

**ΒΡΕΤΑΝΙΑ****Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία:****Ερευνητικά Ευρήματα και Προβληματισμοί.****Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη / Λουκά-Crann Μαργαρίτα****Μέρος Ι: Συνθήκες διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας**

Στην εισήγηση θα κάνω πρώτα μια σύντομη παρουσίαση των κοινωνικοπολιτιστικών συνθηκών της ελληνικής μειονότητας της Μ. Βρετανίας. Ταυτόχρονα θα αναφερθώ στην ίδρυση και στις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των Σχολείων Μητρικής Γλώσσας. Θα παρουσιάσω τα κυριότερα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, η οποία έγινε στα σχολεία αυτά στα πλαίσια του προγράμματος “Παδεία Ομογενών”. Η έρευνα αυτή είχε στόχο κυρίως να καταγράψει τις συνθήκες της παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στα Σ.Μ.Γ. και κυρίως να ενημερώσει την παραγωγή διδακτικού υλικού για το χώρο της Μ. Β. Στο πλαίσιο αυτό θα οργανωθούν και θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνας τα οποία υποδεικνύουν την ανάγκη συγγραφής κατάλληλου υλικού και ενισχύουν τον προβληματισμό όλων για τις σχετικές μεθοδολογικές επιλογές.

Οι Έλληνες της Μ.Β. είναι, κυρίως κυπριακής καταγωγής. Από τον κυρίως ελληνικό χώρο η μετανάστευση έχει αρχίσει τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και οι Έλληνες μετανάστες εγκαθίστανται στα μεγάλα λιμάνια του βορρά (Manchester, Liverpool, Glasgow). Από τον κυπριακό χώρο μπορούμε να διακρίνουμε τρία μεγάλα μεταναστευτικά κύματα: το πρώτο πριν το 1950, το δεύτερο τις δεκαετίες του '50 και '60 (με τον απελευθερωτικό αγώνα του κυπριακού ελληνισμού) και το τρίτο μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο του 1974. Τα άτομα του τελευταίου μεταναστευτικού ρεύματος ξεχωρίζουν διότι προέρχονται από ψηλότερα μορφωτικά και κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Το πρώτο ελληνικό σχολείο στη Μ.Β. ιδρύθηκε το 1869 στο Manchester, ενώ το πρώτο ελληνικό σχολείο στο Λονδίνο ιδρύθηκε στον Καθεδρικό ναό της Α. Σοφίας στο Bayswater το 1822 -και τα δυο αργότερα έκλεισαν για να επαναλειτουργήσουν τη δεκαετία του '60. Το πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν με πυρήνα την ελληνική ορθόδοξη εκκλησία. Από το 1955 και μετά ιδρύθηκαν σταδιακά τα υπόλοιπα. Σχολεία των συλλόγων γονέων – ΟΕΣΕΚΑ και τα Ανεξάρτητα. Την τελευταία δεκαετία έγιναν προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς φορείς της Βρετανίας και τα Υπουργεία Παιδείας Ελλάδας και Κύπρου για την ίδρυση ενός ενιαίου φορέα για την ελληνική εκπαίδευση, ο οποίος στόχο θα είχε να οργανώσει και να συντονίσει τη λειτουργία των σχολείων. Ο φορέας αυτός ονομάστηκε Ενιαίος Φορέας Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (ΕΦΕΠΕ) και λειτούργησε από το 1992 (Karadjia, E., 1996).

Σήμερα λειτουργούν στην Αγγλία 100 περίπου σχολεία: 64 του ΚΕΣ - 22 εντός Λονδίνου, 42 εκτός Λονδίνου, 25 ΟΕΣΕΚΑ και 5 των Ανεξαρτήτων εντός του ΕΦΕΠΕ και 2 εκτός του ΕΦΕΠΕ-, όπου φοιτούν περίπου 8.000 μαθητές. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το 75% των παιδιών ελληνικής καταγωγής δεν φοιτούν στα Ελληνι-

κά Παροικιακά Σχολεία - Ε.Π.Σ. (Σαλαπάτας, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων Μ.Γ. ανήκουν βασικά σε τρεις ομάδες: την Ελλαδική Εκπαιδευτική Αποστολή (Ε.Ε.Α.), την Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή (Κ.Ε.Ε.) και τους ωρομίσθιους. Οι ωρομίσθιοι είναι προσοντούχοι ή μη. Οι προσοντούχοι είναι πτυχιούχοι δάσκαλοι από την Ελλάδα και την Κύπρο – κυρίως μεταπτυχιακοί φοιτητές. Οι μη προσοντούχοι είναι συνήθως πτυχιούχοι άλλων σχολών ή κάτοχοι πιστοποιητικών που δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση (Μετής, 1993).

Τα σχολεία μητρικής γλώσσας λειτουργούν τα απογεύματα ή το Σάββατο, και οι τάξεις συνήθως είναι: νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνασιακή / GCSE (Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), και GCE A-level (Γενικό Πιστοποιητικό Ανωτέρου Επιπέδου).

Η έρευνα του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών" διεξήχθη το φθινόπωρο του 1997 στα ελληνικά παροικιακά της Βρετανίας. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να ενημερώσει την παραγωγή διδακτικού υλικού για τα Ε.Π.Σ. Οι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες που αφορούν:

1. Το προφίλ των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων: βιογραφικά, επαγγελματικά και κοινωνικοοικονομικά στοιχεία.
2. Τη σχέση των υποκειμένων της έρευνας και κυρίως των μαθητών με το ελληνικό σχολείο: σε ποια σχολεία παρακολουθούν ελληνικά, τους λόγους που τους οδηγούν σε αυτά, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που καταγράφουν, τη στάση απέναντι στο ελληνικό σχολείο.
3. Τη σχέση και τις απόψεις των υποκειμένων για την ελληνική γλώσσα: γλώσσα που μιλούν, γράφουν, διαβάζουν και κατανοούν καλύτερα, - όπως οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν.
4. Την άποψη όλων των υποκειμένων για την εισαγωγή των ελληνικών στα αγγλικά σχολεία – οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιήθηκαν ως συνδυαστικός κρίκος των δυο υποπρογραμμάτων.
5. Τη γνώμη και των τριών ομάδων που συμμετέχουν στην έρευνα για τα διδακτικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στα Ε.Π.Σ.
6. Τις προτάσεις τους για την καλύτερη λειτουργία των Ε.Π.Σ.
7. Την επίδοση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα όπως αυτή αποτιμάται σε ειδικά σταθμισμένα τεστ επίδοσης.

Οι πληροφορίες συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίων. Το δείγμα αφορούσε περίπου 1000 μαθητές, 300 γονείς και 200 δασκάλους. Το δείγμα ήταν διαστρωματικό και αντιπροσωπευτικό του πραγματικού πληθυσμού των σχολείων. Όπου ήταν δυνατό το ερωτηματολόγιο του γονέα και του δασκάλου συνδυάστηκε με αυτό του μαθητή. Η προετοιμασία των ερευνητικών εργαλίων και η διεξαγωγή της έρευνας πεδίου ακολούθησε τις γενικές αρχές και τα στάδια που επιβάλλονται στις κοινωνικές επιστήμες.

Στην ανάλυση έγινε διασταύρωση και συγκριτική αντιπαραβολή των πληροφοριών από τα τρία είδη ερωτηματολογίων που αφορούσαν κοινές μεταβλητές. Λόγω του περιορισμένου χρόνου θα αναφέρω τα κυριότερα αποτελέσματα και θα τονίσω τα συμπεράσματα στα οποία η ερευνητική ομάδα οδηγήθηκε σχετικά με τις συνθήκες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Βρετανία.

1. Α. Όσον αφορά το προφίλ των μαθητών (ηλικία, φύλο, καταγωγή, κ.λ.π.) θα πρέπει να αναφέρω ότι οι διαφοροποιήσεις σε αυτούς τους παράγοντες δεν είναι έντονες ανάμεσα στα σχολεία. Επιπλέον στους πίνακες κατανομών φαίνεται ότι:

- Η ηλικιακή κατανομή δε συμφωνεί με την κατανομή ανά τάξη κυρίως διότι οι μαθητές δεν αρχίζουν το ελληνικό σχολείο ταυτόχρονα.

- Ο αριθμός των παιδιών που οι γονείς τους γεννήθηκαν στη Βρετανία, και συνεπώς, ανήκουν στη δεύτερη γενιά διαρκώς αυξάνεται. Ταυτόχρονα το τεστ στατιστικής σημαντικότητας ( $\chi^2$ ) παρουσιάζεται θετικό, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι τούτο συμβαίνει και στον πραγματικό πληθυσμό.

- Τα εμπειρικά στοιχεία που αφορούν στο επάγγελμα του πατέρα και στο μορφωτικό του επίπεδο, δείχνουν μια διαχρονική βελτίωση και των δυο - το αυξημένο ποσοστό των γονέων που ανήκουν στα ψηλότερα επίπεδα ανήκει στους γονείς των μικρότερων μαθητών - το στατιστικό τεστ  $\chi^2$  έδειξε στατιστική σημαντικότητα στη διαφοροποίηση. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι διαχρονικά οι Έλληνες της Βρετανίας τείνουν να εισέρχονται σε επαγγέλματα με ψηλότερες αποδοχές και κοινωνικό κύρος και να έχουν ανώτερο μορφωτικό επίπεδο. Παρόμοια αποτελέσματα δίνει και η ανάλυση των ερωτηματολογίων των γονέων.

Β. Όσον αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Σ.Μ.Γ. η κατανομή ανά φύλο, ηλικιακή ομάδα, επαγγελματική κατάσταση, σπουδές και είδος επιμόρφωσης δείχνουν τα παρακάτω:

- Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες και οι μεγαλύτερες στο πλήθος ηλικιακές ομάδες είναι των 20-30 και των 41-50.

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των Ε.Π.Σ. είναι ωρομίσθιοι.

- Ο αριθμός των αποφοίτων του Επιμορφωτικού Ινστιτούτου δασκάλων Μ.Β. αυξάνει.

- Υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών με πανεπιστημιακό τίτλο, ο τίτλος όμως δεν είναι πάντοτε σχετικός με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

- Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια είναι μικρός και τα σεμινάρια συνήθως ήταν πολύ σύντομα. Αφορούσαν συνήθως τις θεματικές που φαίνονται στον πίνακα.

2. Όσον αφορά τη σχέση των μαθητών με το ελληνικό σχολείο, η έρευνα κατέγραψε τους λόγους που τους οδηγούν στο ελληνικό σχολείο. Στον πρώτο πίνακα βλέπουμε ότι οι σημαντικότεροι λόγοι που οδηγούν τους μαθητές στο ελληνικό σχολείο είναι: να πε-

ράσουν τις εξετάσεις GCSE και A-level, να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν ελληνικά και να μην ξεχάσουν τα ελληνικά που ήξεραν πριν πάνε στο ελληνικό σχολείο.

Η πλειονότητα των μαθητών δήλωσαν ότι οι γονείς τους τούς ήθελαν να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο και γι' αυτό, όσον μπορούν τα βοηθούν με τις εργασίες τους. Η μετατόπιση της κατανομής της βοήθειας των γονέων προς το λίγο οφείλεται στο ότι οι γονείς των μεγάλων μαθητών δεν μπορούν να τα βοηθήσουν (στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα).

Οι περισσότεροι μαθητές (75% περίπου) θα σύστηναν στους φίλους τους να παρακολουθήσουν ελληνικό σχολείο. Ο πίνακας δείχνει τις θετικές και αρνητικές συστάσεις που θα έκαναν. Παρατηρούμε ότι:

- Στους περισσότερους μαθητές αρέσει η παροχή γνώσεων για την πατρίδα.
- Σημαντικός λόγος που ωθεί τα παιδιά να παρακολουθήσουν ελληνικό σχολείο είναι το ότι τους αρέσει να συναντούν φίλους τους.
- Οι μαθητές που βρίσκουν το σχολείο ευχάριστο καταγράφουν ως λόγους την εκμάθηση ελληνικών χορών και τραγουδιών και τη γενικότερη συμμετοχή στη ζωή της ελληνικής κοινότητας.

- Οι μαθητές που βρίσκουν το σχολείο ανιαρό (δεν το αναφέρουν ως δυσάρεστο) αναφέρονται στις ακατάλληλες ώρες λειτουργίας του (απόγευμα ή / και Σάββατο) στις ανιαρές μεθόδους – σε σύγκριση με αυτές στο αγγλικό σχολείο-, και στα ακατάλληλα βιβλία.

- *Αξιίζει να σημειώσουμε ότι η στάση των μαθητών για το ελληνικό σχολείο – όπως αυτή μετρήθηκε με ειδικά σταθμισμένες κλίμακες μετρήσεων στάσεων- ήταν θετική.*

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των άλλων ομάδων αποτελεσμάτων, θα πρέπει να πούμε ότι παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η ανάλυση των ερωτηματολογίων των γονέων και των εκπαιδευτικών.

3. Όσον αφορά τη σχέση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα, αξίζει να παρατηρήσουμε τα παρακάτω:

- Τα παιδιά θεωρούν ότι μιλούσαν καλύτερα τα ελληνικά πριν να αρχίσουν να φοιτούν στο σχολείο – και το αγγλικό.
- Τα παιδιά θεωρούν ότι τα ελληνικά τα μιλούν καλύτερα απ' ό,τι τα γράφουν.

Αναφορικά με τις περιστάσεις της καθημερινής ζωής στις οποίες οι μαθητές χρησιμοποιούν την αγγλική και την ελληνική γλώσσα, η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών έδειξε τα εξής.

- Τα ελληνικά τα χρησιμοποιούν κυρίως στο ελληνικό σχολείο, με τον Έλληνα δάσκαλο, με τους δικούς τους όταν έχουν Έλληνες επισκέπτες στο σπίτι και όταν κάνουν διακοπές στην Ελλάδα ή την Κύπρο.

- Τα αγγλικά στο βρετανικό σχολείο, ακόμα και με τα ελληνάκια, αλλά και στο σπίτι με τους δικούς τους. Φαίνεται ότι την ανάμειξη των δυο γλωσσών την κάνουν κυρίως με τους δικούς τους στο σπίτι.

- Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τις πληροφορίες που πήραμε από τους γονείς, οι οποίοι, όπως δήλωσαν, θέλουν να μιλούν ελληνικά, αλλά τους “έρχονται ευκολότερα τα αγγλικά” (ας σημειώσουμε ότι οι νεότεροι γονείς υπέστησαν την αφομειωτική γλωσσική και πολιτισμική πολιτική της βρετανικής κυβέρνησης στις προηγούμενες δεκαετίες).

Εάν τις πληροφορίες αυτές τις συνδυάσουμε με τα στοιχεία των πινάκων που αφορούν τις δυσκολίες που καταγράφουν οι ίδιοι οι μαθητές ότι έχουν στην ελληνική γλώσσα, καθώς και τις δυσκολίες που καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές θα παρατηρήσουμε τα παρακάτω.

- Οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται στο γραπτό λόγο και κυρίως στην ορθογραφία, γραμματική και σύνταξη.

- Όσον αφορά τον προφορικό λόγο οι μαθητές δυσκολεύονται κυρίως στο λεξιλόγιο.

- Οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν τη γλώσσα των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο.

4. Η επόμενη ερευνητική ερώτηση στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για εισαγωγή της διδασκαλίας των ελληνικών στα αγγλικά σχολεία. Το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει ότι η διδασκαλία των ελληνικών στα αγγλικά σχολεία θα γίνεται καλύτερα και η εκμάθηση της γλώσσας ευκολότερη.

5. Αναφορικά με τη γνώμη των ατόμων των διαφόρων ομάδων για τα σχολικά βιβλία τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

- Η γνώμη των μαθητών για τα σχολικά βιβλία είναι αρνητική.

- Οι μαθητές δηλώνουν ότι τα σχολικά βιβλία δεν έχουν ιστορίες παρόμοιες με τη ζωή τους και η πλειονότητα από αυτούς δεν τα θεωρεί ευχάριστα.

6. Σχετικά με τα παραπάνω ήταν και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας των Ε.Π.Σ. Οι προτάσεις των γονέων αφορούσαν τη συγγραφή καλύτερων βιβλίων, την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων και την καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρόμοιες εισηγήσεις έκαναν και οι δάσκαλοι, οι οποίοι θεωρούν απαραίτητη τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων κυρίως για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας, για την καλύτερη οργάνωση των σχολείων και για τη δημιουργία / χρήση κατάλληλου διδακτικού υλικού.

7. Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ειδικά σταθμισμένα τεστ στην κατανόηση (Α) στο λεξιλόγιο (Β) και στην ορθογραφία (Γ), διαχωρίζοντας τα σχολεία του Λονδίνου από αυτά της επαρχίας και από το Hellenic College (το οποίο αποτελεί ειδική περίπτωση). Στα δεδομένα αυτά σχηματίσαμε πίνακες διπλής εισόδου οι οποίοι εξέφραζαν τα ποσοστά των μαθητών για κάθε βαθμολογία ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή, το επάγγελμα και τις σπουδές των γονέων, τη

στάση για το ελληνικό σχολείο και άλλες παραμέτρους. Η στατιστική ανάλυση έδωσε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε ορισμένες μεταβλητές που μας επιτρέπουν να πούμε με στατιστική ακρίβεια τα παρακάτω:

- Τα κορίτσια πήγαν γενικά καλύτερα από τα αγόρια και ιδιαίτερα στο τεστ στην ορθογραφία.

- Τα παιδιά που είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα ή την Κύπρο και ιδιαίτερα αυτά που φοίτησαν σε σχολεία των χωρών αυτών πήγαν σημαντικά καλύτερα στα τεστ- Τα παιδιά μεγάλης ηλικίας πήγαν καλύτερα.

- Τα παιδιά των οποίων οι πατεράδες έχουν τελειώσει ανώτατη σχολή έτειναν να έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ.

- Οι μαθητές που δήλωσαν ότι επισκέπτονται συχνά την πατρίδα, είχαν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ Α (της κατανόησης).

- Οι διαφορές που φάνηκαν να υπάρχουν στη βαθμολογία των τεστ των διαφόρων σχολείων δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα, είναι δηλαδή πιθανόν οι διαφορές αυτές να οφείλονται στην τύχη (το Hellenic College εξαιρείται, αφού τα στατιστικά τεστ έδειξαν ότι υπάρχει οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές).

### **Συμπέρασμα**

Αφού παρουσιάσαμε αναλυτικά τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε τα σημαντικότερα από αυτά τα οποία θα ήταν χρήσιμα για ερευνητές και συγγραφείς οι οποίοι αποβλέπουν στην κατανόηση των συνθηκών της ελληνικής εκπαίδευσης στη Μ.Β. και στοχεύουν στη συγγραφή υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο χώρο αυτό.

Οι περισσότεροι από τους μαθητές αυτούς έχουν γεννηθεί στη Μ.Β. και μάλιστα από γονείς δεύτερης γενιάς οι οποίοι δηλώνουν τις δυσκολίες τους στην ελληνική γλώσσα. Κάποιοι από τους νεότερους γονείς δεν διδάχτηκαν ποτέ συστηματικά την ελληνική γλώσσα για δυο λόγους:

α) την πολιτική της αφομοίωσης των μεταναστών που εφάρμοξε η αγγλική κυβέρνηση,  
β) την έλλειψη παροχής συστηματικής εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων εξωτερικού από τη μητρόπολη.

- Η στάση τους απέναντι στο ελληνικό σχολείο είναι μάλλον θετική και φαίνεται ότι αυτή επηρεάζει την επίδοσή τους στα τεστ. Το σημαντικότερο πρόβλημα των μαθητών είναι το λεξιλόγιο (όπως φαίνεται από τα τεστ, αλλά και όπως δηλώνουν οι δάσκαλοι), αλλά και γενικά η γραπτή έκφραση (όπως δηλώνουν και οι γονείς).
- Τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι γονείς και οι μαθητές, θεωρούν θέμα μεγίστης προτεραιότητας τη συγγραφή διδακτικού υλικού για τους μαθητές των Ε.Π.Σ. της Μ.Β. το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις δικές τους ανάγκες και, βασικά, θα έχει περιεχόμενο βγαλμένο μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και θα είναι καλογραμμένο με όμορφες εικόνες.
- Πρέπει να εφαρμόζονται καταλληλότερες μέθοδοι διδασκαλίας.

- Είναι απαραίτητη η εφαρμογή ενός ενιαίου τρόπου πιστοποίησης ελληνομάθειας.
- Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι.
- Οι περισσότεροι από τους μαθητές και τους γονείς δηλώνουν ότι θέλουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν ελληνικά και στα Ε.Π.Σ., αν και δε θα ήταν άσχημο να εισαχθούν τα ελληνικά και στα αγγλικά σχολεία. Έτσι και αλλιώς τα ελληνικά είναι μια γλώσσα ευρωπαϊκή. Για κάτι τέτοιο θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία της πολιτικής ηγεσίας με τους ερευνητές του χώρου και στη συνέχεια η υποστήριξη και προώθηση μιας τέτοιας πολιτικής στον αγγλικό χώρο.

Υπάρχει σημαντικός αριθμός παιδιών ελληνικής καταγωγής στη σχολική ηλικία που δεν παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Κύριο μέλημα της ηγεσίας θα πρέπει να αποτελεί η προώθηση διαδικασιών για προσέλκυση όσο το δυνατό περισσότερων παιδιών στα προγράμματα που προωθούνται στην Ελληνική Παροικία της Μ. Βρετανίας. Η έρευνα έριξε φως στο όλο πρόβλημα όταν απομόνωσε τα προβλήματα που παρουσιάζει αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τους παράγοντες που δημιουργούν θετική στάση απέναντι στο ελληνικό σχολείο. Ίσως και μια περαιτέρω διερεύνηση να μπορούσε να βοηθήσει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών ώστε οι προσπάθειες αυτές να απευθυνθούν σε όσο το δυνατό περισσότερα παιδιά ελληνικής καταγωγής.



## ΣΟΥΗΔΙΑ

### Μετανεωτερικές Εξελίξεις στη Σουηδία και η Παρουσία των Ελλήνων σ' αυτήν

Γαρεφαλάκης Γιάννης

#### 1. Η Σουηδία και η μετάβασή της στη μεταμοντέρνα κατάσταση

Η Σουηδία είναι σήμερα μια από τις πιο ανεπτυγμένες και εκβιομηχανισμένες χώρες του πλανήτη μας. Η χώρα αυτή, ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, είχε ένα από τα πιο ανεπτυγμένα κοινωνικά συστήματα στον κόσμο. Η είσοδος της στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνδυάστηκε με τον περιορισμό του κοινωνικού κράτους, με μια μόνιμη περιοριστική, οικονομική πολιτική και με την ανάδειξη των δυνάμεων της αγοράς ως ρυθμιστικού παράγοντα στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Τα υπερκέρδη των επιχειρήσεων που στο πρόσφατο παρελθόν αποτελούσαν πηγή εσόδων για το κοινωνικό κράτος, χρησιμοποιούνται σήμερα για επανεπενδύσεις, σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, για αυτοματοποίηση, επεκτάσεις και αναμορφώσεις δικτύων πληροφορικής, μετεκπαδεύσεις προσωπικού κ.λπ.

Σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο είναι έντονες οι συγκεντρωτικές τάσεις, ενώ την ίδια στιγμή στο κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο επιδιώκονται αποκεντρωτικές λύσεις. Ο θεσμός της μονιμότητας που εξασφάλιζε σιγουριά στον εργαζόμενο και συνέχεια στην επιχείρηση, δίνει τώρα τη θέση του σε έκτακτες μορφές απασχόλησης, σε όλα σχεδόν τα επαγγέλματα. Τα τελευταία χρόνια καταργήθηκαν πάνω από 250.000 μόνιμες θέσεις εργασίας, σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, ενώ τώρα είναι επίκαιρη η πρόταση για κατάργηση της μονιμότητας στους πανεπιστημιακούς. Στόχος είναι η γρήγορη μετακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού από τομέα σε τομέα, εντός και εκτός των συνόρων. Οι μονιμότητες κάθε είδους δίνουν τη θέση τους σε έκτακτες μορφές απασχόλησης που διευκολύνουν το γρήγορο κέρδος και οδηγούν πολλούς εργαζόμενους στην αβεβαιότητα και την περιθωριοποίηση.

Οι συνθήκες παραγωγής αλλάζουν, επίσης, συνεχώς χαρακτηρα, με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα. Η χρήση της πληροφορικής, σε συνδυασμό με το πέρασμα στη συλλογική εργασία και συλλογική ευθύνη, θεωρούνται προς το παρόν πανάκεια για την αύξηση των κερδών στις επιχειρήσεις.

Η μετάβαση από μια σχετικά σταθερή βιομηχανική κοινωνία χαρακτηρίζεται επίσης από αλλαγές σε ζητήματα επιστήμης και γνώσης. Η επιστημονική γνώση που έπρεπε να αντέχει στο χώρο και το χρόνο συνυπάρχει ή αντικαθίσταται από τη σχετική, χρησιμοθηρική και χρονικά περιορισμένη γνώση. Το ίδιο συμβαίνει με τη σχέση θεωρίας και πράξης. Στη βιομηχανική κοινωνία ήταν δύο διαφορετικά πράγματα. Στη μεταβιομηχανική κοινωνία επιδιώκεται η σύνδεσή τους. Η διάσταση θεωρίας και πράξης, επιφέρει σύμφωνα με τους οικονομολόγους κενά στον ιστό της παραγωγής, γι' αυτό επιδιώκεται η σύνδεσή τους.



Το σχολείο που ήταν η εμπροσθοφυλακή της βιομηχανικής κοινωνίας στην πορεία προς την ανάπτυξη, είναι τώρα ουραγός στις κοινωνικές εξελίξεις. Οι Παιδαγωγικές Σχολές στη Σουηδία, στην προσπάθειά τους να προλάβουν τα συμβαίνοντα, κάνουν κάθε προσπάθεια προκειμένου να συνδυάσουν ή ακόμα και να αντικαταστήσουν τη λεγόμενη “σωστή” μέθοδο διδασκαλίας με σωστούς και αποδοτικούς τρόπους σκέψης.

Πριν από μερικά χρόνια, στο όνομα των ίσων ευκαιριών, έπρεπε όλοι να διδάσκονται το ίδιο περιεχόμενο. Σήμερα το σουηδικό σχολείο προσφέρει, από τη μια γενικές γνώσεις και ικανότητες, ως βάση για να ανταπεξέλθει κάποιος στις απαιτήσεις μιας μεταμοντέρνας κοινωνίας, κι από την άλλη εκατοντάδες εξειδικευμένων κύκλων σπουδών που είναι προσαρμοσμένοι στις απαιτήσεις του μαθητή και στην αγορά εργασίας. Στο σουηδικό λύκειο υπάρχουν σήμερα 16 δέσμες επιλογής και 700 κύκλοι σπουδών, άλλοι απ’ αυτούς είναι κοινοί και άλλοι επιλογής.

Τα σχολεία από κρατικά έγιναν δημοτικά, με όλη τη σημασία της λέξης. Βασίζουν την ιδεολογία και τη φιλοσοφία τους στο κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο όμως προσαρμόζεται τοπικά και σε ταχτά χρονικά διαστήματα, ανάλογα με τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και της τοπικής κοινωνίας.

Όλα αυτά προϋποθέτουν ένα νέο τύπο δασκάλου. Όχι μόνο ένα δάσκαλο που θα διδάσκει με παραδοσιακούς τρόπους, αλλά ένα δάσκαλο που θα συμμετέχει στην επεξεργασία τοπικών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ένα δάσκαλο που θα είναι σε θέση να αξιολογεί την ποιότητα της διδασκαλίας και σε συνεργασία με τους συναδέλφους του να αναβαθμίζει την ποιότητά της. Το πέρασμα από την πράξη στη θεωρία και το αντίθετο, επιδιώκεται να είναι συχνό όσον αφορά την καθημερινή ζωή και γρήγορο όσον αφορά τη δράση και τη σκέψη.

Από το σύγχρονο σχολείο το σημερινό σουηδικό κράτος και η σημερινή κοινωνία ζητά όχι μόνο το δυνατό αλλά και το αδύνατο.

α) Να δώσει γνώσεις και δεξιότητες στο μαθητή για να μπορέσει να συμμετέχει στην παραγωγική διαδικασία, ανάλογα με τις δυνατότητές του και ανάλογα με τις κοινωνικές εξελίξεις.

β) Να δημιουργήσει όρους για την αναπαραγωγή της κοινωνίας, τόσο όσον αφορά την οικονομική, αλλά κυρίως την πολιτισμική δομή, με βάση τα κριτήρια της πλειοψηφίας.

γ) Να επανασυνδέσει και να συγκολήσει, ιδεολογικά και κοινωνικά, όσα κατεδαφίζονται από γρήγορες πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις, φιλελεύθερης ή νεοφιλελεύθερης αντίληψης.

Οι παραπάνω ανακατατάξεις έχουν άμεσες επιπτώσεις στους μετανάστες, ειδικά σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη διατήρηση του πολιτισμού τους και με τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας. Ενώ στην Αυστραλία και τον Καναδά συνεχίζουν να εκπονούνται προγράμματα σπουδών που στοχεύουν στη διγλωσσία και το διαπολιτισμό, στην Ευρώπη οι λέξεις αυτές έχουν χάσει το νόημά τους. Χρησιμοποιούνται απε-

ρίφραστα και ρητορικά για να καλύψουν τις οικονομικές περικοπές που γίνονται. Οι στόχοι της διγλωσσικής κατάρτισης και διαπολιτισμικής συνύπαρξης επικαλύπτονται από άλλους στόχους, όπως αυτός της ενσωμάτωσης. Ο τελευταίος εφευρέθηκε, όχι μόνο για να λύσει αλλά και για νομιμοποιήσει αυτό που συμβαίνει καθημερινά στις ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις, ανεργία, και περιθωριοποίηση, που αντί να αντιμετωπιστούν με στοιχειώδη κρατική μέριμνα, αντιμετωπίζονται με λόγους χωρίς αντίκρισμα.

Παρακάτω εστιάζω την προσοχή μου σε ένα σύντομο ιστορικό των μεταρρυθμίσεων που έγιναν στη Σουηδία στο θέμα της μητρικής γλώσσας τα τελευταία χρόνια, ώστε να μπορέσουμε να διακρίνουμε, πως οδηγηθήκαμε σ' αυτή την κατάσταση και ποιες είναι οι προοπτικές για τους Έλληνες στο μέλλον.

## **2. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη Σουηδία - μια σύντομη ιστορική παρουσίαση**

Η εξέλιξη του μαθήματος της μητρικής γλώσσας στα σουηδικά σχολεία πέρασε από τέσσερις διαδοχικές φάσεις. Τη φάση της καθιέρωσης (1966-1975), τη φάση της επέκτασης (1976 - 1990), τη φάση του περιορισμού (1990-1996) και τη φάση της ενσωμάτωσης, 1997 και εντεύθεν. Για λόγους συντομίας δεν θα αναφερθώ διεξοδικά σε κάθε μια απ' αυτές, αλλά θα τις προσεγγίσω περιληπτικά. Θα επιμείνω κάπως στην τελευταία φάση, επειδή αφορά άμεσα τις δυνατότητες που δίδονται ή αφαιρούνται από τους μετανάστες, σε σχέση με τον τελευταίο νόμο (N. 1997/ 98: 16).

Η πρώτη φάση συμπίπτει με την περίοδο της πρώτης εργατικής μετανάστευσης, δεκαετία του '60. Χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι ενδιαφερόμενοι φορείς (κράτος, συνδικάτα, μεταναστευτικές οργανώσεις, σύλλογοι γονέων κ.ά.) πρότειναν διαφορετικές οργανωτικές λύσεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Η επίσημη κρατική πολιτική είχε εστιαστεί, παρόλες τις αντιστάσεις, στην πλήρη αφομοίωση των μεταναστών (βλ. Hanssegard 1968, Garefalakis 1994). Οι μετανάστες αντέδρασαν αμέσως στην πολιτική της αφομοίωσης δημιουργώντας δικά τους σχολεία, τα οποία οι Σουηδοί απεκάλεσαν "σχολεία ελεύθερου χρόνου". Οι Έλληνες μετανάστες δημιούργησαν αυτήν την περίοδο ένα κεντρικό σχολείο ελεύθερου χρόνου στη Στοκχόλμη, που είχε την έδρα του στο σουηδικό σχολείο Mariaskola. Το διδακτικό προσωπικό αποτελούσαν μορφωμένοι Έλληνες της παροικίας μας οι οποίοι όμως δεν διέθεταν δίπλωμα δασκάλου.

Την περίοδο αυτή ιδρύθηκε και το σαββατιάτικο σχολείο της Στοκχόλμης με τα απογευματινά τμήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι τύποι αυτοί των σχολείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτούργησαν και λειτουργούν με τη φροντίδα των Ελλήνων γονέων, οι οποίοι υποβοηθούνται από το ελληνικό κράτος.

Η υποστήριξη του ελληνικού κράτους συνίσταται στην απόσπαση Ελλήνων εκπαιδευτικών που καλύπτουν περίπου το 80% των αναγκών σε διδακτικό προσωπικό στα σχολεία αυτά. Στην απόσπαση ενός συμβούλου εκπαίδευσης και στην αποστολή διδακτικού υλικού.

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 η επίσημη κρατική πολιτική για τους μετανάστες μετατράπηκε σε πολιτική αμοιβαίας πολιτισμικής αναγνώρισης, ύστερα από πιέσεις

των μεταναστευτικών οργανώσεων, αλλά και μετά από έρευνες Φιλανδών ερευνητών για τη σημασία της μητρικής γλώσσας. Οι έρευνες των Φιλανδών προκάλεσαν ζοηρή συζήτηση στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, γιατί επικέντρωναν το ενδιαφέρον γύρω από τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο μετανάστη μαθητή, αλλά και γύρω από το δικαίωμα για πολιτισμική αυτοδιάθεση (βλ. Skuttnabb-Kangas 1972, 1973, 1975, 1976, 1976, Toukoma 1972, 1973).

Οι επίσημοι στόχοι της σουηδικής μεταναστευτικής πολιτικής καθορίστηκαν για πρώτη φορά το έτος 1974, μετά από μια εμπειριστατωμένη κρατική έρευνα (βλ. SOU 1974:69) και είναι οι εξής: Ισότητα μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων, ελευθερία επιλογής, για πολιτισμική ένταξη και συνεργασία μεταξύ ντόπιου κι ξένου πληθυσμού. ο πρώτος και ο τρίτος στόχος αντανακλούν τη σοσιαλδημοκρατική ιδεολογία, ο δεύτερος στόχος είναι απόρροια της ιδεολογίας των αστικών κομμάτων.

Η φάση της επέκτασης άρχισε το 1975 και χαρακτηρίζεται από τη θετική παρέμβαση του κράτους (νομοθετικά, οικονομικά και οργανωτικά), για να επιτευχθούν οι στόχοι της μεταναστευτικής πολιτικής. Οι μετανάστες μαθητές απόκτησαν τότε τη δυνατότητα να επιλέγουν ελεύθερα μεταξύ διαφορετικών μοντέλων διδασκαλίας (τάξεις μητρικής γλώσσας, μεικτές τάξεις από Σουηδούς και μετανάστες μαθητές, σουηδικές τάξεις με δικαίωμα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας 2 ώρες τη βδομάδα κλπ.). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις προέβλεπαν επίσης ότι οι δήμοι και οι κοινότητες είχαν την υποχρέωση να πληροφορούν τις οικογένειες των μεταναστών για τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, αλλά και για το δικαίωμα του μαθητή να διδαχτεί τη μητρική του γλώσσα. Την περίοδο αυτή αυξήθηκαν οι κρατικές δαπάνες για έρευνες που αφορούσαν τη μετανάστευση και άρχισε η εκπαίδευση δασκάλων μητρικής γλώσσας στις σουηδικές Παιδαγωγικές Σχολές.

Βασικό μοντέλο διδασκαλίας για τη μητρική γλώσσα την περίοδο αυτή ήταν οι δίγλωσσες τάξεις που είχαν ως στόχο τους την ισόρροπη, διγλωσσική κατάρτιση του μετανάστη μαθητή. Οι τάξεις αυτές ήταν ενταγμένες στα σουηδικά σχολεία και λειτουργούσαν κατά το πλείστον με διδακτικό προσωπικό από μετανάστες το οποίο είχε αποφοιτήσει από σουηδικές Παιδαγωγικές Σχολές. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 υπήρχαν 30 δίγλωσσες ελληνικές τάξεις στην ευρύτερη περιοχή Στοκχόλμης (βλ. Garefalakis 1994).

Η φάση της επέκτασης χαρακτηρίζεται από μια ανοιχτή μεταναστευτική πολιτική, από αύξηση των κρατικών επιχορηγήσεων για τη μητρική γλώσσα και από μια πραγματική επέκταση όλων των μορφών διδασκαλίας. Μια εικόνα της επέκτασης της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας μπορούμε να έχουμε παρατηρώντας την αύξηση των υπηρεσιών των δασκάλων κατά την περίοδο 1975- 1989. Το 1975 υπήρχαν 1233 δάσκαλοι μητρικής γλώσσας σ' όλη τη Σουηδία. Το 1989 ο αριθμός τους είχε φτάσει τους 4698 (βλ. Garefalakis 1994, σελ. 69).

Η φάση του περιορισμού άρχισε το 1990/91, τότε που το κράτος εκχώρησε στις δημοτικές και κοινοτικές αρχές την ευθύνη για την οργάνωση και διοίκηση πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. ΝΔ 1990/91: 18). Ο νόμος αυτός είχε ως αποτέλεσμα την κατάργηση όλων των κρατικών διατάξεων που αφορούσαν την κατανομή των πιστώσεων κατά βαθμίδα και μάθημα. Οι δήμοι και οι κοινότητες μπορούσαν τώρα να αποφασίζουν ποιες από τις σχολικές δραστηριότητες ήταν εντελώς απαραίτητες και ποιες είχαν ένα δευτερεύοντα ρόλο στο σουηδικό σχολείο. Η μητρική γλώσσα θεωρήθηκε σε πολλές κοινότητες, είτε ως μάθημα πολυτελείας, είτε ως δευτερεύον μάθημα, γι' αυτό και αποφασίστηκε η δραστική της περικοπή (βλ. SOU 1996: 143, σελ. 158).

Την περίοδο 1990-1993 οι ώρες διδασκαλίας μειώθηκαν κατά 36%, ενώ οι υπηρεσίες δασκάλων μητρικής γλώσσας, από το 1989 ως το 1992, μειώθηκαν κατά 40%. Το έτος 1990 άρχισε επίσης ο σταδιακός περιορισμός της εκπαίδευσης αυτών των δασκάλων και το 1994 καταργήθηκε εντελώς η εκπαίδευσή τους, σ' όλα τα σουηδικά πανεπιστήμια. Το παράδοξο είναι ότι στις επίσημες σουηδικές εκθέσεις, η εκπαίδευση αυτή, φαίνεται ως "μηδέποτε καταργηθείσα".

Οι περιορισμοί των πιστώσεων για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ακολούθησαν απρόβλεπτους ρυθμούς τα τελευταία 6 χρόνια. Το 1992 το κόστος της διδασκαλίας για κάθε μαθητή ήταν 10.000 κορόνες. Το 1994 ο μέσος όρος κόστους ήταν μόλις 6.800. Σύμφωνα με αφηγήσεις δασκάλων μητρικής γλώσσας επικρατεί επίσης η τάση να δίνονται πρόωρες συντάξεις στους δασκάλους της κατηγορίας αυτής, ώστε να μειωθεί σταδιακά ο αριθμός τους. Οι συντάξεις απευθύνονται κυρίως σε δασκάλους παλιότερων εθνικών ομάδων, ενώ οι μαθητές τους εντάσσονται σε κανονικές σουηδικές τάξεις. Μια απ' αυτές τις ομάδες είναι και η ελληνική, η οποία τα τελευταία έξι χρόνια έμεινε με το μισό αριθμό δασκάλων σε σχέση με τα μέσα της δεκαετίας του '80. Οι μαθητές παλαιών εθνικών ομάδων είναι συνήθως ικανοί να παρακολουθούν μαθήματα σε σουηδικές τάξεις. Η πολιτική της ενσωμάτωσης στην οποία θα αναφερθώ διεξοδικά παρακάτω, ευνοεί την ένταξή τους σε σουηδικές τάξεις και σε σουηδικά σχολεία, πράγμα που οδήγησε στη σταδιακή κατάργηση των ελληνικών διγλωσσων τάξεων. Προς την κατεύθυνση αυτή συνετέλεσε επίσης η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι, οι Έλληνες της δεύτερης γενιάς δεν έχουν την τάση να επιστρέφουν στην πατρίδα. Θεωρούν τους εαυτούς τους πολίτες της Σουηδίας που πρέπει να αντιμετωπίσουν τις ζωτικές τους ανάγκες με αφετηρία το σουηδικό χώρο.

### **3. Η φάση της ενσωμάτωσης (Σχέδιο νόμου 1997/98: 16)**

Μεταξύ 1990-1997 οι πολιτικές συζητήσεις γύρω από το ζήτημα της μητρικής γλώσσας ήταν πάρα πολύ έντονες. Στο κοινοβούλιο έκανε την εμφάνισή του το ακροδεξιό κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, το οποίο ζητούσε την κατάργηση του μαθήματος, τον περιορισμό της μετανάστευσης και την επιστροφή των πολιτικών προσφύγων στην πατρίδα τους. Τα άλλα πολιτικά κόμματα φοβούμενα την κλιμακούμενη επιρροή της ΝΔ σε ευρύτερα λαϊκά στρώματα, αναγκάστηκαν να αναπροσαρμόσουν την πολιτική τους απέναντί της, ειδικά στο ζήτημα της μετανάστευσης.

Τα γεγονότα στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, με αποκορύφωμα τον πόλεμο στην

πρώην Γιουγκοσλαβία (συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων), δημιούργησαν επίσης την εντύπωση πως η ιδέα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή. Ο χαρακτήρας της μετανάστευσης προς τη Σουηδία κατά τη δεκαετία του '90 είχε επίσης διαφοροποιηθεί. Την πλειοψηφία αποτελούσαν πολιτικοί πρόσφυγες από χώρες εκτός Ευρώπης, ενώ οι εργάτες μετανάστες από την Ευρώπη ήταν ελάχιστοι. Το πλήθος των πολιτισμών τους οποίους αντιπροσώπευαν, έκανε αδύνατη την εφαρμογή στην πράξη της ιδέας μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία ήταν το όραμα της δεκαετίας του '70.

Ένας άλλο παράγοντας που συνετέλεσε σε μια περιοριστική πολιτική προς τους μετανάστες είναι η ένταξη της Σουηδίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι εισφορές της χώρας προς την ΕΕ ξεπερνούν τα είκοσι δισεκατομμύρια κορόνες, οι οποίες εξοικονομούνται με περιορισμούς σε όλους τους τομείς του κοινωνικού κράτους.

Από τη φάση των περιοριστικών αποφάσεων σε θέματα πολιτισμού και γλώσσας, η σουηδική πολιτική μετατράπηκε τα δύο τελευταία χρόνια σε μια συντηρητική μεταναστευτική πολιτική και εστιάζεται κυρίως στην προγραμματισμένη ενσωμάτωση των μεταναστών στη σουηδική κοινωνία.

Η ενσωμάτωση δεν επιδιώκεται βέβαια με καταναγκαστικό τρόπο, αλλά με κίνητρα που ευνοούν την επιτυχία της. Κάθε προσπάθεια που διευκολύνει την ενσωμάτωση των μεταναστών στη σουηδική κοινωνία παροτρύνεται και χρηματοδοτείται, προσπάθειες που οδηγούν σε αντίθετες πολιτικές αγνοούνται. Έρευνες που βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση επιχορηγούνται, έρευνες που επικεντρώνονται σε ζητήματα διατήρησης της ιδιαιτερότητας των μεταναστών δεν είναι πια και τόσο επίκαιρες.

Οι σκοποί της σουηδικής πολιτικής σχετικά με την ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων διατυπώνονται ως ακολούθως στον τελευταίο νόμο (βλ. Ν. 1997/98:16, σελ. 21):

- Τα ίδια δικαιώματα και οι ίδιες δυνατότητες θα δίδονται προς όλους τους κατοίκους της Σουηδίας, ανεξάρτητα εθνικής καταγωγής και πολιτισμικής ταυτότητας.
- Επιδιώκεται η κοινωνική συνοχή με βάση την συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Η κοινωνική εξέλιξη πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και ανοχή προς όλους όσους έχουν διαφορετικό παρελθόν, οι οποίοι επίσης οφείλουν να είναι συνυπεύθυνοι για την πρόοδο της κοινωνίας προς αυτήν την κατεύθυνση.

Οι προσπάθειες για ενσωμάτωση θα επικεντρώνονται στους εξής στόχους:

- Να δοθούν ευκαιρίες στους μετανάστες για να μπορέσουν να πετύχουν την ενσωμάτωσή τους στη σουηδική κοινωνία, μέσω της απασχόλησης και της συμμετοχής τους στα κοινά.
- Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν όλοι όσοι μένουν στη Σουηδία τις αρχές των δημοκρατικών αξιών καθώς επίσης το δικαίωμα ανδρών και γυναικών για ίσες ευ-

καιρίες στην κοινωνία.

- Θα πρέπει να επιβραβεύεται κάθε προσπάθεια που αντιστρατεύεται το ρατσισμό, τις διακρίσεις και την εχθρότητα απέναντι τους μετανάστες.

Αρκετά από τα παραπάνω είναι μέτρα προς τη σωστή κατεύθυνση, γιατί ανοίγουν το δρόμο για συνύπαρξη και κοινωνική συνοχή. Ορισμένα άλλα, όπως π.χ. η μείωση των κρατικών επιχορηγήσεων προς τις μεταναστευτικές οργανώσεις και η μείωση των επιχορηγήσεων για τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού, οδηγούν έμμεσα σε μια πολιτική αφομοίωσης.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σουηδικά σχολεία (εννιάχρονο δημοτικό και τριχρονο γυμνάσιο) ρυθμίζεται οργανωτικά από δύο υπουργικές αποφάσεις. Την απόφαση SFS 1994:1194 που αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο δημοτικό και την απόφαση SFS 1992: 394 που αφορά τη διδασκαλία της στο γυμνάσιο. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η διδακτική πράξη ρυθμίζονται από τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (Lpo -94 και Lpf -94).

Βασική αρχή για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι ότι πρέπει να έχει ως αφετηρία τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις του μαθητή. Γι' αυτό και η παρακολούθηση του μαθήματος δεν είναι υποχρεωτική, αλλά θεωρείται ως δικαίωμα του πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία. Το δικαίωμα όμως αυτό περιορίζεται σε επτά χρόνια συνολικά, από τα δώδεκα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αποφάσεις ο μαθητής μπορεί να επιλέξει τη μορφή διδασκαλίας που τον ικανοποιεί η οποία εμπεριέχεται στις παρακάτω εναλλακτικές ή συνδυαστικές επιλογές:

- Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στα πλαίσια της επιλογής γλωσσών (sprakval).
- Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια των ελεύθερων επιλογών του μαθητή (elevens val).
- Επιλογή βασισμένη στην ιδιαίτερη κατανομή του κάθε σχολείου (σχολικά προφίλ - skolans val).
- Επιλογή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας εκτός ωρολογίου προγράμματος (utanfor timplanebunden tid).

Οι δήμοι και οι κοινότητες δεν είναι υποχρεωμένοι να οργανώνουν διδασκαλία στο μάθημα της μητρικής γλώσσας όταν δεν υπάρχει δάσκαλος με τα απαιτούμενα προσόντα, ούτε όταν ο αριθμός των μαθητών μιας γλωσσικής ομάδας είναι μικρότερος των πέντε.

Στο γυμνάσιο (ελληνικό λύκειο) το μάθημα της μητρικής γλώσσας μπορεί να διδασχτεί ως επιπρόσθετος κύκλος σπουδών (kurs) ή ως ελεύθερη επιλογή που θα αντικαθιστά τη διδασκαλία μιας δεύτερης, τρίτης ή τέταρτης γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε, το σουηδικό γυμνάσιο που αντιστοιχεί στο ελληνικό λύκειο, περιλαμβάνει 16 προγράμματα (δέσμες) και εφτακόσιους κύκλους σπουδών. Κάθε κύκλος σπουδών περιλαμβάνει 30 έως 120 ώρες διδασκαλίας.

Ένα επιμέρους αρνητικό μέτρο είναι ο περιορισμός του δικαιώματος διδασκαλίας



της μητρικής γλώσσας σε 7 χρόνια, από δώδεκα που ήταν πριν. Από αυτό το μέτρο εξαιρούνται οι κάτοικοι των βορείων χωρών (Δανοί, Φιλανδοί και Νορβηγοί) καθώς επίσης οι Λάπωνες και οι Τσιγγάνοι που εκλαμβάνονται ως μειονότητες.

Ένα άλλο αρνητικό μέτρο είναι η διδασκαλία του μαθήματος μετά το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας θα γίνεται είτε στα πλαίσια των ελεύθερων επιλογών του μαθητή που αποτελούν το 6,5% του ωρολογίου προγράμματος, είτε στα πλαίσια του σχολικού προφίλ που επίσης αποτελεί το 6,5% του ωρολογίου προγράμματος.

Θετικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές του γυμνασίου έχουν τώρα τη δυνατότητα να επιλέγουν τη μητρική τους γλώσσα ως ένα από τα μαθήματα επιλογής. Η δυνατότητα αυτή περιορίζεται όμως στην πράξη, αφού ο σχετικός νόμος προβλέπει ότι για να συσταθεί μια ομάδα μαθητών απαιτούνται τουλάχιστον 5 άτομα. Αν μια γλωσσική μειονότητα είναι μικρή και διάσπαρτη, όπως είναι η ελληνική, οι μαθητές που ανήκουν σ' αυτήν έχουν μεγάλη δυσκολία να συστήσουν ομάδες διδασκαλίας στα επιμέρους σχολεία. Χάνουν δηλαδή στην ουσία το δικαίωμά τους για διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.

Θετικό είναι επίσης το γεγονός ότι το σημερινό Αναλυτικό Πρόγραμμα τονίζει τη σημασία της λογοτεχνικής παράδοσης, του πολιτισμού και της ιστορίας, ενώ τονίζει λιγότερο το ρόλο της γραμματικής και του συντακτικού. Το αντίθετο συνέβαινε με το προηγούμενο Α.Π. Η διδασκαλία είχε επικεντρωθεί στη γραμματική, το συντακτικό και γενικά στην παραδοσιακή διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και δεν άφηνε περιθώρια για γλωσσοπαιδαγωγικές καινοτομίες.

Μια άλλη θετική πλευρά των μέτρων που πάρθηκαν τελευταία και που έχει σχέση με τη μεταρρύθμιση του Αναλυτικού Προγράμματος (1994), είναι η δυνατότητα που δόθηκε στους μετανάστες να ιδρύουν δίγλωσσα εθνικά σχολεία. Τα προγράμματα στα σχολεία αυτά ακολουθούν το σουηδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το σουηδικό κράτος ευθύνεται επίσης για την αξιολόγηση των σπουδών, αλλά και για την ποιότητα της διδασκαλίας σ' αυτά.

Την ευθύνη της χρηματοδότησης εθνικών ή θρησκευτικών σχολείων έχουν οι δήμοι, σε ποσοστό 75-80%. Τα υπόλοιπα έξοδα αναλαμβάνουν οι γονείς ή εθnikοτοπικοί σύλλογοι.

Τα εθνικά και θρησκευτικά σχολεία αυξάνονται χρόνο με το χρόνο και είναι μια λύση που ευνοεί τις μεγάλες εθνικές ομάδες (Φιλανδούς, Ιρανούς, Ισπανόφωνους κ.α). Σήμερα υπάρχουν δίγλωσσα φινλανδικά σχολεία σε όλες τις μεγάλες πόλεις της Σουηδίας και μουσουλμανικά στη Στοκχόλμη, το Μάλμε και τη Λουντ. Εθνικά σχολεία με ελιτίστικο χαρακτήρα υπήρχαν επίσης από παλιότερα στη Στοκχόλμη (γερμανικό, γαλλικό, εβραϊκό, εσθονικό κ.α). Τα σχολεία αυτά συνεχίζουν τη δραστηριότητά τους, τώρα όμως με κρατικές επιχορηγήσεις.



#### 4. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα πλαίσια του σουηδικού σχολείου

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους Έλληνες μαθητές της Σουηδίας παρουσιάζεται διεξοδικά στη διατριβή μου “Το σχολικό βιβλίο ως φορέας της παράδοσης. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σουηδικό δημοτικό σχολείο, από την άποψη της θεωρίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της διδακτικής έρευνας”.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και αναλύονται οι διδακτικοί και ιστορικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σουηδικό δημοτικό σχολείο. Μεταξύ των άλλων εξετάζονται: Οι διατάξεις και νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, τα διδακτικά εγχειρίδια, το εποπτικό υλικό, ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης και η διδακτική παράδοση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η εργασία αυτή έχει πολλά κοινά σημεία με αντίστοιχες εργασίες του καθηγητή Lundgren για τη σχέση μεταξύ του κοινωνικού συστήματος και αναλυτικού προγράμματος, καθώς επίσης με την έρευνα του Κ. Τσουκαλά, για τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (βλ. Τσουκαλάς 1975).

Η διατριβή βασίζεται σε τρεις επιμέρους μελέτες. Στην πρώτη ερευνούνται οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κάτω από τις οποίες η μητρική γλώσσα έγινε προαιρετικό μάθημα στο σουηδικό δημοτικό σχολείο και η συνακόλουθη εξέλιξη του μαθήματος. Μέρος των συμπερασμάτων από τη μελέτη αυτή παρουσιάστηκαν ως ιστορικά στοιχεία σ’ αυτή μου την ανακοίνωση (Φάσεις εξέλιξης της μητρικής γλώσσας στη Σουηδία). Στη δεύτερη μελετάται το περιεχόμενο της διδασκαλίας και ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης από τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Στην τρίτη παρουσιάζεται η ελληνική διδακτική παράδοση και η επίδρασή της στους Έλληνες δασκάλους της Σουηδίας.

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις που έγιναν σε ενταγμένες τάξεις έδειξαν ότι, η διδασκαλία στα ελληνικά ακολουθεί μια τυποποιημένη διδακτική πορεία. Η πορεία αυτή είναι κοινή για τους Έλληνες δασκάλους, ανεξάρτητα από τις οδηγίες που υπάρχουν στα σουηδικά Αναλυτικά Προγράμματα, για το περιεχόμενο και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η διδασκαλία στις ελληνικές τάξεις είναι εξαρτημένη από το συγκεκριμένο περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων που εισάγονται από την Ελλάδα και κυρίως από τις συνθήκες του Έλληνα δασκάλου - pedagogical habitus.

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις έγιναν σε 20 ελληνικές τάξεις ενταγμένες στο σουηδικό σχολείο. Μαγνητοφωνήθηκαν 10 μαθήματα μητρικής γλώσσας τα οποία αποτέλεσαν αντικείμενο αναλύσεων σχετικά με τη χρήση του χρόνου, την ποιότητα του περιεχομένου (παιδαγωγικά κείμενα) και τη μέθοδο διδασκαλίας.

Ο συνολικός χρόνος που αναλώθηκε για διδασκαλία στα 10 μαγνητοφωνημένα μαθήματα ήταν 480 λεπτά. Το ένα δέκατο του χρόνου χρησιμοποιήθηκε για εισαγωγή στη διδασκαλία, το ένα πέμπτο για μεγαλόφωνη ανάγνωση, το ένα τρίτο για απόδοση του περιεχομένου και εξήγηση άγνωστων λέξεων, το ένα τέταρτο για έλεγχο διαφόρων ασκήσεων και το ένα δέκατο για την παράδοση ενός νέου κειμένου. Παρόλο που υπήρχαν κάποιες μικρές διαφορές στη χρησιμοποίηση του χρόνου στα επιμέρους μαθήματα, φαίνεται καθαρά ότι, οι Έλληνες δάσκαλοι ακολουθούν μια στερεότυπη πορεία δι-

δασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής στάδια: εισαγωγή στη διδασκαλία, μεγάλωφωνα ανάγνωση, απόδοση του περιεχομένου και εξήγηση άγνωστων λέξεων, έλεγχος των ασκήσεων που έγιναν στο σπίτι και παράδοση ενός νέου κειμένου.

Από τη χρησιμοποίηση του χρόνου προκύπτει ότι, η ομαδική εργασία και η εξατομικευμένη διδασκαλία απουσιάζουν παντελώς από τις τάξεις που εξετάσαμε. Η διδασκαλία διεξάγεται δασκαλοκεντρικά και παραδοσιακά και ακολουθεί την ίδια διδακτική πορεία παντού.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας έγινε αντικείμενο πραγματολογικών και παιδαγωγικών αναλύσεων, με βάση τις εξής αφετηρίες. Η πραγματολογική ανάλυση του κάθε μαθήματος επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του βιβλίου και στο περιεχόμενο του διαλόγου μέσα στην τάξη. Στόχος της ανάλυσης είναι να απαντήσει στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ποιο περιεχόμενο μεταφέρεται στο μαθητή την ώρα του μαθήματος της μητρικής γλώσσας;

- Ποιες είναι οι πηγές και οι αρχές αυτού του περιεχομένου;

- Σε τι ασκούνται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (ομιλία, ακρόαση, γραφή, ανάγνωση κλπ);

Η παιδαγωγική ανάλυση επικεντρώνεται στη μέθοδο διδασκαλίας, δηλαδή στο διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου, μεταξύ περιεχομένου και μαθητή. Σχετικές ερωτήσεις γι' αυτή την ανάλυση είναι οι παρακάτω:

- Τι λέγεται από αυτούς που συμμετέχουν στον παιδαγωγικό διάλογο της τάξης και ποιος έχει τον κεντρικό ρόλο την ώρα της διδασκαλίας;

- Ποιο σκοπό εξυπηρετούν οι παρεμβάσεις του δασκάλου και ποιοι οι παρεμβάσεις των μαθητών;

- Πώς διεξάγεται η διδασκαλία (διάλογος, μονόλογος, ομαδική εργασία, εξατομικευμένη διδασκαλία κλπ);

Με βάση της παραπάνω αναλύσεις εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα:

- Ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε για διευκρινήσεις νοημάτων και εξήγηση άγνωστων λέξεων. Αυτό το στοιχείο μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι, υπάρχει μεγάλη διάσταση μεταξύ του βαθμού δυσκολίας των παιδαγωγικών κειμένων και των ικανοτήτων των μαθητών.

- Οι αναλύσεις περιεχομένου έδειξαν ότι, τα παιδαγωγικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν είναι κυρίως γραμμένα με βάση ένα παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι πηγές τους είναι η κλασική Ελλάδα, η ελληνική ύπαιθρος, η οικογένεια, η θρησκευτική ζωή κλπ. οι αρχές τους είναι ο κλασικισμός, η παράδοση και η εξιδανίκευση. Τα κείμενα που περιλαμβάνονται σε βιβλία που έχουν γραφτεί μετά το 1985 χαρακτηρίζονται από μια προσπάθεια να ξεφύγουν από παραδοσιακές αρχές και πηγές. Είναι περισσότερο προσρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και τις γλωσσικές ικανότητες του μαθητή, έχουν καλύτερη εικονογράφηση και συνοδεύονται από γραμματικές και σημασιολογικές ασκήσεις. Κι αυτά όμως τα κείμενα δεν παύουν να είναι δυσνόητα για τους Έλληνες μαθητές.

- Η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η ομαδική εργασία παρεμποδίζονται από το

ότι υπάρχει ένα και μόνον αναγνωστικό για κάθε τάξη.

Οι πραγματολογικές αναλύσεις που έγιναν στα μαγνητοφωνημένα μαθήματα έδειξαν ότι, ο Έλληνας μαθητής της Σουηδίας δυσκολεύεται να κατανοήσει τα κείμενα των βιβλίων του ελληνικού δημοτικού σχολείου, από τη μια επειδή είναι ξένα προς τη δική του πραγματικότητα, και από την άλλη επειδή χρησιμοποιούν λέξεις και έννοιες που του είναι άγνωστες.

Οι παιδαγωγικές αναλύσεις που έγιναν στα αντίστοιχα μαθήματα έδειξαν τα εξής:

- Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του περιεχομένου κάποιου παιδαγωγικού κειμένου και του τρόπου με τον οποίο το περιεχόμενο αυτό μεταφέρεται στο μαθητή. Κείμενα με δύσκολο περιεχόμενο τα οποία έχουν ως πηγές την κλασική Ελλάδα ή την παράδοση, απαιτούν συνεχή διαμεσολάβηση του δασκάλου προκειμένου να γίνουν κατανοητά. Από τη φύση τους λειτουργούν λοιπόν ως δεσμευτικός διδακτικός παράγοντας, αναπαράγοντας μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

- Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι το κύριο χαρακτηριστικό των μαθημάτων που εξετάσαμε. Η δραστηριότητα των μαθητών την ώρα του μαθήματος επικεντρώνεται σε στερεότυπες απαντήσεις στις ερωτήσεις του δασκάλου. Η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια των μαθητών είναι ασυνήθιστα φαινόμενα.

- Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να εκτελέσουν τις ίδιες γραμματικές και σημασιολογικές ασκήσεις. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν υπάρχουν περιθώρια για την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι, οι αδύνατοι μαθητές δεν κατόρθωσαν να εκτελέσουν τις ασκήσεις του μαθήματος, ούτε δέχτηκαν βοήθεια από το δάσκαλο για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους.

- Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι, ο Έλληνας δάσκαλος είναι εξαρτημένος από την ελληνική διδακτική παράδοση και από τα εγχειρίδια του Ο.Ε.Δ.Β που εισάγονται από την Ελλάδα.

- Θα πρέπει να τονιστεί επίσης ότι η διδασκαλία εξελίσσεται δασκαλοκεντρικά ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών της κάθε τάξης. Οι ενταγμένες ελληνικές τάξεις αποτελούνταν συνήθως από 5-15 μαθητές. Ο μικρός αριθμός των μαθητών έπρεπε να συντελεί σε μια εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά κάτι τέτοιο δεν συνέβηκε. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι, δεν υπάρχει πάντα άμεση σχέση μεταξύ του αριθμού των μαθητών μιας τάξης και της εξατομικευμένης διδασκαλίας- πράγμα το οποίο υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές, όπως π.χ. ο καθηγητής Lundgren.

Η συσχέτιση του παραπάνω τύπου διδασκαλίας με την ελληνική διδακτική παράδοση που στηρίζεται κυρίως στην εβραϊκή παιδαγωγική, οδήγησε στο εξής συμπέρασμα:

Οι Έλληνες δάσκαλοι στη Σουηδία έχουν αποφοιτήσει από ελληνικά σχολεία πριν από το 1980. Η φοίτησή τους στα σχολεία αυτά έχει παίξει αποφασιστικό ρόλο για τη διαμόρφωση του κώδικα διδασκαλίας που εφαρμόζουν. Η εβραϊκή μέθοδος αντανακλάται ξεκάθαρα στη διδασκαλία τους. Για να ξεπεράσουν αυτή την παράδοση χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση. Από παραδοσιακοί εκπαιδευτικοί πρέπει να γίνουν επιστήμονες εκπαιδευτικοί.

Ο παραδοσιακός εκπαιδευτικός βασίζει την πρακτική του στη συνήθεια και τη ρουτίνα (ritual teaching), στη σιωπηρή γνώση και είναι ανασφαλής σε κάθε είδους καινοτομίες. Ο επιστήμονας εκπαιδευτικός υπερβαίνει την καθημερινή διδακτική πράξη, χρησιμοποιώντας σωστά σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και έχοντας ως βασικό εργαλείο την παιδαγωγική αξιολόγηση. Αυτό του επιτρέπει να αναμορφώνει τον προβληματισμό του, να βλέπει μπροστά, να πειραματίζεται και να τολμά τη μετάβαση από παλιές μεθόδους διδασκαλίας σε νέες.

### **5. Προοπτικές για την ελληνική εκπαίδευση και την ελληνική γλώσσα στη Σουηδία**

Ο ελληνισμός της Σουηδίας δεν είναι μεγάλος σε αριθμό, αποτελεί όμως ένα από τα πιο δραστήρια τμήματα του απόδημου ελληνισμού. Είναι οργανωμένος σε κοινότητες, η πλειοψηφία των οποίων είναι ενταγμένες στην Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων και Κοινοτήτων Σουηδίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας έδωσε ο πρόεδρος της Ομοσπονδίας, οι ενταγμένες κοινότητες είναι 40. Εκτός απ' αυτές υπάρχουν, ένας σύλλογος επιστημόνων, 5-6 εθnikοτοπικοί σύλλογοι, 2 πολιτιστικοί, περίπου οι 10 σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων και 6-7 αθλητικοί. Η ΟΕΣΚΣ είναι η μοναδική ελληνική οργάνωση που συμμετέχει στο κρατικό συμβουλευτικό όργανο που ασχολείται με θέματα ενσωμάτωσης των μεταναστών στη σουηδική κοινωνία. Εκδίδει το διμηνιαίο, δίγλωσσο περιοδικό "Μεταναστευτικά Νέα" το οποίο απευθύνεται τόσο προς τους Έλληνες όσο και προς τους Σουηδούς. Άλλα έντυπα που εκδίδονται στο χώρο της Σουηδίας είναι: Το περιοδικό του συλλόγου Αριστοτέλης (Aristoteles), το περιοδικό της κοινότητας Γκότενμπουργκ και το περιοδικό "Περγαμινή".

Η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων ήρθε στη Σουηδία την περίοδο 1966-1975, άλλοι ως εργάτες και άλλοι ως πολιτικοί πρόσφυγες. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του οι Έλληνες υπήκοοι ανέρχονταν σε 12.859 άτομα. Απ' αυτούς 4.546 έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και 8.313 στη Σουηδία. Οι αριθμοί όμως αυτοί δεν αντιστοιχούν καθόλου στην πραγματικότητα. Δεν συμπεριλαμβάνονται για παράδειγμα σ' αυτούς τα παιδιά που κατάγονται από καθαρά ελληνικές οικογένειες και έχουν μόνο σουηδική υπηκοότητα, ούτε όμως και τα παιδιά που προέρχονται από μεικτούς γάμους τα οποία μόλις γεννηθούν παίρνουν αυτόματα τη σουηδική υπηκοότητα. Αν στους Έλληνες της Σουηδίας συμπεριλάβουμε τις δύο παραπάνω κατηγορίες ο αριθμός τους υπερβαίνει τις 23.000.

Για τους Έλληνες ή ελληνικής καταγωγής μαθητές που παρακολουθούσαν το εννιάχρονο δημοτικό σχολείο το έτος 1996 δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία. Εκτιμώντας τα στοιχεία της δεκαετίας του 1980 υπολογίζονται, κατά προσέγγιση, σε 2.200. Ο αριθμός των μαθητών του γυμνασίου, το οποίο αντιστοιχεί στο ελληνικό λύκειο, είναι περίπου 600. Από τους μαθητές του δημοτικού, μόνο το 65% παρακολουθούσε το μάθημα της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια του σουηδικού σχολείου και από τους μαθητές του γυμνασίου μόνο το 40%.

Μια πρώτη σπουδή των αριθμών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα μεγάλο μέ-

ρος των νέων έχει χάσει την επαφή του με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό με κίνδυνο τον αφελληνισμό τους. Η εξέλιξη αυτή είναι απόρροια της περιοριστικής μεταναστευτικής πολιτικής των τελευταίων χρόνων και του γεγονότος ότι οι Έλληνες είναι μια από τις παλιότερες μεταναστευτικές ομάδες, οι οποίες παρουσιάζουν τάσεις ενσωμάτωσης και αφομοίωσης. Η τάση αυτή είναι εντονότερη σε παιδιά και νέους από μεικτούς γάμους.

Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα ελληνικά σχολεία ελεύθερου χρόνου αποτελούν μια συμπληρωματική μορφή εκπαίδευσης. Ικανοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη ζήτηση που προέκυψε για ελληνόγλωσση εκπαίδευση, μετά τις τελευταίες περικοπές. Τα σχολεία αυτά προσελκύουν κυρίως παιδιά και νέους που στοχεύουν είτε στον επαναπατρισμό τους, είτε σε σπουδές στην Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει και κάποιιο άνοιγμα σε παιδιά από μεικτούς γάμους, με τη δημιουργία τάξεων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Τα στατιστικά στοιχεία που υπάρχουν για τα σχολεία αυτά δεν είναι ακριβή. Το γραφείο εκπαίδευσης δίνει συνήθως στοιχεία κατά πολύ μεγαλύτερα από τα πραγματικά, για να δικαιολογήσει το υποχρεωτικό ωράριο των δασκάλων, ενώ οι γονείς βασίζουν σ' αυτά την απαίτησή τους για απόσπαση Ελλήνων δασκάλων. Καθαρά πληροφορορικά αναφέρω τα στοιχεία που μου δόθηκαν από το σύμβουλο εκπαίδευσης, με κάθε επιφύλαξη για την εγκυρότητά τους.

Το Νοέμβριο του 1997 είχαν εγγραφεί στα σαββατιάτικα και απογευματινά δημοτικά σχολεία 773 μαθητές, στα τμήματα του γυμνασίου 148 και στα τμήματα λυκείου 81. Απ' αυτούς οι 388 παρακολουθούσαν μαθήματα στο σαββατιάτικο σχολείο της Στοκχόλμης και 193 στα απογευματινά τμήματα της μείζονος περιοχής Στοκχόλμης. Το βέβαιο είναι ότι το σαββατιάτικο σχολείο της Στοκχόλμης έχει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, με διακυμάνσεις από χρόνο σε χρόνο, μεταξύ 300-400. Τα στοιχεία για τα απογευματινά σχολεία είναι σε μεγάλο βαθμό πλασματικά και οι μαθητές τους ενημερουντες αριθμοί.

Στα σαββατιάτικα και απογευματινά σχολεία υπηρετούν 29 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί με μισθό και επιμίσθιο από την Ελλάδα και 4 με μισθό από την Ελλάδα, χωρίς επιμίσθιο εξωτερικού. Το κόστος για τους εκπαιδευτικούς αυτούς είναι περίπου 320.000.000 το χρόνο, ενώ το κόστος για κάθε μαθητή είναι περίπου 347.000 δραχμές.

Το συμπέρασμα απ' αυτή την παρουσίαση είναι ότι, υπάρχει ένα υπερβολικό κόστος κατά μαθητή το οποίο θα μπορούσε να μειωθεί σημαντικά, με τη δημιουργία τριων δίγλωσσων ημερήσιων σχολείων στις μεγάλες πόλεις της Σουηδίας. Τα σχολεία αυτά μπορούν να επιχορηγηθούν από το σουηδικό κράτος σε ποσοστό 75-80%. Το υπόλοιπο μέρος των εξόδων μπορεί να αναλάβει το ελληνικό κράτος, είτε αποσπώντας Έλληνες εκπαιδευτικούς, είτε βοηθώντας τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων με κρατικές επιχορηγήσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο θα προέκυπταν οργανωμένες μορφές εκπαίδευσης που θα αναβάθμιζαν την παρεχόμενη εκπαίδευση και θα συνέβαλαν στην διγλωσσική και διαπολιτισμική κατάρτιση των μαθητών. Οι μαθητές που για διάφο-

ρους λόγους δεν μπορούν να φοιτήσουν σ' αυτά τα σχολεία, θα είχαν ως εναλλακτική λύση το σαββατιάτικο σχολείο.

Στα δίγλωσσα ημερήσια σχολεία μπορεί να γίνει σωστή και αποτελεσματική χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη μάθηση. Αξιοποίηση π.χ. των δορυφορικών προγραμμάτων της τηλεόρασης, του συστήματος εκπαίδευσης από απόσταση, των εκπαιδευτικών πολυμέσων κ.λπ. Είναι αδιανόητο να ζούμε σε μια χώρα που δίνει άφθονες ευκαιρίες για σύγχρονη εκπαίδευση κι εμείς όχι μόνο δεν τις αξιοποιούμε αλλά είμαστε προσκολλημένοι σταθερά στη διδακτική παράδοση του Ερβάρτου.

Σε μια μεταμοντέρνα κοινωνία δεν αρκεί να είναι κανείς δίγλωσσος χρειάζεται και εξοικείωση στις σύγχρονες τεχνολογίες, μέσα σε σύγχρονα σχολεία που θα πρέπει, επιτέλους, να δημιουργήσουμε.

## Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Cirkulär om stödundervisning at utländska barn I den obligatoriska skolan. Skolöverstyrelsen 1966-12-08

DsA 1979:6 - Svensk invandrapolitik inför 1980 - talet. Rapport fran invandraradets radslag.

DsU 1975:13 - Förslag om atgärder för invandrarbarneni förskola, grundskola och gymnasieskola.

### **Garefalakis, J (1994):**

Läroboken som traditionsbärare. Om hemspraksundervisningen I grekiska, ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv. (Το σχολικό βιβλίο ως φορέας της παράδοσης. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σουηδικό σχολείο, από την άποψη της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής έρευνας) Lärarhogskolan I StocKholm, Institutionen för pedagogik. HLSFörlag.

### **Lundgren, UP (1987):**

New challenges for teachers and their education. Council of Europe. Standing Conference of European Ministers Of Education, 15th session, Helsinki, 5-7 May 1987.

Läroplan for grundskolan (Lgr 69). Supplement II: Undervisning av invandrarbarn m. fl. - 2. Skolöverstyrelsen, 1973.

Läroplan for grundskolan (Lgr 80). Allmän del. Mal och riktlinjer, timplaner, kursplaner. Stockholm: Skolöverstyrelsen / Liber Utbildnings-förlaget, 1980.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (Lpo 94/Lpf 94)

Report from the National Board of Universities and Colleges 1979:10 - Training of bilingual teachers for language instruction of immigrant children. Report part 1.

### **Skutnabb - Kangas, T (1972):**

“Forskning, ideer och debatt om tvasprakighet och barnens skolgång”. I Loman, B (utg.): Sprak och samhälle 1. Spraksociologiska promblem. Lund: CWK Gleerup.

### **Skutnabb - Kangas, T (1973):**

“Barn har en mänsklig rätt att undervisas pa modersmalet” Hufvudstadsbladet, Helsingfors 24.10 1973.



- Skutnabb - Kangas, T (1975):** Tvasprakighet som mal I invandrarundervisningen. Lärarhogskolan I Linkoping. Fortbildningsavdelningen. Dokumentationsserie nr 1.
- Skutnabb - Kangas, T (1976):** "Halvsprakighet: ett medel att fa invandrarnas barn till lopande bandet?" I Invandrare och minoriteter 3-4, 1976.
- Skutnabb - Kangas, T (1981):** Tvasprakighet. Lund: Liber.  
 SOU 1961: 31- Läroplaner för grundskolan och fackskolan.  
 SOU 1971: 51- Invandrarnas utbildningssituation.  
 SOU 1974: 69- Huvudbetänkande av invandrarutredningen.  
 SOU 1982: 49- Invandrapolitiken. Bakgrund.  
 SOU 1983: 57- Huvudbetänkande av sprak - och Kulturarvsutredningen.  
 SOU 1983: 58- Delbetänkande av sprak - och Kulturarvsutredningen.  
 SOU 1992: 94- Skola för bildning. Batankande av läroplanskommitten.  
 SOU 1996: 143 - Krock eller möte. om den mangkulturella skolan.  
 Delbetänkande av Skolkommitten.
- Toukoma, P (1972):** Om finska invandrarelevens utvecklingsforhal - landen I den svenska skolan. Uleaborg, stencil.
- Toukoma, P (1972):** De finsksprakiga invandrarbarnens sprakliga utveckling och skolframgang. Resultat av en undersökning. Olofström, Stencil.
- Tsoukalas, K (1977):** Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Athen: Θεμέλιο. Originalalets titel (1975): Dependance et reproduction. Le role social des appareils scolaires en Grece. Paris.
- UFB - nytt 1991:** 101, 102 och 104. Stockholm: Skolöverstyrelsen. ULF nr 40. Statistiska centralbyran 1984.  
 Undervisning I hemsprak och svenska som andra sprak. Utvärderings- rapport. Stockholm: Skolverket, rapport nr 5, november 1992.

**ΡΩΣΙΑ, ΟΥΚΡΑΝΙΑ, ΓΕΩΡΓΙΑ****Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Ρωσία, Ουκρανία και Γεωργία****Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**

Η ομάδα στην οποία ανατέθηκε το έργο αποτελείται από την κοινωνιολογολόγο Μαριάνθη Μακρή-Τσιλιπάκου (επιστημονική υπεύθυνη), τη φιλόλογο Άννα Χατζηπαναγιωτίδου (αναπληρώτρια), τους φιλόλογους Γιώργο Παπαντωνίου, Μαρίνα Λυπουρλή, Αναστασία Αρζόγλου, τον κοινωνιολογολόγο Θανάση Πέτρου, τους αναλυτές Γιάννη Βιόπουλο και Γιώργο Μιχαλόπουλο, και τους φυσικούς ομιλητές της Ρωσικής, ως κατοίκους της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ομογενείς Αθηνά Σαμαρτζίδου και Βάνια Καρυνπίδη.

Οι στόχοι του έργου ορίζονται ως η καταγραφή της υλικοτεχνικής υποδομής και η διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις χώρες της Ρωσίας, Ουκρανίας και Γεωργίας.

*Προκαταρκτικά*

Πριν προχωρήσουμε στη σύνθεση του ερωματολογίου, προσπαθήσαμε να απαντήσουμε μερικά προκαταρκτικά ερωτήματα, έτσι ώστε, αφενός να οριοθετήσουμε το προς διερεύνηση ζήτημα, αφετέρου να κατανοήσουμε πλήρως τις διάφορες παραμέτρους που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την έκβαση της έρευνας. Έτσι σε διαδοχικές πολύωρες συνεδριάσεις προσπαθήσαμε αρχικά να λύσουμε προβλήματα όπως τα παρακάτω:

1. Τι ακριβώς ψάχνουμε να βρούμε;
2. Υπάρχουν προηγούμενες έρευνες;
3. Έχουμε καμία υπόθεση εργασίας γύρω από το ζητούμενο θέμα μας;
4. Ποια είναι τα πιο κατάλληλα άτομα που θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε σχετικά;
5. Είναι σε θέση να μας δώσουν τις πληροφορίες που θέλουμε;
6. Μπορούμε να ρωτήσουμε όλα τα κατάλληλα άτομα;
7. Αν όχι, πόσα πρέπει να ρωτήσουμε;
8. Πώς θα διαλέξουμε ποιά ακριβώς θα ρωτήσουμε;
9. Πώς θα καταφέρουμε να έχουμε αντιπροσωπευτικότητα;
10. Τα άτομα που θα είναι κατάλληλα;
11. Τα άτομα που θα μεταφράσουν τα ερωτηματολόγια είναι κατάλληλα; Γνωρίζουν εξίσου τα ελληνικά και την τοπική γλώσσα; Γνωρίζουν την κοινότητα, την κουλτούρα;
12. Μπορούν να ερωτηματολόγια να μεταφραστούν στην Ελλάδα, ώστε αν προκύψει πρόβλημα κατανόησης να επιλυθεί;
13. Μπορούμε να έχουμε μια ομιλήτρια/τή των τοπικών γλωσσών εδώ, ώστε να μας συμβουλευτεί σχετικά με προβλήματα γλωσσικά, στάσεων, κουλτούρας.
14. Μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τις/τους ερευνητές/μεταφραστές;

Μέσα από τη διεξοδική συζήτηση καταλήξαμε ότι για την παρούσα έρευνα και σύμφωνα με τις δοσμένες προδιαγραφές της, μας ενδιαφέρει η αποτύπωση του επιπέδου της νεοελληνικής γλώσσας και όχι των διάφορων διαλέκτων της που ομιλούνται κατά τόπους αλλά δεν διδάσκονται στα σχολεία. Επομένως, οι μαθητριες/τές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνιστούσαν τον κατάλληλο πληθυσμό από τον οποίο ορίσαμε το επιθυμητό δείγμα μας γύρω στα 600 άτομα. Το ποσοστό αυτό αναλογεί στο 10-15% του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος δέχεται κάποιου είδους ελληνόγλωσση εκπαίδευση στους διάφορους τύπους σχολείων των τριών χωρών. Λάβαμε πρόνοια να διαφοροποιήσουμε τα σχολεία όχι μόνο κατά βαθμίδα αλλά και κατά τύπο σχολείου και κατά γεωγραφική διανομή, στο βαθμό βέβαια που οι τοπικές συνθήκες το επέτρεπαν.

Σε σχέση με την επιλογή των τάξεων θα πρέπει να διευκρινήσουμε ότι μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε το επίπεδο ελληνομάθειας κατά την είσοδο και έξοδο από την κάθε βαθμίδα, αλλά δεν ήταν πάντα δυνατό να κρατηθεί αυστηρά αυτή η λογική διότι από τη μια μεριά τα παιδιά της Α' Δημοτικού δεν θα ήταν δυνατό να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, αφού δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, και από την άλλη υπήρχαν ιδιομορφίες κατά περιοχή σχετικά με τον αριθμό των φοιτώντων κατά τάξη.

Σχετικά με τη μετάφραση του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε να γίνει στην Ελλάδα έτσι ώστε να υπάρχει πλήρης έλεγχος του τελικού προϊόντος. Επιλέχθηκε η Ρωσική, ως κοινή γλώσσα για όλες τις κοινότητες, αν και το ιδανικότερο θα ήταν ίσως να υπάρξει παράλληλη μετάφραση και στα Γεωργιανά, έτσι ώστε να μην υπάρχει δυσανεμία από τη συγκεκριμένη κοινότητα, αλλά οι ημερομηνίες πίεζαν ασφυκτικά και η λύση αυτή έτσι κι αλλιώς δεν ήταν η οικονομικότερη σε δαπάνη χρόνου και έργου.

Διευκρινίστηκε ότι η διακίνηση των ερωτηματολογίων θα γινόταν από τους δύο ομογενείς μέλη της ομάδας και από τις δύο υπεύθυνες οι οποίες και θα εκπαιδεύαν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη τα οποία με τη σειρά τους θα εκπαιδεύαν άλλα βοηθούσα μέλη αν χρειαζόταν.

#### *Κατασκευή ερωτηματολογίου*

Σχετικά τώρα με την κατασκευή του ερωματολογίου, ένα από τα σοβαρότερα μέληματά μας υπήρξε ο σεβασμός της αυτονομίας και ελευθερίας των υποκειμένων της έρευνας, ανεξάρτητα από τη μικρή βιολογική ηλικία τους. Έτσι στις σελίδες Α/Β που προηγούνται του ερωτηματολογίου, δηλώνεται η ταυτότητα και οι σκοποί της έρευνας και διαβεβαιώνονται τα υποκείμενα για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και το επιθυμητό της ελεύθερης διατύπωσης της γνώμης τους. Η τελευταία παράμετρος, βέβαια, υλοποιήθηκε κυρίως μέσα από την επιλογή και κατασκευή των συγκεκριμένων ερωτήσεων καθώς και μέσα από την σειρά διαδοχής τους.

Θεωρήσαμε, επίσης, σκόπιμο να διατυπωθούν ρητά οι οδηγίες χρήσης (βλ. σελ. Α, Β), ούτως ώστε να μεγιστοποιηθεί η επιτυχής κατανόηση των ερωτήσεων από τα υποκείμενα της έρευνας και να ελαχιστοποιηθεί η δυνατότητα παρέμβασης από τα άτομα που θα διένειμαν τα ερωτηματολόγια (ερευνητές/δασκάλου), εξασφαλίζοντας έτσι τη μεγαλύτερη δυνατή ομοιομορφία στη διαχείριση του τεστ. Οι οδηγίες αυτές απέκτησαν

τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια με τη βοήθεια γραφικών στοιχείων τα οποία οπτικοποίησαν τη διαφορετικότητα των ερωτήσεων και επομένως τον σωστό τρόπο συμπλήρωσης τους με την επιλογή μόνο μιας (z) ή περισσότερων απαντήσεων (%) στις κλειστές ερωτήσεις ή της ιδιόχειρης απάντησης (^) στις ανοιχτές ερωτήσεις<sup>1</sup>. Προσπαθήσαμε να κρατήσουμε μια ισορροπία ανάμεσα στις κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, γνωρίζοντας ότι ενώ οι πρώτες παρέχουν ευκολία επεξεργασίας, οι δεύτερες συνήθως παρέχουν ευκαιρία για ουσιαστικότερες πληροφορίες. Έτσι, ακόμη και στις κλειστές ερωτήσεις υπήρχε συνήθως ένα ανοιχτό σκέλος (π.χ. 4, 9, 12, κτλ.) ούτως ώστε να διασφαλίζεται η ελεύθερη έκφραση των υποκειμένων στην περίπτωση ανεπάρκειας των προβλεπόμενων κατηγοριών. Το ποσοστό κλειστών / ανοιχτών ερωτήσεων καταδεικνύει μια σαφή κλίση υπέρ του δεύτερου είδους η οποία ενισχύεται ακόμη περαιτέρω με τη συχνή ενσωμάτωση ανοιχτών σκελών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (15 ανοιχτές - 9 μεικτές - 5 αμιγώς κλειστές). Μια σημαντικότερη παράμετρος, αν όχι η σημαντικότερη, η οποία διατρέχει όλη τη σύνταξη του ερωτηματολογίου είναι η αναζήτηση του κατάλληλου γλωσσικού επίπεδου. Προσπαθήσαμε να κρατήσουμε τη γλώσσα εξαιρετικά απλή, τη διατύπωση σαφή και τη σύνταξη διαφανή. Αποκλείστηκαν έτσι συντακτικές δομές και βαρύγδουπες εκφράσεις — για τις οποίες είναι γενικά αποδεκτό ότι μόνο δυσκολεύουν την κατανόηση και αυξάνουν τη διάθεση αντίστασης ακόμη και σε ενήλικα υποκείμενα — και αναζητήθηκαν απλές, αποτελεσματικές αλλά και καλαίσθητες λύσεις οι οποίες να προκαλούν το ενδιαφέρον των υποκειμένων.

Συνάρτηση της προηγούμενης παραμέτρου είναι και η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των υποκειμένων ως μελών των αντιστοίχων κοινοτήτων τους, ο σεβασμός μας για τις οποίες υπαγόρευε συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές στην διατύπωση των ερωτήσεων, οι οποίες θα έπρεπε επίσης να μην αγνοούν την καθημερινή πραγματικότητα των υποκειμένων. Για το λόγο αυτό θεωρήσαμε απαραίτητη την παρουσία των δύο ομογενών με την/τον οποία/ο διασταυρώναμε κάθε φορά απόψεις γύρω από το τι είναι σχετικό ή πραγματικό και πώς θα έπρεπε να διατυπωθεί.

Ένα μόνο παράδειγμα: στα παραδείγματα που χρησιμοποιήσαμε για να δώσουμε οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και ενώ αρχικά στις ερωτήσεις τύπου % είχε προβλεφθεί ως ε) ή επιλογή «Βάφω τα παπούτσια μου», καταλήξαμε στο «Πλένω τα παπούτσια μου» μετά από διορθωτική παρέμβαση των ομογενών που μας επισήμαναν ότι το πλύσιμο είναι συνηθέστερο.

Τα προβλήματα αυτού του τύπου ανέκυψαν και κατά το στάδιο της μετάφρασης στο οποίο χρειάστηκε να επανασχεδιαστούν κάποιες ερωτήσεις με συμπληρώματα τα οποία δεν είχαν προβλεφθεί. Για παράδειγμα στην ερώτηση 19 η επιλογή «μαθητικά παιχνίδια» ως ένας τρόπος διδασκαλίας αντικατοπτρίζει μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία εφαρμόζεται στις χώρες αυτές.

---

<sup>1</sup> Τα γραφικά αντικαταστάθηκαν μερικώς (πουλί, σπίτι, άλογο) στη τελική ρωσική μορφή του ερωτηματολογίου, για τεχνικούς λόγους.

Στο στάδιο αυτό, βέβαια, ανέκυψε και ένα άλλο σημαντικό γλωσσικό πρόβλημα το οποίο δεν είχε να κάνει με τη πολιτισμική διαφορετικότητα αλλά με την ασύνειδη προσαρμογή των ατόμων που έκαναν τη μετάφραση στις στερεότυπες διατυπώσεις που συνήθως συναντώνται σε ανάλογο επιστημονικοφανή λόγο. Έτσι η επιστημονική υπεύθυνος αναγκάστηκε να ελέγξει λέξη προς λέξη το ρωσικό κείμενο με τη βοήθεια των μεταφραστών ούτως ώστε να μην απωλεσθεί η καθαρότητα, απλότητα και σαφήνεια που είχε κατακτηθεί στο ελληνικό κείμενο.

Πριν οριστικοποιηθεί η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, θεωρήσαμε αναγκαίο να κάνουμε μια πιλοτική δοκιμή η οποία πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Αποδήμων στην Θεσσαλονίκη. Τα αποτελέσματα ήταν άκρως ικανοποιητικά, αφού όλες οι ερωτήσεις δούλεψαν, με την εξαίρεση εκείνων που αφορούσαν στην προτέρα κατάσταση των υποκειμένων όταν βρισκότουσαν στις κοινότητες της ομογένειας και οι οποίες βέβαια είχαν πάψει να είναι σχετικές, όπως για παράδειγμα, η ερώτηση «Έχεις πάει ποτέ στην Ελλάδα;»

### *Διανομή*

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 13 σχολεία, σε 507 μαθητές. Στη συνέχεια οι απαντήσεις μεταφράστηκαν στα Ελληνικά. Τα ερωτηματολόγια της Γεωργίας μεταφράστηκαν επί τόπου από τα άτομα που είχαν προσληφθεί για να τα διανεμούν, ενώ τα υπόλοιπα από τους ομογενείς, μέλη της ομάδας.

### *I. Σύνθεση ερωτηματολογίου*

Ο γενικότερος στόχος της συλλογής πληροφοριών με το ερωτηματολόγιο υπήρξε η διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τις χώρες της Ρωσίας, Ουκρανίας και Γεωργίας.

Όπως επισημάνθηκε και προγενέστερα, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου υπαγορεύθηκε όχι μόνο από το στόχο του αλλά και από τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των χωρών, καθώς και από την επιθυμία σεβασμού της αυτονομίας των υποκειμένων. Έτσι, το σώμα των ερωτήσεων, αφενός παρουσιάζει μια σημαντική κλίση προς το ανοικτό είδος ερώτησης, αφετέρου ενσωματώνει κάθε πιθανή εκδοχή απάντησης, πέρα από κάθε σκοπιμότητα ως προς το επιθυμητό ή όχι αποτέλεσμα, παρέχοντας στα άτομα «πλήρη», στο μέτρο του δυνατού, ελευθερία διατύπωσης των απόψεων τους.

Οι ερωτήσεις συσπειρώνονται χονδρικά γύρω από τέσσερεις πόλους: το άτομο, τα νέα ελληνικά, το σχολείο, το ευρύτερο κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο. Η λογική των επί μέρους ομαδοποιήσεων εξειδικεύεται ως εξής:

### **α) Ομαδοποιήσεις**

i) Εξακριβωση της ταυτότητας του ατόμου, σε σχέση με την ηλικία, τάξη, φύλο, καταγωγή, εθνότητα, εθνικότητα, σύνθεση οικογένειας, βιοτικό επίπεδο, γλωσσομάθεια (Ερωτ. 1-9). Στην ομάδα αυτή συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικά με την καταγωγή όχι μόνο των γονέων (6) αλλά και των εκατέρωθεν παππούδων και γιαγιάδων (7), διότι τα στοιχεία αυτά, σε συνδυασμό με το στοιχείο της πιθανής συστέγασης των διαφόρων γενεών (5), παρέχει επιπλέον πληροφόρηση για τις γλωσσικές πρακτικές στις οποίες είναι δυνατόν να εκτίθεται το νεαρό άτομο.

Στην ίδια λογική διερευνήθηκε και η πιθανή διαφοροποίηση ανάμεσα στην εθνικότητα (4) και στην εθνότητα (6, 7), η οποία επιπροσθέτως παρέχει και ενδείξεις για τη συνολικότερη ένταξη, αλλά και τη στάση του ατόμου, σχετικά με τις χώρες και τις γλώσσες, την Ελλάδα και τα ελληνικά, ως απόρροια και του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος του.

Δόθηκε επίσης η δυνατότητα διατύπωσης τυχόν πολλαπλής εθνοτικής/εθνικής ταυτότητας ή παντελούς απουσίας της (4) — επιλογή «καμία» πατρίδα.

Σε σχέση με το βιοτικό επίπεδο, και γνωρίζοντας ότι η ανεργία αποτελεί ενδημικό φαινόμενο στις σχετικές περιοχές, διαφοροποιήθηκε το επάγγελμα από τη δουλειά των γονέων (8), δίνοντας έτσι ακριβέστερη εικόνα του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου τους.

Η πληροφόρηση γύρω από τις γλώσσες που γνωρίζει το άτομο (9) θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σχετικά με τη πιθανή χρήση τους ως βοηθητικών στην εκμάθηση της Νεοελληνικής, αλλά ίσως και ως επιθυμητό προσόν από μέρους του επίδοξου εκπαιδευτικού προσωπικού.

ii) Διερεύνηση των απόψεων του ατόμου για το βαθμό ελληνομάθειας, την επιθυμία, αλλά και τους λόγους, για πιθανή απόκτηση γνώσης της Νέας Ελληνικής (Ερωτ. 10-12), καθώς και των επικοινωνιακών περιστάσεων οι οποίες προκαλούν τη σχετική χρήση (Ερωτ. 13-14).

Αναγνωρίζεται η πιθανότητα αρνητικής εικόνας για τα νέα ελληνικά - με την πρόταξη του «όχι» στην ερώτηση (11) - και προτείνονται λόγοι για την εκμάθηση οι οποίοι ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν στις πραγματικές συνθήκες της ζωής των ατόμων, οι οποίες αφορούν τις οικογενειακές επιλογές, σχολικές επιταγές, επιρροή της ομάδας των συνομηλίκων, στην ελληνική συνείδηση του ατόμου, στην επαφή με την ελληνική κουλτούρα, ή/και σε αναζήτηση μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης (12). Διερευνώνται όλες οι πιθανές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες προκαλούν χρήση Νέων Ελληνικών (13, 14).

iii) Η ενότητα αυτή εξετάζει την εκμάθηση των Νέων Ελληνικών, μέσα από την αντίληψη του ατόμου ως μαθήτριας/τού (Ερωτ. 15-19), σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη (16), την παραδοχή ή απόρριψη τους (19), τις ατομικές δυσκολίες (17), αλλά και το ιδανικό διδακτικό υλικό σύμφωνα με τις επιθυμίες των υποκειμένων (18). Οι απαντήσεις σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και τα μέσα διδασκαλίας είναι δυνατόν να διασταυρωθούν και με τις απόψεις των διδασκόντων/ουσών, φωτίζοντας τυχόν κρίσιμα σημεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η καταγραφή των επιθυμιών των μαθητριών/τών είναι δυνατόν να αποτελέσει οδηγό σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού.

(iv) Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων επιτελεί αναγνώριση του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού ορίζοντα του ατόμου (Ερωτ. 20-25), καθώς και της εικόνας και των προσδοκιών που έχει σχέση με την Ελλάδα και κατ'επέκταση τα Νέα Ελληνικά (26-28).

Οι εξωσχολικές ασχολίες των υποκειμένων παρέχουν πληροφορίες για τις προτιμήσεις, αλλά και τις υποχρεώσεις τους, σε σχέση με την οικογένεια. Τα στοιχεία αυτά θα έπρεπε να συνεκτιμηθούν σε οποιαδήποτε διδακτική πρόταση η οποία θα μπορούσε να γίνει ελκυστικότερη, ενσωματώνοντας κάποιες από τις αγαπημένες ασχολίες και αποφεύγοντας υπερβολικές προσδοκίες ενασχόλησης με τα του σχολείου από τις μαθήτριες/τές.

Οι ερωτήσεις σχετικά με την κινητικότητα των ατόμων (22-25) στην ουσία διερευνά την κινητικότητα των οικογενειών τους, καθώς και τους πιθανούς δεσμούς με την Ελλάδα, είτε λόγω συγγένειας είτε λόγω συμμετοχής σε κάποιο σύντομο πρόγραμμα γνωριμίας με την Ελλάδα.

Η εικόνα που έχουν τα υποκείμενα για την Ελλάδα (26-28), πραγματική ή φανταστική, έχει αξία όχι μόνο ως ανάδραση σχετικά με το πώς προσλαμβάνεται η Ελλάδα, αλλά και ως σημαντικότερη ένδειξη σχετικά με τις επιδιώξεις, τους στόχους και τα μελλοντικά σχέδια των ατόμων. Πληροφορίες αυτού του είδους, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών, αλλά και των ευρύτερα πολιτισμικών, δράσεων στις εν λόγω περιοχές. Τέλος, η ερώτηση (29) ελέγχει τη θεματική και μεθοδολογική αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου, όπως έγινε αντιληπτή από τα ίδια τα υποκείμενα.

### **β) Γενικές παρατηρήσεις**

Αν και οργανωμένο σε σχετικά αυτόνομες ενότητες, το ερωτηματολόγιο διατρέχεται από μια σειρά αλληλένδετων ερωτήσεων, οι οποίες στοχεύουν στη διασταύρωση των παρεχόμενων πληροφοριών, μεγιστοποιώντας την ακριβή αποτύπωση και ελαχιστοποιώντας την πιθανή απόκρυψη από μέρους των υποκειμένων ή/και την ερμηνευτική παραποίηση τους από την ερευνητική ομάδα.

Συγκεκριμένα το πραγματικό επίπεδο ελληνομάθειας ελέγχεται σε όλες τις ενότητες με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις (13, 14) της ομάδας (ii), συνδέονται με τις περισσότερες ερωτήσεις (4, 5, 6, 7, 9) της προηγούμενης (i), αλλά και με μερικές των επόμενων ενότητων (15, iii), (24, 25, iv). Ο έλεγχος διεξάγεται έμμεσα αλλά διεξοδικά, με τη διασταύρωση της εκάστοτε εθνότητας και καταγωγής του ατόμου, της σύνθεση της οικογένειας, του χρόνου εκμάθησης και όλων των πιθανών χρονικών περιστάσεων, αποκλείοντας έτσι συναγωγή ψευδούς εικόνας, κατ' ουσίαν ανύπαρκτης, ελληνομάθειας. Στην περίπτωση που όντως διαπιστωθεί αναντιστοιχία ανάμεσα στα πραγματικά στοιχεία και στη δήλωση του ατόμου περί του επίπεδου ελληνομάθειας στο οποίο θεωρεί ότι βρίσκεται, το στοιχείο αποτελεί εξίσου σημαντικό εύρημα, διότι ως προβολή έντονης επιθυμίας αποτελεί ισχυρότατο κίνητρο για την απόκτηση γλωσσικής δεξιάτητας.

### *Ευρήματα*

Από τα στοιχεία που συλλέξαμε και καταγράψαμε αξίζει να σημειώσουμε τα παρακάτω:



Το μαθητικό δυναμικό και στις τρεις χώρες είναι:

Ουκρανία ⇒ 3094 μαθητές

Ρωσία ⇒ 2067 μαθητές

Γεωργία ⇒ 423 μαθητές

Κατανομή των μαθητών στους τύπους σχολείων:

Κοινοτήτων ⇒ 28%

Κρατικά τύπου Α ⇒ 20%

Κρατικά τύπου Β ⇒ 52%

Εθνικότητα γονέων και στις τρεις χώρες:

Ελληνική 27%

Ρωσική 11%

Ουκρανική 7%

Γεωργιανή 1%

Αρμενική 1%

Έχεις επισκεφτεί την Ελλάδα:

Ουκρανία ⇒ ΟΧΙ 90% ΝΑΙ 10%

Ρωσία ⇒ ΟΧΙ 68% ΝΑΙ 34%

Γεωργία ⇒ ΟΧΙ 85% ΝΑΙ 15%

Αν δεν έχεις πάει στην Ελλάδα, θέλεις να πας:

Ουκρανία, Ρωσία, Γεωργία ⇒ ΝΑΙ 100%

Πού έχεις δυσκολίες στα ελληνικά:

Στο διάβασμα ⇒ 15%

Στην ορθογραφία ⇒ 44%

Στη γραμματική ⇒ 46%

Στο λεξιλόγιο ⇒ 32%

Στην προφορά ⇒ 18%

Στη συζήτηση ⇒ 38%

Στοιχεία δασκάλων

Ηλικία:

Πάνω από 66 ⇒ 4%

Από 50- 65 ⇒ 10%

Από 40-50 ⇒ 24%

Από 23-40 ⇒ 47%

Μέχρι 22 ⇒ 8%

Εθνικότητα:

Ελληνική ⇒ 77%

Ρωσική ⇒ 8%

Ουκρανική ⇒ 8%

Γεωργιανή ⇒ 2%

Δεν απάντησαν ⇒ 5%

Έτη διδασκαλίας:

Μέχρι 3 ⇒ 51%

Από 3-6 ⇒ 42%

Πάνω από 6 ⇒ 8%

Επιμορφώσεις:

Μόνο στην Ελλάδα ⇒ 20%

Μόνο στην πρώην Σοβιετία ⇒ 20%

Και στις δύο χώρες ⇒ 36%

Καμιά ⇒ 25%

## Η Ελληνική Εκπαίδευση στην Γεωργία

Σιαμανίδου Σοφία

Πριν περάσω στο θέμα μου επιτρέψτε μου να αναφερθώ με δύο λόγια στον ελληνισμό της Γεωργίας και γενικά στις ελληνικές σπουδές στη χώρα μου.

Όπως είναι γνωστό, οι σχέσεις της Γεωργίας με την Ελλάδα μας οδηγούν στην αρχαιότητα, με ιδιαίτερη ανάπτυξη κατά τη βυζαντινή εποχή, φτάνοντας ως τις μέρες μας. Μετά την επικράτηση του χριστιανισμού, οι σχέσεις της Γεωργίας με τον ελληνόφωνο κόσμο ενδυναμώθηκαν, πράγμα που έγινε αφορμή για την εγκατάσταση των Ελλήνων στη Γεωργία μετά από την Άλωση της Πόλης. Η έξοδος του Ελληνισμού προς τη Γεωργία συνεχίστηκε μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, διαμορφώνοντας έτσι το μεγάλο ελληνικό πληθυσμό της νεότερης Γεωργίας. Έκτοτε οι Έλληνες της Γεωργίας έζησαν μαζί με το γεωργιανό λαό όλες της περιπέτειες που συνόδευσαν τις εποχές της ανόδου και της παρακμής που υπέστη η χώρα μας.

Εξαιτίας γνωστών ιστορικών αιτιών οι Έλληνες της Γεωργίας για μεγάλο διάστημα έζησαν αποκομμένοι από το εθνικό τους κέντρο. Στο πρόσφατο παρελθόν ενισχύθηκε το αίσθημα της εθνικής αυτοσυνείδησης των Ελλήνων που παροικούν στη Γεωργία, όμως η τάση τους, από τη μία μεριά επιστροφής στην ιστορική τους πατρίδα και από την άλλη η ελλειπέστατη γνώση της μητρικής τους γλώσσας τους, φέρνει συχνά μπροστά σε αδιέξοδες καταστάσεις. Για το λόγο αυτό (κι όχι μόνο) αποφασίστηκε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους ομογενείς.

Η αναγέννηση της ελληνικής παιδείας και γλώσσας στη Σοβιετική Ένωση ξεκίνησε στα 1980 στη Γεωργία, μια και ήταν η μόνη δημοκρατία που ανταποκρίθηκε θετικά, με πρωτοβουλία των γεωργιανών ελληνιστών και διανοουμένων. Τότε, με πρώτο άντρα της τοπικής δημοκρατίας και σημερινό πρόεδρο κ. Σεβαρντάτζε, πάρθηκε η τολμηρή απόφαση να διδαχθεί η ελληνική γλώσσα σε 60 σχολεία περιοχών με ελληνικό πληθυσμό, απόφαση με ιδιαίτερη βαρύτητα για περιοχές όπου οι Έλληνες δε μιλούσαν παρά την τουρκική διάλεκτο και τη ρωσική γλώσσα (μιλάμε για μια δύσκολη εποχή όταν η ίδια η Γεωργία αγωνιζόταν να διατηρηθεί η δική της η γεωργιανή γλώσσα σαν επίσημη γλώσσα της τοπικής δημοκρατίας).

Μετά από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και τον εμφύλιο πόλεμο που έγινε στη Γεωργία, πολλοί Έλληνες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και να απευθυνθούν για βοήθεια στο Ελληνικό κράτος. Μεταξύ τους και οι περισσότεροι δάσκαλοι της ελληνικής γλώσσας. Έκλεισαν τα ελληνικά σχολεία, έμειναν χωρίς δασκάλους εκατοντάδες παιδιά.

Και μόνο πρόσφατα με την πρωτοβουλία του Εθνικού Ιδρύματος Υποδοχής και Αποκατάστασης Απόδημων και Παλλινოსτούντων Ομογενών Ελλήνων και του Κρατικού Πανεπιστημίου της Τιφλίδας και με τη συμπαράσταση της Ελληνικής Πρεσβείας στη Γεωργία έγινε πραγματικότητα η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Γεωργίας. Έτσι το 1995 ανάμεσα στο ΕΙΥΑΠΟΕ και ΚΠΤ υπογράφηκε η

σύμβαση με στόχο την υλοποίηση του προγράμματος «Η Ελληνική Γλώσσα στα Σχολεία της Γεωργίας». Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από ειδικούς ελληνιστές (ως επί το πλείστον απόφοιτους του Τμήματος Νεοελληνικής Φιλολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου της Τιφλίδας) στα σχολεία Α` βάθμιας και Β` βάθμιας εκπαίδευσης της Γεωργίας. Μέχρι σήμερα έχουμε ανοίξει 19 ελληνικά σχολεία σε περιοχές με συνπαγή ελληνικό πληθυσμό. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι το Φεβρουάριο του 1996 με το διάταγμα αριθ. 43 του Υπουργού Παιδείας της Γεωργίας αποφασίστηκε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως επίσημης ξένης κατ'επιλογήν γλώσσας στα σχολεία της Γεωργίας (όπως αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά). Η ελληνική γλώσσα ανήκει σε ξένες γλώσσες που εξετάζονται ως μαθήματα εισαγωγής σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας αρχίζουν από την 4η δημοτικού. Τα μαθήματα συνεχίζονται και στο γυμνάσιο. Σε δύο χρόνια η ελληνική γλώσσα θα διδασχθεί και σε μερικά λύκεια. Στο δημοτικό γίνεται μάθημα ελληνικών τρεις φορές την εβδομάδα, ενώ στο γυμνάσιο μόνο δύο φορές την εβδομάδα.

Με την ίδρυση των ελληνικών σχολείων παρουσιάστηκε η ανάγκη συγγραφής ενός εγχειριδίου της ελληνικής γλώσσας. Βέβαια, είχαμε στη διάθεσή μας σχεδόν όλα τα υπάρχοντα βιβλία που εκδόθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Αλλά τα βιβλία αυτά δεν ήταν κατάλληλα για τα παιδιά μας. Πρώτον, τα περισσότερα απ'αυτά ήταν γραμμένα για ελληνόπουλα του εξωτερικού που ήδη μιλούσαν ελληνικά και θέλουν μόνο να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Ήταν διαφορετική και η μεθοδολογία της διδασκαλίας, που σημαίνει ότι στην πορεία της εκμάθησης της γλώσσας θα συναντούσαν δυσκολίες τόσο οι μαθητές, που μαθαίνουν τις άλλες ξένες γλώσσες με μια συγκεκριμένη μέθοδο, όσο και οι δάσκαλοι. Για το λόγο αυτό καταλήξαμε στο συμπέρασμα να συντάξουμε μόνοι μας ένα εγχειρίδιο της ελληνικής γλώσσας προσαρμοσμένο στις συνθήκες μας. Και έτσι σήμερα έχουμε τα δύο βιβλία «Μαθαίνω ελληνικά» (Γ. Μπακουράτζε, Σ. Σιαμανίδου, Μ. Καμουσάτζε) και ένα βοηθητικό βιβλίο «Διαβάζω ελληνικά» (Μ. Καμουσάτζε, Α. Τσικοβάνι, Τ. Γκαμρεκέλι) που περιλαμβάνει κείμενα για ανάγνωση και τρίγλωσσο γλωσσάρι.

Την πρώτη χρονιά της διδασκαλίας προσπαθούμε να μη βαρύνουμε τα παιδιά μας με ποικίλλα κείμενα και γραμματική. Στηρίζομαστε πιο πολύ στην επικοινωνιακή μέθοδο, μιλώντας με τα παιδιά ελληνικά, προσφέροντάς τους ποιήματα και τραγούδια και ανοίγουμε κάπου-κάπου και το βιβλίο, το οποίο στην πραγματικότητα είναι ένα αλφαβητάριο. Το βιβλίο περιέχει περίπου 350 λέξεις και στο τέλος της χρονιάς θεωρείται ότι ο μαθητής πρέπει να ξέρει μέχρι 500 λέξεις.

Το δεύτερο βιβλίο προορίζεται για την 5η και 6η δημοτικού. Στην πορεία της συγγραφής του βιβλίου αυτού λήφθηκαν υπόψιν από μέρους μας και συνυπολογίσθηκαν οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που βιώνουν οι μαθητές μας, ο περιορισμένος σχετικά αριθμός ωρών διδασκαλίας, η διαφορά (μερικές φορές) της ηλικίας μεταξύ τους καθώς και η γενικότερη κατάσταση των σχολείων της χώρας όπως έχει σήμε-

ρα. Η μεγάλη μας επιθυμία ήταν μέσα από κείμενα ανάλογου περιεχομένου τόσο για τη γεωργιανή όσο και για την ελληνική πραγματικότητα και πολιτισμό, να δώσουμε κάποιες πληροφορίες και μια γενική εικόνα της Ελλάδας και της Γεωργίας στους μαθητές μας. Έτσι συναντάει κανείς στο βιβλίο ελληνικά παραμύθια, δημοτικά τραγούδια, κείμενα για ελληνικά έθιμα και γιορτές, για τα ελληνικά νησιά, κείμενα για τον Όμηρο, το Σολωμό, τους Ολυμπιακούς Αγώνες, τους ολύμπιους θεούς, τους Αργοναύτες, επίσης τα ποιήματα του Σολωμού, του Δροσίνη, του Παλαμά, του Ελύτη καθώς και δύο κείμενα του Έλληνα συγγραφέα Δημήτρη Νόλλα για τη Γεωργία. Αποφύγαμε τα στάνταρτ κείμενα όπως: στο ξενοδοχείο, στο ταχυδρομείο, στην τράπεζα, στη λαϊκή αγορά, στο εστιατόριο, γιατί πιστεύουμε ότι δεν ετοιμάζουμε τα παιδιά μας για ένα ταξίδι στην Ελλάδα αλλά για μια μακρόχρονη γνωριμία με την ελληνική λογοτεχνία και τον ελληνικό πολιτισμό. Ο στόχος μας είναι τα παιδιά μας όχι μόνον να μάθουν να μιλάνε, αλλά να μπορέσουν να απολαύσουν την πλούσια ελληνική λογοτεχνία, να μπορέσουν να διαβάσουν κείμενα όλων των επιπέδων.

Οι νέοι συνάδελφοί μου έχουν εκδόσει ένα βοηθητικό βιβλίο που περιέχει επίσης τμήματα με διάφορα θέματα όπως η ελληνική μυθολογία, οι ήρωες, τα ζώα, παραμύθια και ιστορίες και τριγλωσσο γλωσσάρι. Στο σημείο αυτό θέλω να ευχαριστήσω την κ. Χρυσούλα Μάνου, αποσπασμένη από την Ελλάδα καθηγήτρια, η βοήθεια της οποίας τόσο στη σύνταξη των συγκεκριμένων βιβλίων όσο και γενικά στην ανάπτυξη της ελληνικής παιδείας στη Γεωργία είναι απέραντη. Είμαστε πραγματικά τυχεροί που την έχουμε μαζί μας εδώ και για τρίτη χρονιά.

Κάθε καινούργια προσπάθεια έχει βέβαια τις δυσκολίες της, την πειραματική της φάση. Αντίστοιχα μπορούμε να πούμε και για τα καινούργια μας εγχειρίδια, εγχειρίδια που ετοιμάστηκαν με πολύ ενθουσιασμό και αγάπη. Αναμφίβολα δεν είναι τέλεια. Η πείρα μας στο σημείο αυτό θα μας βοηθήσει σε κάποια μελλοντικά βήματα. Άλλωστε αποτελούν γέννημα μίας προσπάθειας που έχει ηλικία μόλις δέκα χρόνια όσα και τα χρόνια λειτουργίας του τμήματος Νεοελληνικής Φιλολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου της Τιφλίδας. Φτωχά ίσως στην εμφάνιση, κι όχι τέλεια, αποτελούν ωστόσο μια πραγματικότητα. Είναι βιβλία τα οποία μπορούμε να έχουμε στην αρχή κάθε χρονιάς, στον αριθμό που θέλουμε, ώστε να φθάσουν εγκαίρως και δωρεάν σε κάθε μαθητή. Το σημαντικό είναι άλλο: γραμμένα με γνώση της γεωργιανής πραγματικότητας, απευθύνονται σε συγκεκριμένες πρακτικές ανάγκες των μαθητών μας. Δεν είναι καθόλου απλό για έναν μαθητή που η γλώσσα του δεν είναι καν ινδοευρωπαϊκή, που η γλώσσα του χαρακτηρίζεται από ένα τελείως διαφορετικό γραμματικό, συντακτικό και φωνητικό σύστημα, να μάθει νέα ελληνικά. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαν να πουν περισσότερα από την καθημερινή τους εμπειρία οι ίδιοι οι δάσκαλοι.

Αναμφίβολα η καλύτερη λύση θα ήταν η συγγραφή ενός βιβλίου με τη συνεργασία συναδέλφων απ' όλα τα τμήματα ομογένειας, κάτι που αποτελεί και το στόχο αυτού του συνεδρίου. Στο Πανεπιστήμιό μας ύστερα από συμφωνία με το Εθνικό Ίδρυμα συστάθηκε μια μικτή ομάδα εργασίας με επιστημονική υπεύθυνη από την Ελλάδα την κ.

Α. Χατζηπαναγιωτίδη, συγγραφέα παρόμοιων βιβλίων και από μένα που διδάσκω στο ΚΠΤ και έχω συγγράψει κι εγώ το διδακτικό υλικό. Η ομάδα έχει αρχίσει να δουλεύει. Η μεγάλη μας επιθυμία θα ήταν η προσπάθεια αυτή να ολοκληρωθεί με τη στήριξη του προγράμματος Παιδεία Ομογενών.

**ΚΥΠΡΟΣ****Ο Απόδημος Ελληνισμός της Κύπρου και οι Σχέσεις του με τη Γενέθλια Γη  
Βοσκόσ Ανδρέας**

Ο Ελληνισμός της Κύπρου<sup>1</sup> έχει ρίζες πανάρχαιες και πλατιές. Η άφιξη και επικράτηση των Ελλήνων στην Κύπρο χάνεται στα βάθη του μύθου και αναδύεται στα αδιάφυστα τεκμήρια της αρχαιολογικής σκαπάνης και στις εκπληκτικές επιβιώσεις στη γλώσσα και στα τοπωνύμια, στη λαϊκή παράδοση και στη λογοτεχνία. Από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. ανθούν οι σχέσεις της μεγαλονήσου με το Αιγαίο. Στις αρχές του 14<sup>ου</sup> αιώνα καταφθάνουν οι πρώτοι Αχαιοί έμποροι, για να ακολουθήσει σε τρεις διαδοχικές φάσεις – ως τα μέσα περίπου του 12<sup>ου</sup> αι. π.Χ. το κύριο ρεύμα των Ελλήνων μεταναστών (από τη Λακωνία και την Αρκαδία, την Αργολίδα και την Αχαΐα, και την Κρήτη), που αφομοιώνουν βαθμιαία τους αυτόχθονες “Έτεοκυπρίους” και θεμελιώνουν τον ελληνικό πολιτισμό της Κύπρου. Κι όπως γράφει ο J. Chadwick, “η Κύπρος, αν και απομακρυσμένη από το Αιγαίο, έγινε και έχει παραμείνει από τότε ένα κομμάτι του Ελληνικού Κόσμου και παρ’ όλες τις ιστορικές αντιξοότητες και επιδρομές, που έχει δυστυχώς υποστεί, παραμένει πολιτιστικά ελληνική μέχρι σήμερα”<sup>2</sup>.

Και δεν ήταν λίγες, ούτε ασήμαντες οι επιδρομές και οι αντιξοότητες. Πολύτιμος και μοναχικός σταθμός ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση και προικισμένη πλούσια απ’ τη φύση (με χαλκό και ξυλεία στην αφαιότητα), αποκομμένη από τη στοργική αγκαλιά της μάνας γεωγραφικά και γι’ αυτό εύκολη λεία, η Κύπρος έλκυε πάντα επίδοξους θαλασσοκράτορες και ποικιλώνυμους κατακτητές ή πειρατές. Φοίνικες, Ασσύριοι, Αιγύπτιοι, Πέρσες, Ρωμαίοι (στ’ αρχαία χρόνια), Άγγλοι, Φράγκοι, Βενετοί κι άλλοι (στον Μεσαίωνα), Τούρκοι και Άγγλοι (στους Νεώτερους χρόνους), Τούρκοι ξανά (σήμερα), φέραν άλγος πολύ στη νήσο της Αφροδίτης<sup>3</sup>. Και η θέση της πάντα αιτία ή

<sup>1</sup> Για τους κύριους σταθμούς της Ιστορίας της Κύπρου από τους αρχαιότετους χρόνους μέχρι πρόσφατα και τα βασικά χαρακτηριστικά του Ελληνικού πολιτισμού της Μεγαλονήσου με έμφαση στις εκπληκτικές επιβιώσεις ανά τους αιώνες και με πλούσια βιβλιογραφία στις σημειώσεις 1-38), βλ. Ανδρ. Βοσκού (α’ ) “Ο Ελληνικός Πολιτισμός της Κύπρου: εισαγωγική θεώρηση”, *La Langue - la Litterature - L’histoire et la civilisation chypriotes* (XIII<sup>e</sup> Colloque international des Neohellenistes des Universités Francophones, Université de Nancy II), Besançon (Editions Praxandre) 1993, σσ. 10-34. Για τους αρχαίους χρόνους: του ίδιου (β’ ), *Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία*, τόμ. 1: *Ποίηση Επιική Λυρική Δραματική*, και τόμ. 2: *Επίγραμμα* (με την επικουρία Αιμ. Θεοδοροπούλου), Λευκωσία 1995-1997 (ίδρυμα Αναστάσιος Γ. Λεβέντης, Συνεργάτες Ανδρέας Λουκά - Έφη Χατζηαντωνίου-Δημοσθένους, Γενική Εποπτεία: Πάτροζλος Σταύρου), κυρίως σ. 37 κ.εξ. (με ιδιαίτερη έμφαση στα διαχρονικά στοιχεία) - 49 κ. εξ. (με αναφορές στην εκτός Κύπρου παρουσία Ελλήνων της Κύπρου), αντίστοιχα.

<sup>2</sup> J. Karageorgalis – O. Masson (editors), *the History of the Greek Language in Cyprus* (Proceedings of an International Symposium Sponsored by the Pierides Foundation, Larnaca, Cyprus, 8-13 Sept. 1986), Nicosia 1988 (Pierides Foundation), σελ. XVIII / XIX.

<sup>3</sup> “Το νησί του κάλλους και του άλγους” (*The island of Beauty and Pain*), χαρακτηρίζει τη μεγαλύτερη νησο στην πρόσφατη “Ιστορία της Κύπρου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα” (στην Αραβική με περζιλψη στην Αγγλική) ο Αιγύπτιος καθηγητής Ahmed Etman.



πρόφαση για να μείνει ανυπεράσπιστη από όσους θα ήθελαν και θα έπρεπε να την προστατέψουν<sup>4</sup>.

Οι Έλληνες της Κύπρου, εντούτοις, δεν έπαψαν ποτέ να αγωνίζονται για την ελευθερία, εναντίον όσων επιβουλεύονταν την πατρίδα και μ.Χ. την Ορθοδοξία, να προσβλέπουν στην εθνική αποκατάσταση, να είναι και να αισθάνονται Έλληνες. Από κάθεναν αγώνα μεγάλο του Ελληνισμού δεν έλειψαν. Ο Αγαμέμνονας φορεί στον τρωϊκό πόλεμο τον περίτεχνο θώρακα που του πρόσφερε ο Κύπριος μυθικός βασιλιάς Κινύρας ως δώρο φιλοξενίας (και περιγράφεται θαυμαστά από τον Όμηρο στο Λ' 19-25). Με την Ιωνική Επανάσταση ο ιστορικός ηγέτης της Σαλαμίνας Ονήσιλος εξηγεί σε απελπισμένο αγώνα εναντίον των Περσών τα βασίλεια της Κύπρου (και απανθάνιζεται από τον Ηρόδοτο, Ε 104-114), για να τον μιμηθεί αργότερα ο Ευαγόρας Α' (που απογείωσε τον Ελληνισμό της Κύπρου και εκθειάστηκε ανεπανάληπτα από τον Ισοκράτη στους Κυπριακούς λόγους του), και ο εγγονός του Πνυταγόρας (που πείθει και τους άλλους Κύπριους βασιλείς να σταθούν στο πλευρό του Μ. Αλεξάνδρου και να του προσφέρουν -με τον στόλο τους κυρίως- πολύτιμη βοήθεια). Η Μαρία η Συγκλητική, το σύμβολο της αδούλωτης Κυπριακής ψυχής, βάζει φωτιά στην πυριτιδαποθήκη του πλοίου που μεταφέρει τις ωραιότερες νέες της Κύπρου, αιχμάλωτες μετά την άλωση της Λευκωσίας (το 1570), και το ανατινάζει στον αέρα. Μένουν και αυτοί αδούλωτοι- κι ας είναι πολλοί οι "Λινοπάμπακοι"<sup>5</sup>- κατά τη διάρκεια της

<sup>4</sup> "Στην Κύπρο βρίσκονται 65.000 άντρες, που μπορούν να πάρουν τα όπλα και είναι πρόθυμοι να πολεμήσουν μόλις εμφανιστεί η αρμάδα του βασιλιά (...). Οι Κύπριοι λοιπόν εκλιπαρούν μια ευνοϊκή για την υπόθεση της ελευθερίας τους απόφαση (...)" έγραφε το 1587 ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Τιμόθεος στον Ισπανό βασιλιά Φίλιππο Α. Η τοποθέτηση της Δύσης είναι χαρακτηριστική (κι οδηγεί σε οδυνηρούς συνειρμούς): "Η Κύπρος είναι το πιο απομακρυσμένο νησί της Μεσογείου και η μεγάλη απόσταση, η οποία τη χωρίζει από την επικράτεια του Ισπανού βασιλιά, καθιστά δύσκολη την υποστήριξή της από τις ισπανικές στρατιωτικές δυνάμεις. Η δυσκολία αυτή οφείλεται εξ άλλου και στο γεγονός ότι η μεγαλόνησος δεν απέχει παρά εξήντα μίλια από τις τουρκικές ακτές (...)" Βλ. Α. Βοσκού ό.π. (σημ.1, α') σ. 22, με σημ. 34 (33). "Μια δραματική σύγκρουση γεωγραφίας και ιστορίας υπήρξε η μακράζωνη ζωή και πορεία της Κύπρου (...)".. Η κατά τον Γιώργο Ισακίβου (ομιλία του, ως Υπουργού Εξωτερικών της Κυπριακής Δημοκρατίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών την 8<sup>η</sup> Οκτ. 1990), *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η Κύπρος* (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σειρά: Κυπριακά, τομ. Β'), Αθήνα 1993, σελ. 302 (Επιμέλεια έκδοσης: Α. Βοσκόζ, Π. Κοντός).

<sup>5</sup> Έτσι καλούνται οι εξισλαμισθέντες βίαια κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας Χριστιανοί που εξακολούθησαν κρυφά να διατηρούν το Ελληνικό τους όνομα και τα χριστιανικά ήθη και έθιμα. Βλ. Α Βοσκού, ό.π. (σημ. 1, α'), σελ. 21 με σημ. 33 (όπου βιβλιογραφία), και "Βίαιος εξισλαμισμός και εκτουρκισμός στην Κύπρο (από τους Λινοπάμπακους της Τουρκοκρατίας στον Αττίλα)": ανακοίνωση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: "Ο βίαιος εξισλαμισμός και εκτουρκισμός των λαών της Μικράς Ασίας και της Κύπρου από τους Τούρκους", 30 Ιουνίου -3 Ιουλίου 1995 (Δημοκράτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Σύλλογος Ποντίων Νομού Ξάνθης), υπό έκδοση στα Πρακτικά του Συνεδρίου. Βλ. επίσης Ιωάννη Βοσκού, *Οι επιπτώσεις της Τουρκικής εισβολής και κατοχής επί των Τουρκοκυπρίων*, Λευκωσία 199 (ανάτυπο από το περιοδικό *Κυπριακά Σπουδαί*, τόμ. ΝΖ'-ΝΗ', 1993-1994), Λευκωσία, 1995, σ.σ. 1 κ.εξ.

Τουρκοκρατίας και ξεγυρίζονται συχνά, συμμετέχουν στις διεργασίες της Φιλικής Εταιρείας και πληρώνουν με φόρον αίματος βαρύ την έγκληση της Ελληνικής Επανάστασης (την 9<sup>η</sup> Ιουλίου 1821 στην Κύπρο και στα ελλαδικά πεδία των μαχών). Κοντά στον Ρήγα Φεραίο ο Κύπριος Ιωάννης Καρατζάς, και με Κυπριακό αίμα στις φλέβες του ο Ιωάννης Καποδίστριας. Αναρίθμητοι εθελοντές στο πλευρό των Μακεδονομάχων και των Βαλκανιομάχων, των ηρώων της Πίνδου και της Αντίστασης.

Η ογδοντάχρονη Αγγλοκρατία (από το 1878, όταν η Τουρκία παραχώρησε ή μάλλον πούλησε την Κύπρο στους Άγγλους) επέτεινε αντί να αλλοιώσει το εθνικό φρόνημα. Οι επίμονες προσπάθειες των νέων κατακτητών να αφελληνίσουν την Παιδεία έφεραν τα αντίθετα αποτελέσματα. Η Κύπρος, πέρα από τα άλλα, γέμισε χαρακτηριστικά με Ομηρικά και ηρωικά αρχαιοελληνικά ονόματα (Αχιλλήδες, και Οδυσσήδες, Έκτορες και Πατρόκλους, Ανδρομάχες και Αφροδίτες, Ομήρους και Σοφοκλήδες, Λεωνίδες και Αλεξάντρους και Ονήσιλους), με ονόματα ηρώων της Ελληνικής Επανάστασης με το ίδιο το όνομα Ελλάδα (για γυναίκες, και Ελλάδιος για άντρες). Και ο ηρωισμός που φέρνει η άκρατη αγάπη στην Ελλάδα και η ζωογόνος πίστη έγινε επανειλημμένα πράξη ελευθερίας, με την οκτωβριανή εξέγερση του 1931, το παλλαϊκό Ενωτικό Δημοψήφισμα του 1950 και το ανεπανάληπτο έπος της Ε.Ο.Κ.Α., τον υπέρ πάντων αγώνα του 1955-1959, για “Ένωση με τη Μητέρα Ελλάδα”.

Σαν πρωταπριλιάτικο ψέμα, καθώς ο αγώνας της Ε.Ο.Κ.Α. άρχισε - “με προσταγή του Διγενή κι ευχή του Μακαρίου” - 1<sup>η</sup> του Απριλίου, αντηχεί ακόμη στ’ αυτιά όσων ζήσαμε εκείνο το ξέφρενο τετράχρονο πανηγύρι της Λευτεριάς το “μολών λαβέ” του Κυριάκου Μάτση και των τεσσάρων ηρώων που κάνουν το νέο Χάνι της Γραβιάς τον αχυρώνα του Λιοπετρίου και το “Θα πάρω μιαν ανηφοριά / θα πάρω μονοπάτια / να βρω τα σκαλοπάτια που παν’ στη Λευτεριά” του 18χρονου μαθητή Ευαγόρα Παλληκαρίδη (που με λόγο και πράξη γράφει ύμνο στην ελευθερία και με θεικό χαμόγελο βαδίζει στην αγχόνη τραγουδώντας). Σαν έπος ανεπανάληπτο μακρινής ηρωικής εποχής μοιάζει το δράμα του Γρηγόρη Αυξεντίου: Στις 3 Μαρτίου 1957 ολόκληρο Αγγλικό τάγμα περικυκλώνει το κρησφύγετο κοντά στην ιστορική Μονή Μαχαιρά, στου Μαχαιρά τα όρη, όπου βρίσκεται ο υπαρχηγός της Ε.Ο.Κ.Α. με τέσσερα παλληκάρια του. Μπροστά στον αναπόφευκτο θάνατο προστάζει τους συντρόφους του να παραδοθούν, και μένει μόνος. “Εγώ”, τους λέει “θα πολεμήσω και θα πεθάνω. Πρέπει να πεθάνω”! Πολεμά ολόκληρες ώρες μόνος με ολόκληρο τάγμα. Σταματά μόνο όταν οι Βρετανοί τον περιλούουν με βενζίνη και τον κάνουν πυροτέχνημα. Μα και τότε ακόμα θα βρει το κουράγιο να γράψει ανεξίτηλα τις υποθήκες του: “Ο σπόρος που σπείραμε βλάστησε. Αναψε και φούντωσε η φλόγα στις καρδιές όλων των Ελλήνων. Τίποτε δεν μπορεί πια να τη σβήσει. Η λευτεριά θα ανατείλει όπου και νά ’ναι. Ο θάνατός μου θα τη φουντώσει ακόμα περισσότερο”. Οι Άγγλοι θάβουν κρυφά ό,τι απόμεινε απ’ το σώμα του στις κεντρικές φυλακές της Λευκωσίας (στα “Φυλακισμένα Μνήματα”). Σε άδειο κενοτάφιο μπροστά ο λεβεντόγερος Πιερός Αυξεντίου τραγουδά στον γιο του: “Δεν κλαίω γιατί σ’ έχασα, που σ’ είχα για καμάρι / κλαίω που δεν έχω άλλο γιο

τη θέση σου να πάρει”. Και η ηρωομάνα Αντωνού Αυξεντίου επι-λέγει (έτσι απλά): “Είμαι περήφανη. Κάλλιο μια φούχτα στάχτη ο λεβέντης μου παρά γονατισμένος”.

Το τετράχρονο έπος, όμως, σφραγίστηκε με τραγωδία (όπως και πολλοί αγώνες ηρωικοί του Ελληνισμού ανά τις χιλιετίες). Η ελευθερία δεν ανέτειλε λαμπρή, όπως οραματιζόνταν οι ήρωες της Ε.Ο.Κ.Α. Η Κύπρος δεν αξιώθηκε να τη γευτεί ανέρωτη και ανόθευτη. Η ένωση με τη μητέρα Ελλάδα έμεινε όνειρο απραγματοποίητο, κι η πληγή βαθιά και ανεπούλωτη. Η κολοβή και υποθηγευμένη με εγγυήσεις επίβουλες “Ανεξαρτησία”, που επιβλήθηκε κατ’ απαίτηση άδικη της Αγγλίας και των άλλων ισχυρών της γης με τις συμφωνίες Ζυρίχης και Λονδίνου, δεν έμελλε να λειτουργήσει για πολύ (χάρης και στα δικά μας λάθη, τον διχασμό κυρίως, που ξεπήδησε σαν άνοιξαν οι ασκοί του Αιόλου). Τον Ιούλιο του 1974 η Τουρκία θα εισβάλει στην Κύπρο και θα σπείρει τον πανικό και τον όλεθρο. 25 χρόνια από τότε το 37% περίπου των εδαφών της ‘Ανεξάρτητης’ Κυπριακής Δημοκρατίας, εξακολουθεί να κατέχεται από τα τουρκικά στρατεύματα. Ο μισός σχεδόν πληθυσμός της Κύπρου βρίσκεται – προσφυγοποιημένος - μακριά από τα σπίτια και την περιουσία του. Η δημογραφική σύνθεση αλλοιώνεται με τη μεταφορά δεκάδων χιλιάδων εποίκων από την Τουρκία, που καταπιέζουν του ίδιους τους Τουρκοκυπρίους και τους εξωθούν σε μαζική μετανάστευση. Οι πάνω από 12 χιλιάδες “εγκλωβισμένοι” της Καρπασίας και της λοιπής κατεχόμενης Κύπρου, που έμειναν εκεί με “Συμφωνίες κορυφής”, εκδιώκονται συστηματικά (απομένουν ήδη μόνο λίγες εκατοντάδες “ελεύθεροι πολιορκημένοι”, με χαρακτηριστικό σύμβολο αντίστασης την ηρωική “δασκάλα του γένους” Ελένη Φωκά). Κι οι περίπου 1619 αγνοούμενοι της Κυπριακής τραγωδίας (αριθμός τεράστιος για τον πληθυσμό της Κύπρου και τις ελάχιστες μέρες πολέμου) εξακολουθούν να αγνοούνται. Ο βιασμός της ελευθερίας και του δικαίου δεν φαίνεται να συγκινεί ακόμα, όσο θα έπρεπε και όπως σ’ άλλες ανάλογες περιπτώσεις στους ισχυρούς της γης. Το νησί της Αφροδίτης (“γη της λεμονιάς της ελιάς”, κατά τον ποιητή) κρατιέται προκλητικά - από συμμαχους - ακρωτηριασμένο και πικραμένο και αδικαίωτο.

Η ΓΕΝΕΘΛΙΑ ΓΗ, έτσι, εξακολουθεί – πληγωμένη - να πληγώνει. Η έννοια “γενέθλια γη”, όπως και η έννοια “πατρίδα”, φορτίζεται συνειρμικά - στη σκέψη των Ελλήνων της Κύπρου, κι όχι μόνο - με αγώνες αδικαίωτους και εικόνες σκληρής πραγματικότητας, με διάσταση “ευκταίου” και “εφικτού” (αυτοδιάθεσης - Ένωσης με τη μητέρα Ελλάδα και ανεξαρτησίας, και μάλιστα κολοβής), εθνικότητας (Ελληνικής) και υπηκοότητας (Κυπριακής). Και φράσεις με αυτονόητη υπό ομαλές συνθήκες σημασία - όπως “είμαι Κύπριος” (= Έλληνας γεννημένος στην Κύπρο, με υπηκοότητα Κυπριακή και εθνικότητα Ελληνική), “Κυπριακή Λογοτεχνία” ή “Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία” κ.τ.λ. ενίοτε λέγονται και συχνά ερμηνεύονται εσφαλμένα και προκαλούν αμοιβαίες παρεξηγήσεις (πιο συχνά και σε ευρύτερη έκταση παλιότερα). Και είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό πως χρειάστηκε ο όρος “Ελλαδίτης” για να δηλώσει τον Έλληνα κάτοικο της Ελλάδας κατ’ αντιδιαστολή προς τους Έλληνες εκτός Ελλάδας (κυρίως τους Κυπρίους), κατά το Λεξικό Μπαμπινιώτη (και να αποφευχθούν έτσι πα-

ροξήγησεις και εντάσεις που προκαλούσε η αντιδιαστολή: Κύπριοι - Έλληνες)<sup>6</sup>. Η σύγχυση (ή και κρίση, για μερικούς) ταυτότητας ήταν ένα από τα κακά που ξεπήδησαν από τους ανοιγμένους ασκούς του Αιόλου, κι έπληξαν και πλήττουν τους Έλληνες της Κύπρου (όπου γης) και τον Ελληνισμό εν γένει από το 1959. Η σύγκρουση “ευκταίου” και “εφικτού” - με τη δεύτερη έννοια να διολισθαίνει σταδιακά προς το χειρότερο, κυρίως μετά το 1974, και να προκαλεί σύγχυση πολιτικής, παραμένει κακό όχι μικρότερο. Η οικονομική δυσπραγία και οι ποικίλες κακουχίες είναι, τέλος, χαρακτηριστικό μεγάλων βασικών περιόδων της υπερχιλιετούς ιστορίας του Κυπριακού Ελληνισμού, και κυρίως των μακρών περιόδων κατοχής (ανάμεσά τους και οι δύσκολες δεκαετίες της Αγγλοκρατίας και τα δίσεκτα χρόνια μετά την Τουρκική εισβολή του 1974).

Ο ΑΠΟΔΗΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ και οι σχέσεις του με τη γενέθλια γη δεν μπορούν να περιγραφούν και να αξιολογηθούν παρά μόνο σε αυτό το ιστορικό περίγραμμα. Αξιόλογος αριθμητικά (στο ύψος σχεδόν του μισού Ελληνικού πληθυσμού του νησιού) και ποιοτικά ο απόδημος Κυπριακός Ελληνισμός είναι κατά μέγιστό του μέρος πρώτης και δεύτερης γενιάς. Ζει κυρίως στην Αγγλία<sup>7</sup> και λιγότερο σε άλλες χώρες της Ευρώπης, στην Αμερική (Η.Π.Α. και Καναδά κυρίως), στην Αυστραλία, στην Αφρική (κυρίως τη Νότια), αλλά και στην Ελλάδα (με την ευρεία έννοια του όρου “απόδημος”, αυτού που ζει μακριά από τον τόπο γεννήσεως). Χαρακτηριστικά: η μεγαλύτερη Κυπριακή παροικία, της Αγγλίας, σχηματίστηκε κατά τη διάρκεια κυρίως της Αγγλοκρατίας από οικονομικούς μετανάστες, καθώς η Αγγλική πολιτική δεν ευνοούσε την τοπική οικονομική ανάπτυξη των αποικιών της και παράλληλα διευκόλυνε τη μετανάστευση στην Αγγλία όσων δεν έρχονταν σε ρήξη με την πολιτική

<sup>6</sup> Φράσεις αντίστοιχες, όπως “είμαι Κρητικός”, “είμαι Πελοποννήσιος” κ.τ. δεν προκαλούν παρανοήσεις και παρεξηγήσεις, ασφαλώς και η αντιπαραβολή “Κρητικοί - άλλοι Έλληνες (κ.τ.λ.) είναι ασφαλώς εύλογη (π.β. όμως τη φράση “είμαι Μακεδόνας”, σε χρόνους παλαιότερους κυρίως). Οι επισημονικοί όροι “Κυπριακή Λογοτεχνία”, “Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία” κ.τ.λ. είναι επιδεκτικοί παρανοήσεων, όπως όμως και οι όροι “Αρχαία Ελληνική Γραμματεία της Κύπρου” ή “Ελληνική Γραμματεία της Αρχαίας Κύπρου” ή “Ελληνική Επική Ποίηση της Αρχαίας Κύπρου” (υπάρχει και μη *Ελληνική Επική Ποίηση στην Αρχαία Κύπρο*;) είναι τότε ένα εύλογο ερώτημα) κ.τ.λ. Η ανάγκη περιγραφής των χρησιμοποιούμενων όρων είναι, έτσι, συχνά επιτακτική.

<sup>7</sup> “Η μεγαλύτερη πόλη της Κύπρου είναι το Λονδίνο” ακούγεται συχνά να λέγεται (για να δηλωθεί ότι στο Λονδίνο ζουν περισσότεροι Κύπριοι από ό,τι στη Λευκωσία ή στις άλλες κυπριακές πόλεις). Το γεγονός ότι πρόκειται για αποδήμους πρώτης γενιάς κυρίως (δευτέρας τα παιδιά τους, τρίτης τα λίγα ακόμα εγγόνια τους), χαρακτηρίζει - λιγότερο όσο προχωρούμε στη δεύτερη και τρίτη γενιά - την αδυναμία της κυπριακής παροικίας να επηρεάσει σημαντικά την Αγγλική πολιτική στο Κυπριακό (κατ’ αντίθεση με την Αμερική και άλλες χώρες). Αξιοσημείωτη (και άξια μελέτης) είναι και η γλώσσα που μιλιέται εκεί από πολλούς (κυπριακή διάλεκτος παρελθουσών δεκαετιών με πολλές αγγλικές λέξεις εξελληνισμένες, όπως *φισιάδικο* και *φισιούθκια* από το fish, *μαρκέτα* κ.τ.τ.) όπως και τα ήθη και έθιμά τους (“χωριάτικοι γάμοι” κ.τ.λ.). Η ταχύτητα με την οποία μορφώνονται οι νεότερης γενιάς, ενσωματώνονται στις τοπικές κοινωνίες και εισδύουν στα κέντρα λήψεως σημαντικών αποφάσεων κ.α. είναι εκπληκτική.

της. Οι τελευταίοι, αντίθετα, εξορίζονταν (κυρίως μετά την οκτωβριανή εξέγερση του 1931), και κατέληγαν στην Ελλάδα. Μετά την τουρκική εισβολή του 1974, ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων αναζήτησε καλύτερη μοίρα στο εξωτερικό, είτε κοντά σε συγγενείς τους μετανάστες (όταν δεν υπήρχαν ανυπέρβλητοι περιορισμοί) είτε στην ΕΛΛΑΔΑ, όπου συνέρχονσε σταδιακά μεγάλος αριθμός επιστημόνων<sup>8</sup> και επιχειρηματιών. Αντίθετα με ό,τι συνέβη με τους Ελλαδίτες, δεν δημιουργήθηκε ρεύμα προς τη Γερμανία (με αποτέλεσμα να ζουν σήμερα εκεί ελάχιστοι Ελληνοκύπριοι απόδημοι). Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια, μετά την ταχεία ανασυγκρότηση της κυπριακής οικονομίας (που χαρακτηρίζεται συχνά ως οικονομικό θαύμα), παρατηρείται σημαντική παλιννόστηση αποδήμων.

Ο απόδημος Κυπριακός Ελληνισμός είναι οργανωμένος εδώ και πολλά χρόνια στην “ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΠΟΔΗΜΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ” (Π.Ο.Μ.Α.Κ.), που συναποτελείται από τις Ομοσπονδίες τοπικών σωματείων της ΜΕΓΑΛΗΣ ΒΡΕΤΑΝΙΑΣ, Η.Π.Α., ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ, ΚΑΝΑΔΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗΣ, ΕΛΛΑΔΑΣ, ΥΠΟΛΟΠΗΣ ΑΦΡΙΚΗΣ και ΥΠΟΛΟΠΟΥ ΕΥΡΩΠΗΣ. Το 40μελές κεντρικό της συμβούλιο συνεδριάζει ετησίως και το συνέδριό της ανά διετία. Σκοπός της κύριος, σύμφωνα με το καταστατικό της, είναι ο συντονισμός των προσπαθειών των Ομοσπονδιών - μελών για επίλυση των προβλημάτων των αποδήμων Κυπρίων (με τη βοήθεια της Κυπριακής Κυβέρνησης) αλλά και για την παροχή ηθικής, οικονομικής, και οποιασδήποτε άλλης βοήθειας στην Κύπρο, και - φυσικά - για την “προαγωγή του Εθνικού Αγώνα της Κύπρου”. Η συντήρηση της εθνικής ταυτότητας με ιδιαίτερη φροντίδα για την ελληνική γλώσσα και την ελληνική παράδοση -και η διατήρηση στενών σχέσεων με τη γενέθλια γη (σχέση αμφίδρομη) είναι προφανώς τα κύρια προβλήματα που απασχολούν το Κεντρικό Συμβούλιο και το Συνέδριό της Π.Ο.Μ.Α.Κ.. Με το εθνικό θέμα της Κύπρου ασχολείται ιδιαίτερα - και πιο συστηματικά - εδώ και χρόνια η “ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ ΑΓΩΝΑ” (Π.Α.Σ.Ε.Κ.Α.), με ισχυρές τοπικές επιτροπές - κυρίως στην Αμερική και στην Ελλάδα, όπου λειτουργεί κεντρική Π.Α.Σ.Ε.Κ.Α. και τοπικές επιτροπές της. Σημαντικό ρόλο έχει εξάλλου αναλάβει η Παγκόσμια “ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΥΠΡΟ”, η Εκτελεστική Γραμματεία της οποίας λειτουργεί ως “ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ” (Σ. Ε. Α.) με ευνόητη αποστολή και κύριες ενέργειες την προώθηση ερευνών και εκδόσεων για την Κύπρο, την οργάνωση συνεδρίων, την παροχή υποτροφιών για επιτόπια γνωριμία με την Κύπρο και τον πολιτισμό της, κ.τ.λ. Ισχυρή, τέλος, αντιπροσωπεία των Κυπρίων αποδήμων συμμετέχει τώρα στο Σ.Α.Ε. Από την άλλη, δεν είναι λίγοι οι απόδημοι Έλληνες της

<sup>8</sup> Το γεγονός ότι για αρκετά χρόνια μετά το 1974 δεν υπήρχε σημαντικό βαθμό ανεργία νέων επιστημόνων, κατ’ αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στην Κύπρο, σε συνδυασμό με τη γενναιοδωρη - “μητρική” - αντιμετώπιση των Ελλήνων της Κύπρου από τις Ελλαδικές αρχές, συνέτεινε τα μέγιστα στη ραγδαία αύξηση του αριθμού τους (κυρίως των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης).



Κύπρου - κυρίως σε τόπους όπου η Κυπριακή παρουσία είναι μικρή και η Ελλαδική ισχυρή- που είναι ενταγμένοι σε τοπικές οργανώσεις αποδήμων Ελλαδιτών, και παρακολουθούν τις εκδηλώσεις τους (συντηρώντας τη γλώσσα και την εθνική τους ταυτότητα σε σχολεία και φροντιστήρια των διάφορων Ελληνικών κοινοτήτων), με εξαίρεση το Λονδίνο, όπου η κυπριακή παροικία υπερέχει κατά πολύ της ελλαδικής αριθμητικά (και κατά κανόνα συμβαίνει το αντίθετο)<sup>9</sup>.

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΓΕΝΕΘΛΙΑ ΓΗ είναι, έτσι, ποικίλες και αμφίδρομες, συχνά στενές και αμοιβαία επωφελείς (κυρίως όσον αφορά στην προώθηση του μεγάλου εθνικού μας θέματος). Μα τα προβλήματα δεν λείπουν, ποιοτικά και ποσοτικά, και το γενικό αποτέλεσμα είναι κατά πολύ κατώτερο απ' αυτό που είναι δυνατό να επιτευχθεί. Αρκεί να θυμηθεί κανείς πως μικρό μόνο μέρος του όλου απόδημου ελληνισμού (Κυπριακού και Ελλαδικού) έχει καταγραφεί. Πως η ελληνική παιδεία δεν φτάνει σε πολλούς κι ούτε είναι πάντα η πρόεπουσα<sup>10</sup>. Πως ο κατά τόπους συντονισμός νοσεί κατά κανόνα, όπως κι ο συντονισμός Ελλάδας - Κύπρου - αποδήμων Ελλαδιτών - αποδήμων Κυπρίων κι ο συντονισμός των ποικίλων φορέων στην Ελλάδα και στην Κύπρο που ασχολούνται άμεσα και έμμεσα με θέματα που απασχολούν τους αποδήμους ή καλούνται να βοηθήσουν στην προώθηση τους) είναι ακόμα εν πολλοίς ζητούμενο (με χαρακτηριστικό παράδειγμα την προώθηση των Ελληνικών Σπουδών σε ξένα Πανεπιστήμια). Πως ακόμα και σήμερα ακούει συχνά κανείς σημαντικούς παράγοντες των παροικιών μας (και ξένων φίλων μας) να διερωτιούνται ποια πολιτική να προωθήσουν στα εθνικά μας θέματα σε κάθε περίπτωση (γιατί δεν ενημερώνονται σωστά και έγκαιρα, ή γιατί ενίοτε γίνονται δέκτες αντιφατικών οδηγιών), ή ποια ταυτότητα εθνική να στηρίξουν και πώς. Πως Υπουργείο Απόδημου Ελληνισμού δεν υπάρχει σήμερα στην Ελλάδα, ούτε στην Κύπρο<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Δεν λείπουν ασφαλώς οι αμοιβαίες παρεξηγήσεις και οι έριδες, ούτε στις παροικίες του εξωτερικού. Είναι, όμως, συγγνωστές και κατανοητές μέσα στο σύντομο ιστορικό περιγράμμα που δόθηκε παραπάνω, και μπορούν - και πρέπει - να αντιμετωπιστούν και να αρθούν.

<sup>10</sup> Χαραριστικό παράδειγμα, τα βιβλία που στέλλονται- όταν στέλλονται - όταν φθάνουν έγκαιρα - στους αποδήμους (ακόμα και στα σχολεία που στελεχώνει η Ελλάδα και - στην Αγγλία - η Κύπρος). Η κατάσταση βελτιώνεται, όχι όμως με ρυθμούς ικανοποιητικούς. Δεν έχει, λ.χ., γίνει ακόμα εκμετάλλευση ικανοποιητική - για λόγους ταχύτερης και πιο επωφελούς εκμάθησης της Ελληνικής - του γεγονότος ότι χιλιάδες λέξεις της Αγγλικής (της Γαλλικής, της Ισπανικής, κ.λπ.) είναι Ελληνικής καταγωγής: βλ. π.χ. Αθ. Κωνσταντινίδη *Οι Ελληνικές ρίζες στη αγγλική γλώσσα*, Θεσσαλονίκη 1991 (κυρίως στον πρόλογο), και J. Bouffartigue- Anne-Maïrie Delrieu., *Οι ελληνικές ρίζες στη γαλλική γλώσσα*, μετάφραση. Αμαλία Μόζερ., εικονογράφηση Roger Blachon, Αθήνα 1993, ("Ελευθεροτυπία"), κυρίως σσ. 17 κ. εξ.

<sup>11</sup> Η κατάργηση του Υφυπουργείου Απόδημου Ελληνισμού της Ελλάδας - αντί να αναβαθμιστεί - δεν ήταν βήμα προς την ορθή κατεύθυνση. Αντίθετα, βήμα προς την ορθή κατεύθυνση ήταν ο διορισμός Επιτρόπου για θέματα Αποδήμων (παρά τω Προέδρω της Δημοκρατίας) στην Κύπρο, όπου η Υπηρεσία Αποδήμων - που πρόσφατα μεταφέρθηκε από το γραφείο Τύπου και Πληροφοριών στο Υπουργείο Εξωτερικών- εργάζεται εποικοδομητικά, καιτοι ανεπαρκώς στελεχωμένη. Αξιοσημείωτη είναι η συνεχώς ανανεούμενη έκθεση του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών με *Χρήσιμες πληροφορίες για τους αποδήμους* (πολυσέλιδη, με κεφάλαια για τα προβλήματα που τους απασχολούν).

Έγιναν, ασφαλώς και γίνονται πολλά, σε πολλούς τομείς, τα τελευταία κυρίως χρόνια. ΜΠΟΡΕΙ όμως αναντίρρητα να γίνουν περισσότερα. Οι απόδημοί μας αξίζουν να πάρουν περισσότερα. Και μπορούν να τα ανταποδώσουν πλουσιοπάροχα. Πολλοί από αυτούς μπορούν να αποτελέσουν διαύλους για την προώθηση του Ελληνικού πολιτισμού και των εθνικών δικαίων μας στα κέντρα εξουσίας των χωρών όπου ζουν και δημιουργούν, μα και διαύλους για να έρχεται στον τόπο μας έγκαιρα και δημιουργικά ό,τι καλό γεννιέται και αναπτύσσεται εκεί. Μην ξεχνάμε πως οι αρχαίοι μας πρόγονοι, που τόσο συχνά τους επικαλούμαστε, δεν αρνούσαν να πάρουν ό,τι καλό απ' τους άλλους (ακόμα και πολύ λιγότερο ανεπτυγμένους). Αντίθετα, καυχιόνταν πως *ό,τι περ αν Έλληνες βαρβάρων παραλάβωσιν, κάλλιον τούτο ες τέλος απεργάζονται*. Η ταυτότητα του ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ είναι, θα 'λεγα, η καλύτερη απάντηση στα προβλήματα του καιρού, του τόπου μας και του κόσμου ολόκληρου.



## **Μορφές και Φορείς Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό. Προοπτικές Συντονιστικής Παρέμβασης**

**Κουτούζης Μανώλης**

### **Σκοπός της εισήγησης**

Ο σκοπός της εισήγησης αυτής είναι διπλός: α. Να επιχειρηθεί η διαμόρφωση μιας, κατά το δυνατό, ξεκάθαρης εικόνας των μορφών και των φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Η διαμόρφωση μιας τέτοιας εικόνας ήταν άλλωστε και ένας από τους σκοπούς του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» του οποίου έχω και την ευθύνη της διαχείρισης. β. Να διερευνηθούν η αναγκαιότητα αλλά και οι προοπτικές συντονιστικής παρέμβασης της Ελλάδας ως μητροπολιτικού κέντρου.

### **Εισαγωγή**

Μέσα στα πλαίσια του προγράμματος έχουν ήδη συνταχθεί αναλυτικές μελέτες για τις συνθήκες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, στις χώρες που παρατηρείται οργανωμένη ελληνική ομογένεια. Οι αναλυτικές εκθέσεις για τις χώρες, οι οποίες συμμετέχουν στο πρόγραμμα δίνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης, όπως έχει διαμορφωθεί στις χώρες αυτές. Υπάρχει, σύμφωνα πάντα με τις αναλυτικές εκθέσεις, ποικιλία μορφών και φορέων σε κάθε μια από τις από τις παραπάνω χώρες.

Αν, ωστόσο, προσπαθήσει κανείς να διαμορφώσει μία τυπολογία που να περιλαμβάνει το σύνολο των μορφών και φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, παρατηρεί αφενός ότι υπάρχει μια μεγάλη πολυμορφία και ετερογένεια και αφετέρου, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές από χώρα σε χώρα. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αναπτύχθηκε στα πλαίσια της (ανεξάρτητης) ιστορικής εξέλιξης των ελληνικών παροικιών στις διάφορες χώρες υποδοχής. Οι διαφορετικές συνθήκες και η διαφορετική πολιτισμική, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των ομογενών, οδήγησαν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε διαφοροποιημένη «οργάνωση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από χώρα σε χώρα.

### ***Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό***

Ξεκινώντας με τις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής παρατηρούμε ότι υπάρχει ένας αρχικός διαχωρισμός αναφορικά με την ένταξη των μορφών αυτών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής. Υπάρχουν, δηλαδή μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εντός και εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος των χωρών υποδοχής.

Πιο συγκεκριμένα **εντός του σχολικού προγράμματος** υπάρχουν, ανάλογα με την χώρα οι εξής μορφές:

- \* Ημερήσια Ενταγμένα Σχολεία (δίγλωσσα ή/και τρίγλωσσα). Τέτοια σχολεία είναι το «Σωκράτης» και το «Αριστοτέλης» του Καναδά, το Ελληνικό Κολέγιο Λονδίνου, το δίγλωσσο σχολείο του Βερολίνου, και τα ημερήσια ενταγμένα σχολεία της Νέας Υόρκης και του Μπουένος Αϊρες.

- \* Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας από τα ίδια τα κρατικά ή και ιδιωτικά σχολεία μέσα στο προβλεπόμενο ωράριο. Παραδείγματα τέτοιας πρακτικής συναντάμε στην Σουηδία, στη Γερμανία και στον Καναδά καθώς και στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρωσία Ουκρανία, Γεωργία). Στις τελευταίες εμφανίζεται και μια επιμέρους διαφοροποίηση σε σχέση με το αν το μάθημα της ελληνικής συνυπολογίζεται ή όχι στον τελικό βαθμό των μαθητών.
- \* Δίγλωσσες Τάξεις. Πρόκειται για τάξεις στις οποίες εφαρμόζεται το κανονικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής και παράλληλα διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, ο πολιτισμός και άλλα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα. Η μορφή αυτή συναντάται κυρίως στη Γερμανία (Μόναχο, Βερολίνο, Φραγκφούρτη). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι προπαρασκευαστικές τάξεις στις οποίες φοιτούν οι μαθητές πριν την ένταξη τους στις κανονικές τάξεις των χωρών υποδοχής. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στη Νέα Υόρκη, η ζήτηση για δίγλωσσες τάξεις ήταν πολύ περιορισμένη και γι' αυτό το λόγο διέκοψαν την λειτουργία τους, ενώ αντίστοιχες «σύνθετες» τάξεις στη Σουηδία φαίνεται να έχουν διακόψει τη λειτουργία τους από το 1991 εξαιτίας αλλαγών στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- \* Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης (ή δεύτερης) γλώσσας σε κρατικά και ιδιωτικά / ανεξάρτητα σχολεία στα πλαίσια της υποχρεωτικής διδασκαλίας κάποιας ξένης γλώσσας. Τέτοιες περιπτώσεις συναντάμε στις Η.Π.Α. (κυρίως στην περιοχή της Ν. Υόρκης) και στην Αυστραλία, όπου τα ελληνικά προσφέρονται ως μάθημα επιλογής για όλους τους μαθητές των σχολείων.
- \* Διαπολιτισμικά Σχολεία, όπως αυτά της γαλλόφωνης κοινότητας των Βρυξελλών. Σύμφωνα με την αναλυτική έκθεση για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία, τα σχολεία αυτά μόνο κατ' ευφημισμό μπορούν να χαρακτηρισθούν ως διαπολιτισμικά, ενώ ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτά φθίνει συνεχώς.
- \* Κέντρα Τηλεκπαίδευσης, όπου γίνεται η διδασκαλία της ελληνικής με την μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Αυστραλία).

Εκτός του κανονικού σχολικού προγράμματος υπάρχουν οι ακόλουθες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης:

- \* Τμήματα Μητρικής Γλώσσας με την μορφή των «σαββατιανών» και απογευματινών τμημάτων, οργανωμένα από το ελληνικό κράτος, τις ενορίες, τις κοινότητες ή άλλους παροικιακούς φορείς. Τέτοια τμήματα υπάρχουν σε όλες τις υπό εξέταση χώρες. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου ανάλογα τμήματα έχουν οργανωθεί από τους επίσημους φορείς των χωρών υποδοχής, όπως για παράδειγμα το «Heritage Program» του Ontario στον Καναδά ή τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας.
- \* Αμιγή Ελληνικά Σχολεία. Πρόκειται για σχολεία τα οποία ακολουθούν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τα ελληνικά σχολεία. Παραδείγματα τέτοιων σχολείων είναι το Ελληνικό Σχολείο Λονδίνου το Κεστε-

κίδειο Ελληνικό Σχολείο των Βρυξελλών και τα Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας (Κολωνίας, Bielefeld, Dortmund κ.τ.λ.).

- \* Ευρωπαϊκά Σχολεία. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών λειτουργεί «ελληνικό τμήμα» όπως στα Ευρωπαϊκά Σχολεία των Βρυξελλών και του Μονάχου. Στις περιπτώσεις έλλειψης ικανού αριθμού μαθητών για την δημιουργία «ελληνικού τμήματος» λειτουργούν τμήματα μητρικής γλώσσας, όπως στο Ευρωπαϊκό Σχολείο του Culham (Αγγλία).
- \* Τμήματα Διδασκαλίας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε κέντρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών, πολιτιστικά ιδρύματα και Πανεπιστήμια. Τέτοια τμήματα λειτουργούν στη Βρετανία (Κολέγια Ενηλίκων) και σε ορισμένες χώρες της Λατινικής Αμερικής (Ουρουγουάη - Μεξικό).
- \* Κοινοτικά σχολεία ενηλίκων
- \* Κατηχητικά σχολεία

Παρατηρείται λοιπόν, μια ποικιλία μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής, όπως άλλωστε φαίνεται και από την διαφάνεια, η οποία σίγουρα δημιουργεί συνθήκες όχι ιδιαίτερα ευνοϊκές στην όποια προσπάθεια συντονισμού και διαμόρφωσης συγκεκριμένης πολιτικής στον χώρο αυτό.

Να σημειωθεί ότι πέρα από το πρόβλημα το οποίο δημιουργεί αυτή η ανομοιογένεια, τα διάφορα σχολεία, κέντρα ή τμήματα, σύμφωνα με τις αναλυτικές εκθέσεις, αντιμετωπίζουν και ιδιαίτερα προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία συντονισμού του προσωπικού, της διδακτέας ύλης σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και της συνολικής δραστηριότητάς τους.

### **Πίνακας: Μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό**

#### **ΕΝΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

1. Ημερήσια ενταγμένα σχολεία
2. Τμήματα Μητρικής Γλώσσας
3. Τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας
4. Δίγλωσσες Τάξεις
5. Διαπολιτισμικά σχολεία
6. Κέντρα Τηλεκπαίδευσης

#### **ΕΚΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

1. Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (σαββατιανά - απογευματινά)
2. Ελληνικά σχολεία
3. Ευρωπαϊκά Σχολεία
4. Τμήματα διδασκαλίας ελληνικής ως ξένης γλώσσας
5. Κοινοτικά σχολεία ενηλίκων
6. Κατηχητικά σχολεία

### **Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης**

Η παραπάνω εικόνα γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκη μετά την προσπάθεια καταγραφής των φορέων που εμπλέκονται στον χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες. Πιο συγκεκριμένα οι φορείς αυτοί είναι:

- \* Η ορθόδοξη εκκλησία. Φαίνεται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, ενώ σε ορισμένες από αυτές είναι σίγουρα ο κυριότερος όπως στην περίπτωση των Η.Π.Α. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζεται η ίδια η (Αρχι)Επισκοπή (Αρχιεπισκοπή Β. & Ν. Αμερικής, Επισκοπή Toronto) σαν φορέας, ενώ σε άλλες εμφανίζονται οι κατά τόπους ενορίες (Βρετανία). Στην περίπτωση της Βρετανίας, η Αρχιεπισκοπή Θυατείρων έχει την «υψηλή εποπτεία» των ενοριακών σχολείων που υπάγονται στο Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΚΕΣ).
- Η ορθόδοξη εκκλησία εμφανίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις ως φορέας των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας με την μορφή των «σαββατιανών», των απογευματινών και βέβαια των κατηχητικών σχολείων. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις (Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία), όπου έχει υπό την εποπτεία της και ημερήσια (ενταγμένα ή μη) σχολεία.
- \* Άλλες εκκλησίες. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου άλλες εκκλησίες (π.χ καθολικές) παρέχουν τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, όπως στην Αυστραλία και τις Η.Π.Α.
- \* Οι Ελληνικές Κοινότητες. Σε αρκετές περιπτώσεις οι ελληνικές κοινότητες δεν ταυτίζονται με την ενορία. Υπάρχουν κοινότητες οι οποίες περιλαμβάνουν αρκετές ενορίες, άλλες οι οποίες λειτουργούν ανεξάρτητα από την εκκλησία και τέλος, ομοσπονδίες κοινοτήτων οι οποίες εμφανίζονται ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, στα πλαίσια Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας ή/και Σχολείων (π.χ. Γερμανία, Αυστραλία).
- \* Σύλλογοι Γονέων. Οι σύλλογοι γονέων, σε κάποιες από τις χώρες υποδοχής, θέλοντας να έχουν οι ίδιοι την εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών τους, ίδρυσαν, είτε ανεξάρτητα είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς, σαββατιανά και απογευματινά σχολεία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Βρετανίας όπου εκτός από το ΚΕΣ το οποίο ελέγχεται από την Αρχιεπισκοπή Θυατείρων, ιδρύθηκαν δύο άλλοι φορείς (ΟΕΣΕΚΑ - ΑΕΣΑ) από συλλόγους γονέων. Ανάλογη περίπτωση συναντάμε και στον Καναδά. Σε αρκετές περιπτώσεις οι σύλλογοι γονέων ακόμα και χωρίς να εμφανίζονται οι ίδιοι ως φορείς, ασκούν κάποια επιρροή στην διαμόρφωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Γερμανία).
- \* Οι κατά τόπους κρατικοί / δημοτικοί φορείς. Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες παραγράφους, σε αρκετές περιπτώσεις, το επίσημο κράτος προσφέρει την δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είτε εντός προγράμματος (π.χ. Γερμανία, Σουηδία, Αυστραλία) είτε εκτός (Καναδάς). Και στις περιπτώσεις αυτές όμως, υπάρχει μια ποικιλία φορέων ανάλογα με την μορφή διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήμα-

τος της χώρας υποδοχής. Έτσι στην Αυστραλία, τον Καναδά και την Γερμανία, εμφανίζονται τα πολιτειακά «Υπουργεία Παιδείας» ενώ στη Σουηδία οι Δήμοι.

- \* Το επίσημο ελληνικό κράτος είτε μέσω του ΥΠΕΠΘ είτε μέσω των τοπικών προξενείων και των γραφείων εκπαίδευσης. Υπάρχουν σχολεία, τα οποία υπάγονται στα τοπικά Προξενεία και αναγνωρίζονται από το ΥΠΕΠΘ ως ισότιμα με τα ελληνικά σχολεία και ακολουθούν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως το Ελληνικό Σχολείο Λονδίνου και τα αμιγή ελληνικά σχολεία της Γερμανίας. Το ΥΠΕΠΘ, επίσης, εποπτεύει και τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες (Γερμανία, Βρετανία, Σουηδία κ.τ.λ.). Σε ορισμένες χώρες, τα προξενεία ακόμα και αν δεν εμφανίζονται ως φορείς συνεργάζονται με τις τοπικές σχολικές αρχές.
- \* Το επίσημο Κυπριακό Κράτος στην περίπτωση της Βρετανίας, το οποίο εποπτεύει τους δασκάλους της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής.
- \* Ιδιωτικοί φορείς. Στον Καναδά και στην Αυστραλία υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία τα οποία προσφέρουν την ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα σαν μάθημα επιλογής.
- \* Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των Ευρωπαϊκών Σχολείων (Βέλγιο, Γερμανία, Βρετανία).
- \* Πανεπιστήμια με προγράμματα ελληνικής ως ξένης γλώσσας.
- \* Φιλανθρωπικά ιδρύματα (Η.Π.Α.), πολιτιστικά ιδρύματα (Αργεντινή -Ουρουγουάη).

Παρατηρείται λοιπόν, μεγάλη ποικιλομορφία και ανομοιογένεια φορέων και σε συνολικό επίπεδο αλλά και σε τοπικό αφού, με εξαίρεση τη Σουηδία όπου το κράτος (μέσω όμως της τοπικής αυτοδιοίκησης) είναι ουσιαστικά ο μοναδικός φορέας, εμφανίζονται διάφοροι φορείς στην ίδια χώρα, τις περισσότερες φορές χωρίς τον στοιχειώδη συντονισμό μεταξύ τους. Οι φορείς αυτοί όπως είναι φυσικό λειτουργούν με τους δικούς τους κανόνες και κριτήρια, πράγμα το οποίο φαίνεται και στις αντίστοιχες εκθέσεις για το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό και τους εκπαιδευτικούς.

### **Επισημάνσεις**

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των μορφών και φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό θα πρέπει να γίνουν και ορισμένες επισημάνσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις επιμέρους μελέτες.

Α. Στις περιπτώσεις ύπαρξης δύο ή περισσότερων φορέων που προσφέρουν την ίδια μορφή εκπαίδευσης παρατηρείται μια τάση ανταγωνισμού. Τέτοια φαινόμενα παρατηρούνται στον Καναδά με την ύπαρξη των δύο ημερήσιων ενταγμένων σχολείων «Σωκράτης» και «Αριστοτέλης» και στη Βρετανία με τις προβληματικές σχέσεις των βασικών φορέων ΚΕΣ, ΟΕΣΕΚΑ, ΑΕΣΑ.

Β. Σε συνολικό επίπεδο οι σχέσεις των φορέων μεταξύ τους στην ίδια χώρα, είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν την ύπαρξη κοινής προσέγγισης στα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Παρατηρείται δηλαδή αδυναμία συντονισμού των ενεργειών των φορέων στο ίδιο κράτος.

Γ. Δεν είναι σπάνια και η ανάμιξη πολιτικών και άλλων, συχνά αντιμαχόμενων οργανώσεων, στην οργάνωση και την εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις υπό εξέταση χώρες.

### **Συμπεράσματα**

Η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, αποκαλύπτει ουσιαστικές οργανωτικές αδυναμίες τόσο σε επίπεδο μεμονωμένων χωρών όσο και σε γενικότερο επίπεδο. Είναι φανερό ότι οι δυνατότητες συντονισμένης παρέμβασης της Ελλάδας ως μητροπολιτικού κέντρου καθίσταται δυσχερής, όπως επίσης δυσχερής θα είναι κάθε προσπάθεια συντονισμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και σε κάθε μια χώρα ξεχωριστά, με ελάχιστες ίσως εξαιρέσεις.

Σύμφωνα με την θεωρία της διοίκησης (management) μια αποτελεσματική διοικητική δραστηριότητα θα πρέπει να συνδυάζει την αποτελεσματική άσκηση των παρακάτω λειτουργιών (Gray & Smeltzer, 1989).

- α. προγραμματισμός (planning)
- β. οργάνωση (organization)
- γ. διεύθυνση / καθοδήγηση (leadership)
- δ. έλεγχος (control)

Οι λειτουργίες αυτές πρέπει να βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης.

Όσα αναφέραμε πιο πριν, όμως, φανερώνουν μια κατάσταση προβληματική όσον αφορά την διοίκησή της.

Αναρωτιέται κανείς σε τι είδους προγραμματισμό μπορεί να προβεί κανείς (να αναζητήσει δηλαδή απαντήσεις στο τι θα γίνει, που θα γίνει, πως θα γίνει και ποιος θα το κάνει) όταν έχει να αντιμετωπίσει την εικόνα που είδαμε παραπάνω.

Πώς να διαμορφώσει μια οργάνωση τέτοια που να επιτρέπει τον απαιτούμενο συντονισμό; Πώς να καθοδηγήσει όλους αυτούς τους ανθρώπους και φορείς που εμπλέκονται στην υπόθεση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και πώς, τέλος, να ασκήσει τον απαιτούμενο έλεγχο ώστε να έχει και την δυνατότητα παρέμβασης;

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα αποτελεσματικής διοίκησης και συντονισμού. Όμως, σύμφωνα με την οργανωτική θεωρία, η οργάνωση και η διοίκηση αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες με τους οποίους εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία και εξέλιξη ενός οργανισμού ή συστήματος (Μιχόπουλος, 1993).

Τι μπορεί να σημαίνει όμως αυτή η αδυναμία ουσιαστικής οργάνωσης και διοίκησης; Για την ίδια την Ελλάδα ως μητροπολιτικό κέντρο, σημαίνει αδυναμία ουσιαστικής και συντονισμένης παρέμβασης στο χώρο. Η ύπαρξη τόσων διαφορετικών φορέων που παρέχουν μια ποικιλία μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι προβληματικές σχέσεις των φορέων μεταξύ τους, η ανυπαρξία μιας συγκεκριμένης οργανωτικής δο-



μής, καθιστούν προβληματική κάθε προσπάθεια παρέμβασης και άσκησης συγκεκριμένης πολιτικής. Αυτό άλλωστε τονίζεται και στις επιμέρους μελέτες όπου, ωστόσο, υπογραμμίζεται η ανάγκη συνεπούς και ολοκληρωμένης πολιτικής (βλ. κατάρτιση ειδικού αναλυτικού προγράμματος και διδακτικού υλικού, διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στελέχωση και λειτουργία των γραφείων συντονιστών εκπαίδευσης κλπ.)

Στο επίπεδο των μεμονωμένων χωρών η ανυπαρξία οργανωτικών και διοικητικών δομών έχει άμεση επίπτωση στον συντονισμό των κατά τόπους φορέων. Οι αναλυτικές εκθέσεις αναδεικνύουν μια ποικιλομορφία και ετερογένεια των μορφών και των φορέων σε όλες σχεδόν τις χώρες. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται με την συμμετοχή και των τοπικών κρατικών ή δημοτικών / πολιτειακών φορέων. Παράλληλα όμως, στις αναλυτικές εκθέσεις, σημειώνονται και οι αρνητικές επιπτώσεις αυτής της ανομοιογένειας και της ακόλουθης ουσιαστικής αδυναμίας συντονισμού. Αναδεικνύεται έτσι και η ανάγκη συντονιστικής παρέμβασης εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας. Φαίνεται δηλαδή, ότι οι ίδιοι οι ομογενειακοί φορείς συνειδητοποιούν τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η σημερινή κατάσταση και προτείνουν σε ορισμένες περιπτώσεις (βλ. Πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών, Συνοπτική Έκθεση Καναδά) την «ριζική αναδιοργάνωση αυτών των φορέων» και την δημιουργία ενιαίων σχολικών φορέων κατά πόλεις και περιοχές.

Προβλήματα οργανωτικής μορφής εμφανίζονται όπως είδαμε και σε μεμονωμένα σχολεία ή κέντρα, λόγω της μη ύπαρξης ειδικών ρυθμίσεων αναφορικά με την οργάνωση και την λειτουργία των τμημάτων, της ανομοιογένειας των μαθητών, καθώς και της αδυναμίας προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής. Επισημαίνεται άλλωστε, στις αναλυτικές εκθέσεις η ανάγκη αναδιοργάνωσης τους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό αντιμετωπίζει αρκετά και σοβαρά προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσης. Τα προβλήματα αυτά παρατηρούνται τόσο σε συνολικό όσο και σε τοπικό ή ακόμα και σε σχολικό επίπεδο. Οι διαφορετικές κατά τόπους συνθήκες και η ιστορική παρουσία και εξέλιξη των ελλήνων στις χώρες υποδοχής σίγουρα έχουν διαδραματίσει τον δικό τους ρόλο στην αρχική διαμόρφωση αυτής της εικόνας, ενώ η αδυναμία των ομογενειακών φορέων να διαμορφώσουν κάποια κοινή πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης, έχει επίσης «συμβάλλει» στη δημιουργία της συγκεκριμένης κατάστασης.

### **Προοπτικές συντονιστικής παρέμβασης**

Αν επιστρέψουμε στις διάφορες φάσεις της διοικητικής λειτουργίας μπορεί κανείς να εντοπίσει τα σημεία της διαδικασίας τα οποία προσφέρουν έδαφος για μια συντονιστική παρέμβαση. Οι «προτάσεις» που θα κάνουμε αφορούν και τις επιμέρους χώρες αλλά και τη ίδια την «μητρόπολη».

Α. Στο επίπεδο σχεδιασμού είναι ανάγκη να διαμορφωθεί μια στρατηγική με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις. Μια τέτοια στρατηγική θα πρέπει να είναι, σύμ-



φωνα με την θεωρία της διοίκησης, αποτέλεσμα της ανάλυσης και εκτίμησης των συγκεκριμένων συνθηκών μέσα στις οποίες εξελίσσεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Μια τέτοια ανάλυση θα λαμβάνει υπόψη αλλά και θα αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες της ομογένειας στις διάφορες χώρες υποδοχής.

Είναι επίσης απαραίτητο, σε επίπεδο διοίκησης να είναι σαφείς οι στόχοι και οι τρόποι προσέγγισής τους από έναν «οργανισμό». Στην περίπτωση αυτή «οργανισμός» είναι το σύνολο των φορέων σε κάθε χώρα (σε ότι αφορά την οργάνωση σε τοπικό επίπεδο) αλλά και το σύνολο των τοπικών οργανισμών (σε ότι αφορά την Ελλάδα σαν μητροπολιτικό κέντρο).

Οι εκθέσεις που συντάχθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών" αναδεικνύουν δύο βασικούς στρατηγικούς στόχους: Την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού και την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Β. Οι παραπάνω στρατηγικοί στόχοι είναι απαραίτητο να υλοποιηθούν από μια οργάνωση τέτοια η οποία θα επιτρέπει την επίτευξη τους Το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» έχει ήδη θέσει τις πρώτες βάσεις για την συστηματικότερη οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες υποδοχής. Σίγουρα όμως αυτό δεν αρκεί. Το ΥΠΕΠΘ μπορεί να χρησιμοποιήσει την υποδομή αυτή και σε συνδυασμό με τους συμβούλους εξωτερικού να διαμορφώσει την αποκεντρωμένη μόνιμη οργανωτική δομή η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες αυτές.

Γ. Η καθοδήγηση των κατά τόπους ομάδων μπορεί εύκολα να γίνει όταν υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι και οργανωτική δομή. Οι σύμβουλοι εξωτερικού και πάλι μπορεί να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο. Το ΥΠΕΠΘ θα πρέπει βέβαια με τη σειρά, του επιδιώξει την καθοδήγηση των συμβούλων. Για μια ακόμη φορά η εμπειρία που αποκτήθηκε και θα αποκτηθεί στα πλαίσια του προγράμματος αυτού μπορεί να δώσει αρκετές κατευθυντήριες γραμμές.

Δ. Ο έλεγχος της πορείας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε κάθε χώρα, ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων, της επάρκειας και αποτελεσματικότητας των επιμέρους οργάνωσεων θα είναι επίσης μια σημαντική λειτουργία σε αυτή την προσπάθεια συστηματικότερης οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο του ελληνικού ΥΠΕΠΘ.

Στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» έχουμε γίνει παραλήπτες της ανησυχίας της ομογένειας για την έλλειψη συντονισμού και ανάγκη διαμόρφωσης συγκεκριμένης πολιτικής μέσα από κάποιο οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο στις χώρες υποδοχής. Η ανάγκη συντονιστικής παρέμβασης του ελληνικού κράτους σε συνεργασία με τους ομογενειακούς και τους τοπικούς φορείς των χωρών υποδοχής είναι πλέον επιτακτική. Η παρέμβαση αυτή, όπως άλλωστε φάνηκε και από την εισήγησή μας, δεν μπορεί να εξαντλείται στη χρηματοδότηση και στήριξη ενός προγράμματος αλλά θα πρέπει να γίνει σε μια ευρύτερη και κυρίως συστηματικότερη βάση.

**Βιβλιογραφία**

**Gray E. R., Smeltzer,  
L.R (1989):**

Management, The Competitive Edge, McMillan, New York.

**Μιχόπουλος Α. (1993):**

Η Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας, Αθήνα.

**Robbins S.P (1983):**

Organization Theory - The Structure and Design of Organizations. Prentice Hall, New Jersey.

**Σαΐτης Χ. (1992):**

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα.