προσκεκλημένους μας.

Χαιρετισμός του αντιπρύτανη κ. Χρήστου Νικολάου

Καλή σας ημέρα, ευχαριστώ πολύ κύριε Δαμανάκη.

Είναι μεγάλη τιμή για μένα και για το πανεπιστήμιο Κρήτης να υποδέχεται όλους σας σήμερα, τον κύριο πρόεδρο της κοινοβουλευτικής επιτροπής για θέματα απόδημου ελληνισμού, τον πανοσιολογίτατο, τον κύριο δήμαρχο, το νομάρχη, όλους τους εκλεκτούς προσκεκλημένους και συνέδρους για ένα θέμα και ένα συνέδριο, το οποίο από την πρώτη στιγμή το πανεπιστήμιο Κρήτης θεώρησε ότι είναι στρατηγικής σημασίας, όχι μόνο για το ίδιο, αλλά για όλη την Ελλάδα και τον ελληνισμό.

Κι άλλη φορά έχω πει, και νομίζω ότι είναι από τα βασικά πράγματα τα οποία πρέπει να σκεφτόμαστε σαν έλληνες και σαν ελληνισμός, ότι αν σκεφτόμαστε την Ελλάδα σήμερα μόνο σαν τόπο, τότε νομίζω ότι συνέπεια αυτού θα είναι συρρίκνωση και τελικά αφανισμός.

Εάν όμως αρχίσουμε να σκεφτόμαστε την Ελλάδα σαν τρόπο, τρόπο ζωής -τρόπο του σκέπτεσθαι- τότε τα πράγματα αλλάζουν, τότε η Ελλάδα κι ο ελληνισμός αποκτούν οικουμενική σημασία και τότε μπορούμε να αρχίζουμε να σκεπτόμαστε για τα πράγματα, για τις ιδέες, για τα επιτεύγματα, τα οποία, διαμέσου των αιώνων, ο ελληνισμός έχει προσφέρει στον κόσμο και επομένως, μπορεί να συνεχίζει να προσφέρει στον κόσμο: η ιδέα της δημοκρατίας πρώτιστα, η ιδέα της αποκέντρωσης της κοινωνικής και της ζωντανής, όμως, αποκέντρωσης –μη βλέπετε το ελληνικό δημόσιο είναι, μάλλον, παράδειγμα προς αποφυγή ως προς αυτό, αν και ελπίζουμε ότι τελικά θα διδαχθεί και το ελληνικό δημόσιο, το ελλαδικό, θα έλεγα, δημόσιο από τις ρίζες και τις παραδόσεις του γένους μας και του ελληνισμού. Η δυσπιστία απέναντι στην κεντρική, στην οποιαδήποτε κεντρική αυθεντία, η δυνατότητα πρόσληψης και σύζευξης με άλλα στοιχεία πολιτισμικά, εθνικά, φυλετικά κτλ., που έγινε από τα πανάρχαια χρόνια, από την εποχή των Φοινίκων, συνέχισε με την εποχή του Βυζαντίου, με το χριστιανισμό, συνεχίζει και σήμερα, που βρισκόμαστε στο σταυροδρόμι Δύσης και Ανατολής.

Και βεβαίως δεν είναι τυχαίο καθόλου ότι αυτός ο διάλογος, έντονος πολλές φορές, μεταξύ μας για το τι πραγματικά είμαστε –ανήκομεν εις την Δύσην ή έχομε και άλλα στοιχεία μέσα μας και είμαστε φορείς και άλλων επιδράσεων ανατολικών κτλ.- συνεχίζει μέχρι σήμερα. Αυτή η ζωντανία και αυτή η παράδοση κι αυτές οι πρωταρχικές ιδέες, οι οποίες διαμέσου των αιώνων μας χαρακτήρισαν σαν λαό, εκφράζονται με τον καλύτερο τρόπο μέσω της ελληνικής γλώσσας.

Και γι' αυτό η ελληνική γλώσσα έπαιξε μέσα στην ιστορία μας το ρόλο που έπαιξε, και γι' αυτό εμείς καλούμαστε παντού στον κόσμο, Έλληνες εκ καταγωγής και Έλληνες επίσης λόγω παιδείας, αυτή τη γλώσσα καλούμαστε να τη συνεχίσουμε, να την εμπλουτίσουμε, να την μεταλαμπαδεύσουμε στους νεότερους και να την αναδείξουμε σαν ένα στοιχείο της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, για το οποίο είμαστε υπερήφανοι και το οποίο μπορούμε άνετα και με κάθε αίσθημα υπερηφάνειας και τιμής να μοιραστούμε με όλους τους άλλους λαούς, όχι με την έννοια της επιβολής κάποιας

γλώσσας ή κάποιου τρόπου ζωής, αλλά με την έννοια του μοιράσματος, με την έννοια της αλληλεπίδρασης, της πρόσληψης και της σύζευξης, που έλεγα προηγουμένως.

Επομένως, εύχομαι το συνέδριο αυτό να δώσει άλλη μια μαρτυρία ότι αυτό μπορεί να γίνει, ότι αυτό είναι δυνατό –άλλωστε νομίζω ότι η πορεία του σχετικού έργου μέχρι τώρα αυτό δείχνει και με μεγάλη μου χαρά το διαπιστώνω κάθε φορά, που ο κύριος Δαμανάκης έχει την καλοσύνη να με φωνάξει στις συναντήσεις σας, έτσι ώστε να σας απευθύνω το σχετικό χαιρετισμό, και είμαι σίγουρος ότι αυτό θα συνεχιστεί και στο μέλλον.

Δυο τρία πράγματα ακόμα να σας πω σχετικά με άλλες δραστηριότητες στο πανεπιστήμιο Κρήτης, οι οποίες καλό ίσως είναι να σας είναι γνωστές και οι οποίες θα μπορούσαν να συσχετιστούν με την προσπάθεια τη σημαντική που γίνεται εδώ. Μία άλλη προσπάθεια που έχουμε αρχίσει τώρα και κάμποσα χρόνια –και είναι, νομίζω, από τις λίγες προσπάθειες που γίνονται μέσα στην Ελλάδα, λίγα πανεπιστήμια το κάνουν αυτό- είναι η προσπάθεια προσφοράς εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε μη Έλληνες, σε ξενόγλωσσους.

Κάθε καλοκαίρι οργανώνουμε τα σχετικά μαθήματα και, αν δεν κάνω λάθος, υπάρχει συνεργασία του προγράμματος αυτού με το πρόγραμμα, που διευθύνει ο κύριος Δαμανάκης.

Άλλες προσπάθειες που γίνονται σχετικές είναι θερινά σχολεία που έχουν οργανωθεί στο παρελθόν και ελπίζουμε να συνεχιστεί αυτό και στο μέλλον, π.χ. θερινό σχολείο αρχαιολογίας –κυρίως για Ελληνοαμερικανούς ήταν, αλλά ελπίζουμε ότι θα έχει και γενικότερη επίδραση. Τέτοιες προσπάθειες, σαν πανεπιστήμιο Κρήτης, πρέπει να ξέρετε ότι τις στηρίζουμε ιδιαίτερα, διότι πάντοτε το πανεπιστήμιο Κρήτης είχε προσανατολισμό σαφώς όχι μόνο τοπικό, σαφώς όχι μόνο εθνικό, αλλά είχε επίσης και προσανατολισμό ευρωπαϊκό και τελικά διεθνή.

Πρέπει να ξέρετε, επίσης, ότι το πρόγραμμα αυτό της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, είναι κομμάτι ενός γενικότερου προγράμματος που στηρίζεται από χρήματα του δεύτερου κοινοτικού πλαισίου στήριξης και το οποίο έχει οργανώσει το υπουργείο παιδείας –είναι το πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, που έχει σκοπό την αναμόρφωση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα βεβαίως της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης- και σ' αυτό το πανεπιστήμιο Κρήτης έχει πάει ιδιαίτερα καλά, στο να προσελκύσει πλήθος έργων που αυτή τη στιγμή εκτελούνται σε Ηράκλειο και Ρέθυμνο και έχουν σκοπό την αναμόρφωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Θα έλεγα ότι το πανεπιστήμιο Κρήτης είναι αυτή τη στιγμή ένα εργοτάξιο, όσον αφορά τα έργα αυτά –πολύ σύντομα θα βγουν και φυλλάδια ενημερωτικά τα οποία θα ενημερώνουν τον κόσμο- και αναφέρω βεβαίως εκτός από τα προγράμματα αναμόρφωσης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, δυο τρία άλλα προγράμματα. Το ένα είναι το πρόγραμμα Προμηθέας, το οποίο εκτελείται σε επίπεδο Πανεπιστημίου και το οποίο δίνει τη δυνατότητα σε διδάσκοντες μέσα στο πανεπιστήμιο να εμπλουτίζουν και να βελτιώνουν το διδακτικό τους υλικό, το εκπαιδευτικό τους

υλικό, τις πανεπιστημιακές τους σημειώσεις, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μέσα κτλ., και αυτό ήδη έχει αρχίσει και εκτελείται.

Ένα άλλο πρόγραμμα είναι “το κτίσιμο” μίας ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης, αν θέλετε μία ψηφιακή βιβλιοθήκη, μοιρασμένη σε έξι αυτή τη στιγμή πανεπιστήμια στην Ελλάδα, των οποίων συντονιστής είναι πάλι το πανεπιστήμιο της Κρήτης, τα άλλα πανεπιστήμια είναι το Μετσόβειο, των Αθηνών, Πάντειο, Ιόνιο, Πειραιώς –νομίζω ότι δεν ξέχασα κανένα- και έχει σκοπό να μαζέψει όλες τις πανεπιστημιακές σημειώσεις, να δώσει ελεύθερη πρόσβαση μέσω του Internet, έτσι ώστε όλοι οι Έλληνες φοιτητές τελικά να μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση σε πανεπιστημιακές σημειώσεις οι οποίες ετοιμάζονται και τελικά εξελίσσονται σε πανεπιστημιακά συγγράμματα σε όλη την Ελλάδα, και ενδεχομένως αυτό αργότερα και στο εξωτερικό.

Και το τελευταίο είναι ότι αρχίσαμε ήδη ένα πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση, όπου πιστεύουμε ότι θα αρχίσουν να δίνονται σύντομα μαθήματα εξειδίκευσης στην αρχή, επαγγελματικής εξειδίκευσης, μέσω του Internet. Ή αντί να έχουμε αλληλογραφία με το ταχυδρομείο, να έχουμε αλληλογραφία μέσω του Internet, σε πρώτη φάση και τελικά να έχουμε και αλληλεπίδραση μέσω του Internet, μέσω των εγκαταστάσεων τις οποίες σύντομα ελπίζω να έχουμε, τηλεδιάσκεψης και τηλεδιδασκαλία κ.λπ.

Κλείνω εδώ την παρένθεση, εύχομαι και πάλι καλή επιτυχία στο συνέδριο και πρέπει να ξέρετε ότι το πανεπιστήμιο Κρήτης είναι ιδιαίτερα υπερήφανο για την προσπάθεια αυτή και θα κάνει καθετί που έχει στη διάθεση του για να τη στηρίξει.

Μ.Δ.: Ευχαριστώ πολύ τον κύριο Νικολάου.

Πριν προχωρήσω και καλέσω στο βήμα για χαιρετισμό στους προσκεκλημένους μας θα μου επιτρέψετε να αναγνώσω το χαιρετισμό του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κυρίου Αρσένη, ο οποίος λόγω ανελαστικών υποχρεώσεων, και παρά τον αρχικό προγραμματισμό, δεν μπορεί να παρευρίσκεται σήμερα στην έναρξη του συνεδρίου.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
κ. Γεράσιμου Αρσένη

Αγαπητοί συμπατριώτες,
Κυρίες και κύριοι

Ο Ελληνισμός της διασποράς έχει τη δική του ιστορία στην προσπάθειά του να συνεχίσει και να αναδείξει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά του στοιχεία σε άλλες χώρες. Αναμφισβήτητα, η πολυποίκιλη ιστορία των Ελλήνων της διασποράς, του παγκόσμιου Ελληνισμού, αναδεικνύει τις διαφορετικές συνθήκες, αλλά και τις ιδιαιτερότητες των ίδιων των Ελλήνων. Στην πορεία αυτή, ο Ελληνισμός απέκτησε ένα τεράστιο πλούτο εμπειριών και παραδόσεων.

Ο Ελληνισμός είτε εντός των εθνικών συνόρων, είτε έξω από αυτά, εφοδιασμένος με ένα αειθαλή πολιτισμό, φαίνεται να κατάφερε εξακτινώνοντας τις αρχές και τις αξίες του όχι μόνο να επιβιώσει και να εμπλουτισθεί, αλλά και να συντελέσει με την πολιτιστική του δράση σε μια δυναμική διάχυση αυτού του πολιτισμικού πλούτου.

Και είναι βέβαια γνωστό, ότι ο κυριότερος φορέας του πολιτισμού είναι η γλώσσα. Γι' αυτό και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό αποτελεί για την Ελλάδα υπόθεση μείζονος σημασίας.

Έτσι, λοιπόν, το ΥΠΕΠΘ, έχοντας θέσει ως στρατηγικό του στόχο τον εκσυγχρονισμό της ελληνόγλωσσης παιδείας στο εξωτερικό, υλοποιεί όπως ήδη γνωρίζετε, ένα μεγαλόπνοο πρόγραμμα, του οποίου είστε η ψυχή και η κινητήρια δύναμη, ένα πρόγραμμα που σε συνδυασμό με πολλά άλλα μέτρα θα καλύψει χρόνιες ανάγκες και θα καταστήσει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη.

Σ' αυτή λοιπόν τη χρονική συγκυρία, απευθύνομαι σε σας τους εκπαιδευτικούς και τους επιστήμονες της διασποράς που έχετε την ευθύνη υλοποίησης αυτού του έργου, για να σας συγχαρώ και να σας ζητήσω να συνεχίσετε την προσπάθειά σας με ζήλο και αφοσίωση.

Εύχομαι, λοιπόν, καλή επιτυχία στις εργασίες σας και εποικοδομητικά αποτελέσματα.

Μ.Δ.: Θα παρακαλέσω τον εκπρόσωπο του σεβασμιωτάτου να απευθύνει χαιρετισμό στους συνέδρους.

Ευχαριστώ πολύ.

Εντιμότατοι άρχοντες, κύριοι εκπρόσωποι του πανεπιστημίου Κρήτης, κύριοι εκπρόσωποι αρχών και φορέων, κύριοι σύνεδροι, ως εκπρόσωπος της τοπικής εκκλησίας, σας καλωσορίζω στην πόλη και στη μητρόπολή μας. Είμαι ιδιαίτερα χαρούμε-

νος που συμμετέχω κι εγώ σ' αυτό το συνέδριο.

Δεν είμαι πολύ ενημερωμένος για το τι γίνεται στο εξωτερικό για την παιδεία, για την ελληνόφωνη και την ορθόδοξη παιδεία, γι' αυτό θα μου επιτρέψετε να μιλήσω στα δικά μου χωράφια. Είχα παρακολουθήσει πριν από λίγο καιρό, στην τηλεόραση –δε θυμάμαι σε ποιο κανάλι- κάποια εκπομπή, όπου κάποιος ιερέας στην Αργεντινή, αν δε με απατά η μνήμη μου, σε κάποιο ρεπορτάζ που έκαναν οι δημοσιογράφοι, έλεγε ότι έχει σταματήσει να λειτουργεί στην ελληνική γλώσσα, διότι οι άνθρωποι, τα παιδιά, δε γνωρίζουν τη γλώσσα αυτή.

Αρκετές φορές τα καλοκαίρια έχω έρθει σε επαφή με παιδιά από τον Καναδά, από την Αμερική, από τη Γερμανία, που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποια πράγματα, τουλάχιστον εκκλησιαστικώς. Προσπαθούσα να μιλήσω και να εξηγήσω τι σημαίνει η λέξη «ηθική» και δυστυχώς ήταν ακατόρθωτο.

Όμως, πριν από μερικά χρόνια, επειδή το Ρέθυμνο έχει έναν τοπικό άγιο, μας πληροφόρησαν ότι κάποιος ρεθυμνιώτης άγιος, ο άγιος Αθανάσιος ο Πατελάρος βρίσκεται στο Χάρκοβο της Ουκρανίας, είναι προστάτης της πόλης, το λείψανο του είναι άφθαρτο, ξεκινήσαμε από τη μητρόπολη μας να πάμε να γνωρίσουμε τον άγιο αυτό, να μάθουμε για τη ζωή του, να μάθουμε περισσότερα στοιχεία.

Όταν πήγαμε στο Κίεβο κι από κει στο Χάρκοβο, οι ελάχιστοι Έλληνες που ήρθαν να μας προϋπαντήσουν, οι εκπρόσωποι της ομογένειας, μας παρακάλεσαν να τους κάνουμε μια λειτουργία στα ελληνικά. Κι έφεραν τα παιδιά τους για να ακούν ανθρώπους να μιλούν τα ελληνικά, να μιλούν την ελληνική γλώσσα. Δεν ξέρω ποιοι είναι υπεύθυνοι γι' αυτό το χάλι, ασφαλώς οι ευθύνες είναι πολλές και κάθε μεριά έχει το μερίδιό της.

Όμως πιστεύω ότι η ορθόδοξη εκκλησία έχει ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης γι' αυτή την κατάσταση. Θα μπορούσαμε βέβαια να στέλνομε κληρικούς στο εξωτερικό να λειτουργούν, θα μπορούσαμε να κάνομε πολλά. Δυστυχώς, δεν πιστεύω ότι το επίπεδο των κληρικών μας είναι τέτοιο που να μπορεί να αναλάβει τέτοιου είδους αποστολές και αυτό οφείλεται στην ελλιπή εκκλησιαστική παιδεία. Δε θέλω να σας κουράσω περισσότερο. Χαίρομαι που το Υπουργείο Παιδείας, η κυβέρνηση αυτής της χώρας ανάλαβε επιτέλους κάποια προσπάθεια.

Συγχαρητήρια στο Υπουργείο Παιδείας, συγχαρητήρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, καλώς ορίσατε, εύχομαι ο Θεός να ευλογεί τις προσπάθειες σας. Σας μεταφέρω τις ευχές του μητροπολίτη, ευλογούμε την προσπάθεια αυτή και ευχόμαστε καλή επιτυχία στο συνέδριο. Ευχαριστώ.

Μ.Α.: Ευχαριστώ πολύ τον πανοσιολογιότατο. Θα παρακαλέσω τον πρόεδρο της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής για θέματα απόδημου ελληνισμού, κύριο Νιώτη, να χαιρετίσει το συνέδριο.

Καλή σας ημέρα, Πανοσιολογιότατε, κύριε αντιπρότανη, κύριε ειδικέ γραμματέα

παιδείας ομογενών, κύριε νομάρχη, κύριε δήμαρχε, αγαπητοί και αγαπητές σύεδροι, εκ μέρους της βουλής των Ελλήνων και ιδιαιτέρως εκ μέρους της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού χαιρετίζω με ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτό το πολύ σημαντικό συνέδριο που αναφέρεται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και εντάσσεται στο ευρύτερο τριετές πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών». Είμαστε ως κοινοβούλιο, ως πολιτεία γενικότερα, κοινωνοί, γνώστες των διαδικασιών και της εξέλιξης αυτού του τριετούς προγράμματος και προσωπικά θέλω να σας διαβεβαιώσω ότι δίνουμε τεράστια σημασία στην υλοποίηση του, στα συμπεράσματα και στην αξιοποίηση των προϊόντων που ήδη παράγονται.

Είναι η πρώτη φορά –ευτυχώς ή δυστυχώς, μπορεί κανείς να προσθέσει– που η ελληνική πολιτεία, ο ελληνικός πνευματικός κόσμος, με τρόπο συντονισμένο, με σχέδιο, με ικανή χρηματοδότηση, περίπου δύο δισεκατομμυρίων δραχμών, με στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προωθεί ένα τόσο πλατύ, ευρύ, πολυδύναμο πρόγραμμα που έχει στόχο να προσεγγίσει το μεγάλο αυτό θέμα, εθνικό ζήτημα, που συνδέεται με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό.

Είναι πάρα πολύ σημαντικό ότι αυτό το πρόγραμμα δεν είναι μία απλή έρευνα, δεν είναι μία απλή καταγραφή, δεν έχει απλώς και μόνο επιστημονικούς στόχους στα πλαίσια της πανεπιστημιακής κοινότητας. Είναι ένα πρόγραμμα που μελετά και ερευνά και συγχρόνως δημιουργεί, παράγει προϊόντα, τα θέτει στην κρίση των ειδικών, καλεί τους συντονιστές των προγραμμάτων να παρουσιάζουν τις προτάσεις τους, δοκιμάζει την εφαρμογή τους και κατ' αυτό τον τρόπο θεωρούμε ότι θα βρεθούμε στο κλείσιμο της τριετίας πάρα πολύ κοντά στο σημαντικό αυτό στόχο μας, γιατί ασφαλώς όσοι είμαστε πολύ κοντά στο αντικείμενο έχουμε αντιληφθεί πως βρισκόμαστε σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι, σε μια κρίσιμη χρονική συγκυρία καθόλου ευνοϊκή για το πέρασμα της ελληνικής γλώσσας στις νεότερες γενιές.

Ήδη, η ελληνική πολιτεία έχει αρχήσει και ήδη οι συνθήκες καθιστούν την προσπάθεια δυσκολότερη. Ας μην ξεχνάμε ότι η πρώτη και η δεύτερη γενιά στις περισσότερες περιοχές του κόσμου, όπου ζουν ελληνικοί πληθυσμοί, παραχωρούν τη θέση τους, τουλάχιστον σε εκπαιδευτική ηλικία, στην τρίτη, την τέταρτη και ίσως στην πέμπτη γενιά, αν δούμε τις περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών, από την [Tamba Area] προς το Los Angeles και το San Francisco. Αυτό σημαίνει ότι εάν στην πρώτη γενιά και τη δεύτερη το παιδί είχε ανάγκη να μάθει την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνεί με τη μητέρα, τον πατέρα, τον παππού, που δεν ήξεραν αγγλικά, αυτό δεν το χρειάζεται καθόλου στην τρίτη και την τέταρτη γενιά.

Και ασφαλώς σε μια εποχή, όπου ο ανταγωνισμός, το εσωτερικό περιβάλλον αυτών των νέων κοινωνιών, υπερατλαντικά κυρίως, αλλά και στην Ευρώπη, υποχρεώνει τα παιδιά μας να μουν πιο αποφασιστικά στην εκπαίδευση τους στη γλώσσα της περιοχής αυτής. Αυτό κάνει πολύ πιο δύσκολη τη δική μας προσπάθεια, γι' αυτό και είναι εθνικής σημασίας η επιτυχία αυτού του προγράμματος που έχει ως στόχο να παρουσιάσει νέα Προγράμματα Σπουδών, που να κάνουν την ελληνική

γλώσσα πιο εύληπτη για τα παιδιά αυτά, να δώσει εφαρμογές της σύγχρονης τεχνολογίας με τη δημιουργία προγραμμάτων σε βάσεις δεδομένων, αλλά και τη δημιουργία διαδικτύων, έτσι ώστε σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, όπως είναι η σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία, να μπορέσει το παιδί να τοποθετήσει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή τρίτη ή και τέταρτη επιλογή του, να αξιοποιήσει την εκπαιδευτική τηλεόραση τώρα που η Ελλάδα κι ο ελληνισμός αποκτήσαμε τη δορυφορική τηλεόραση με την ΕΡΤ να είναι ήδη σε όλο τον κόσμο.

Άρα, χρειαζόμαστε τα φώτα σας και τα προϊόντα μέσα από τη δουλειά αυτή του προγράμματος, ώστε μέσα από την εκπαιδευτική τηλεόραση τη δορυφορική, τα CD-ROMs, το Internet, να έχουμε σε κάθε σπίτι σύγχρονα και ευέλικτα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Χρειαζόμαστε την επιμόρφωση των επιμορφωτών, γιατί ασφαλώς αν εξαιρέσουμε τους 1700, 1800 καθηγητές και δασκάλους στην Ευρώπη, σπάνια θα συναντήσει κανείς αποφοίτους των Ελληνικών Πανεπιστημίων στις Ηνωμένες Πολιτείες, στον Καναδά ή και στην Αυστραλία. Οι περισσότεροι εκεί είναι αυτοδίδακτοι για να μην αναφερθώ στον έρημο ελληνισμό των 500.000 της τέως Σοβιετικής Ένωσης με τους είκοσι μόνο καθηγητές και τους υπόλοιπους που αγωνίζονται να περάσουν την ελληνική γλώσσα εκεί σε ελληνικούς πληθυσμούς που ελάχιστα γνωρίζουν την ελληνική.

Είναι, λοιπόν, φανερό πως και η δημιουργία σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών παράλληλα με την επιμόρφωση των επιμορφωτών, θα δώσει μία περαιτέρω ώθηση σ' αυτή την αγωνιώδη προσπάθεια να τοποθετήσουμε την ελληνική γλώσσα στο διεθνές περιβάλλον, να την κάνουμε ελκυστική για τις νεότερες γενιές των ομογενών, αλλά και να την ανοίξουμε και στους φιλέλληνες, που ευτυχώς υπάρχουν, θα έλεγα, σε εντυπωσιακό αριθμό σε όλα τα μήκη και τα πλάτη του κόσμου.

Και θέλω απλώς να σας αναφέρω, γιατί ίσως πολλοί θεωρούμε ότι η ελληνική γλώσσα δεν έχει αξία ή δεν είναι ζητούμενη, όπως η αγγλική ή η γαλλική ασφαλώς ναί, αλλά μπορεί κανείς να εκπλαγεί επισκεπτόμενος, ας πούμε την Ουρουγουάη και να βλέπει ότι ένας ιδιώτης Έλληνας –θα πω το όνομά του- ο κύριος Τσάκος, εφοπλιστής, έχει δημιουργήσει ένα κέντρο ελληνικής γλώσσας, χωρίς καμία ανάμειξη του ελληνικού κράτους, και στο οποίο φοιτούν διακόσιοι Ουρουγουανοί, οι οποίοι μιλούν άπταιστα τα ελληνικά.

Σε όλη τη λατινική ζώνη υπάρχει τέτοιο ενδιαφέρον, σε όλα τα Βαλκάνια υπάρχει τέτοιο ενδιαφέρον, σε όλη τη Μαύρη Θάλασσα υπάρχει τέτοιο ενδιαφέρον –όχι μόνο από τους Έλληνες- και θα έλεγα και στη Νέα Υόρκη και στο Παρίσι και οπουδήποτε.

Και ασφαλώς, κύριε Δαμανάκη, η Ελληνική Βουλή στηρίζει, και κύριε αντιπρόεδρη, το πρόγραμμα σας, και το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας με την παρουσία εδώ και του ειδικού γραμματέα, του αγαπητού μας κυρίου Χαλκιώτη, που παρακολουθεί και συντονίζει με ενδιαφέρον αυτή την υπόθεση. Πρέπει να ξέρετε ότι σε εσάς στηρίζουμε αυτή την πολιτισμική επανάσταση που πρέπει να κάνει ο ελληνισμός με κύριο όπλο του την ελληνική γλώσσα.

Πρέπει να κερδίσουμε τη μάχη, χρειαζόμαστε ένα τελικό συμπέρασμα στον κύκλο της τριετίας ότι κερδίσαμε τη μάχη της γνώσης, της τεχνογνωσίας, του εκσυγχρονισμού των προγραμμάτων, της αποτελεσματικότητας και από κει και πέρα ασφαλώς χρειαζόμαστε το μεράκι των εκπαιδευτικών, χρειαζόμαστε τη συνεχή δημιουργική παρουσία των συντονιστών –περισσότεροι από 150 συντονιστές σ’ αυτό το πρόγραμμα υπάρχουν σε όλο τον κόσμο- ώστε να μπούμε στον 21ο αιώνα με τις προϋποθέσεις που απαιτεί η συγκυρία και να διαιωίσουμε τον ελληνικό πολιτισμό, αξιοποιώντας το πιο χρήσιμο στοιχείο του πολιτισμού μας που είναι το εργαλείο του, η ελληνική μας γλώσσα.

Εύχομαι κάθε επιτυχία. Εκ μέρους της Βουλής θα παρακολουθήσω, επί διήμερο τουλάχιστον, τις εργασίες. Ξέρετε ότι σας παρακολουθούμε και σας στηρίζουμε συγχρόνως. Δύο φορές η Βουλή άνοιξε τη διαδικασία εντός των τειχών της: μέσα σε επίσημες διαδικασίες –εκλήθη και ο κύριος Δαμανάκης και άλλοι εκπρόσωποι του προγράμματος- και φυσικά σε στενή συνεργασία με τον κύριο Χαλκιώτη τον κύριο Ανθόπουλο και τον κύριο Αρσένη.

Δίνουμε μαζί σας αυτή τη μάχη, σας εμπυχνώνουμε και σας στηρίζουμε, είμαστε βέβαιοι ότι στον κύκλο της τριετίας ο ελληνισμός θα έχει κερδίσει πάρα πολλά και σημαντικά από την εξέλιξη αυτού του προγράμματος. Καλή επιτυχία στο συνέδριο σας.

Μ.Α.: Ευχαριστώ πολύ, κύριε πρόεδρε. Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω δημόσια τις ευχαριστίες μου για την αμέριστη συμπαράσταση της Βουλής και ιδιαίτερα του προέδρου της μονίμου επιτροπής για θέματα απόδημου ελληνισμού, κυρίου Νιώτη. Αισθανόμαστε το βάρος του προγράμματος, και ξέρουμε ότι είναι καταδικασμένο να πετύχει, και καταβάλλομε κάθε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.

Παρακαλώ τον κύριο νομάρχη, τον κ. Λίτινα, να απευθύνει χαιρετισμό στους συνέδρους.

Πανοσιολογιότατε, εκπρόσωπε του σεβασμιωτάτου, κύριε πρόεδρε της ελληνικής κοινοβουλευτικής αντιπροσωπείας της ομογένειας, κύριε πρόεδρε της επιτροπής, κύριε δήμαρχε και εκπρόσωποι νομαρχιακής και τοπικής αυτοδιοίκησης, κύριοι αντιπρυτάνεις, κοσμήτορες, καθηγητές, εκπρόσωποι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, αγαπητοί φοιτητές, φίλοι και φίλες, είναι ιδιαίτερη τιμή και χαρά για εμάς τους Ρεθυμνιώτες -και πιστεύω εκφράζω τα αισθήματα όλων των Ρεθυμνιωτών- που αυτό το σημαντικό συνέδριο γίνεται στο νομό μας, στην πόλη των γραμμάτων και των τεχνών και βέβαια εδώ στο Πανεπιστήμιο μας, που για μας όλους τους κρητικούς αποτελεί όχι μόνο τη ζωντανή ελπίδα αλλά τη μεγάλη δύναμη ένα ποιοτικό άλμα που επιχειρούμε ως περιφέρεια Κρήτης στη Μεσόγειο και όχι μόνο, και πάντα με αιχμή σ’ αυτή τη μεγάλη προσπάθεια τα ερευνητικά ιδρύματά μας και το Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Αξίζουν θερμά συγχαρητήρια, κύριε πρόεδρε, στην προσπάθεια που έχετε κάνει

και είμαι σίγουρος ότι θα στεφθεί με απόλυτη επιτυχία, μια και είναι αυτή η όλη προσπάθεια μια από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις της πολιτείας απέναντι στους Έλληνες ομογενείς του εξωτερικού. Οι ομογενείς μας που ζουν για πολλά χρόνια μακριά από την πατρίδα δε θα πρέπει να αποκοπούν από τον κύριο συνδετικό ιστό που τους ενώνει μαζί μας, του οποίου βασικές ίνες είναι η ελληνική γλώσσα και παιδεία, γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού μας.

Το Υπουργείο Παιδείας, λειτουργώντας σ' αυτή την κατεύθυνση, χρηματοδοτεί προγράμματα που αφορούν την παιδεία των ομογενών μας που ζουν στο εξωτερικό. Και καλά κάνει. Και χρειάζεται ακόμα πολλά να γίνουν. Και χρειάζεται και η εκκλησία, όπως ανέφερε ο πανοσιολογιότατος, να προχωρήσει. Χρειάζεται όλοι μαζί συντονισμένα να προχωρήσουμε. Αλλά πέρα, όμως, απ' αυτή την εκπαιδευτική τους αξία, τα προγράμματα αυτά δείχνουν το ενδιαφέρον και την προσπάθεια της χώρας μας να στηρίξει ηθικά τα ξενιτεμένα παιδιά μας, για να κρατήσουν ζωντανή την Ελλάδα. Δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι άνθρωποι αυτοί που για πολλούς και διαφόρους λόγους αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν, είναι οι μόνιμοι πρεσβευτές της χώρας μας στο εξωτερικό. Και είναι εκείνοι που θα βοηθήσουν, μέσα από τη δική τους νοσταλγία, τη διάδοση του πολιτισμού και των παραδόσεων μας στα πέρατα της γης.

Ο ρόλος του πανεπιστημίου Κρήτης, φίλες και φίλοι, στις κατευθύνσεις αυτές είναι ουσιαστικός και απόλυτα ταυτισμένος με τη σημαντική αποστολή του. Χαιρετίζω την έναρξη των εργασιών του συνεδρίου, κι εγώ, ευχόμενος καλή επιτυχία –που τη θεωρώ σίγουρη- και ευχόμενος σε όλους εσάς που ήρθατε από τις διάφορες χώρες, καλή διαμονή στον τόπο μας για όσες μέρες μέινετε κοντά μας. Σας ευχαριστώ.

Μ.Δ.: Ευχαριστώ πολύ τον κύριο νομάρχη. Θα παρακαλέσω το δήμαρχο του δήμου Ρεθύμνης, τον κύριο Αρχοντάκη, να απευθύνει χαιρετισμό.

Πανοσιολογιότατε, κύριε πρόεδρε του συνεδρίου, κύριοι σύνεδροι –σήμερα είμαστε όλοι σύνεδροι (μην επαναλαμβάνουμε τα ίδια)- εκ μέρους του Δημοτικού Συμβουλίου Ρεθύμνης θα ήθελα να απευθύνω θερμά συγχαρητήρια προς το Πανεπιστήμιο Κρήτης και ιδιαίτερα προς το Παιδαγωγικό Τμήμα για τη σύγκλιση του συνεδρίου αυτού και να καλωσόρισω ιδιαίτερα όσους μπήκαν στον κόπο, ακόμα και από μακρινές χώρες, να τιμήσουν το συνέδριο και την πόλη μας με την παρουσία τους.

Πρέπει να πω ότι κάθε φορά που το Πανεπιστήμιό μας πρωτοπορεί και ανοίγει νέους δρόμους και δρα σε διεθνή επίπεδο και σε επιστημονικούς χώρους στην έρευνα και την παιδεία ειδικότερα, εμείς νιώθουμε μεγάλη χαρά και ικανοποίηση γιατί ένα παλιό όραμα του Ρεθύμνου πραγματοποιείται με τον πιο καλό τρόπο. Ειδικά το σημερινό συνέδριο πιστεύουμε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί κατά κάποιο τρόπο επιτυγχάνει τη σύνδεση δύο καιρίων στοιχείων του ελληνισμού, του απόδημου ελληνισμού και της ελληνικής γλώσσας.

Οποιοσδήποτε ταξίδεψε στο εξωτερικό σίγουρα θα έχει εμπειρίες από την παρουσία του διάσπαρτου ελληνισμού σ' όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης και από την προσήλωσή, την παθιασμένη προσήλωση στην ελληνική γλώσσα, στην ιδέα του ελληνισμού και σ' αυτή την αίσθηση της κοινής καταγωγής και ιστορίας. Θα συμφωνήσω απολύτως με τον κοινοβουλευτικό εκπρόσωπο, τον κύριο Νιώτη, παντού περιμένουν μια βοήθεια για τη διδασκαλία της γλώσσας και γενικά μια τόνωση, μια ενίσχυση αυτής της τάσης.

Στις παρευξείνιες χώρες ο επιστάτης –επιτρέψτε μου μερικές μικρές σύντομες προσωπικές, έτσι, αναμνήσεις- ένας από τους επιστάτες των ναυπηγείων Νικολάεφ ήταν ελληνικής καταγωγής, ήρθε όταν πήγαμε εκεί πέρα και μας βρήκε και, χρησιμοποιώντας τα σπασμένα ελληνικά του, μας έδωσε εν μέσω δακρύων να καταλάβουμε πόσο Έλληνας αισθανόταν και πόσο συγκινημένος ήταν. Ο βουλευτής Ταραντιέφ της ουκρανικής βουλής, του κομμουνιστικού κόμματος, είναι ελληνικής καταγωγής, λάτρης της ελληνικής ιστορίας και ονόμασε την κόρη του Ρωξάνη, γιατί ήταν η γυναίκα του Μεγάλου Αλεξάνδρου Ρωξάνη, μεταξύ άλλων.

Ο ταξιτζής που με πήγε κάποτε από του Βουκουρέστι στην Κωσταντζα ήταν ελληνικής καταγωγής, τα μέλη της οικογένειάς του είχαν ελληνικά ονόματα, τα ελληνικά του ήταν αρκετά καλά και αισθανόταν πάρα πολύ Έλληνας, θεσσαλικής καταγωγής. Ο υπαστυνόμος που μας βοήθησε και μας υποδέχτηκε στο αεροδρόμιο της Πετρούπολης ήταν Έλληνας, Χρυσοχοϊδης ήταν το ελληνικό του όνομα, μεταπλάσμενο στα ρωσικά. Οποδήποτε, στο Τάνιεσκ της Ουκρανίας που είπε ο πανοσιολογιότατος, μια πολύ δυναμική ελληνική παρουσία –μέσα σε δυο ώρες μαζεύτηκαν τριακόσιοι άνθρωποι με ένα χορευτικό συγκρότημα και ήταν μια γυναίκα εβδομήντα ετών που δίδασκε ελληνικά.

Μπορέσαμε και τους στείλαμε ως δήμος –με έγκριση του Δημοτικού Συμβουλίου- μπόλικο υλικό, βιβλία, λεξικά, κασέτες, μουσική, δεν είχαν νότες, ήθελαν ελληνικά τραγούδια και δεν είχαν νότες, πρότυπα ελληνικών στολών κτλ. Πιστεύω ότι η προσπάθεια αυτή που γίνεται και από το επίσημο κράτος και από το Πανεπιστήμιο εδώ πέρα και από το συνέδριο αυτό, κύριε πρόεδρε, είναι πάρα πολύ σημαντική, και όχι μόνο για τις χώρες που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Πριν από τρεις μήνες επισκέφθηκα την ιατρική, ειδικότερα την αθλητική σχολή του πανεπιστημίου της Κολωνίας. Υπάρχει ένας διάχυτος ελληνισμός, στο χώρο δεσπόζει το άγαλμα του Δία –πιστό αντίγραφο εκείνου που είναι στο μουσείο των Αθηνών- στα γραφεία του κοσμήτορα υπάρχουν τρεις προθήκες με αντίγραφα ελληνικών μνημείων.

Ο καθηγητής Τέκερ με υποδέχτηκε στα ελληνικά και οι δύο μεταπτυχιακοί του μιλούσαν άπταιστα ελληνικά, ο ένας ήταν Γερμανός και ο άλλος ήταν Έλληνας απ' τα Γρεβενά. Ο ελληνισμός έχει ζωή, έχει δύναμη, αυτό είναι η δύναμη του ελληνισμού, είναι η εγγενής ζωτικότητα του και η αντοχή του στο χρόνο και αυτή η γενικότερη παιδευτική ικανότητά του. Συγχαίρω όλους, όσους εργάζονται στον τομέα αυτό, και εύχομαι καλή επιτυχία στο έργο τους.

Μ.Α.: Ευχαριστούμε πολύ τον κύριο δήμαρχο. Η καθυστέρηση στην έναρξη έδωσε και στην εκπρόσωπο της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού την ευκαιρία να προλάβει τη διαδικασία. Να σ' αφήσουμε Τέτη, δυο λεπτά να συνέλθεις, και να παρακαλέσω το συνάδελφο κύριο Καζάζη, αντιπρόεδρο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, να απευθύνει χαιρετισμό.

Πανοσιολογιότητα, λοιποί σύνεδροι –ο κύριος δήμαρχος έχει δίκιο, σήμερα είμαστε όλοι σύνεδροι (άλλωστε μου είναι αδύνατο να επιμερίσω τους χαιρετιζομένους με την επάρκεια του προέδρου της οργανωτικής επιτροπής)-, εκ μέρους του προέδρου και των μελών του Διοικητικού Συμβουλίου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας θα ήθελα να απευθύνω τα θερά μου συγχαρητήρια για τη σημερινή, πραγματικά εντυπωσιακή, πρώτη ημέρα του συνεδρίου. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας αποτελεί άλλη μια ένδειξη του ζωντανού ενδιαφέροντος του Υπουργείου Παιδείας τα τελευταία χρόνια να οργανώσει επιτέλους σε σύγχρονη βάση την παιδεία των ομογενών. Η φύση του κέντρου και η αποστολή του είναι η προβολή και η διάδοση της ελληνικής γλώσσας στο εσωτερικό και στο εξωτερικό και τα προγράμματα του –38 αυτή τη στιγμή παρά το συντομότερο βίο του- μεγάλα και μικρά, διασταυρώνονται με πολλά από τα ζητούμενα του σημερινού συνεδρίου.

Φυσικά η επιβάρυνσή μας τα πρώτα χρόνια με την οργανωτική μέριμνα και με τη διοργάνωση των πρώτων μας προγραμμάτων που θα έδιναν τη φυσιογνωμία στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, δε μας επέτρεψαν από την πρώτη στιγμή να συνεργαστούμε όσο στενά θα θέλαμε στο πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», αλλά αυτή τη στιγμή, μετά το ξεπέρασμα των πρώτων δυσκολιών, είμαστε έτοιμοι να συνεργαστούμε σε όσους τομείς φανούν αμοιβαίως επωφελείς και όπου θα φανεί και τούτο σκόπιμο.

Πρέπει να πω ότι είμαι εντυπωσιασμένος από το εύρος του προγράμματος και από τη στοχαστικότητα του. Γι' αυτό αξίζει θερμό συγχαρητήριο μήνυμα προς τον πρόεδρο της οργανωτικής επιτροπής, ο οποίος με τη μετριοφροσύνη του απλώς εξονόμασε τα μεγάλα κεφάλαια του προγράμματος. Το ίδιο χρειάζονται και οι συνεργάτες του ασφαλώς, αλλά και όσοι υλικά, ηθικά και θεσμικά –και τους βλέπουμε αρκετούς απ' αυτούς μπροστά μας: τον κύριο Νιώτη, τον κύριο Χαλκιώτη, τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, αλλά και την τοπική κοινωνία και τις πανεπιστημιακές αρχές εδώ- έχουν συνδράμει ενεργώς και όχι ρητορικά. Εύχομαι επιτυχία –την οποία την προσδοκώ- πλήρη, σύντομα να έχουμε και τους καρπούς σε μορφή χειροπιαστή, είτε με τη μορφή έντυπου υλικού είτε με τη μορφή διεκπεραίωσης άλλων δραστηριοτήτων -τις οποίες υπόσχεται το πρόγραμμα- και έχει ήδη αρχίσει να παρέχει. Και πάλι εύχομαι καλή διαμονή για όλους τους συνέδρους.

Μ.Α.: Ευχαριστώ πολύ τον κύριο Καζάζη, αντιπρόεδρο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Θα παρακαλέσω την εκπρόσωπο της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, κυρία Ράλλη, να απευθύνει χαιρετισμό εκ μέρους και του Γενικού

Γραμματέα, ο οποίος στέλνει τα χαιρετίσματα του και λυπάται που λόγω ανελαστικών υποχρεώσεων στο Καζακστάν δεν μπορεί σήμερα να είναι παρόν στο συνέδριο.

Καλημέρα σας. Εκ μέρους το Γενικού Γραμματέα Απόδημου Ελληνισμού, κύριου Σταύρου Λαμπρινίδη, θα σας μεταφέρω το μήνυμα του.

Ευχαριστώ θερμά για την πρόσκληση που μου απευθύνετε, αλλά η μετακίνησή μου στο Καζακστάν τις ημέρες αυτές, όπου θα συναντηθώ με την ομογένεια, δε μου επιτρέπει να βρισκομαι κοντά σας.

Πρέπει να συγχαρώ το Πανεπιστήμιο της Κρήτης, τον υπεύθυνο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», κύριο Δαμανάκη, και όλους τους συνεργάτες του για την προσωπική κι επιστημονική φροντίδα τους για την προώθηση της ελληνικής γλώσσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Είναι γνωστό ότι η παρεχόμενη στο εξωτερικό ελληνόγλωσση εκπαίδευση, παρά τις ανθρώπινες προσπάθειες που καταβάλλονται, παρά τα μεγάλα ποσά που δαπανώνται, δεν έχει επιτύχει μέχρι σήμερα τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Οι φορείς που ασχολούνται με τον τομέα αυτό έχουν να αντιμετωπίσουν σε περιοχές όπου διαβιεί η ομογένεια, άλλοτε τις περικοπές των προγραμμάτων ελληνικών σπουδών στα πλαίσια Πανεπιστημίων ή σχολείων και τη μείωση του ποσοστού μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής, και άλλοτε τη διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

Πιστεύω ότι το συνέδριο αυτό θα δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους αρμόδιους φορείς να ανταλλάξουν απόψεις, να αλληλοενημερωθούν και να προχωρήσουν σε αποφάσεις και δράσεις που θα συμβάλλουν αποφασιστικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της παιδείας των ομογενών. Εύχομαι κάθε επιτυχία στο συνέδριό σας. Ευχαριστώ.

Μ.Α.: Ευχαριστώ πολύ την κυρία Ράλλη. Θα παρακαλέσω τον Ειδικό Γραμματέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κύριο Χαλκιώτη, να απευθύνει χαιρετισμό και να κηρύξει την έναρξη των εργασιών του συνεδρίου.

Κυρίες και κύριοι, φίλες και φίλοι, θα ήθελα καταρχήν, επειδή νιώθω συναισθηματικά φορτισμένος, να εκφράσω ορισμένα συναισθήματά μου. Από τη στιγμή που μπήκα στο αεροπλάνο στην Αθήνα, άρχισα να νιώθω μια μεγάλη ανησυχία. Αυτή η ανησυχία μεγάλωνε όσο πλησίαζα σ' αυτό τον όμορφο τόπο και οφειλόταν στο γεγονός ότι όταν πριν ένα χρόνο ξεκινούσαμε αυτό το πρόγραμμα πάλι εδώ από το Ρέθυμνο, μου φαινόταν σα να 'ταν χθες. Και φυσικά αυτός ο λόγος προκαλεί ανησυχία σε όλους.

Σύντομα όμως σβήστηκε αυτή η ανησυχία, γιατί αντισταθμίστηκε από συναισθήματα χαράς, συγκίνησης και ικανοποίησης. Χαράς, διότι έχω την ευκαιρία να συνα-

ντήσω ξανά πολλά, έτσι, φιλικά πρόσωπα, συνεργάτες, που ζουν μακριά από την Ελλάδα και ικανοποίηση και συγκίνηση, γιατί όταν οραματιστήκαμε αυτό το μεγάλο πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας στην ειδική γραμματεία, όταν το σχεδιάσαμε και το διαμορφώσαμε, δεν μπορούσαμε να φανταστούμε πόσο μεγάλη επιτυχία θα παρουσίαζε σ' αυτή την πορεία τη δύσκολη, μέσα απ' αυτή την εξέλιξη, αν και οι πιθανότητες γι' αυτό ήταν πολύ μεγάλες όταν το αναθέταμε στο πανεπιστήμιο Κρήτης, με επιστημονικό υπεύθυνο τον κύριο Δαμανάκη.

Και πριν πω τα επίσημα λόγια του πρωτοκόλλου, θα 'θελα, κύριε Δαμανάκη, να σας κάνω και μια παρατήρηση, διότι είμαστε σ' έναν πολύ καλό χώρο, η αισθητική του χώρου είναι απ' έξω θαυμάσια, δίνει πολύ ωραία με τη φύση, ο βαθμός οργάνωσης φαίνεται ότι είναι πολύ υψηλός, αλλά έχετε μία παράλειψη: θα 'πρεπε να υπάρχει μία τούρτα εδώ μ' ένα κεράκι, για να γιορτάσουμε τον πρώτο χρόνο υλοποίησης αυτού του προγράμματος.

Φίλες και φίλοι, είναι γεγονός πως η εποχή που ζούμε είναι γεμάτη προκλήσεις. Η έκρηξη γνώσης και τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση οικονομιών και επικοινωνιών, η διαφαινόμενη οικουμενοποίηση της κουλτούρας μέσα από την οποία σταδιακά τα σύνορα μεταξύ των πολιτισμών εξαφανίζονται, είναι οι κύριες παράμετροι μιας πραγματικότητας που χαρακτηρίζεται από τεράστια δυναμική και που διαμορφώνεται μέρα με τη μέρα, μέσα από ταχύτατες και ραγδαίες εξελίξεις, που, όπως σωστά έχει παρατηρηθεί δεν έχουμε καν χρόνο να τις ερμηνεύσουμε και να τις αντιληφθούμε. Μέσα, λοιπόν, σ' αυτές τις συνθήκες και λίγο πριν την αυγή του 21ου αιώνα, οι δυνάμεις του ελληνισμού συσπειρώνονται και συστρατεύονται για να του προσδώσουν τη θέση που του αξίζει.

Σ' αυτή τη μεγάλη προσπάθεια, χωρίς αμφιβολία, ο ρόλος του ελληνισμού της διασποράς είναι μείζονος εθνικής σημασίας. Γι' αυτό και η στέρεη και σταθερή σύνδεση με τον εντός των ελληνικών συνόρων ελληνισμό αποτελεί βασική προτεραιότητα της ελληνικής πολιτείας. Προϋπόθεση όμως, εκ των ων ουκ άνευ, για την επιτυχία αυτής της προσπάθειας είναι η εξασφάλιση της προοπτικής -κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν οι νέες γενιές των ελληνοπαίδων και προοδεύουν στις χώρες που διαβιούν αλλά και παραμένουν στην αγκαλιά του ευρύτερου ελληνισμού. Γι' αυτό και η παροχή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι ο θεμέλιος λίθος της επιτυχίας. Γι' αυτό και το μεγαλόπνοο πρόγραμμα του υπουργείου παιδείας έχει τεράστια σημασία.

Φίλες και φίλοι, στο συνέδριο αυτό θα γίνει η αποτίμηση της πορείας του προγράμματος, αφού κλείνει ένας χρόνος από τότε που άρχισε η υλοποίησή του, ενώ η Ελλάδα των πέντε ηπείρων, που εσείς εδώ εκπροσωπείτε, θα αποκτήσει συνολική εικόνα, έτσι ώστε να συνεχιστεί ακόμη πιο αποτελεσματικά η υλοποίηση του προγράμματος. Θα ήθελα, λοιπόν, να σας συγχαρώ θερμά για την προσπάθεια την οποία καταβάλλετε και να εκφράσω τη βεβαιότητα μου ότι θα συνεχίσετε με τον ίδιο ζήλο.

Μ' αυτά τα λόγια κηρύττω την έναρξη των εργασιών του συνεδρίου, συγχαίρω

τους διοργανωτές του και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του. Σας ευχαριστώ.

Μ.Α.: Ευχαριστώ πολύ τον κύριο Χαλκιώτη. Θα παρακαλέσω τον αντιπρύτανη, κύριο Πυργιωτάκη, να αναλάβει στο προεδρείο.

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι, κύριε πρόεδρε θα μου επιτρέψετε κι εμένα να κάνω δύο μικρές και σύντομες παρατηρήσεις, επειδή δεν θα έχω δυστυχώς την ευκαιρία να παρακολουθήσω τις εργασίες του συνεδρίου λόγω ανειλημμένων υποχρεώσεων που με αναγκάζουν να αποχωρήσω αμέσως μετά. Θα ήθελα να πω ότι πριν από 20 χρόνια κλήθηκε ένας Έλληνας, ο Ξενοφών Ζολώτας να μιλήσει στην Αμερική σε ένα συνέδριο με θέματα της ειδικότητάς του, οικονομικά. Ο Ξενοφών Ζολώτας, είχε την εξής πρωτότυπη σκέψη, μίλησε μισή ώρα στα αγγλικά με ελληνικές λέξεις.

Θέλω να πω ότι ως στοιχείο του πολιτισμού, ο ελληνισμός υπάρχει, και νομίζω ότι πρέπει να κάνουμε αυτή την αντιδιαστολή. Υπάρχει σε τέτοιο βαθμό ώστε αναρωτιέμαι αν το “ανήκωμεν εις την Δύσιν” είναι τόσο σωστό, ή είναι σωστότερο να σκεφτούμε, αν η Δύση ανήκει προς τα εδώ.

Από την άλλη πλευρά, όμως, δεν μπορούμε να είμαστε εξίσου αισιόδοξοι με την γλώσσα. Ήδη αναφέρθηκε ότι η Θεία Λειτουργία σε πολλές χώρες της διασποράς γίνεται στην αγγλική και σε άλλες γλώσσες. Κι ακόμη, αφού ελληνοποιήσαμε μια σειρά λέξεων, όπως βίντεο, T.V., τρακτέρ και κανείς δεν θυμάται ότι είναι ξένες, τώρα μέσα στην Ελλάδα αρχίζουμε να δίνουμε ελληνική ιθαγένεια σε διάφορες λέξεις, όπως in, down, windows, baby sitting και χίλια δύο άλλα πράγματα, όπως ελληνοποιούμε τους πασκεμπολίστες και τους ποδοσφαιριστές. Όταν ανοίξεις την τηλεόραση κι ακούσεις τους προπονητές αυτών των ομάδων τότε διερωτάσαι μήπως εσύ είσαι αλλοδαπός στη χώρα σου.

Επομένως, κύριε Δαμανάκη, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για το συνέδριο με τίτλο “Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό”, αλλά θα ήθελα να σας παρακαλέσω όλους μαζί να ετοιμάσουμε ένα άλλο συνέδριο με θέμα ελληνόγλωσση παιδεία στην Ελλάδα.

Με αυτές τις λίγες σκέψεις ήθελα να σας ευχαριστήσω, να καλωσορίσω τους Έλληνες της αιώνιας διασποράς, να σκεφτούμε τους Έλληνες της διασποράς στους οποίους αναφέρθηκε κυρίως ο Δήμαρχος, των παρευξείνιων περιοχών, που αυτοί δεν είχαν την τύχη να έχουν σκληρό νόμισμα και να αποτελούν πηγή συναλλάγματος, και τους ξεχάσαμε. Να παρακαλέσω όλους εσάς να βοηθήσετε σε αυτή την κορυφαία ευθύνη, την οποία έχει αναλάβει το Πανεπιστήμιο Κρήτης, ο κύριος Δαμανάκης με όλους τους συνεργάτες του και να ευχαριστήσω όλους σας που προσήλθατε για όλη την συνεισφορά σας στο πρόγραμμα και για την παρουσία σας εδώ.

Θα παρακαλέσω όλους να αισθανθούμε την κορυφαία ευθύνη που συνέχει τον πρόεδρο του προγράμματος, τον κύριο Δαμανάκη, κι όλους εμάς να κάνουμε ότι είναι δυνατό να επιτύχει το πρόγραμμα. Αυτή είναι έκκλησή μου γιατί αυτό το πρό-

γραμμα, που όπως είπε ο κ. Δαμανάκης, είναι καταδικασμένο να επιτύχει, και θα επιτύχει. Σας ευχαριστώ πολύ.

Μ. Δαμανάκης: Κυρίες και κύριοι σύνεδροι αντιλαμβάνομαι ότι είστε όλοι ταλαιπωρημένοι και κουρασμένοι από το μακρινό ταξίδι σας, ωστόσο θα μου επιτρέψετε να εκθέσω ορισμένες σκέψεις γύρω από το θέμα μας. Απλά κάποιους προβληματισμούς, όχι λύσεις, όχι προτάσεις. Ερεθίσματα, για να σκεφτούμε όλοι μαζί το συγκεκριμένο θέμα. Όπως θα είδατε, ο τίτλος της εισήγησής μου ονομάζεται “εθνοπολιτισμική ταυτότητα και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά”.

Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά

Δαμανάκης Μιχάλης

Πρόλογος

Οι έννοιες “ελληνισμός”, “ελληνικότητα”, “πολιτισμική ταυτότητα”, “εθνική ταυτότητα” αποτέλεσαν στο παρελθόν, και συνεχίζουν να αποτελούν, αντικείμενο επιστημονικών αναλύσεων και συζητήσεων. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στα συλλογικά έργα: “Ελληνισμός Ελληνικότητα” (επιμέλεια Δ. Τσαούσης), “Πολιτισμική Ταυτότητα και Στρατηγική του Ελληνισμού (επιμέλεια Ζ.Χ. Κωτούλα) και “Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα” (επιμέλεια Θ. Βερέμης), στα οποία προσεγγίζονται οι παραπάνω έννοιες από μια ιστορική, πολιτική, κοινωνιολογική, ψυχολογική και εν μέρει φιλοσοφική σκοπιά.

Η παιδαγωγική, ως αναλυτική και ως εφαρμοσμένη επιστήμη, έχει ασχοληθεί ολιγότερο με το θέμα της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Η παραδοσιακή (εφαρμοσμένη) ελληνική παιδαγωγική υιοθέτησε την πολιτική οριοθέτηση του όρου “εθνική ταυτότητα”, τον ταύτισε με τον όρο “εθνική συνείδηση” και τον χρησιμοποίησε ως “μορφωτικό ιδεώδες” για την εθνική διαπαιδαγώγηση, ή καλύτερα χειραγώγηση και πειθαναγκασμό, της εκάστοτε νέας γενιάς (βλ. για παράδειγμα: Εξαρχόπουλος 1950, Παπαδόπουλος 1960, Κουρνιας 1973, Τσίριμπας 1969).

Νεότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα των: Φραγκουδάκη (1978), Νούτσου (1979), Φραγκουδάκη / Δραγώνα (1997), Φλουρης/Καλογιαννάκη (1996) εστιάζονται περισσότερο στην άσκηση κριτικής στα “εθνοκεντρικά”, “εθνικιστικά” και “ελληνοχριστιανικά” περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων και λιγότερο στην επιστημονική ανάλυση και οριοθέτηση των εννοιών που προαναφέραμε.

Σε αντίθεση προς τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες μένουν εγγλωβισμένες στο ελλαδικό εκπαιδευτικό-πολιτικό, παιδαγωγικό και κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι, οι αναλύσεις των λοιπών κοινωνικών επιστημόνων, οι οποίες εστιάζονται σε θέματα “εθνικής ταυτότητας” και “ελληνικότητας” αναφέρονται σε αρκετές περιπτώσεις τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και στην ελληνική διασπορά.

Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, δεν έχει ακόμα επαρκώς αναλυθεί και αποσαφηνιστεί ο ρόλος των ελλαδικών Ελλήνων και των Ελλήνων της διασποράς στη διαμόρφωση της “εθνικής ταυτότητας” και της “ελληνικότητας”: ή τουλάχιστον δεν έχει αποσαφηνιστεί έτσι, ώστε να μπορεί να έχει παιδαγωγική εφαρμογή.

Ένα πρόγραμμα, όμως, - όπως το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών - που υλοποιείται κατ’ εντολή του μητροπολιτικού κέντρου, της Ελλάδας, αλλά απευθύνεται στους Έλληνες της διασποράς, βρίσκεται από τη φύση του αντιμέτωπο με το ζήτημα της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, της ομοιότητας και της διαφορετικότητας, καθώς και με τις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων της Ελλάδας και των Ελλήνων της διασποράς.

Με την εισήγησή μου δεν φιλοδοξώ να δώσω απάντηση στο παραπάνω ζήτημα. Ως επιστημονικός υπεύθυνος του έργου “Παιδεία Ομογενών” αισθάνομαι, ωστόσο,

την υποχρέωση να δώσω, τουλάχιστον, το στίγμα του θεωρητικού πλαισίου του προγράμματος.

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Αν δεχτούμε, ότι ο πολιτισμός δεν είναι στατικός, αλλά υπόκειται σε μια ιστορική εξέλιξη και επηρεάζεται στην εξέλιξή του αυτή από τις εκάστοτε ιστορικές συγκυρίες και τις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές συνθήκες, τότε πρέπει να δεχτούμε, επίσης, ότι οι κάτω από διαφορετικές συνθήκες ζώντας και δρώντες Έλληνες της διασποράς θα πρέπει να διαφοροποιούνται πολιτισμικά μεταξύ τους, καθώς και από τους ελλαδίτες Έλληνες.

Αν πάλι, από την άλλη πλευρά, δεχτούμε ότι η ταυτότητα του ατόμου δεν κληρονομείται, αλλά διαμορφώνεται στα πλαίσια της ενεργούς ενασχόλησής του με τον κοινωνικοπολιτισμικό του περίγυρο και ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας επηρεάζεται από τις εκάστοτε συγκεκριμένες βιοτικές συνθήκες του ατόμου, τότε θα πρέπει να αναμένουμε πολλαπλές ταυτότητες στα ελληνόπουλα της διασποράς.

Εμείς, έχοντας ως αφετηρία τις παραπάνω παραδοχές και, κατά συνέπεια, την *πολιτισμική ετερότητα των Ελλήνων της διασποράς*, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, *αν υπάρχουν και ποια είναι αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία που ενώνουν τους απανταχού Έλληνες και που λειτουργούν ως κοινά συνδεδειγμένα στοιχεία των πολλαπλών ταυτοτήτων τους.*

Να διευκρινίσουμε, ωστόσο, ότι εμείς αντιλαμβανόμαστε τον όρο πολιτισμό στην ευρεία του έννοια. Δεν τον περιορίζουμε, δηλαδή, στις υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων (για παράδειγμα στην ποίηση, στη μουσική, στην τέχνη κλπ.), αλλά συμπεριλαμβάνουμε σ' αυτόν το σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος για να εναρμονισθεί με το φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές ανάγκες του¹.

Στην ευρεία του έννοια ο όρος πολιτισμός μας επιτρέπει να συμπεριλάβουμε στις θεωρήσεις και στις αναλύσεις μας – και προπάντων στην παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο καλούμαστε να κατασκευάσουμε στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών” – τον λαϊκό πολιτισμό και πρώτα απ’ όλα τον πολιτισμό, ή ακριβέστερα τους πολιτισμούς, των Ελλήνων της διασποράς.

2. Εθνοπολιτισμικές διαστάσεις της ταυτότητας των Ελλήνων της διασποράς

Μετά από τις παραπάνω εισαγωγικές παρατηρήσεις επανερχόμαστε στο ερώτημα, *αν υπάρχουν και ποια είναι τα στοιχεία που ενώνουν τους απανταχού Έλληνες και που λειτουργούν ως κοινά, συνδεδειγμένα στοιχεία των πολλαπλών ταυτοτήτων τους.*

Στο παραπάνω ερώτημα θα μπορούσε κανείς να απαντήσει, ότι τα κοινά στοιχεία εστιάζονται στη γλώσσα, στη θρησκεία, στην κοινή ιστορία και στην κοινή παράδο-

¹ Βλ. Σχετικά Greverus, I.-M.: Kultur und Altageswelt, München 1978, σ. 69.

ση. Όμως, οι μέχρι τώρα μελέτες μας δεν τεκμηριώνουν ικανοποιητικά την παραπάνω απάντηση. Και για να γίνει κατανοητό τι εννοώ, θα παραθέσω ένα παράδειγμα.

Τον Μάιο του 1996 είχα την ευκαιρία να επισκεφθώ, στα πλαίσια μιας ελληνικής αποστολής, την Ουκρανία, και συγκεκριμένα την Μαριούπολη και ορισμένα από τα ελληνικά χωριά της περιοχής. Στις 26-5-1996 επισκεφθήκαμε ένα από τα χωριά² στο οποίο ζουν, εδώ και 200 έτη, ελληνικής καταγωγής ταταρόφωνοι πληθυσμοί. Η αντιπρόεδρος του Συμβουλίου Περιοχής, ο πρόεδρος της κοινότητας και οι κάτοικοι μας επεφύλαξαν θερμότητα υποδοχή.

Ο πρόεδρος στη ρωσόφωνη προσφώνησή του ήταν βαθιά συγκινημένος, αναγκάστηκε να την διακόψει δύο φορές ξεσπώντας σε λυγμούς, και μας αποκαλούσε διαρκώς αδέρφια.

Στις σημειώσεις μου έγραφα τότε: “Τελικά, αυτό που βιώσαμε δεν μπορεί να αναλυθεί ορθολογικά. Ήταν άκρως συναισθηματικό, ήταν σχεδόν μεταφυσικό. Πώς μετά από 200 χρόνια, και χωρίς ελληνική γλώσσα, κατά διαστήματα και χωρίς θρησκεία, ένας πληθυσμός νιώθει ως ελληνικός πληθυσμός; Γιατί οι άνθρωποι αυτοί θέλουν να είναι Έλληνες και να μας αποκαλούν αδέρφια;”.

Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα απαιτεί πολυσύνθετες και πολυεπίπεδες αναλύσεις που υπερβαίνουν τα όρια μιας εισήγησης. Γι’ αυτό θα περιοριστούμε μόνο σε μια διάσταση, στην ιδεολογική.

Από μια πρώτη ανάγνωση του παραδείγματος προκύπτει ότι το στοιχείο που κυριαρχεί στα μέλη της ομάδας είναι ο αυτοπροσδιορισμός τους ως Ελλήνων, ο οποίος νομιμοποιείται μέσα από την πίστη τους σε μια κοινή βιογενετική και πολιτισμική ελληνική καταγωγή.

Η προσπάθεια αντικειμενικής, επιστημονικής ανάλυσης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας αυτής της ομάδας θα συναντούσε σοβαρές δυσκολίες, λόγω της έλλειψης συγχρονικών στοιχείων της ταυτότητας. Θα περιοριστούμε, λοιπόν, στην προσπάθεια ανάλυσης της λογικής και της ιδεολογίας που λειτουργούν ως βάση για τον αυτοπροσδιορισμό της ομάδας.

Ιδιαίτερα οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης έζησαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα πλήρως αποκομμένοι από την σύγχρονη Ελλάδα. Για γενιές ολόκληρες η ελληνικότητα ετροφοδοτείτο κυρίως μέσα από τη βυζαντινή παράδοση και την αρχαιοελληνική γραμματεία³ και ελάχιστα έως καθόλου από τη σύγχρονη Ελλάδα. Κάτω απ’ αυτές τις

² Πρόκειται για το χωριό Σταρομπέσεβο, όπου από τους περίπου 2.000 κατοίκους 70% είναι ελληνικής καταγωγής και το 20% ρώσικης.

³ Μια ένδειξη για τη σχέση και τον προσανατολισμό των κατοίκων του συγκεκριμένου χωριού προς την αρχαιότητα αποτελεί το ακόλουθο γεγονός. Κατά την επίσκεψή μας στο σχολείο είχαμε την ευκαιρία να μελετήσουμε ένα άλμπουμ με φωτογραφίες από την τελετή λήξης του προηγούμενου σχολικού έτους. Σε αρκετές φωτογραφίες ήταν νέοι πάνω σε άρματα που θύμιζαν το άρμα του Αχιλλέα, του ήρωα του Τρωϊκού πολέμου. Σ’ άλλες πάλι φωτογραφίες ήταν νέοι και νέες με αρχαιοελληνικές αμφιέσεις.

συνθήκες η σχέση τους και η εικόνα για την Ελλάδα αναπτύχθηκαν, όπως υποστηρίζει και ο Βακαλιός (1997, 145), σ' ένα αφαιρετικό επίπεδο. Η εικόνα για την Ελλάδα είναι, κατά κανόνα, προϊόν μιας αφαιρετικής εξιδανίκευσης και αναγωγής στο απώτερο παρελθόν, απέχει πολύ από την σύγχρονη πραγματικότητα και εγγίζει τα όρια του μύθου.

Ενδιαφέρουσα και σημαντική για το θέμα μας είναι η διαπίστωση ότι μηχανισμούς εξιδανίκευσης και μυθοποίησης συναντούμε και σε άλλες παροικίες της ελληνικής διασποράς, και ότι επιχειρείται μέσα απ' αυτούς τους μηχανισμούς η διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας στην εκάστοτε νέα γενιά. Γι' αυτό το λόγο θα επιμείνουμε, στη συνέχεια, στην ανάλυση και ερμηνεία αυτού του φαινομένου.

Σε παλαιότερη μελέτη μας, καθώς και στην έκθεση που συντάξαμε για το Υπουργείο Παιδείας, στα πλαίσια του έργου "Παιδεία Ομογενών", επιχειρήσαμε να αναλύσουμε το παραπάνω φαινόμενο με τη βοήθεια των αναλυτικών εργαλείων "εθνική" και "πολιτισμική" ταυτότητα (βλ. Damanakis 1997).

Σε ό,τι αφορά τους δυο όρους-εργαλεία αποσαφηνίζουμε ότι αυτοί αλληλοεπικαλύπτονται, αλλά δεν συμπίπτουν. Στις θεωρίες κοινωνικοποίησης είναι κοινός τόπος ότι η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες οικολογικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες, καθώς και βιογενετικές προϋποθέσεις, και αποτελεί έκφραση του "συγχρονικού επιπέδου" και των "συγχρονικών στοιχείων" προσδιορισμού της ταυτότητας.

Η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί τρόπο και στάση ζωής, συναρτάται άμεσα με τις συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης του ατόμου και είναι ευρύτερη της εθνικής, η οποία περιορίζεται σε κοινά, διαχρονικά στοιχεία.

Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να υποστηρίξουμε ότι η εθνική ταυτότητα εκφράζει το "διαχρονικό επίπεδο" προσδιορισμού της ταυτότητας, το οποίο μπορεί να αποτελείται από κοινά στοιχεία, όπως γλώσσα, θρησκεία, παράδοση, από συλλογικές εμπειρίες, αλλά και από μύθους.

Αυτό σημαίνει ότι, ενώ η πολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο μέσα από την ενεργό ενασχόληση του ατόμου με το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον, η εθνική μπορεί να καλλιεργηθεί και μέσα από μια εικονική πραγματικότητα.

3. Εκπαίδευση και εικονική πραγματικότητα

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι ο χώρος της εκπαίδευσης προσφέρεται για τη δημιουργία εικονικών πραγματικοτήτων και για τη μετάδοση μύθων και ιδεολογιών στις νέες γενιές, αναζητήσαμε τέτοια στοιχεία στα περιεχόμενα των πακέτων ελληνόγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Από παλαιότερες μελέτες μας⁴ αλλά και από τις αναλύσεις που έγιναν στα πλαί-

⁴ Βλ. α) Δαμανάκης Μ.: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνό-

σια του έργου “Παιδεία Ομογενών” προκύπτει ότι τα περιεχόμενα των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται στο εξωτερικό τείνουν σε μεγάλο βαθμό στην εξιδανίκευση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και της Ορθοδοξίας.

Από την ανάλυση, για παράδειγμα, του περιεχομένου του υλικού για τη διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού προέκυψε:

- ότι η “κεντρική ιδεολογική έννοια” που κυριαρχεί σε αρκετά υλικά είναι “μια υπέρτερη αξιολογικά ελληνοκεντρική αντίληψη και η προβολή της αρχαίας Ελλάδας ως του μοναδικού εθνικού πολιτιστικού υποκειμένου” που επηρεάζει άλλους πολιτισμούς,
- ότι “η ελληνική αρχαιότητα χρησιμοποιείται σαν πρότυπο υπεριστορικό” και
- ότι ωραιοποιείται, για παράδειγμα, η δουλεία, “προφανώς για λόγους ενίσχυσης του εθνικού στοιχείου που πρέπει να είναι απαλλαγμένο από ‘μελανά’ σημεία”. (Βλ. τη Γενική – συνοπτική έκθεση του Α. Χουρδάκη).

Από την ανάλυση ενός συγκεκριμένου και σε ευρεία χρήση πακέτου για τη διδασκαλία της ελληνικής στις Η.Π.Α. (σειρά Παπαλοΐζου) προέκυψε, επίσης, ότι στο υλικό:

- καταβάλλεται προσπάθεια ανάδειξης της ανωτερότητας της Ορθοδοξίας έναντι των άλλων θρησκειών, και ιδιαίτερα έναντι του Μωαμεθανισμού,
- δεν καλλιεργείται η κριτική σκέψη, αλλά ο δογματισμός και η υπακοή,
- η υπακοή και η προσέλευση στο κατηχητικό, στην εκκλησία και στο σχολείο συνδυάζονται μάλιστα “όχι μόνο με την ηθική, αλλά και με την θείκη επιβράβευση” (βλ. τη σχετική έκθεση της Α. Ψαροπούλου, καθώς των Ε. Λελεδάκη και Α. Ψαροπούλου).

Ας σημειωθεί ότι ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας, ο προσανατολισμός προς το παρελθόν και η εξιδανίκευσή του δεν παρατηρούνται μόνο στο υλικό που αποστέλλεται από την Ελλάδα στο εξωτερικό, αλλά πολύ περισσότερο στο ελληνόγλωσσο υλικό που κατασκευάζεται στο εξωτερικό.

Αυτό σημαίνει ότι οι συγγραφείς διδακτικών βιβλίων - τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό - ακολουθούν το ίδιο ιδεολογικό ρεύμα, χαρακτηριστικά του οποίου είναι η προγονολατρεία και ο προσανατολισμός προς το παρελθόν.

Βασιζόμενοι στα μέχρι τώρα αποτελέσματα των μελετών μας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα μορφωτικά περιεχόμενα της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το απώτερο ιστορικό, πολιτισμικό παρελθόν και στοχεύουν στην προώθηση της πίστης σε μια κοινή πολιτισμική καταγωγή, και στη διαμόρφωση μιας εθνικής συνείδησης στις νέες γενιές της διασποράς.

πουλα του εξωτερικού στο: Ελένη Σκούρτου (επιμέλεια): Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Νήσος, Αθήνα 1997 και β) Δαμανάκης Μ.: Ιδεολογικές παραδοχές και στόχοι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Πρακτικά Συνεδρίου: Ο Ελληνισμός της Διασποράς. Προβλήματα και Προοπτικές. Κως 5-8 Ιουλίου 1996.

Αυτή η τάση περιορίζεται σημαντικά στα πακέτα διδακτικού υλικού που κατασκευάστηκαν την τελευταία δεκαετία, παρόλο που κι αυτά δεν είναι απαλλαγμένα από το εν λόγω πνεύμα.

Η τάση εξιδανίκευσης του παρελθόντος συνοδεύεται πολλές φορές από μια εξιδανικευμένη εικόνα και της σύγχρονης Ελλάδας. Αυτή η δεύτερη εξιδανίκευση συντελείται είτε μέσω των μορφωτικών περιεχομένων, είτε μέσω της οικογένειας (διηγήσεις των γονέων ή των παππούδων-γιαγιάδων)⁵ είτε μέσα από τις ευκαιριακές επισκέψεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των διακοπών στην Ελλάδα (η Ελλάδα ως χώρα του ήλιου, της θάλασσας και της διασκέδασης) είτε, τέλος, μέσω της σύγχρονης τουριστικής διαφήμισης.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες μια μερίδα παιδιών και νέων ελληνικής καταγωγής αποκτά μια εθνική συνείδηση, η οποία είναι προϊόν εξιδανικεύσεων, στερείται συγχρονικών στοιχείων και συνίσταται στην πίστη σε μια κοινή βιογενετική και πολιτισμική καταγωγή. Τα συνθετικά στοιχεία αυτού του πιστεύω (βιογενετική και πολιτισμική καταγωγή) λειτουργούν συγχρόνως ως κριτήρια ένταξης ή αποκλεισμού από την εθνοτική ομάδα.

Στον αντίποδα αυτής της μερίδας νέων υπάρχει μια άλλη μερίδα, η οποία αποτελεί μάλλον την πλειοψηφία και που δεν έχει ιδιαίτερα στενές σχέσεις με την Ελλάδα, δεν φοιτά σε Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής και απομακρύνεται συνεχώς από τις ελληνικές παροικίες. Εκτιμούμε ότι ένας παράγοντας γι' αυτή την απομάκρυνση είναι η ίδια η ελληνόγλωσση εκπαίδευση η οποία σε πολλές περιπτώσεις μένει εγκλωβισμένη στην εν λόγω ιδεολογία, είναι ξένη προς τα βιώματα, τις παραστάσεις, τις εμπειρίες, τις προσδοκίες και τις ανάγκες των παιδιών και τα απωθεί, αντί να τα έλκει.

Με δεδομένα τις παραπάνω διαπιστώσεις, τίθεται το ερώτημα σχετικά με το νόημα της εν λόγω ιδεολογίας και τα όρια αντοχής της επιδιωκόμενης εθνικής ταυτότητας.

4. Τα όρια αντοχής της εθνικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων της διασποράς

Η παραπάνω ιδεολογία δεν καλλιεργείται, βέβαια, μόνο στο σχολείο, αλλά και στους διάφορους παροικιακούς φορείς και οργανώσεις και αποτελεί συστατικό στοιχείο των διαδικασιών που συντηρούν την ιδεολογική συνοχή ενός μέρους των Ελλήνων της διασποράς, οι οποίοι έτσι συγκροτούν μαζί με τους ελλαδίτες Έλληνες μια *“ιδεολογική κοινότητα”*.

Υποθέτουμε ότι αυτή η ιδεολογία, επηρεάζει σ' ένα βαθμό την κοινωνικοποίηση του ατόμου, αλλά δεν διαμορφώνει την πολιτισμική του ταυτότητα, μια και αυτή διαμορφώνεται σε μια συνεχή και αδιάκοπη διαδικασία επεξεργασίας των καθημερινών βιω-

⁵ Σε πρόσφατη μελέτη μας που αφορά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και την Γαλλία διαπιστώσαμε ότι η οικογένεια δίδει ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική σχέση των παιδιών με την ελληνική γλώσσα, την Ελλάδα και ό,τι είναι ελληνικό. Αυτό σημαίνει ότι η σχέση που αποκτά το παιδί με την Ελλάδα μέσω της οικογένειάς του δεν είναι εκλογικευμένη. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις είναι συναισθηματικά φορτισμένη (βλ. Δαμανάκης 1997).

μάτων, εμπειριών και παραστάσεων. Αν τα καθημερινά βιώματα, οι εμπειρίες, οι παραστάσεις και οι γνώσεις, προέρχονται από ένα διπολιτισμικό - διγλωσσικό περιβάλλον, τότε και η *πολιτισμική ταυτότητα* του ατόμου θα έχει *διπολιτισμικό χαρακτήρα*.

Από την άλλη πλευρά, όμως, πρέπει να υποθέσουμε, ότι όσο αυτή η ιδεολογία καλλιεργείται συστηματικά στο σχολείο (στα πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού) και στις διάφορες “*παροικιακές τελετουργίες*” δεν αφήνει ανεπηρέαστο ούτε το άτομο, ούτε και την ομάδα. Εκτιμούμε, δηλαδή, ότι τα περιεχόμενα της εξιδανίκευσης, για την οποία μιλήσαμε παραπάνω, συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης συνείδησης περί βιογενετικής και πολιτισμικής καταγωγής και δημιουργούν, έτσι με τη σειρά τους, μια “*πραγματικότητα*” στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού.

Μ’ αυτό τον τρόπο ο ίδιος ο μύθος μετατρέπεται σε παράγοντα κοινωνικοποίησης του ατόμου και σε συνθετικό στοιχείο της ταυτότητάς του, και κατά συνέπεια, σε “*πραγματικότητα*”.

Την εθνική ταυτότητα, η οποία είναι προϊόν της εξιδανίκευσης και της μυθοποίησης του παρελθόντος και δεν συνοδεύεται από συγχρονικά στοιχεία, θα μπορούσαμε να την αποκαλέσουμε “*εικονική εθνική ταυτότητα*”⁶ και να την αντιδιαστείλουμε από την *πολιτισμική ταυτότητα*, η οποία είναι προϊόν της διαδικασίας πολιτισμοποίησης, και γενικότερα κοινωνικοποίησης, του ατόμου κάτω από συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες.

Η αντίφαση που διαφαίνεται από τις παραπάνω αναλύσεις, και ιδιαίτερα από την αντιδιαστολή μεταξύ της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας, δεν αποτελεί οπωσδήποτε πρόβλημα για το άτομο, όσο αυτό ζει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία ανέχεται ή και αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα. (Οι Ελληνοαμερικάνοι, για παράδειγμα, μπορούν να επικαλούνται την εθνική τους καταγωγή και να παρελαύνουν την 25η Μαρτίου στη Νέα Υόρκη με τις εθνικές τους στολές, χωρίς να γίνονται αντικείμενο στιγματισμού από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα).

Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι η εθνική ταυτότητα, ως προϊόν εξιδανίκευσης του απώτερου πολιτισμικού παρελθόντος, συμβαδίζει με την εικόνα που έχουν πολλοί ξένοι για την Ελλάδα, την οποία γνωρίζουν και βλέπουν μέσα από τον κλασικό αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Μ’ αυτήν την έννοια, αυτή η ταυτότητα μπορεί και να ενισχύεται από τον περίγυρο στη χώρα υποδοχής.

Αυτό που αποκαλέσαμε *εικονική εθνική ταυτότητα* δεν έρχεται αντιμέτωπο με την *πραγματικότητα* και, κατά συνέπεια, το άτομο δεν αισθάνεται την αντίφαση μεταξύ εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής ταυτότητας. Σε περίπτωση, όμως, παλιννόστησης ή και μόνο άμεσης επαφής με την *πραγματικότητα*, αυτή η αντίφαση

⁶ Ο όρος “*εικονική εθνική ταυτότητα*” έχει τη σημασία του αναφερόμενου στην εικόνα, στον τύπο, και όχι στην ουσία των πραγμάτων. Η *εικονική εθνική ταυτότητα* είναι προϊόν μιας ιδεολογίας, μιας αφαίρεσης και μιας εξιδανίκευσης, και συνήθως στερείται υλικής βάσης.

αναδεικνύεται και μπορεί ν' αποβεί μοιραία για το άτομο, επειδή η πολιτισμική του ταυτότητα διαφοροποιείται από εκείνη των ελλαδιτών.

Και το κυριότερο, η εθνική ταυτότητα και η εξιδανικευμένη εικόνα που είχε για την Ελλάδα, καταρρέουν σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, που δεν του αφήνουν περιθώρια για ομαλή κοινωνικοπολιτισμική ένταξη ή έστω προσαρμογή.

Περιπτώσεις κατάρρευσης των προσδοκιών και της εικόνας για την Ελλάδα συναντούμε τακτικά στους αποκαλούμενους παλιννοστούντες ομογενείς. Η πικρία και η απογοήτευσή τους εκφράζονται πολλές φορές μέσα από τις στερεότυπες εκφράσεις: “Έλληνας στη Ρωσία, Ρώσος στην Ελλάδα” ή “Ξένος στη Γερμανία, ξένος και στην Ελλάδα”.

Αυτό το πρόβλημα περιγράφεται, όμως, παραστατικά και αυθεντικά και από ομογενείς που μας παραχώρησαν συνεντεύξεις. Ενδεικτικά παραθέτουμε τη μαρτυρία ενός ομογενούς εκπαιδευτικού από την Αυστραλία, ο οποίος έλαβε μέρος το Δεκέμβριο του 1997 στο επιμορφωτικό σεμινάριο που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών”.

“[...] Καταρχήν είχα μια εικόνα, για την Ελλάδα εξιδανικευμένη από μικρό παιδί και σε ηλικία 22 ετών θέλησα να την επισκεφθώ για πρώτη φορά. Και όταν ήρθα αντιμέτωπος με τα πρόσωπα και τα γεγονότα εδώ πέρα, με τη νοοτροπία, με την αλαζονεία, με τα στερεότυπα που είχαν για τους Έλληνες του εξωτερικού ε, τότε πράγματι πληγώθηκα και αντέδρασα κάπως απότομα, και δεν ήθελα να μιλήσω την ελληνική γλώσσα για δύο εβδομάδες, όταν επέστρεψα πίσω στην Αυστραλία”.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εξιδανικευμένη και σε αφαιρετικό επίπεδο αποκτημένη εικόνα για την Ελλάδα, ο νόστος, ο μύθος για τη μητέρα πατρίδα, οι ουτοπικές προσδοκίες έρχονται, σε περίπτωση παλιννόστησης ή άμεσης επαφής με το ελλαδικό περιβάλλον, αντιμέτωπα με μια σκληρή πραγματικότητα, κάτω από την οποία καταρρέουν. Έτσι, ο μύθος γίνεται πραγματικότητα, και ως προς τις αρνητικές του συνέπειες.

Από την άλλη πλευρά, όμως, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι από τη στιγμή που ο μύθος και η ιδεολογία έχουν ενσωματωθεί στο πολιτιστικό γίγνεσθαι της παροικίας και αποτελούν συστατικά στοιχεία του ιδιότυπου πολιτισμού της, επιτελούν μια κοινωνικοποιητική, ή ακριβέστερα πολιτισμοποιητική, λειτουργία από γενιά σε γενιά.

Και έτσι μάλλον ερμηνεύεται πώς οι ταταρόφωνοι Έλληνες της Μαριούπολης κατόρθωσαν να διατηρήσουν επί αιώνες τη δική τους ελληνική συνείδηση.

Θα πρέπει, επίσης, να δεχτούμε ότι μέσα από αυτή την ιδεολογία καλλιεργούνται μια θετική στάση και μια συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα, στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά στα πλαίσια της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό.

Τέλος, θα πρέπει να δεχτούμε ότι η συγκεκριμένη ιδεολογία λειτούργησε μέχρι σήμερα ως συνδετικός κρίκος μεταξύ ενός μεγάλου μέρους των Ελλήνων της διασποράς μεταξύ τους και με τους ελλαδίτες Έλληνες, και συνέβαλε στη λειτουργία

τους ως μιας “ιδεολογικής κοινότητας”.

Με βάση, λοιπόν, τις μέχρι τώρα αναλύσεις θα μπορούσαμε, να υποστηρίξουμε ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων της διασποράς, παρόλο που είναι προϊόν εξιδανικεύσεων και ιδεολογημάτων και παρόλο που απειλείται με κατάρρευση στην πρώτη δοκιμασία της, φαίνεται να επιτέλεσε μια ιστορική αποστολή για τους Έλληνες εντός και εκτός Ελλάδας.

Αν, όμως, έτσι έχουν τα πράγματα, τότε υπάρχει λόγος να αμφισβητείται αυτή και να επικρίνεται;

Η απάντηση είναι καταφατική. Ναι, γιατί αυτή είναι προϊόν αφαιρετικών εξιδανικεύσεων, στερείται υλικής βάσης και καταρρέει στην πρώτη δοκιμασία.

Εκτιμούμε δε ότι οι νέες παγκόσμιες εξελίξεις και ιδιαίτερα η πρόοδος των νέων τεχνολογιών που φέρνουν σε συχνότερη και πιο άμεση επαφή τους Έλληνες της διασποράς με την ελλαδική πραγματικότητα θα θέτουν σε ακόμα μεγαλύτερες δοκιμασίες την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα.

Οι ίδιες εξελίξεις, ωστόσο, ανοίγουν συγχρόνως νέες προοπτικές για τους Έλληνες στο σύνολό τους.

5. Προοπτικές και περιεχόμενα της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, των μέσων επικοινωνίας και συγκοινωνίας, οι νέες συνθήκες στο “παγκόσμιο χωριό” διαμορφώνουν νέες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας υλικής βάσης μεταξύ των Ελλήνων της Ελλάδας και της διασποράς, πάνω στην οποία μπορεί να οικοδομηθεί μια νέα ρεαλιστική εθνοπολιτισμική ταυτότητα και μια νέα σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ελλαδικών Ελλήνων και Ελλήνων της διασποράς.

Εταιρίες κοινών συμφερόντων στον τομέα της οικονομίας, αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας (internet, δορυφορική τηλεόραση κ.λπ) στον τομέα της επικοινωνίας είναι παραδείγματα που αφήνουν να διαφανούν οι προοπτικές που διανοίγονται στην οικοδόμηση μιας νέας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, που θα στηρίζεται όχι μόνο σε μια ιδεολογική, αλλά και σε μια υλική βάση και στην εγκαινίαση νέων μορφών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των Ελλήνων ανά τον κόσμο⁷.

Αν συμφωνήσουμε με τον Habermas (1997), ότι λόγω των παγκόσμιων εξελίξεων συρρικνώνονται σταδιακά οι λειτουργίες και οι εξουσίες του έθνους-κράτους και ότι καθίσταται αναγκαία η συγκρότηση υπερεθνικών σχηματισμών – όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση – τότε δεν τίθεται πλέον το ερώτημα, τι μπορεί να κάνει το ελληνικό κράτος για τους Έλληνες και τον ελληνισμό, αλλά τι μπορούν να

⁷ Στην παραπάνω επικοινωνιακή λογική εντάσσεται και η προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε στην ιστοσελίδα μας ένα “κανάλι” άμεσης επικοινωνίας των ομογενών μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορα μέρη της υδρογείου, που λαμβάνουν μέρος στα επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα φιλοξενίας του έργου “Παιδεία Ομογενών”, και γενικά να δημιουργήσουμε δίκτυα επικοινωνίας με βάση τις νέες τεχνολογίες.

κάνουν όλοι οι Έλληνες μέσα και έξω από την Ελλάδα κάτω από τις νέες διαμορφούμενες παγκόσμιες συνθήκες και συσχετισμούς δυνάμεων.

Κατά την εκτίμησή μας, με το τέλος του 20ου αιώνα τελειώνει και η εθνοκεντρική και ελλαδοκεντρική προσέγγιση των θεμάτων των ομογενών Ελλήνων. Επίσης, τελειώνει και η ιδιότυπη εθνική ιδεολογία που καλλιεργήθηκε στις παροικίες του εξωτερικού ως παράγοντας ιδεολογικής συνοχής και που ως ένα βαθμό λειτούργησε και ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των ομογενών και του εθνικού κέντρου.

Οι Έλληνες έχουν σήμερα την ευκαιρία, αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες και την παγκοσμιοποίηση του κεφαλαίου, να επιδιώξουν τη δημιουργία νέων μορφών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και να λειτουργήσουν σε παγκόσμια κλίμακα όχι μόνο ως ιδεολογική αλλά και ως οικονομική και πολιτική κοινότητα, ενέλικτη και ικανή να συμβιώνει ειρηνικά με τις λοιπές κοινότητες στο νέο αιώνα.

Ένας τέτοιος μεγάλοπνοος στόχος σίγουρα δεν είναι εύκολος στην υλοποίησή του. Θ' ανοίξει, όμως, νέες προοπτικές στην ελληνική γλώσσα και στον πολιτισμό.

6. Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Στα πλαίσια της παραπάνω στοχοθεσίας ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι πλέον εθνοκεντρικός και ελλαδοκεντρικός, αλλά θα πρέπει να έχει ένα *διαπολιτισμικό προσανατολισμό*, μια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στους ομογενείς μαθητές προσεγγίζεται σε συνάρτηση με τους πολιτισμούς των χωρών διαβίωσής τους.

Σε μικροεπίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο μαθητή και τάξης, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι διπολιτισμικός – διγλωσσικός. Οι πραγματικές συνθήκες διαβίωσης των ελληνοπαίδων εξωτερικού –τουλάχιστον εκείνων που μετέχουν στην ελληνόγλωσση διδασκαλία - είναι διπολιτισμικές-διγλωσσικές, ή και πολυπολιτισμικές - πολυγλωσσικές, και, επομένως, η ώσμωση των δυο πολιτισμών και η σύνθεσή τους στα πλαίσια διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου είναι αναπόφευκτα.

Στα πλαίσια αυτών των ωσμωτικών και συνθετικών διαδικασιών, μ' άλλα λόγια στα πλαίσια αλληλεπίδρασης των δυο πολιτισμών, αυτό που κατά κανόνα συμβαίνει μέχρι σήμερα, είναι η σταδιακή υποχώρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και η αφομοίωση των νέων γενεών στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Η προσπάθεια αναχαίτισης αυτής της εξέλιξης είτε μέσω της δημιουργίας ειδικών ξεχωριστών μορφών εκπαίδευσης για τα ελληνόπουλα της διασποράς, όπως για παράδειγμα αμιγή ελληνικά σχολεία, είτε μέσω της εξαγωγής από την Ελλάδα πολιτισμικών προτύπων ξένων προς τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις των παιδιών στο εξωτερικό, είτε μέσω ιδεολογημάτων δεν οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Το παιδαγωγικό ζητούμενο, επομένως, είναι, με αφετηρία από τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης του παιδιού και στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής και διπολιτισμικής – διγλωσσικής προσέγγισης, να αξιοποιήσουμε τα όποια ελληνογενή

στοιχεία υπάρχουν μέσα του, να τα εμπλουτίσουμε και να τα διασυνδέσουμε σταδιακά με πολιτισμικά στοιχεία από τη σύγχρονη Ελλάδα, καθώς και με στοιχεία από την παροικία και τη χώρα υποδοχής, έτσι ώστε τα περιεχόμενα διδασκαλίας να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης των ελληνοπαίδων της διασποράς και να έχουν ένα νόημα για τη ζωή τους.

Βιβλιογραφία

- Habermas Jurgen (1997):** Die Einbeziehung des Anderen, Suhrkamp, Frankfurt (2η έκδοση).
- Damanakis Michael (1997):** The Formation of the Ethnic and Cultural Identity of the Greek Children Abroad, στα πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου της WAER, “Education of Ethnic Minorities. Unity and Diversity”, Ρέθυμνο 9-12 Μαΐου 1997.
- Βακαλιός Θανάσης (1997):** Πολιτισμικές καταβολές και προσλαμβάνουσες παραστάσεις και η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, στο: Μ. Δαμανάκης (1997): Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Gutenberg, Αθήνα.
- Βερέμης Θάνος (επιμέλεια) (1997):** Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης (επιμέλεια) (1997):** Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, Gutenberg, Αθήνα.
- Εξαρχόπουλος Νικόλαος, (1950):** Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική, Ρούγκας, Αθήνα (2 τόμοι, 5η έκδοση).
- Κουρνιάς Κ. Ι. (1973) :** Τα εκπαιδευτικά ιδεώδη. Το Σύγχρονο Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Ιδεώδες, Αθήνα.
- Κωτούλα Ζωή Χ. (επιμέλεια) (1995):** Πολιτιστική Ταυτότητα και Στρατηγική του Ελληνισμού. Γνώση, ΙΝ. ΕΡ. ΠΟ. ΣΤ, Αθήνα.

- Λελεδάκη Ευρυδίκη – Ψαροπούλου Αναστασία (1998):** Αξιολόγηση – κατάταξη θεμάτων και γλωσσικών φαινομένων, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Νούτσος Χαράλαμπος (1979):** Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931 - 1973), Θεμέλιο, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος Γεώργιος Ν. (1960):** Γενική Παιδαγωγική, Ι. Σιδέρης, Αθήνα (3η έκδοση).
- Τσαούσης Δ. Γ. (επιμέλεια) (1983):** Ελληνισμός- Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και Βιωματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας Βιβλιοπωλείο Εστία, Αθήνα.
- Τσίριμπας Αντώνιος Α. (1969):** Γενική Παιδαγωγική, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Άννα (1978):** Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Άννα – Δραγώνα Θάλεια (επιμέλεια) (1997):** “Τι είν’ η πατρίδα μας;” Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Φλουρής Γεώργιος / Καλογιαννάκη Πελαγία (1996):** Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση των βαλκανικών λαών και Τούρκων στα Ελληνικά σχολικά βιβλία. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 23/96 (σ. 207-248).
- Χουρδάκης Αντώνιος (1998):** Γενική – συνοπτική έκθεση σχετικά με την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού, ΕΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Ψαροπούλου Αναστασία (1998):** Αξιολόγηση και ταξινόμηση των θεμάτων του διδακτικού υλικού, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.

Α' Ελληνική παρουσία και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

ΚΑΝΑΔΑΣ

Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά¹

Κωνσταντινίδης Στέφανος / Τσίμπος Παναγιώτης

Στη μελέτη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του Καναδά συναντήσαμε βεβαίως δυσκολίες, επειδή τα προβλήματα της εκπαίδευσης αυτής είναι πολλά και δύσκολα, όπως και τα προβλήματα των παροικιών. Πριν όμως προχωρήσαμε, ας έχουμε στο νου και την ψυχή μας τους στίχους του ποιητή:

Έχει άτοπα πολλά, βεβαίως και δυστυχώς, η Αποικία
Όμως, υπάρχει τι το ανθρωπινον χωρίς ατέλεια;
Και τέλος πάντων, να, τραβούμε εμπρός

Να μου επιτρέψετε να ξεκινήσω με κάποια στοιχεία που αφορούν το κοινωνικο-ιστορικό περιβάλλον αυτής της εκπαίδευσης, τον κοινωνικό της περίγυρο και το κοινωνικο-ιστορικό της γίνεσθαι.

Να πω, επίσης, πως ένα μέρος της παρουσίασης αυτής θα γίνει από το συνάδελφο Παναγιώτη Τσίμπο και βέβαια δεν θα θίξουμε εδώ τα θέματα των ημερήσιων σχολείων και αυτό του διδακτικού προσωπικού που θα θιγούν σε επιμέρους ανακοινώσεις. Ακόμη, θα παρουσιάσουμε εδώ μια σφαιρική εικόνα, αλλά είναι αδύνατο να παρουσιάσουμε στο σύντομο χρονικό διάστημα μιας ανακοίνωσης όλα τα ευρήματα της μελέτης μας.

1. Η χώρα υποδοχής

Και πρώτα ο χώρος, ο Καναδάς, η χώρα υποδοχής. Πρόκειται για μια τεράστια χώρα σε έκταση που καλύπτει 10 εκατομμύρια τετραγωνικά χιλιόμετρα και που είναι η δεύτερη μεγαλύτερη χώρα του κόσμου σε έκταση, μετά την Ρωσία και περιβάλλεται από τρεις ωκεανούς: τον Ειρηνικό στα δυτικά, τον Ατλαντικό στα ανατολικά και τον Ανταρκτικό στα βόρεια. Παρά την τεράστια έκτασή του ο Καναδάς έχει μόνο 29 εκατομμύρια πληθυσμό, εγκατεστημένο κυρίως στα νότια και τα δυτικά της χώρας. Στο πολιτικό-συνταγματικό επίπεδο είναι Ομοσπονδία με δέκα επαρχίες και δυο εδαφικές περιφέρειες. Μέσα σ' αυτή την αχανή χώρα υπάρχουν και δρουν από

¹ Τα στοιχεία για την ανακοίνωση αυτή προέρχονται από την έρευνα που έγινε για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών” με ευθύνη του Κέντρου Ελληνικών Ερευνών Καναδά-ΚΕΕΚ. Η μεθοδολογία, οι σχετικές αναφορές, η βιβλιογραφία και τα ονόματα των ερευνητών βρίσκονται στις επιμέρους μελέτες που κατατέθηκαν στο Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών - ΕΔΙΑΜΜΕ. Δεν κρίναμε σκόπιμο, λόγω του περιορισμένου χώρου να παραθέσουμε όλα αυτά και στην παρούσα περιληπτική ανακοίνωσή μας.

τις αρχές του αιώνα οργανωμένες οι ελληνικές παροικίες.

Σημαντικό για την αντίληψη του θέματος που μας απασχολεί είναι να σημειώσουμε πως το καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της ομοσπονδίας είναι απόλυτα αποκεντρωμένο, δεν υπάρχει καναδικό υπουργείο παιδείας και η εκπαίδευση είναι της απόλυτης αρμοδιότητας των επαρχιών. Ακόμη και στο επίπεδο των επαρχιών τα επαρχιακά υπουργεία παιδείας έχουν σχετικά περιορισμένες αρμοδιότητες και η εκπαίδευση διοικείται από εκλεγμένα τοπικά συμβούλια βασισιμένα ως ένα σημείο - τουλάχιστο μέχρι τελευταία - στη θρησκευτική σύνθεση του πληθυσμού-προτεστάντικα για τους αγγλόφωνους, καθολικά για τους γαλλόφωνους (χωρίς αυτός ο γλωσσικός διαχωρισμός να είναι απόλυτος).

Να σημειώσουμε ακόμη πως ο Καναδάς επίσημα έχει δυο γλώσσες: την αγγλική και την γαλλική και ότι από τη δεκαετία του '70 υιοθέτησε την πολιτική του πολυπολιτισμού στην οποία θα αναφερθούμε παρακάτω.

Αυτό που συνήθως αποκαλείται γαλλόφωνος Καναδάς είναι στην ουσία η επαρχία του Κεμπέκ, όπου το 80% του πληθυσμού είναι γαλλόφωνοι- κάπου 6 εκατομμύρια. Άλλο ενάμισυ περίπου εκατομμύριο γαλλόφωνων ζουν στον υπόλοιπο Καναδά. Το κίνημα για την ανεξαρτησία του Κεμπέκ ασκεί τη δική του επίδραση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής πολιτικής του Κεμπέκ, της επαρχίας όπου ζει ένα από τα πιο ζωντανά κομμάτια του ελληνισμού του Καναδά.

Σήμερα οι μη αγγλοσαξωνικής ή γαλλικής καταγωγής Καναδοί (αφομοιωμένοι ή ενσωματωμένοι κατά κύριο λόγο στην αγγλόφωνη κοινωνία) υπερτερούν αριθμητικά των δύο "ιδρυτικών λαών" της χώρας. Δίπλα σ' αυτό τον πληθυσμό ζουν στον Καναδά - κατά το μεγαλύτερο μέρος απομονωμένοι (reserves) περίπου 800 χιλιάδες αυτόχθονες Ινδιάνοι. Οι αυτόχθονες καταπιέστηκαν και ως ένα σημείο εξολοθρεύτηκαν από τους λευκούς εποίκους, ιδίως την πρώτη περίοδο του εποικισμού. Σήμερα ακόμη είναι από τους φτωχότερους Καναδούς και αντιμετωπίζουν τεράστια κοινωνικά προβλήματα.

Επίσημα, όπως αναφέρθηκε ήδη, η πολιτική τόσο της Ομοσπονδιακής όσο και των επαρχιακών κυβερνήσεων - με κάποιες διαφοροποιήσεις στην επαρχία του Κεμπέκ - απέναντι στις διάφορες εθνικές ομάδες, είναι αυτή του πολυπολιτισμού. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, ότι η Καναδική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική και ότι κάθε εθνική ομάδα έχει δικαίωμα να διατηρήσει και να αναπτύξει τον πολιτισμό και τη γλώσσα της. Σ' αυτά τα πλαίσια της ανάπτυξης του πολυπολιτισμού ενισχύονται - πολύ λιγότερο σήμερα - και οικονομικά οι διάφορες εθνικές ομάδες. Να σημειώσουμε όμως εδώ πως ο πολυπολιτισμός περιορίζεται στην ανάπτυξη του από το γεγονός πως μόνο τα γαλλικά και τα αγγλικά αναγνωρίζονται ως επίσημες γλώσσες. Ακόμη πως στην πράξη η αγγλική γλώσσα έχει επιβληθεί απόλυτα σ' όλο τον Καναδά με εξαίρεση την επαρχία του Κεμπέκ. Στην επαρχία αυτή η κυβέρνησή της καταβάλλει τεράστιες προσπάθειες για τη προστασία της γαλλικής γλώσσας και του πολιτισμού, που φτάνει μέχρι και την υιοθέτηση σχετικής νομοθεσίας που απαγορεύει τις

μη γαλλόφωνες επιγραφές και υποχρεώνει τους μετανάστες να στέλνουν τα παιδιά τους στο γαλλόφωνο εκπαιδευτικό σύστημα.

Χωρίς αμφιβολία οι ιδιαιτερότητες αυτές της χώρας υποδοχής επηρεάζουν την ελληνόφωνη εκπαίδευση στον Καναδά, όπως προέκυψε άλλωστε από τη μελέτη μας.

Σημαντικό, επίσης, είναι το γεγονός της έντονης αμερικανικής πολιτιστικής επίδρασης σ' όλους τους τομείς της καναδικής ζωής.

2. Οι Έλληνες του Καναδά

Οι μαρτυρίες για την ελληνική παρουσία στον Καναδά χάνονται μέσα σ' ένα είδος "μυθολογίας" σαν αυτή που θέλει τον Χριστόφορο Κολόμβο ελληνικής καταγωγής. Στον Καναδά ο Γιάννης Φωκάς - Juan de Fuca και άλλοι Έλληνες ναυτικοί έφτασαν - σύμφωνα με κάποιες ανεξакριβώτες ιστορικά πληροφορίες - στα τέλη του 16ου αιώνα στον Δυτικό Καναδά. Ο Juan de Fuca, στην υπηρεσία του Ισπανικού θρόνου, έδωσε το όνομά του (ή μάλλον δόθηκε αργότερα) στα στενά που είναι η είσοδος του κόλπου του Ειρηνικού Ωκεανού ανάμεσα στο Βανκούβερ και την πολιτεία της Ουάσιγκτον.

Στην πραγματικότητα η ελληνική μετανάστευση στον Καναδά αρχίζει-σποραδικά-τον 19ο αιώνα. Έχουμε μαρτυρίες για ατομικές περιπτώσεις Ελλήνων - κυρίως ναύτες-που εγκαταστάθηκαν σ' αυτή την περίοδο στον Καναδά. Επίσης, ξέρουμε από επίσημες καναδικές στατιστικές για την παρουσία μερικών δεκάδων Ελλήνων στη χώρα για την ίδια περίοδο.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα δημιουργούνται και οι πρώτες οργανωμένες ελληνικές κοινότητες, πρώτα στο Μοντρεάλ και στη συνέχεια στο Τορόντο. Αργότερα - στη δεκαετία του τριάντα-παρατηρείται οργανωμένη ελληνική παρουσία και σε άλλες καναδικές πόλεις όπως το Βανκούβερ και η Οττάβα. Μέχρι το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου οι Έλληνες του Καναδά είναι μια μικρή παροικία, γύρω στις δέκα χιλιάδες άτομα.

Το δεύτερο μεγάλο κύμα της ελληνικής μετανάστευσης στη χώρα αυτή αρχίζει μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο κι ιδιαίτερα στη δεκαετία του '60. Ο αριθμός των Ελλήνων θα αυξηθεί αυτή τη φορά και γρήγορα θα ξεπεράσει τις 200 χιλιάδες.

Οι παλιοί μετανάστες δεν βλέπουν πάντα με καλό μάτι τους καινούργιους, ενώ και το παλιό μοντέλο οργάνωσης, η Κοινότητα, δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους ή δεν θέλει να τους βοηθήσει. Έτσι, θα δημιουργηθούν νέες μορφές οργάνωσης: εθνοκομπικοί σύλλογοι ανάλογα με την περιοχή καταγωγής των νέων μεταναστών, επαγγελματικά σωματεία, σύλλογοι γονέων για παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, πολιτιστικοί σύλλογοι, πολιτικές οργανώσεις κλπ. Επίσης θα εκδοθούν ελληνικές εφημερίδες-κατά κανόνα εβδομαδιαίες-και θα δημιουργηθούν ελληνόφωνα ραδιοφωνικά προγράμματα.

Οι νέοι μετανάστες αναπαράγουν τα ελλαδικά πρότυπα στο χώρο της ζωής, τους είναι κατά ένα μεγάλο μέρος "γκετοποιημένοι" και δεν μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Διαμάχες θα παρατηρηθούν για το ρόλο της εκκλησίας στη ζωή τους. Οι νέοι μετανάστες απορρίπτουν το μοντέλο οργάνωσης της ενορίας που θέλει να επιβάλει η εκκλησία-ενώ η δικτατορία στην Ελλάδα δημιουργεί έντονο κλίμα αντιπαράθεσης ανάμεσα σε αντιδικτατορικές οργανώσεις και στοιχεία που είτε με την κάλυψη της εκκλησίας είτε των ελληνικών διπλωματικών αρχών προσπαθούν να υποστηρίξουν το χουντικό καθεστώς της Αθήνας.

3. Φορείς και μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Το ελληνόγλωσσο σύστημα παιδείας αναπτύσσεται μέσα σ' αυτό το μικρόκοσμο από τη μια και μέσα στην αχανή έκταση του Καναδά από την άλλη. Στα πρώτα χρόνια του αιώνα αναπτύσσεται το μοντέλο Κοινότητα-ενορία-σχολείο που θα ισχύσει ως τη δεκαετία του '60. Με την μαζική μετανάστευση της περιόδου αυτής το μοντέλο αυτό είναι πια ξεπερασμένο. Οι δυο μεγάλες Κοινότητες των Ελλήνων-Μοντρεάλ και Τορόντο-υπερβαίνουν αυτό το μοντέλο, γίνονται εν μέρει αστικές Κοινότητες αλλά χωρίς να διαχωριστούν απόλυτα από την εκκλησία. Η δομική αυτή μετάλλαξη επηρεάζει φυσικά και τη δομή των σχολείων προπάντων που οι δύο αυτές Κοινότητες έχουν την ευθύνη ενός σημαντικού μέρους της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Νέοι φορείς στο μεταξύ θα κάνουν την εμφάνισή τους για την παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης: Σύλλογοι γονέων, εθnikοτοπικοί σύλλογοι, ιδιώτες, νέες περιφερειακές κοινότητες, φορείς εκτός της ελληνικής παροικίας όπως οι επαρχιακές κυβερνήσεις ή τα τοπικά σχολικά συμβούλια.

Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να παρουσιάσουμε σχηματικά την εξής τυπολογία ελληνόγλωσσων σχολείων στον Καναδά σε σχέση με τους φορείς που έχουν την ευθύνη λειτουργίας τους:

Α'. Ενοριακά σχολεία, κάτω από την ευθύνη εκκλησιαστικών ενοριών. Πρόκειται κατά κανόνα για μικρά σχολεία-τάξεις που λειτουργούν μετά το κανονικό σχολείο και κυρίως το Σαββάτο πρωϊ-διάσπαρτα σ' όλο τον Καναδά.

Β'. Κοινοτικά σχολεία, κάτω από την ευθύνη των ημιαστικών Κοινοτήτων. Κοινότητες που έχουν μεν αστική διοίκηση αλλά διατηρούν το δεσμό με την εκκλησία. Τα σχολεία αυτά βρίσκονται κατά κύριο λόγο στις δύο μεγάλες ελληνοκαναδικές παροικίες του Μοντρεάλ και του Τορόντο και αριθμητικά αντιπροσωπεύουν την μεγάλη πλειοψηφία ελληνόγλωσσων σχολείων στον Καναδά.

Γ' Σχολεία Γονέων που βρίσκονται κάτω από την ευθύνη Συλλόγων Γονέων. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της Ομοσπονδίας Γονέων και Κηδεμόνων στο Μοντρεάλ.

Δ'. Ιδιωτικά Σχολεία που γνώρισαν σχετικά περιορισμένη ανάπτυξη.

Ε'. *Τάξεις διδασκαλίας των ελληνικών στο δημόσιο σύστημα, κατά κανόνα στα πλαίσια των τοπικών Συμβουλίων Παιδείας στις διάφορες καναδικές επαρχίες.*

Μια άλλη δυνατή τυπολογία των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά θα μπορούσε να στηριχθεί αυτή τη φορά όχι στους φορείς αλλά στη μορφή των ίδιων των σχολείων. Έτσι διακρίνουμε τις εξής μορφές σχολείων:

Α. *Απογευματινά:* Λειτουργούν δύο φορές τη βδομάδα, εκτός κανονικού σχολικού προγράμματος/ ωραρίου, με συνολική εβδομαδιαία διάρκεια 4 ωρών. Τα απογευματινά αποτελούσαν την πρώτη προτίμηση των παιδιών και των γονιών τους για πολλά χρόνια. Σήμερα όμως έχουν μειωθεί στο ελάχιστο λόγω του ότι η συντριπτική πλειοψηφία (το σύνολο σχεδόν) των παιδιών έχουν στραφεί στα Σαββατιανά σχολεία. Τόσο τα απογευματινά όσο και τα Σαββατιανά σχολεία στο μεγαλύτερο μέρος τους στεγάζονται σε σχολικά κτίρια δημόσιων σχολείων και λειτουργούν κατά κανόνα σε περιοχές όπου διαμένουν συγκριτικά μεγαλύτεροι αριθμοί Ελλήνων.

Β. *Σαββατιανά:* Λειτουργούν κάθε Σάββατο πρωί για περίπου 4-5 διδακτικές ώρες, όπως αναφέρθηκε και έχουν στην ουσία υποκαταστήσει το σύνολο των απογευματινών. Οι λόγοι της προτίμησης αυτών των σχολείων είναι κυρίως πρακτικοί-τουλάχιστον σύμφωνα με ορισμένους γονείς. Τους επιτρέπει δηλαδή να έχουν ελεύθερο το πρωινό του Σαββάτου για διάφορες δουλειές και δεν τους υποχρεώνει να μετακινούνται δυο φορές την εβδομάδα για την μεταφορά των παιδιών τους σε απογευματινές τάξεις.

Γ. *Ενταγμένα στο Δημόσιο Σύστημα:* Πρόκειται κατά βάση για τα ελληνικά σχολεία του Οντάριο (άλλοτε Heritage Languages και τώρα International Languages) με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν καταγραφεί στη μελέτη μας, μιας και το αντίστοιχο πρόγραμμα στο Κεμπέκ δεν συγκεντρώνει ικανό αριθμό μαθητών και αυτό του Δυτικού Καναδά βρίσκεται στο ξεκίνημα και σε χαμηλά επίπεδα από πλευράς μαθητικού δυναμικού.

Δ. *Ημερήσια:* Πρόκειται για τα τρίγλωσσα σχολεία “Σωκράτης” της Ελληνικής Κοινότητας Μοντρεάλ, “Δημοσθένης” της Ελληνικής Ορθόδοξης Κοινότητας Λαβάλ (Κεμπέκ) και του μικρού ημερήσιου σχολείου της Μητρόπολης Καναδά στο Τορόντο που άρχισε να λειτουργεί τα τελευταία χρόνια. Στα σχολεία αυτά εκτός από τα γαλλικά (κύρια γλώσσα για το “Σωκράτη” και “Δημοσθένη”) και τα αγγλικά (κύρια γλώσσα για το σχολείο της Μητρόπολης), τα ελληνικά αντιπροσωπεύουν γύρω στο 25% του προγράμματος. Θα πρέπει να ληφθεί, όμως, υπόψη ότι και το περιβάλλον των σχολείων αυτών είναι κατά πολύ ελληνικό, ενώ και διάφορες σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ελληνικότητας.

4. Δημογραφικά δεδομένα

Το 1980 αναφέρεται ένα γενικό σύνολο 16 χιλιάδων μαθητών που φοιτούν στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά. Υπάρχουν και εκτιμήσεις που ανεβάζουν τον αριθμό αυτό σε 17. 500 με 18.000 και άλλες που τον κατεβάζουν στις 15 χιλιάδες. Ο αριθμός των δασκάλων για την ίδια περίοδο υπολογίζεται γύρω στους 600.

Σήμερα ο μαθητικός πληθυσμός κυμαίνεται γύρω στις 10-11 χιλιάδες. Υπάρχει τα τελευταία χρόνια μια σημαντική πτωτική τάση του ύψους του 40% στο Κεμπέκ, του 47% στο Δυτικό Καναδά και του 20% στο Οντάριο. Το πρόβλημα της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού είναι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα - αν όχι το σοβαρότερο-της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Οι λόγοι αυτής της πτωτικής τάσης είναι διάφοροι αλλά θα μπορούσαν σε γενικές γραμμές να συνοψισθούν οι κυριότεροι που είναι:

α) Δημογραφική κάμψη του ελληνικού στοιχείου στον Καναδά αφού δεν υπάρχει πια μετανάστευση από την Ελλάδα και με τη δεύτερη γενιά παρουσιάζεται σιγά-σιγά και το φαινόμενο της υπογεννητικότητας.

β) πολυδιάσπαση και ανταγωνισμός των φορέων καθώς και διάφορα προβλήματα που μειώνουν το κύρος μερικών φορέων δημιουργούν κακές εντυπώσεις στους γονείς με αποτέλεσμα να μη στέλνουν τα παιδιά τους στα ελληνόγλωσσα σχολεία.

γ) η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν κρίνεται ικανοποιητική από πολλούς γονείς.

δ) το διδακτικό προσωπικό - παρά το ότι στη μεγάλη πλειοψηφία του καταβάλλει θετικές προσπάθειες στη διδασκαλία των ελληνικών - δεν θεωρείται πάντα κατάλληλο και σίγουρα χρειάζεται επιμόρφωση.

ε) το διδακτικό υλικό δεν κρίνεται κατάλληλο για παιδιά που φτάνοντας στο ελληνόγλωσσο σχολείο δεν μιλούν καλά ελληνικά

στ) οικονομικοί λόγοι.

ζ) μεικτοί γάμοι - αυτοί υπολογίζεται ότι ξεπερνούν το 50% στη δεύτερη γενιά και είναι πολύ πιθανόν ότι επενεργούν αρνητικά στην ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

η) διαφορετική φιλοσοφία των γονέων της δεύτερης γενιάς - που είναι τώρα η πλειοψηφία - όσον αφορά το ρόλο και την αποστολή του ελληνόγλωσσου σχολείου που θεωρούν ότι παραμένει προσκολλημένο σε ξεπερασμένες ιδεολογικές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις και δεν λαμβάνει υπόψη του τα δεδομένα της εποχής μας.

Όσον αφορά αυτό τον τύπο σχολείων στα οποία φοιτούν οι μαθητές, ένα 75-80% βρίσκεται στα κοινοτικά σχολεία, ένα 15-20% στα ενοριακά, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό του ύψους του 4-5% βρίσκεται στα ιδιωτικά και τα σχολεία γονέων. Υπάρχει βέβαια και ένα αρκετά ψηλό ποσοστό μαθητών - γύρω στο 50% - ιδιαίτερα στο Οντάριο που τα γλωσσικά μαθήματα τα παρακολουθεί στα πλαίσια των τοπικών συμβουλίων παιδείας (δημόσιο σύστημα) κάθε Σαββάτο, αλλά το πολιτιστικό μέρος των μαθημάτων δίνεται από κοινοτικούς ή άλλους οργανισμούς. Ακόμη, οι Κοινότη-

τες - ιδιαίτερα στη περίπτωση του Τορόντο - ασκούν κάποια επίδραση, έμμεσα τουλάχιστον, σ' αυτό το δημόσιο πρόγραμμα.

5. Κάποια στοιχεία από την έρευνα πεδίου

Η μελέτη για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά στηρίχτηκε αφ' ενός σε έρευνα αρχαιακού υλικού και σε δευτερογενή δημοσιευμένα στοιχεία και αφ' ετέρου σε στοιχεία που προέκυψαν από μια έρευνα πεδίου στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Λόγω έλλειψης χρόνου δεν θα αναφερθούμε εδώ ούτε στην μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε - που αναφέρεται άλλωστε στις επιμέρους μελέτες - αλλά ούτε και σε όλα τα στοιχεία αυτής της έρευνας. Απλώς επιλεκτικά παραθέτουμε κάποια στοιχεία για κάποιες παραμέτρους της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά.

Σε αυτή τη μελέτη έγινε μια προσπάθεια να πάρουμε τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα ελληνόγλωσσα σχολεία στον Καναδά. Ρωτήσαμε τους ίδιους τους δασκάλους να εκφράσουν γραπτώς τις απόψεις τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία τους.

Οι ερωτήσεις που τους κάναμε και τις απάντησαν γραπτώς ήταν δύο:

1) Από την εμπειρία σας ποια νομίζετε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σας;

2) Κατα την γνώμη σας τί μπορεί να γίνει για να βελτιωθούν τα προγράμματα ελληνικής γλώσσας του σχολείου σας;

Ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους δασκάλους είτε από τους ίδιους τους ερευνητές είτε μέσω των διευθυντών των σχολείων, είτε σε μερικές περιπτώσεις τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τηλεφωνικά.

Τελικά κατορθώσαμε να έχουμε ένα διαθέσιμο δείγμα (availability sample) αποτελούμενο από 86 δασκάλους/ διευθυντές (N=86).

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά που θα σας παρουσιάσουμε ξεπερνούν το 100% διότι οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτές (open questions) και στις απαντήσεις τους οι δάσκαλοι ανέφεραν περισσότερα από ένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ελληνόγλωσσα σχολεία.

Επομένως τα ποσοστά αυτά δείχνουν τις προτεραιότητες του .

Στην πρώτη ερώτηση (από την εμπειρία σας ποια νομίζετε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σας) πήραμε τις εξής απαντήσεις:

	N	%
1. Έλλειψη κατάλληλης διδακτικής ύλης (τα βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, δύσκολα/ περιεχόμενο)	54	68
2. Αδιαφορία γονέων (π.χ. οι γονείς δεν μιλούν ελληνικά στα παιδιά τους ή δεν τα βοηθούν στα μαθήματα τους)	35	44
3. Έλλειψη καταρτισμένων (κατάλληλων) εκπαιδευτικών/ ή έλλειψη επιμόρφωσης	24	30
4. Περιορισμός χρόνου διδασκαλίας (π.χ. οι ώρες διδασκαλίας είναι λίγες)	15	19
5. Οικονομικό	12	15
6. Μη συνειδητοποίηση της σημασίας της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών Οι μαθητές είναι δεύτερης και τρίτης γενιάς και το ενδιαφέρον τους μειώνεται με την πάροδο των χρόνων).	9	11

Άλλα προβλήματα :

1. μεικτές τάξεις	6	8
2. μείωση μαθητών	4	5
3. μέθοδος διδασκαλία (ακατάλληλη)	4	5

Στην ερώτηση, τί μπορεί να γίνει για να βελτιωθούν τα προγράμματα του σχολείου σας, πήραμε τις εξής απαντήσεις:

	N	%
1. Να γραφτούν κατάλληλα βιβλία	60	70
2. Επιμόρφωση δασκάλων και σεμινάρια	21	24
3. Εποπτικά μέσα (Audio-visual equipment)	19	22
4. Συνεργασία και συμμετοχή γονέων	16	19
5. Κατάρτιση ενιαίου αναλυτικού προγράμματος για ελληνικά σχολεία εξωτερικού	13	15
6. Περισσότερος χρόνος διδασκαλίας	6	7

Άλλες προτάσεις:

	N
Οικονομική βοήθεια	5
Να διδάσκεται ελληνική ιστορία	3
Παραγγελίες των βιβλίων να έρχονται πριν την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς.	

Η άποψη των γονέων:

Ρωτήσαμε επίσης και γονείς να μας πουν πόσο ικανοποιημένοι είναι με τα ελληνό-
γλωσσα σχολεία (N=157).

1. Το 71% των γονέων είναι ικανοποιημένοι.
2. Το 26% είναι κάπως ικανοποιημένοι και
3. Το 3% δεν είναι ικανοποιημένοι.

Οι λόγοι που δίνουν οι γονείς για να εξηγήσουν γιατί δεν είναι ευχαριστημένοι είναι:

1. Έλλειψη κατάλληλης διδακτικής ύλης (οι γονείς θέλουν κατάλληλα βιβλία και απλή ύλη για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού).	42%
2. Κοινοτικά προβλήματα (π.χ. εσωτερικές συγκρούσεις που επιδρούν αρνητικά στην λειτουργία των σχολείων)	21%
3. Έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών (το εκπαιδευτικό προσωπικό στην πλειοψηφία του είναι ακατάλληλο)	13%
4. Τα δίδακτρα είναι ψηλά	5%
5. Περιορισμός χρόνου διδασκαλίας	4%

Το συμπέρασμα που βγάζουμε είναι ότι η έλλειψη κατάλληλης διδακτικής ύλης καθώς και η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών είναι τα πιο κοινά προβλήματα που απασχολούν τόσο τους δασκάλους όσο και τους γονείς.

Από το άλλο μέρος παρατηρείται ότι η αδιαφορία των γονέων (π.χ. έλλειψη συνεργασίας και συμμετοχής γονέων) είναι ένα επιπλέον πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι των ελληνόγλωσσων σχολείων στον Καναδά και θα το αντιμετωπίσουν περισσότερο στο μέλλον εφόσον οι μαθητές δεύτερης και τρίτης γενιάς αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, οι απόψεις των δασκάλων και γονέων σχετικά με τα προβλήματα των ελληνόγλωσσων σχολείων στον Καναδά συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τους στόχους και προσπάθειες που θέτει το πρόγραμμα “Παιδεία Ομογενών”.

6. Κάποια συμπεράσματα

Το βασικό συμπέρασμα της μελέτης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά - κι όχι μονάχα όσων σύντομα παρουσιάσαμε παραπάνω - είναι πως η εκπαίδευση αυτή βρίσκεται σ' ένα μεταβατικό στάδιο και διανύει μια ιστορική καμπή. Ως τώρα η εκπαίδευση αυτή ανταποκρινόταν στις προσδοκίες και την "φιλοσοφία" των Ελλήνων μεταναστών της πρώτης γενιάς. Η αντίστροφη μέτρηση έχει αρχίσει προ πολλού: η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά καλείται τώρα να ανταποκριθεί στις προσδοκίες και την "φιλοσοφία" Ελληνοκαναδών της δεύτερης ή και της τρίτης γενιάς.

Οι προσδοκίες και η "φιλοσοφία" των Ελληνοκαναδών δεύτερης και τρίτης γενιάς όπως βγαίνουν μέσα απ' αυτή τη μελέτη - χωρίς να έχουν οριστική μορφή μια και χρειάζεται μια επιμέρους έρευνα για να βγουν πιο στέρεα συμπεράσματα - μπορούν να συνοψιστούν συμπερασματικά ως εξής:

1) Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όχι κατ' ανάγκη σα μητρικής γλώσσας, όχι κατ' ανάγκη με ελλαδικά πρότυπα. Τα ελλαδικά πρότυπα δεν απορρίπτονται αν λαμβάνουν υπόψη τις νέες μεθόδους και την φιλοσοφία της παιδείας όπως αυτά εκφράζονται στον "προηγμένο" κόσμο. Εξάλλου, δεν υπάρχει η ίδια επιμονή για "πλήρη" εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που συναντιέται στους Έλληνες μετανάστες (πρώτης γενιάς) ούτε και δίνεται η ίδια προτεραιότητα. Για τους Ελληνοκαναδούς θα ήταν αρκετή και μια περιορισμένη ελληνομάθεια.

2) Υπάρχει μια επιμονή περισσότερο για μετάδοση στα παιδιά ελληνικής καταγωγής της ελληνικής παράδοσης και πολιτισμικών στοιχείων παρά της διδασκαλίας της γλώσσας. Μερικοί φτάνουν μέχρι να θεωρούν ικανοποιητικό να γίνεται αυτό ακόμη και μέσω της αγγλικής γλώσσας. Εδώ βέβαια μπαίνει το ερώτημα πόσο επηρέασε ή επηρεάζει αυτή την αντίληψη η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την ελληνορθόδοξη εκκλησία στις ΗΠΑ - και ως ένα σημείο και στον Καναδά - τόσο στη λειτουργία όσο και σε άλλες εκδηλώσεις της.

3) Διαφαίνεται κάποια αντίληψη - δεν είναι όμως καθαρή και χρειάζεται περισσότερη έρευνα - πως η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να παράγει "φιλέλληνες" μέσα στη σημερινή καναδική συγκυρία.

Είναι, επομένως, ανάγκη να συνεχιστεί η έρευνα και να προσδιορίσει κατά τρόπο πιο σαφή ποιες είναι οι προσδοκίες και η "φιλοσοφία" των Ελληνοκαναδών πάνω στο θέμα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Κατά δεύτερο λόγο στη σημερινή μεταβατική περίοδο είναι ανάγκη να αρχίσει η προσαρμογή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε νέα πρότυπα (κυρίως διοικητικά) και νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Εδώ μπαίνουν δύο θέματα: το ένα είναι διοικητικής - οργανωτικής μορφής και το άλλο εκπαιδευτικής- παιδαγωγικής.

Στο πρώτο χρειάζεται να ιδωθούν και να προσαρμοστούν στην σημερινή πραγματικότητα οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και κατά το δυνατόν να απαλλαγούν από την μικροπολιτική, τον παραγοντισμό, τις πελατειακές σχέσεις και τις αντιπαραθέσεις, πράγματα άσχετα με την εκπαίδευση, που παρουσιάζονται όμως έντονα στους παροικιακούς χώρους. Η δημιουργία για παράδειγμα ενός ενιαίου εκπαιδευτικού φορέα κατά περιοχή (Μοντρεάλ, Τορόντο, κ.λ.π.) θα μπορούσε να λύσει πολλά απ' αυτά τα προβλήματα.

Στο δεύτερο θέμα χρειάζεται ριζική αναδιάρθρωση στις απηρχαιωμένες μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Αυτό θα μπορούσε να γίνει: α) με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών β) με την παραγωγή νέων κατάλληλων διδακτικών υλικών και με την προσαρμογή υπαρχόντων γ) με την σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος που θα ξεκαθαρίζει τί θα διδασχτεί και πώς μέσα στα περιορισμένα χρονικά περιθώρια που διαθέτουν τα ελληνόγλωσσα σχολεία.

Ένα άλλο συμπέρασμα που βγαίνει απ' αυτή τη μελέτη είναι η ραγδαία μείωση των μαθητών στα ελληνόγλωσσα σχολεία. Παρ' όλο που ήταν γνωστό πως υπήρχε αυτή η μείωση διαπιστώνεται από τη μελέτη μας πως είναι πολύ πιο δραματική απ' ότι νομίζαμε. Πρόκειται για μια μείωση που ξεπερνά το 35% σε σχέση με τους αριθμούς τη δεκαετία του 80. Μερικοί από τους λόγους αυτής της μείωσης έχουν καταγραφεί απ' αυτή τη μελέτη και έχουν αναφερθεί παραπάνω.

Μερικά από τα προβλήματα που τίγονται σ' αυτή τη μελέτη έχουν ήδη επισημανθεί - έστω και εμπειρικά - από τους εκπαιδευτικούς συμβούλους που το ελληνικό κράτος είχε τοποθετήσει στα ελληνικά προξενεία. Ένας απ' αυτούς για παράδειγμα, τόνιζε σε μια διάλεξη του στο Μοντρεάλ το 1986:

Καιρός είναι να ψάξουμε για ένα καινούριο προσανατολισμό, νέα φιλοσοφία, άλλη παιδαγωγική αντίληψη. Διαφορετικά, θα συνεχιστεί και θα δυναμώσει ότι άρχισε ήδη να διαφαίνεται. "Ξεγέλασμα με λόγια μεγάλα και μεγαλεία που θα φαίνονται αποκριάτικα". (Εμμανουήλ Λανάρης, 1986).

Σήμερα είναι επιτακτική ανάγκη να φυσήξει ένας νέος άνεμος, μια καινούρια φιλοσοφία για την παιδεία. Μια φιλοσοφία που να επιτρέψει να ανυψωθεί η απόδοση τους με:

- ανανέωση των διδακτικών υλικών
- ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων
- επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με παιδαγωγικές μεθόδους που να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χώρου
- ενίσχυση των κάθε είδους ανταλλαγών με την Ελλάδα (δασκάλων και μαθητών).

Συμπερασματικά, λοιπόν, για να διατηρηθεί ο ελληνισμός του εξωτερικού και να ελαττωθούν οι πιθανότητες αφομοίωσης του στο μέλλον θα πρέπει οι Ελληνοκαναδοί - στη περίπτωση μας - να επανεκτιμήσουν τους τρόπους λειτουργίας των οργανισμών τους και να ενδυναμώσουν τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ενώ

παράλληλα θα πρέπει να εδραιωθεί μια αμοιβαία εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους με τη μητρόπολη. Σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο κόσμο όπου οι περιφερειακές γλώσσες όπως η ελληνική και οι εθνικές υποκοινοπολιτισμικές και ταυτότητες - σε χώρες σαν τις ΗΠΑ και τον Καναδά - επισκιάζονται περισσότερο και γίνεται πιο δύσκολο να διατηρηθούν, ο αγώνας για την επιβίωση του ελληνισμού δεν είναι μόνο πρόκληση αλλά και μια ηθική υποχρέωση που ούτε το ελληνικό κράτος ούτε οι Ελληνοκαναδοί μπορούν να αγνοήσουν.

Η Τρίγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδικό Ελληνισμό

Μπόμπας Λεωνίδας Χ.

1. Εισαγωγικές επισημάνσεις

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα άκρως συνοπτικό ιστορικό της τρίγλωσσης εκπαίδευσης του καναδικού ελληνισμού καθώς και μέρος των αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας πεδίου¹ που αναφέρονται σε κρίσιμες πτυχές και παραμέτρους αυτής της εκπαίδευσης με επίκεντρο τη μεταβλητή “ελληνικότητα”.

Για να “μιλήσει” κανείς με επάρκεια και πειστικότητα γύρω από ζητήματα και πτυχές της τρίγλωσσης εκπαίδευσης, που στη μορφή της αυτή αποτελεί εκ των πραγμάτων αποκλειστικό χαρακτηριστικό του καναδικού ελληνισμού², δεν μπορεί παρά να “κινηθεί” (έστω και υπαινικτικά) σε επάλληλους κύκλους αναφοράς που σχετίζονται άμεσα με:

- τα κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα/παραδείγματα vis-a-vis τις διάφορες εθνοτικές και μειονοτικές ομάδες πληθυσμών στον 20^ο, κυρίως, αιώνα³,
- τον de facto πολυπολιτισμικό Καναδά με την επίσημη διγλωσσία του σε Ομοσπονδιακό επίπεδο (1971) και την ύπαρξη πάνω από 45 διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων/παροικιών επί καναδικού εδάφους,
- τις διαδοχικές εξελίξεις και ανακατατάξεις στη διακηρυσσόμενη επίσημη καναδική (σε Ομοσπονδιακό αλλά και σε Επαρχιακό επίπεδο) πολιτική σχετικά με τις μειονότητες και τους μετανάστες,
- τη διαχρονική μεταναστευτική ροή Ελλήνων προς τις διάφορες καναδικές Επαρχίες από τις αρχές του αιώνα και δώθε, καθώς και τις διαδοχικές συλλογικές εκφράσεις και μεταλλάξεις της ελληνοκαναδικής παροικίας στο πέρασμα όλων αυτών των εκατό περίπου χρόνων⁴,
- τη συνολική πορεία και ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (γενικά) στον

¹ Ειδικό τριετές (1997-2000) πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ και του Παν/μίου Κρήτης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό (επιστ. υπεύθυνος: Μιχ. Δαμιανάκης)

² Με δεδομένη την επίσημη διγλωσσία στον Καναδά και το “γαλλόφωνο χαρακτήρα” της Επαρχίας του Κεμπέκ, η λειτουργία τρίγλωσσων σχολείων (Γαλλικά, Ελληνικά, Αγγλικά) δεν θα μπορούσαν παρά να χαρακτηρίζουν “φυσιολογικά” τον ελληνισμό αυτής της καναδικής Επαρχίας -κάτι για το οποίο δεν υπάρχει προφανής ανάγκη στις άλλες εστίες του απόδημου ελληνισμού.

³ Βλέπε για παράδειγμα στο J. Bhatnagar (1981) *Educating Immigrants*.

⁴ Ο συνολικός αριθμός των ελληνικής καταγωγής Καναδών υπολογίζεται από παροικιακούς κύκλους αλλά και από την επίσημη ελληνική πολιτεία πως ανέρχεται στις 250.000 (ή και στις 300 χιλ.), αν και τα επίσημα στοιχεία της καναδικής κυβέρνησης “κάνουν λόγο” για περίπου 150.000 άτομα (Marcil 1981; Gavaki 1977). Ως γνωστό οι δημογραφικές αυτές διαφορές μεταξύ των επίσημων αρχών των χωρών υποδοχής και των ίδιων των μεταναστών σχετικά με τα αριθμητικά μεγέθη των εθνοπολιτισμικών παροικιών χαρακτηρίζουν τους περισσότερους μεταναστευτικούς πληθυσμούς στον Καναδά αλλά και αλλού.

Καναδά⁵, οργανικό και αναπόσπαστο μέρος της οποίας είναι και η τρίγλωσση μορφή αυτής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που μας απασχολεί ειδικότερα εδώ, - το “ρόλο” που στην όλη αυτή υπόθεση της τρίγλωσσης εκπαίδευσης του καναδικού ελληνισμού διεδραμάτισε η επίσημη ελληνική πολιτεία με την εκάστοτε παρουσία ή, ακριβέστερα, με τη “συνεπή” απουσία της για πάρα πολλά χρόνια⁶.

Έστω και αν για καθαρά πρακτικούς λόγους και για την οικονομία της συζήτησης στην παρούσα συγκυρία δεν μπορεί να γίνει διεξοδική παρουσίαση όλων των παραπάνω, τα καίρια αυτά ζητήματα οφείλουν να λειτουργούν ως το απαραίτητο περιγραμμα αναφοράς και ως το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο, που ανά πάσα στιγμή θα στηρίζει και θα ερμηνεύει με τη μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα την συνολική πορεία και την εξέλιξη της τρίγλωσσης εκπαίδευσης του καναδικού ελληνισμού. Μόνο έτσι άλλωστε θα μπορούσε να σκιαγραφηθεί με επάρκεια και να γίνει κατανοητή με σαφήνεια το ίδιο το ξεκίνημα και η σχετικά μακρόχρονη ιστορική διαδρομή της τρίγλωσσης εκπαίδευσης και, στη συνέχεια, να “αναγνωστούν” τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της έρευνας πεδίου γύρω από βασικές πτυχές της “ελληνικότητας” των μαθητών αυτού του “είδους” της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης επί καναδικού εδάφους.

Αυτά ως εισαγωγικές διασαφηνίσεις.

Στον πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό Καναδά των 28 περίπου εκατομμυρίων κατοίκων, σε μια τεράστια χώρα που εκτείνεται από τον Ατλαντικό έως τον Ειρηνικό ωκεανό, η ελληνική μεταναστευτική παρουσία έχει ήδη τη δική της μακρά ιστορική διαδρομή⁷. Ανάλογη είναι και η πορεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά ως πρωταρχικού και απολύτως καθοριστικού συστατικού της συνολικής οργάνωσης και της συλλογικής εθνοπολιτισμικής ζωής των Ελλήνων επί καναδικού εδάφους. Η ιδιαιτερότητα μάλιστα της Επαρχίας του Κεμπέκ⁸ στον ανατολικό Καναδά και η επισήμως

⁵ Λ. Μπόμπας (1992) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Λ. Μπόμπας (1995) “Πτυχές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά: μια σύντομη ιστορική ιχνηλάτηση μέχρι το 1985” στο *Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική του Παιδεία* (πρακτικά Συνεδρίου Παιδ. Εταιρείας Ελλάδος, σελ. 235-269), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁶ Η επίσημη ελληνική πολιτεία για πάρα πολλές δεκαετίες ήταν ουσιαστικά “απούσα” από τα δρώμενα στο ζωτικό αυτό πεδίο (Δαμανάκης 1989, Μπόμπας 1992). Τα τελευταία χρόνια, ευτυχώς, όλο και “κάτι φαίνεται να κινείται” και να γίνεται στα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό (και) από την πλευρά της μητροπολιτικής Ελλάδας -έστω και αποσπασματικά και ασυντόνιστα αρκετές φορές.

⁷ Αναμφισβήτητα η πολύ μεγάλη πλειονότητα των ελληνικής καταγωγής Καναδών αποτελούν μέρος της μαζικής μεταπολεμικής ελληνικής μετανάστευσης (Hadjopoulos 1979, Chimbos 1980, Μπόμπας 1989) με πρωταρχικές εστίες εγκατάστασης και μόνιμης πλέον διαμονής το Τορόντο, το Μόντρεαλ και το Βανκούβερ. Η πρώτη ελληνική παρουσία καταγράφεται το 1592 (Vlassis 1953, Chimbos 1980) με τον Κεφαλονίτη Γιάννη Φωκά να διασχίζει το στενό θαλάσσιο πέραςμα στο δυτικό Καναδά και να δίνεται μάλιστα και το όνομά του στο πέραςμα αυτό (Juan de Fuca Strait).

⁸ Η καναδική Επαρχία του Κεμπέκ με τη συντριπτική πλειονότητα (85%) των γαλλόφωνων να “επικυριαχούνται” στην ουσία για πάρα πολλά χρόνια από το αγγλόφωνο στοιχείο πολιτισμικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά, αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Κεμπέκ που έχουν απο-

θεσμοθετημένη διγλωσσία (Αγγλικά-Γαλλικά) σε Ομοσπονδιακό επίπεδο σε συνδυασμό με τον επίσημα αποδεκτό πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του Καναδά (multiculturalism within a bilingual framework), έχουν εδώ και κάμποσα χρόνια “δημιουργήσει” (και) την τρίγλωσση ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή του Μόντρεαλ.

Η διαδοχική και κάθε άλλο παρά ομαλή εναλλαγή των διαφόρων θεωρητικών μοντέλων και κυρίαρχων ιδεολογιών αναφορικά με τις μειονότητες και τους μετανάστες στον βορειοαμερικάνικο, κυρίως, χώρο, όπως θα ανέμενε κανείς, έχει σημαδέψει ανεξίτηλα (και) τη συνολική πορεία της τρίγλωσσης εκπαίδευσης του καναδικού ελληνισμού. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός πως οι περισσότερες από τις σημαντικές εξελίξεις στον ευρύτερο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά συμπίπτουν ή και συμβαδίζουν με τις αντίστοιχες εξελίξεις και ανακατατάξεις στα κυρίαρχα μοντέλα που εμφανίζονται ως “αφομοίωση”, “χωνευτήρι”, “λεκάνη σαλάτας”, “εξαμερικανισμός”, “πολυπολιτισμός”, “πολιτισμικός πλουραλισμός”, “διαπολιτισμική προσέγγιση”. Η σχετική βιβλιογραφία έχει να προσφέρει πληθώρα πηγών και διεξοδικότατων αναλύσεων επί όλων αυτών των θεμάτων κατά χρονική περίοδο, τόσο από το συγκεκριμένο καναδικό χώρο που μας αφορά άμεσα εδώ όσο και από το αντίστοιχο διεθνές περιβάλλον γενικότερα⁹.

2. Ένα σύντομο ιστορικό

Έτσι, μια από τις μορφές ή τύπους ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά σήμερα είναι και η ελληνόγλωσση εκείνη εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά ελληνικής καταγωγής τα οποία παρακολουθούν μαθήματα στα τρίγλωσσα κοινοτικά σχολεία Σακράτης και Δημοσθένης. Τα κοινοτικά αυτά σχολεία λειτουργούν εδώ και αρκετά χρόνια μόνο στη γαλλόφωνη καναδική Επαρχία του Κεμπέκ. Τα τρίγλωσσα αυτά ημερήσια σχολεία είναι και τα μοναδικά στο είδος τους σε ολόκληρο τον Καναδά, όπου υπολογίζεται πως ζουν 250.000 άτομα ελληνικής καταγωγής -η συντριπτική πλειονότητα των οποίων εγκαταστάθηκε στη χώρα αυτή μεταπολεμικά¹⁰.

Τα τελευταία δύο χρόνια λειτουργεί και ένα (αριθμητικά) μικρό ημερήσιο σχολείο στο Τορόντο (Επαρχία του Οντάριο) υπό την εποπτεία της Επισκοπής Τορόντο-Κα-

τελέσει αντικείμενο πολλών μελετών και ερευνών (Constantinides 1983, Veltman & Ioannou 1984, Magnuson 1980). Επιπροσθέτως οι πολλαπλές και χρόνιες εντάσεις και οι συγκρούσεις της Επαρχίας του Κεμπέκ και της Ομοσπονδιακής κυβέρνησης του Καναδά έχουν “χρωματίσει” ανάλογα κάθε πτυχή της προσωπικής και της κοινωνικής ζωής όλων των κατοίκων του Κεμπέκ, της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης (Μπόμπας 1985, Laferriere 1982, Sirros 1973).

⁹ Οι γνωστοί αυτοί όροι από την ευρύτερη θεματική περιοχή των “εθνικών μελετών” (ethnic studies) και όπως έχουν αποδοθεί στα ελληνικά, όροι όπως assimilation, salad bowl, melting pot, americanization, multiculturalism, cultural pluralism, interculturalism. Μεταξύ άλλων, ενδεικτικά σημειώνονται οι εργασίες των: Bhatanagar (1981), Porter (1965), Ashworth (1975), Glazer & Moynihan 1963, 1975) Glazer (1974), Banks (1977, 1978), O’ Brian et al (1976).

¹⁰ Μπόμπας 1992, Chimbos 1980, Giannacopoulos 1977.

ναδά. Στο σχολείο αυτό φοιτούν σήμερα 26 παιδιά ελληνικής καταγωγής (από νηπιαγωγείο μέχρι και Γ' τάξη), διδάσκονται αγγλικά (60% περίπου), ελληνικά (30%) και γαλλικά (10%), ενώ όλα τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου καλύπτονται αποκλειστικά από τα διδάκτρα των μαθητών και από την Επισκοπή. Προφανώς το νεότευκτο αυτό εκπαιδευτικό εγχείρημα στην ελληνική παροικία του Τορόντο βρίσκεται ακόμη στα πρώτα στάδια της “καριέρας” του και ως εκ τούτου και το όποιο ιστορικό του είναι εκ των πραγμάτων ιδιαίτερα σύντομο, χωρίς αυτό βεβαίως να μειώνει την εν δυνάμει παρουσία και προσφορά του στο χώρο.

Τόσο το σχολείο Σωκράτης όσο και το σχολείο Δημοσθένης λειτουργούν ως ημερήσια κανονικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή του Μόντρεαλ και του γειτονικού δήμου του Λαβάλ, στηρίζονται οικονομικά από την Επαρχιακή Κυβέρνηση του Κεμπέκ για το σύνολο σχεδόν των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων τους μέσω μιας ειδικής συμφωνίας που διέπει όλα τα ιδιωτικά σχολεία της Επαρχίας, και θεωρούνται παροικιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ και της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας του Λαβάλ αντιστοίχως. Οι διοικήσεις των δύο αυτών Κοινοτήτων, σε συνεργασία και με εκπροσώπους γονέων των σχολείων κατά περίπτωση, έχουν την οικονομική και τη διοικητική ευθύνη για την καθημερινή απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων αυτών. Τα κατά τόπους Σχολικά Συμβούλια και οι αντίστοιχες Σχολικές Επιτροπές της Επαρχίας του Κεμπέκ ασκούν κάποιας μορφής εποπτεία επί των κοινοτικών αυτών τρίγλωσσων σχολείων, στο βαθμό ασφαλώς που στην πράξη το επιτρέπουν ή και το διευκολύνουν οι τρέχουσες σχέσεις των δύο Ελληνικών Κοινοτήτων με τις τοπικές αυτές σχολικές αρχές. Σίγουρα οι διαφορετικές εκτιμήσεις των δύο πλευρών (Ελληνικές Κοινότητες -Σχολικά Συμβούλια) γύρω από τα δρώμενα σε Σωκράτη και Δημοσθένη κάθε άλλο παρά σπάνιο φαινόμενο θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν, ενώ ακόμη και οι εντάσεις μεταξύ τους καταγράφονται και αυτές με τη δική τους δυναμική κατά περίπτωση.

Στα σχολεία αυτά, θεωρητικώς τουλάχιστον, έχουν δικαίωμα να φοιτήσουν όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της Επαρχίας του Κεμπέκ. Στην πραγματικότητα όμως, εκτός από κάποιες απολύτως μεμονωμένες εξαιρέσεις, μόνο παιδιά ελληνικής καταγωγής παρακολουθούν μαθήματα στο Σωκράτη και στο Δημοσθένη. Κι αυτό προφανώς είναι και αναμενόμενο αλλά και κατανοητό από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη εντός και εκτός της ελληνικής παροικίας, παρά την ύπαρξη του σχετικού νομοθετικού πλαισίου και τις όποιες επίσημες διακηρύξεις περί της πολιτικής “ανοιχτών θυρών” στα κοινοτικά αυτά τρίγλωσσα σχολεία για κάθε παιδί ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής. Οι μαθητές/τριες του Σωκράτη και του Δημοσθένη διδάσκονται και τις τρεις γλώσσες (Γαλλικά, Ελληνικά, Αγγλικά) σε μια ποσοστιαία κατά γλώσσα που κυμαίνεται περίπου στο 65% για τα γαλλικά, 24% για τα ελληνικά και στο 11% για τα αγγλικά.

Πρώτη και επίσημη γλώσσα θεωρείται η γαλλική, στην οποία και διδάσκονται όλα τα μαθήματα του προβλεπομένου από το Επαρχιακό Υπουργείο Παιδείας σχολικού προγράμματος. Στην ελληνική, παράλληλα με το γλωσσικό μάθημα, διδάσκονται τα

μαθήματα της ελληνικής Ιστορίας, των Θρησκευτικών, Μελέτης Περιβάλλοντος και Γεωγραφίας. Όπως προκύπτει από τα σχετικά έγγραφα και τα ακολουθούμενα αναλυτικά προγράμματα, η αγγλική διδάσκεται ως ξένη γλώσσα και στα δύο αυτά κοινοτικά σχολεία¹¹.

Σε διοικητικά όσο, κυρίως, και σε παιδαγωγικά/διδασκτικά ζητήματα, τα κοινοτικά σχολεία Σωκράτης και Δημοσθένης αναμένεται να συνεργάζονται στενά και εποπτεύονται από τα Τοπικά Εκπαιδευτικά Συμβούλια/Επιτροπές, όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Επαρχίας του Κεμπέκ. Συνεργάζονται, βεβαίως, τ'όπως του λέγειν αρκετές φορές. Και τούτο γιατί χρόνο με το χρόνο η συνεργασία αυτή μεταξύ των Ελληνικών Κοινοτήτων και των τοπικών Εκπαιδευτικών Συμβουλίων όσον αφορά τα του Σωκράτη και Δημοσθένη ολοένα και δυσχεραίνεται περισσότερο, ιδιαίτερα μάλιστα κάθε φορά που χρήματα για την καθημερινή λειτουργία των σχολείων 'διοχετεύονται' από τις κοινοτικές διοικήσεις σε άλλες δραστηριότητες και σε άλλες ανάγκες αυτών των Κοινοτήτων. Ένα ζήτημα εξαιρετικά "λεπτό" που συχνά δημιουργεί τριβές και εντάσεις, όχι μόνο με τους εκτός ελληνικής παροικίας αλλά και με γονείς των σχολείων¹².

Ο Σωκράτης, που είναι και το αρχαιότερο παροικιακό εκπαιδευτικό ίδρυμα στον Καναδά με έτος ίδρυσης το 1925 ως κοινοτικό δίγλωσσο ημερήσιο σχολείο και το οποίο στις αρχές της δεκαετίας του 1970 "μεταλλάχτηκε" σε τρίγλωσσο, λειτουργεί σήμερα σε τέσσερα παραρτήματα (ή σχολεία, όπως ονομάζονται) τα οποία στεγάζονται σε ιδιότητα σχολικά κτίρια στην ευρύτερη περιοχή του Μητροπολιτικού Μόντρεαλ αλλά και στο γειτονικό Δήμο του Λαβάλ. Στο σχολείο λειτουργούν τάξεις από το προνηπιαγωγείο έως και την έκτη τάξη δημοτικού. Ο συνολικός αριθμός όλων των μαθητών και μαθητριών για την τρέχουσα σχολική χρονιά 1997-1998 είναι 1121 παιδιά (208 στο νηπιαγωγείο και 913 στο δημοτικό).

Ο Δημοσθένης, που ιδρύθηκε το 1982 εξ αρχής ως τρίγλωσσο κοινοτικό ημερήσιο σχολείο από την Ελληνορθόδοξη Κοινότητα του Λαβάλ (και αφού ο Σωκράτης είχε ήδη τη χρονιά εκείνη συμπληρώσει μια δεκαετία ως τρίγλωσσο παροικιακό σχολείο επιχορηγούμενο από την Επαρχιακή κυβέρνηση), λειτουργεί σε ένα μόνο σχολικό κτίριο (νοικιασμένο) στην περιοχή του Λαβάλ, έχει 364 συνολικά μαθητές και μαθήτριες από το προ-νηπιαγωγείο έως και την έκτη τάξη, με ένα συνολικό διδακτικό προσωπικό 26 ατόμων.

Σχετικά με το ιστορικό του σχολείου Σωκράτης σημειώνεται ότι, το ημερήσιο (δίγλωσσο) ελληνικό σχολείο Πλάτων που ιδρύθηκε στο Μόντρεαλ το 1910 από την τό-

¹¹ Λ. Μπόμπας (1998) Δίγλωσση και τρίγλωσση εκπαίδευση στον καναδικό ελληνισμό. Μονογραφία για λογαριασμό του ειδικού προγράμματος "Παιδεία Ομογενών"

¹² Πολύ πρόσφατη είναι η ένταση και οι "τριβές" για το τρίγλωσσο σχολείο Δημοσθένης (Παπαμιχαήλ 1997) γύρω από τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου και η απομάκρυνση/ψυχρότητα με την τοπική Καθολική Σχολική Επιτροπή. Και για το σχολείο Σωκράτης ανάλογα φαινόμενα κάθε άλλο παρά σπάνια είναι.

τε Ελληνορθόδοξη Κοινότητα του Μόντρεαλ¹³ θεωρείται ο “πρόδρομος” του Σωκράτη. Το έτος 1925 θα πρέπει να θεωρείται με τη σειρά του ως ένα κατ’εξοχήν κομβικό χρονικό σημείο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά γενικά αλλά και την τρίγλωσση εκπαίδευση ειδικότερα. Ο διχασμός του ελληνισμού (“Βενιζελικοί” - “Βασιλικοί”) μεταφέρεται και στον Καναδά¹⁴ με ένα ιδιόμορφο τρόπο και εξακτινώνεται σε κάθε πτυχή της ελληνικής συλλογικότητας επί καναδικού εδάφους τα χρόνια εκείνα. Έτσι, μέσα από την “εμφυλιοπολεμική” αυτή διαδικασία στο Μόντρεαλ μπαίνουν και οι ρίζες του κοινοτικού σχολείου Σωκράτης, υπογραμμίζοντας με ένα δραματικό όσο και ρεαλιστικό τρόπο, εν προκειμένω, πως εκπαίδευση και πολιτική όχι απλώς “συναντώνται και τέμνονται”, αλλά και από κοινού πορεύονται -στις περισσότερες των περιπτώσεων.

Το 1931, και αφού τα πολιτικά πράγματα στην Ελλάδα είχαν κάπως καταλαγιάσει και οι εντάσεις είχαν ενμέρει αμβλυνθεί, οι δύο χωριστές Κοινότητες (“Βενιζελικών” και Βασιλικών”) και τα δύο ημερήσια σχολεία ενώνονται. Σχηματίζεται με τον τρόπο αυτό και πάλι μια ενιαία Κοινότητα στο Μόντρεαλ με ένα ημερήσιο δίγλωσσο (ελληνικά -αγγλικά) σχολείο, το κοινοτικό σχολείο Σωκράτης.

Το ημερήσιο αυτό σχολείο από το 1931 και δώθε λειτούργησε και λειτουργεί χωρίς διακοπή, με τις αλλαγές και τις μετεξελίξεις του από περίοδο σε περίοδο. Τα προβλήματα όμως, οικονομικά, παιδαγωγικά, διοικητικά, ποτέ δεν έλειψαν από την καθημερινή λειτουργία του Σωκράτη, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970 που πραγματοποιήθηκε η ριζική μεταμόρφωση του Σωκράτη σε ημερήσιο τρίγλωσσο σχολείο με την οικονομική στήριξη της Επαρχιακής κυβέρνησης του Κεμπέκ. Η “Έκθεση Μητράκου”¹⁵ των αρχών της δεκαετίας του 1970 θεωρείται από πολλούς το βασικό κείμενο

¹³ Γύρω στην πρώτη δεκαετία του 1900 που ιδρύεται το ελληνικό ημερήσιο σχολείο Πλάτων στην ελληνική παροικία του Μόντρεαλ, ο συνολικός αριθμός των Ελλήνων στον Καναδά δεν ξεπερνούσε τα 300 άτομα (Μπόμπας 1995), με τα 120 περίπου από αυτά να έχουν εγκατασταθεί στην Επαρχία του Κεμπέκ και πιο συγκεκριμένα (η συντριπτική πλειονότητα) στην ευρύτερη περιοχή του Μόντρεαλ. Είναι προφανές ότι οι αριθμοί αυτοί ήταν πάρα πολύ μικροί και το μαθητικό δυναμικό του σχολείου άκρως περιορισμένο.

¹⁴ Οι εντάσεις και οι πολύμορφες συγκρούσεις της περιόδου εκείνης έχουν αποτυπωθεί με ενάργεια στη σχετική βιβλιογραφία (Chimbos 1980, Giannacopoulos 1977, Ιοαννου 1983), ενώ “νωπές” εξακολουθούν να παραμένουν οι εικόνες αυτές στις μνήμες των παλαιότερων που είτε έζησαν οι ίδιοι αυτά τα γεγονότα είτε τα άκουσαν από τους γονείς και τους συγγενείς τους ως αφηγήσεις και εμπειρίες.

¹⁵ Δεν θα ήταν υπερβολή αν έλεγε κανείς πως κανένα άλλο σύγγραμμα ή έκθεση/υπόμνημα για τον ελληνισμό του Καναδά δεν έχει προκαλέσει τόσο έντονες και τόσο μακροχρόνιες συζητήσεις και αντιπαράθεσεις όσο η συγκεκριμένη αυτή Έκθεση του Μητράκου (1970) και των δύο συνεργατών του (Δ. Μανωλάκος και Δ. Χαντζής). Για πάρα πολλά χρόνια το περιεχόμενο και οι προτάσεις της έκθεσης αυτής για τη ριζική αναδιοργάνωση της Ελληνικής Κοινότητας και της παροικίας του Μόντρεαλ γενικότερα απασχολούσαν την ελληνική παροικιακή σκηνή σε πολλά επίπεδα. Παρά τις αντιρρήσεις και τις αντιδράσεις (έστω και με καθυστέρηση) αρκετές από τις ιδέες-προτάσεις αυτής της Έκθεσης υλοποιήθηκαν. Η μετεξέλιξη του σχολείου Σωκράτης στη δεκαετία του 1970 αποτελεί ένα παράδειγμα.

στο οποίο στηρίχτηκε, εν πολλοίς, η “μεταμόρφωση” αυτή του Σωκράτη στις δεκαετίες 1970 και 1980.

Αναμφίβολα, το έτος 1971 σηματοδοτεί την αρχή ενός νέου κεφαλαίου στην ιστορία του Σωκράτη και της ημερήσιας δίγλωσσης (μετέπειτα τρίγλωσσης) εκπαίδευσης στον Καναδά. Με την οικονομική στήριξη της Κυβέρνησης του Κεμπέκ και παρά τις έντονες αντιδράσεις πολλών Ελλήνων του Μόντρεαλ, ο Σωκράτης σιγά-σιγά μετεξελίσσεται σε ένα σύγχρονο τρίγλωσσο κοινοτικό σχολείο όπου διδάσκονται και οι τρεις γλώσσες (γαλλικά, ελληνικά, αγγλικά). Μεγαλώνει αισθητά σε υποδομή και έμπυχο υλικό (μαθητές, διδάσκοντες, διοικητικό προσωπικό) και λειτουργεί από τις αρχές του 1970 ως ένα πρωτοποριακός εκπαιδευτικός διακανονισμός στον πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό Καναδά/Κεμπέκ. (Gouvernement du Quebec 1979). Όμως, η καθολική αυτή ανάπτυξη του Σωκράτη και η συγκριτικά ευρεία αποδοχή του τη συγκεκριμένη, κυρίως, περίοδο, δεν σημαίνει ότι κατάφερε να “πέιθει” το σύνολο της ελληνικής παροικίας. Για κάποιους στην ελληνική παροικία του Μόντρεαλ η “μεταμόρφωση” αυτή του Σωκράτη σε ημερήσιο τρίγλωσσο σχολείο με την οικονομική στήριξη της Επαρχιακής κυβέρνησης, δεν ήταν τίποτα άλλο παρά ένα απροσχημάτιστο “ξεπούλημα” του ελληνικού κοινοτικού σχολείου στους “ξένους”¹⁶.

Τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1980 και μεσούσης μιας αξιοπρόσεκτης “άνθισης” του σχολείου Σωκράτης σε όλα τα επίπεδα, μια ακόμη σημαντική εξέλιξη καταγράφεται στο καρνέ της τρίγλωσσης εκπαίδευσης του Καναδικού Ελληνισμού. Το 1982 και με δεδομένο ότι ένα μεγάλο μέρος των Ελλήνων του Μόντρεαλ έχουν ήδη μετακινηθεί και σε γειτονικούς δήμους (Bombas 1981, Ιοαννου 1983, Constantinides 1983), οι ιθύνοντες της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας του Λαβάλ (γειτονικός δήμος του Μόντρεαλ) προβαίνουν στην ίδρυση του σχολείου Δημοσθένης στην περιοχή τους, στα “πρότυπα” του ήδη υπάρχοντος παροικιακού σχολείου Σωκράτης.

Η ίδρυση του Δημοσθένη και οι διαρκείς εντάσεις μεταξύ τόσο των δύο Κοινοτήτων (Μόντρεαλ και Λαβάλ) όσο και μεταξύ των δύο ημερήσιων τρίγλωσσων σχολείων (Σωκράτης και Δημοσθένης) σηματοδοτούν και μια νέα “τάξη πραγμάτων” στα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή. Το γνωστό σκηνικό στο χώρο της τρίγλωσσης εκπαίδευσης του καναδικού ελληνισμού ανατρέπεται και ο Σωκράτης χάνει το παραδοσιακό του “μονοπώλιο” στη ζωτική αυτή μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Συνακόλουθα, το γνωστό σύνδρομο της “συνεργασίας και της σύγκρουσης” (Gavaki 1983) αποκτά ακόμη πιο κυρίαρχη θέση στα παροικιακά πράγματα του Μόντρεαλ.

¹⁶ Τα σχετικά δημοσιεύματα στον παροικιακό τύπο είναι άκρως ενδεικτικά και κατατοπιστικά, χωρίς βεβαίως να απουσιάζουν και οι φραστικές υπερβολές σχετικά με το “ξεπούλημα” αυτό του ελληνικού παροικιακού σχολείου στους Γάλλους του Κεμπέκ. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι οι “ξένοι” δεν μπορούν, δεν ξέρουν αλλά κυρίως δεν θέλουν να στηρίξουν μακροπρόθεσμα τη διδασκαλία και τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, κάτι που μπορεί να γίνεται μόνο μέσα από την ίδια την ελληνική παροικία και τους συλλογικούς της φορείς.

Ο Δημοσθένης, όπως και ο Σωκράτης, λειτουργεί από το 1982 ως τρίγλωσσο (γαλλικά, ελληνικά, αγγλικά) ημερήσιο κοινοτικό σχολείο, επιχορηγείται για το σύνολο των λειτουργικών του δαπανών από την Επαρχιακή Κυβέρνηση και έχει στο μαθητικό του δυναμικό σήμερα 364 παιδιά, το 1/3 (περίπου) των μαθητών/τριών του Σωκράτη. Τα ημερήσια αυτά σχολεία λειτουργούν, βεβαίως, παράλληλα με τα δεκάδες απογευματινά και Σαββατιανά ελληνικά σχολεία (ελληνικές τάξεις για την ακρίβεια), τα οποία με τη σειρά τους έχουν κι αυτά τη δική τους ιστορία επί καναδικού εδάφους (Μπόμπας 1985). Πάντως τόσο στα ημερήσια τρίγλωσσα σχολεία Σωκράτης και Δημοσθένης όσο (κυρίως) και στα απογευματινά που σιγά-σιγά παραχωρούν τη θέση τους στα Σαββατιανά, οι αριθμοί των μαθητών διαρκώς μειώνονται (Κωνσταντινίδης 1997). Μια εξέλιξη που προφανώς -μεταξύ άλλων- έχει να κάνει και με την μη ανανέωση του ελληνικού μεταναστευτικού στοιχείου (και) στον Καναδά τις τελευταίες δεκαετίες.

Σημειώνεται επίσης ότι σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα (Τζαλαλής 1997), φαίνεται πως η πλειονότητα των ελληνικής καταγωγής γονέων στην ευρύτερη περιοχή του Τορόντο (Επαρχία Οντάριο) επιθυμούν την ίδρυση και λειτουργία ημερήσιου τρίγλωσσου σχολείου στο Τορόντο.

3. Η έρευνα πεδίου στην τρίγλωσση εκπαίδευση

Ο Πληθυσμός-Δείγμα της Έρευνας

Ένας συνολικός αριθμός 322 παιδιών (Ε' και της ΣΤ' τάξη) των κοινοτικών ημερήσιων τρίγλωσσων σχολείων Σωκράτης και Δημοσθένης έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τα 229 από αυτά τα παιδιά επισκέπτονταν το σχολείο Σωκράτης και τα υπόλοιπα 93 το Δημοσθένη. Τα κορίτσια του δείγματος (N=161) υπερέφεραν κατά τι των αγοριών (N=157).

Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των συγκεκριμένων δεδομένων περιλάμβανε 37 συνολικά ερωτήσεις¹⁷, από τις οποίες οι εννέα ήταν του τύπου 'ανοιχτές' και οι υπόλοιπες 28 ήταν ερωτήσεις 'κλειστών' απαντήσεων (Βάμβουκας 1988). Συγκεντρώθηκαν δεδομένα σχετικά με το "βιογραφικό" των υποκειμένων καθώς επίσης και γύρω από στάσεις και συμπεριφορές τους για τις μεταβλητές "ελληνικότητα", "προσαρμογή" και "προσδοκίες" για μελλοντική εκπαιδευτική/επαγγελματική καριέρα τους¹⁸.

Αποτελέσματα

Στους σχετικούς Πίνακες (1-3) που με τη μορφή Παραρτήματος συνοδεύουν αυτή την εργασία, η συγκεκριμένη παρουσίαση (λόγω έλλειψης χώρου) περιορίζεται αναγκαστικά μόνο στα δεδομένα εκείνα που αναφέρονται σε πτυχές της "ελληνικότητας" των μαθητών του δείγματος. Ο αναγνώστης παραπέμπεται στο Παράρτημα για τα

¹⁷ Bombas, L. (1988) The Greek day school Socrates in Montreal: its development and impact on student identity, adjustment and achievement. Doctoral dissertation, McGill University, Montreal, Canada.

¹⁸ Λ. Μπόμπας 1998, ό. π.

αντίστοιχα ποσοστά κατά συγκεκριμένη περίπτωση. Ως εκ τούτου στα σημεία αυτά περιγράφεται η “ελληνικότητα” και μόνο επικεντρώνεται και η σχετική ανάλυση-συζήτηση που ακολουθεί. Το σύνολο των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας έχουν καταγραφεί και αναλυθεί σε ειδική μονογραφία που ετοιμάστηκε για λογαριασμό του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών” και βρίσκεται στη διάθεση κάθε ενδιαφερομένου.

4. Σχετικά με τη μεταβλητή της ελληνικότητας

Με βάση τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αυτής της έρευνας (Πίνακες 1,2,3) η αποκαλούμενη εδώ διάσταση ή μεταβλητή “ελληνικότητα”, είναι και παρούσα και λειτουργική. Τόσο σε επίπεδο στάσεων και διαθέσεων (πρωτίστως), όσο και σε επίπεδο καθημερινών γλωσσικών και άλλων συμπεριφορών (Gavaki 1983, Bombas 1988).

Οι επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδιών του Σωκράτη και του Δημοσθένη στη συγκεκριμένη αυτή μεταβλητή οριοθετούν και ένα διαφορετικό ‘ελληνικό προφίλ’ για το κάθε σχολείο χωριστά. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και στη διαχρονική καταγραφή της ελληνικότητας μέσω του σχολείου Σωκράτης, όταν η συγκριτική ανάλυση επικεντρώνεται στα δεδομένα του 1984 (Bombas 1988) και στα αντίστοιχά τους ευρήματα του 1997. Το αν η ‘προσκόληση’ αυτή στην ελληνικότητα “made in Canada”, και μάλιστα με τόσο υψηλά επίπεδα όπως έχουν καταγραφεί εδώ, είναι επιθυμητή και λειτουργική -παρά και πέρα από τους όποιους θεμιτούς ή άλλως πως συναισθηματισμούς και τις εθνικού περιεχομένου φορτίσεις- για τους καναδούς πολίτες ελληνικής καταγωγής που ζουν και θα συνεχίζουν να ζουν σε καναδικό έδαφος, αυτό είναι μιας άλλης τάξεως ζήτημα με τη δική του προβληματική. Ένα ζήτημα που θα πρέπει να συζητείται όμως ανοιχτά και υπεύθυνα με νηφαλιότητα και πειστική επιχειρηματολογία¹⁹.

Τα δεδομένα του Πίνακα 2 δείχνουν με σαφήνεια πως η χρήση της ελληνικής γλώσσας στα άμεσα επικοινωνιακά περιβάλλοντα των παιδιών του Σωκράτη και του Δημοσθένη έχει στην ουσία περιθωριακό χαρακτήρα -ή στην καλύτερη περίπτωση “συμπληρωματικό” χαρακτήρα στο καθημερινό της “ζευγάρισμα” με την αγγλική. Ακόμη και μέσα στο ίδιο το σπιτικό περιβάλλον η χρήση της ελληνικής φαίνεται πως παραμένει σε συγκριτικά χαμηλά επίπεδα, υπογραμμίζοντας έτσι πως, αν μη τι άλλο, η γλώσσα αυτή της εθνικής τους καταγωγής δεν είναι λειτουργική στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον τους. Δυνάμεις και κανόνες έξω από τα παροικιακά αυτά εκπαιδευτικά ιδρύματα -παρά και πέρα από τις όποιες προθέσεις και προσπάθειες των εμπλεκόμενων- φαίνεται πως διαδραματίζουν πολύ πιο καθοριστικές επιδράσεις στις γλωσσικές επιλογές όλων των παιδιών. Η διατήρηση και η χρήση της

¹⁹ Τα σχετικά ζητήματα γύρω από την “ελληνικότητα” (και μάλιστα στο εξωτερικό) δημιουργούν πάντα δύσκολες καταστάσεις στους εκάστοτε “συζητητές” ή και “υποκινητές” τέτοιων θεμάτων. Η συναισθηματική και εθνική φόρτιση -αρκυτές φορές και οι διάφορες σκοπιμότητες- δυσκολεύουν τη διεξαγωγή νηφάλλιας και κατά το δυνατόν αντικειμενικής προσέγγισης του ζητήματος αυτού, ενώ μπορεί να θεωρηθεί και ως “υπόποτος” αυτός που θα τολμήσει να διατυπώσει διαφορετική άποψη από τα “κρατούντα”.

ελληνικής γλώσσας ελάχιστα δείχνουν να “αντιδρούν” διαφορετικά στην καθημερινή σχολική εμπειρία του τρίγλωσσου σχολείου τύπου Σωκράτη και Δημοσθένη.

Έτσι, στη γαλλόφωνη Επαρχία του Κεμπέκ, παρακολουθώντας καθημερινά σχολικά μαθήματα σε ένα κοινοτικό τρίγλωσσο σχολείο με πρώτη γλώσσα τα γαλλικά και δεύτερη (σε ποσότητα) τα ελληνικά, τα παιδιά του Δημοσθένη (πρωτίστως) αλλά και του Σωκράτη υιοθετούν την αγγλική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα επικοινωνίας και καθημερινής χρήσης. Το γιατί συμβαίνει αυτό έχει σε μεγάλο βαθμό ήδη απαντηθεί επαρκώς και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Constantinides 1983, Maniakas 1983, Bombas 1988) αλλά και από τις ίδιες τις βιωματικές εμπειρίες των ίδιων των Ελλήνων του Κεμπέκ. Η οικονομική, πολιτική και συχνά πολιτισμική επικυριαρχία της αγγλόφωνης μειονότητας στο Κεμπέκ, αν και έχει περιοριστεί κατά τι τα τελευταία χρόνια²⁰, ουδέποτε έχασε τη βαθειά ριζωμένη δύναμη και εξουσία της σε όλες σχεδόν τις πτυχές της συλλογικής ζωής της γαλλόφωνης αυτής Επαρχίας. Με την έννοια αυτή, όχι μόνο η γαλλική (η “ξένη” γλώσσα) αλλά και η ελληνική (η “δική” μας γλώσσα) δύσκολα θα μπορούσαν να τα “βάλουν” με την αγγλική γλώσσα, που ολοένα και τις παραμερίζει και τις δυο από την καθημερινή χρήση στις επικοινωνίες των παιδιών ελληνικής καταγωγής.

Ίσως, να τολμήσουμε να το πούμε κι αυτό παραφράζοντας κατά τι τον J. Fishua, η συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας, με το πέρασμα του χρόνου, να κινείται κατά μια αναστροφή φορά και το μόνο που μπορεί να κάνει κάποιος είναι να επιβραδύνει μια προδιαγεγραμμένη (έτσι κι αλλιώς) φθίνουσα πορεία στη χρήση της ελληνικής.

Σε συναισθηματικό επίπεδο το συγκριτικά μεγαλύτερο μέρος όλων των παιδιών (68,5%) βρίσκεται πολύ κοντά στους Καναδούς ελληνικής καταγωγής και τον ελληνικό τρόπο ζωής, όπως αυτός εξωτερικεύεται και βιώνεται στο Κεμπέκ και στον Καναδά γενικότερα. Κατά κανόνα τα παιδιά του Σωκράτη και του Δημοσθένη κάνουν παρέα ομηλικούς τους ελληνικής καταγωγής. Επ’ αυτού δεν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία, αφού λιγότερο από ένα στα είκοσι παιδιά (4,4%) δηλώνουν “κανένας από τους τρεις καλύτερους φίλους” τους δεν είναι ελληνικής καταγωγής και αυτός. Με την έννοια αυτή ο στενός φιλικός κύκλος είναι απολύτως εθνικά προσδιορισμένος με βάση ή και κριτήριο (ίσως εκ των πραγμάτων περισσότερο και όχι απαραίτητα ως αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής των παιδιών) την ελληνική καταγωγή των φίλων.

Ο Σωκράτης σε μια “πορεία” 13 χρόνων

Σε ένα άλλο επίπεδο ανάλυσης των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων σχετικά με την ελληνικότητα των παιδιών του Σωκράτη μπορούμε να δούμε ότι οι γενικότερες τάσεις επιμένουν με μια σχετική διαχρονικότητα. Τα αντίστοιχα δεδομένα (Bombas 1988) που είχαν συγκεντρωθεί μόνο για τα παιδιά του Σωκράτη (N=255) δέκα τρία χρόνια νωρίτερα, δε διαφέρουν στην ουσία καθόλου ως προς τη συνολική τους κατεύθυνση. Ορισμένες διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται ως προς τις απόλυτες τιμές των πο-

²⁰ Constantinides. S., 1983, Bombas, L. 1988.

σοστών κατά περίπτωση, ελάχιστα μεταβάλλουν τη συνολική εικόνα.

Δέκα τρία χρόνια αργότερα και χωρίς να υπάρχει η ανανέωση του ελληνικής καταγωγής πληθυσμού στο Μόντρεαλ και στον Καναδά, αφού η μετανάστευση έχει ουσιαστικά μειωθεί στο ελάχιστο (Μπόμπας 1992), τα παιδιά του Σωκράτη υπογραμμίζουν αρκετά έντονα τη σημασία της ελληνικής τους ταυτότητας και καταγωγής. Η εθνική καταγωγή των παιδιών που παρακολουθούσαν τότε (έτος 1984) τρίγλωσση παροικιακή εκπαίδευση στο αρχαιότερο εκπαιδευτικό ίδρυμα της παροικίας του Μόντρεαλ και αυτών που σήμερα παρακολουθούν μαθήματα στο Σωκράτη του 1997 ήταν και είναι πρώτιστης σημασίας και βαρύτητας για τα ίδια τα παιδιά.

Ειδικότερα, βλέπουμε ότι το 1984 το ποσοστό των μαθητών του Σωκράτη που αισθάνονταν “Έλληνες” ή “Έλληνοκαναδοί” ήταν 73,2%, ενώ σήμερα το αντίστοιχο ποσοστό είναι 84,3%. Εδώ φαίνεται πως η φοίτηση στο Σωκράτη “εμπόδισε” τα παιδιά να ταυτιστούν με την επιλογή “Καναδός”. Αντίθετα πάντως με τα παραπάνω, στις υπόλοιπες ερωτήσεις του Πίνακα 1 φαίνεται πως 14 χρόνια πριν τα παιδιά του Σωκράτη έδειχναν μίαν ελαφρώς πιο “ελληνική” εικόνα του εαυτού τους. Η ελληνική τους καταγωγή ήταν συγκριτικά πιο σημαντική (84,3% τότε έναντι 81,3% σήμερα) και πίστευαν πως μιλούσαν “πιο καλά” ελληνικά (93,7% τότε έναντι 87,6% σήμερα).

Όσον αφορά στη χρήση των “διαφόρων” γλωσσών από τα παιδιά του Σωκράτη στις καθημερινές τους επικοινωνίες με συγγενείς και φίλους, τα πράγματα παρουσιάζονται μάλλον προβληματικά αν όχι και ανησυχητικά για το παρόν και το μέλλον της ελληνικής γλώσσας, ακόμη και με τη λειτουργία τρίγλωσσων παροικιακών σχολείων όπως ο Σωκράτης και ο Δημοσθένης. Στις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους, δέκα τρία χρόνια πριν η ελληνική αποτελούσε τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν καθημερινά τα περισσότερα από τα παιδιά του Σωκράτη (75,0%), κάτι που στην περίπτωση των παιδιών του σημερινού Σωκράτη μειώθηκε στο 41,8%. Αισθητή μείωση παρατηρείται επίσης στη χρήση της ελληνικής μεταξύ 1984 και 1997 για τους μαθητές και τις μαθήτριες του Σωκράτη στις επικοινωνίες τους με τα αδέρφια τους (12,3% και 7,5% αντίστοιχως). Με τους φίλους η εικόνα φαίνεται πως παρέμεινε ουσιαστικά η ίδια, αφού και τότε και τώρα τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν και εξακολουθούν να είναι πάρα πολύ χαμηλά (2,4% και 2,2%) για τη συνολική χρήση της ελληνικής.

Η χρήση του “συνδυασμού” ελληνικής και αγγλικής γλώσσας κερδίζει διαρκώς έδαφος στο συνολικό σπιτικό περιβάλλον, “συμπαρασύροντας” κατά κάποιον τρόπο και τους γονείς των παιδιών σ’ αυτή την επικοινωνιακή επιλογή -και μάλιστα σε βάρος της ελληνικής ως κύριας γλώσσας επικοινωνίας²¹. Ενώ το 1984 μόνο ένα στα πέντε παιδιά

²¹ Το φαινόμενο αυτό κάθε άλλο παρά άγνωστο είναι στο σύνολο σχεδόν του απόδημου ελληνισμού αλλά και των περισσότερων μεταναστευτικών πληθυσμών που “φτιάχνουν” συνήθως μια καινούρια “παραλαγή” της μητρικής γλώσσας σε συνδυασμό με λέξεις από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Βλέπε για παράδειγμα στο Maniakas, T. (1983) “Some sociolinguistic features of modern Greek as spoken in Montreal”, *Hellenic Studies*, Vol. I, no2, pp. 21-34.

(19,8%) χρησιμοποιούσε τα “ελληνο-αγγλικά” με τους γονείς του τις περισσότερες φορές, τα δεδομένα του 1997 δείχνουν πως παραπάνω από το ένα τρίτο των παιδιών του Σωκράτη προσφεύγουν σ’ αυτή τη γλωσσική επιλογή (35,1%). Όσον αφορά τη χρήση της αγγλικής στις συνομιλίες παιδιών και γονέων η παρατηρούμενη “γλωσσική μεταβολή” είναι πραγματικά πολύ έντονη. Το ποσοστό του 2,4% του 1984 έχει φτάσει σήμερα στο εξαπλάσιό του (14,2%). Αισθητά αυξημένη είναι η χρήση της αγγλικής και στις συνομιλίες των παιδιών με τα αδέρφια τους στο πέρασμα αυτών των 13 χρόνων (το 47,1% του 1984 έγινε 56,1%). Στην επικοινωνία με τους φίλους παρατηρείται μια διαχρονική ομοιογένεια όσον αφορά τη γλωσσική επιλογή, με τη χρήση της αγγλικής να διατηρεί πάντα την πρώτη θέση και το 1984 (65,5%) και το 1997 (67,5%).

Η χρήση της γαλλικής γλώσσας δέκα τρία χρόνια πριν για τα παιδιά του Σωκράτη αλλά και σήμερα, απειροελάχιστα καταγράφει την παρουσία της στις επικοινωνιακές επιλογές των παιδιών που επισκέπτονται το κοινοτικό τρίγλωσσο σχολείο²².

Σιγά σιγά αλλά μάλλον σταθερά και αμετάκλητα, η χρήση της αγγλικής διευρύνεται και μέσα αλλά και έξω από το σπίτι. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως αυτό γίνεται σε βάρος τόσο της γαλλικής γλώσσας όσο και της ελληνικής. Κι όπως υπογραμμίστηκε πιο πάνω, όλα αυτά παρά το γεγονός ότι η πρώτη και επίσημη γλώσσα του τρίγλωσσου παροικιακού σχολείου τόσο το 1984 όσο και σήμερα ήταν και εξακολουθεί να είναι η γαλλική, και μάλιστα σε μια ουσιαστικά γαλλόφωνη Επαρχία. Καθώς επίσης, παρά το ότι η ελληνική διδασκόταν και διδάσκεται πολύ περισσότερες ώρες στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα απ’ ότι η αγγλική, σε παιδιά ελληνικής καταγωγής και προέλευσης. Επιβεβαιώνοντας έτσι, με ένα δραματικό τρόπο για την “τύχη” της ελληνικής γλώσσας στο Κεμπέκ και στον Καναδά, πως δυνάμεις και παράγοντες εκτός σχολείου (πρβλ. Sadler 1964) εξακολουθούν να ασκούν εντονότερες επιρροές απ’ ότι τα θεσμοθετημένα προγράμματα και οι επίσημες (τυπικές) διδασκαλίες μέσα στο σχολείο Σωκράτης.

Αν έτσι έχουν τα πράγματα, το μήνυμα είναι αρκετά σαφές. Οι όποιες παρεμβάσεις για τη διατήρηση και την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας δεν πρέπει να περιορίζονται (μόνο) μέσα στα παροικιακά σχολεία. Με αυτή την έννοια οι επαρκέστεροι των εκπαιδευτικών, τα πλέον κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και οι (όποιες) αποτελεσματικότερες μέθοδοι διδασκαλίας της ελληνικής στην αλλοδαπή, ελάχιστα φαίνεται πως θα μπορέσουν να προσφέρουν μακροπρόθεσμα για τη διατήρηση και τη χρήση της ελληνικής (και) στον Καναδά. Το μάθημα των ελληνικών δεν μπορεί παρά “να βγει” (και) έξω από το παραδοσιακό ελληνικό σχολείο της μιας ή της άλλης μορφής, της τρίγλωσσης ημερήσιας εκπαίδευσης περιλαμβανομένης.

²² Αυτή η παρατηρούμενη “απουσία” χρήσης της γαλλικής από τα παιδιά του Σωκράτη και του Δημοσθένη έχει σίγουρα τη δική της ερμηνεία αλλά και τη δική της ξέχωρη σημασία στο συγκεκριμένο περιβάλλον και για το συγκεκριμένο πληθυσμό. Σαφέστατα και δεν μπορεί να περνά απαρατήρητο και ασχολιάστο αυτό το εύρημα που φαίνεται να επιμένει διαχρονικά. Δεν πρέπει να λησμονά κανείς ότι τα παιδιά αυτά θα ζήσουν και θα εργασθούν κατά κανόνα στο γαλλόφωνο περιβάλλον του Κεμπέκ.

Τόσο το 1984 όσο και σήμερα η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών χρησιμοποιούσαν και χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα κάτι μεταξύ καθημερινά και αρκετά συχνά (65,1% και 63,3% αντίστοιχα). Το πέρασμα μιας 13ετίας (1984-1997) όχι μόνο δεν “απομάκρυνε” τα παιδιά του Σωκράτη από την ελληνικότητα τους σε ένα συμβολικό στην ουσία επίπεδο, αλλά αντίθετα τα έφερε ακόμη πιο κοντά. Έστω και αν η χρήση της ελληνικής γλώσσας μειώθηκε αισθητά το ίδιο χρονικό διάστημα.

Ο “πηγαιμός” στην εκκλησία -και αυτό έχει σίγουρα τη δική του σημασία για τα παιδιά “ελληνικότητας” στον Καναδά- φαίνεται πως διαφοροποιεί αισθητά το Σωκράτη του τότε και του σήμερα. Η συνολική εικόνα ήταν αρκετά διαφορετική για τα παιδιά του Σωκράτη το 1984 σε όλες τις επιμέρους επιλογές, αφού τα παιδιά συνήθιζαν να βρίσκονται πιο συχνά και πιο τακτικά στην εκκλησία.

Σε σύγκριση με τα αντίστοιχα δεδομένα για τα παιδιά του Σωκράτη το 1984, η όλη εικόνα των καλύτερων φίλων και της ελληνικής καταγωγής τους ή όχι παραμένει στην ουσία παρόμοια, αν και στα δεδομένα του 1997 παρατηρούνται ορισμένες μικρές διαφοροποιήσεις. Φαίνεται ότι τα 13 χρόνια που πέρασαν ελάχιστα μετέβαλαν το συνολικό τοπίο του στενού φιλικού κύκλου των παιδιών του παροικιακού τρίγλωσσου σχολείου. Με βάση αυτά τα δεδομένα, και παρά τη σχετικά μικρή αυτή “μετατόπιση” του στενού φιλικού κύκλου (και) προς τα μη ελληνικής καταγωγής άτομα, είναι σαφές πως οι μαθητές και οι μαθήτριες του τρίγλωσσου σχολείου της Ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ (και πολύ πιθανό όχι μόνο) κάνουν παρέα στην ουσία μεταξύ τους, ή το πολύ πολύ με άλλα παιδιά ελληνικής καταγωγής που κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή -ή και παιδιά συγγενών τους.

5. Συμπερασματικά

Επιχειρώντας μια συνολική σύνοψη όλων των επιμέρους αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα για τη μεταβλητή “ελληνικότητα”, δεν υπάρχει αμφιβολία πως σε επίπεδο στάσεων και διαθέσεων, σε ένα συμβολικό ως το πούμε επίπεδο, η ελληνικότητα αυτών των παιδιών που έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στον Καναδά (και στη συγκεκριμένη αυτή Καναδική Επαρχία του Κεμπέκ, εν προκειμένω) καταγράφεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Με την έννοια αυτή η “ελληνική πλευρά” των παιδιών παρουσιάζεται όχι μόνο ως απολύτως υπαρκτή και “ζώσα” επί καναδικού εδάφους (και) εν έτει 1997, αλλά και ως καθόλα λειτουργική διάσταση του καθημερινού τους “είναι”, σε έναν κατά τεκμήριο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό Καναδά.

Σε επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς και σχετικών γλωσσικών επιλογών εκ μέρους των παιδιών του Σωκράτη και του Δημοσθένη τα πράγματα παρουσιάζονται κατά πολύ διαφορετικά. Τουλάχιστον από την οπτική όλων αυτών που υποστηρίζουν (με τη δική τους πειστική ή και λιγότερο πειστική, κατά περίπτωση, επιχειρηματολογία) πως αναπόσπαστο, οργανικό και απολύτως απαραίτητο στοιχείο της ελληνικότητας (και) στη διασπορά αποτελεί (οποσδήποτε) η γνώση και η χρήση της ελληνικής γλώσσας σε ικανοποιητικό βαθμό.

Στην περίπτωση που εξετάζουμε εδώ, η εικόνα της ελληνικότητας “θολώνει” κατά κάποιο τρόπο σε επίπεδο καθημερινής γλωσσικής συμπεριφοράς. Ακόμη και σε αμιγώς ελληνικά περιβάλλοντα. Η καθημερινή χρήση της ελληνικής γλώσσας στα διάφορα γλωσσικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα των παιδιών εμφανίζει μειωμένη έως και ελάχιστη αντιστοιχία με τα προβαλλόμενα σε θεωρητικό/συμβολικό επίπεδο. Το ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας διαρκώς υποχωρεί όχι μόνο στις συνομιλίες με φίλους και αδέρφια αλλά και με αυτούς τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι συχνά αναμένεται να λειτουργούν (ή έτσι πιστεύεται πολλές φορές) και ως οι θεματοφύλακες της ελληνικότητας των παιδιών (και) μέσω της χρήσης της ελληνικής γλώσσας, παρότι δεν αποτελεί “πρωτοτυπία” ούτε και αποκλειστικό γνώρισμα του καναδικού ελληνισμού, δεν παύει να είναι δεδομένο με ειδική βαρύτητα σε μια προσπάθεια συνολικότερης “διευθέτησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά. Κι αυτό είναι ένα απολύτως σαφές και ξεκάθαρο δεδομένο προς κάθε κατεύθυνση.

Απ’ την άλλη βεβαίως είναι εξίσου σαφές πως το γλωσσικό αυτό “κενό” με την υποχώρηση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας καλύπτεται ολοένα και περισσότερο από τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, στο σύνολο σχεδόν του επικοινωνιακού ρεπερτορίου των παιδιών. Τα συγκεκριμένα δεδομένα της παρούσας έρευνας, εξ αντικειμένου, δεν παρουσιάζουν τίποτα σχετικά με το εάν η χρήση της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει την ίδια, χειρότερη ή καλύτερη “εικόνα” μεταξύ όλων των άλλων παιδιών ελληνικής καταγωγής στον Καναδά που δεν επισκέπτονται τα τρίγλωσσα αυτά κοινοτικά σχολεία. Κατ’επέκταση, λόγω έλλειψης συγκριτικών στοιχείων, τίποτα δεν θα μπορούσε να ειπωθεί με σχετική έστω βεβαιότητα για την ενδεχόμενη διαφοροποιητική συμβολή των ειδικών αυτών παροικιακών σχολείων στην καλλιέργεια και στην καθημερινή χρήση της ελληνικής, πέρα από το ότι τα σχολεία αυτά μεταξύ άλλων, εξ ορισμού, στοχεύουν και στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας.

Ο στενός φιλικός κύκλος των παιδιών του Σωκράτη και του Δημοσθένη χαρακτηρίζεται από έντονα “ελληνικά χρώματα” με βάση την εθνική καταγωγή των πιο καλών φίλων των παιδιών. Οι καθημερινές φιλίες των παιδιών, υπακούοντας και εκφράζοντας συχνά και μια δεδομένη αναγκαιότητα που οριοθετείται από τις οικογένειες των παιδιών και τις μεταξύ τους καθημερινές σχέσεις, περιορίζονται κατά κανόνα στην επιλογή του στενού φιλικού περιβάλλοντος από τον υπάρχοντα πληθυσμό ελληνικής καταγωγής. Δημιουργούνται έτσι μικροί φιλικοί πυρήνες διατήρησης της ελληνικότητας σε συμβολικό κυρίως επίπεδο, μιας και η χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι περιορισμένη και περιθωριακή. Όπως δε ιδιαίτερος μεταξύ φίλων. Απ’ την άλλη όμως υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο (ως ενδεχόμενο που μπορεί να λειτουργεί προς τη μια ή προς την άλλη κατεύθυνση αναλόγως και λοιπών συγκυριών) οι κλειστοί αυτοί φιλικοί πυρήνες ελληνικότητας να αναστέλλουν τα επιθυμητά και απολύτως απαραίτητα “ανοίγματα” των παιδιών αυτών προς τα “έξω”, λειτουργώντας ως ένα είδος γκέτο με κάθε αρνητική συνέπεια για την ομαλή και απρόσκοπτη ένταξη των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία του Κεμπέκ και του Καναδά. Ένα ζήτημα που δεν μπορεί παρά να

αποτελεί κεντρικό θέμα ενδιαφέροντος στην οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική και πρωτοβουλία έναντι των σχολείων αυτών.

Τι μπορεί αλήθεια να “υποκρύπτει” ή να σημαίνει το γεγονός πως ενώ τα παιδιά του Δημοσθένη χρησιμοποιούν πιο σπάνια και αισθητά λιγότερο την ελληνική γλώσσα στις καθημερινές τους συνδιαλλαγές εντός και εκτός σπιτικού/οικογενειακού περιβάλλοντος, υπερτερούν εντούτοις των ομηλικών τους του Σωκράτη σε συμβολικό επίπεδο (στάσεις και διαθέσεις) ελληνικότητας και μάλιστα σχεδόν σε όλες τις σχετικές παραμέτρους; Είναι κι αυτό ένα ενδιαφέρον ερώτημα για περαιτέρω διερεύνηση και ανάλυση.

Στο πέρασμα αυτών των 13 χρόνων -και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη όλα όσα συνέβησαν εντός και εκτός ελληνικής παροικίας του Κεμπέκ τα οποία αναμφίβολα διεδραμάτισαν το δικό τους ρόλο (και) όσον αφορά τα παιδιά του Σωκράτη- η ελληνικότητα των παιδιών του Σωκράτη σε κάθε της δυνατή εκδοχή και αποτύπωση μειώθηκε αισθητά, τόσο σε συμβολικό όσο και σε επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς και προτίμησης της ελληνικής. Τι μπορεί, αλήθεια, να σημαίνει και τί να προσιωνίζεται αυτή η, εν πολλοίς, αναμενομένη εξέλιξη για το παρόν και το μέλλον της τρίγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά με τη μορφή και τους επιμέρους διακανονισμούς “τύπου” Σωκράτη και Δημοσθένη; Με ποιο τρόπο και προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να στρέφεται κανείς και τι “είδους” επένδυση θα πρέπει να γίνει από δω και πέρα σε σχέση με τον τρίγλωσσο αυτό διακανονισμό επί καναδικού εδάφους; Ποιά διδακτική μεθοδολογία και τι ακριβώς περιεχόμενο σχολικών εγχειριδίων θα ταίριαζαν στα σχολεία αυτά σήμερα; Με ποια ακριβώς στόχευση όσον αφορά στην αέναη “διελκυστίδα” ελληνικότητας στον Καναδά από τη μια και ομαλή ένταξη και δημιουργική ενσωμάτωση στο ντόπιο περιβάλλον από την άλλη;

Το ότι ο στενός φιλικός κύκλος των παιδιών του Σωκράτη παρέμεινε για ολόκληρη σχεδόν την 13ετία (στην ουσία) ελληνικής καταγωγής, μπορεί κάλλιστα άλλους να ευχαριστεί και άλλους να προβληματίζει. Εκείνο που είναι βέβαιο είναι ότι η σημερινή εικόνα των παιδιών του Σωκράτη σε επίπεδο προσαρμογής αλλά και φιλοδοξιών και προσδοκιών για το μέλλον τους, παρά τη συγκριτικά “μειωμένη ελληνικότητά τους”, παρουσιάζεται ιδιαίτερα θετική και ενθαρρυντική. Δεδομένο που δεν μπορεί και δεν πρέπει να περνά απαρατήρητο.

Τελικά, μήπως το “είδος” της ελληνικότητας που για χρόνια τώρα καλλιεργείται (όσο επιτυγχάνεται κι αυτό στα πλαίσια της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου) στο Σωκράτη δυσχεραίνει αντί να υποβοηθά την ενγένει ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του τρίγλωσσου αυτού σχολείου; Μήπως, όπως ήδη σημειώθηκε και πιο πάνω, χρειάζεται μια “συνολική επαναδιατύπωση” της ελληνικότητας στο συγκεκριμένο αυτό γεωγραφικό χώρο της ελληνικής διασποράς, που θα αποτελέσει και ένα καινούριο “εναρκτήριο λάκτισμα” για το σύνολο της παρεχόμενης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή του Καναδά; Μήπως σε τελευταία ανάλυση απαιτείται να επαναπροσδιοριστούν οι στοχεύσεις της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά συνολικά με βάση και τα σημερινά δεδομένα, που αποσπασματικά μόνο φαί-

νεται πως λαμβάνονται υπόψη σε κάθε σχετικό σχεδιασμό και πολιτική;

Στο άκρως ενδιαφέρον πεδίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά που αναντίρροπα διαρκώς συρρικνώνεται και “παρπαίει” σε πολλά επίπεδα, παρά και πέρα από τις καλύτερες των προθέσεων, αντέχει κανείς να “τα βάλει” με την παράδοση χρόνων; Να αντιπαλαίψει με την αδράνεια της συνήθειας και των μικρο-συμφερόντων σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, χωρίς στην πορεία να υποκύψει σε πιέσεις και Λαιστρυγόνες ένθεν κακείθεν του Ατλαντικού;

Συνοπτικά, τα βασικά ερωτήματα που προκύπτουν θα μπορούσαν να διατυπωθούν και ως εξής:

1) Ποια θα πρέπει να είναι επακριβώς η “ελληνικότητα” στην οποία και θα στοχεύουν σχολεία όπως ο Σωκράτης και ο Δημοσθένης;

2) Τι μπορεί να σημαίνει σήμερα η “υποχώρηση” χρήσης της ελληνικής από τα παιδιά (και) αυτών των σχολείων και προς ποια κατεύθυνση οφείλει να αντιμετωπίζει κανείς αυτό το ζήτημα, με νηφαλιότητα αλλά και δημιουργικό ρεαλισμό μέσα από τα επίσημα και τα ανεπίσημα προγράμματα των σχολείων;

3) Τι πρέπει και μπορεί να γίνει σε επίπεδο εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού σχεδιασμού που να έχει διάρκεια αλλά και αντοχή σε πιέσεις εντός και εκτός της ελληνικής παροικίας του Καναδά;

4) Μήπως ακόμη και αυτού του είδους οι εκπαιδευτικοί διακανονισμοί τείνουν να ολοκληρώσουν τον κύκλο τους στο σημερινό πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό Καναδά, προτρέποντας έτσι κάθε ενδιαφερόμενο να αναζητήσει (και) εναλλακτικές μορφές ελληνόγλωσσης παιδείας (και εκτός θεσμοθετημένων μορφών εκπαίδευσης) στη συγκεκριμένη τούτη εστία του απόδημου ελληνισμού;

5) Η διαφοροποιημένη εικόνα “ελληνικότητας” μεταξύ Σωκράτη και Δημοσθένη νοηματοδοτεί άραγε και κάτι πιο συγκεκριμένο όσον αφορά σχολικά εγχειρίδια, διδακτικές αλλά και παιδαγωγικές μεθόδους, μέσω των οποίων θα μετουσιώνεται σε σχολική πράξη αυτή “ελληνικότητα” στον Καναδά του 2000;

6) Σε τελευταία ανάλυση, μήπως η συνολική επαναδιατύπωση της ελληνικότητας made in Canada έχει ήδη αυτο-δρομολογηθεί εντός αλλά και εκτός των όποιων σχολικών τειχών και κατ’επέκταση έχει εν πολλοίς αυτομοληθεί, ακολουθώντας μια δική της δυναμική πορεία που αδυνατούμε έως τώρα να παρακολουθήσουμε, μιας και έχουμε έτσι συνηθίσει να “βλέπουμε” κι εδώ αυτό που εμείς θέλουμε;

Ολοκληρώνοντας στο σημείο αυτό την περιληπτική αποτύπωση της παρούσας εργασίας, η ακόλουθη επισήμανση έχει τη δική της ξέχωρη αξία στα συζητούμενα εδώ.

Αναμφίβολα τα παραπάνω ερωτήματα που κάλλιστα μπορούν να διευρυνθούν και να εμπλουτισθούν ανεπιφυλάκτως, είναι σε θέση να λειτουργήσουν ως δημιουργικά ερεθίσματα και προκλήσεις “αμέσου επεμβάσεως” σ’ ό,τι αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Φτάνει να μην παρερμηνευτούν ή, ακόμη χειρότερο, να μην ξεχαστούν από ευκολία ή και από πρόθεση. Γιατί και αυτά έχουν συμβεί στον ευρύτερο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1988):** Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.
- Δαμανάκης, Μ. (1989):** Μετανάστευση και εκπαίδευση. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Κωνσταντινίδης, Σ. (1997):** *Προσωπική επικοινωνία.*
- Μπόμπας, Α. (1985):** *Ο ελληνισμός του Μόντρεαλ.* Μόντρεαλ: Ελλ. Ψυχολ. & Παιδαγ. Ινστιτούτο Μόντρεαλ.
- Μπόμπας, Α. (1989):** *Ο ελληνισμός του Καναδά (μια βιβλιογραφική παρουσίαση).* Αθήνα.
- Μπόμπας, Α. (1992):** *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό (όψεις και απόψεις).* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης
- Μπόμπας, Α. (1995):** “Πτυχές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά: Μια σύντομη ιστορική ιχνηλάτηση μέχρι το 1985”. Πρακτικά ΣΤ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θέμα Συνεδρίου: *Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του.* Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαμιχαήλ, Ε. (1997):** *Η Ελληνική Ορθόδοξη Κοινότητα του Λαβάλ και το ημερήσιο σχολείο Δημοθένης.* Μόντρεαλ.
- Χλέντζου, Μ. (1974):** *Σχέδιον για το σχολείο Σωκράτης.* Μόντρεαλ.
- Ξενόγλωσση**
- Bhatnagar, J. (1975):** “Education of immigrant children”, *Canadian Ethnic Studies*, Vol. 8 (1): 52-70
- Bhatnagar, J. (1981):** *Educating immigrants.* London: Croom & Helm Ltd.
- Bombas, L. (1981):** *A profile of the successful Greek immigrant student in Montreal.* MA Thesis, Dept. of Education, Concordia University
- Bombas, L. (1988):** *The Greek day school Socrates in Montreal: Its development and impact on student identity, adjustment and achievement.* Ph D. dissertation, Faculty of Education, McGill University.
- Chimbos, P. (1980):** *The Canadian odyssey: The Greek experience in Canada.* Toronto: MCCIelland & Stewart Ltd.
- Constantinides, S. (1983):** *Les Grecs du Quebec.* Montreal: O Metoikos.
- Gavaki, E. (1977):** *The integration of Greeks in Canada.* San Fransisco: R & E Research Associates.
- Gavaki, E. (1983):** “Cultural changes in the Greek family in Montreal: an intra-and inter-generational analysis”, *Hellenic Studies*,

- Vol. 1 (2): 5-11.
- Giannacopoulos, C. (1977):** *The development of the Greek ethnic community in Quebec.* MA Thesis, Concordia University.
- Gouvernement du Quebec (1979):** *Ethnic minorities in Quebec.* Montreal.
- Hadjopoulos, D. (1979):** *Bilan des recherches sur les communautes grecque et portugaise de Montreal.* Montreal.
- Ioannou, T. (1983):** *La communaute grecque du Quebec.* Montreal.
- Laferriere, M. (1980):** "Language and cultural programs for ethnic minorities in Quebec: a critical review", *Multiculturalism*, Vol. IV, (2): 12-17.
- Laferriere, M. (1982):** *The education of immigrant children as a social problem in Quebec.* Paper presented at the 1982 Annual Meeting of the Society for the Study of Social Problems. San Francisco.
- Magnuson, R. (1980):** *A brief history of Quebec education.* Montreal: Harvest House.
- Maniakas, T. (1983):** "Some sociolinguistic features of modern Greek as spoken in Montreal", *Hellenic Studies*, Vol. (2): 21-34.
- Marcil, C. (1981):** "La communaute grecque au Quebec", *Education Quebec*: 26-31.
- Metrakos et al (1970):** *Interim Report.* Montreal: Commission for Community Development of the Hellenic Canadian Community of Montreal.
- Porter, J. (1975):** The vertical mosaic.
- Sadler, M. (1964):** "How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?". Reprinted in *Comparative Education Review*, Vol. 7: 307-314.
- Sirros, C. (1973):** *The Mile End West Project: a study of community development in an immigrant community.* Montreal.
- Veltman, C. & T. Ioannou (1984):** *Les grecs du quartier Parc Extension: insertion linguistique dans la societe d'accueil.* Montreal: Institut National de la Recherche Scientifique.
- Vlassis, G. (1953):** *The Greeks in Canada.* Ottawa: Leclerc Printers Ltd.

Παράρτημα

Πίνακας 1

Στάσεις και διαθέσεις έναντι της ελληνικότητας

	σύνολο %	Σωκ. %	Δημ. %
1. Θεωρώ τον εαυτό μου:			
1.1 Έλληνα	25,7	26,5	23,7
1.2 Ελληνοκαναδό	59,5	57,8	63,4
1.3 Καναδό ελλην. καταγωγής	9,9	9,5	10,7
1.4 Καναδό	4,9	6,2	2,2
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(303)	(210)	(93)
=====			
2. Δύσκολο να είσαι Έλληνας και Καναδός συγχρόνως			
2.1 Ναι	6,7	8,2	3,2
2.2 Όχι	75,3	70,8	86,0
2.3 Δεν ξέρω	18,0	21,0	10,8
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(312)	(219)	(93)
=====			
3. Μιλώ ελληνικά:			
3.1 Πολύ καλά	43,3	42,0	46,7
3.2 Αρκετά καλά	45,2	45,6	44,4
3.3 Όχι και πολύ καλά	10,2	11,5	6,7
3.4 Καθόλου καλά	1,3	0,9	2,2
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(316)	(226)	(90)
=====			
4. Αισθάνομαι τον εαυτό μου διαφορετικό σε σχέση με τα παιδιά μη ελλ. καταγωγής			
4.1 Ναι	24,6	31,7	7,8
4.2 Όχι	75,4	68,3	92,2
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(305)	(215)	(90)
=====			
5. Οι άλλοι με βλέπουν ως διαφορετικό			
5.1 Ναι	21,5	24,0	15,4
5.2 Όχι	78,5	76,0	84,6
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(312)	(221)	(91)
=====			

6. Η ελλην. καταγωγή μου είναι για μένα:

6.1 Πάρα πολύ σπουδαία	64,3	61,2	71,5
6.2 Αρκετά σπουδαία	17,3	20,1	10,9
6.3 Κάπως σπουδαία	11,7	12,0	10,9
6.4 Καθόλου σπουδαία	6,7	6,7	6,7
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(300)	(209)	(91)

Πίνακας 2

Γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά (τις περισσότερες φορές) και παρακολούθηση από αυτά των παροικιακών μέσων επικοινωνίας

	σύνολο %	Σωκ. %	Δημ. %
1. Γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι (γενικά)			
1.1 Ελληνική	17,0	20,6	8,9
1.2 Γαλλική	3,1	4,4	0
1.3 Αγγλική	10,1	11,0	6,7
1.4 Αγγλική & ελληνική	65,1	59,6	77,7
1.5 Γαλλική & ελληνική	4,7	4,4	6,7
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(318)	(228)	(90)
=====			
2. Γλώσσα που ομιλείται με τα αδέρφια			
2.1 Ελληνική	6,4	7,5	3,6
2.2 Γαλλική	4,0	4,2	3,6
2.3 Αγγλική	57,4	56,1	60,7
2.4 Αγγλική & ελληνική	30,9	30,8	30,9
2.5 Γαλλική & ελληνική	1,3	1,4	1,2
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(298)	(214)	(84)
=====			
3. Γλώσσα που ομιλείται με τους γονείς			
3.1 Ελληνική	34,4	41,8	15,7
3.2 Γαλλική	2,9	3,6	1,1
3.3 Αγγλική	22,6	14,2	43,8
3.4 Αγγλική & ελληνική	34,7	35,1	33,7
3.5 Γαλλική & ελληνική	5,4	5,3	5,7
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(314)	(225)	(89)
=====			

4. Γλώσσα που ομιλείται με τους φίλους

4.1 Ελληνική	2,6	2,2	3,7
4.2 Γαλλική	7,7	7,9	7,4
4.3 Αγγλική	68,9	67,5	72,8
4.4 Αγγλική & ελληνική	18,8	20,2	14,8
4.5 Γαλλική & ελληνική	2,0	2,2	1,3
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(309)	(228)	(81)

**5. Παρακολουθώ παροιγιακό ραδιόφωνο-
τηλεοπτικά προγράμματα**

5.1 Σχεδόν πάντοτε	17,8	19,4	14,0
5.2 Μερικές φορές μόνο	50,0	47,6	55,9
5.3 Σπάνια, αν τύχει	11,6	11,4	11,8
5.4 Σχεδόν ποτέ	20,6	21,6	18,3
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(320)	(227)	(93)

Πίνακας 3

Συμμετοχή στα 'παροιγιακά πράγματα' και δεσμοί με την παροιμία

	σύνολο %	Σωκ. %	Δημ. %
1. Συχνότητα χρήσης της ελληνικής εκτός σχολείου και σχολικής τάξης			
1.1 Σχεδόν κάθε μέρα	43,7	38,6	54,8
1.2 Συχνά, αλλά όχι κάθε μέρα	21,7	24,7	15,1
1.3 Μερικές φορές (όταν τύχει)	24,1	23,3	25,8
1.4 Σπάνια (σχεδόν ποτέ)	10,5	13,4	4,3
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(295)	(202)	(93)
2. "Κοντά" σε άλλους Έλληνες, στον ελλην. τρόπο ζωής στο Μόντρεαλ			
2.1 Πολύ κοντά	68,5	64,6	77,4
2.2 Όχι πολύ κοντά	28,3	32,1	19,4
2.3 Καθόλου κοντά	3,2	3,3	3,2
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(308)	(215)	(93)

3. Στην εκκλησία πηγαίνο:

3.1 Σχεδόν κάθε Κυριακή	29,6	27,1	35,5
3.2 Στις μεγάλες γιορτές	64,5	65,3	62,4
3.3 Σε γάμους και βαπτίσεις	4,1	4,9	2,1
3.4 Σχεδόν ποτέ	1,8	2,7	0
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(318)	(225)	(93)

4. Αριθμός καλύτερων φίλων ελλην. καταγωγής

4.1 Κανένας ελλην. καταγωγής	4,4	5,4	2,2
4.2 Ένας	7,6	8,5	5,5
4.3 Δύο	19,1	18,7	19,8
4.4 Τρεις	68,9	67,4	72,5
Σύνολο περιπτώσεων (N)	(315)	(224)	(91)

Η.Π.Α.**Η Ελληνική Παιδεία στις ΗΠΑ: Τα κύρια Σημεία της Έρευνας
Σπυριδάκης Γιάννης / Κωνσταντάκου Χρύσα****Εισαγωγή**

Η έκθεση αυτή αναφέρεται στα κυριότερα σημεία μιας έρευνας, που επιδιώκει να δώσει μια εικόνα της κατάστασης, που βρίσκεται σήμερα η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε παιδιά και νέους στις Η.Π.Α.

Η έρευνα συμπεριλαμβάνει σελίδες από την ιστορία των Ελλήνων της Αμερικής, το ρόλο που έπαιξαν τα μεγάλα κοινωνικά ιδρύματα στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και την ανάπτυξη των σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες, καθώς και ανάλυση των μαθημάτων, που διδάσκονται σήμερα στα Ελληνικά Σχολεία, τα διδακτικά υλικά, τη μεθοδολογία και απόψεις από διευθυντές, δασκάλους, γονείς και μαθητές.

Ένας συνδυασμός ερευνητικών μεθόδων χρησιμοποιήθηκε για να επιτευχθούν οι σκοποί αυτής της έρευνας. Η μελέτη διάφορων φιλολογικών εντύπων, που είχαν σχέση με την ελληνική παιδεία, ήταν η αρχή. Εξετάστηκαν επίσης διδακτορικές διατριβές και δημοσιεύματα που είχαν σχέση με την ελληνική εκπαίδευση παιδιών και νέων στις Η.Π.Α.

Οι διδακτορικές διατριβές μελετήθηκαν με στόχο να αναγνωρισθεί, να περιγραφεί και να αναλυθεί - όπου αυτό ήταν δυνατό - το ελληνικό σχολικό οικοδόμημα, που χρησιμοποιήθηκε για να διδαχθούν τα ελληνικά γράμματα και ο ελληνικός πολιτισμός στα παιδιά και νέους των Η.Π.Α.

Από τις έρευνες αυτές έχουμε πορίσματα που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος, στα μαθήματα, τα μέσα διδασκαλίας και τον τρόπο διδασκαλίας. Επίσης για το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό συμπεριλαμβάνονται σκέψεις και πορίσματα καθώς και χαρακτηριστικές απόψεις για γονείς και μαθητές. Συμπεριλαμβάνονται συνεντεύξεις με δασκάλους, γονείς και μαθητές που μιλούν για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας. Δίνονται γνώμες και σκέψεις σε συνεντεύξεις προσωπικές και σε ομαδικές συζητήσεις.

1. Παρουσία των Ελλήνων στις Ηνωμένες Πολιτείες

Μικρές ομάδες Ελλήνων μετανάστευσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες πριν από τον 20όν αιώνα. Μαζικότερη μετανάστευση των Ελλήνων στην Αμερική άρχισε βασικά την αρχή του 20ού αιώνα όταν χιλιάδες Έλληνες μετανάστες έφταναν κατά κύματα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Οι μετανάστες εξαπλώθηκαν σταδιακά σε ολόκληρη τη χώρα, αλλά οι περισσότεροι συγκεντρώθηκαν στη Νέα Υόρκη, το Ιλινόι, τη Μασαχουσέτη και άλλες Πολιτείες, όπου υπήρχαν ευκαιρίες εργασίας.

Οι πρώτοι μετανάστες ήταν προσωρινοί, ή πίστευαν ότι ήταν προσωρινοί στην Αμερική. Γι' αυτό και ήθελαν τα παιδιά τους να μάθουν καλά Ελληνικά για να μπορούν να ζήσουν στην Ελλάδα όταν θα γύριζαν πίσω.

Τα πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν στην αρχή του εικοστού αιώνα. Επειδή οι πρώτοι με-

τανάστες είχαν σκοπό να επιστρέψουν στην Ελλάδα, ήθελαν τα παιδιά τους να μαθαίνουν άπταιστα την Ελληνική γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμό. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στα πρώτα ημερήσια σχολεία το πρόγραμμα ήταν μισό στην Αγγλική και μισό στην Ελληνική γλώσσα. Με τα χρόνια, όσο οι μετανάστες έβλεπαν ότι τα παιδιά τους έπρεπε να ζήσουν στην Αμερική και για σκοπούς αναγνώρισης και ισοτιμίας των ημερησίων σχολείων με τα αντίστοιχα Αμερικανικά δημόσια σχολεία, λιγόστευαν την Ελληνική και ενίσχυαν την Αγγλική γλώσσα. Έτσι τα ημερήσια σχολεία έφτασαν στο σημείο να διδάσκουν το ίδιο πρόγραμμα με τα δημόσια σχολεία και να δίνουν επί πλέον μαθήματα Ελληνικής γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμού.

2. Απογευματινά Σχολεία

Τα Απογευματινά σχολεία λειτουργούν τα απογεύματα μόνο και δέχονται παιδιά που φοιτούν κατά τη διάρκεια της ημέρας σε κανονικό δημόσιο Αμερικανικό σχολείο. Στα απογευματινά σχολεία διδάσκεται η Ελληνική γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμός. Τα σχολεία αυτά αρχίζουν από την πρώτη τάξη και συνεχίζουν κυρίως μέχρι την έκτη. Ορισμένα συνεχίζουν μέχρι και την ογδόη τάξη.

Τα απογευματινά σχολεία είναι κυρίως Διήμερα, Σαββατιανά και άλλα πενήθημερα, τριήμερα, κ.λπ.

Διήμερα: Το σχολείο είναι ανοικτό πέντε ημέρες, αλλά κάθε παιδί φοιτά δυο ημέρες, από τρεις 45-λεπτες περιόδους την ημέρα.

Σαββατιανά: Λειτουργούν μόνο το Σάββατο συνήθως τέσσερις μέχρι πέντε 45-λεπτες διδακτικές περιόδους.

Πίνακας απογευματινών σχολείων

	Διήμερα	Σαββατιανά	Άλλα	Σύνολο
Αρ. Σχολείων	180	100	50	350
Αρ. μαθητών	10000	6000	4000	20000

Ο τύπος του απογευματινού σχολείου εξαρτάται κυρίως από τη δημογραφική εξέλιξη του πληθυσμού και τις αποστάσεις μεταξύ του τόπου κατοικίας και της κοινότητας. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση τόσο και λιγότερος ο αριθμός των ημερών που λειτουργεί το σχολείο.

Τα ελληνικά απογευματινά σχολεία στεγάζονται στα κοινοτικά κέντρα. Τα έξοδα λειτουργίας τους καλύπτονται κυρίως από τα δίδακτρα τα οποία καταβάλλουν οι γονείς των μαθητών. Τα δίδακτρα κατά μέσο όρο σε ολοκληρωτή την Αμερική είναι \$300 περίπου κατά μαθητή, ενώ στα μεγαλύτερα σχολεία που το κάθε παιδί διδάσκεται περισσότερες φορές τη βδομάδα, τα δίδακτρα είναι περίπου \$400 κατά μαθητή.

3. Ημερήσια Σχολεία

Τα Ημερήσια σχολεία εκτελούν τον προορισμό του δημόσιου Αμερικανικού scho-

λείου και του Ελληνικού απογευματινού σχολείου μαζί. Είναι αναγνωρισμένα από τις Αμερικανικές Αρχές ως ισότιμα προς το Αμερικανικό δημόσιο σχολείο και διδάσκουν όλα τα μαθήματα που επιβάλλει η Πολιτεία. Επί πλέον, λειτουργούν και ως Ελληνικά σχολεία και διδάσκουν την Ελληνική γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμό, όπως τα διδάσκει το Ελληνικό απογευματινό σχολείο. Τα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό ημερήσιο σχολείο, δεν φοιτούν στο αμερικανικό δημόσιο σχολείο.

Σε ολόκληρη τη χώρα των Ηνωμένων Πολιτειών, λειτουργούν 18 ημερήσια κοινοτικά σχολεία τα οποία περιλαμβάνουν: 12 Προσχολικά κέντρα, 18 Νηπιαγωγεία, 18 Δημοτικά, 16 Γυμνάσια, 2 Λύκεια.

Πίνακας Ημερήσιων Σχολείων

	Νέα Υόρκη	Ιλινόι	Μασα- χουσέτη	Καλιφόρνια	Φλόριδα	Τέξας	Σύνολο
Αριθμός σχολείων	11	3	1	1	1	1	18
Προσχ. κέντρα	7	1	1		1	1	11
Νηπιαγωγεία	11	3	1	1	1	1	18
Δημοτικά	11	3	1	1	1	1	18
Γυμνάσια	11	3		1	1		16
Λύκεια	2						2
Αρ. Μαθητών	3.000	400	150	350	150	350	4.400

Τα έξοδα λειτουργίας των ημερήσιων σχολείων σε όλη τη χώρα ανέρχονται σε 12 εκατομμύρια δολάρια το χρόνο περίπου. Από αυτά 40% περίπου καταβάλλονται από τους γονείς ως δίδακτρα, ενώ 60% καταβάλλονται από τα ταμεία των κοινοτήτων.

Ο αριθμός των μαθητών τόσο των ημερήσιων όσο και των απογευματινών σχολείων σημείωσε μείωση κατά τα τελευταία 15 χρόνια. Οι λόγοι είναι διάφοροι. Οι βασικότεροι είναι οι εξής:

1. Μείωση στο ελάχιστο της μετανάστευσης Ελλήνων από Ελλάδα εις Αμερική.
2. Μεγάλες μετακινήσεις των αστικών πληθυσμών προς τα έξω. Η κίνηση αυτή επηρέασε πολύ τα ημερήσια σχολεία. Η μετακίνηση μακριά στην ύπαιθρο επηρέασε και τα απογευματινά σχολεία.

Σχολεία εκτός του Συστήματος της Ιεράς Αρχιεπισκοπής υπάρχουν μόνο ελάχιστα. Υπολογίζονται σε 3% περίπου. Σε ολόκληρη την περιοχή της Νέας Υόρκης, για παράδειγμα, υπάρχουν μόνο τέσσερα απογευματινά σχολεία με συνολικό αριθμό 400 περίπου μαθητών που δεν ανήκουν σε κοινότητες της Ιεράς Αρχιεπισκοπής. Από αυτά

ένα μόνο είναι ιδιωτικό, ένα ανήκει σε Σωματείο και δύο ανήκουν σε Εκκλησίες εκτός της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αμερικής.

Ελληνικά σχολικά προγράμματα λειτουργούν στα δημόσια σχολεία. Αυτά είναι τα Ελληνικά Δίγλωσσα Προγράμματα και τα προγράμματα διδασκαλίας Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας στα δημόσια Λύκεια. Από αυτά, τα πρώτα είχαν χαρακτήρα προσωρινό και όταν ο σκοπός για τον οποίον δημιουργήθηκαν επιτεύχθηκε, έκλεισαν. Τα δεύτερα, είναι περιορισμένα σε 5 τον αριθμό και βρίσκονται κυρίως στη Νέα Υόρκη, όπου διά νόμου υποχρεούνται οι μαθητές Λυκείων να παίρνουν και μια ξένη γλώσσα για να συμπληρώσουν τα αναγκαία μαθήματα για το πτυχίο Λυκείου. Η ξένη γλώσσα διδάσκεται στο Αμερικανικό Λύκειο μια περίοδο την ημέρα και η διδασκαλία της συνεχίζεται για τρία χρόνια.

4. Διδακτικά βιβλία

Τα βιβλία, που χρησιμοποιούνται περισσότερο στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι η σειρά των εκδόσεων Δρα Θεοδώρου Παπαλοΐζου, τα βιβλία της Αθηνάς Χατζηεμμανουήλ (έκδοση Γραφείου Παιδείας), τα βιβλία “Μαθαίνω Ελληνικά” (έκδοση ΟΕΣΒ Ελλάδας) και οι εκδόσεις Δρα Φώτη Λίτσα.

Πίνακας κυκλοφορίας βιβλίων

	<i>Γλωσσικά</i>
Εκδόσεις Παπαλοΐζου	80-90% (των σχολείων)
Αθηνάς Χατζηεμμανουήλ	5-10%
Μαθαίνω Ελληνικά	5-10%
	<i>Πολιτιστικά</i>
Εκδόσεις Λίτσα	5-10%

Τα βιβλία των εκδόσεων Παπαλοΐζου ακολουθούν τη συνθετική μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης προχωρώντας από τα γράμματα στις συλλαβές και τις λέξεις. Στις υπόλοιπες τάξεις η ανάγνωση χρησιμοποιείται και για ομιλία και γραφή. Υπάρχει Τετράδιο Ασκήσεων για κάθε βιβλίο. Στα αναγνωστικά δίνονται οι άγνωστες λέξεις στην Αγγλική γλώσσα. Στα αναγνωστικά περιλαμβάνονται θέματα από την Ιστορία και τα Θρησκευτικά. Οι δάσκαλοι προτιμούν τα βιβλία αυτά γιατί τα χρησιμοποιούν για όλες τις δεξιότητες: ομιλία, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, γραμματική, έκθεση και επίσης για τη διδασκαλία Ιστορίας και Θρησκευτικών, χωρίς να χρειάζονται ιδιαίτερη προετοιμασία. Οι δάσκαλοι διευκολύνονται και από το ότι οι λέξεις εξηγούνται εις την Αγγλική. Είναι μεν χρήσιμα, αλλά πολλάκις προάγουν ενός είδους βιβλιοκεντρική παθητική διδασκαλία και τη φτωχή προετοιμασία του δασκάλου. Θα βοηθούσε ο συνδυασμός της χρήσης τους με άλλες σειρές.

Τα βιβλία της Αθηνάς Χατζηεμμανουήλ προϋποθέτουν μεγαλύτερη προετοιμασία εκ μέρους της δασκάλας και εντατικότερη εργασία στην τάξη.

Τα βιβλία της σειράς αυτής γράφτηκαν για παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου Ελληνικά και προτιμούνται κυρίως σε απομακρυσμένες περιοχές. Χρειάζονται εμπλουτισμό και συμπλήρωση της σειράς για τις τάξεις Πέμπτη και άνω.

Τα βιβλία της σειράς “Μαθαίνω Ελληνικά” είναι γραμμένα με βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες στη σύγχρονη κοινωνία και παρουσιάζουν το υλικό με βάση τη δομή της Ελληνικής γλώσσας. Έχουν πολλές εικόνες για ομιλία, καθώς και ποικίλα θέματα και ενδιαφέρουσες ασκήσεις. Προχωρούν λίγο γρήγορα γι’ αυτό και προτιμούνται στις αστικές περιοχές όπου τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα Ελληνικά. Για παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου Ελληνικά χρειάζεται περαιτέρω απλοποίηση.

Τα βιβλία πολιτιστικού περιεχομένου που έγραψε ο Δρ. Φώτης Λίτσας είναι τα καλύτερα που έχουν γραφτεί στις Ηνωμένες Πολιτείες στο θέμα αυτό. Η γλώσσα είναι απλή και το περιεχόμενο συνεκτικό και επιλεγμένο σύμφωνα με την σπουδαιότητα και χρησιμότητά του. Τα βιβλία έχουν ποικίλες ασκήσεις και άφθονες εικόνες. Είναι κατάλληλα για τις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και για το Γυμνάσιο και Λύκειο.

5. Διδακτικό προσωπικό

Στα απογευματινά σχολεία του συστήματος της Ιεράς Αρχιεπισκοπής διδάσκουν περίπου 900 δάσκαλοι/ες. Από αυτούς οι μισοί περίπου είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή Ανωτάτων Σχολών Πανεπιστημίων της Ελλάδας, το ένα τέταρτο περίπου έχουν το μίνιμουμ των προσόντων που καθορίζει το Γραφείο Παιδείας της Ιεράς Αρχιεπισκοπής, δηλαδή Δίπλωμα Ελληνικού Λυκείου και δύο τουλάχιστον χρόνια πανεπιστημιακών σπουδών στην Αμερική, με έμφαση στα Παιδαγωγικά και οι υπόλοιποι με λιγότερα προσόντα.

6. Μαθητές

Υπολογίζεται ότι περί το 95% των μαθητών των ελληνικών ημερησίων και απογευματινών σχολείων έχουν γεννηθεί στην Αμερική. Μόνο 30% περίπου έχουν γονείς που γεννήθηκαν και οι δυο στην Ελλάδα.

Από τους μαθητές των απογευματινών σχολείων υπολογίζεται ότι 30% των μαθητών έχουν ευχέρεια στη χρήση της Ελληνικής, 50% έχουν φτωχή γνώση της Ελληνικής και 20% δεν την γνωρίζουν καθόλου.

Από τους μαθητές των ημερησίων σχολείων, 40% περίπου έχουν ευχέρεια στην Ελληνική γλώσσα, 45% περίπου έχουν φτωχή γνώση της Ελληνικής και 15% περίπου δεν γνωρίζουν καθόλου Ελληνικά. Το μεγάλο ποσοστό παιδιών που μιλούν Ελληνικά στα ημερήσια σχολεία οφείλεται στο γεγονός ότι τα ημερήσια σχολεία βρίσκονται μόνο σε περιοχές, που υπάρχουν πυκνοί Ελληνικοί πληθυσμοί.

7. Γονείς

Υπολογίζεται ότι περισσότεροι από τους μισούς Έλληνες γονείς έχουν γεννηθεί στην Αμερική. Το μορφωτικό, επαγγελματικό και οικονομικό τους επίπεδο είναι πο-

λύ υψηλό. Οι απαιτήσεις τους από το σχολείο αυξάνονται και οι επιδράσεις τους πάνω στα Κοινοτικά Συμβούλια και τις Σχολικές Επιτροπές, πολλές φορές μεθοδεύονται. Όμως, ενώ εξασκούν πιέσεις για καλύτερες μεθόδους και μεγαλύτερη μέριμνα για τα σχολεία εκ μέρους των κοινοτήτων, οι ίδιοι πολλές φορές βάζουν την εκμάθηση της Ελληνικής τελευταία στον κατάλογο προτεραιοτήτων της οικογένειας και δεν χρησιμοποιούν την Ελληνική με τα παιδιά τους στο σπίτι.

Εν όψει των ανωτέρω, η ανάγκη για καταλληλότερες και πιο ευχάριστες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και ελκυστικά και αποτελεσματικά βιβλία και μέσα διδασκαλίας, γίνεται επιτακτικότερη. Προγράμματα επίσης σε βίντεο, σε κομπιούτερ, υλικό για αυτοδιδασκαλία, μαθήματα με αλληλογραφία, μαθήματα με τηλέφωνο μέσω τηλεόρασης, κ.λπ., μπορούν ίσως να προσελκύσουν όσους βρίσκονται μακριά από τις κοινότητες και όσους επιζητούν κάτι το διαφορετικό και ενδιαφέρον.

8. Αποτελέσματα της έρευνας

Τέσσερα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν για μαθητές, γονείς, δασκάλους και μέλη του διοικητικού προσωπικού. Το ερωτηματολόγιο για τους γονείς μεταφράστηκε στα Ελληνικά για να έχουν την ευχέρεια να απαντήσουν στη γλώσσα της προτίμησής τους. Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν στα περισσότερα κοινοτικά σχολεία της Ελληνικής Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Ο ολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που επεστράφηκαν ήταν: 1.405 από μαθητές, 739 από γονείς, 376 των οποίων είχαν απαντηθεί στα αγγλικά και 363 στα ελληνικά, 102 από δασκάλους και 4-1 από διοικητικό προσωπικό. Οι απαντήσεις ελήφθησαν από 24 πολιτείες της Η.Π.Α.

8.1 Απαντήσεις μαθητών

Οι περισσότεροι από τους μαθητές έχουν γεννηθεί στις Η.Π.Α. (93%) με τους υπόλοιπους (3,9%) στην Ελλάδα, τρεις στην Κύπρο και (0,1%) από άλλα κράτη όπως Αλβανία, Καναδά, Αγγλία (Μ. Βρετανία) και Φιλιππίνες. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές ήταν δεύτερη γενεά Ελληνοαμερικανοί. Τα τρία τέταρτα των γονέων (75%) και περισσότερες από τις μισές μητέρες (56%) είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα. Ενα 5% από τους μαθητές είχαν ή τη μητέρα ή τον πατέρα τους γεννημένο στην Κύπρο. Σχετικά παρόμοια ποσοστά, από πατέρες (14%) και μητέρες (13%) έχουν γεννηθεί στις Ην. Πολιτείες. Λιγότερο από 10% από πατέρες ή μητέρες έχουν γεννηθεί σε άλλες χώρες με ένα υπόλοιπο σε ποσοστό γονέων που δεν απαντήθηκε από τους μαθητές.

Τα ελληνικά μαθήματα που διδάσκονται στους μαθητές εκτείνονται από την πρώτη ως τη δωδέκατη τάξη.

Οι περισσότεροι μαθητές βρίσκονται μεταξύ της τρίτης και ογδόης τάξης (84,72%) με το μεγαλύτερο ποσοστό στην πέμπτη τάξη (20,1%), μετά η τέταρτη τάξη με (17,3%), η έκτη (12,6%), η εβδομή (10,6%) και η τρίτη (7,4%).

Οι μαθητές ρωτήθηκαν να δηλώσουν για τις σπουδές τους τοποθετώντας τες σε κα-

τηγορίες: μεγάλος βαθμός, μέτριος, μικρός, ή καθόλου. Οι περισσότεροι μαθητές (72%) ανέφεραν ότι έμαθαν «σε μεγάλο βαθμό» τα Ελληνικά με ένα (21%) ότι έμαθαν «μέτρια ελληνικά». Λιγότερα από (7%) δήλωσαν πως έμαθαν «λίγα» ή καθόλου ή δεν απάντησαν στο ερώτημα.

Σχετικά με το βαθμό της ευχέρειας στην ομιλία, διάβασμα, γράψιμο και κατανόηση των Ελληνικών, οι μαθητές αναγνωρίζουν μια από τις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες: «Πολύ καλά», «καλά», «λίγο», «καθόλου». Για την κατηγορία «πολύ καλά» συγκαταλέχτηκαν οι περισσότεροι μαθητές (63%). Ομιλία και διάβασμα ήταν η επόμενη κατηγορία και οι δυο με ποσοστό σχεδόν όμοιο: 47%. Γράψιμο ήταν τελευταίο με ποσοστό 43.1%. Στην κατηγορία «καλά» οι περισσότεροι μαθητές (41.6%) πιστεύουν πως μπορούν να γράψουν καλά με 39.6% δηλώνοντας πως μπορούν να διαβάσουν καλά. 37.9% αναφέρουν πως μπορούν να μιλήσουν καλά, ενώ μόνο 25.5% αναφέρουν ότι καταλαβαίνουν τα ελληνικά καλά. Για την κατηγορία «λίγο» το μεγαλύτερο ποσοστό έχουμε στο γράψιμο και ομιλία 10.5% για το καθένα. Η ανάγνωση Ελληνικών έρχεται μετά με (7.8%) και ακολουθεί η κατανόηση Ελληνικών (6.86%). Λιγότερο από 1% αναφέρεται στην κατηγορία «καθόλου» για όλες τις περιπτώσεις.

Στην ερώτηση αν οι μαθητές μιλούσαν ελληνικά στα σπίτια τους οι περισσότεροι 86% απάντησαν θετικά.

8.2 Απαντήσεις γονέων

Η ομάδα των γονέων συμπίπτει στην κατηγορία των υψηλά εκπαιδευμένων προσώπων με παρακολούθηση μαθημάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ελλάδα. Το επίπεδο της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. φθάνει στο 26.7% για το δημοτικό σχολείο, 12.9% για μέρος του γυμνασίου, 28.4% για γυμνάσιο, 18.1% για μέρος του Κολεγίου, 28.4% για Κολέγιο και 23.3% αποφοίτων Κολεγίου και παραπάνω. Το επίπεδο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφέρεται 35.3% με παρακολούθηση μαθημάτων δημοτικού, σχεδόν 19% με μέρος γυμνασιακών μαθημάτων, 35.3% με γυμνασιακών μαθημάτων, 9.4% με μέρος Κολεγιακών σπουδών και με (2%) μικρού αριθμού με κολεγιακή εκπαίδευση.

Σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική θέση σε επαγγέλματα, επιχειρήσεις, ενώ ελάχιστοι γονείς είναι κληρικοί και έχουν υπαλληλικές θέσεις. Η μόρφωσή τους με τις θέσεις που κατέχουν τους τοποθετούν στη μεσαία τάξη.

Γλωσσική επίδοση και χρησιμοποίηση: Σ' αυτούς που τέθηκαν τα ερωτήματα ζητήθηκε να απαντήσουν για τη γλωσσική τους κατάρτιση στα αγγλικά και ελληνικά. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι είχαν ευχέρεια στη χρησιμοποίηση ελληνικών. Το ποσοστό που αναφέρθηκε ήταν 60.3% εξαιρετικά 30.1% καλό, 6% μέτριο και 3% μικρό. Σε σχέση με τις γνώσεις αγγλικών 51.7% δήλωσαν ευχέρεια, 25.9% αναφέρουν πως οι γνώσεις τους είναι καλές, 17.2% ως μέτριες, 3.4% φτωχές και 1.7% ότι δεν είχαν γνώσεις αγγλικών.

Σαράντα τοις εκατό από τις απαντήσεις αναφέρουν πως χρησιμοποιούν τα Ελλη-

νικά στα σπίτια τους, 40.9% χρησιμοποιούν ελληνικά και αγγλικά στα σπίτια, 6.9% αγγλικά και ένα ένα μικρό ποσοστό ανακατεύει τις γλώσσες εναλλακτικά.

Σχετικά με την ανάγκη που αισθάνονται οι γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία, δόθηκαν οι απαντήσεις πως ήταν (75.8%) για την κληρονομιά (53.4%) για μόνο την εκπαίδευση (16.4%) γιατί περίμεναν να γυρίσουν στην Ελλάδα (12.9%) γιατί θα τις βοηθήσουν στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και για άλλους λόγους (3.4%).

8.3 Αντιλήψεις γονέων

Οι μετανάστες γονείς όσο και οι γονείς που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στις Η.Π.Α. ανέφεραν πως το σχολείο είναι που θα διδάξει την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα. Οι γονείς σε μεγάλο ποσοστό υποστηρίζουν τη διατήρηση της γλώσσας γιατί τα ελληνικά είναι «η δική μας γλώσσα», σύμβολο της εθνικής μας ταυτότητας. Κομμάτι από την ιστορία μας και την κληρονομιά μας είναι η γλώσσα των φιλοσόφων, της τέχνης, της ποίησης, της καινούριας Διαθήκης και η βάση της επιστημονικής τερμινολογίας.

Σύμφωνα με εκτιμήσεις των γονέων τα απογευματινά σχολεία δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους. Μερικά από τα παιδιά δεν αγαπούν τις ώρες που έχουν μαθήματα (μερικοί μαθητές θα προτιμούσαν να είχαν μάθημα το Σάββατο αντί τα απογεύματα μετά το αμερικανικό σχολείο) δεν τους αρέσει η εργασία στο σπίτι γιατί εμποδίζει τη μελέτη για το αμερικανικό σχολείο και τα εμποδίζει να παίζουν. Όπως αναφέρει ένας πατέρας «οι δάσκαλοι δεν έχουν ιδέα για το πώς θα συμπεριφερθούν σ' ένα κουρασμένο παιδί που μισεί να βρίσκεται στο απογευματινό ελληνικό σχολείο. Οι δάσκαλοι είναι από «το παλιό σχολείο. Ξεφωνίζουν στα παιδιά και τους λένε λέξεις στα ελληνικά που δεν καταλαβαίνουν». Μαθητές εκφράζουν την αντιπάθειά τους, όπως αναφέρουν γονείς, γιατί τους επιβάλλεται να αποστηθίζουν διάφορα κομμάτια και να «αντιγράφουν μαθήματα από τα σχολικά τους βιβλία».

8.4 Μερικές συστάσεις γονέων

Οι γονείς έκαναν μια ποικιλία συστάσεων για τη στήριξη και προαγωγή της ελληνικής γλώσσας. Μερικοί από αυτούς θα ήθελαν να δουν περισσότερα προγράμματα, περισσότερα σχολεία και περισσότερα ημερήσια σχολεία.

Υποστηρίζουν ότι η κοινότητά τους στηρίζει τέτοια προγράμματα αν και η γνώμη τους δεν ήταν ομόφωνη. Μερικοί νομίζουν ό,τι έχουμε είναι αρκετό, αλλά θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε και πιο πέρα. Στη χρήση της ομιλουμένης γλώσσας δίνεται περισσότερη έμφαση και στήριξη στην προαγωγή ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών προγραμμάτων. Ένας από τους γονείς συστήνει παραγωγή προγραμμάτων όπως το εύθυμο πρόγραμμα «Barney» στα ελληνικά, καθώς και βιντεοκασέτες ή δορυφορικά προγράμματα από την Ελλάδα.

Περισσότερες ώρες διδασκαλίας και χρήση ηλεκτρονικών μέσων, καθώς και τα διάφορα επίπεδα μάθησης. Στις απαντήσεις συνιστούν ακόμη την εισαγωγή χορευτι-

κών ομάδων και άλλων δραστηριοτήτων για τη νεολαία ώστε να μπορούν να συναντιώνται παράλληλα με τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων.

9. Τελικές προτάσεις

Η μελέτη προσπαθεί να παρουσιάσει την κατάσταση όπως εμφανίζεται σήμερα αναφορικά με την ελληνική γλώσσα και την ελληνική εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα αποτελέσματα της έρευνας, οδήγησαν σε ορισμένες προτάσεις που μπορούν να συμβάλλουν εποικοδομητικά.

Κατά κύριο λόγο τα σχολικά προγράμματα, η σειρά μαθημάτων, οι μέθοδοι διδασκαλίας τα μέσα και κατάλληλα υλικά πρέπει να μελετηθούν και να δοθεί ειδική προσοχή στις ανάγκες του μαθητή που θα διδάχτεί ελληνικά σαν δεύτερη/ξένη γλώσσα. Τα σχολεία πρέπει να εκφράσουν συγκεκριμένους τρόπους εφαρμογής προγραμμάτων σχετικών με τις ανάγκες μαθητών που έχουν διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής κατάρτισης, πνευματικής ικανότητας και διάφορους τόπους προέλευσης.

Οι μέθοδοι εκπαίδευσης πρέπει να βασιστούν στις πιο πρόσφατες νεοτεριστικές παιδαγωγικές ανακαλύψεις για δεύτερη/ξένη γλώσσα διδασκαλίας με τη χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών μέσων και τις παιδαγωγικές απαιτήσεις για πολυεπίπεδη και διδασκαλία σε ποικίλα πεδία.

Η διδασκαλία ελληνικής ιστορίας έχει περιθώρια να βελτιωθεί με το να χρησιμοποιηθούν οπτικά μέσα, περιοδικά, εφημερίδες και ιστορικά κείμενα που θα παρακινήσουν τους μαθητές για πιο πέρα έρευνες και μελέτες. Στο σημείο αυτό πρέπει να δοθεί μια ιστορική αντικειμενική εικόνα της παρουσίας του Έλληνα στις Η.Π.Α. που θα συμπεριλάβει τους αγώνες, τις προσπάθειες και τα επιτεύγματα του ελληνικού στοιχείου.

Παρά τις μεγάλες δυσκολίες τα ελληνικά κοινοτικά σχολεία κατάφεραν να μορφώσουν τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών και σ' ένα μεγάλο ποσοστό να συμβάλλουν στην γενική τους εκπαίδευση και επιτυχία σε πολύπλευρους τομείς της αμερικανικής ζωής. Η ελληνική ταυτότητα των παιδιών που μιλούν με ευχέρεια τα ελληνικά και φοίτησαν στα ελληνικά σχολεία είναι περισσότερο φανερή.

Η καινούρια ελληνοαμερικανική γενιά, με την πίεση της μονογλωσσικής τάσης της αμερικανικής κοινωνίας απαιτεί τη σωστή και σύντομη αντιμετώπιση του προβλήματος. Η ελληνική Αρχιεπισκοπή, οι αντιπρόσωποι του Ελληνικού κράτους, τα ελληνικά σχολεία και οι κοινότητες, Ελληνοαμερικανοί καθηγητές Πανεπιστημίων, ομογενειακοί παράγοντες, και γονείς πρέπει να ενώσουν τις δυνάμεις τους, και να μελετήσουν τρόπους και μεθόδους για να πετύχουν τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας στις Ηνωμένες Πολιτείες.

ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ**Η Κατάσταση της Ελληνικής στην Ωκεανία:
Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση****Αναστάσιος Τάμης**

Η ελληνική κατατάσσεται ανάμεσα στις εννέα επικρατέστερες γλώσσες της Αυστραλίας, μέσα στα πλαίσια της δυναμικής ή/και στατικής διγλωσσίας. Διαθέτει ομοιογενή, ισχυρή βάση χρηστών, υψηλό βαθμό αποδεκτότητας και λειτουργικότητας και παρουσιάζεται συνταγματικά, τυπολογικά και από την άποψη της σημαντικής σταθερότητας. Η λειτουργία της παραμένει επικοινωνιακή, σε επικράτειες πέρα από αυτές της οικολόγου, αλλά και συμβολική από τους αυστραλογεννημένους χρήστες. Από εβδομηκονταετίας διαμορφώθηκε μια μη συμβατική νόρμα, η *εθνόλεκτος*, η οποία είναι αποτέλεσμα των διαγλωσσικών, πραγματιστικών και διαπολιτιστικών επιδράσεων. Ο δείκτης της γλωσσικής απόκλισης των χρηστών της Ελληνικής παραμένει από τους χαμηλότερους στη χώρα, και η περαιτέρω γλωσσική αφοσίωση των Αυστραλιωτών Ελλήνων εξαρτάται από την υγιή δόμηση του οργανωμένου Ελληνισμού, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το δείκτη των επιγαμιών και την κυβερνητική πολιτική.

Η Αυστραλία ως πολυπολιτισμική χώρα, είναι η μόνη χώρα στον κόσμο που έχει διαμορφώσει συγκεκριμένη και προδιαγεγραμμένη πολιτική σχετικά με τη διδασκαλία και χρήση γλωσσών εκτός της κυρίαρχης αυστραλιανής Αγγλικής. Για την Αυστραλία ο πολυπολιτισμός αποτελεί μέρος της εθνικής ταυτότητας της χώρας. Είναι η δυναμική που καλλιεργεί την εθνική συνείδηση. Η ελληνική συνεχίζει με την εκπνοή του αιώνα να είναι η πρώτη αριθμητικά γλώσσα διδασκαλίας στα εθνοτικά σχολεία της χώρας, η τέταρτη ισχυρότερη στη δευτεροβάθμια παιδεία και η πέμπτη στην πρωτοβάθμια. Από την άποψη της γλωσσικής συγκράτησης και σύγκλισης παρουσιάζεται ως η ισχυρότερη κοινοτική γλώσσα, με το σταθερότερο δείκτη παρακολούθησης κατά τάξη, στη δευτεροβάθμια παιδεία, μέχρι και το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Σημαντική, ωστόσο, ήταν η συρρίκνωση του αριθμού των μαθητών των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων στα δευτεροβάθμια κρατικά σχολεία της χώρας, εξαιτίας της μείωσης του αριθμού των λειτουργούντων σχολείων, της μετοικεσίας χιλιάδων παροίκων δεύτερης και τρίτης γενιάς στα εξωτερικά προάστια, όπου δεν λειτουργούσε η εκπαιδευτική υποδομή της ομογένειας, της εσωτερικής μετανάστευσης και της έλλειψης μεθοδευμένης πολιτικής και πρόσβασης από πλευράς ομογένειας στην ιεραρχία των σχολείων κρατικής εκπαίδευσης.

Η Ελληνική παραμένει, από άποψη κοινωνικής δικαιοσύνης και πολιτισμού, σημαντική γλώσσα στην Αυστραλία, εξαιτίας της παρουσίας των 300.000 περίπου χρηστών της και 140.000 επιπλέον εποίκων, οι οποίοι μαρτυρούν προγονικούς και συναισθηματικούς δεσμούς με την Ελλάδα και τους Έλληνες. Αν και το μεγαλύτερο μέρος της ομογένειας παραμένει οργανωτικά ανέντακτο (υπολογίζεται ότι μόνον το επτά σχεδόν τοις εκατό του συνολικού πληθυσμού των Ελλήνων της Ωκεανίας είναι

ενταγμένο σε ενδοκοινοτικούς οργανισμούς και κοινότητες), η ποιοτική προσέγγιση στην οργάνωση των φορέων και τύπων εκπαίδευσης των ελληνικών παροικιών, ιδιαίτερα της Αυστραλίας, είναι δυναμική και αποτελεσματική. Αυτό αποδεικνύεται από τη ρωμαλαία εθνογλωσσική κατάσταση της παροικίας, τον υψηλό δείκτη της γλωσσικής σύγκλισης και γλωσσικής αφοσίωσης (διατηρεί τον υψηλότερο δείκτη στην Αυστραλία σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εθνοτικές ομάδες) και την αποτελεσματικότητα που διακρίνει, ως εθνοτική ομάδα, να ενεργεί ως σώμα πολιτικής πίεσης. Άλλωστε, οι Έλληνες της Αυστραλίας διαβιούν στην Αυστραλία ως έποικοι και δεν προσβλέπουν σε σύντομο ή εφικτό επαναπατρισμό.

Η ελληνική γλώσσα σήμερα λειτουργεί σε τρία επίπεδα στην Αυστραλία: (α) ως γλώσσα εθνοτικής ομάδας, η οποία χρησιμοποιείται από τα μέλη της ως μέσον επικοινωνίας αλλά και συμβολικά (για να προδηλώσει εθνική καταγωγή), (β) ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα που χρησιμοποιείται από την ευρύτερη αυστραλιανή κοινωνία για λόγους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτικούς, και (γ) ως σύγχρονο συνακόλουθο της παράδοσης της αρχαίας ελληνικής γραμματολογίας, η οποία ακόμη επηρεάζει έντονα την Αυστραλία και το εκπαιδευτικό σύστημά της.

Συγκριτικά, προς τα δημογραφικά δεδομένα, υψηλότερος ρυθμός ενσωμάτωσης στη μείζονα αυστραλιανή κοινωνία, η ραγδαία οικονομική και κοινωνική ανέλιξη των αυστραλιωτών Ελλήνων στην οικονομική και βιομηχανική ζωή της χώρας, η επιβολή των Ελλήνων επιχειρηματιών, εμπόρων και κτηματιών στην οικονομία της Αυστραλίας, η ισχυρότατη παρουσία και μέρισμα στην εξουσία ελληνικής καταγωγής υπουργών και βουλευτών (21 κοινοβουλευτικοί αντιπρόσωποι στην χώρα), και το υψηλό ποσοστό παρουσίας ελληνικής καταγωγής φοιτητών στα πανεπιστήμια της χώρας (το 1997 ξεπερνούσε το δέκα τοις εκατό, ενώ δημογραφικά οι ελληνικής καταγωγής Αυστραλοί δεν ξεπερνούν το 1.7 τοις εκατό), αποτελούν εχέγγυα ζωντανής παρουσίας. Η δυναμική παρουσία της Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας, ως φορέας της ελληνικής ορθόδοξης πίστης και το γεγονός ότι προεδρεύει και προεξάρχει των άλλων εκκλησιαστικών ομόδοξων οργανισμών (Σέρβων, Βουλγάρων, Ρώσων, Συριολιβανέζων, Ρουμάνων), ενισχύουν περισσότερο τη θέση της Ελληνικής και ψυχολογικά προδιαθέτουν ευνοϊκά αυτούς που επιθυμούν να διατηρήσουν την πολιτιστική και τη γλωσσική τους ταυτότητα.

Οι κυριότεροι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη ζωτικότητα της Ελληνικής στην Αυστραλία είναι: (α) η ύπαρξη πολυάριθμης βάσης χρηστών της Ελληνικής, (β) η λειτουργία επικρατειών της Ελληνικής εντός και πέρα απ' αυτές που ελέγχονται από την κοινότητα, (γ) η δομή και η αποτελεσματικότητα με την οποία προάγεται η Ελληνική στην ευρύτερη κοινωνία, (δ) το υψηλό γόητρο που απολαμβάνει η Ελληνική ακόμη και ανάμεσα στους Αγγλοαυστραλούς, (ε) η ικανότητα να συνεγερθεί η αυστραλιανή κυβερνητική υποστήριξη (στ) τα ευμενή δημογραφικά χαρακτηριστικά και ο ψηλός βαθμός συγκέντρωσης των Ελλήνων εποίκων στα μεγάλα αστικά κέντρα, (ζ) ο βαθμός της δυναμικής της πολιτιστικής και κοινωνικής αλληλοεπίδρασης της ελληνικής παροικίας. Οι γλωσσικές, και κυρίως πολιτιστικές διαφορές των Ελλήνων

προς τους Αγγλο-Αυστραλούς, απομόνωσαν τους Έλληνες εποίκους μέχρι και την εποχή που τα παιδιά τους ήταν μικρά μέσα στην ελληνική παροικία, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (20%) παραμένει αποκομμένο από τη μείζονα κοινωνία, και, τέλος, (η) η εμπειρία των Ελλήνων να διατηρούν μακρά παράδοση επιβίωσης στη διασπορά.

Λειτουργούν, ωστόσο, και παράγοντες που ενεργούν εναντίον της γλωσσικής διατήρησης και σύγκλισης των Ελλήνων εποίκων, (α) η προοδευτική συρρίκνωση του αριθμού των Ελλήνων μεταναστών (β) ο σχετικά ψηλός δείκτης των διεθνικών γάμων μεταξύ των μελών της ελληνικής παροικίας (γ) η πολιτική του πολυπολιτισμού, η οποία καθιερώθηκε ως η ιδεολογική βάση της σύγχρονης αυστραλιανής κοινωνίας, δεν απέσπασε την καθολική και ειλικρινή της αποδοχή.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία έχει μια εξελικτική πορεία εκατό χρόνων και η παρούσα έρευνα αναλύει, τη δομή, τη λειτουργία της καθώς και τις διαλεκτικές εκφάνσεις της. Με την εκπνοή του 19ου αιώνα, είχαν ιδρυθεί οι πρώτες οργανωμένες Κοινότητες του ελληνισμού στο Σύδνεϋ και στη Μελβούρνη, είχαν λειτουργήσει οι πρώτοι ναοί και τα πρώτα απογευματινά ελληνόγλωσσα προγράμματα, ως κατηχητικά σχολεία. Η στοιχειώδης αυτή υποδομή αποτέλεσε την υγιή βάση για την άφιξη στη συνέχεια 300.000 Ελλήνων μεταναστών μέχρι το 1974, έτος κατά το οποίο τερματίζεται η νοτιοευρωπαϊκή μετανάστευση. Μέχρι το 1949, η μετανάστευση Ελλήνων διατηρήθηκε κυρίως νησιωτική, ανδροκρατική με χαλαρές παροικίες μικροεπιχειρηματιών στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας και διασπαρμένους υλοτόμους και αγρότες στην αχανή επαρχία. Με την ίδρυση του Υπουργείου Μετανάστευσης (1945), την κατάργηση της βρετανικής υπηκοότητας (1949) και την υπογραφή διακρατικής συμφωνία Ελλάδας-Αυστραλίας (1952), αρχίζει η μαζική μετανάστευση Ελλήνων 270.000 μεταναστών, στην πλειοψηφία τους ανδρών, ηλικίας 21-40 ετών. Το 1974, με την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, η Αυστραλία δέχθηκε τους τελευταίους ελληνόφωνους πρόσφυγες της εισβολής (περίπου 4.000) και ορισμένους εκτοπισμένους μετανάστες που διέφευγαν τις πολιτικές και κοινωνικές αναστατώσεις και ανακατατάξεις στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Λατινικής Αμερικής και της Νοτιο-Αφρικανικής Ένωσης. Η οικονομική καταξίωση της Ελλάδας στα Βαλκάνια και στην ανατολική Ευρώπη, η ανάδειξη της ως μια από τις 25 ισχυρότερες οικονομικά χώρες του κόσμου, η βελτίωση του εθνικού εισοδήματος και η αναβάθμιση της αγροτικής Ελλάδας συνηγορούν στην άποψη ότι δεν είναι δυνατή η μετανάστευση Ελλήνων από τη χώρα τους. Επομένως, το μέλλον της Ελληνικής και της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, θα πρέπει να εκτιμηθούν μέσα στα πλαίσια μιας στατικής πλέον διγλωσσίας, όπου οι ενδοκοινοτικοί φορείς της ομογένειας και η διαρθρωμένη υποδομή τους θα καθορίσουν τη διάρκεια καθώς και τις ποιοτικές και ποσοτικές ποικιλίες της, χωρίς να στηρίζονται σε νέο μετανευστικό αίμα από τη γενέτειρα, για όποια ενδεχόμενη γλωσσική ανανέωση και αναζωοπύρωση. Το μέλλον επίσης της Ελληνικής και της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα εξαρτηθούν από τις σχέσεις που αναπτύσσει η ομογένεια και οι οργανώσεις της με την Ελλάδα, την Κύπρο

και τις ελληνικές παροικίες της διασποράς.

Οι κοινωνικοί χώροι (γλωσσικές επικράτειες) στους οποίους η Ελληνική λειτουργεί, γράφεται και ομιλείται, είναι η οικογένεια, οι κοινωνικές εκδηλώσεις, οι δραστηριότητες της οργανωμένης παροικίας (συνεδριάσεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις), η εκκλησιαστική ζωή, τα γενικά μέσα ενημέρωσης, ιδιαίτερα στη Μελβούρνη και στο Σίδνεϊ, όπου λειτουργούν ελληνόγλωσσες εφημερίδες, ραδιοφωνικοί σταθμοί και προγράμματα τηλεόρασης, οι τέχνες (θέατρο, δράμα, μουσικά έργα, δισκογραφίες, μουσικοί και πολιτιστικοί αγώνες), αθλητισμός, η διαφήμιση, το εμπόριο και ο τουρισμός, η παιδεία (κυρίως τα ελληνικά ημερήσια κολλέγια, οι ημερήσιοι παιδικοί σταθμοί και τα ημερήσια νηπιαγωγεία, τμήματα ελληνικών σπουδών, κέντρα ερευνών) η πολιτική (με την ύπαρξη ελληνόφωνων τμημάτων του Εργατικού Κόμματος), τα τμήματα και οι λέσχες ηλικιωμένων, τα κέντρα υγείας, τα γραφεία πρόνοιας και τα ελληνικά γηροκομεία.

Οι παραπάνω κοινωνικοί χώροι ενεργούν ως γλωσσικές επικράτειες της Ελληνικής. Ορισμένοι από αυτούς λειτουργούν με αυξανούσα επιρροή και συχνότητα υπέρ της Ελληνικής (εφημερίδες, ημερήσια σχολεία, ραδιοφωνικοί σταθμοί και τηλεόραση, κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, μουσικοί και πολιτιστικοί αγώνες), και ορισμένοι με συγκρατημένη ελαφρά φθίνουσα (η ελληνική ως οικόλεκτος, το εκκλησιαστικό περιβάλλον). Υπάρχουν, επομένως, παράγοντες που ενθαρρύνουν τη γλωσσική σύγκλιση και διατήρηση και παράγοντες που οδηγούν στη γλωσσική απόκλιση. Ανάμεσα στους τελευταίους είναι ο υψηλός δείκτης των διεθνικών γάμων (σε παναυστραλιανό επίπεδο ανέρχεται σε 36 τοις εκατό), η ευρύτερη κυβερνητική πολιτική υπέρ των νεοεμπορικών γλωσσών, η προσπάθεια των αυστραλογεννημένων κληρικών να κηρύξουν τον οικουμενισμό και να απεθνικοποιήσουν την Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία στην Αυστραλία, προτάσσοντας την πανορθοδοξία διαμέσου της κοινής Αγγλικής, η προσπάθεια ταχείας επαγγελματικής ενσωμάτωσης των μελών της παροικίας, σε διαγενεολογικό επίπεδο, στην κυρίαρχη αυστραλιανή. Στους αρνητικούς παράγοντες, που επηρεάζουν τη γλωσσική αφοσίωση, θα πρέπει να συμπεριληφθεί και η αρνητική προδιάθεση ενός σημαντικού μέρους της αγγλοκελτικής κοινωνίας της Αυστραλίας (περίπου 20 τοις εκατό), το οποίο παρά τη διακομματική προσέγγιση στο θέμα του πολυπολιτισμικού προτύπου της χώρας, επιμένει να αποθαρρύνει την εκμάθηση των εθνοτικών γλωσσών και τη διατήρηση της πολιτιστικής φυσιογνωμίας των μεταναστών.

Έναντι των αρνητικών αυτών παραγόντων, που αναλύθηκαν ανωτέρω, υπάρχουν οι θετικές προϋποθέσεις, που εγγυώνται μια ευοίωνη κατάσταση. Πρωταρχικά, και σύμφωνα με την απογραφή του 1996, θα διαβιεί μόνιμα στην Αυστραλία μια μεγάλη ομάδα ελλαδογεννημένων Ελλήνων εποίκων των οποίων μητρική γλώσσα είναι η ελληνική και πέρα από το πρώτο τέταρτο του 21ου αιώνα. Επιπλέον, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα της ίδιας απογραφής, ο αριθμός των αυστραλογεννημένων χρηστών της Ελληνικής, ιδιαίτερα αυτών που βρίσκονται στις χαμηλές ομάδες ηλικιών, ανέρχεται περίπου σε 200.000 γεγονός που οριοθετεί τη διάρκεια της γλώσσας τουλάχιστον στο δεύτερο μισό του επόμενου αιώνα. Η διάθρωση της παροικίας και η ορ-

γάνωσή της σε κοινωνικούς χώρους που ενισχύουν την ελληνομάθεια, και ιδιαίτερα η διατήρηση και δημιουργία φορέων που προσφέρουν ελληνόγλωσσα προγράμματα, ιδιαίτερα φορείς που εισήγαγαν με επιτυχία γλωσσικά προγράμματα ανάδυσης στην Ελληνική (Greek immersion classes), σε επίπεδο προσχολικής και σχολικής ηλικίας, εγγυώνται τη συνέχιση της προσφοράς των υπηρεσιών αυτών. Η παρουσία συμπαγών παρoικιών στη Μελβούρνη, Σύδνεϋ και Αδελαΐδα, οι οποίες δημιουργούν ελληνόφωνες γλωσσικές νησίδες, η διαμόρφωση υποδομών συνέχισης της ελληνομάθειας και η εξισορροπημένη παρουσία των δύο φύλων σχεδόν ισοβαρώς (49,7 γυναίκες, 50,3 άντρες), παράγοντας που θεωρητικά τουλάχιστον αποτρέπουν την αύξηση των διεθνικών γάμων, είναι επιπρόσθετα αίτια που ενθαρρύνουν την ελληνομάθεια. Τέλος, η διαμόρφωση της ελληνικής διασποράς με τη δημιουργία θεσμικών οργάνων του απόδημου ελληνισμού, έχοντας την ελληνική ως κεντρικό όργανο κοινοκτημοσύνης, προσφέρει ιδιαίτερους λόγους γλωσσικής διατήρησης στη δεύτερη και τρίτη γενιά.

Η ανακοίνωση αυτή θέλει να οριοθετήσει τους συγκεκριμένους περιορισμούς της εμπέδωσης του διδακτικού υλικού, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Παιδεία εξαιτίας: (α) της μετάλλαξης της λειτουργικότητας της Ελληνικής από δεύτερη σε ξένη γλώσσα και των κοινωνιολογικών μεταβολών/ποικιλιών που προκαλούνται ως συνέπειες της μετάλλαξης, (β) της μεταλλαγής του ζητούμενου διδασκαλίας της Ελληνικής με έμφαση πλέον αποκλειστικά στις επικοινωνιακές ανάγκες των χρηστών, (γ) της διαφοροποίησης της μαθητικής βάσης με τη ραγδαία αύξηση των ενηλίκων σπουδαστών και την προσαγωγή στις τάξεις αλλοφώνων, (δ) της ισοπέδωσης των τάξεων καθ' ηλικία και της αντικατάστασής τους με μαθησιακά επίπεδα, (ε) των μορφωτικών, λεξιλογικών, προσωδιακών, σημασιολογικών, φωνηματικών και φωνολογικών μεταβολών που σημειώνονται κυρίως στα συμφωνικά φωνήματα και στη συνέχεια στα φωνηεντικά, (στ) της κάθετης συρρίκνωσης του λεξιλογίου με την ισοπέδωση των γλωσσικών επικρατειών χρήσης της Ελληνικής και την προοδευτική έκκρουση της Ελληνικής ως οικολέκτου και (ζ) της συγκρατημένης επιτυχίας γενικότερα των προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας να καλλιεργήσουν σχεδόν μόνον τους αναγνωστικούς μηχανισμούς, χωρίς να δώσουν την πρέπουσα έμφαση στην εκφραστική δεξιότητα και στην καλλιέργεια των υπόλοιπων ικανοτήτων των πέντε γλωσσικών επιπέδων κατάρτισης (Oracy-speaking, listening, Literacy-reading, writing και Thinking). Οι κυριότεροι γλωσσικοί παράγοντες που συντελούν στη διατήρηση της Ελληνικής είναι η ύπαρξη σοβαρών δια-γλωσσικών διαφορών, ήτοι διαφορετικό αλφάβητο, ανισόχρονα φωνήεντα και ισόχρονα σύμφωνα της Αυστραλιανής έναντι των ισόχρονων φωνηέντων και ανισόχρονων συμφώνων της Ελληνικής, διαφορετικό τυπολογικό, διαφορετικό μορφολογικό σύστημα (καταληκτική προς ακατάληκτη γλώσσα), περισσότερο ελαστική σύνταξη της Ελληνικής έναντι της συντηρητικής SVO της Αυστραλιανής.

Τα τελευταία χρόνια (1991-1998), η λειτουργικότητα της Ελληνικής διευρύνθηκε για λόγους κοινωνικής δικαιοσύνης, επαγγελματικού προσανατολισμού, πνευματικής ικανοποίησης και ακαδημαϊκών σπουδών σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμ-

βανομένης και της προσχολικής παιδείας. Συνολικά 13 φορείς προσφέρουν το 1998 τμήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία σ' ένα σύνολο 46.276 σπουδαστών.

Στο επίπεδο της κρατικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας παιδείας η Ελληνική προσφέρεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε 162 δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια όπου εμφανίζεται ως η τέταρτη και έκτη αντιστοίχως, περισσότερο δημοφιλής γλώσσα της χώρας. Την Ελληνική διδάσκουν κυρίως ειδικοί νεοελληνιστές, αλλά χρησιμοποιούνται επίσης εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν το πλήρες εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς και εκπαιδευτικοί, που διορίζει η ελληνική παροικία μόνον για τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων. Το μάθημα προσφέρεται με διάφορους τύπους προγραμμάτων: δίγλωσσα (ολικώς ή μερικώς), προγράμματα γλωσσικής ανάδυσης (immersion programs), διδασκαλία ως μητρικής, διδασκαλία ως ξένης, ελληνόγλωσσα πολιτιστικά προγράμματα. Το 37.5% του συνόλου των μαθητών της Ελληνικής παρακολουθεί τα κυβερνητικά σχολεία, το 32% τα ελληνικά απογευματινά σχολεία, το 10.5% τα ελληνικά ημερήσια ορθόδοξα, το οκτώ τοις εκατό τα ανεξάρτητα καθολικά και αγγλικανικά, τα τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας (2.5%) και το υπόλοιπα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα των άλλων φορέων καθώς και τα ελληνόγλωσσα τμήματα των ενηλίκων.

Στην τριτοβάθμια παιδεία η ελληνόγλωσση εκπαίδευση παρουσιάζεται συγκρατημένα αισιόδοξη, μετά τις σοβαρές περικοπές που επιβλήθηκαν το 1996. Το 1998 λειτουργούσαν 12 Τμήματα Ελληνικών Σπουδών, τα οποία και προσελκύουν περί τους 1.300 φοιτητές σ' ολόκληρη τη χώρα, με ψηλό δείκτη συγκράτησης.

Τα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία σχετίζονται:

(α) με τη συνοχή και συνεκτικότητα των φορέων που προσφέρουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία. Τα προβλήματα που προκύπτουν από την ποιικιλία της προσφοράς αφορούν τη διαπίδηση των προγραμμάτων, την έλλειψη συνεκτικότητας των εφαρμοζόμενων μεθόδων, τον αυτοσχεδιασμό των διδασκόντων. Αποτέλεσμα της χαλαρής διάρθρωσης των δεκατριών φορέων μεταξύ τους είναι να μην υπάρχει συχνά ο σύνδεσμος και η συνέχεια της φοίτησης για τους σπουδαστές μεταξύ Δημοτικών σχολείων και των Γυμνασίων, με αποτέλεσμα εκατοντάδες μαθητές, μετά το πέρας των σπουδών τους στην πρωτοβάθμια παιδεία, να διακόπτουν τη φοίτηση, επειδή δεν υπάρχουν σχολεία δευτεροβάθμιας παιδείας στην περιοχή τους.

(β) με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το είδος και την έμφαση της ελληνικής που προσφέρεται σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του εβδομήντα στόχος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ήταν το ελληνόπουλο. Η καθιέρωση της διδασκαλίας του μαθήματος σε επίπεδο Γυμνασίου, πρωταρχικά στα κοινοτικά σχολεία (μετά το 1968), και στη συνέχεια στο κρατικό σύστημα διέυρνε τη μαθητική βάση και διαφοροποίησε το ζητούμενο. Η Ελληνική έπαψε να είναι αποκλειστικά γλώσσα εθνικής μειονότητας. Το μάθημα κατά συνέπεια δεν προσφέρεται σε μα-

θητές που έχουν την Ελληνική ως μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, το 1977 το 98% των μαθητών του δημοτικού και το 82% των μαθητών του Γυμνασίου γεννήθηκαν στην Αυστραλία καθώς επίσης το 59 τοις εκατό και το 38 τοις εκατό των γονέων αντιστοίχως. Η διαφοροποίηση της βάσης δε βρήκε έτοιμο το σύστημα, τους φορείς και τους εκπαιδευτικούς. Δεν υπάρχουν προγράμματα που να απευθύνονται στις διαφορετικές μαθησιακές λειτουργίες των αρχαίων, των προχωρημένων, σ' αυτούς που μαθαίνουν τη γλώσσα ως μητρική και σ' αυτούς που τη μαθαίνουν ως ξένη. Πολλοί εκπαιδευτικοί, αναγκασμένοι να διδάσκουν τη γλώσσα σε μαθητές με ανομοιογενή μαθησιακά επίπεδα μέσα στην ίδια τάξη, υποχρεώνονται να απλοποιήσουν και να περιορίσουν το επίπεδο και την ποιότητα της γλώσσας για να κρατήσουν τους αριθμούς των μαθητών σε υγιή επίπεδα. Επιπλέον, μέσα στην τάξη συντρέχουν δομικές διαφορές μεταξύ της ικανότητας του μαθητή και χώρου λειτουργίας της γλώσσας. Εξιδανικευμένο ζητούμενο παραμένει η διεύρυνση των γλωσσικών κυκλωμάτων των μαθητών ως αποτέλεσμα της επίσημης διδασκαλίας που προσφέρεται στην εκπαίδευση, η γλωσσική απόδοση, ως στοιχείο που αποδεικνύει τη γλωσσική επάρκεια και η δημιουργία γλωσσικών ικανοτήτων των ειδικών, δηλαδή, ικανοτήτων που καλλιεργεί συστηματικά ο μαθητής μέσα στην εκπαίδευσή του.

Στη γλωσσική επάρκεια του δίγλωσσου παιδιού διακρίνονται τέσσερα βασικά συστατικά: το καθαρά γλωσσολογικό συστατικό, που καθορίζει την επάρκεια του λεξιλογίου και της σύνταξης, το κοινωνιογλωσσολογικό συστατικό που καθορίζει τη χρήση της ανάλογης γλώσσας σε διαφορετικές περιπτώσεις. Επίσης το διαλεκτικό συστατικό, που επιτρέπει τη συμμετοχή σε υψηλού επιπέδου συνομιλίες και την ανάγνωση και κατανόηση ευμεγέθων κειμένων και τέλος το συστατικό της στρατηγικής, που επιτρέπει τον αυτοσχεδιασμό σε περίπτωση που σημειωθούν δυσκολίες στην επικοινωνία. Στην Αυστραλία εξαιτίας των περιορισμών που ισχύουν, εξαιτίας του διγλωσσικού καθεστώτος, στόχος των εκπαιδευτικών είναι τα πρώτα δύο συστατικά και ιδιαίτερα η δίγλωσση επάρκεια των μαθητών στους πέντε βασικούς χώρους της γλωσσικής επάρκειας, δηλαδή των δεκτικών χώρων (κατανόησης και ανάγνωσης), των παραγωγικών χώρων (ομιλίας και γραφής) και στο χώρο της διαδικασίας της σκέψης (χρήση της Ελληνικής για σκέψη). Το γλωσσικό ζητούμενο περιορίζεται στη συμβατικώς ορθή προφορά των φωνημάτων της ελληνικής, χωρίς την επίδραση της δασύτητας της Αυστραλιανής, στην εμβέλεια του λεξιλογίου, στην ορθότητα της γραμματικής και στην ικανότητα να εκφράζει σωστά τις έννοιες σε διαφορετικές πάντα καταστάσεις και ποικιλία ύφους. Ωστόσο, επί του παρόντος το αποτέλεσμα είναι να καλλιεργούνται μόνο οι στοχευόμενες λειτουργίες της Ελληνικής ως επικοινωνιακού μέσου.

(γ) με την κατάρτιση και επάρκεια των εκπαιδευτικών της Ελληνικής. Η ποιότητα της γλωσσικής κατάρτισης και επάρκειας του δασκάλου της Ελληνικής, που γεννήθηκε στην Αυστραλία αποτελεί σήμερα ένα από τα κύρια θέματα συζητήσεων σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

(δ) με την έλλειψη επαρκών εποπτικών μέσων διδασκαλίας, βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών και την έλλειψη πηγών υποδομής που βοηθούν τον διδάσκοντα και το μαθητή. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της Αυστραλίας αναγνωρίζουν την έλλειψη προγραμμάτων και βιβλίων προσαρμοσμένων στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της Ελληνικής στην Αυστραλία. Κατά το παρελθόν επιχειρήθηκε, χωρίς μεγάλη επιτυχία, η συγγραφή βιβλίων στην Αυστραλία με την οικονομική ενίσχυση της Κυβέρνησης και από ιδιωτική πρωτοβουλία. Η έλλειψη αναγνώρισης των συγγραφέων από τους εκπαιδευτικούς, οι αδυναμίες των βιβλίων, και η διαφοροποιημένη γνωστική επάρκεια της γλώσσας από τη μαθητική βάση δεν έκαναν αποδεκτά τα βιβλία που εκδόθηκαν. Η εισαγωγή βιβλίων από την Ελλάδα και τις ΗΠΑ κρίνονται από την ολότητα σχεδόν του εκπαιδευτικού δυναμικού ως αντιπαραγωγική, άσχετη και αδύναμη να παράσχει κίνητρα και να δραστηριοποιήσει τους μαθητές.

(ε) με τη διάρκεια της διδασκαλίας, που ποικίλει ανάλογα με τη δομή και τη φύση του μαθήματος, από 50 λεπτά εβδομαδιαίως, όταν το μάθημα προσφέρεται μόνον ως μέσον πολιτισμικής επίγνωσης κυρίως στους μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, από 120 λεπτά εβδομαδιαίως, όταν προσφέρεται ως ξένης γλώσσας σε μαθητές μικτής προέλευσης, από 240 λεπτά όταν προσφέρεται ως δεύτερης μητρικής γλώσσας σε μαθητές κυρίως, που η Ελληνική αποτελεί οικόλεκτο.

(στ) με την προσέγγιση και μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος. Τα αναγκαία συστατικά για επιτυχή εκμάθηση συμπεριλαμβάνουν επαρκώς εκπαιδευμένο και προσο-ντούχο εκπαιδευτικό προσωπικό, σταθερό πρόγραμμα, κατάλληλη ύλη και δυνατότη-τες διδασκαλίας καθώς και επαρκή ταξινόμηση των μαθητών στο ανάλογο γνωστικό επίπεδο.

(ζ) με την ενδοκοινωνική διένεξη. Η σύγκρουση της επίσημης εκκλησίας με τις κοι-νότητες κατακερατίζει τις δυνάμεις της παροικίας επενεργεί ως αντικίνητρο ιδιαίτε-ρα στους μαθητές ελληνικής καταγωγής, και δεν καλλιεργεί τις προϋποθέσεις σφαιρι-κής και μεθοδευμένης προώθησης της γλώσσας. Στο χώρο αυτό μπορούν να εντα-χθούν και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την αδιαφορία των Ελλήνων γονέων και της ελληνικής οικογένειας, οι οποίοι πιστεύουν ότι η διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού είναι αυτόχρονα δεδομένη και εξασφαλισμένη, με αποτέλεσμα να επι-κρατεί εφησυχαστική αδιαφορία. Στην τελευταία δεκαετία καταργήθηκαν οι σχετικά ολιγάριθμοι σύλλογοι Ελλήνων γονέων, που λειτουργούσαν στα κρατικά σχολεία κα-θώς και η Ομοσπονδία τους στη Βικτώρια, με αποτέλεσμα να σημειωθεί έντονη κρίση στον αριθμό των νέων σχολείων που εισήγαγαν την Ελληνική. Σχεδόν ανύπαρκτη εί-ναι επίσης η συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στα σχολικά συμβούλια των κρατικών σχολείων που ουσιαστικά τα κυβερνούν.

Άλλα προβλήματα τα οποία προκαλούν ανάσχεση στο μαθητικό πληθυσμό είναι η

συνεχής εσωτερική μετανάστευση των Ελλήνων από τα εσωτερικά προάστεια, όπου ήσαν συναθροισμένοι τα τελευταία 40 χρόνια, προς τα εξωτερικά με χαμηλή πυκνότητα του ελληνικού έμφυχου δυναμικού. Οι διαρκείς μετακινήσεις προς τις άλλες πολιτείες διασαλεύουν επίσης τη συνεκτικότητα της παρακολούθησης και οδηγούν πολλούς μαθητές να διακόπτουν τις σπουδές τους στην ελληνική γλώσσα.

Συνοψίζοντας, σημειώνεται ότι αποτελούν απειλή για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών της Αυστραλίας (α) ο υψηλός βαθμός των εξωγαμιών, διότι αποδυναμώνεται η ισχυρότερη γλωσσική επιζώωση διατήρησης της Ελληνικής στην Αυστραλία, δηλαδή η οικογένεια, (β) η οικουμενική διάθεση της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας, η οποία δείχνοντας έντονα σημεία αποεθνικοποίησής της, επιχειρεί την καθιέρωση της αυστραλιανής Αγγλικής στο λειτουργικό και ως μέσο γενικότερης επικοινωνίας, (γ) η εκστρατεία των ελληνικών εφημερίδων να υιοθετήσουν αυστραλόγλωσσα ένθετα απευθυνόμενα στη δεύτερη και τρίτη γενεά, (δ) η τάση αποδοχής της αυστραλιανής από τη δεύτερη γενεά ως μέσου επικοινωνίας με την πρώτη γενεά, διότι νιώθουν ότι οι όποιες γλωσσικές δυσκολίες στην ελληνική ενδεχομένως τους στερούν την ευκαρία να αναρριχηθούν στην κοινοτική εξουσία και (ε) η σωβινιστική υπερεπάργεια που νιώθουν οι μονόγλωσσοι Αυστραλοί χρησιμοποιώντας την Αυστραλιανή.

Διεξοδική ανάλυση των πληροφοριών της έρευνας έδειξε ότι προτεραιότητα στη συγγραφή των βιβλίων πρέπει να δοθεί προς τα ελληνόγλωσσα προγράμματα που αφορούν τους μαθητές προσχολικής και στοιχειώδους σχολικής ηλικίας, διότι εκεί επικεντρώνεται το ουσιαδέστερο πρόβλημα. Η επόμενη πενταετία θα είναι αποφασιστικής σημασίας για την ελληνόγλωσση παιδεία της Ωκεανίας, αφού επί του παρόντος:

- (α) ο δείκτης της γλωσσικής απόκλισης στα παιδιά της σχολικής ηλικίας παραμένει υψηλός (το ποσοστό αποχής των παιδιών σχολικής ηλικίας από την ελληνόγλωσση εκπαίδευση κυμαίνεται από 28% στα αστικά κέντρα με συμπαγή πληθυσμό, μέχρι 37% στις άλλες πρωτεύουσες των Πολιτειών της Αυστραλίας και σε 68% στη Νέα Ζηλανδία).
- (β) ο δείκτης της γλωσσικής συγκράτησης είναι ισχυρός στα μεγάλα αστικά κέντρα αλλά χαλαρός στις μικρές πόλεις της Αυστραλίας και στην Νέα Ζηλανδία (15-27% των μαθητών δεν περατώνουν τη φοίτησή τους στα ελληνόγλωσσα προγράμματα που αρχίζουν).
- (γ) το 78-86% των παιδιών που προέρχονται από διεθνικούς γάμους δεν παρακολουθούν τα ελληνόγλωσσα προγράμματα.
- (δ) Ποσοστό 31-41% του μαθητικού δυναμικού στην Αυστραλία και 78-85% στην Νέα Ζηλανδία αρχίζει την ελληνόγλωσση εκπαίδευσή του χωρίς να γνωρίζει στοιχειωδώς την Ελληνική.

Επι πλέον, οι μαθητές των προγραμμάτων του δημοτικού, φαίνεται ότι αποκτούν επαρκή αναγνωστική δεξιότητα, αλλά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους άλλους

μηχανισμούς της γλώσσας, ιδιαίτερα στην εκφραστική δεξιότητα. Το επίπεδο της κατανόησης παραμένει υψηλό, διότι η Ελληνική λειτουργεί ακόμη ως οικόλεκτος, αλλά δεν υπάρχει ευχερής καλλιέργεια της έκφρασης, με αποτέλεσμα να προκαλείται λεξιλογική σύγχυση και λεξιπενία, μορφολογικές και συντακτικές αποκλίσεις, με ιδιαίτερα προβληματικά τα ανακόλοθα στα άρθρα, γένη και αριθμούς και την έντονη εναλλαγή του γλωσσικού κώδικα (code switching). Σημειώνεται μια φθίνουσα, όσον αφορά στην ομιλητική (φωνηματική και φωνολογική) ικανότητα: δασεία εκφορά των οδοντοφατνιακών συμφωνικών φωνημάτων, αλλοίωση του τρόπου και της φύσης της εκφοράς των φωνηεντικών φωνημάτων, κυρίως του ανοικτού /a/ κλπ. Ενώ οι μηχανισμοί της γραφής και της σύνταξης είναι ακόμη περισσότερο αδύνατοι.

Στα υπάρχοντα διδακτικά αναγνωστικά εγχειρίδια εμφανής είναι η έλλειψη ροής στο λεξιλόγιο των μαθημάτων που προσφέρονται, ήτοι δεν υπάρχει θεματική αλληλουχία, ανανέωση και επανάληψη, η πρόσβαση από το μέρος στο σύνολο, η απουσία ασκήσεων και προγραμμάτων που να θεραπεύουν τα βασικά μορφοσυντακτικά ανακόλουθα και η πλημμελής εμφάνιση του θεματικού κεντρίσματος.

Ο ρόλος των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων ωστόσο, πέρα από την έμφαση στην όποια διδασκαλία της γλώσσας, δεν επεκτείνεται αποτελεσματικά σε άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες της παιδείας των Ελλήνων εποίκων. Για παράδειγμα, η καλλιέργεια της ελληνικής μουσικής, ελληνικής μαγειρικής και των ελληνικών εθίμων ως αντικείμενο ηθογραφικό δεν εξετάζονται με τη δέουσα προσοχή. Περιοριστοποιημένες είναι και άλλες εκδηλώσεις της φυσιογνωμίας του ελληνικού πολιτισμού, για παράδειγμα το τραγούδι και το θέατρο, ίσως τα σημαντικότερα μέσα προώθησης του ελληνικού πολιτισμού. Η διδασκαλία της Ελληνικής στον εθνοτικό φορέα αποβλέπει κυρίως στην εξυπηρέτηση της ανάγκης να διατηρηθεί η ορθοδοξία στη βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας της Ελληνικής για λόγους ακαδημαϊκούς και στην προβολή της συμβολικής έκφρασής της, δηλαδή ως φαινομένου πολιτιστικής ταυτότητας.

Οι παραγωγικές και αφομοιωτικές ικανότητες της Ελληνικής στην Αυστραλία άλλωστε δεν λειτουργούν, εξαιτίας των περιορισμών που ασκεί αλλοτροπικά το ξενόγλωσσο περιβάλλον, ενώ οι εκφραστικές δυνατότητες παραμένουν στάσιμες. Ο κυριότερος κίνδυνος έχει σχέση με τον υποτονικό και ελλειμματικό χαρακτήρα της Ελληνικής εθνολέκτου, ως νόρμας, ως μέσου δηλαδή καθημερινής επικοινωνίας με συμβατικό χαρακτήρα. Οι περιορισμοί που ασκούνται στην Ελληνική από την κυρίαρχη γλώσσα, την Αυστραλιανή, μειώνουν τις εσωτερικές και εξωτερικές γλωσσικές αντιστάσεις της πρώτης. Αν σ' αυτό προστεθεί και η γενικότερη τάση, που έχει σχέση με την οικονομία της έκφρασης και την ανάγκη για ταχύτατη διεκπεραίωση του γλωσσικού μηνύματος, τότε τα προβλήματα αυξάνονται. Η οικονομία της έκφρασης αποχυνώνει τον λόγο (περικλύπτονται οι εκφραστικές αποχρώσεις του λόγου και επιβάλλονται σολοικισμοί αρρυθμίας και παρατονισμοί) ισοπεδώνει την μορφοσυντακτική ορθότητα και προκαλεί σοβαρότατη λεξιπενία.

Η γενική διάγνωση είναι ότι τα σχολεία, με την παρούσα μορφή διδασκαλίας και

διάθροση εκπαιδευτικού προγράμματος, δεν βοηθούν στην καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων. Κύριοι παράγοντες ανάσχεσης της ελληνομάθειας και εμπέδωσης ενός σωστού προγράμματος είναι ουσιαστικά το μονοήμερο της εκπαίδευσης, ο περιορισμένος αριθμός των ωρών και η ελλειπής παρακολούθηση των μαθημάτων. Ο σχολικές εορτές και οι προετοιμασίες τους (πρόβες, τραγούδια και χοροί), αν και καλλιεργούν πολιτιστική σχέση με την Ελλάδα, δεν επιτρέπουν τη σωστή και επαρκή εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. Η απόκτηση γλωσσικής επίτευξης, με την παρακολούθηση ενός απαιτητικού γλωσσικού προγράμματος, είναι δυνατή μόνο στο ένα τρίτο των σπουδαστών. Κύριες αιτίες της γενικότερης αδιαφορίας που χαρακτηρίζουν τις ελληνικές σπουδές, είναι η έλλειψη ροής στο λεξιλόγιο των μαθημάτων που προσφέρονται, ήτοι δεν υπάρχει θεματική αλληλουχία, ανανέωση και επανάληψη ή πρόσβαση από το μέρος στο σύνολο, η απουσία ασκήσεων και προγραμμάτων που να θεραπεύουν τα βασικά μορφοσυνακτικά ανακόλουθα και η πλημμελής εμφάνιση του θεματικού κεντρίσματος μέσα από τα υπάρχοντα αναγνωστικά εγχειρίδια.

Προκειμένου να ενεργοποιηθεί με ζωντανό ρυθμό η ελληνομάθεια είναι ανάγκη να γίνουν βασικές τομές (α) στη λειτουργία των σχολείων (αύξηση αριθμού ωρών διδασκαλίας, συχνότητας), (β) στη χρήση βιβλίων με ενότητες και θέματα που καλλιεργούν τη θεματική ροή, που δίδουν έμφαση στους μηχανισμούς της έκφρασης και της ομιλητικής δεξιότητας και (γ) στην αναγκαιότητα να μετεκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί σε νέα συστήματα διδασκαλίας και αξιολογήσεις υλικού και προγραμμάτων. Χρειάζεται να εφαρμοσθεί παρεμβατική πολιτική από την κοινότητα και την ιδιωτική παιδεία, η οποία άλλωστε παραμένει ο κατ' εξοχήν φορέας εκπαίδευσης.

Η ακαταλληλότητα του διδακτικού υλικού που χαρακτηρίζει τα ελληνόγλωσσα προγράμματα της Αυστραλίας, είναι συνέπεια της έλλειψης των απαραίτητων κειμενικών λειτουργιών, οι οποίες θα πρέπει να καθορίζουν το υλικό από κοινωνιογλωσσική και ψυχολογιστική άποψη, ώστε το υλικό να επικοινωνεί με τους αποδέκτες του. Η εξέλιξη της παραγωγής υλικού θα πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένη διαδικασία, ήτοι (α) το σχεδιασμό των κειμένων, έχοντας υπόψη ότι όσο συνθετότερο το κείμενο, τόσο δυσχερέστερος ο σχεδιασμός του, (β) τη νοηματική σύνθεση του κειμένου, δηλαδή τη σύνθεση των πληροφοριών, που συγκροτούν την κειμενική λειτουργία (γ) τη μεταγλωσσικότητα, τη γλωσσική έκφραση του κειμένου, δηλαδή τη διατύπωση της νοηματικής σύνθεσης του κειμένου.

Τα κείμενα που απαρτίζουν το διδακτικό υλικό, για να ισχύουν ως επικοινωνιακά γεγονότα, θα πρέπει να διαθέτουν κειμενικότητα (textuality), η οποία να στηρίζεται στις παρακάτω επτά κειμενικές λειτουργίες.

Τη συνοχή, τη μορφική δηλαδή αλληλουχία και συνέπεια που αφορά στη γλωσσική μορφή των κειμένων, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις επιλογές και από τη συμβατική παραδοσιακή γραμματική και μορφοσυνακτικό καθώς και τα κοινοτυπικά λάθη

των σπουδαστών της Ελληνικής πχ. ανακόλουθο γενών, πτώσης αριθμών, χρόνων και φωνών, αφηρημένα ουσιαστικά, ορθοέπεια και λεξιπενία.

Τη συνεκτικότητα, τη νοηματική αλληλουχία δηλαδή και συνέπεια, που διατηρεί σταθερή την επικοινωνία του κειμένου με τον αποδέκτη-μαθητή και αφορά στο περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους τα συστατικά του κειμενικού κόσμου συσχετίζονται. Οι κειμενικές ενότητες απλά θα πρέπει να λειτουργούν μέσα σ' ένα προδιαγεγραμμένο αρχιτεκτονικό πλαίσιο και να έχουν ως βάση τους την αλληλοσυμπλήρωση, την αλληλοεξάρτηση και τη διασταύρωση και όχι να λειτουργούν ανεξάρτητα και παρατακτικά, διότι έτσι δεν επιτυγχάνεται η επανάληψη και η εσωτερική επικοινωνία των θεμάτων. Για παράδειγμα, το κείμενο να ξεκινά νοηματικά από την έννοια του δένδρου, και να εξελίσσεται σε συστάδα δέντρων, δάσους, δρυμού ή για παράδειγμα ο έποικος, η παροιμία, η πόλη, η πολιτεία, η Αυστραλία.

Τη προθετικότητα, αφορά στους συγγραφείς και έχει σχέση με το σύνολο των προθέσεων τους, όπως αναγνωρίζονται στο κείμενο, με τον στόχο τους δηλαδή να καταστήσουν τα κείμενά τους προσίτα στους αποδέκτες-μαθητές με σκοπό τη μετάδοση μηνυμάτων και εικόνων από το περιβάλλον της Ωκεανίας. Πρόθεση του συγγραφέα είναι η οργάνωση και μετάδοση του μηνύματος, τόσο σε επίπεδο γλωσσικής μορφής όσο και σε επίπεδο σημασιολογικού. Επομένως τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα, να διακρίνονται για την *παιγνιώδη τους διάθεση*, να είναι *πρωτότυπα*, να διατυπώνουν το *απροσδόκητο*, να ενεργοποιούν τον απόδομο-μαθητή, να συνδυάζουν το διάλογο με το χιούμορ, να προβάλλουν το αυστραλιανό πολιτιστικό στοιχείο, το ελληνικό εθνοτικό στοιχείο καθώς και τα πραγματιστικά (διαπολιτιστικά) και γεωοικονομικά δεδομένα της Ωκεανίας. Μέσα από τα κείμενα θα πρέπει να αναδύεται μια ενεργητική διάθεση, που επιτυγχάνεται από τη συστηματική ανάπτυξη των θεμάτων, τη σημασιολογική διεύρυνση του λόγου με τη χρήση κυρίως ουσιαστικών και ρημάτων.

Την αποδεκτικότητα, αφορά στον αποδέκτη-μαθητή και σημαίνει την προσπάθειά του να προσεγγίσει το κείμενο και να αναγνωρίσει τον κειμενικό κόσμο (θέμα, μήνυμα, σημασιολογία). Η αποδεκτικότητα στηρίζεται στις προσδοκίες του μαθητή και βασίζεται στις προηγούμενες τρεις κειμενικές λειτουργίες. Η εμπειρία του μαθητή, το μαθησιακό επίπεδό του, η ελληνομάθειά του διαμορφώνουν ανάλογα την προσδοκία των μαθητών. Αποφεύγονται δυσχερή μορφοσυντακτικά συντάγματα, σύνθετοι φωνηματικοί σχηματισμοί (φωνηματικά συμπλέγματα), καλλιεργούνται προσφιλή μηνύματα, κλειστή ανάπτυξη του περιεχομένου και λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί που ασκούν το περιορισμένο της γλωσσικής επάρκειας του μαθητή και συρρικνωμένο των γλωσσικών επικρατειών όπου λειτουργεί η Ελληνική.

Την πληροφοροφητικότητα, το σύνολο των πληροφοριών, που περιέχει το κείμενο (νοήματα θέματα, ιδέες). Εδώ απαιτείται ο συνδιασμός του γνωστού και προφανούς με το πρωτότυπο και απροσδόκητο, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον του μαθητή-αποδέκτη προς τα κείμενα. Τα κείμενα χρειάζεται να εμπεριέχουν σημασιολογικές επινοήσεις εννοιολογικά στερέοτυπα, λεξιλογικές επιλογές στηριγμένα σε πληροφορίες του βιωματικού κόσμου του αποδέκτη-μαθητή (αμπορίτζινις), παροιμία, Ιστορία Αυστραλίας, ιστορία ελληνικής μετανάστευσης, Anzac, Ημέρα Αυστραλίας.

Τη καταστασιακότητα του κειμένου, τα πραγματιστικά στοιχεία (pragmatics), που συνιστούν τη σχέση του κειμένου με το εξωγλωσσικό δηλαδή το καταστασιακό περιβάλλον, το διαπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο καθορίζουν συγκεκριμένες διαπολιτισμικές διαφορές. Η κατάσταση, ο συσχετισμός χώρου, τρόπου, χρόνου, πολιτισμού, τα γεγονότα προκαθορίζουν και διαμορφώνουν την καταστασιακότητα. Εδώ στα κείμενα δίνεται έμφαση στο τοπογραφικό, το ανθρωποκεντρικό, το διαπολιτιστικό, το ηθογραφικό τα οποία και διαμορφώνουν την κειμενικότητα. Για παράδειγμα, οι ελληνοαυστραλιανές σχέσεις εορτασμοί, μάχη της Κρήτης, RSL, το διαφορετικό πολιτιστικό βάρος των δύο πολιτισμών στο χώρο των εθίμων και ηθογραφίας (πχ. “Love” χρησιμοποιούν στην Ωκεανία αντί του ελληνικού “μάτια μου”, η πρόσκληση κάποιου για “tea” δεν συνεπάγεται στην Αυστραλία τσάι, αλλά δείπνο), αποτελούν ορισμένες μόνο λειτουργίες.

Τη διακειμενικότητα, δηλαδή οι σχέσεις των κειμένων που συγγράφονται, μεταξύ τους. Με τη συνάρτηση των κειμένων γίνεται η πρόσληψη των κειμένων από τον μαθητή-αποδέκτη περισσότερο δημιουργική, στη διεργασία των συσχετισμών, συγκρίσεων, συμπληρώσεων (για παράδειγμα, τα κείμενα πρέπει να είναι σύνθετα για να ερεθίζουν το ενδιαφέρον και βοηθούν στην κατανόησή τους). Οι έρευνες που προηγήθηκαν έδειξαν ότι η Ελληνική δεν ανέπτυξε μηχανισμούς, που να επιτρέπουν το συναγωνισμό της με άλλες εμπορικές γλώσσες (Γαλλική, Γερμανική, Ισπανική), ή νεοεμπορικές (aus trade languages) (Ιαπωνική, Μανδαρινική, Ινδονησιακή-Μαλαισιακή), αλλά και κύριες γλώσσες των εθνοτικών ομάδων της Αυστραλίας (Ιταλική). Το μεγάλο σχετικά ποσοστό των αλλοεθνών και αλλόγλωσσων που επιλέγει την Ελληνική στηρίζει την απόφασή του στο ότι (α) είναι μια γλώσσα που προσφέρεται υποχρεωτικά στο σχολείο, (β) στη χώρα συνοικεί συμπαγής πληθυσμός Ελλήνων εποίκων και (γ) στο κλέος του ελληνικού πολιτισμού.

Η Ελληνική παραμένει ακμαία, όχι τόσο από την άποψη της γλωσσικής της κατάστασης, όσο από την άποψη της αριθμητικής δύναμης των σπουδαστών της και των φορέων παροχής ελληνόγλωσσων προγραμμάτων. Η ακμαιότητα αυτή της Ελληνικής, ωστόσο, θα εξαρτηθεί από το κατά πόσον θα παραμείνει αποτελεσματική η διδασκαλία της σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό κατοίκων της Αυ-

στραλίας. Ως εκ τούτου, η Ελληνική παρουσιάζει παράλληλα ορισμένες σοβαρές αδυναμίες, οι οποίες έχουν σχέση με τους εξής παράγοντες:

(α) Εμφανής είναι η έλλειψη συνεκτικότητας και συνοχής μεταξύ των φορέων ελληνόγλωσσων προγραμμάτων, καθώς και μεταξύ των επιπέδων εκμάθησης στον αυτό φορέα. Η κατάσταση αυτή εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους, διότι σε αρκετές περιπτώσεις καθίσταται ακόμη και ανταγωνιστική με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η έναρξη και λειτουργία νέων προγραμμάτων ή να διακόπτεται η παροχή άλλων.

(β) Η επικρατούσα αντίληψη στην ευρύτερη αυστραλιανή κοινωνία, ότι η Ελληνική αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο της ελληνικής παροικίας-πλήρης έλλειψη ελληνόγλωσσων προγραμμάτων για τους αλλοεθνείς.

(γ) Η προοδευτική συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνόγλωσσα προγράμματα του κρατικού φορέα, και η έξοδός τους στα παροικιακά, πέρα από τις ευρύτερες ψυχολογικές και κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις που έχει, ενισχύει την άποψη ότι τα Ελληνικά ακόμη και ως προνόμιο της Ελληνικής Παροικίας, δεν αποτελούν αντικείμενο απολαβής της ευρύτερης ομογένειας, αλλά μέρους της.

(δ) Η έλλειψη ενός γλωσσικού χάρτη της Ελληνικής διαμορφωμένου με βάση τη διασύνδεση των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων από τα πρωτοβάθμια προς τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, ώστε να ρυθμισθεί και να διασφαλισθεί κατά τρόπο αποτελεσματικό η συνέχειά τους, καθώς και η ελλειπής λειτουργία ελληνόγλωσσων προγραμμάτων μετά το Δημοτικό, στα εθνοτικά σχολεία.

(ε) Το ανεπαρκές των ωρών διδασκαλίας και της συχνότητας διδασκαλίας.

Δίγλωσσα Προγράμματα στο κρατικό σύστημα και στα Ελληνικά Ημερήσια Προγράμματα της Αυστραλίας:

Προγράμματα, Προβλήματα και Προοπτικές

Σοφοκλέους Αβραάμ

Σύνοψη

Η εισήγηση αυτή είναι προϊόν της πρόσφατης έρευνας που έχουμε διεξαγάγει στην Αυστραλία μέσα στα πλαίσια του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών” γύρω από τη λειτουργία των ημερησίων δίγλωσσων προγραμμάτων.

Το ζήτημα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία είναι τόσο παλιό όσο και η ίδια η ιστορία της Αυστραλίας, τουλάχιστον, όπως αυτή η ιστορία έχει διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της Λευκής εποικισής της κατά τους τελευταίους δυο αιώνες. Είναι συνυφασμένο με την εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Αυστραλία και, το ζήτημα αυτό, αποτέλεσε πάντοτε το ζητούμενο για την εκπαίδευση στην Πέμπτη Ήπειρο. Στην Αυστραλία, πρώτοι οι Γερμανοί έθεσαν σε λειτουργία δίγλωσσα σχολεία και προγράμματα από το 1839. Οι Έλληνες της Αυστραλίας δημιούργησαν από τις αρχές του 20ου αιώνα τάξεις Ελληνικών που λειτουργούσαν μέσα στο κοινοτικό σύστημα υπό τύπον, είτε κατηχητικών σχολείων είτε τάξεων ελληνικής γλώσσας, οι οποίες λειτουργούσαν μετά από τις ώρες του κανονικού σχολείου. Με το τέλος της μαζικής μετανάστευσης – η οποία συμβατικά ορίζεται το 1972 - και ύστερα από την γενική παραδοχή ότι οι Έλληνες της Αυστραλίας δεν επρόκειτο να επιστρέψουν στην Ελλάδα, όπως οι ίδιοι πίστευαν αρχικά, η παροικία προσανατολίστηκε σε πιο μόνιμα σχήματα εκπαίδευσης, πέρα από το παροικιακό απογευματινό σχολείο. Αυτό το σχήμα ήταν το ημερήσιο δίγλωσσο ελληνικό σχολείο, το οποίο θα λειτουργούσε παράλληλα με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1960, οι ανάγκες εκμάθησης της Ελληνικής αρχίζουν να καλύπτονται και μέσα από τάξεις στο κρατικό σύστημα (Richmond Girls High School, Fitzroy High School, Brunswick High School). Προς το τέλος της επόμενης δεκαετίας, (1979) αρχίζουν να λειτουργούν τα ανεξάρτητα ημερήσια δίγλωσσα σχολεία κατά το πρότυπο των αυστραλιανών ανεξάρτητων σχολείων που λειτουργούν από τον 19ο αιώνα και που συνεχίζουν να λειτουργούν μέχρι σήμερα, κυρίως, από διάφορες θρησκευτικές ομάδες.

Με την έννοια της διγλωσσίας, όπως αναφέρεται, κανένα από τα ελληνικά ανεξάρτητα σχολεία δεν παρείχε δίγλωσσα προγράμματα σε ευρεία κλίμακα. Αρχικά, το ημερήσιο σχολείο του Αγίου Ιωάννου στη Μελβούρνη παρείχε δίγλωσσο πρόγραμμα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σήμερα δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τα ελληνικά ημερήσια σχολεία για λειτουργία δίγλωσσων προγραμμάτων. Στον κρατικό τομέα, το δημοτικό σχολείο του Lalor North στη Μελβούρνη έχει αναπτύξει εκτενές δίγλωσσο πρόγραμμα το οποίο παρέχεται με επιτυχία σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Αυτό το διάστημα, το κέντρο παροικιακής ιστορίας του Τομέα Ελληνικών Σπουδών του Πα-

νεπιστημίου RMIT αξιολογεί το πρόγραμμα και θα ολοκληρωθεί το 1999. Από την αξιολόγηση αυτή θα προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα για τη θέση του προγράμματος αυτού στην αυστραλιανή κοινωνία, την αποδοχή του από τη σχολική κοινότητα της περιοχής στην οποία ευρίσκεται το σχολείο και τέλος για την συμβολή του στην ελληνομάθεια. Από ό,τι φαίνεται μέχρι τώρα, το μοντέλο αυτό είναι αποδεκτό από το κρατικό σύστημα. Το μόνο πρόβλημα που υπάρχει είναι η μη συνέχεια του δίγλωσσου προγράμματος και στο γυμνάσιο.

Σε όλη την επικράτεια της Αυστραλίας σε δέκα (10) ημερήσια σχολεία φοιτούν 4.767 μαθητές. Τα σχολεία αυτά, κατά την άποψή μας, θα μπορούσαν να ξεκινήσουν ένα πιλοτικό δίγλωσσο πρόγραμμα το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει σε πλήρες δίγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από όλα τα σχολεία. Η έρευνά μας στα πλαίσια του Προγράμματος “Παιδεία Ομογενών” αποσκοπούσε στο να διαπιστώσει σε ποια από τα σχολεία αυτά θα υπήρχαν οι προϋποθέσεις για την λειτουργία των πιλοτικών δίγλωσσων προγραμμάτων και για τη δημιουργία και δοκιμή κατάλληλου υλικού.

Στόχοι της έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Αυστραλία και να διερευνήσει τις δυνατότητες βελτίωσής τους για να αποτελέσουν ένα μοντέλο προώθησης της ελληνικής γλώσσας σε αλλόφωνους μαθητές. Η μελέτη διερευνά το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο, τα Αναλυτικά Προγράμματα, το διδακτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης, εξετάζει το κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο των δίγλωσσων μαθητών και παρουσιάζει συγκεκριμένα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Παράλληλα εξετάζονται κάποιες άλλες παράμετροι όπως, η οικογένεια και η στάση του Έλληνα στη διγλωσσία καθώς και άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το έργο των σχολείων γενικά, όπως η γενική οικονομική κατάσταση των γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στα σχολεία αυτά.

Ορισμός

Για το αυστραλιανό σύστημα, το θέμα δίγλωσσα προγράμματα έχει κωδικοποιηθεί βάσει συγκεκριμένων παραμέτρων. Αυτές οι παράμετροι έχουν ως εξής.

- Υπάρχουν διάφοροι τύποι δίγλωσσων προγραμμάτων.
- Σε γενικές γραμμές, όμως, δίγλωσσο πρόγραμμα θεωρείται εκείνο στο οποίο οι μαθητές διδάσκονται συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα μέσω της ίδιας της γλώσσας την οποία επιδιώκουν να μάθουν. Τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (στην περίπτωση της Αυστραλίας) διδάσκονται στην Αγγλική.
- Υπάρχει ένας ελάχιστος αριθμός ωρών διδασκαλίας της γλώσσας εκμάθησης (στην περίπτωση της Αυστραλίας, της Ελληνικής). Ο αριθμός αυτός είναι τουλάχιστον 7,5 ώρες εβδομαδιαίως.
- Τα προγράμματα της προσχολικής ηλικίας δεν συμπεριλαμβάνονται στην έρευνά μας.

Το Υπουργείο Παιδείας της Βικτώριας έχει θέσει τις προϋποθέσεις ενός δίγλωσσου προγράμματος ως εξής:

1. Content – based teaching is provided in two or more of the six Key Learning Areas, that is excluding LOTE and English.
2. Face -to –face teaching in, and through the target language is provided for at least 7,5 hours per week to each target group with at least two thirds of the time being spent on content-teaching in, and through, the target language and the rest on teaching of language arts in the LOTE. In primary schools, language arts are usually integrated across other curriculum areas.
3. The bilingual program is offered at all year levels throughout the school.

Το δίγλωσσο πρόγραμμα με την έννοια της κατ' εξοχήν ή μερικής χρήσης της Ελληνικής ως μέσου διδασκαλίας δεν αποτελεί στόχο και φιλοδοξία των Ελληνικών Ημερησίων Σχολείων που λειτουργούν στις τέσσερις πολιτείες Βικτώρια, Νότιο Αυστραλία, Δυτική Αυστραλία και Νέα Νότια Ουαλλία. Η χρήση της Ελληνικής ως μέσου διδασκαλίας έχει περιοριστεί χωρίς συνέπεια, κυρίως, στα Θρησκευτικά, στα μαθήματα χορού και μουσικής.

Ιστορικό

Η ιστορία των δίγλωσσων προγραμμάτων στην Αυστραλία αρχίζει το έτος 1978 με πρώτη φάση την ίδρυση του δίγλωσσου προγράμματος στο κρατικό δημοτικό σχολείο του Lalor North (Victoria) το οποίο λειτουργεί ακόμη αποδεικνύοντας ότι δίγλωσσα προγράμματα μπορούν κάλλιστα να λειτουργήσουν με επιτυχία και συνέχεια στη δημόσια εκπαίδευση. Το εν λόγω σχολείο έχει επιχορηγηθεί με \$168.000 για τη διετία 1997 και 1998 με σκοπό την βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας του. Αυτή η κίνηση έγινε μέσα στα πλαίσια ενός προγράμματος το οποίο συμπεριέλαβε περισσότερα από 15 σχολεία σε διαφορετικές γλώσσες.

Σε δεύτερη φάση, το 1981 κατόπιν συμφωνίας της ελληνικής παροικίας, -η πρωτοβουλία ήταν της Ελληνικής Ορθόδοξης Κοινότητας Μελβούρνης και Βικτώριας- με το πολιτειακό Υπουργείο Παιδείας (Βικτώριας) ιδρύθηκαν τέσσερα (4) δίγλωσσα προγράμματα σε ισάριθμα δημοτικά σχολεία των εσωτερικών προαστείων της Μελβούρνης (Richmond Primary School, Richmond Central School, Collingwood Education Centre, Clifton Hill Primary School). Η εισαγωγή αυτή της δίγλωσσης εκπαίδευσης στη Μελβούρνη οριοθέτησε μια νέα περίοδο στη δημιουργία δίγλωσσων προγραμμάτων (Ελληνικά – Αγγλικά) και αποτέλεσε την απαρχή για την εισαγωγή προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας σε ένα αρκετά μεγάλο κρατικό αριθμό σχολείων και αξιοσέβαστο αριθμό μαθητών. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για την εισαγωγή και άλλων προγραμμάτων σε γλώσσες των μεταναστών.

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών έγινε από τον καθηγητή Des Cahill ο οποίος χαρακτήρισε την ίδρυσή τους ως “σημαντικό γεγονός στην ιστορία της αυ-

στραλιανής εκπαίδευσης και στη ζωή της ελληνικής παροικίας στην Αυστραλία” (Cahill 1984:9). Τα δίγλωσσα αυτά προγράμματα για δημογραφικούς λόγους, λόγω δηλαδή της μετακίνησης του ελληνικού πληθυσμού από τα εσωτερικά στα εξωτερικά προάστεια, έχουν εκλείψει. Δυο εκ των ανωτέρω σχολείων συνεχίζουν να διατηρούν πρόγραμμα ελληνικής γλώσσας.

Σχετικά με τα ημερήσια ελληνικά σχολεία, το πρώτο σχολείο που ιδρύθηκε (St John’s Greek Orthodox College, στη Μελβούρνη) παρείχε αρχικά δίγλωσσο πρόγραμμα. Στα πρώτα χρόνια, οι μαθητές των μικρών τάξεων χρησιμοποιούσαν ως κύρια γλώσσα μάθησης την Ελληνική, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις η Αγγλική ήταν η κύρια γλώσσα διδασκαλίας. Μετά το 1986 άρχισε να σημειώνεται αλλαγή του μαθητικού πληθυσμού - πράγμα που συνετέλεσε στην αλλοίωση των δίγλωσσων προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά σταδιακά καταργήθηκαν, επειδή και οι γονείς δεν ήταν σε θέση να εκτιμήσουν την αξία τους.

Το 1997 δεν λειτουργούσε δίγλωσσο πρόγραμμα στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, με εξαίρεση τα προγράμματα της προσχολικής ηλικίας στην Καμπέρα, Darwin, Wellington και φυσικά, το πρόγραμμα του Lalor North.

Η εφαρμογή δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να είναι εφικτή, αφού πρώτα διερευνηθούν οι δυνατότητες είτε της βελτίωσής του είτε της εφαρμογής ενός προγράμματος-πilotού σύμφωνα με τις προδιαγραφές περί δίγλωσσων προγραμμάτων, όπως αυτές καθορίζονται από τα κατά πολιτεία Υπουργεία Παιδείας. Στην παρούσα μελέτη δεν έχει καλυφθεί η Νέα Ζηλανδία λόγω του ότι ακόμα δεν υπάρχουν οι απαραίτητες συνθήκες ανάπτυξης τέτοιων προγραμμάτων. Στις πολιτείες της Αυστραλίας υπάρχουν αυτές οι συνθήκες οι οποίες έχουν εκφραστεί κατά καιρούς με στρατηγικές και πολιτικές που καλύπτουν τη λειτουργία δίγλωσσων προγραμμάτων ως απαραίτητου συμπληρώματος της πολυπολιτισμικής φύσης της Αυστραλίας και της εν γένει γλωσσικής πολιτικής που ακολουθείται από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 μέχρι σήμερα. Η διγλωσσία παραμένει ακόμα η επιθυμητή κατάσταση που θα ήθελε το εκπαιδευτικό σύστημα να υπερισχύσει σε παναυστραλιανό επίπεδο κάτι που μπορεί να επιτευχθεί αν ληφθούν υπόψη συγκεκριμένες προϋποθέσεις και συνθήκες λειτουργίας των προγραμμάτων αυτών.

Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα δεν έχει μελετηθεί το φαινόμενο της διγλωσσίας στα προγράμματα προσχολικής ηλικίας τα οποία λειτουργούν, από ό,τι φαίνεται, επιτυχώς στη Μελβούρνη, Καμπέρα, Ντάργουιν και στο Wellington της Νέας Ζηλανδίας. Τα προγράμματα αυτά δεν εμπίπτουν πάντοτε στις αρμοδιότητες των Υπουργείων Παιδείας της Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας, ούτε εντάσσονται στο πρόγραμμα “Παιδεία Ομογενών” αφού δεν χαρακτηρίζονται ως σχολεία, αλλά παιδικοί σταθμοί. Εξαρτάται άμεσα από τους φορείς τους και χρηματοδοτούνται από υπηρεσίες όπως Κοινωνικής Πρόνοιας, Υπουργείου Υγείας κλπ.

Κατά την άποψή μας η μελέτη για τη λειτουργία δίγλωσσων προγραμμάτων θα πρέπει να επεκταθεί σε ένα μελλοντικό στάδιο – πιθανόν κάποια επιπρόσθετη έρευνα – και στον τομέα αυτό γιατί κρίνεται ως σημαντικός για την ελληνομάθεια στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε την εξής μέθοδο:

Αποστολή ερωτηματολογίων για συμπλήρωση, προσωπική επαφή και συζήτηση με τους υπευθύνους και τους διδάσκοντες των σχολείων καθώς και με επιλεγμένο αριθμό γονέων και μαθητών, συλλογή και μελέτη υλικού που χρησιμοποιούν τα σχολεία αυτά για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκαν αρχικά τα σχολεία τα οποία θα είχαν την δυνατότητα να προσφέρουν πιλοτικά δίγλωσσα προγράμματα και να δημιουργήσουν και να εκπονήσουν το κατάλληλο υλικό. Στα σχολεία αυτά αποστείλαμε επιστολή, (επισυνάπτουμε δείγμα της επιστολής, βλ. Παράρτημα Α'), στην οποία εξηγούσαμε τους στόχους και τη λειτουργία του προτεινόμενου προγράμματος. Δώδεκα σχολεία (τέσσερα στην Μελβούρνη ένα στην Καμπέρρα, ένα στην Αδελαΐδα, τρία στο Σύδνεϋ και τρία στο Περθ) ανταποκρίθηκαν θετικά στην αρχική πρόταση (βλ. Παράρτημα Β)

Ανάλυση των δεδομένων

1. Γενική Εικόνα

Η γενική εικόνα των (δεκατεσσάρων) σχολείων που εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετάσχουν στο πιλοτικό δίγλωσσο πρόγραμμα, παρά τις επί μέρους αδυναμίες, ήταν άκρως θετική.

Κύρια χαρακτηριστικά:

- (α) ενθουσιασμός υπευθύνων και διδασκόντων
- (β) ικανοποιητικό μαθητικό περιβάλλον
- (γ) συμμετοχή και ποικιλότροπη συμπαράσταση γονέων
- (δ) σημαντική βοήθεια από την ελληνική πολιτεία (Παιδεία Ομογενών, αποσπασμένοι δάσκαλοι από τα κατά τόπους Ελληνικά Προξενεία).
- (ε) μελλοντικά σχέδια για εξάπλωση των προγραμμάτων.

2. Κτιριακές Εγκαταστάσεις / Εξοπλισμός Σχολείων

Παρατηρείται ανομοιότητα ως προς τον χώρο, τις αίθουσες διδασκαλίας και τον εξοπλισμό των σχολείων. Ορισμένα εντυπωσιακά άνετα, άλλα περιορισμένα προσπαθούν με κάθε τρόπο να βελτιώσουν τις συνθήκες λειτουργίας τους, ιδιαίτερα για τις ώρες της διδασκαλίας της γλώσσας.

Και στις δύο περιπτώσεις καταβάλλεται προσπάθεια για περαιτέρω επέκταση σχετικά με τα κτίρια και τον εξοπλισμό.

Εκτός από μία περίπτωση (Σχολείο, το οποίο βρίσκεται στα δικαστήρια), για τα υπόλοιπα σχολεία δεν υφίσταται πρόβλημα υλοποίησης του προτεινόμενου προγράμματος, τουλάχιστον, όσον αφορά στις κτιριακές εγκαταστάσεις για τον εξοπλισμό των σχολείων.

3. Αριθμός Μαθητών

Όπως παραπάνω (βλ. 2), υπάρχει κι εδώ ανομοιογένεια. Σε ορισμένα σχολεία ο αριθμός είναι αρκετά μεγάλος, σε μερικά φθάνει τους 800 και αλλού περιορίζεται στους 150. Γενική προσπάθεια αύξησης του αριθμού των μαθητών – για εύλογους λόγους – κάτι που σε μερικές περιπτώσεις λειτουργεί εις βάρος της ποιότητας του προγράμματος. Επίσης πολλές ιδιαιτερότητες – ημερήσια, απογευματινά, σαββατιανά – που θα σηζητηθούν χωριστά).

4. Σύνθεση Μαθητών

(α) Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, ο μαθητικός πληθυσμός των σχολείων είναι σχεδόν εκατό τοις εκατό ελληνικής καταγωγής. Στα σχολεία αυτά οι ελάχιστοι μη ελληνικής καταγωγής μαθητές έλκονται από τον χριστιανικό χαρακτήρα των σχολείων (πχ. Σέρβοι) και την (υποτιθέμενη) «πειθαρχία».

(β) Δύο σχολεία (της Πέρθης και της Καμπέρρας) έχουν μεγάλα ποσοστά μαθητών μη ελληνικής καταγωγής. Το πρώτο από τα σχολεία αυτά επηρεάζει τα προγράμματα πολλών αυστραλιανών ημερήσιων σχολείων. Παρ' όλες τις αδυναμίες τους, τα σχολεία αυτά παίζουν ρόλο σημαντικό στην διάδοση και εξάπλωση της ελληνικής γλώσσας και πρέπει να ειπωθούν με προσοχή.

5. Οικογενειακό Υπόβαθρο

Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από οικογένειες εργατών – οι περισσότεροι γονείς έχουν φοιτήσει σε κάποιες τάξεις του Γυμνασίου είτε στην Ελλάδα είτε στην Αυστραλία. Φιλοδοξία των γονέων είναι να σπουδάσουν τα παιδιά τους και να μάθουν τα Ελληνικά.

Σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, οι γονείς δεν φαίνεται να πιστεύουν πως αυτό θα βοηθήσει τα παιδιά τους στην επαγγελματικής τους καριέρα. Οι λόγοι εκμάθησης της γλώσσας φαίνεται να είναι περισσότερο συναισθηματικοί και κοινωνικοί – γι' αυτό και ενδιαφέρονται περισσότερο για το γενικό επίπεδο του σχολείου και όχι του μαθήματος των Ελληνικών.

6. Προσφερόμενο Πρόγραμμα

Όλα τα σχολεία προσφέρουν πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, μάθημα που είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές του σχολείου μέχρι και την Πρώτη Λυκείου – Year 10. Τα προγράμματα διαφέρουν, κάθε σχολείο δίνει έμφαση σε διαφορετικούς χώρους.

Με εξαίρεση το σχολείο Lalor North, στη Μελβούρνη, που έχει ήδη 20 χρόνια λειτουργίας, κανένα από τα άλλα σχολεία δεν προσφέρει δίγλωσσο πρόγραμμα, όπως αυτό ορίζεται από τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Έχουν γίνει – και γίνονται – ορισμένες προσπάθειες για την προσφορά ορισμένων μαθημάτων (θρησκευτικά, ιστορία κλπ.) σε δίγλωσση βάση. Όμως, τα προγράμματα αυτά βρίσκονται σε εμβρυακό στάδιο. Αποτελούν περισσότερο πειράματα, όχι οργανωμένα δίγλωσσα προγράμματα.

Τα αναλυτικά προγράμματα βασίζονται σε διδακτικό υλικό διαφορετικού τύπου: Χρησιμοποιούνται τα βιβλία του Οργανισμού (Υπ. Παιδ.) σε επιλεκτική βάση, επειδή η γλώσσα των βιβλίων αυτών θεωρείται «υψηλού» επιπέδου και το περιεχόμενο όχι πάντα κατάλληλο για τις προσλαμβανόμενες παραστάσεις των εδώ μαθητών. Χρησιμοποιούνται επίσης τα διάφορα βιβλία και εγχειρίδια Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (βλ. κατάλογο βιβλίων στις απαντήσεις των σχολείων), και τέλος οι ίδιοι οι δάσκαλοι της Ελληνικής παράγουν δικό τους υλικό ή διασκευάζουν υλικό που υπάρχει.

Την τελική ευθύνη (όλων) των προγραμμάτων του σχολείου φέρει ο/η διευθυντής/ύντρια. Υπάρχουν συντονιστές επιπέδου (level coordinators) και συντονιστές μαθήματος (subject coordinators). Ο δεύτερος – ο συντονιστής του μαθήματος των Ελληνικών είναι υπεύθυνος για την δοργάνωση του μαθήματος, την εκπόνηση του αναλυτικού προγράμματος κλπ. Η σχολική επιτροπή μπορεί επίσης να εκφέρει γνώμη για την όλη μορφή του προγράμματος.

7. Στελέχωση Σχολείων

Γενικά όλα τα σχολεία φαίνεται να είναι επαρκώς στελεχωμένα. Το διοικητικό προσωπικό στην ολότητά του σχεδόν, απαρτίζεται από άτομα ελληνικής καταγωγής. Ελληνικής καταγωγής είναι και το υπόλοιπο προσωπικό των σχολείων στη μεγάλη του πλειοψηφία.

Σε όλες τις περιπτώσεις η ελληνική πολιτεία συμβάλλει αποφασιστικά στην επάνδρωση των σχολείων, με την διάθεση προσωπικού που είναι αποσπασμένο στα ελληνικά Προξενεία ή στην Πρεσβεία.

Τα σχολεία λειτουργούν υπό την επίβλεψη της Αρχιεπισκοπής ή Ελληνικής Κοινότητας – εκτός φυσικά από τα κρατικά (Lalor North και Yawarra). Το δημοτικό σχολείο στην περιοχή Yawarra της Βικτώριας έχει αναπτύξει ένα πρόγραμμα ελληνικών σπουδών στο οποίο είναι εγγεγραμμένα περισσότερα από 300 παιδιά.

8. Σχέση Σχολείων / Παροικίας / Ελληνικής Πολιτείας

Λόγω του δεσμού μεταξύ σχολείων και αρχιεπισκοπής ή κοινοτήτων (βλ. 6.) η σχέση των σχολείων με την παροικία είναι άριστες. Όπως θα φανεί από τις επί μέρους δραστηριότητες των σχολείων, η παροικία στηρίζει παντοιοτρόπως τα σχολεία και συμμετέχει στις διάφορες εκδηλώσεις τις οποίες οργανώνουν μαθητές και προσωπι-

κό. Ανάλογη είναι και η υποστήριξη της ελληνικής πολιτείας (βλ. 6) και η συμμετοχή των εδώ εκπροσώπων της στις διάφορες εκδηλώσεις των σχολείων.

9. Στάση των Σχολείων στο Προτεινόμενο Πιλοτικό Δίγλωσσο Πρόγραμμα

(α) Δύο σχολεία δεν έχουν εκφράσει ως τώρα ενδιαφέρον ως προς το προτεινόμενο πρόγραμμα. Το ένα από αυτά επιφυλάχθηκε να απαντήσει. Το άλλο θεώρησε ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα ίσως λειτουργήσει εις βάρος του ελληνικού γλωσσικού προγράμματος, το οποίο είναι ανεπτυγμένο σε ικανοποιητικό βαθμό.

(β) Τα υπόλοιπα σχολεία ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόταση και υποσχέθηκαν να αποστείλουν τις πληροφορίες που τους ζητήσαμε. Επιπλέον, κάθε σχολείο θα προτείνει το ίδιο το πιλοτικό δίγλωσσο πρόγραμμα το οποίο θα ήθελαν να δοκιμάσουν. Θα εκπονήσουν ένα αρχικό αναλυτικό πρόγραμμα και θα περιγράψουν τι ακριβώς σκοπεύουν να κάμουν σε περίπτωση που θα επιλεγθούν και χρηματοδοτηθούν. Επίσης όλα τα σχολεία εξέφρασαν την επιθυμία και την διαβεβαίωση να συνεχίσουν την διδασκαλία του προγράμματος μετά την παρέλευση των δύο ετών.

Κατανομή

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ανωτέρω θα πρέπει να καταβληθεί κάθε προσπάθεια ούτως ώστε:

- (α) να δημιουργηθούν προγράμματα σε διαφορετικά επίπεδα (κατώτερο Δημοτικό, ανώτερο Δημοτικό, κατώτερο Γυμνάσιο, μεσαίο Γυμνάσιο).
- β) να δημιουργηθούν προγράμματα σε διαφορετικούς διδακτικούς χώρους (πχ. παράδοση, ιστορία, δράμα, γεωγραφία κλπ).
- (γ) να κατανεμηθούν τα προγράμματα σε διάφορες πολιτείες.

Θα ήταν ευχής έργο, τηρουμένων φυσικά των κριτηρίων, ένα (τουλάχιστον) σχολείο από κάθε πολιτεία να χρηματοδοτηθεί για την απαρχή ενός πιλοτικού δίγλωσσου προγράμματος.

Συνεργασία Σχολείων

Θα πρέπει να εξασφαλιστεί η συνεργασία των σχολείων που θα επιλεγθούν για την εφαρμογή των προγραμμάτων - η άποψη αυτή εκφράστηκε και από τα ίδια τα σχολεία. Σε συχνά διαστήματα θα μπορούν οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων (μέσω E-mail, FAX, προσωπικών επαφών, σεμιναρίων) να έρχονται σε επαφή για ανταλλαγή απόψεων, υλικού κλπ. Πολλά από τα σχολεία βρίσκονται υπό την πνευματική και εκπαιδευτική καθοδήγηση της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας και έτσι αυτό βοηθά τον προγραμματισμό και συντονισμό μεταξύ τους σε ένα πρώτο επίπεδο. Τα σχολεία συνεργάζονται μεταξύ τους, όταν αυτό είναι απαραίτητο. Υπάρχουν ακόμα πολλά πε-

ριθώρια για περαιτέρω συνεργασίες, κυρίως στην ανταλλαγή προγραμμάτων, όπως κοινά προγράμματα επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού κλπ.

Υποστήριξη

Ορισμένα σχολεία ίσως χρειαστούν περαιτέρω βοήθεια για την υλοποίηση του προγράμματος που προσφέρουν. Τέτοια βοήθεια (συμβουλευτική, παροχή διδακτικού υλικού κλπ.) θα πρέπει να εξασφαλιστεί από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πρόγραμμα “Παιδεία Ομογενών”, το RMIT και άλλα πανεπιστήμια της Αυστραλίας, το προσωπικό τοπικών υπουργείων, καθώς και άλλων σχολείων με παρόμοια προγράμματα.

Συμπεράσματα

Το όνειρο των Ελλήνων της Αυστραλίας για λειτουργία ημερήσιων δίγλωσσων σχολείων άρχισε να πραγματοποιείται από το 1979, με τη λειτουργία του πρώτου σχολείου αυτού του είδους στη Μελβούρνη. Στις αρχές του 1980 με την παρέμβαση του κρατικού παράγοντα λειτούργησαν άλλα πέντε τέτοια σχολεία, τα οποία σήμερα δεν λειτουργούν, εκτός από το σχολείο του Lalor North. Όλοι οι παράγοντες (κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί) φαίνεται να ευνοούν την λειτουργία τέτοιων σχολικών μονάδων. Το δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών στην Αυστραλία καθίσταται αναγκαίο, γιατί εξασφαλίζει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη σταθερών προγραμμάτων, όπου η κοινωνική και παιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης αποκρυσταλλώνεται με τον πιο έντονο χαρακτήρα.

Αυτά τα σχολεία απευθύνονται και στο κύριο ρεύμα της κοινωνίας και είναι αποδεκτά λόγω της ποιότητας των προγραμμάτων τους ενώ την ίδια στιγμή καθιστούν τις ίδιες τις εθνικές κοινότητες (και τα σχολεία τους) ισότιμους εταίρους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Βιβλιογραφία

- Baker, C. (1993):** Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cahill, D. (1984):** *A Greek-English Bilingual Education Program: Its Implementation In Four Melbourne Schools*, Studies in Intercultural Education, Volume 1, Phillip I.T. Melbourne.
- Cahill, D. and Gundert, A. (1996):** *Immigration and Schooling in the 1990s* Bureau of Immigration and Multicultural Affairs, Australian Government Publications.
- Berthold, M. (ed). (1995):** *Rising to the Bilingual Challenge*. Deakin, ACT: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Cleland, B. and Evans R.. (1984):** *Learning English Through Topics about Australia.*, Melbourne: Longman.
- Cleland, B. and Evans R., (1984):** *Learning English Through General Science*. Melbourne: Longman.
- Clyne, M., Jenkins, C., et als. (1995):** *Developing Second Language From Primary School: Models and Outcomes.* Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Clyne, M. (ed). (1986):** *An Early Start*. Burwood, Victoria: River Seine Publications.
- Clyne, M.G., (1988):** *Multicultural Australia*, River Seine, Melbourne.
- Clyne, M.G.** *Community Languages*, Cambridge University — Press, London.
- Day, E and Shapson S., (1996):** *Studies in Immersion Education*. Cleveland, UK, Multilingual Matters.
- De Courcy, M. (1993):** Making Sense of the Australian French Immersion Classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 14/3: 173-185.
- Fernandez, S., (1992):** *Room for Two*. East Melbourne, Victoria, The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Johnson, R.K. and Swain, M.K., (1997):** *Immersion: International Perspectives*. Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Romaine, S., (1991):** *Languages in Australia*, EUP, London.
- McKay, p. (ed). (1997):** *The Bilingual Interface Project*. Canberra: DEETYA.
- Tamis, T. and Gauntlett, S.:** *Unlocking Australia's Language Potential, Volume 8, Modern Greek*, NLLIA, DEET.

Ελληνικά Ομογενειακά (Απογευματινά) Σχολεία στη Βικτώρια: Στόχοι και Προοπτικές

Αρβανίτη Ευγενία

Η σημερινή εισήγηση αποτελεί μια απόπειρα καταγραφής του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο κινείται ένας από τους πιο σημαντικούς φορείς της ελληνόγλωσσης παροικιακής εκπαίδευσης στην Αυστραλία, τα απογευματινά σχολεία. Αυτό το εγχείρημα αποκτά ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί συνθέτει τη διάθεση ανάλυσης και καταγραφής των εκπαιδευτικών δρώμενων από έναν εξωτερικό-Ελλαδίτη παρατηρητή, που όμως τα τελευταία 2 χρόνια ζει και δραστηριοποιείται στην Ελληνική παροικία της Αυστραλίας.

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής που έχει ως γενικό στόχο να μελετήσει και να οριοθετήσει το φαινόμενο των απογευματινών σχολείων μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στη Βικτώρια.

Ειδικότερα στοχεύει να διερευνήσει την εξέλιξη και την ανάπτυξη τους κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου, να διερευνήσει τις προσδοκίες και το όραμα των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες κοινωνικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές αλλαγές της δεκαετίας του 1990, και τέλος να αξιολογήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής, (παρεχόμενη γλωσσική και πολιτιστική παιδεία, χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και προώθηση της εθνοτικής ταυτότητας).

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε, αξιοποιεί στοιχεία ποικίλων ερευνητικών προσεγγίσεων. Ερευνητικά εργαλεία που υπόκεινται σε εθνογραφικές μεθόδους ανάλυσης καθώς και 6 case studies (μελέτη περιπτώσεων/σχολείων) σκιαγραφούν το προφίλ της ερευνητικής μεθοδολογίας. Η υιοθέτηση ποιοτικών τρόπων ανάλυσης σε συνδυασμό με κατάλληλες ποσοτικές μετρήσεις κρίθηκε απαραίτητη για να διαπραγματευτεί την ιδιαιτερότητα του αντικειμένου που μελετάται.

Για τους σκοπούς της σημερινής παρουσίασης θα χρησιμοποιηθεί ένα μέρος των συμπερασμάτων μιας σειράς συνεντεύξεων με 21 επιλεγμένους παροικιακούς παράγοντες. Σε αυτούς συγκαταλέγονται άτομα υπεύθυνα για τον πολιτικό και εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε παροικιακό και πολιτειακό επίπεδο, εκπρόσωποι τύπου καθώς και εκπαιδευτικοί που άρχουν συνδικαλιστικών οργάνων των απογευματινών σχολείων. Ποσοτικές μετρήσεις των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν καθώς και διάφορες επισημάνσεις που έγιναν στις συνεντεύξεις από τους γονείς (focus group/ομάδες συζήτησης) στα έξι απογευματινά σχολεία που επικεντρώθηκε η έρευνα, συμπληρώνουν την ερευνητική μεθοδολογία.

Το πλαίσιο αναφοράς των επιλεγμένων πληροφορητών ανέδειξε την ανάγκη για τις θεσμοθετημένες μορφές της εκπαίδευσης να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο διαπολιτισμικό θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξελιχθούν και το οποίο θα αντικατοπτρίζουν. Αυτό κρίθηκε σαν βασική προϋπόθεση λειτουργίας οποιοδήποτε εκπαι-

δευτικού θεσμού, πολύ περισσότερο όταν αυτός δραστηριοποιείται σε κοινωνίες που παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη πολυμέρεια στη διαμορφωσή τους (πολυπολιτισμός).

Οι αλλαγές πάνω στο γενικότερο προφίλ της ελληνικής παροικίας, που αποτελεί πλαίσιο αναφοράς τους, η αλλαγή που παρατηρείται σε θέματα θεώρησης του Ελληνισμού, καθώς επίσης και το διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο κοινωνικό πλαίσιο (παγκοσμιοποίηση, φιλελευθερισμός, οικονομικός ορθολογισμός, κτλ), συνηγοούν στην ανάγκη αναζήτησης της ταυτότητας των διαφόρων μορφών που παρέχουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση και πιο ειδικά των απογευματινών σχολείων.

Το ερώτημα αναμφισβήτητα που τίθεται σε μια τέτοια αναζήτηση αναφέρεται στο κατά πόσο:

Τα απογευματινά σχολεία αποτελούν και προωθούν ένα βιώσιμο εκπαιδευτικό όραμα, ανταποκρινόμενο στις παροικιακές και ευρύτερες κοινωνικές επιταγές ή παράγουν ένα “απολιθωμένο μοντέλο” εκπαιδευτικής και κοινωνικής πρότασης και φιλοσοφίας;

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα προδικάζει οποιαδήποτε προσπάθεια ανάλυσης αυτού του θεσμού, αν και η ενδελεχής ενασχόληση με το ζήτημα αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στην σημερινή παρουσίαση, λόγω της πολυπλοκότητας του ζητήματος. Μια βασική ωστόσο παραδοχή είναι ότι το διαφορετικό εκπαιδευτικό και λειτουργικό status των παροικιακών σχολείων αποτελεί αφετηρία της οποιασδήποτε ανάλυσης. Ορισμένες βασικές παράμετροι που θα καθορίσουν απόλυτα τη συνέχεια και που θα πρέπει να συνυπολογιστούν στη διαμόρφωση στόχων και προγραμματισμού, είναι:

- α) Το συνεχώς εξελισσόμενο προφίλ της ελληνικής παροικίας, οι δημογραφικές αλλαγές και οι προτεραιότητες σε σχέση με τη γλωσσική παιδεία. Για παράδειγμα, οι μαθητές 2ης και 3ης γενιάς, γονείς 2ης και 3ης γενιάς, οι μικτοί γάμοι, είναι παράγοντες που θα καθορίσουν σε απόλυτο βαθμό τη συνέχεια.
- β) Η συνύπαρξη διαφορετικών μορφών που παρέχουν Ελληνόγλωσση εκπαίδευση, στα πλαίσια της ευρύτερης αυστραλιανής γλωσσικής πολιτικής, και
- γ) η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τον “Απόδημο Ελληνισμό”¹.

Είναι αναντίρροπη παραδοχή πως τα απογευματινά σχολεία βρίσκονται στο σταυροδρόμι του 21ου αιώνα και καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στο εκπαιδευτικό, πολιτικό και κοινωνικό πεδίο αναφοράς τους. Τα νέα κοινωνικά και εκπαι-

¹ Ο Ελληνισμός στην Αυστραλία δεν είναι πια “απόδημος”, αλλά ενεργά ενσωματωμένος στην πολυπολιτισμική αυστραλιανή κοινωνία, είναι αναπόσπαστο κομμάτι αυτής. Η ελλαδοκεντρική αυτή αντίληψη έχει ευρύτερες ιδεολογικο-πολιτικές προσλαμβάνουσες και συνηγοεί σε μια θεώρηση των διαφορετικών μορφών του ανα τον κόσμο ελληνισμού, αν μη τι άλλο αποστασιοποιημένης από τις πραγματικές ανάγκες.

δευτικά δεδομένα συνηγορούν σε μια επαναδιαπραγμάτευση, μια επαναοριοθέτηση του ρόλου και της υφής των σχολείων αυτών. Ένα δείγμα αυτής της τάσης είναι ο προβληματισμός για το πιο κατάλληλο όνομα. “*Σχολεία ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, γλωσσικές τάξεις, ελληνικό σχολείο, παροικιακό σχολείο, ομογενειακό, απογευματινό, σαββατιανό ή συμπληρωματικό, εθνοτικό σχολείο*”, είναι λίγοι από τους όρους που χρησιμοποιούνται και υποδηλώνουν ταυτόχρονα και μια ιδεολογική/εκπαιδευτική στάση απέναντι σε αυτά. Ο ιστορικά καταξιωμένος αυτός θεσμός (τα απογευματινά σχολεία υπήρξαν οι “προδρομικές μορφές παροικιακής εκπαίδευσης”), παραμένει ένας από τους πιο σημαντικούς φορείς ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στην Αυστραλία. Ωστόσο, η εν γένει λειτουργία τους έχει φτάσει σε κρίσιμο - οριακό σημείο λόγω των πολυποίκιλων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών.

Η στατιστική απεικόνιση των ιδρυμάτων αυτών μας δίνει μια επαρκή εικόνα του ρόλου που αυτά διαδραματίζουν στη ζωή και στην διαμόρφωση της ελληνικής παροικίας.

Όπως χαρακτηριστικά βλέπουμε, τα σχολεία αυτά εξακολουθούν να φέρουν το βάρος της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, από την πλευρά τουλάχιστον της αριθμητικής τους έκτασης, παρ’ όλη τη φθορά που έχουν υποστεί². Ωστόσο ο κατακερματισμός αυτών των μονάδων εκπαίδευσης σε όλη την Αυστραλία δεν επιτρέπει την ακριβή ποσοτική καταγραφή τους. Έτσι οι αριθμοί που αναφέρονται σε αυτά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με επιφύλαξη.

Επιπλέον, η πολυμορφία τους και το μεταβατικό στάδιο στο οποίο φαίνεται να διέρχονται αφορά κυρίως σημεία που άπτονται της αναβαθμισής τους σε επίπεδο εκπαιδευτικής, πρώτιστα, θεώρησης (η ποιότητα και ο τρόπος διδασκαλίας), καθώς και ιδεολογικής τους τοποθέτησης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα ζητήματα που θα αποτελέσουν εχέγγυα της μετεξέλιξης αυτού του θεσμού σε ένα σύγχρονο και με προοπτική εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ο τρόπος διδασκαλίας, η διάθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων και ο ρόλος της εκπαιδευτικής κοινότητας.

α) Η ποιότητα και ο τρόπος διδασκαλίας

Η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και των γνωστικών και διαδακτικών στόχων των παροικιακών σχολείων αποτελούν θεμελιώδη προϋπόθεση για την εξέλιξη του ίδιου του θεσμού. Ωστόσο, θα λέγαμε ότι οι εν γένει θεωρητικές συνισταμένες σε σχέση με το ρόλο των απογευματινών σχολείων στη νέα πραγματικότητα παραμένουν οι ίδιες, σύμφωνα με τους παροικιακούς παράγοντες. Εγκρίνεται δε: α) στον κεντρικό ρόλο που θα παίξει η γλώσσα στη διαδικασία προώθησης και διασφάλισης της

² Στη δεκαετία του 1970 ο Τσουνής ανέφερε έναν αριθμό γύρω στις 17.500 μαθητές σε 162 Ελληνικά απογευματινά σχολεία στη Βικτώρια, το 1980 η Μ Νορστ έκανε λόγο για 24.125 μαθητές σε 351 Ελληνικά απογευματινά σχολεία σε όλη την Αυστραλία, ενώ τέλος ο Τάμης ανέφερε 12.779 μαθητές στις αρχές της δεκαετίας του 1990 στη Βικτώρια.

“ελληνικότητας”, και β) στην αναγκαιότητα μιας πολιτιστικής μετάδοσης, αφού τα απογευματινά σχολεία θεωρούνται και ως μηχανισμοί αντίστασης /άμυνας στην αφομοίωση³. Εκείνο που αλλάζει είναι το πώς θα πρέπει αυτοί οι στόχοι να επιτευχθούν. Επίσης ποιες παράμετροι θα πρέπει να συμπεριληφθούν, για να καθιερώσουν την επικαιρότητα αυτών των στόχων, δεδομένης της μονογλωσσικής ηγεμονίας και της πάλης του γλωσσικού πλουραλισμού να καθιερωθεί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η Ελληνική γλώσσα θεωρείται ως το μοναδικό μέσο που θα ενδυναμώσει την πολιτισμική ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας πληροφορογράφος, η γλώσσα θεωρείται το αδιαίρετο, το αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας και της εθνοτικής ταυτοποίησης ακόμη και με το πέρασμα στις νέες γενιές. Θεωρείται ο πυλώνας που αυθύπαρκτα μεταφέρει πολιτισμό, “σαν τον παράγοντα που θα διαφυλάξει την αυθεντική μορφή της ελληνικότητας καθώς αποτελεί το διανοητικό ερέθισμα για την προώθηση του ελληνισμού”. Αυθεντική, σε σχέση με την ύπαρξη “υπολλειμματικών μορφών του πολιτισμού, που αποτελούν δείγμα αφομοίωσης”, όπως σημειώνει ο Smolicz. (J.J. Smolicz, 1985: 27).

Ωστόσο, η εμμονή στη γλώσσα θα έρθει μέσα από τη διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία θα εγγυάται την ποιοτική διδασκαλία της και θα εφαρμόζει σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. “Μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διδακτική μεθοδολογία η οποία θα αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες και η οποία θα αντλεί από την πληθώρα των πολιτιστικών και γνωστικών προτύπων”, όπως τόνισε στέλεχος του Βικτωριανού Υπουργείου Παιδείας. Η επίγνωση των συνθηκών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού (μικτοί γάμοι, ύπαρξη διαφορετικών θρησκευτικών δογμάτων, μαθησιακό επίπεδο) συνιστά μια πρώτου είδους ανάγκη. Η σκιαγράφηση συνεπώς του κοινωνιογλωσσικού προφίλ⁴ του μαθητικού πληθυσμού ενδείκνυται για την αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας και τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η επικοινωνιακή μέθοδος και η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, είναι οι πιο διαδεδομένοι όροι ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και στην ρητορική των ιθνηόντων στην Αυστραλία. Είναι ωστόσο αναγκαίο να τονιστεί ότι η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ως γλώσσας κληρονομιάς και ως ξένης γλώσσας αποκτά διαφορετικό νόημα ανάλογα με το ευρύτερο κοινωνικό και μαθη-

³ Τα σχολεία αυτά δρουν σε ένα πολυεπίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσφοράς. Αποτελούν δε χώρους κοινωνικοποίησης για το μελλοντικό δίκτυο του Ελληνισμού, γι’ αυτό και η ανάγκη για μια ευρεία διδαχή του πολιτισμού. Είναι, επίσης, γέφυρες ανάμεσα στην εθνοτική και ευρύτερη εθνική ταυτοποίηση και χώροι αποκρυστάλλωσης της διπολιτιστικής ταυτότητας. Με δεδομένο ότι ο Ελληνισμός αυτοπροσδιορίζεται μέσα από τις θεσμοθετημένες του μορφές, τα ιδρύματα αυτά συνιστούν θεσμικές αποκρυστάλλώσεις του ελληνισμού και της διασποράς του, ένα διακριτικό στοιχείο της ελληνικότητας (ότι πήγαν στο Ελληνικό σχολείο!!!). Arvanitis, E. paper delivered at NSW conference.

⁴ Το socio-linguistic profile ήδη χρησιμοποιείται από το Catholic Education Office στη Βικτώρια για να ερευνηθεί το εν γένει κοινωνιογλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών.

σιακό περιβάλλον. Υπάρχει δηλαδή μια διαφοροποίηση στη νοηματοδότηση των όρων, (πχ τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα), ανάλογα με το συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Οι 21 επιλεγμένοι παροικιακοί πληροφορητές είχαν μια διαφοροποιημένη στάση αναφορικά με το συγκεκριμένο όρο, καταδεικνύοντας μια συγκεκριμένη τοποθέτηση απέναντι σε αυτόν, προδιαγράφοντας παράλληλα και τις επιπτώσεις στον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Παραθέτω τρεις απόψεις:

α) *“συναισθηματικά μιλώντας η ελληνική γλώσσα δεν είναι δεύτερη, αλλά εκπαιδευτικά μιλώντας είναι, γιατί αλλιώς τα παιδιά μας δε θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην Αυστραλιανή κοινωνία. Όταν η δεύτερη σου γλώσσα, σου δίνει την ευκαιρία να διατηρήσεις μια σαφή γνώση για την καταγωγή των γονιών σου, η πρώτη σου δίνει την δυνατότητα να περάσεις στο penetration (διείσδυση) και να δημιουργήσεις φιλέλληνες. Η αγγλική γλώσσα είναι χρήσιμη για την Ελληνική, πολιτικά μιλώντας”.*

β) *“αν οι μαθητές μάθουν τα Ελληνικά, όπως την πρώτη τους γλώσσα τότε θα αποτύχουν στη ζωή τους σαν πολίτες, γιατί ένα δίγλωσσο άτομο δεν μπορεί να έχει την ίδια ικανότητα κατοχής και στις δύο γλώσσες. Έτσι τα Ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα και φυσικά έχει λιγότερη σημαία σε σχέση με το ημερήσιο σχολείο. Γι’ αυτό το λόγο δεν πιέζω τους μαθητές μου!!!”*

γ) *“Επικοινωνιακή μεθοδολογία ταυτίζεται με τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης αλλά δε σημαίνει ότι διδάσκουμε τους μαθητές με πολύ εύκολα και βασικά Ελληνικά. Είναι ανάγκη να χτίζουμε και να επεκτείνουμε τις γνώσεις των μαθητών. Όταν αναφερόμαστε στον όρο δεύτερη γλώσσα εννοούμε μεθοδολογία και δεν κατατάσσουμε αξιολογικά τη γλώσσα”.*

Βλέπουμε ότι δεν υπάρχει μια συστηματική οριοθέτηση του όρου, αλλά ένα ευρύ φάσμα ερμηνείας, πράγμα που επιτρέπει την ιεραρχική κατηγοριοποίηση της Ελληνικής ως δεύτερης σε αξία γλώσσας. Ο όρος διδασκαλία της Ελληνικής, συνεπώς, διαδραματίζει έναν ξεκάθαρο ιδεολογικό-πολιτικό ρόλο μαζί με τις άλλες παραμέτρους που υπεισέρχονται. Η ανάδειξη της γλώσσας ως δεύτερης δεν έχει να κάνει μόνο με τη γλώσσα καθεαυτή και τη λειτουργία της σε μια συγκεκριμένη κοινότητα, αλλά και με τη θέση που αυτή κατέχει στον ευρύτερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην εν γένει κοινωνία.

Από τις ποσοτικές μετρήσεις του ερωτηματολογίου των παροικιακών πληροφορητών, φαίνεται επίσης ότι υπάρχει μια προτίμηση για τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής γλώσσας παρά ως δεύτερης.

Στα ελληνικά απογευματινά σχολεία η γλώσσα πρέπει να διδάσκεται:

ως μητρική γλώσσα που θα προϋποθέτει κάποιο οικογενειακό υπόβαθρο στην ελληνική κουλτούρα και μερική γνώση της γλώσσας

Συμφωνώ απόλυτα
/Συμφωνώ
47,4%

ως δεύτερη γλώσσα χωρίς κάποιο οικογενειακό υπόβαθρο στην ελληνική κουλτούρα και θα προϋποθέτει καμιά ή πολύ μικρή κατοχή της γλώσσας

31,6%

Ωστόσο, στην περίπτωση της διδασχής των Ελληνικών στα απογευματινά σχολεία υπάρχει μια επιπλέον διάσταση ως προς τον τρόπο πραγμάτωσης της διδασκαλίας που αναφέρεται στην εκμάθηση της γλώσσας ως δεύτερης ή ως γλώσσας κληρονομιάς μέσα από ένα σαφέστατο πολιτιστικό περίγραμμα. Η αναγκαιότητα αυτή πηγάζει από τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζει η Ελληνική γλώσσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Αυστραλίας. Η Ελληνική επιτελεί διάφορες λειτουργίες, είναι μέσω επικοινωνίας, σύμβολο εθνοτικής ταυτοποίησης και μέσο αισθητοποίησης της διπολιτισμικής ταυτότητας. Η διδασκαλία της πρέπει συνεπώς να αξιοποιεί και να επεκτείνει το μαθησιακό κεφάλαιο και επιπρόσθετα εμπλουτίζει πολιτιστικά τη γνωστική διαδικασία. Είναι εμφανές ότι στην πολυπολιτισμική κοινωνία της Αυστραλίας υπάρχει μια ήδη διαμορφωμένη γλωσσική κουλτούρα μέσα στην οποία η γλώσσα δρα με συμβολικό τρόπο (Tamis, 1993). Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτής της κουλτούρας είναι βέβαια ζήτημα προς συζήτηση.

Άρα η διδασκαλία της Ελληνικής στα απογευματινά σχολεία δεν υπεισέρχεται μόνο στην ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας, εφαρμόζοντας την επικοινωνιακή μέθοδο, αλλά επιπλέον θα πρέπει να συνηγορεί στην προσαπόκτηση της γλώσσας δημιουργώντας ένα κατάλληλο γνωστικό-πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς. Έτσι η γλωσσική διδασκαλία είναι μια εν δυνάμει σημαντική και ουσιώδης διαδικασία η οποία θα διαπραγματεύεται τις ίδιες τις πολιτιστικές και γλωσσικές εμπειρίες του μαθητή ενώ παράλληλα θα τις επεκτείνει. Είναι εύλογο πως έτσι ο ίδιος ο όρος “πολιτισμική διδασκαλία” αποκτά μια διευρυμένη σημασία και προοπτική. Για παράδειγμα, η διδασκαλία των χρωμάτων, ο προφορικό λόγος κτλ, έστω εφαρμόζοντας πρακτικές επικοινωνιακής μεθόδου θα είναι ελλιπής εάν δεν υπάρχει ένα σαφές πολιτιστικό μήνυμα το οποίο να τη διαπερνά, (διδάσκουμε τα χρώματα μέσα από εθνικά σύμβολα και αυθεντικό υλικό με έντονα τα σημάδια του πολιτισμού ή το αλφάβητο μέσα από ελληνοαυστραλιανά σύμβολα).

Η θεματική προσέγγιση και ο σχεδιασμός των προγραμμάτων είναι καταλυτικής σημασίας. Ήδη το α.π. της Βικτώριας προβλέπει μια τέτοια προσέγγιση. Οι οχτώ αοχές πάνω στις οποίες στηρίζεται προβλέπουν μεταξύ των άλλων:

Οι γνωστικές περιοχές κλειδιά για την γλωσσική εκμάθηση.

Learners learn a language best when:

Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν:

they are treated as individuals with their own needs and interests

1. αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένα άτομα με τις ιδιαίτερες τους ανάγκες και ενδιαφέροντα

they are provided with opportunities to participate in communicative use of the target language in a wide range of activities

2. τους παρέχονται οι δυνατότητες να επικοινωνούν στην επιθυμητή γλώσσα μέσα σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων

they are exposed to communicative data which is comprehensible and relevant to their own needs and interests

3. εκτίθενται σε επικοινωνιακές περιστάσεις και πληροφορίες οι οποίες είναι κατανοητές και σχετικές με τις ιδιαίτερες τους ανάγκες και ενδιαφέροντα

Μια από τις πιο σημαντικές παραδοχές των παροικιακών παραγόντων είναι η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, έτσι όπως αυτός εξελίσσεται στην Ελλάδα και στην Αυστραλία, (σχεδόν τα 3/4 συμφώνησαν), επίσης ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με σύγχρονες μορφές ελληνικής τέχνης, Ιστορίας, η ύπαρξη διαπολιτιστικών στοιχείων και, τέλος, η διδασκαλία γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση, καθώς επίσης και ποιοτική της αναβάθμιση, (διδασκαλία λογοτεχνίας). Η διδασκαλία των θρησκευτικών με την παραδοσιακή της μορφή φαίνεται να υποχωρεί.

The all guidelines eight principles of language learning

Οι γνωστικές περιοχές κλειδιά για την γλωσσική εκμάθηση.

Learners learn a language best when:

Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν:

they are treated as individuals with their own needs and interests

4. αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένα άτομα με τις ιδιαίτερες τους ανάγκες και ενδιαφέροντα

they are provided with opportunities to participate in communicative use of the target language in a wide range of activities

5. τους παρέχονται οι δυνατότητες να επικοινωνούν στην επιθυμητή γλώσσα μέσα σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων

they are exposed to communicative data which is comprehensible and relevant to their own needs and interests

6. **εκτίθενται σε επικοινωνιακές περιστάσεις και πληροφορίες οι οποίες είναι κατανοητές και σχετικές με τις ιδιαίτερες τους ανάγκες και ενδιαφέροντα**
they focus deliberately on various language forms, skills, and strategies in order to support the process of language acquisition
7. **συνειδητά επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στους διάφορους γλωσσικούς τύπους, δεξιότητες και στρατηγικές με σκοπό να στηρίξουν την διαδικασία της γλωσσικής κατανόησης**
they are exposed to sociocultural data and direct experience of the culture(s) embedded within the target language
8. **εκτίθενται σε κοινωνικοπολιτιστικές πληροφορίες και βιώνουν άμεσα τον πολιτισμό που περιλαμβάνεται μέσα στην επιθυμητή γλώσσα**
they become aware of the role and nature of language and of culture
9. **είναι ενήμεροι για το ρόλο και τη φύση της γλώσσας και του πολιτισμού**
they are provided with appropriate feedback about their progress
10. **τους παρέχεται κατάλληλη ανατροφοδότηση για την προοδό τους**
they are provided with opportunities to manage their own learning
11. **τους παρέχονται ευκαιρίες να ελέγχουν πορεία της μάθησης.**

Source: Victorian CSF, Guidelines

Στην περίπτωση των απογευματινών σχολείων η εφαρμογή των γνωστικών στόχων είναι μια διαδικασία που απαιτεί επιπλέον τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ένα σαφές και έντονο πολιτισμικό περιεχόμενο, έτσι ώστε να δημιουργεί ένα ζωτικό γλωσσικό υπόβαθρο. Αυτό γιατί η διδασκαλία των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας στην Αυστραλία διαφοροποιείται ποιοτικά από την αντίστοιχη διδασκαλία τους στην Ελλάδα, λόγω του ακροατηρίου και των ιδιαίτερων κοινωνιογλωσσικών συνθηκών που επικρατούν (πχ στην πρώτη περίπτωση η επίσημη γλώσσα είναι η Αγγλική ενώ στη δεύτερη η Ελληνική). Έτσι η έλλειψη ενός έντονου γλωσσικού περιβάλλοντος αποτελεί τροχοπέδη για την πρόσκτηση της γλώσσας. Οι θεωρίες απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας και η ειδική μεθοδολογία των LOTES (γλώσσες εκτός της Αγγλικής), υποδεικνύουν ένα τριεπίπεδο σύστημα στο οποίο στηρίζεται η απόκτηση και εκμάθηση μιας γλώσσας, το λεγόμενο “three cueing system”.

To 3 cueing system αποτελείται από το:

α) Σημασιολογικό επίπεδο

Ο μαθητής συνδέει το κείμενο με την ήδη υπάρχουσα γνώση του, η οποία τον βοηθά να ερμηνεύει νέες πληροφορίες.

β) Συντακτικό επίπεδο

η πρόβλεψη γίνεται με βάση το αν ακούγεται σωστά η γνώση του πώς δουλεύει η γλώσσα

γ) Μορφο-φωνολογικό

αναγνώριση γραπτών συμβόλων και των ήχων τους

Πηγή: ©M. Gindidis 1997 (DSE/RMIT - Professional Development Seminars)

Πάνω σε αυτό το σύστημα⁵ οι μαθητές στηρίζονται για να α)μαντεύσουν-εικιάσουν, και β) να επιβεβαιώσουν τις προβλέψεις τους στη γλώσσα με βάση τις γλωσσικές τους εμπειρίες. Έτσι ένα ισορροπημένο πρόγραμμα στα εθνικά σχολεία θα πρέπει να διευκολύνει την ενασχόληση με τη γλώσσα και στις τρεις αυτές λειτουργίες και πιο σημαντικά να παρέχει ένα, πολιτισμικά και γλωσσικά, σύγχρονο γνωστικό υπόβαθρο.

Η προσαρμογή της διδακτικής φιλοσοφίας των απογευματινών σχολείων σύμφωνα με τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρίες (επικοινωνιακή προσέγγιση και θεωρία της πρόκτησης μιας γλώσσας ως δεύτερης), θα πρέπει επιπλέον να συνδυάζεται και να συνηγορεί, όπως έχουμε υποστηρίξει, σε μια πιο διευρυμένη άποψη πολιτισμικής παιδείας. Μια τέτοια άποψη θα συμπεριλαμβάνει τους τρόπους πολιτισμικής συμπεριφοράς της Ελλάδας και της ελληνικής παροικίας, θα καταδεικνύει τις ετερότητες και τις ομοιότητες, και θα αναδεικνύει μια πιο διαλογική τοποθέτηση στα διαφορετικά προφίλ του ελληνισμού. Ο εκσυγχρονισμός των πολιτιστικών μοντέλων είναι προφανής. Η Ελλάδα δεν είναι η χώρα που άφησαν οι Έλληνες μετανάστες, αλλά μια χώρα που ατενίζει τον Ευρωπαϊκό ορίζοντα και τις προκλήσεις του. Ο ελληνισμός ακολούθως δεν συμπυκνώνεται στην ύπαρξη διαφορετικών χορών και φαγητών, αλλά συνδυάζει μια ποικιλία πολιτιστικών εκφράσεων και μια πολυμορφία που βασίζεται στο δυναμισμό και τη δραστηριοποίηση των Ελλήνων ανα τον κόσμο. *Τα απογευματινά σχολεία συνεπώς ως φορείς πολιτισμού θα πρέπει να δώσουν τις προοπτικές εξέλιξης του όρου “Ελληνικός πολιτισμός”, να δώσουν την προοπτική αμφίδρομης σχέσης του Ελλαδικού και του παροικιακού ελληνισμού, μια πολιτιστική προοπτική που δε θα βασίζεται στην εξαγωγή πολιτισμού από το “ελλαδικό κέντρο”, αλλά θα εμπλουτίζεται από την ευρύτερη έννοια της ελληνικότητας. Ο σχεδιασμός κατάλληλου υλικού, που όμως δεν αφορά στην ύπαρξη ενός μόνο εγχειριδίου αλλά εκπαιδευτικών πακέτων, μαζί με παρουσίαση πολιτιστικών στοιχείων, είναι πρωταρχικής σημασίας για την ολότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτά επιπλέον θα αποτελέσουν ένα σύγχρονο πολιτισμικό ερέθισμα για την ελληνική παροικία της Αυστραλίας.*

5 Ο μαθητής στην πρώτη γλώσσα (L1)

Στόχοι: διαβάξει γρήγορα το κείμενο για να έχει τη γενική εικόνα

predicts: προβλέπει

tests his/her predictions: ελέγχει

refines: επαναδιαπραγματεύεται

corrects: διορθώνει

Ο μαθητής στη δεύτερη γλώσσα (L2) συναντά δυσκολίες με:

το μορφο-φωνολογικό σύστημα δεν αναγνωρίζει τα γραπτά σύμβολα και τους ήχους τους

στερείται γλωσσικού και πολιτιστικού υπόβαθρου

και δεν μπορεί να βρει τι “ακούγεται σωστά”

Πηγή: ©M. Gindidis 1997 (DSE/RMIT - Professional Development Seminars)

Ωστόσο, σύμφωνα με τους παροικιακούς πληροφορητές, τα απογευματινά σχολεία φαίνεται να υστερούν τόσο, σε σχέση με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όσο και με τη διδασκαλία σύγχρονων πολιτισμικών μοντέλων, αν και τον τελευταίο καιρό γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια. Ο προβληματισμός για το αν πρέπει να υπάρχει ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα και διαδικασίες αξιολόγησης είναι υπαρκτός ανάμεσα σε παροικιακούς πληροφορητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός νέου τρόπου οργανωτικής αναδιάρθρωσης των παροικιακών σχολείων, οι συγκεκριμένοι πληροφορητές συμφώνησαν πως η έλλειψη μιας καταρτισμένης πολιτικής που θα εξασφαλίζει την καταγραφή των παροικιακών σχολείων σε μια εκπαιδευτική αρχή, θα πρέπει να ειδωθεί ως τον πιο σημαντικό παράγοντα για την απουσία διαδικασιών που διασφαλίζουν την ποιότητα και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη μια και αιτία ενός χαμηλού προφίλ που έχουν ιδιαίτερα στο mainstream από την άλλη. Η άποψη αυτή συμβαδίζει και με ερευνητικές διαπιστώσεις (Τάμης, 1994 :73)

Η αναγκαιότητα ενός κεντρικού αντιπροσωπευτικού φορέα που θα συντονίζει και θα προωθεί, μια ευρύτερη εκπαιδευτική στρατηγική διασφαλίζοντας έτσι την ποιότητα στόχων και φιλοσοφίας, την ποιότητα των μεθόδων και τις προοπτικές εξέλιξης, είναι πρόδηλη αφού σχεδόν τα 3/4 των ερωτηθέντων το κατέδειξε.

Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα των παροικιακών σχολείων οι πληροφορητές αποφάνθηκαν (89,5% συμφώνησαν, και μόνο κατά ένα 10,5% δήλωσαν αναποφάσιστοι), ότι αυτό θα “πρέπει να οργανώνεται από έναν αντιπροσωπευτικό παροικιακό οργανισμό για να διασφαλίζονται το κοινό περιεχόμενο, το κατάλληλο υλικό, και οι μοντέρνες διδακτικές προσεγγίσεις”.

Αυτονόητα η πρακτική του εφαρμογή επαφίεται στην παροικία και παρακωλύεται από την ίδια την παροικία.

Ίσως η επικαιρότητα μιας τέτοιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ελληνόγλωσση παιδεία να είναι επιτακτική με την παρατηρούμενη κινητικότητα που έχει αναληφθεί από το Σύνδεσμο των Εθνικών Σχολείων της Βικτώριας σε συνεργασία με το Βικτωριανό Υπουργείο εκπαίδευσης και το “provision of registration”, το οποίο προϋποθέτει συγκεκριμένους όρους λειτουργίας για τα σχολεία που αν δεν ικανοποιηθούν τότε δεν θα επιχορηγούνται (Victorian Ethnic Schools Report for 1996). Το ερώτημα που γεννιέται είναι κατά πόσο η παροικία τοποθετείται συνολικά σε αυτές τις αλλαγές και κατά πόσο αντιλαμβάνεται τις βαθύτερες συνεπειές τους, (στη λήψη αποφάσεων ποιος θα ασκεί τον έλεγχο, οι γραφειοκράτες ή καταξιωμένα εκπαιδευτικά στελέχη της Ελληνικής παροικίας).

Όπως τόνισε ένας παροικιακός πληροφορητής “η ελληνική παροικία δεν έχει έναν μηχανισμό ελέγχου στα σχολεία της, ωστόσο αυτό γίνεται από τον σύνδεσμο των εθνικών σχολείων. Αυτό είναι ενδιαφέρον από την άποψη πως ο έλεγχος ξεφεύγει από την παροικία μας και αυτό θα έχει πολύ αρνητικά αποτελέσματα για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας. Έτσι η ελληνική παροικία θα πρέπει να έχει ένα μακρόπνοο εκπαιδευτικό σχεδιασμό γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα της Βικτώριας βασίζεται σε πρωτοβουλίες”.

Είναι κοινός τόπος για τους πληροφορητές πως μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοι-

νωνία η ιδέα της εκπαίδευσης είναι μέρος των εθνοτικών ενδιαφερόντων και ότι ίδιες οι κοινότητες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για το τι θα διδαχθεί στα παιδιά τους.

β) Η διάθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Για να επιτευχθεί μια τέτοια διάσταση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στα απογευματινά σχολεία αυτά θα πρέπει να προβούν στη δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών, το οποίο θα συνδυάζει κατάλληλη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού και μια διαπολιτισμική διάσταση, η οποία θα πρέπει να το διαπερνά και η οποία θα στηρίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών και στην αποδοχή του εν γένει μαθησιακού κεφαλαίου των μαθητών .

Η επιχειρούμενη σύνδεση απογευματινών σχολείων και πολυπολιτισμού είναι επιβεβλημένη, αν αναλογιστεί κανείς ότι αυτά είναι δημιούργημα της πολυπολιτισμικής θεώρησης. Όπως τόνισε χαρακτηριστικά ένας πληροφορητής, “αυτά τα σχολεία υπάρχουν εξαιτίας του πολυπολιτισμού και μόνο κάτω από αυτό το σύστημα μπορούν να ακμάσουν και να εξελιχθούν. Εάν σταματήσει ο πολυπολιτισμός τα απογευματινά δεν θα έχουν θέση και ρόλο να παίζουν”.

Το γενικότερο προφίλ του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τους παροικιακούς παράγοντες θα συνδυάζει όπως βλέπουμε τα παρακάτω στοιχεία.

Rank	Γνωστικές Περιοχές	ΣΑ	(%)
1.	Ελληνική γλώσσα με έμφαση στην ικανότητα επικοινωνίας	12	63,1%
2.	Στοιχεία πολιτισμού, όπως χορός, τραγούδια, ήθη και έθιμα	10	52,6%
3.	Ιστορία της ελληνικής παρουσίας στην Αυστραλία	9	47,3%
4.	Ελληνική γλώσσα με έμφαση στη γραμματική και τη λογοτεχνία	7	36,8%
5.	Ελληνική και Ελληνοαυστραλιανή τέχνη (ποίηση, μουσική, θέατρο κτλ.)	7	36,8%
6.	Ελληνική μυθολογία, θρύλοι και παραδόσεις	7	36,8%
7.	Διαπολιτισμικοί δεσμοί με άλλες εθνικές ομάδες	7	36,8%
8.	Ελληνική ορθόδοξη πίστη	6	31,5%
9.	Ιστορία των μοντέρνων χρόνων	6	31,5%
10.	Ανθρωπο-γεωγραφία της Ελληνικής παρουσίας στην Αυστραλία	6	31,5%
11.	Γεωγραφία της Ελλάδας και των γειτονικών της χωρών	6	31,5%
12.	Κλασική ελληνική ιστορία και φιλοσοφία	5	23,6%
13.	Βυζαντινή ιστορία	3	15,7%
14.	Δεσμοί της ορθοδοξίας με άλλες χριστιανικές εκκλησίες	2	10,5%

Μια από τις πιο σημαντικές παραδοχές των παροικιακών παραγόντων είναι η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, έτσι όπως αυτός εξελίσσεται στην Ελλάδα και στην Αυστραλία, (σχεδόν τα 3/4 συμφώνησαν), επίσης ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με σύγχρονες μορφές ελληνικής τέχνης, Ιστορίας, η ύπαρξη διαπολιτιστικών στοιχείων, και τέλος η διδασκαλία γλώσσας στην κοινωνική της διάσταση, καθώς επίσης και ποιοτική της αναβάθμιση, (διδασκαλία Λογοτεχνίας). Η διδασκαλία των θρησκευτικών με την παραδοσιακή της μορφή φαίνεται να υποχωρεί.

γ) Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονιών

Η σαφής οριοθέτηση του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά και η συμβολή της εκπαιδευτικής κοινότητας στην διδασκαλία είναι προϋποθέσεις με ιδιαίτερη βαρύτητα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονιών ως “οι σημαντικοί άλλοι” στην διαδικασία εκμάθησης, είναι καταλυτικός. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δασκάλων και των γονιών είναι στοιχεία που επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω της υψής των σχολείων αυτών.

Το δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί στα παροικιακά σχολεία στερούνται σύγχρονων πολιτισμικών κεντρισμάτων (είτε έχουν πεπαλαιωμένες απεικονήσεις του ελληνικού πολιτισμού, είτε δεν τον γνωρίζουν ή δεν τον έχουν βιώσει), δημιουργεί μια νέα βάση συζήτησης. Ο εκπαιδευτικός δρα ως φορέας πολιτισμού και λόγω της έλλειψης ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος, μιας κεντρικής οργάνωσης των σχολείων αυτών, είναι σε θέση να διαμορφώνει, απόλυτα πολλές φορές, την ποιότητα παρεχόμενης γνώσης. Σύμφωνα με τους παροικιακούς πληροφορητές τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σε αυτά τα σχολεία είναι η καλή τους κατάρτιση και η δεσμευσή τους προς μια πολυπολιτισμική διάσταση της παρεχόμενης γνώσης (παραπάνω από τα τρία τέταρτα συμφώνησαν).

Επιπλέον, οι γονείς δρουν καταλυτικά στην ίδια την βιωσιμότητα των σχολείων. Οι προσδοκίες τους σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η κατακλειδα της εν γένει προσπάθειας. Υπάρχει, βέβαια, μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τους γονείς ανάλογα τα σχολεία και την οργάνωσή τους. Ωστόσο, λίγη μέριμνα έχει αποδοθεί στο γεγονός από τον οποιοδήποτε επίσημο φορέα, αν και το νέο ρεύμα είναι οι σχολές επιμόρφωσης των γονέων!

Οι γονείς στα 6 σχολεία που επικεντρώθηκε η έρευνα, θεώρησαν ότι τα πιο βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα απογευματινά σχολεία αφορούν στις πλημμελείς κτιριακές εγκαταστάσεις που στεγάζονται τα σχολεία αυτά, όταν πρόκειται για ιδιόκτητα κτίρια (το 37% ή 15 φορείς έχουν ιδιόκτητες εγκαταστάσεις), τις ανεπαρκείς ώρες διδασκαλίας, τη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την καταρτισή του, τις πεπαλαιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, το διδακτικό υλικό που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες, την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων, το εν γένει μαθησιακό περιβάλλον (φτωχό ή τόσο αλλοιωμένο από την έντονη παρουσία της αγγλι-

κής και των αγγλοποιημένων μορφών συμπεριφοράς), και γενικότερα ο ανταγωνισμός των σχολείων, το ιδιωτικό τους καθεστώς, αλλά και ο ρατσισμός ενάντια σε αυτά, καθώς και η έλλειψη αναγνώρισης τους ως ισότιμες μονάδες εκπαίδευσης (ενώ βέβαια είναι single subject providers, σχολεία αναγνωρισμένα από το υπουργείο Παιδείας της Βικτώριας, υπάρχει ακόμη προκατάληψη για το έργο που προσφέρουν).

Οι συγκεκριμένες προσδοκίες των γονιών αποκραυγαλλώνουν τη μετάβαση που διέρχονται τα σχολεία αυτά. Στο συνολό τους οι γονείς προσδοκούν στην απρόσκοπτη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας- ανάπτυξη βασικών γνωστικών δεξιοτήτων και πολιτισμού (ιστορία και θρησκεία). Ωστόσο, οι γονείς δεύτερης γενιάς εκλαμβάνουν διαφορετικά τη διδασκαλία της γλώσσας. Θεωρούν ως πιο βασική την απόκτηση βασικών απλών γνώσεων στη γλώσσα (με σκοπό την επικοινωνία), στον πολιτισμό, τα ήθη και έθιμα, τη θρησκεία ως στοιχείο πολιτισμού και ταυτότητας, ενώ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ότι το σχολείο θα πρέπει κατά κόρον να ενδυναμώνει την αίσθηση της ελληνικότητας στους μαθητές και να ενισχύει την προσπάθεια πολιτισμικής ταυτοποίησής τους. Η παρουσία της γλώσσας, όπως βλέπουμε στην πράξη υποχωρεί γιατί και οι ίδιοι δεν μιλούν Ελληνικά. Περισσότερο από τους μισούς γονείς δήλωσαν πως θεωρούν την Ελληνική ως δεύτερη τους γλώσσα, (εννοώντας μ'αυτό την επαφή με την καταγωγή τους και την ελληνικότητά τους), σαν μέσο επικοινωνίας με τα μεγαλύτερα μέρη της οικογένειας και ως μέσο διασφάλισης της κληρονομιάς. Τέλος η ιεράρχηση της γλώσσας ως λιγότερο σημαντικής σε σχέση με την κατοχή γλωσσικής επάρκειας ήταν εμφανής κυρίως σε γονείς της δεύτερης γενιάς. “it is important to keep Greek, but English comes easier”, τόνισε ένας γονιός δεύτερης γενιάς. Ενώ για τους γονείς πρώτης γενιάς η Ελληνική είναι το μόνο γλωσσικό μέσο επικοινωνίας.

Παρατηρείται συνεπώς α) μια γλωσσική αποστασιοποίηση, καθώς προχωρούμε στις νέες γενιές με επίπτωση στην μαθησιακή διαδικασία καθεαυτή (μιας που περιορίζεται η ομιλία της γλώσσας στο σπίτι/περιορισμένα ακούσματα) και β) μια απαίτηση από πλευράς γονιών το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα να λαμβάνει υπόψιν του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του σε σχέση με την διπολιτιστική τους ταυτότητα. Όπως χαρακτηριστικά τόνισε ένας γονιός δεύτερης γενιάς (σε μετάφραση) “είναι απόλυτα σημαντικό το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων να μην καταπιέζει την αγγλική ταυτότητα των μαθητών”. Η αξιολόγηση του α.π. από τους γονείς όσο και η κριτική ήταν κυρίαρχη. Ο σκεπτικισμός προερχόταν κύρια από την έλλειψη επικοινωνίας και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς δεύτερης γενιάς τείνουν ωστόσο να ενδιαφέρονται και να ενημερώνονται για την μαθησιακή διαδικασία, περισσότερο απ' ό,τι της πρώτης γενιάς. Οι οδηγοί σπουδών που ορισμένα σχολεία έχουν, για παράδειγμα, αναλύουν εκτενώς τους λόγους για την εκμάθηση της γλώσσας, τον τρόπο παγίωσης της διγλωσσίας ή της τριγλωσσίας και τον τρόπο που οι γονείς πρέπει να βοηθήσουν.

Συμπυκνώνοντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονιών και την προσφορά της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα λέγαμε πως είναι καθοριστική, στο να συντείνει στην δημιουργία ενός θετικού και πολιτισμικά φορτισμένου κλίματος για την εκμά-

θηση της γλώσσας. Ωστόσο, η συμβολική⁶ πλέον ταύτιση των νέων δασκάλων και γονιών με τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα προβληματίζει για το τι είδους φορείς είναι αυτοί οι παράγοντες και τι πολιτισμό μεταφέρουν.

Τέλος, η κριτική που επιχειρείται σε σχέση με τα απογευματινά παροικιακά σχολεία αναφέρεται στο ότι ορισμένα από αυτά προβάλλουν μια παρελθοντική-εθνοκεντρικά προσδιορισμένη ιδέα για τον Ελληνισμό, χωρίς μοντέρνες πολιτιστικές αναφορές. Το ερώτημα: ελληνικά απογευματινά σχολεία: εθνοκεντρικότητα ή διαπολιτισμικότητα; θέτει εκ των πραγμάτων μια θεωρητική βάση ανάλυσης του ρόλου αυτών των μορφών εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Τα απογευματινά παροικιακά σχολεία αποτελούν στοιχεία της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και γι' αυτό θα πρέπει να δίνουν παρόμοιες αναφορές ακόμη και αν δεν αποτελούν τα ίδια μια τέτοια πραγματικότητα, αναφορικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Και μόνο το γεγονός πως υπάρχουν, είναι πολύ σημαντικό γιατί υποδηλώνουν την ανάγκη της κοινωνίας για πολυγλωσσική παιδεία και σχεδιασμό. Έτσι τα παροικιακά σχολεία με την **αυταξία** που έχουν παίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό και ιστορικά καταξιωμένο ρόλο που είναι “να προβάλλουν μια ευρύτερη ιδέα συνύπαρξης και αμοιβαίας κατανόησης με τις άλλες εθνότητες και να ενσωματώσουν μια διαπολιτισμική-πολυπολιτισμική διάσταση για να στηρίξουν την κοινωνία στην οποία ζουν”. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και την παράλληλη καλλιέργεια μιας ευρύτερης κατανόησης του κοινωνικού περιγύρου. Η συντριπτική πλειοψηφία (πάνω από τα 3/4) των παροικιακών παραγόντων υποστήριξε πως “ο ρόλος των απογευματινών σχολίων είναι να δημιουργούν τη συνείδηση στους μαθητές πως ανήκουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και την ίδια στιγμή πως είναι μέλη της ελληνικής παροικίας”.

Ένα δεύτερο στοιχείο προσανατολισμού για τα παροικιακά σχολεία είναι η προσφορά τους στην καλλιέργεια μιας **δίγλωσσης διπολιτισμικής ταυτότητας**. Τα παροικιακά σχολεία “οφείλουν να είναι ένα είδος γέφυρας που θα ενώνουν τον κόσμο του παιδιού (την πολυδιάστατη πολιτισμική και γλωσσική πραγματικότητα που βιώνει), με την εθνοτική του καταγωγή. Επίσης, να μάθουν το παιδί να σέβεται τις διάφορες κουλτούρες και ταυτόχρονα να είναι περήφανο για την πολιτισμική του καταγωγή και κληρονομιά”. Έτσι οι μαθητές θα πρέπει να διαμορφώσουν τη διπολιτισμική τους ταυτότητα πάνω σε μια ευρύτερη βάση γιατί όπως τόνισε ένας παροικιακός πληροφορητής, “ο Αυστραλός πολίτης πρέπει να συνδυάζει όλα αυτά τα στοιχεία τα οποία του παρέχει η διπολιτισμική του ταυτότητα, για να είναι ο κοσμοπολίτης, ο πολίτης με την ευρύτερη πολιτισμική και γλωσσική φιλοσοφία, μια πλουραλιστική φιλοσοφία”.

Συνεπώς τα παροικιακά σχολεία θα πρέπει σύμφωνα με τη γνώμη των παροικιακών παραγόντων να:

⁶ Ο όρος “συμβολική ταυτότητα” χρησιμοποιήθηκε από τον Αμερικανό J. Fishman στις μελέτες του στη δεκαετία του 1960.

α) “δίνουν στους μαθητές τις επιπλοκές του τι σημαίνει να είναι μέλη μιας εθνοτικής ομάδας μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, να προωθούν δηλαδή την έννοια της ελληνικότητας μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία”, (περισσότεροι από τους μισούς συμφώνησαν), β) να δημιουργούν μια ευρύτερη διαπολιτισμική θεώρηση των πραγμάτων (ισοτιμία πολιτισμών) και γ) να προωθούν και να υποστηρίζουν τη δημιουργία μιας ισορροπημένης διπολιτισμικής ταυτότητας. (πάνω από 3/4 συμφώνησαν πως τα παροικιακά σχολεία θα πρέπει να καθιστούν τους μαθητές τους ικανούς να αντιλαμβάνονται πλήρως το δυσπρόστατο γλωσσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, με το να τους βοηθούν να γίνουν δίγλωσσα άτομα)

Ωστόσο, οι παροικιακοί παράγοντες παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένοι για το κατά πόσο τα παροικιακά μας σχολεία προωθούν με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές τους αυτού του είδους την προοπτική. Ορισμένοι παράγοντες υποστήριξαν πως τα παροικιακά σχολεία με την ίδια τους την λειτουργία (προωθώντας γλώσσα και πολιτισμό), προσφέρουν σε μια πολυπολιτισμική θεώρηση, γιατί καλλιεργούν μια διάσταση αυτής. Μια μεγαλύτερη μερίδα τοποθετήθηκε στο ζήτημα είτε αρνητικά είτε αποφεύγοντας να πάρει θέση. Στον ισχυρισμό πως “τα παροικιακά σχολεία ενθαρρύνουν τον εθνοκεντρισμό”, σχεδόν οι μισοί τον απέρριψαν (47,4%), 36,8% συμφώνησαν, 10,5% απεφυγαν και 7,3% δεν απάντησαν). Η αβεβαιότητα που παρατηρείται βασίζεται στην έλλειψη μιας ολοκληρωμένης και συστηματικής καταγραφής (και έρευνας) των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα παροικιακά σχολεία και στον κατακερματισμό τους.

Θα τελειώσω τη σημερινή παρουσίαση, αναφερόμενη στο μελλοντικό ρόλο των παροικιακών σχολείων και τις προκλήσεις που αυτά θα αντιμετωπίσουν, έτσι όπως αυτές νοούνται από τους συγκεκριμένους πληροφορητές.

Διάχυτη είναι η αισιοδοξία πως αυτά τα σχολεία πρόκειται να επιβιώσουν μελλοντικά, όσο και αν η πορεία δε θα είναι καθόλου εύκολη. Η επιβίωση αυτών των σχολείων έγκειται στην ετοιμότητα που θα δείξουν στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές και στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής τους φιλοσοφίας.

Οι προκλήσεις που τα αφορούν συνοψίζονται στα εξής: (παραθέτω τις απόψεις που διατυπώθηκαν, χωρίς κριτικό σχολιασμό, για να καταδειχθεί η ευρύτητα του προβληματισμού)

- * Στην ποιοτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, με τον συνυπολογισμό των διαφορετικών μαθησιακών δεδομένων (τη φύση και τις ανάγκες του μαθητικού ακροατηρίου) και την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων.
- * Στην ανάγκη εγγραφής μαθητών μη ελληνικής καταγωγής.
- * Στην ανάγκη καλύτερης χρηματοδότησης με σκοπό την κάλυψη λειτουργικών αναγκών και διαφημισής τους.
- * Προώθηση μιας πιο σταθερής και ουσιαστικής σχέσης τους με το mainstream (σχέση με κρατικό σχολείο και ενταξή τους στο πλαίσιο της Αυστραλιανής εκπαιδευτικής πολιτικής).

- * Διαρκής και συστηματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και καλυτέρευση της θέσης τους .
- * Προώθηση μιας πιο οργανωμένης και κεντρικής προσπάθειας για την οργάνωση των σχολείων και για έναν κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό της Ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης, που θα εγγυηθεί την ποιοτική αναβάθμισή τους.
- * Στην διερεύνηση της στάσης των γονιών της 2ης γενιάς απέναντι τους και δημιουργίας ενός κλίματος που θα τους ενθαρύνει να δεσμευτούν απέναντι στην ευθύνη για προώθηση του ελληνισμού.

Η ελληνική παροικία της Μελβούρνης έχει ήδη προσανατολιστεί στην τροχιά των προβλημάτων. Το “Παιδεία Ομογενών” αναμένεται να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ανα τον κόσμο ελληνόγλωσσα εκπαίδευση. Το σχόλιο ενός παροικιακού πληροφορητή φαίνεται να δίνει τον παλμό των μελλοντικών εξελίξεων:

“Όσο υπάρχει ελληνική παροικία, δεν μπορεί να σβήσει ο πόθος για εκπαίδευση και για συνέχιση γλωσσική και πολιτισμική. Αν αυτό γίνει, θα σημαίνει ότι η ελληνική παροικία αλλοιώνεται, πως γίνεται κάτι άλλο. Για παράδειγμα θα μιλάμε για “Ποσειδωνιάτες” χωρίς την ελληνική γλώσσα, αλλά αυτό το θεωρώ απίθανο, δεν μπορώ να το φανταστώ”.

Βιβλιογραφία

- Arvanitis Eugenia, (1997):** “Greek youth and ethnic identification in a multicultural context- Preliminary remarks”, Paper delivered at the 2nd International Hellenic Youth Congress, held at Melbourne.
- Arvanitis Eugenia, (1997):** “Greek Part-Time Ethnic Schools in Victoria: Future Perspectives”, Paper delivered at the conference of Modern Greek Teachers’ Association (MGTAV), 26-27th September, Melbourne.
- Arvanitis Eugenia, (1998):** “The Greek-Australian Identity: The role of greek Part-Time Ethnic Schools”, Paper delivered at the International Conference The Culture and Politics of The Diaspora, held at University of NSW, on the 23rd-27th February, Sydney.
- Cahill Desmond, (1997):** “Immigration and schooling: An ESL and LOTE perspective in the 1990s”, Paper delivered at the Annual National Conference of the Australian College of Education, held at Cairns.
- Δαμανάκης Μιχάλης, (1992):** “Ελλαδικός πολιτισμός και πολιτισμός του Απόδημου Ελληνισμού” στο: Νεοελληνική Παιδεία, τ. 24/92 (σ. 14-27).
- Lightbown, M. P. & Spada, N., (1995):** “How languages are Learned”, Oxford University Press, Oxford.
- Milburn Caroline, (1996):** “Report question curriculum of the ethnic schools”, The Age, December the 10th, Melbourne.
- Smolicz J.J., (1985):** “Greek-Australian: A Question of Survival in Multicultural Australia”, Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol.6, No. 1, Melbourne.
- Tamis A., (1993):** “Unloking Aystralia’s Language Potential”, Vol.8 Modern Greek, Aystralia.
- Victorian Ethnic Schools Report for (1996):** Ministerial Advisory Council on Languages Other Than English, Victoria.

ΝΟΤΙΑ ΑΦΡΙΚΗ

Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Νότια Αφρική

Κρυσταλλίδου Αναστασία

Εισαγωγή

Η παρουσία των Ελλήνων στη Νότια Αφρική χρονολογείται από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, και μέσα στην πρώτη εικοσαετία του αιώνα μας μπορεί να αναζητήσει κανείς τα ίχνη της ελληνικής παιδείας και την κίνηση για την ίδρυση ελληνικών σχολείων στη Νότια Αφρική.

Οι Έλληνες μετανάστες από την άφιξή τους σχεδόν είχαν πρωταρχική τους φροντίδα να κρατήσουν τους δεσμούς τους με την μητρόπολη συνειδητοποιώντας ότι ο κρίκος ήταν η διατήρηση της γλώσσας και της θρησκείας. Κρίνοντας από τα αποτελέσματα, πέτυχαν το σκοπό τους. Και τα αποτελέσματα δεν είναι μοναχά η ύπαρξη των σχολείων, αλλά οι μαθητές που βγήκαν από τα σχολεία αυτά, οι οποίοι έχουν κρατήσει την ταυτότητά τους και σαν Έλληνες της Νοτίου Αφρικής διακρίνονται και παίζουν σημαντικό ρόλο στον οικονομικό, πολιτικό, επιχειρηματικό και επιστημονικό τομέα της χώρας που ζουν.

Η ελληνική παροικία σήμερα αποτελείται από Έλληνες πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς, οι οποίοι εξακολουθούν να θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν ελληνικά και να τα εμπιστεύονται γι' αυτό το σκοπό στα ελληνικά σχολεία. Στον αγώνα για τη διατήρηση της ταυτότητάς μας υπήρχε πάντα η συμπαράσταση και η βοήθεια της Ελλάδας, υλική και ηθική, η αξία της οποίας είναι ανυπολόγιστη.

1. Συνοπτική έκθεση της λειτουργίας των ελληνικών σχολείων

Ο ελληνισμός της Νοτίου Αφρικής είναι οργανωμένος σε κοινότητες που είναι ενωμένες κάτω από την ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων και Σωματείων Νοτίου Αφρικής. Στο θέμα της ελληνικής παιδείας ακολούθησε το κοινοτικό σύστημα παιδείας. Σήμερα υπάρχουν 17 κοινότητες οι οποίες διατηρούν απογευματινά σχολεία (δηλαδή, Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής), μερικές από αυτές μάλιστα περισσότερα από ένα. Ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν σ' αυτά σύμφωνα με πρόσφατο υπολογισμό είναι 35 σε νηπιαγωγεία, 612 σε Δημοτικά, 48 σε Γυμνάσια και 29 σε Λύκεια. Οι μαθητές μεταφέρονται στα σχολεία από τους γονείς τους, μετά το πέρας των μαθημάτων τους στα δημόσια σχολεία της χώρας.

Υπάρχει ακόμα ένα ελληνικό σχολείο, το ΣΑΧΕΤΙ στο Johannesburg (S.A.H.E.T.I. είναι τα αρχικά των λέξεων South African Hellenic Educational and Technical Institute), το οποίο άρχισε να λειτουργεί το 1974 με 53 μαθητές και σήμερα έχει 3 μονάδες Νηπιαγωγείου με 196 παιδιά, Δημοτικό με 444 μαθητές και Γυμνάσιο-Λύκειο με 352 μαθητές, σύνολο 992. Το ΣΑΧΕΤΙ είναι μια ανώνυμη μη κερδοσκοπική εταιρεία που ανήκει στην ελληνική παροικία. Στο Σχολείο τα ελληνικά είναι ενταγμένα στο ημερήσιο πρόγραμμα και διδάσκονται υποχρεωτικά σ' όλους τους μαθητές που φοιτούν σ' αυ-

τό από το Νηπιαγωγείο μέχρι την Γ΄ Λυκείου, ανεξαρτήτως καταγωγής ή προέλευσης, σε τρία διαφορετικά επίπεδα, ανάλογα με το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές (με εξαίρεση το Νηπιαγωγείο).

Δεν γίνεται διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε κανένα δημόσιο σχολείο της Νοτίου Αφρικής και τα Νεοελληνικά δεν είναι μάθημα δέσμης (επιλογής) στις Παναφρικανικές εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο σκοπός της διδασκαλίας των ελληνικών στα σχολεία της Νοτίου Αφρικής, πολύ γενικά θα μπορούσε να ορισθεί ως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και μέσω αυτής η γνωριμία των μαθητών με τις ελληνικές ανθρωπιστικές αξίες και πολιτισμό, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ελληνικής συνείδησης και ταυτότητας. Τα μαθήματα που διδάσκονται μαθητές είναι: νεοελληνική γλώσσα, ελληνική ιστορία, θρησκευτικά και γεωγραφία της Ελλάδας, νεοελληνική λογοτεχνία και αρχαία ελληνική λογοτεχνία από μετάφραση στις τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου, όπου υπάρχουν.

Για τη διδασκαλία των ελληνικών στα κοινοτικά σχολεία χρησιμοποιούνται τα βιβλία “Μαθαίνω Ελληνικά” που έχουν γίνει για τα Ελληνόπουλα της Αμερικής και σε μικρότερο βαθμό τα βιβλία “Η γλώσσα μου”, τα οποία μας παρέχει δωρεάν το ελληνικό κράτος και τα οποία διανέμονται δωρεάν στους μαθητές, οι δε εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα κοινοτικά σχολεία είναι στην πλειονότητά τους αποσπασμένοι από το ΥΠΕΠΘ. Τα κοινοτικά σχολεία διοικούνται από σχολικές επιτροπές τις οποίες ορίζουν τα διοικητικά συμβούλια των κοινοτήτων.

Το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών και από τον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος, ο οποίος δεν υπερβαίνει τις πέντε ώρες την εβδομάδα.

Το ίδιο ισχύει και για το ΣΑΧΕΤΙ σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα.

Εκεί όμως, επειδή το μάθημα προσφέρεται σε προχωρημένο, ενδιάμεσο και αρχαριο επίπεδο (δεδομένου ότι στο ΣΑΧΕΤΙ φοιτούν μαθητές β΄ και γ΄ γενιάς και ένα μικρό ποσοστό ξένων) πολύ γενικά μπορούμε να πούμε ότι στα μεν προχωρημένα τμήματα ακολουθούνται τα αναλυτικά προγράμματα του ΥΠΕΠΘ και χρησιμοποιούνται τα βιβλία του οργανισμού με επιλογή, απλοποίηση ή περίληψη της ύλης στα βοηθητικά μαθήματα, αν χρειάζεται, στα δε ενδιάμεσα τμήματα του Δημοτικού χρησιμοποιούνται τα βιβλία που το ΥΠΕΠΘ έχει εκδώσει για τα ελληνόπουλα της Αμερικής, τα οποία οι δάσκαλοι τα έχουν βρει κατάλληλα. Χρησιμοποιούν επίσης “Τα Χελιδόνια” στην Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού κάνοντας επιλογές κειμένων. Στα προχωρημένα και ενδιάμεσα τμήματα του Γυμνασίου-Λυκείου, ο καθηγητής με οδηγό το αναλυτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ και έχοντας δώσει τα βιβλία του οργανισμού στους μαθητές, προσαρμόζει την ύλη στις ανάγκες τους ή κάνει δικές του σημειώσεις. Για τα αρχάρια τμήματα, τέλος, το σχολείο έχει φτιάξει δικό του υλικό και για το Δημοτικό και για το Γυμνάσιο-Λύκειο.

Στο ελληνικό τμήμα του ΣΑΧΕΤΙ απασχολούνται 18 εκπαιδευτικοί, αποσπασμένοι και ομογενείς, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο.

Υπάρχει ένας Διευθυντής για το ελληνικό τμήμα στο Δημοτικό κι ένας για το Γυμνάσιο-Λύκειο.

Υπάρχει θέση Συντονιστού Εκπαίδευσης στο Γενικό Προξενείο του Γιοχάνεσμπουργκ. Ο συντονιστής εκπαίδευσης είναι αντιπρόσωπος του ΥΠΕΠΘ για τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Η θέση αυτή είναι κενή για περίπου 5 χρόνια.

2. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η ελληνική παιδεία στη Νότια Αφρική μέχρι τη δεκαετία του '80 προσφέρονταν σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο. Το 1981 ξεκίνησε από το ΣΑΧΕΤΙ η προσπάθεια της αναγνώρισης του μαθήματος των ελληνικών ως μάθημα εξεταστέο στις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνάμα από την παροικία η ίδρυση έδρας νεοελληνικών σπουδών σε δύο Πανεπιστήμια: το Πανεπιστήμιο του Witwatersrand και του RAU που βρίσκονται στο Γιοχάνεσμπουργκ. Το δεύτερο επιτεύχθηκε. Ιδρύθηκαν δύο έδρες νεοελληνικών σπουδών. Η παροικία κάλυπτε τα έξοδα λειτουργίας της έδρας του WITS, στην άλλη βοηθούσε το Πανεπιστήμιο. Η έδρα του WITS έκλεισε το 1991 για οικονομικούς λόγους. Η άλλη συνεχίζει ακόμη. Προσφέρει νέα ελληνικά μέχρι διδακτορικό, καθώς και νέα ελληνικά με αλληλογραφία. Όμως, επειδή τα νέα ελληνικά δεν είναι μάθημα δέσμης (επιλογής) για εισαγωγή στις ανώτερες/ανώτατες σχολές, είναι δώρον άδωρον γι' αυτούς που παίρνουν νέα ελληνικά στο Πανεπιστήμιο, διότι δεν τους δίνεται πτυχίο Ελληνικής Φιλολογίας και δεν έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν το μάθημα στα σχολεία της Νοτίου Αφρικής. Το παίρνουν για μόρια ή από ενδιαφέρον.

Το ότι τα Νέα Ελληνικά δεν αναγνωρίστηκαν ακόμη ως μάθημα δέσμης (οι προσπάθειες δεν έχουν σταματήσει) οφείλεται σε "πολιτικούς" λόγους. Το 1987 είχε δοθεί η έγκριση για την αναγνώριση από την τότε κυβέρνηση και με έξοδα του κράτους συστάθηκε η επιτροπή η οποία έφτιαξε τα αναλυτικά προγράμματα και καθόρισε την ύλη. Όταν υποβλήθηκαν στις αρχές, το θέμα πάγωσε εν όψει των επερχομένων πολιτικών αλλαγών, καθώς και των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας που αναγγέλθηκαν πρόσφατα.

3. Δυσκολίες – Προβλήματα – Λύσεις

Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη διδασκαλία των ελληνικών στα σχολεία της Νοτίου Αφρικής προέρχονται από:

- * Το ευρύ φάσμα του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να είναι β', γ' και δ' γενιάς
- * Τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται
- * Την ύλη που διδάσκεται
- * Τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας
- * Τις συνθήκες λειτουργίας των κοινοτικών σχολείων (απογευματινά μαθήματα)

- * Το ότι τα ελληνικά δεν είναι αναγνωρισμένο μάθημα (δεν είναι κίνητρο για τους μαθητές να τα παρακολουθήσουν στις μεγάλες τάξεις)
- * Την αδυναμία ορισμένων εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις παραπάνω δυσκολίες.

Κάτι που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας οπωσδήποτε, αν επιχειρήσουμε να βρούμε τρόπους για να ανταπεξέλθουμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε και να διατηρήσουμε τη γλώσσα μας, είναι το πώς διαμορφώνεται η πραγματικότητα στη Νότιο Αφρική. Καινούργιοι μετανάστες δεν έρχονται, διότι οι πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες στην Ελλάδα που οδήγησαν πολλούς στην ξενητιά έχουν βελτιωθεί, ενώ οι αντίστοιχες στη Νότιο Αφρική έχουν χειροτερέψει, υπάρχει μεγάλη εγκληματικότητα και οικονομική κρίση. Αρκετοί επαναπατρίζονται ή μεταναστεύουν αλλού. Επομένως σε 20 με 30 χρόνια τα ελληνόπουλα της Νοτίου Αφρικής θα είναι τουλάχιστον τρίτης γενιάς, αν όχι παραπάνω. Επιπλέον, ζούνε και θα ζήσουν σε μια κοινωνία όπου υπάρχουν 11 επίσημες γλώσσες, και η αγγλική είναι μεν η “κοινή” γλώσσα, αλλά δεν είναι η μητρική των 32.000.000 Αφρικανών που είναι η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού.

Αυτό εμάς δεν μας αποθαρρύνει. Μέσα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε βλέπουμε να διαγράφονται δυνατότητες και προοπτικές, οι οποίες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν 1) στο τι μπορούμε να κάνουμε εμείς στην Νότιο Αφρική και 2) τι μπορεί να κάνει η Ελληνική Πολιτεία.

Θα αρχίσω από το δεύτερο. Η ψήφιση του νόμου 2413 τον Ιούνιο του '96 ήταν το πρώτο θετικό βήμα. Πιστεύουμε ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην εφαρμογή ορισμένων άρθρων γιατί η ανάγκη είναι επιτακτική. Για παράδειγμα:

- * Να γίνεται προσεκτική επιλογή των εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό, ενημέρωση για τις εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες στη χώρα υποδοχής, επιμόρφωση. Θέλουμε τους εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα γιατί αυτοί αντιπροσωπεύουν τη ζωντανή γλώσσα και κουλτούρα μας. Στους μαθητές θέλουμε να δώσουμε το ελληνικό ήθος και να τους διδάξουμε τα ελληνικά του σήμερα. Προκειμένου όμως ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να λειτουργήσει αποδοτικά στα εκεί σχολεία, χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση, καινούργια μεθοδολογία και μεγάλη προετοιμασία. Η ελληνικότητα των μαθητών του δεν είναι δεδομένη και για να την αφυπνήσει πρέπει πρώτα να τους κερδίσει. Η γνώση της γλώσσας της χώρας στην οποία βρίσκεται του είναι απαραίτητη για να δει γύρω, να ενημερωθεί, να συμμετάσχει και ν' ανέβει στα μάτια των μαθητών του. Γι' αυτό, το έργο του δεν πρέπει να περιορίζεται στην τάξη μόνο. Πρέπει να συνεχίζεται και μέσα στην παροικία όπου πρέπει να αναλάβει σημαντικό ρόλο, να οργανώνει εκδηλώσεις, να ξοδεύει χρόνο με τους μαθητές του, να είναι η ψυχή του σχολείου του, οι μαθητές του να είναι περήφανοι γι' αυτόν και να θέλουν να πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο. Είτε το θέλει είτε όχι, τα μάτια όλων είναι στραμμένα πάνω του, κρίνεται διαρκώς από το πώς φέρεται,

πώς ντύνεται, για ποια θέματα μιλάει. Μέσο του δασκάλου οι μαθητές βλέπουν τον Έλληνα του σήμερα και τον αποδέχονται ή τον απορρίπτουν και μαζί μ' αυτόν και τα ελληνικά. Δυστυχώς, ορισμένες ατυχίες (επιλογή, ενημέρωση και επιμόρφωση) του παρελθόντος ζωγράφισαν αρνητικά την εικόνα του Έλληνα εκπαιδευτικού. Ένα από τα κυριότερα γνωρίσματα ενός εκπαιδευτικού, θα πρέπει να είναι η ευελιξία και να έχει μεράκι.

- * Το δεύτερο σημαντικό για μας είναι το εκπαιδευτικό υλικό και τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Είμαστε ευτυχείς που αυτό έχει ξεκινήσει και δίνεται και σε μας η ευκαιρία να συμμετάσχουμε. Έχουμε κάποιο υλικό που θα θέσουμε στη διάθεσή σας και κάποιες εμπειρίες που θα θέλαμε να μοιραστούμε. Από κει και πέρα θα μας καθοδηγήσετε και είμαστε πρόθυμοι να συνεργασθούμε και να μάθουμε από σας. Διαβάζοντας τους στόχους δράσης του έργου σας, είδαμε φως στον ορίζοντα.

- * Η χορήγηση πιστοποιητικού ελληνομάθειας από την Ελλάδα για το οποίο οι εξετάσεις να γίνονται στις χώρες υποδοχής, είναι επίσης κάτι που θα έπρεπε να δει η Ελληνική Πολιτεία.

Εμείς, θα πρέπει να επιδιώξουμε με κάθε τρόπο την αναγνώριση των ελληνικών ως μάθημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διότι τα πλεονεκτήματα είναι δύο: 1) θα γίνει κίνητρο για τα παιδιά να συνεχίσουν τα ελληνικά μέχρι την Γ' Λυκείου, αν ξέρουν ότι διαλέγοντας το μάθημα εξασφαλίζουν μόρια για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και 2) θα συνεχίσουν το μάθημα στο Πανεπιστήμιο εφόσον θα ξέρουν ότι θα μπορούν να το διδάξουν στα σχολεία της χώρας.

Αν αναγνωρίζονταν τα Ελληνικά, τότε θα ήταν υποχρεωμένα και τα ξένα σχολεία να τα προσφέρουν ως μάθημα, εφόσον υπήρχε ικανός αριθμός παιδιών στο σχολείο τους που θα το διάλεγαν ως μάθημα επιλογής.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να προσθέσω ότι έχει γίνει σπουδαίο έργο στη Νότιο Αφρική σ' ό,τι αφορά την ελληνική εκπαίδευση, και σ' αυτό σπουδαίο ρόλο έχουν παίξει οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Είμαστε περήφανοι για τις γιορτές που διοργανώνουμε για τις εθνικές μας επετείες, τα θεατρικά έργα που ανεβάζουμε στα σχολεία μας, τους ελληνικούς χορούς που χορεύουν οι μαθητές μας. Τα παιδιά μας λένε περήφανα ότι είναι Έλληνες. Στην παιδεία όμως δεν υπάρχουν όρια και η επίτευξη ενός στόχου δεν είναι παρά το ξεκίνημα για τον επόμενο. Η παιδεία, επίσης, πρέπει να είναι ευέλικτη, να προσαρμόζεται στο περιβάλλον, να προβλέπει και να είναι έτοιμη για τις αλλαγές που το μέλλον θα φέρει. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός στο εξωτερικό, πρέπει να διδάξει στο μαθητή την αξία του να είσαι Έλληνας, έτσι ώστε να κρατήσει το παιδί την ταυτότητά του νικώντας τους κινδύνους και τα θέληγτρα της αφομοίωσης.

Κι αυτό, θα 'πρεπε ο Έλληνας εκπαιδευτικός να το νοιώθει σαν τη μεγαλύτερη

ανταμοιβή του. Κι είναι στο χέρι του να πετύχει αυτό ή το τελείως αντίθετο.

Από την άλλη πλευρά η ελληνική παροικία της Νοτίου Αφρικής παρά τις δοκιμασίες και τους δύσκολους καιρούς που περνάει είναι δυνατή και δυναμική. Έχει στελέχη που παίζουν ενεργό και σημαντικό ρόλο και την αντιπροσωπεύουν σε πολλούς τομείς. Παράλληλά ο δεσμός με την μητέρα-Πατρίδα γίνεται ολοένα και πιο έντονος και δυνατός. Αυτή η παροικία που θέλει να κρατηθεί στις ρίζες της θα κάνει το κάθε τι για να στηρίξει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ

Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Λατινική Αμερική

Καρναβάς Βασίλειος

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την κατάσταση στην οποία βρίσκεται σήμερα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Λατινική Αμερική πρέπει να έχουμε πρώτα μια γενική εικόνα της μετανάστευσης στην περιοχή, και της πρώτης οργάνωσης των Ελλήνων σε κοινότητες. Κι αυτό γιατί οι φορείς που παρέχουν τέτοιου είδους εκπαίδευση, εξαρχής ιδρύθηκαν και συνεχίζουν να λειτουργούν σε κοινοτικό περιβάλλον.

Α. Η ελληνική παροικία στην Λατινική Αμερική

1. Μετανάστευση

Από την εποχή ακόμη της ανακάλυψης της ηπείρου από τους Κορτές και Πισσάρο, αναφέρεται η παρουσία Ελλήνων στην Λατινική Αμερική. Ο μεγαλύτερος αριθμός ήταν και είναι στην περιοχή που σήμερα βρίσκεται το κράτος της Αργεντινής. Για αυτό και η μελέτη μας βασίστηκε κυρίως σε στοιχεία που συλλέξαμε απ' αυτή την παροικία.

Οι πρώτες μεγάλες ομάδες μεταναστών φτάνουν στην Αργεντινή κατά την τελευταία δεκαετία του 19ου και την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα κυρίως από τα Μικρασιατικά παράλια και τα νησιά. Ακολουθεί μια εικοσαετία μετανάστευσης, συνέπεια των πολέμων της εποχής. Κατά την διάρκεια του μεσοπολέμου το μεταναστευτικό ρεύμα αυξάνεται και μάλιστα από περιοχές που περιήλθαν οριστικά στην Τουρκία. Λίγο πριν και αμέσως μετά από τον δεύτερο πόλεμο έχουμε κάποια αυξημένη κίνηση συνέπεια και της οικονομικής και πολιτικής κατάστασης της Ελλάδας. Τελευταία μεγάλη ομάδα μεταναστών είναι 1000 άτομα με συγκεκριμένες ειδικότητες, που φτάνουν γύρω στο '52, '53 μέσω ΔΕΜΕ. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 το μεταναστευτικό ρεύμα ανακόπτεται οριστικά. Τα τελευταία χρόνια έχει παρουσιαστεί ένα μικρό ρεύμα παλλινόστησης από τις χώρες της περιοχής, συνέπεια της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Χρονικά τα ρεύματα μεταναστών προς την Λατινική Αμερική είναι αντίστοιχα μ' αυτά προς άλλες πιο γνωστές χώρες υποδοχής. Η διαφορά είναι ότι η Λατινική Αμερική ήταν συνήθως η τελευταία και αναγκαστική επιλογή όσων για διάφορους λόγους δεν μπόρεσαν να γίνουν δεκτοί σε άλλες χώρες, με συνέπεια η πλειοψηφία των ελλαδιτών, που έφτασαν εδώ να είναι άνθρωποι χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Αυτοί απετέλεσαν την πρώτη μαγιά για την ίδρυση αργότερα των πρώτων κοινοτήτων. Εξάιρεση αποτελούσαν κάποιοι που ερχόταν από την Μικρά Ασία και άλλες εστίες ελληνισμού εκτός των συνόρων του τότε ελληνικού κράτους. Αυτοί στην πλειοψηφία τους ήταν άνθρωποι μορφωμένοι και προοδευτικοί. Αν και ήρθαν οικονομικά κατεστραμμένοι, μπόρεσαν να εκμεταλλευθούν τις ευκαιρίες της εποχής και να συστήσουν οικονομικές αυτοκρατορίες. Γνωστότερο παράδειγμα ο Ωνάσης και άλλοι που παραμένουν ως σήμερα στην Αργεντινή.

Οι πρώτοι Έλληνες ξεκινούσαν συνήθως να απασχολούνται ως βιομηχανικοί εργάτες. Μετά οι πιο ικανοί έστηναν ένα μικρό μαγαζάκι - περίπτερο θα λέγαμε σήμερα - με ζαχαρώδη, τσιγάρα κλπ. Σιγά σιγά έφτασαν να κατέχουν μεγάλο μέρος αυτού του τομέα του λιανικού εμπορίου, καθεστώς που διατηρείται ως σήμερα. Χαρακτηριστικά μέχρι και ο πρόεδρος του επιμελητηρίου διανομέων ζαχαρωδών σήμερα είναι Έλληνας. Στις τελευταίες γενιές έχουμε κάποιους σημαντικούς Έλληνες επιχειρηματίες, επιστήμονες και καλλιτέχνες.

Ο αριθμός των Ελλήνων πρώτης δεύτερης και τρίτης γενιάς, σήμερα σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εξωτερικών, στην Αργεντινή ανέρχεται στις 25.000, περίπου όσοι και στο Βέλγιο. Απο αυτές τις 25.000 στον χώρο των κοινοτήτων δραστηριοποιούνται γύρω στις 5.000 - 6.000. (Στοιχεία σχετικά με την ζωή των πρώτων μεταναστών μας παραχώρησε η κ. Μαρία Δαμηλάκου, υποψήφια διδάκτωρ ιστορίας του Παν/μιου Κρήτης, απο την δημοσίευτη ακόμα εργασία της για τους Έλληνες της περιοχής).

2. Κοινωνική οργάνωση

Σαν ελεύθερο ανεξάρτητο κράτος η Αργεντινή έχει περίπου την ηλικία του νέου ελληνικού κράτους. Μεγάλο μέρος του πληθυσμού έφτασε εδώ απο κάθε γωνιά της γης, μέσα στους τελευταίους δύο αιώνες και διαμόρφωσε μια πολυσυλλεκτική κοινωνία. Ο μετανάστης από την πλευρά του επίσημου κράτους, εξαρχής θεωρήθηκε νέος Αργεντινός, εξαρχής είχε πλήρη δικαιώματα, και ποτέ δεν ένιωσε σοβαρές διακρίσεις εις βάρος του (πέρα απ' την περιθωριοποίηση που στην αρχή του προκαλούσε ίσως η έλλειψη γλώσσας). Έτσι, αν το επιθυμούσε, μπορούσε χωρίς πρόβλημα να ενσωματωθεί απο την πρώτη κιόλας γενιά, σε αντίθεση με ό,τι ίσως συνέβαινε σε άλλες εστίες μετανάστευσης. Επιπλέον, η κοινωνική δομή του εξασφάλιζε μια κινητικότητα που στον παλαιό κόσμο θα ήταν αδιανόητη.

Απο την πλευρά του και μεταξύ των συμπατριωτών του ο μετανάστης πρώτης γενιάς δηλώνει και θέλει να θεωρείται Έλληνας. Το γεγονός παρ' όλα αυτά ότι πρακτικά δεν έχουμε παλιννόστηση, και το ότι μετά από λίγο καιρό το όνειρο για επιστροφή παύει να υπάρχει, μας φανερώνει ότι ένιωσε άνετα απο την πρώτη κιόλας γενιά. Χαρακτηριστικό είναι ότι το όνομα που δίνουν στον εαυτό τους οι δεύτερης και τρίτης γενιάς μετανάστες είναι "παιδιά Ελλήνων" (hijos de Griegos) σε αντίθεση π.χ. με αυτούς της Β. Αμερικής ή της Αυστραλίας που παραθέτουν πρώτα το δηλωτικό της καταγωγής τους "ελληνοαμερικάνοι", "ελληνοαυστραλοί" (Greek Americans).

Σ' αυτή την χωρίς περιθωριοποιήσεις κοινωνία ξεκίνησαν να οργανώνονται οι πρώτες κοινότητες, στην αρχή για να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα όπως της αστοχασίας, της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, της φροντίδας για τους ηλικιωμένους κλπ. Εκείνη την εποχή ακόμα δεν υπήρχε ο θεσμός της κοινωνικής πρόνοιας απο πλευράς κράτους. Μετά απο διάφορες ανεπιτυχείς προσπάθειες το 1918 έχουμε την ίδρυση της πρώτης κοινότητας Βερίσσο - Λαπλάτα-Ενσενάδα. Ακολουθούν οι κοινότητες του κέντρου και έτσι φτάνουμε σήμερα μετά απο 80 χρόνια να έχουμε 26

κοινοτικούς φορείς στην Αργεντινή και 36 σε όλη την Λατινική Αμερική. Τα τελευταία 2 χρόνια ιδρύθηκε η Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Αργεντινής με σκοπό να συντονίσει τις ενέργειες των επιμέρους συλλόγων και να αποτελέσει έναν σοβαρό αντιπρόσωπο της εδώ ομογένειας στα πλαίσια του ΣΑΕ. Παράλληλα με τις κοινότητες των μεγάλων αστικών κέντρων υπάρχει και η Ένωση Ελληνικής Νεολαίας Αργεντινής που δραστηριοποιείται σε ό,τι έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα των νέων.

Σήμερα οι δραστηριότητες των κοινοτήτων επικεντρώνονται στην ίδρυση και στήριξη σχολείων μητρικής γλώσσας, στη διατήρηση χορευτικών συνόλων, στη διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων, συναυλιών, εορτών, στη συνεργασία με την εκκλησία και γενικά με ό,τι έχει σχέση με την διατήρηση και διάδοση στοιχείων της ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας.

Η παρουσία της παροικίας στον χώρο των ΜΜΕ σήμερα είναι οριακή. Το 1924 ξεκίνησαν να κυκλοφορούν οι πρώτες ελληνόφωνες εφημερίδες εξ ολοκλήρου εκδοθείσες στην Αργεντινή. Περίπου στον δεύτερο πόλεμο αρχίζουν να γίνονται δίγλωσσες υπακούοντας σε σχετικό νόμο της τότε κυβέρνησης και από το 1950 και μετά σχεδόν μηδενίζεται η παραγωγή ελληνόφωνου τύπου στο περιβάλλον της παροικίας. Όλα τα έντυπα συντάσσονται στα ισπανικά. Αν υπάρχει κάτι στα ελληνικά θα έχει συνταχθεί από ελλαδίτες. Παρ' ό,τι τα έντυπα γίνονται ισπανόφωνα αυτό δεν αρκεί για να τα σώσει από την παρακμή και το κλείσιμο. Σήμερα δεν κυκλοφορεί καμία περιοδική έκδοση ούτε καν στα ισπανικά. Οι τελευταίες σημαντικές εκδόσεις ήταν ένα μηνιαίο έντυπο της Αρχιεπισκοπής με τίτλο "Ελληνικό Φώς" (Luz Helenica) και μια δίγλωσση έκδοση του ιδρύματος "Θεοδόσιος Μαραγκός" με τίτλο "Η Ελλάδα σήμερα" (Grecia Hoy), τα οποία έπαψαν να κυκλοφορούν εδώ και 3 περίπου χρόνια. Κάποια ολιγοσέλιδα ενημερωτικά δελτία που κυκλοφορούν κατά καιρούς από τις κοινότητες δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν σοβαρές εκδοτικές προσπάθειες. Στο ραδιόφωνο σήμερα υπάρχουν δύο εβδομαδιαίες δίωρες εκπομπές παροικιακού ενδιαφέροντος και ειδήσεων, οι οποίες με κανένα τρόπο δεν καλύπτουν την ανάγκη για λόγο ελληνικό.

Στον εκδοτικό χώρο σημαντικότερη λειτουργία (με την χορηγία του ελληνικού κράτους και ευκατάστατων Ελλήνων) εκτελεί το κέντρο Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Σαντιάγο - Χιλής. Μέσω αυτού του κέντρου έχουν παρουσιαστεί σε μετάφραση από τη σύγχρονη ελληνική ιστορία, Ερωτόκριτος, μέχρι Καβάφης και σύγχρονο ελληνικό διήγημα. Σποραδικές εκδόσεις γίνονται και στην Αργεντινή από το Instituto Griego de Cultura στα πλαίσια του Καθολικού Πανεπιστημίου και από μεμονωμένους εκδότες (Ελύτη, κλπ). Οι παραπάνω εκδόσεις απευθύνονται βασικά σε ισπανόφωνο κοινό που ενδιαφέρεται για τα ελληνικά γράμματα.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, σήμερα συνυπάρχουν στην παροικία η δεύτερη και η τρίτη ή καμμιά φορά και η πρώτη γενιά μεταναστών. Ξεκινώντας από τους πρώτους Έλληνες έχουμε πει ότι ήρθαν εδώ στην πλειοψηφία τους με πολύ λίγα μορφωτικά εφόδια. Μην γνωρίζοντας, λοιπόν, σε πολύ καλό βαθμό την ελληνική δεν μπόρεσαν να μάθουν καλά ούτε την ισπανική (διπλή ημιγλωσσία).

Η δεύτερη γενιά έμαθε κατά κανόνα τα βασικά ελληνικά διότι δεν είχε ποτέ ούτε την ανάγκη ούτε την ευκαιρία να τα χρησιμοποιήσει σε υψηλότερο επίπεδο. Επίσης, σπάνια είχε καταρτισμένους διδάσκοντες και στο σπίτι ή στο παροικιακό περιβάλλον δεν συναντούσε δείγματα ελληνικού λόγου πέρα από τα όρια μιας τυπικής καθημερινής συζήτησης. Σ' αυτή τη γενιά έχουμε *μονόπλευρη διγλωσσία* με υπερέχουσα γλώσσα την ισπανική. Αν προσθέσουμε το γεγονός ότι έχουμε ήδη από την δεύτερη γενιά ένα μεγάλο ποσοστό μεικτών γάμων, καταλήγουμε ότι οι οικογένειες των ελληνικής καταγωγής μαθητών λιγότερες από τις μισές μιλάνε και οι δύο γονείς ελληνικά. Συνέπεια των παραπάνω είναι η τρίτη γενιά, στην οποία ανήκουν οι μαθητές που επιδιώκουμε να διατηρήσουμε τα ελληνικά τους, να ξεκινάνε το σχολείο με *ψευδοδιγλωσσία*, δηλαδή ελάχιστες ή καθόλου γνώσεις ελληνικής. Εξαιρέσεις υπάρχουν στις περιπτώσεις που υπήρχε στο σπίτι κάποια ηλικιωμένη γιαγιά, η οποία μετανάστευσε μεγάλη και δεν μπόρεσε να μάθει τα ισπανικά.

Σ' ό,τι αφορά τους χώρους και τις ευκαιρίες χρήσης της ελληνικής, στο παροικιακό περιβάλλον είναι ελάχιστες. Τα παιδιά, στην πλειοψηφία τους τρίτης γενιάς, ακόμη κι αν γνωρίζουν τα ελληνικά τα χρησιμοποιούν μόνο όταν πειστικά τους το ζητάνε οι δασκάλοι, οι παππούδες ή οι γονείς. Η δεύτερη γενιά χρησιμοποιεί τα ελληνικά που γνωρίζει συνήθως μόνο με νεοφερμένους απ' την Ελλάδα ή σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις όταν θέλουν να μιλήσουν επιλεκτικά σε κάποιον ελληνόφωνο. Όσοι επιβιώνουν ως σήμερα από την προπολεμική πρώτη γενιά, στο παροικιακό περιβάλλον μιλούν μεταξύ τους ελληνικά μπερδεμένα με ισπανικές λέξεις ή τρόπους έκφρασης. Χαρακτηριστικά σε όλα σχεδόν τα διοικητικά συμβούλια των κοινοτήτων οι συνεδριάσεις γίνονται στα ισπανικά. Μέχρι πρόεδρος ελληνικής κοινότητας υπάρχει που δεν γνωρίζει ελληνικά. Την σχετική απουσία χώρων χρήσης και παραγωγής λόγου ελληνικού την διαπιστώνουμε και σε διάφορα κοινοτικά έγγραφα, προσκλήσεις, διαφημίσεις κ.λπ που το μόνο που έχουν στα ελληνικά μπορεί να είναι το όνομα της κοινότητας και πολλές φορές ούτε κι αυτό. Αν και όλες οι κοινότητες διαθέτουν μια ποσότητα ετερόκλητων βιβλίων, δεν υπάρχει πουθενά μια υποτυπώδης βιβλιοθήκη ή άλλο παρόμοιο μέρος όπου κάποιοι ενδιαφερόμενοι θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σε ελληνόφωνη βιβλιογραφία.

Η επαφή αυτής της παροικίας με την Ελλάδα σε επίπεδο ελληνικού λόγου είναι ελάχιστη. Η ελληνική τηλεόραση δεν φτάνει ως εδώ, συνολικά σε όλη την παροικία δεν υπάρχουν πάνω από 10 συνδρομές σε ελληνικές εφημερίδες και μέσω του διαδικτύου μόνο κάποιοι με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα προστρέχουν σε ιστοσελίδες σχετικές. Θα τολμούσα να πω ότι η πιο μαζική επαφή της παροικίας με ελληνικό λόγο συντελείται όταν έρχονται δημοφιλείς Έλληνες καλλιτέχνες και δίνουν συναυλίες.

3. Εκκλησία

Στον παροικιακό χώρο σε οποιοδήποτε μέρος η εκκλησία έπαιξε και παίζει έναν σημαντικό ρόλο. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνο του θέμα ξεχωριστής μελέτης. Στην Αργεντινή υπάρχει οργανωμένη παρουσία της εκκλησίας από το 1930.

Εδώ και δύο περίπου χρόνια η επισκοπή του Μπουένος Άιρες έχει προβιβαστεί σε Αρχιεπισκοπή. Σήμερα εκτός από την πνευματική και θρησκευτική αποστολή της συμβάλλει και στον χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η ίδρυση του πρώτου κοινοτικού ημερήσιου ενταγμένου δημοτικού έγινε μετά από ενέργειες του τωρινού αρχιεπισκόπου κ.κ. Γεννάδιου Χρυσουλάκη. Με ενέργειες του ίδιου ιδρύθηκε το πρώτο ενταγμένο γυμνάσιο που υπάγεται στην Αρχιεπισκοπή και είναι υπό ίδρυση το πρώτο ελληνικό Πανεπιστήμιο στο Μπουένος Άιρες.

Ανακεφαλιώνοντας μέχρι εδώ να συγκρατήσουμε τα εξής για την συνέχεια: τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Λατινική Αμερική χρονικά συμπίπτουν μ' αυτά προς άλλες πιο γνωστές χώρες.

Η πολυσυλλεκτική τοπική κοινωνία αποδέχεται εξαρχής τους νέους μετανάστες σαν ισότιμα μέλη και περιορίζει την ανάγκη να περιχαρακωθούν σε εθνοκοινοπολιτισμικές ή θρησκευτικές κοινότητες. Το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των πρώτων μεταναστών ήταν συνήθως χαμηλό.

Η δεύτερη γενιά μαθαίνει λίγα ελληνικά γιατί δεν έχει την ανάγκη ούτε την δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσει σε υψηλότερο επίπεδο. Η τρίτη γενιά, οι μαθητές μας, στην πλειοψηφία τους γνωρίζουν ελάχιστα την γλώσσα των προγόνων τους. Σήμερα στο παροικιακό περιβάλλον δεν έχουμε πρακτικά παραγωγή λόγου ελληνικού, ούτε στα ΜΜΕ, ούτε στις κοινότητες με συνέπεια και οι χώροι χρήσης της ελληνικής να είναι περιορισμένοι.

B. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αργεντινή

1. Πρώτα σχολεία

Από την δεκαετία του 1930 ξεκινάνε στην Αργεντινή τα σχολεία μητρικής γλώσσας έχοντας στην αρχή για δασκάλους ελληνομαθείς απόφοιτους του παλαιού γυμνασίου. Κάθε κοινότητα έχει το δικό της σχολείο που μπορεί να στεγάζεται σε κάποιο σπίτι ή στην εκκλησία, αν υπάρχει. Με την πάροδο των χρόνων ο αριθμός των μαθητών φθίνει σε όλα αυτά τα σχολεία. Το 1982 ιδρύεται με ενέργειες του παρόντος αρχιεπισκόπου Κεντρικής και Νότιας Αμερικής, και μελών της κοινότητας *Asociacion la Colectividad Helenica* το πρώτο ημερήσιο ενταγμένο σχολείο. Από το 1982 αρχίζει και το ελληνικό κράτος να αποσπά δασκάλους γι' αυτό το σχολείο και για τα σχολεία μητρικής. Το 1993 ιδρύεται από την Αρχιεπισκοπή το πρώτο ενταγμένο γυμνάσιο και σήμερα βρίσκεται υπό ίδρυση το πρώτο Πανεπιστήμιο.

2. Σημερινή εικόνα

Στην γεωγραφική περιοχή που ξεκινάει από το Μεξικό και καταλήγει στην Γη του Πυρός εντοπίσαμε 29 σχολεία που λειτουργούν στα πλαίσια 21 φορέων και συγκεκριμένα 3 κοινοτικά ημερήσια ενταγμένα δημοτικά, ένα γυμνάσιο, και 25 εβδομαδιαία σχολεία που απευθύνονται σε παιδιά (σχολεία μητρικής) είτε σε ενήλικες και ανήκουν σε κοινότητες ή σε εξωκοινοτικούς φορείς (Πανεπιστήμια ή άλλα ιδρύματα). Τα

ενταγμένα σχολεία έχουν στο ελληνικό μέρος 15 ώρες την εβδομάδα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ελληνικοί χοροί και μουσική. Τα σχολεία μητρικής για κάθε επίπεδο έχουν 2 ώρες ελληνικά την εβδομάδα. Το ίδιο συμβαίνει με τα σχολεία ενηλίκων.

Εδώ πρέπει να διευκρινήσουμε ότι ο ορισμός μητρική γλώσσα και σχολείο μητρικής γλώσσας, όπως χρησιμοποιείται στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών, εδώ δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Οι περισσότεροι ελληνικής καταγωγής μικροί μαθητές, τρίτης γενιάς στην πλειοψηφία τους, ακόμα και με τους συγγενείς τους πρώτης γενιάς μιλούν ισπανικά.

Όσον αφορά το ιδιοκτησιακό καθεστώς των σχολείων τα πράγματα δεν είναι τελείως ξεκάθαρα, διότι η σχετική νομοθεσία διαφέρει της ελληνικής και ποικίλλει από κράτος σε κράτος. Σε γενικές γραμμές όμως η πλειοψηφία των φορέων μπορεί να θεωρηθεί ιδιωτικού δικαίου.

Οι διδάσκοντες στην πλειοψηφία τους έχουν πανεπιστημιακές σπουδές και γνωρίζουν πάνω από μια ξένη γλώσσα. Υπάρχουν ορισμένες μεμονωμένες περιπτώσεις σε απομακρυσμένες κοινότητες που τα ελληνικά τα διδάσκουν ελληνομαθείς συνήθως απόφοιτοι παλαιού γυμνασίου. Διοικητικά οι αποσπασμένοι δάσκαλοι και καθηγητές, υπάγονται στα κατά τόπους προξενία ή πρεσβείες και επιστημονικά στα γραφεία συμβούλων της Βορείου Αμερικής. Βέβαια οι τεράστιες αποστάσεις, οι διαφορετικές πραγματικότητες και το τεράστιο κόστος των επικοινωνιών καθιστούν πρακτικά αδύνατη οποιαδήποτε συνεργασία. Οι διδάσκοντες έχουν σαν οδηγό τις υποδείξεις των παλαιότερων, την φαντασία τους και την καλή τους διάθεση για προσφορά έργου. Για τα σχολεία της Λατινικής Αμερικής επιλέγονται με εξετάσεις μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον, οι γνώσεις της Αγγλικής. Η πληροφόρηση που έχουν για τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν εντός και εκτός της τάξης σ' αυτή την περιοχή, είναι μηδαμινές. Συνολικά εντοπίσαμε σε Αργεντινή, Βραζιλία Περού και Βενεζουέλα 12 δασκάλους και 2 καθηγητές αποσπασμένους από το ελληνικό κράτος, οι οποίοι συνεπικουρούνται από μια δεκάδα ομογενών.

Ο σχολικός προγραμματισμός είναι αποκλειστικά ευθύνη του διδάσκοντος. Κάποιες φορές υπάρχει συνεργασία με την διεύθυνση του σχολείου. Γενικά, όμως, μέχρι σήμερα ο κάθε εκπαιδευτικός διαλέγει τον τρόπο που θα εργαστεί.

Σαν βιβλιογραφία αναφέρθηκε ότι χρησιμοποιείται σχεδόν το σύνολο της υπάρχουσας για εκμάθηση ελληνικών από ξένους. Στους ενήλικες περισσότερο χρησιμοποιείται το "Ελληνικά Τώρα 1+1", ακολουθεί το "Επικοινωνείστε Ελληνικά" και το "Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους". Στις τάξεις των παιδιών χρησιμοποιούνται "Τα Νέα Ελληνικά για ξενόγλωσσα παιδιά", το "Μαθαίνω Ελληνικά" βιβλία του ΟΕΔΒ για τα σχολεία των ΗΠΑ ή της Γερμανίας και πιο σπάνια βιβλία του ΟΕΔΒ για το ελληνικό σχολείο. Ακόμα χρησιμοποιούνται πρωτότυπες εργασίες των διδασκόντων. Σαν δευτερεύοντα υλικά χρησιμοποιούνται μουσική, ταινίες βίντεο, εικόνες, χάρτες, παιχνίδια διδακτικά κ.α.

Όταν αναφέρουμε ότι χρησιμοποιείται το τάδε ή το δείνα βιβλίο σε πολύ σπάνιες πε-

ριπτώσεις σημαίνει ότι υπάρχει σε ποσότητα ώστε να έχει ο κάθε μαθητής το δικό του. Συνήθως υπάρχουν ένα δύο εγχειρίδια από τα οποία ο δάσκαλος κάνει φωτοτυπίες.

Χωρίς να έχουν αναγνώριση από τους αρμόδιους φορείς του ελληνικού κράτους, σε όλα σχεδόν τα σχολεία εφαρμόζονται δοκιμασίες γραπτές ή προφορικές για την μετάβαση από ένα επίπεδο σε ανώτερο. Οι δοκιμασίες αυτές για μας τους εκπαιδευτικούς έχουν την έννοια ελέγχου της αφομοιωθείσας ύλης, αν και κανείς δεν επαναλαμβάνει την χρονιά μόνο από ελλείψεις στα ελληνικά, ούτε καν στα ενταγμένα σχολεία. Εδώ να κάνουμε μια παρένθεση για να πούμε ότι στα ενταγμένα σχολεία τα ελληνικά διδάσκονται μόνον το απόγευμα, δεν έχουν καμμία σχέση με το επίσημο πρόγραμμα, υπάρχει ξεχωριστή βαθμολογία για την κάθε βάρδια και θεωρούνται σαν δεύτερη ξένη γλώσσα μετά τα αγγλικά. Οι μαθητές χωρίζονται σε τάξεις σύμφωνα με την ηλικία τους και όχι σύμφωνα με τις γνώσεις που έχουν. Στα εβδομαδιαία σχολεία, αντίθετα, είναι χωρισμένοι σε δύο ως τέσσερα επίπεδα σύμφωνα με τις γνώσεις τους.

Οι διδάσκοντες σε ποσοστό 70% δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα της εργασίας τους και ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης.

Τους μαθητές μπορούμε να τους κατατάξουμε σε τρεις ομάδες. Παιδιά μη ελληνικής καταγωγής, παιδιά ελληνικής καταγωγής και ενήλικες. Τα παιδιά μη ελληνικής καταγωγής συνήθως συμμετέχουν στα ημερήσια ενταγμένα σχολεία σε ποσοστό 70%. Έρχονται στο σχολείο λόγω του καλού πρωινού τμήματος και μένουν και το απόγευμα. Αν και στο σπίτι τους μπορεί να ομιλείται οποιαδήποτε γλώσσα της γης, πολλά από αυτά δείχνουν ενδιαφέρον για τα ελληνικά και δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να έχουν καλύτερη απόδοση από τα παιδιά των Ελλήνων. Συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις του ελληνικού τμήματος και πιο πολύ τα συναρπάξει η ελληνική μυθολογία και οι παραδοσιακοί χοροί. Τον χειμώνα του 1997-98, όταν θελήσαμε να συγκεντρώσουμε μια ομάδα μαθητών 13-15 ετών με ένα ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνίας στα ελληνικά για κάποιο ταξίδι που προσέφερε το Παν/μιο Κρήτης, καταλήξαμε το 50% της ομάδας να μην έχει καμμία απολύτως σχέση καταγωγής με Ελλάδα. Δεν ξέρω αν αυτό συναντάται και σε άλλες χώρες αλλά νομίζω ότι αν επιθυμούμε την διάδοση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, κάποια στιγμή θάπρεπε να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας κι αυτούς τους μικρούς φιλέλληνες.

Οι ελληνικής καταγωγής μαθητές μας στην πλειοψηφία τους ανήκουν στην τρίτη γενιά και έρχονται στο σχολείο γνωρίζοντας ελάχιστα στοιχεία ελληνικής. Το 37% από αυτούς μας δήλωσε ότι έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει στο σπίτι τα ελληνικά του και ένα 67% σε άλλους κοινωνικούς χώρους. Από προσωπική μας αντίληψη το μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης της ελληνικής αφορά χαιρετισμούς και συνηθισμένες τυπικές φράσεις που δεν έχουν σχέση με ουσιαστική έκφραση και επικοινωνία.

Ένα ποσοστό 30-35% έχει επισκεφτεί την Ελλάδα (και γι' αυτό βασικά υπεύθυνη είναι ΓΓΑΕ με τα προγράμματα που προσφέρει). Μόνο ένα 12% των γονέων αυτών των παιδιών πληροφορείται τακτικά για τα νέα της Ελλάδας. Συμμετέχουν με ενθουσιασμό κι αυτοί και οι αλλόφωνοι συμμαθητές τους σε συγκροτήματα χορευτικά, σε

θεατρικές παραστάσεις, σε εθνικές γιορτές και έχουν γενικά μια θετική στάση σε ό,τι σχετίζεται με την Ελλάδα. Δεν θεωρούν απαραίτητο στοιχείο της πολιτιστικής τους ταυτότητας την γνώση της ελληνικής. Πιο σημαντικό θεωρούν την συμμετοχή τους σε χορευτικά συγκροτήματα, σε κοινοτικές εκδηλώσεις και την απόκτηση κάποιων γνώσεων γεωγραφίας και ιστορίας σχετικά με την χώρα των προγόνων τους. Το επίπεδο ελληνικής που κατακτούν όσοι αποφοιτούν από το δημοτικό εξαρτάται κατά 80% από την βοήθεια που έχουν από το σπίτι.

Η ιδέα που έχουν για την πατρίδα των προγόνων τους, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και συνήθως τείνει προς την εξιδανίκευση. Σε γενικές γραμμές και τα παιδιά μα και οι γονείς τους δεν έχουν σαφή εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας. Για την πλειοψηφία είναι κάτι σαν τη γη της επαγγελίας. Για κάποιους άλλους είναι ακόμη η γη της φτώχειας και της μιζέριας που άφησαν πίσω τους οι πρόγονοί τους.

Εκτός από τις δυο προαναφερθείσες ομάδες υπάρχει ακόμη μια, αυτή των ενηλίκων. Οι ενήλικες φοιτούν συνήθως σε εβδομαδιαία σχολεία που μπορεί να είναι κοινοτικά ή να ανήκουν σε ιδρύματα ή σε Πανεπιστήμια. Απ' το σύνολό τους το 30% είναι ελληνικής καταγωγής, το 10%, θέλει τα ελληνικά για εργασιακούς λόγους και οι υπόλοιποι για να έχουν, όπως δήλωσαν, μια επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό. Μαθήματα για ενήλικους προσφέρουν σχεδόν όλες οι κοινότητες, το ίδρυμα Τσάκου στην Ουρουγουάη, δύο ιδρύματα πολιτισμού στην Αργεντινή και δύο πανεπιστήμια στην πόλη του Μεξικού. Από τους αλλόφωνους ενήλικες μαθητές που μπορέσαμε να εξετάσουμε μικρό ποσοστό κατέχει τα ελληνικά σε επίπεδο υψηλότερο απ' αυτό της απλής συνομιλίας. Γι' αυτό ευθύνεται κυρίως το ότι δεν έχουν την ευκαιρία να τα χρησιμοποιήσουν εκτός της τάξης. Ορισμένοι ταξιδεύουν στην Ελλάδα, αλλά η πλειοψηφία δεν έχει αυτή την οικονομική δυνατότητα.

Τελειώνοντας με το θέμα των σχολείων να πούμε ότι παράλληλα με τα προηγούμενα κάναμε μια μικρή βολιδοσκόπηση αν τοπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν διατεθειμένα να εισάγουν έστω πειραματικά στα προγράμματά τους τα νέα ελληνικά. Απευθυνθήκαμε σε ποικίλους φορείς. Από πρότυπα γυμνάσια ως Πανεπιστήμια και Ινστιτούτα. Σε ποσοστό 90% δέχτηκαν να ενσωματώσουν το νέο μάθημα και μάλιστα ορισμένοι ήταν διατεθειμένοι μέχρι να πληρώσουν τους διδάσκοντες. Αν κι όποτε θελήσουμε να αξιοποιήσουμε αυτή την προοπτική, η ομάδα των μη ελληνικής καταγωγής ελληνομαθών θα αυξηθεί ακόμα περισσότερο.

Γ. Συμπεράσματα - προτάσεις

Το σημαντικότερο συμπέρασμα από αυτή την μελέτη νομίζουμε ότι είναι ότι ο ελληνισμός της Λατινικής Αμερικής, ευρισκόμενος σήμερα στην τρίτη γενιά, έχει μια πολύ ιδιαίτερη άποψη για το τι σημαίνει σύγχρονη Ελλάδα και ελληνικές πολιτιστικές αξίες. Πάνω σ' αυτή την άποψη διαμορφώνει μια ξεχωριστή πολιτιστική ταυτότητα στην οποία η διατήρηση της γλώσσας δεν είναι στοιχείο απαραίτητο. Πιο σημαντικά στοιχεία θεωρούνται ο χορός, η μουσική, κάποια έθιμα, κάποιες εθνικές και θρησκευ-

τικές γιορτές, η αφοσίωση στην οικογένεια και η γνώση κάποιων γεγονότων του ένδοξου ιστορικού παρελθόντος. Νομίζουμε ότι το παιχνίδι της συνέχειας θα κριθεί σ' αυτή την γενιά. Αν η μητρόπολη προβεί στις απαιτούμενες ενέργειες θα μπορέσει να διατηρήσει κοντά της αυτή την ολιγάριθμη ομάδα παιδιών της.

Σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι ένας αριθμός Αργεντίνων νεοφιλελλήνων τρέφει μεγάλη αγάπη για ό,τι αντιπροσώπευε ή αντιπροσωπεύει η Ελλάδα. Μόνοι τους προσπαθούν όσο μπορούν να κατακτήσουν στοιχεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς συμπεριλαμβανόμενης της γλώσσας. Πρέπει να σκεφτούμε σοβαρά αν θα ενισχύσουμε αυτές τις μικρές εστίες ή αν θα τις αφήσουμε στην τύχη τους. Μερικές προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν σχετικές με τα παραπάνω, είναι οι εξής:

α. Για την περιοχή υπάρχει έλλειψη ειδικών ερευνών σχετικών με θέματα καταγραφής στοιχείων και διατήρησης της γλώσσας. Το πρώτο που θα πρέπει να γίνει πριν οποιαδήποτε άλλη ενέργεια θα ήταν να προωθηθούν περισσότερες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση.

β. Θα πρέπει να επιδιωχθεί αναβάθμιση των ημερησίων κατ' αρχή σχολείων ξεκινώντας από το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με την Ελλάδα, την αναβάθμιση των υλικών, τον καθορισμό της θέσης των ελληνικών μέσα στο πρόγραμμα, την θέσπιση κριτηρίων ελληνομάθειας, την αρτιότερη προετοιμασία των διδασκόντων.

γ. Θα εξυπηρετούσε η ίδρυση ενός φορέα διαχειριστικού - συμβουλευτικού, ο οποίος θα συντονίζει τους διδάσκοντες, θα διανέμει τα υλικά, θα παρέχει επιστημονική υποστήριξη και γενικά θα βρίσκεται ανάμεσα στις αρχές του ελληνικού κράτους και στα σχολεία της περιοχής.

δ. Προώθηση της ελληνικής σε τοπικά σχολεία στην αρχή δοκιμαστικά.

ε. Αναθέμανση της πολιτιστικής κίνησης με οργάνωση διαλέξεων, εκθέσεων, προβολών κ.λπ και την παροχή κινήτρων σε ελληνομαθείς ελληνικής ή μη καταγωγής, όπως υποτροφίες, ταξίδια, βραβεύσεις κ.λπ.

Όσο γρηγορότερα γίνουν πράξεις κάποιες από αυτές τις προτάσεις τόσο πιο σίγουροι θα είμαστε ότι και στις επόμενες δεκαετίες οι ομογενείς της περιοχής θα διατηρούν την πολιτιστική ταυτότητα της καταγωγής τους και ότι τα ιδεώδη του ελληνικού πολιτισμού θα συνεχίσουν να διαδίδονται στους φίλους λαούς της Λατινικής Αμερικής. Με την έναρξη της τρίτης χιλιετίας και με τις ισοπεδώσεις που προβλέπεται να επιφέρει το παγκόσμιο χωριό σίγουρα θα τα έχουν ανάγκη.

ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία: Προβλήματα και Προοπτικές

Γιωτίτσας Ναπολέον

1. Προβληματισμοί

Στα πρώτα χρόνια της μετανάστευσης, που η παραμονή των αλλοδαπών εργατών στη Γερμανία θεωρείτο προσωρινή και η κυρίαρχη γλώσσα μεταξύ των μελών της εθνοτικής μειονότητας ήταν η μητρική, κύριος στόχος του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας ήταν η διατήρηση και καλλιέργεια της γλωσσικής, εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, ώστε να διευκολύνεται η επιστροφή στην πατρίδα τους και η απρόσκοπτη επανένταξή τους στη σχολική και κοινωνική ζωή της χώρας καταγωγής τους (συστάσεις της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας από το 1964).

Το 1971 η Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας της Γερμανίας, κάτω από την πίεση του μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών, όρισε ως κύριο στόχο της εκπαίδευσης την ενσωμάτωσή τους στο γερμανικό σχολείο και συμπληρωματικά τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας μέσω του Μ.Μ.Γ. Το γερμανικό μάθημα στις λεγόμενες προπαρασκευαστικές τάξεις είχε προτεραιότητα, ενώ το μάθημα της μητρικής γλώσσας μέσα σ' αυτές θα αποτελούσε εμπόδιο για την ενσωμάτωση. Γι' αυτό έπρεπε να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό σε τμήματα μητρικής γλώσσας ή ως μέρος του προγράμματος των δίγλωσσων τάξεων που λειτουργούσαν σε ορισμένα κρατίδια. Στις περισσότερες περιπτώσεις, κυρίως στη Βαυαρία, οι προπαρασκευαστικές τάξεις ήταν και παραμένουν εθνικά ομοιογενείς και μετεξελίχθηκαν σε καθαρά εθνικές τάξεις με το εθνικό πρόγραμμα της χώρας καταγωγής.

Το μάθημα είχε εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Ως προς το διδακτικό υλικό και τη μέθοδο δε διέφερε καθόλου από τα παραδοσιακά υλικά και μεθόδους της χώρας καταγωγής. Η μόνη διαφορά ήταν ότι οι εθνικές τάξεις ονομάζονταν κατ' ευφημισμόν "προπαρασκευαστικές τάξεις".

Οι εκπαιδευτικοί αποστέλλονταν και αποστέλλονται, αν εξαιρέσει κανείς τις θετικές προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας τα τελευταία χρόνια, από την Ελλάδα χωρίς καμιά προετοιμασία για τη νέα τους αποστολή. Οι γερμανικές σχολικές αρχές παραχωρούσαν μεν αίθουσες διδασκαλίας, θεωρούσαν (εν μέρει θεωρείται ακόμη και σήμερα), όμως, το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας υπόθεση της χώρας προέλευσης και δεν παρενέβαιναν στους στόχους, στα περιεχόμενα και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Στα χρόνια της δικτατορίας, διαπιστώνοντας αντιδημοκρατικές ιδεολογικές παρεμβάσεις και καταπιέσεις εκπαιδευτικών από τις χώρες αποστολής, ορισμένα κρατίδια, με την πρωτοπορεία της Έσσης, εντάξανε το Μάθημα της Μητρικής Γλώσσας στο σχολικό τους πρόγραμμα και ανέλαβαν την ευθύνη για το διορισμό των εκπαιδευτικών και την εποπτεία του μαθήματος. Αλλά και τότε εξακολουθούσαν να ισχύουν οι ίδιοι στόχοι, τα ίδια διδακτικά υλικά και η ίδια μέθοδος.

Αυτό το σύστημα ανταποκρίνονταν στο πρώτο εργασιονομικό και κοινωνικοπολι-

τισμικό status των πρώτων ξένων εργατών καθώς και στις μαθησιακές προϋποθέσεις των πρώτων αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι ήταν στενά δεμένοι με τη ζωή και τον πολιτισμό της πατρίδας τους και η μητρική τους γλώσσα ήταν η γλώσσα σκέψης, μάθησης και επικοινωνίας.

Αλλά και το γερμανικό σχολείο δεν ήταν προετοιμασμένο να δεχθεί το ρεύμα των ξένων μαθητών. Απουσίαζε η κατάλληλη υποδομή (προσωπικό, υλικά και χώροι) για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες προσδιόριζαν τα περιεχόμενα, τους στόχους και τις οργανωτικές μορφές του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, τα οποία στην πραγματικότητα αποτελούσαν προέκταση του μαθήματος στη χώρα καταγωγής των μαθητών. Πολλά ομόσπονδα κρατίδια (ιδίως η Βαυαρία) καλλιεργούσαν και προωθούσαν αυτές τις δομές του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας για να μην αποτελούν τα παιδιά εμπόδιο στην περιοδική εναλλαγή των φιλοξενούμενων εργατών - *Gastarbeiter* (*Rotationsprinzip*).

Αυτό το σύστημα (με το καθαρά εθνοκεντρικό μάθημα) ευνοούσε μεν τους μαθητές που επέστρεφαν στην πατρίδα τους, μετά από μια σύντομη παραμονή στη Γερμανία, είχε όμως καταστροφικές συνέπειες για τους μαθητές που παρέμεναν στη Γερμανία, οι οποίοι λόγω ελλείψεων στη γερμανική γλώσσα και στους άλλους τομείς μάθησης δεν ήταν σε θέση να ξεκινήσουν και να τελειώσουν μια σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία ανάλογα με τις ικανότητές τους. Ωστόσο και ο στόχος αυτός, της διευκόλυνσης της παλιννόστησης μέσω της διδασκαλίας της Μ.Γ., δεν πετυχαίνεται, όπως καταδεικνύεται από τα πορίσματα έρευνας του Max-Planck Institut. Η έρευνα αυτή, όπως σχολιάζεται από τον Hopf (1995), δείχνει ότι μόνο οι μαθητές που παλιννόστησαν σε ηλικία 7 ετών δεν παρουσίαζαν σημαντικές δυσκολίες, ενώ όλοι οι άλλοι αντιμετώπιζαν ιδιαίτερα σημαντικές δυσκολίες. Πέραν των δυσκολιών στις σχολικές επιδόσεις οι μαθητές της Β/θμιας Εκπ/σης παρουσίασαν κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών δυσλειτουργική συμπεριφορά κατά τη διδασκαλία, ενώ σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους αυτοί οι μαθητές εμφανίζουν μια πολύ αρνητική εικόνα σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις και τις γλωσσικές ικανότητές τους. Ως κύριος παράγοντας για την ερμηνεία του φαινομένου της χαμηλής σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών, αναφέρεται στην έρευνα, η κοινωνική τους προέλευση και η ιδιότητα του "αλλοδαπού" ή "μειονοτικού" μαθητή (Μάρκου, 1995).

Το αποτέλεσμα ήταν η αναπαραγωγή της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της πρώτης γενιάς των μεταναστών. Μια τέτοια όμως κατάληξη δημιουργούσε κοινωνικά προβλήματα. Γι' αυτό τα περισσότερα γερμανικά κρατίδια εφάρμοσαν το σύστημα της ενσωμάτωσης, αλλού αυστηρότερα και αλλού ελαστικότερα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά φοιτούσαν σε κανονικές γερμανικές τάξεις και διδάσκονταν επιπρόσθετα μαθήματα μητρικής γλώσσας. Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας παρέμενε υποβαθμισμένο και λειτουργούσε περιθωριακά χωρίς στόχους, προγραμματισμό και έλεγχο της μάθησης.

2. Η κατάσταση στη Γερμανία σήμερα

Σήμερα η κατάσταση είναι διαφορετική. Οι προϋποθέσεις μάθησης έχουν αλλάξει. Κυρίαρχη γλώσσα είναι η γερμανική. Λίγο όμως ή πολύ χρησιμοποιείται και η ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής εθνοτικής μειονότητας. Υπάρχουν μαθητές αμφιδύναμης διγλωσσίας με υψηλό βαθμό κατοχής και των δύο γλωσσών και αμφιδύναμης διγλωσσίας με υπεροχή της γερμανικής. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις της μονογλωσσίας και της ψευδοδιγλωσσίας. Πολλά παιδιά, αν και δεν ενεργοποιούν τις παθητικές γνώσεις τους στη μητρική τους γλώσσα, εν τούτοις ζουν έντονα την κοινωνική και πολιτισμική ζωή της χώρας προέλευσης μέσα στην οικογένεια και την εθνοτική μειονότητα. Με λίγα λόγια, οι μαθητές είναι άτομα δίγλωσσα και διπολιτισμικά και γι' αυτό το Μ.Μ.Γ. πρέπει να αξιοποιεί και τα δυο πολιτισμικά κεφάλαια και να τα θεωρεί ενιαίο και οργανικό σύνολο, για να μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει μια προσωπικότητα με εσωτερική συνοχή. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία καθορίζεται ακόμη και σήμερα ουσιαστικά από τις αποφάσεις 8/6/76 και 26/10/79, τις οποίες έλαβε το αρμόδιο όργανο για το συντονισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και συγκεκριμένα το Μόνιμο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας (Die ständige Kulturministerkonferenz, KMK). Οι κοινές αποφάσεις των υπουργών Παιδείας στο Κ.Μ.Κ. έχουν γενικά ενδεικτικό – συμβουλευτικό και όχι υποχρεωτικό χαρακτήρα. Σ' αυτές τις συναντήσεις αποφασίστηκε ότι τα κρατίδια αποφασίζουν αυτόνομα για το ποια από τις δύο πλευρές θα έχει την αρμοδιότητα, την ευθύνη και την εποπτεία του Μ.Μ.Γ., η χώρα υποδοχής ή η χώρα προέλευσης (S.P.D. Grosse Anfrage, 1993).

Στο πλαίσιο αυτό από τα πρώην 11 κρατίδια της Ο.Δ.Γ. τα 5, δηλαδή η Βαυαρία, η Έσση, η Κάτω Σαξωνία, η Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία και η Ρηνανία-Παλατινάτο έχουν στη δική τους αρμοδιότητα και ευθύνη την οργάνωση του Μ.Μ.Γ. Η ευθύνη αυτή αφορά τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη οργάνωση του μαθήματος, καθώς επίσης και στη μισθολογική αποζημίωση των εκπαιδευτικών των χωρών προέλευσης που διδάσκουν το Μ.Μ.Γ. Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο Μ.Μ.Γ. εκτός του κρατιδίου της Έσσης είναι προαιρετική. Στο κρατίδιο της Έσσης με την από 10/05/83 απόφαση, που αναφέρεται γενικά στα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, εντάσσει το μάθημα της Μ. Γ. στα υποχρεωτικά μαθήματα των σχολείων αυτών.

Από την άλλη πλευρά τα κρατίδια της Βάδης-Βυρτεμβέργης, του Βερολίνου, της Βρέμης, του Αμβούργου, του Ζάαρ και του Σλέσβικ-Χόλσταϊν δεν έχουν στη δική τους αρμοδιότητα και ευθύνη το μάθημα της Μ.Γ. Στα κρατίδια αυτά την ευθύνη φέρνουν αποκλειστικά τα κατά τόπους προξενεία των χωρών αποστολής, με τη βασική υποχρέωση των χωρών υποδοχής να διαθέτουν δωρεάν, κατά τις απογευματινές ώρες, τους χώρους λειτουργίας του μαθήματος. Παράλληλα σε μερικά από αυτά τα κρατίδια λειτουργούν και μοντέλα “δίγλωσσης” εκπαίδευσης με γλωσσικά ομοιογενείς από άποψη μαθητικού πληθυσμού τάξεις.

Από τα νέα προσαρτημένα κρατίδια της Ο.Δ.Γ. η Σαξωνία επιτρέπει με μια εγκύκλιο απόφαση από 6/03/92 τη διδασκαλία του μαθήματος της Μ.Γ. στα σχολεία Γενικής και

Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό το συμπληρωματικό μάθημα της Μ.Γ. πρέπει να προσφέρεται από τα κατά τόπους προξενεία που έχουν τη γενικότερη επιστασία και στηρίζεται από τις εκπαιδευτικές αρχές της γερμανικής διοίκησης. Το Μ.Μ.Γ. στα Realschule και στα Γυμνάσια μπορεί να πάρει τη θέση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή η ευθύνη και η εποπτεία ανήκουν στα αντίστοιχα σχολεία και το διδακτικό προσωπικό αποζημιώνεται από το κρατίδιο της χώρας υποδοχής.

Παρατηρούνται, δηλαδή, από γερμανικής πλευράς, σχετικά με το μάθημα της Μ.Γ., δύο μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του: Η οργάνωση και η ένταξη του μαθήματος της Μ.Γ. στο κανονικό γερμανικό σχολείο από τη μία και από την άλλη ο διαχωρισμός του από το κανονικό σχολείο. Το κοινό σημείο αυτών των οργανωτικών μέτρων εντοπίζεται στις ώρες λειτουργίας του μαθήματος που και στις δύο περιπτώσεις λαμβάνει χώρα χωριστά και σε ώρες εκτός του κανονικού σχολικού προγράμματος του γερμανικού σχολείου.

Ακόμη και στην περίπτωση της ένταξης του μαθήματος της Μ.Γ. στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, το μάθημα αυτό δεν αντιμετωπίζεται ως ένα μεταξύ των άλλων μαθήματα τόσο σε σχέση με τις ώρες όσο και σε σχέση με το χώρο, που πραγματοποιείται σε άλλες αίθουσες, έτσι ώστε η γλώσσα και ο πολιτισμός των μεταναστών να μη βρίσκει τόπο ούτε στα αναλυτικά προγράμματα αλλά ούτε και στους χώρους - αίθουσες - του σχολείου. Φαίνεται δηλαδή, στις παιδαγωγικές πρακτικές να ακολουθούνται οι αρχές της "Παιδαγωγικής των Αλλοδαπών" και όχι της "Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής".

Στα πλαίσια αυτών των μοντέλων, στο χώρο της Ο.Δ.Γ., λειτουργούν οι παρακάτω μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης:

α) Τα ελληνικά ιδιωτικά σχολεία Μονάχου-Νυρεμβέργης

Τα σχολεία αυτά λειτουργούν με φορέα το Ελληνικό Γενικό Προξενείο του Μονάχου και τη Γραμματεία των Ελληνικών Σχολείων Νυρεμβέργης και περιλαμβάνουν τις τάξεις 1-9 (καλύπτοντας έτσι την υποχρεωτική εκπαίδευση). Τα λειτουργικά έξοδα κατὰ 80% και η εξ' ολοκλήρου αμοιβή των εκπαιδευτικών καλύπτονται από τη Βαυαρική κυβέρνηση. Το μεγαλύτερο μέρος των ωρών και των μαθημάτων γίνονται στην ελληνική γλώσσα.

β) Οι Γλωσσικά Ομοιογενείς Τάξεις

Οι τάξεις αυτές λειτουργούν κυρίως στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης (και λίγο διαφοροποιημένες στην Έσση), όπου τα 2/3 του προγράμματος στις τάξεις 1-4 διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα και το 1/3 στη γερμανική. Μετά την τέταρτη τάξη συνεχίζουν οι τάξεις αυτές στο κύριο (κατώτερο) σχολείο (Hauptschule) όπου το μισό των ωρών και μαθημάτων διδάσκονται στην ελληνική και το μισό στη γερμανική γλώσσα. Τα έξοδα λειτουργίας καλύπτονται από την κυβέρνηση της Βάδης-Βυρτεμβέργης.

γ) Τα Τμήματα Συμπληρωματικής Διδασκαλίας της Μ.Γ.

Όπως επισημάναμε παραπάνω, αυτή η μορφή αποτελεί και την επικρατέστερη στην Ο.Δ.Γ. Στα πέντε κρατίδια το μάθημα της Μ.Γ. είναι στην ευθύνη της γερμανικής πλευράς, όπου οι μαθητές παρακολουθούν πριν ή μετά το κανονικό γερμανικό scho-

λείο και το Μ.Μ.Γ. μέχρι 5 ώρες την εβδομάδα. Στα υπόλοιπα κρατίδια την ευθύνη του μαθήματος της Μ.Γ. έχει η ελληνική πλευρά, όπου το μάθημα γίνεται τις απογευματινές ώρες και περιλαμβάνει από 5-8 ώρες την εβδομάδα.

δ) Τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία

Τα σχολεία αυτά λειτουργούν στη βάση των ελληνικών σχολείων και αναλυτικών προγραμμάτων με τη μόνη διαφορά ότι διδάσκονται και 2-3 ώρες την εβδομάδα η γερμανική γλώσσα. Τέτοια σχολεία λειτουργούν σε όλες τις βαθμίδες από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, των οποίων το κόστος λειτουργίας αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου η ελληνική πολιτεία.

Αν πάρουμε ως κριτήριο τα ποσοστά επιτυχίας των αποφοίτων αυτών των σχολείων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στον τομέα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και στην επαγγελματική αποκατάσταση (Βλ. σχετικά α) Boos-Nünning (e.a) (1990): Berufswahlsituation und Berufswahlprozesse griechischer, italiemischer und portugiesischer Jugendlicher Beitr. BA 140 Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg β) Δαμανάκης Μιχάλης (1993): Ομογενείς Φοιτητές σε Ελληνικά Πανεπιστήμια, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα γ) Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων δ) πρακτικά της Βουλής που αφορούν στο νόμο 2413/1996, (συνεδρίαση 2 Μαΐου 1996), τότε η συνέχιση της λειτουργίας αυτών των σχολείων δεν νομιμοποιείται. Ο ιστορικός της εκπαίδευσης θα κρίνει αν και κατά πόσο η ίδρυση των αμιγών Ελληνικών Ιδιωτικών Σχολείων της Γερμανίας ήταν ή όχι ένα ιστορικό λάθος. Εκείνο, που αποτελεί κοινή διαπίστωση και κοινό τόπο τόσο των γονέων όσο και των κυβερνητικών οργάνων Ελλάδας και Γερμανίας είναι, ότι τα σχολεία αυτά δεν ανταποκρίνονται σήμερα στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις των καιρών. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι στο νόμο 2413/1996, άρθρο 8, παράγραφος 14 προβλέπεται η σταδιακή κατάργηση αυτών των ξεχωριστών σχολείων, που οδηγούν τους μαθητές στην περιχαράκωση και στην απομόνωση. Συγκεκριμένα ο νόμος προβλέπει τα εξής: "Οι εκπαιδευτικές μονάδες (ή σχολεία) ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, καταργούνται σταδιακά από το σχολικό έτος 1997-1998, από την έναρξη του οποίου παύουν να δέχονται μαθητές για αρχική εγγραφή σε κάθε σχολική μονάδα. Κατ' εξαίρεση μπορεί να επιτραπεί συνέχιση της λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση των οικείων διπλωματικών ή προξενικών αρχών και σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. όταν οι εκπαιδευτικές συνθήκες στις άλλες χώρες επιβάλλουν τη συνέχιση της λειτουργίας τους".

Η κατάργησή τους όμως προξενεί αναστάτωση και αντιδράσεις, όταν δεν υπάρχει εναλλακτική λύση. Μια εναλλακτική λύση θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία θα μπορούσαν να συνυπάρχουν με τις λοιπές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Γερμανία, οι οποίες απευθύνονται στους μαθητές που είναι ενταγμένοι στις γερμανικές κανονικές τάξεις.

ε) Οι δίγλωσσες τάξεις

Οι τάξεις αυτές έχουν ως βασική επιδίωξη μια δίγλωσση και διπολιτισμική εκπαίδευση. Οι μαθητές φοιτούν στα κανονικά γερμανικά σχολεία με παράλληλη ελληνική εκπαίδευση (όπως μητρική γλώσσα, Θρησκευτικά, Ιστορία, Αγωγή του πολίτη). Για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού αρκούν 7-8 ώρες την εβδομάδα ενώ τα έξοδα καλύπτονται από τη χώρα υποδοχής. Τέτοιες τάξεις λειτουργούν στο Κρέφελντ (Gesamtschule), στο Ντύσελντορφ (στο Gymnasium και στο Gesamtschule, στην Φρανκφούρτη στο Karls-Kaiser Gymnasium κλπ.). Οι τάξεις αυτές ωστόσο δεν είναι εύκολο να αποτελέσουν το κυρίαρχο μοντέλο ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ο.Δ.Γ. Σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα (Hopf, 1993, 125) υπογραμμίζονται τα ακόλουθα σημεία σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία. Τα 2/3 περίπου των ελληνόπουλων στην Ο.Δ.Γ. λαμβάνουν μέρος σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές της πρωτοβάθμιας, σε μικρότερο της Β/θμιας (Α' κύκλου) και σε πολύ μικρό ποσοστό οι μαθητές της Β/θμιας εκπ/σης (Β' κύκλου γερμανικού). Υπάρχουν, ανάλογα με το κάθε κρατίδιο, πολύ μεγάλες διαφορές όσον αφορά στην προσφορά, αρμοδιότητα και στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (ελληνική ή γερμανική διεύθυνση).

Η πιο συχνή μορφή οργάνωσης (στην οποία φοιτούν τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών) είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας το απόγευμα. Η επόμενη μορφή - αν εξαιρέσει κανείς τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης - είναι η ενταγμένη στο πρωινό κανονικό σχολείο διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Πέρα των παραπάνω διαπιστώσεων προκύπτουν και συγκεκριμένα προβλήματα σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπως:

Ανεξάρτητα από το αν το μάθημα είναι ενταγμένο στο πρωινό ή απογευματινό πρόγραμμα η διπλή σχολική φοίτηση οδηγεί σε υπερφόρτωση των μαθητών. Ανάλογα με τις οργανωτικές μορφές διαφέρουν και τα περιεχόμενα διδασκαλίας, όπου αυτά αρχίζουν από μια απλή προσφορά γλωσσικών, ιστορικών και θρησκευτικών περιεχομένων και φτάνουν μέχρι την πλήρη προσφορά του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος.

3. Άλλες οργανωτικές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία

α. Δίγλωσσα μοντέλα εκπαίδευσης

Μια σημαντική ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας των διαφόρων αλλοθρόνων γλωσσών στη Γερμανία, αποτελεί η εισαγωγή τους μέσα στον πίνακα διδασκαλίας μαθημάτων ενός γερμανικού σχολείου. Έτσι, με την έναρξη του σχολικού έτους 1989-90 στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία (την ίδια εποχή άρχισε επίσης και σε άλλα κρατίδια η ίδρυση δίγλωσσων τάξεων) έγινε εφικτή η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα στα πλαίσια ενός μοντέλου, που κατά συνθήκη ονομάζεται δίγλωσσο, χωρίς όμως να είναι τέτοιο με την πραγματική του σημασία, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων. Όλα τα λεγόμενα δίγλωσσα μοντέλα εκπαίδευσης προσπαθούν να επιτύχουν τους εξής στόχους:

- * να ενισχύσουν όχι μόνο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τη διγλωσσία και διπολιτισμικότητα των μαθητών (στην περίπτωσή μας των ελληνόπουλων) αφού τα περισσότερα απ' αυτά μεγαλώνουν σε δυο γλώσσες στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον,
- * να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν όλα εκείνα τα τυπικά και ουσιαστικά εφόδια που θα τους είναι απαραίτητα, όταν θα κληθούν να αποφασίσουν για το μέλλον τους στη Γερμανία ή στη χώρα καταγωγής τους.

Η ορολογία “δίγλωσση εκπαίδευση” μπορεί να χρησιμοποιηθεί με την πλατιά και τη στενή έννοια. Με την πλατιά του έννοια θεωρούμε “δίγλωσση εκπαίδευση” κάθε μορφή εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας ο μαθητής διδάσκεται τόσο στη μητρική του γλώσσα (Γ1) ή στη γλώσσα της χώρας προέλευσης (στην περίπτωσή μας της Ελληνικής) όσο και στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) ή γλώσσα της χώρας υποδοχής. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να χαρακτηρίσουμε δίγλωσση εκπαίδευση, στην ευρεία έννοια του όρου, εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία ο μαθητής διδάσκεται τις πρωινές ώρες σε μια “κανονική τάξη” ενός σχολείου της χώρας υποδοχής τη γλώσσα και στη γλώσσα αυτής της χώρας, και κάποια απογεύματα ή τα Σάββατα διδάσκεται σ' ένα ανεξάρτητο και από την παροικία οργανωμένο σχολικό θεσμό την ελληνική και στην ελληνική γλώσσα.

Ως μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης - στην ευρεία έννοια του όρου - θα μπορούσε, επίσης, να χαρακτηριστεί η εκπαίδευση του μαθητή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, σ' ένα σχολείο αυτής της χώρας, και παράλληλα η διδασκαλία της ελληνικής στο ίδιο σχολείο και στα πλαίσια του κανονικού προγράμματος, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Στην στενή του έννοια ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται σε μια δεύτερη κατηγορία προγραμμάτων στα οποία η γλώσσα της χώρας υποδοχής και η ελληνική διδάσκονται σ' ένα και το αυτό πρόγραμμα σπουδών ως καθεαυτό αντικείμενο διδασκαλίας και λειτουργούν (και οι δύο) συγχρόνως ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Για λόγους μεθοδολογικούς, αλλά και ουσιαστικούς, θα αποκαλέσουμε ταυτή την κατηγορία των δίγλωσσων προγραμμάτων Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα.

Η ποσοστιαία εκπροσώπηση των δύο γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να είναι ισομελής (50:50), όπως για παράδειγμα στο Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου ή ανισομελής, όπως συμβαίνει στα δίγλωσσα / τριγλωσσα σχολεία σε άλλες μεταναστευτικές χώρες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο όρος στη στενή του έννοια αναφέρεται και περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα πλαίσια του οποίου οι δύο γλώσσες λειτουργούν συγχρόνως ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων.

Αντίθετα, τα προγράμματα (μοντέλα) εκείνα στα οποία η μια γλώσσα (στην περίπτωση μας η ελληνική) διδάσκεται μόνο ως γνωστικό αντικείμενο θα τα ονομάσουμε Ασθενή Δίγλωσσα Προγράμματα.

Τα Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα έχουν ως στόχο το δίγλωσσο άτομο, ενώ τα ασθενή, σε τελική ανάλυση, στοχεύουν στην επικράτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γ2).

Ασθενή Δίγλωσσα Προγράμματα συναντούμε αρκετά και σε πολλές χώρες όπου ζουν ελληνόπουλα και φοιτούν στα “κανονικά” γερμανικά σχολεία, στα πλαίσια των οποίων η ελληνική έχει ενταχθεί στο “κανονικό” πρωινό πρόγραμμα ορισμένων σχολείων και διδάσκεται ως ξένη ή ως δεύτερη γλώσσα. Στα ασθενή μοντέλα μπορούν να ενταχθούν επίσης τα ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια της Γερμανίας.

Παρόλο που τα Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα σπανίζουν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία, υπάρχουν ορισμένα παραδείγματα που πρέπει να τύχουν προσοχής, να αναλυθούν και να αναδειχθούν τα θετικά τους σημεία, και να αξιοποιηθούν η συσσωρευμένη εμπειρία και η γνώση που απορρέει από αυτά. Παρακάτω σχιαγραφούνται μερικά τέτοια μοντέλα από τη Γερμανία.

Στα ισχυρά δίγλωσσα προγράμματα στη Γερμανία μπορούν να ενταχθούν οι Δίγλωσσες Τάξεις της Βαυαρίας. Σ’ αυτή την κατηγορία Δίγλωσσων Προγραμμάτων ανήκαν, επίσης, οι Προπαρασκευαστικές Τάξεις (Vorbereitungsklassen) που λειτουργήσαν κυρίως στη δεκαετία του 1970 σε διάφορα ομόσπονδα κρατίδια, όπως για παράδειγμα στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία, και είχαν, όμως, μεταβατικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι παραπάνω τάξεις έχουν ένα μεταβατικό χαρακτήρα και ουσιαστικά, δεν στοχεύουν στο δίγλωσσο άτομο, αλλά στην επικράτηση της γερμανικής γλώσσας (Γ2). Μ’ αυτή την έννοια δεν είναι ισχυρά δίγλωσσα μοντέλα και αποτελούν τεκμήριο για τη θέση που διατυπώνεται τακτικά στη διεθνή βιβλιογραφία ότι, ένα δίγλωσσο πρόγραμμα δεν στοχεύει οπωσδήποτε στη διγλωσσία.

Οι δίγλωσσες τάξεις που λειτουργήσαν ή λειτουργούν σε σχολεία της Έσσης (π.χ. Holzhausenschule Frankfurt ή Humboldtschule Offenbach) τα ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε γερμανικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα στο Leibniz - Gymnasium Düsseldorf ή στο Kaiser - Karls - Gymnasium Aachen) μπορούν να ενταχθούν, επίσης, στα ισχυρά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, δεδομένου ότι στις παραπάνω περιπτώσεις η Ελληνική δεν διδάσκεται μόνο ως αντικείμενο, αλλά χρησιμοποιείται και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών αντικειμένων, όπως: Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Αγωγή του Πολίτη, αλλά και Μαθηματικά.

Όλα τα παραπάνω μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνονται αποκλειστικά, ή κατά κύριο λόγο, σε μαθητές ελληνικής καταγωγής και διαφοροποιούνται ως προς αυτό το σημείο, σημαντικά από το μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης του Κρατικού Ευρωπαϊκού Σχολείου Βερολίνου (Die Staatliche Europaschule Berlin), το οποίο φαίνεται να ανοίγει νέες προοπτικές στη δίγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία. Οι μέχρι σήμερα συγκεκριμένες μορφές προγραμμάτων πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, Δαμανάκης, ο.π.) φαίνεται να μην προσδιορίζονται μόνο ή κυρίως από εκπαιδευτικούς όσο και ιδιαίτερα από πολιτικούς παράγοντες. Το γεγονός

αυτό σημαίνει ότι επιβάλλεται να γίνει διαχωρισμός και απεξάρτηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας από την παλιννόστηση και να ενταχτεί στο κανονικό και επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Ένας τέτοιος στόχος επιβάλλεται σήμερα από την διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και από την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση πράγμα που σημαίνει ότι αυτή η επιδίωξη στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου τόσο προς όλα τα παιδιά όσο και προς τον κοινωνικό τους περίγυρο, όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις του και τις συγκρούσεις του.

Όπως διαμορφώνεται η σύγχρονη Ευρώπη, κυρίως στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτή η διαπίστωση επιβάλλει μια γενική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, κυρίως των εμπλεκομένων χωρών, τόσο από θεσμικής πλευράς όσο και από πλευράς κοινωνικών και οικονομικών αναγκών, πράγμα που δεν έγινε στο παρελθόν. Η εκπαιδευτική που ακολούθησε η Γερμανία ήταν μια πολιτική αφομοίωσης και πολιτισμικής ομοιομορφίας που επιβλήθηκε μέσα από ένα σύστημα εκπαίδευσης μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού χαρακτήρα. Στην κατεύθυνση αυτή το πλαίσιο των αποφάσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών αποτελεί η οδηγία της 25^{ης} Ιουλίου του 1977 (Direktive 486/77). Στα άρθρα 3 και 4 της οδηγίας αυτής καταγράφονται δύο βασικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το σύνολο της εκπαιδευτικής πολιτικής που προτείνεται στα κράτη μέλη.

Το πρώτο χαρακτηριστικό (άρθρο 3) αναφέρεται στην υποχρέωση των χωρών υποδοχής για παροχή δωρεάν εκπαίδευσης στα παιδιά των μεταναστών, με τη βασική παρατήρηση ότι αυτή η διδασκαλία θα είναι προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες των μεταναστών. Παράλληλα επισημαίνεται ότι οι χώρες υποδοχής υποχρεούνται να λάβουν τα αναγκαία μέτρα για να εκπαιδεύσουν και επιμορφώσουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς που θα διδάσκουν σε παιδιά μεταναστών. Το δεύτερο χαρακτηριστικό (άρθρο 4) αφορά στην υποχρέωση των χωρών υποδοχής σε συνεργασία με τις χώρες καταγωγής να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Και τα δυο αυτά χαρακτηριστικά, πιστεύουμε, ότι δεν προωθήθηκαν μέχρι τώρα στο βαθμό που θα έπρεπε. Κι αυτό επειδή η οδηγία 486/1977 των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων συμπίπτει με μια περίοδο, κατά την οποία η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών προσδιορίζεται από ένα διπλό στόχο (Μάρκου, 1995, 136 κ.ε.): Από τη μια επιχειρείται η προώθηση της ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής και από την άλλη η γλωσσική προετοιμασία για μια πιθανή επιστροφή τους στις χώρες προέλευσης. Έτσι, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας συνδέεται άμεσα με την παλιννόστηση, πράγμα που σημαίνει ότι είναι εξαιρετικώς αναγκαία για εκείνους που έχουν προγραμματίσει την επιστροφή τους, οπότε παραβλέπεται από τους ίδιους η αναγκαιότητα εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής, και δεν είναι απαραίτητη για εκείνους τους μαθητές των οποίων οι γονείς επιλέγουν τη μόνιμη παραμονή τους στις χώρες υποδοχής. Γι' αυτό το λόγο και η διδασκαλία της

μητρικής γλώσσας συνήθως θεωρείται υπόθεση της χώρας προέλευσης και των τοπικών φορέων των μεταναστών, ενώ ως διδακτικό υλικό εχρησιμοποιείτο -τουλάχιστον για την ελληνική περίπτωση - το αντίστοιχο των χωρών προέλευσης.

Στις συστάσεις Νο 9 και 18/1984 της εξ Υπουργών Επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης διαφαίνεται μια μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτών των συστάσεων οι κυβερνήσεις των κρατών μελών πρέπει να προβούν στις παρακάτω ενέργειες αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική:

- * να εισαγάγουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων τόσο στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη του σχολείου,
- * να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και χρήση κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση,
- * να προσδώσουν στις γλώσσες και τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης την αξία που έχουν με μια προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα των χωρών υποδοχής,
- * να ενθαρρύνουν τη δημιουργία κέντρων διαπολιτισμικής τεκμηρίωσης και τη διοργάνωση εθνικών και διεθνών σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση,
- * να διευκολύνουν την επανένταξη των παιδιών των παλινοστούντων μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών καταγωγής με τρόπο που να αξιοποιείται η γλωσσική και η πολιτισμική τους εμπειρία στις χώρες υποδοχής.

Με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία που επικρατεί στη σύγχρονη κοινωνία της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκύπτει μια βασική αναγκαιότητα: Αυτή η αναγκαιότητα στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης καταγράφεται με την ανάπτυξη στα άτομα εκείνων των δεξιοτήτων που θα τα καταστήσουν αποτελεσματικά μέλη στην οικονομική παραγωγή και την αγορά εργασίας. Από την άλλη αυτή η αναγκαιότητα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση καταγράφεται με την διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών και την ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής γλωσσικής και κυρίως πολιτισμικής προέλευσης. Στα πλαίσια αυτά η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Όπως επισημαίνεται από σύγχρονους ερευνητές (Auernheimer, Hohmann, Δαμανάκης), οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης κυμαίνονται από την ενσωμάτωση των μειονοτήτων στο σύστημα της χώρας υποδοχής μέχρι και το διαχωρισμό τους και τον αποκλεισμό τους από αυτό το σύστημα. Επομένως, όπως παρατηρεί ο Δαμανάκης (1996, 1997, 39) η απλή διατήρηση των πολιτισμών των μειονοτήτων δεν ισοδυναμεί με τη διαπολιτισμική ιδέα, η οποία δεν εξαντλείται σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό που στην καλύτερη περίπτωση οι φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού απλώς ανέχονται τους φορείς των άλλων πολιτισμών. Αυτός είναι ένας στόχος που στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης είναι μια ευχή και μόνο, χωρίς να αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διατήρηση των πολιτισμών όσο κυρίως στη διαδικα-

στική γνώση απόκτησης δεξιοτήτων.

Η διαπολιτισμική αγωγή ως αρχή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως διαδικασία απευθύνεται σε όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Απευθύνεται στους "ντόπιους" και στους "ξένους" και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει, έτσι ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, αναγνώριση και αποδοχή. Κινείται σε ένα μακροεπίπεδο που έρχεται σε αντίθεση με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση που στηρίζεται σε μια ενιαιότητα με στόχο τον ανταγωνισμό και την υπεροχή και όχι την αποδοχή και την αναγνώριση. Έτσι οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί μεν να ευαισθητοποιηθούν τα φιλάνθρωπα αισθήματα της ευρύτερης κοινωνίας, δε βρίσκουν ανταπόκριση όμως στα κερδοφόρα αισθήματα της ανταγωνιστικής αγοράς, που επιβάλλει οι Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στην κατεύθυνση αυτή η πολυπολιτισμική κοινωνία επικροτεί ένα διγλωσσικό ή πολυγλωσσικό άτομο με εντελώς συγκεκριμένη κατοχή γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ η διαπολιτισμική αγωγή επιδιώκει τη στήριξη όλων των κοινωνικών ομάδων και μέσα από τη διπολιτισμική διγλωσσική αγωγή επιδιώκει την κοινωνικοποίηση των ατόμων που υπάγονται σε μειονότητες, έτσι ώστε "να τα καταστήσει ικανά να συνθέσουν τα διπολιτισμικά τους βιώματα σ' ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσουν μια "διαπολιτισμική" ταυτότητα" (Δαμανάκης, 1995, σελ. 449 κ.ε.).

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης προωθείται ένα διπολιτισμικό – διγλωσσικό άτομο που επιδιώκει τη διατήρηση της διαφοράς και το σεβασμό της, ανεξάρτητα από τη θέση που αυτή η γλωσσική και πολιτισμική διαφορά κατέχει την αγορά και την αγοραστική αξία της γλώσσας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης έρχεται σε αντίθεση με την διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, επειδή ορισμένες και συγκεκριμένες μόνο γλώσσες και δεξιότητες έχουν αξία και όχι οι γλώσσες και οι πολιτισμοί όλων τουλάχιστον των κρατών μελών.

Τα Ελληνικά, για παράδειγμα, δε διδάσκονται μέχρι σήμερα στα δημόσια γερμανικά σχολεία ως κανονικό μάθημα του ωρολογίου προγράμματος. Προσφέρονται μόνο στη μορφή του συμπληρωματικού μαθήματος (ως Μάθημα Μητρικής Γλώσσας) στους μαθητές ελληνικής καταγωγής και σε ελάχιστες περιπτώσεις στη θέση του μαθήματος της δεύτερης ξένης γλώσσας και τότε πάλι για Έλληνες μαθητές. Επιπλέον υπάρχουν και μερικές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ως σχολικά μοντέλα. Τα αρχαία Ελληνικά, που διδάσκονται σε μερικά γερμανικά γυμνάσια δεν παρουσιάζονται στην εργασία αυτή. Για τη γενική εξέλιξη της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στο γερμανικό σχολικό σύστημα καθώς και για τις διάφορες ρυθμίσεις που νομοθετήθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες πρέπει να τονιστεί ότι αφορούν αποκλειστικά στα ομόσπονδα κρατίδια της Γερμανίας. Είναι δηλαδή υπόθεση των υπουργείων παιδείας του κάθε ομόσπονδου κρατιδίου.

Για την καλύτερη αλληλοβοήθεια και αλληλοπληροφόρηση θεσμοθέτησαν τη λεγόμενη Διαρκή Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας (Kultusministerkonferenz), που στην ου-

σία θα έπρεπε να ασχοληθεί με την ενοποίηση και εξομάλυνση μιας ενιαίας σχολικής πολιτικής στη Γερμανία.

4. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γερμανικό σχολικό σύστημα

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γερμανικό σχολικό σύστημα πραγματώνεται μόνο εν μέρει. Η προσφορά της πολυγλωσσίας στα γενικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης των διάφορων ομόσπονδων κρατιδίων είναι αποτέλεσμα μιας μεγάλης και κοπιώδους διαδικασίας ενιοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, που ξεκίνησε από διαφορετικές αφετηρίες και με διαφορετικές, για το κάθε ομόσπονδο κρατίδιο, σκοπιμότητες, πράγμα που καθιερώθηκε από τις νικήτριες δυνάμεις του β' παγκοσμίου πολέμου κι εξελίχθηκαν από τα ίδια ομόσπονδα κρατίδια. Τα ανατολικά, νέα ομόσπονδα κρατίδια, που προσαρτίστηκαν το 1990 υιοθέτησαν τις υπάρχουσες μέχρι τότε ρυθμίσεις. Αυτές οι ρυθμίσεις καθορίζουν για παράδειγμα ότι κάθε μαθητής είναι υποχρεωμένος να μάθει τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Επίσης, η κατοχή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση φοίτησης στο πανεπιστήμιο.

Τα Ελληνικά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και σε ελάχιστο βαθμό μπόρεσαν μέχρι τώρα να βρουν θέση μέσα σ' αυτή την προσφορά ξένων γλωσσών.

5. Προτάσεις

Γεγονός και διαπίστωση από τη μικρή αυτή αναφορά στην κατάσταση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία είναι ότι θα πρέπει να γίνουν μετεξελίξεις στις μέχρι τώρα προσφερόμενες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα ίδρυσης άλλων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, δίγλωσσων σχολείων για παράδειγμα, απορρέει από τις νέες ήδη διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες στη Γερμανία και από εξελίξεις, όπως:

- * Η παρουσία των Ελλήνων στη Γερμανία δεν αποτελεί πλέον προσωρινή κατάσταση (Provisorium), αλλά μόνιμη κατάσταση.
- * Η Ελλάδα είναι ένα από τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο προσανατολισμός της στην ευρωπαϊκή ιδέα αποτελούν γνώμονα χάραξης και της εκπαιδευτικής της πολιτικής.
- * Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη σειρά της, προωθεί την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στην Ευρώπη (Συνθήκη του Maastricht άρθρα 126, 127, 128).
- * Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στον σύγχρονο κόσμο, και ένα από τα ισχυρά της σημεία είναι το πολύμορφο και πολυσύνθετο μορφωτικό της κεφάλαιο.
- * Η Γερμανία σήμερα δεν είναι η Γερμανία των δεκαετιών του 1960, '70 και '80.
- * Αρκετά Υπουργεία Παιδείας των Ομόσπονδων χωρών έχουν ήδη αρχίσει να υλοποιούν μοντέλα εκπαίδευσης με σαφή διπολιτισμικό - διγλωσσικό και ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Παραδείγματα όπως τα Ευρωπαϊκά σχολεία (Europaschulen)

στην Έσση και στο Βερολίνο ή το πρόγραμμα Begegnungssprachen στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία και Έσση αποτελούν τεκμήρια για μια προσπάθεια επαναπροσανατολισμού του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια των ευρωπαϊκών και παγκόσμιων εξελίξεων.

- * Ακόμα και η γερμανική Πρεσβεία στην Αθήνα συζητά με την ελληνική κυβέρνηση την κατάρτιση ενός νέου Προγράμματος Σπουδών που θα οδηγήσει στη μετεξέλιξη των Γερμανικών Σχολείων Αθηνών και Θεσσαλονίκης σε “Διπολιτισμικά – Διγλωσσικά Σχολεία”.

6. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών παρακολουθεί μάθημα στα τμήματα μητρικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό επιβάλλει να στρέψουμε την προσοχή και το κέντρο βάρους των ενεργειών μας στην κατεύθυνση αυτής της οργανωτικής μορφής και κυρίως θα πρέπει να το λάβουμε υπόψη μας στην παραγωγή νέου κατάλληλου διδακτικού υλικού και στην επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών κατά την προετοιμασία τους για την απόσπασή τους στη Γερμανία και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στα ελληνόγλωσσα τμήματα.

Η ενδεχόμενη μετεξέλιξη των αμιγών ελληνικών σχολείων της Γερμανίας σε δίγλωσσα, που προβλέπεται και από το νόμο 2413/1996, αποτελεί ταυτόχρονα και επιδίωξη του ΥΠΕΠΘ σήμερα, μπορεί μεν να προκαλεί αναστάτωση και αντιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, φαίνεται όμως να είναι η πιο ενδεδειγμένη λύση για τα σημερινά ελληνόπουλα στη Γερμανία. Η λειτουργία τέτοιων δίγλωσσων ελληνικών σχολείων προϋποθέτει τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού μαθητών για κάθε τάξη, που σημαίνει ότι μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός Ελλήνων μαθητών. Το ότι αυτά τα σχολεία θα είναι ανοιχτά και σε μη ελληνόφωνους μαθητές ανοίγονται μεγάλες και ευνοϊκές προοπτικές για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον ευρωπαϊκό χώρο. Το ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον αυτών των σχολείων συνίσταται, επομένως, κατά κύριο λόγο στην καλλιέργεια και στην προώθηση του διπολιτισμικού – διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών καθώς και της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω δεδομένα η ίδρυση και λειτουργία Διπολιτισμικών – Διγλωσσικών Σχολείων (ελληνογερμανικών – γερμανοελληνικών) στη Γερμανία και στην Ελλάδα, αποτελούν λογική και φυσιολογική συνέπεια των εξελίξεων στις δύο χώρες και στην Ευρώπη, έκφραση των στενών οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών δεσμών των δύο χωρών και μετάφραση των ευρωπαϊκών επιταγών, περί πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και περί ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, σε εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης Μ. (1987):** Μετανάστευση και εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ. (1995):** Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης Γλώσσας. Προσπάθεια Κατασκευής Γλωσσικού Διδακτικού Υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία: Στο Ματσαγγούρας Ηλ. (επιμ.) Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα σ.σ. (449 - 467).
- Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (1997):** Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα.
- Γιωτίτσας Ν. (1998):** Επιστημονική έκθεση του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.
- Γιωτίτσας Ν. (1993):** Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας στην Έσση, στο ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΠΙΤΙ.
- Beschluß der Kultusministerkonferenz**
vom 8.7.1978, in der Fassung vom vom 7.12 1990.
- Καναβάκης Μ. (1998):** Έλληνες γονείς στη Γερμανία. Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”
- Κανόνης Στέλιος (1997):** Δίγλωσσα μοντέλα στη Γερμανία. Το Kaiser - Kars - Gymnasium στο Aachen. Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών - Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.
- Καρπενησιώτης Κ.,
Κλεισούρας Β. (1997):** Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία. Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.
- Καψάλης Α.,
Χαραλάμπους Δ. (1995):** Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Έκφραση, Αθήνα.
- Κουμπούρα Κων. (1998):** Το ελληνογερμανικό τμήμα του Riehlschule στο Wiesbaden. Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.
- Κοσσυβάκη Φ. (1998):** Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία, Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.

- Giotitsas Napoleon (1988):** Das Scholiko-das bedeutet für uns alles!, in Arbeitskreis Grundschule e.V. Beiträge zur Reform der Grundschule,, Band 74, S. 92-96.
- Hopf, D. (1995):** Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών Ελλήνων Μεταναστών κατά τη Διάρκεια της Παραμονής τους στη Γερμανία και μετά την Παλλινόστησή τους στην Ελλάδα. (μετφρ. Α. Καψάλης, Π. Ξωχέλλης). Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, ΣΤ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο: Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του, Φλώρινα 29, 31 / 10/ 93 Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (σ.σ. 118 - 135).
- Inge Sukopp, (1996):** Pädagogische und grundschuldidaktische Grundlagen der SESB, Berliner Institut für Lehrer- fort- und -weiterbildung.
- Μάρκου Γ. (1995):** Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον Απόδημο Ελληνισμό: Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος ΣΤ΄ Παιδαγωγικό Συνέδριο: Ο Ελληνισμός της Διασποράς, Φλώρινα 29 - 31 / 10/ 93. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα σ.σ. 136 - 149.
- Lang-Τιάνη Ευαγγελία (1997):** Bilinguale Klassen der Holzhausenschule in Frankfurt am Main. Μελέτη κατ' εντολή του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία".
- Ρουμελιώτης Παναγιώτης (1997):** Συγκέντρωση και πρώτη συστηματοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης του ελληνόγλωσσου διδακτικού υλικού στη Γερμανία
- Τυροβολάς Κωνστ. (1998):** Το Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο στο Βερολίνο. Μελέτη κατ' εντολή του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία"
- Σέργη Α. (1996):** Η Κυπριακή Εκπαίδευση στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη 5ο Διεθνές Συνέδριο 27, 28, 29/ 09/ 91, Πάτρα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα σ.σ. (82 - 87).
- S.P.D. (1993):** Grosse Anfrage, Landtag von Baden - Wurttemberg, Drucksache 11/ 1783, 22/ 04/ 93.
- Schulen mit europäischem Profil:** Bericht einer Fachtagung im April 1994 in Berlin, S 135-138.

Staatliche Europa**Schule Berlin (1992):**

Informationsbroschüre der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin.

Ulla Ruppel (1997):

Die Staatliche Europa Schule in Berlin. Μελέτη κατ' εντολή του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία".

Ulla Scharf (1997):

Die zweisprachigen Klassen der Humboldtschule in Offenbach. Μελέτη κατ' εντολή του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία".