

## Απόδημος Έλληνας και Εθνική Ταυτότητα

Κουφάκη – Πρέπη Εύη

Το μεταναστευτικό ρεύμα των μεταπολεμικών χρόνων συνοδεύτηκε από την προβολή στην Ελλάδα μιας σχετικά εξιδανικευμένης εικόνας για τον απόδημο Έλληνα. Ο επιτυχημένος οικονομικά μετανάστης της Αμερικής ή της Ευρώπης επιβεβαίωνε τις σχέσεις του με τις “πανάρχαιες αρετές της φυλής” (εξυπνάδα και εφευρετικότητα, εργατικότητα, τιμή και φιλότιμο, παλικάριιά, δυναμισμό, φιλοπατρία κ.λ.π.) και τόνωνε την, για πολλούς λόγους, τραυματισμένη “εθνική του αξιοπρέπεια”.

Κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες μια σειρά κοινωνικοπολιτικά γεγονότα<sup>1</sup>, συνέβαλαν στην αύξηση της παλιννόστησης των αποδήμων στις χώρες καταγωγής τους. Η επιστροφή στην Ελλάδα (μετά το 1974), ενός μεγάλου τμήματος του εκτός των συνόρων ελληνισμού<sup>2</sup> (ομογενείς του Πόντου, βορειοηπειρώτες, πολιτικοί πρόσφυγες από τις πρώην “σοσιαλιστικές χώρες”, μετανάστες κυρίως της Δ. Ευρώπης) έθεσε επιτακτικά το πρόβλημα της κοινωνικής τους ένταξης στη ζωή της χώρας<sup>3</sup>.

Παράλληλα σημειώθηκαν αλλαγές στο περιεχόμενο της μεταναστευτικής πολιτικής της χώρας μας. Αυτό είχε ως συνέπεια αλλαγή και στις σχέσεις της με τον ελληνισμό της διασποράς (σχέσεις αμφίδρομης στήριξης στα πλαίσια μιας ευρύτερης εθνικής πολιτικής)<sup>4</sup>.

Η σύσφιξη των σχέσεων της Ελλάδας με τον ελληνισμό της διασποράς προϋποθέτει προσέγγιση όχι μόνον της διαφορετικότητας (από χώρα σε χώρα υποδοχής) των χαρακτηριστικών των αποδήμων και της ταυτότητας τους με τον “εθνικό εαυτό”, αλλά και την αντικειμενική απεικόνισή τους στον Έλληνα του εθνικού κέντρου.

Ως λόγοι που συνηγορούν υπέρ μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης της ταυτότητας του απόδημου, σε σχέση με το πώς αυτή προβάλλεται στον Έλληνα εντός των συνόρων, θα μπορούσαν να αναφερθούν:

1. Ο μεγάλος αριθμός Ελλήνων μεταναστών α' και β' γενιάς<sup>5</sup>.
2. Οι αλλαγές στο χαρακτήρα εγκατάστασης τους στις χώρες υποδοχής (από προσωρινός μόνιμος ή και το αντίθετο).

<sup>1</sup> Η οικονομική κρίση, οι αλλαγές στην Ανατολική Ευρώπη και η έξαρση των εθνικιστικών κινημάτων σε αυτή, οι νέοι στόχοι της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής.

<sup>2</sup> Βλ. στο Έμκε - Πουλουπούλου, Η., Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα, 1970-1990, αφιέρωμα στο “Εκλογή” 1990.

<sup>3</sup> Μουσούρου, Λ., Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Gutenberg, Αθήνα 1991, σ. 195.

<sup>4</sup> Μουσούρου, Λ., Το ελληνικό κράτος και ο ελληνισμός τους εξωτερικού στο “Ελληνισμός, Ελληνικότητα”, εκδ. Εστίας, Α.1998, σελ. 175. Βλ. και Πρακτικά Πανελλήνιας Συνδιάσκεψης στη Θεσ/νίκη :Λαϊκή επιμόρφωση και μετανάστευση, Γ. Γ. Απόδημου Ελληνισμού.

<sup>5</sup> Στο Παπαγεωργίου, Κ., Η ξενιτιά στη ζωή του λαού μας, Αθήνα 1966. Ο απόδημος ελληνισμός το 1965 αριθμούσε 2.755.000 άτομα. Νεότερα στοιχεία μειώνουν τον αριθμό αυτό.

3. Οι πολιτικές των χωρών υποδοχής ως προς την κοινωνική τους ένταξη σε αυτές (π.χ. Αυστραλία)<sup>6</sup>.
4. Η πολιτική ισχυροποίηση του ελληνικού στοιχείου κυρίως στις υπερπόντιες χώρες (εμφάνιση του ελληνικού λόμπυ στην Αμερική και Αφρική, μετά το 1970).
5. Οι ανάγκες της εξωτερικής πολιτικής στη λύση των εθνικών θεμάτων (αποτροπή εδαφικής απειλής, λύση του Κυπριακού κλπ).
6. Η κρίση που διαπιστώνεται στην εθνική αυτοεκτίμηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο<sup>7</sup>.

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις επιχειρείται να αναδειχθούν τα στοιχεία μέσα από τα οποία προβάλλεται σήμερα η ταυτότητα του απόδημου Έλληνα<sup>8</sup> στα σχολικά εγχειρίδια.

### **Οι απεικονίσεις του απόδημου Έλληνα στα σχολικά βιβλία**

Τα σχολικά βιβλία ιδιαίτερα της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, λόγω του γνωστικού αντικείμενου που πραγματεύονται αποτελούν μια σημαντική πηγή διάμρφωσης στάσεων, αντιλήψεων, παραστάσεων για το έθνος και τα στοιχεία που το συνθέτουν<sup>9</sup>.

Στην παρούσα φάση από τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα αξιολογήθηκε μόνο η Λογοτεχνία της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με κριτήριο τον εκφραστικό και επικοινωνιακό ρόλο της γλώσσας μέσα σε αυτή<sup>10</sup>.

Συγκεκριμένα εξετάστηκαν τα τρία “Ανθολόγια” για τα παιδιά του Δημοτικού και τα “Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας” για τους μαθητές του Γυμνασίου<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> International Migration Review, vol.IX,N.3, Tsounis,M.P, Greek ethnic schools in Australia, p. 345 -359.

<sup>7</sup> Αποτελέσματα έρευνας πεδίου στο Α.Φραγκουδάκη-Θ. Δραγώνα “Τι είναι η πατρίδα μας”, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

<sup>8</sup> Η ταυτότητα, ή οι ταυτότητες ενός ατόμου ή ενός συλλογικού υποκειμένου (κοινωνικού συνόλου, ομάδων, εθνών κλπ.) είναι μια δυναμική κοινωνική κατηγορία και κατά συνέπεια μεταβαλλόμενη στο χώρο και στο χρόνο. Συγκροτείται και ανασυγκροτείται διαρκώς μέσα από κοινωνικές διαδικασίες και πράξεις αποδοχής ή απόρριψης στοιχείων του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Μέσα σε αυτό τα κοινωνικά σύνολα οικοδομούν ή αναγκάζονται να οικοδομήσουν την ιδιαίτερη κοινωνική τους παρουσία διαχωρίζοντας τους “εαυτούς” τους από τους “άλλους”.

Στα πλαίσια αυτά η εθνική ταυτότητα ως έννοια συνδέεται με τα διακριτικά εκείνα στοιχεία που συνθέτουν την πολιτισμική φυσιογνωμία του έθνους και το διαχωρίζουν από το “μη έθνος”. Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση βλ. στα: Βεντούρα, Λ., Μετανάστευση και Έθνος, EMNE- Μνήμων 1994 και Λέκκας, Π. Ε., Η εθνικιστική ιδεολογία, Κατάρτι, Αθήνα, 1996.

<sup>9</sup> Αβδελά, Ε., Εθνική ταυτότητα στο σχολείο, στο Α. Φραγκουδάκη -Θ. Δραγώνα ο.π., σ.30, βλ. επίσης στο History Workshop Journal 1990, vol.29,30 Ιστορία, το έθνος και το σχολείο.

<sup>10</sup> Η πεζογραφία τρέφεται από μια ιδεολογία, την οποία, αναπαράγει, τροποποιεί κατά ένα ποσοστό, και την οποία ενδεχομένως συμπληρώνει (Α. Αργυρίου Το θέμα της ελληνικότητας στην πεζογραφία μας στο “Ελληνισμός, Ελληνικότητα” ο.π. σελ. 190).

<sup>11</sup> “Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού” μέρος πρώτο, δεύτερο και τρίτο, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα και Ν. Γρηγοριάδης κλπ. “Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας” Α’, Β’, Γ’ Γυμνασίου, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

Η σημασία της μελέτης των λογοτεχνικών κειμένων στη διαδικασία διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας επισημαίνεται και από τους ίδιους τους επιμελητές των εκδόσεων στα εισαγωγικά τους σημειώματα. “Η καλή λογοτεχνία είναι πάντα καθρέφτης της ζωής και της ιστορίας του τόπου. “Το Ανθολόγιο”, συμπληρώνουν, αποσκοπεί στο “να κάνει το μαθητή ν’ αγαπήσει περισσότερο τον τόπο μας και τους ανθρώπους του”. Επιπλέον, στο σημείωμα “Για τον καθηγητή” (του Γυμνασίου) επισημαίνεται, ότι “το μάθημα των Νέων Ελληνικών κατέχει κεντρική θέση στο πρόγραμμα του Γυμνασίου” διότι συμπληρώνει “τη γλωσσική αγωγή και... ευαισθητοποιεί το μαθητή στα προβλήματα του ανθρώπου, του τόπου και του καιρού”.

### **Αξιολόγηση κειμένων**

Εξετάστηκαν 482 λογοτεχνικά κείμενα τα οποία περιλαμβάνονται σε 1716 σελίδες. Από τα κείμενα αυτά μόνον 27 αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στον απόδημο έλληνα, δηλαδή το 5,6% των κειμένων και το 3,9% των σελίδων (πίνακας 1). Από τα 27 κείμενα τα 16 είναι έμμετρος λόγος και τα 11 πεζός (πίνακας 2).

#### *A. Αξιολόγηση έμμετρου λόγου:*

1) Τα δημοτικά τραγούδια καλύπτουν το 44% των κειμένων του έμμετρου λόγου. Εξιστορώντας δραματικά περιστατικά της ζωής περιγράφουν κυρίως τα συναισθήματα των ξενιτεμένων, τις τελετουργίες αποχωρισμού από τους οικείους, τις δυσκολίες αναγνώρισης προσώπων κατά την επιστροφή των αποδήμων στην πατρίδα κλπ. Γενικά επικεντρώνονται “στον καημό” της ξενιτιάς (“Η ξενιτιά, η φυλακή, η φτώχεια κι η ορφάνια/ τα τέσσερα ζυγιάστηκαν σ’ ένα βαρύ καντάρι/ και πιο βαριά η ξενιτιά με τα πολλά φαρμάκια”, κείμενο 11 πίν.2). Η πατρίδα για τον απόδημο είναι ο φυσικός χώρος του τόπου γέννησής του, ο κοινωνικός χώρος του χωριού του, η μητέρα του, η αδερφή του, οι συγχωριανοί του. Όλα αυτά τον διακρίνουν από τον “άλλο” της χώρας υποδοχής του.

2) Στα ποιήματα τα στοιχεία που οριοθετούν τον απόδημο από τους “εθνικούς άλλους” στις χώρες υποδοχής είναι:

2.1. Η πολιτισμική ανωτερότητα της γλώσσας του (“να ζουν και να ομιλούν βαρβαρικά/ βγαλμένοι - ω συμφορά!- απ’ τον ελληνισμό”, κείμενο 19 πίν.2).

2.2. Η σχέση του με το ιστορικό του παρελθόν από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα

2.3. Η ιεράρχηση των αξιών του. Οι οικογενειακοί δεσμοί και οι

σχέσεις με τους οικείους αξιολογούνται θετικότερα έναντι του υλικού πλούτου (“γυρίζει πίσω παραλής/ η μάννα του; η αδερφή;/... Ας ξαναζούσαν μια βραδιά/ θάδινε ολάκερο το βιο του”, κείμενο 8, πίν.2)

2.4. Τα συναισθήματα νόστου και πίκρας τον ταυτίζουν με κάθε “ξένο” στις χώρες υποδοχής. Το φαινόμενο της μετανάστευσης προκαλεί σε παγκόσμια κλίμακα όμοια συναισθήματα για τους αποδημήσαντες. (“Ο ξένος ξένα περπατάει, τηράει και βλέπει ξένα το φίλο που γνωρίζεται γυρεύει στα χαμένα”, κείμενο 24, πίν.2).

### *B. Αξιολόγηση Πεζού λόγου:*

Είναι σχετικά αυτοτελή, ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, αποσπάσματα από μυθιστορήματα και διηγήματα Ελλήνων λογοτεχνών. Μέσα από αυτά:

1. Η αποδημία καταγράφεται ως εγγενής κατάσταση της “ελληνικής φυλής”. Ο ταξιδευτής, ο θαλασσοπόρος, ο άποικος της αρχαιότητας διατρέχει τον ιστορικό χρόνο και αναπαράγει στη νεωτερική μετανάστευση το μύθο του Οδυσσέα, όχι μόνον ως ιδιότητα της φυλής αλλά και ως συνέχειά της με τους αρχαίους προγόνους της. Έτσι η αναζήτηση της δόξας και του πλούτου εκτός των συνόρων ενέχει θέση ιστορικής κληρονομιάς και πολιτισμικής δικαίωσης. Θεωρούμε ότι η επιλογή του κειμένου “Ο ταξιδευτής από την αρχαία Φώκαια” (κείμενο 3 πιν.2) ως ύλη του 2<sup>ου</sup> Ανθολογίου στοχεύει στο να μεταβιβάσει προς το μαθητή προκαταρκτικές αξίες - πλαίσια ανάγνωσης της αποδημίας.
2. Η αποδημία ανάγεται σχεδόν αποκλειστικά σε οικονομικούς λόγους. “Όμως οι καιροί ήταν δύσκολοι, κι όσο κι αν κοπιάζε, δύσκολα πολύ δύσκολα κατάφερε να τα βγάξει πέρα. Αποφάσισε λοιπόν μια μέρα να ξενιτευτεί ....Μόνο έτσι θα γλίτωνε από τη φτώχεια” (κείμενο 1 πιν.2). Η κατάκτηση θέσεων κύρους ταυτίζεται με τον πλούτο, στο βαθμό που καταγράφεται με σαφήνεια ή υπονοείται ως στοιχείο στο σύστημα αξιών του απόδημου: “Να ξαναφανεί στην πατρίδα μα να είναι κάτι” (κείμενο 14 πιν.2)
3. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αποδήμων, τα οποία προέρχονται από τις χώρες υποδοχής τους, αξιολογούνται αρνητικά και αναγνωρίζονται ως μη ενσωματωμένα (επιφανειακά) στοιχεία στην ταυτότητα τους. “Φράγκικο ήθος,... τρόποι ως και περπατηξιά φράγκικη. Κι ωστόσο τον αχόρταγο βαρκάρη του τότε στόλιζε με καθάρια ρωμαίικα...-Τι πράγμα να είναι πάλι αυτός!”. Ο “φράγκικης συμπεριφοράς” ήρωας του διηγήματος παρακάτω λέει: “βλέπω καινούρια πρόσωπα κι ακούγω καινούρια πράγματα, σκεπάζεται η ψυχή μου και θαρρώ πως ξενιτευτήκα πάλι!....Επειδή τά ‘φεραν και δω του “πολιτισμού” τα κουρέλια ....ανθρώπεψε τάχα και δω το ρωμαίικο...” (κείμενο 15 πιν.2).
4. Ο τίτλος της θεματικής ενότητας “ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα” προϋδεάζει το μαθητή για μια ευρεία και πιο ρεαλιστική ερμηνεία του ελληνισμού εκτός συνόρων. Η επιλογή όμως των πεζών κειμένων περιορίζεται στον ελληνισμό της Μ. Ασίας και Μέσης Ανατολής. Ουσιαστικά συνδέεται με τα προσφυγικά μεταναστευτικά ρεύματα της ενδοευρωπαϊκής και υπερπόντιας μετανάστευσης της προπολεμικής περιόδου. Μέσα από τα κείμενα της ενότητας αυτής δεν αναδεικνύεται η σύγχρονη δυναμική του απόδημου ελληνισμού ως προς το εθνικό κέντρο, αλλά ο απόηχος της ιστορικής δικαίωσης της ιδέας του “αλύτρωτου ελληνισμού” καθώς και οι πολιτισμικές και φυλετικές σχέσεις του Έλληνα με την αρχαιότητα και το Βυζάντιο. Χαρακτηριστικά στο “Αρχαίοι άνθρωποι της Ανατολής” (κείμενο 21 πιν.2) αναφέρεται: “όχι πλατσομύτες αραπάδες.... αλλά λεπτοκαμωμένα χαρακτηριστικά, αρ-

χαία ελληνικά και βυζαντινά”. Σε άλλο κείμενο: “Τον παλιό καιρό, συλλογιζότανε, σ’ αυτούς εδώ τους δρόμους περνούσαν οι δικοί μας αυτοκράτορες, τώρα περνά η σάρα και η μάρα”... “Είμαστε ένα έθνος νεόφτωχο.... Ήτανε κάτι ευγενικό..., κάτι καθώς πρέπει και περήφανο και σου έδινε ένα ύφος αδικημένο και συμπαθητικό” (κείμενο 22 πιν.2).

### Η εικόνα του απόδημου Έλληνα

Τα λογοτεχνικά κείμενα αναφοράς παραπέμπουν μόνον στον μετανάστη πρώτης γενιάς ο οποίος είναι σχεδόν πάντα γένους αρσενικού. Η κατηγοριοποίησή του απόδημου στη βάση των διαφόρων μεταναστευτικών ρευμάτων (πίνακας 2) διακρίνει:

- τον άποικο της αρχαιότητας (σε 3 κείμενα)
- τον παραδοσιακό μετανάστη του 18<sup>ου</sup> αιώνα (Έλληνας της διασποράς, στη “σύλληψη του Ρήγα”)
- τον νεωτερικό μετανάστη<sup>12</sup> της προπολεμικής και μεταπολεμικής μετανάστευσης (σε 22 κείμενα).

Στον πίνακα 3, γίνεται προσπάθεια να ταξινομηθούν τα στοιχεία των κειμένων που συνθέτουν την ταυτότητα του μετανάστη και κατά συνέπεια τον διακρίνουν από τους “εθνικούς άλλους”, σε θέματα. Για τον απόδημο η πατρίδα σηματοδοτείται κατά σειρά πλήθους αναφορών:

1. Ως συναισθηματικός χώρος. Η μάννα, η αδερφή, οι συντοπίτες αποτελούν το αναλλοίωτο, στο χρόνο, ψυχολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο διατηρείται και αναπαράγεται ο καημός και η νοσταλγία της πατρίδας.
2. Ως παραδοσιακός κοινωνικός χώρος. Οι οικογενειακές και διαπροσωπικές εν γένει σχέσεις αποδίδουν στα πρόσωπα κοινωνικούς ρόλους με βάση την ηλικία και το φύλο. Ο απόδημος “αντιστέκεται” σε όποια αλλαγή θα μπορούσε να προκαλέσει ρήγμα στα κοινωνικά αυτά πλαίσια. Οι επιλογές του επικροτούν τρόπους ζωής που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ασκητικοί και αντικαταναλωτικοί. Κύριος στόχος του είναι η αποστολή συναλλάγματος στους οικείους του.
3. Ως γεωγραφικός χώρος. Το φυσικό κάλλος των τοπίων, της γης, του κλίματος, του “άγιου χώματος”, των καλλιεργημένων με μόχθο γεωργικών εκτάσεων συνθέτουν τα βιώματα του απόδημου για την πατρίδα.
4. Ως πολιτισμικός χώρος. Η ανωτερότητα της γλώσσας, της πανάρχαιας ιστορικής του κληρονομιάς και της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης αναγνωρίζονται ως κύρια χαρακτηριστικά πολιτισμικής διάκρισης.
5. Επίθετα που χαρακτηρίζουν τον απόδημο των κειμένων αναφοράς είναι: εργατικός, τίμιος, συνετός, ήρεμος, σοφός, υπάκουος, δραστήριος, δίκαιος, καλός άνθρωπος, θαρραλέος, φλογερός πατριώτης, φιλειρηνικός, ελεύθερος, γενναίος.

<sup>12</sup> Για τη κατηγοριοποίηση της μετανάστευσης και των ρευμάτων της βλέπε στο Μουσούρου, Λ.Μ., Μετανάστευση ...ο.π.

### Συμπεράσματα

Η ταυτότητα του απόδημου, όπως τη συνθέτουν τα λογοτεχνικά κείμενα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στηρίζεται στους ίδιους θεμέλιους λίθους πάνω στους οποίους οικοδομείται η ιδέα του έθνους: συνέχεια, διατήρηση, ομοιογένεια, αντίσταση, ανωτερότητα.

Ο απόδημος Έλληνας αναπαρίσταται ως φορέας:

- της παράδοσης
- συναλλάγματος
- όμοιων πολιτισμικών αξιών ως προς ένα αχρονικό εθνικό κέντρο
- της ιστορικής συνέχειας από τον Οδυσσέα μέχρι σήμερα
- κοινωνικών θέσεων ίσης ή περίπου ίσης κοινωνικής αξίας με αυτές που είχε προ της αποδημίας.

Γενικά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο απόδημος εμφανίζεται δέσμιος μιας εξιδανικευμένης εθνικής παράδοσης. Η επιλογή αυτή, αν και ευκολότερα τον εντάσσει σε ένα “ομοιογενές” εθνικό σύνολο, τον διακρίνει από τους “εθνικούς άλλους” κλπ. δεν αποκαλύπτει τις πραγματικές διαστάσεις του νέου κοινωνικού του είναι στις χώρες υποδοχής. Κατά συνέπεια παραβλέπονται δυναμικά στοιχεία της νέας διαπολιτισμικής του ταυτότητας και αποσιωπάται η ταυτότητα της δεύτερης και τρίτης γενιάς αποδήμων. Μια τέτοια όμως μονομερής θεώρηση της ταυτότητάς τους εγκυμονεί σοβαρά προβλήματα διότι:

- εγκλωβίζει τον απόδημο ελληνισμό ως φορέα συναλλάγματος σε μια ωφελμιστική σχέση - δημοσιοοικονομικού χαρακτήρα- με το εθνικό κέντρο
- μειώνει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει σε μια πορεία ανάπτυξης και αναβάθμισης της αξιοπιστίας της Ελλάδας στο διεθνή χώρο.
- αυξάνει τις δυσκολίες ένταξης των παλινοστούντων στην Ελλάδα. Διότι οι ίδιοι μηχανισμοί στιγματισμού των “τουρκόσπορων” του ’30 γέννησαν τους “πρόσφυγες” του ’80, τους “ρωσοπόντιους” του ’90 ή διαχώρισαν από τους γηγενείς τους “αλύτρωτους αδερφούς της Β. Ηπείρου” ως Αλβανούς.

Για τους παραπάνω λόγους θα ήταν χρήσιμο να επανεκτιμηθεί το υλικό των λογοτεχνικών κειμένων που επιλέγονται στα σχολικά εγχειρίδια και πιθανόν να εμπλουτισθεί με κείμενα που ανταποκρίνονται στη σύγχρονη διαπολιτισμική συγκρότηση της ταυτότητας του απόδημου Έλληνα. Μήπως και μπορούσαμε στο μέλλον να αντιστρέψουμε αυτό που ο Γ. Καλλιόρης αναφέρει στα “Διδάγματα του αδιεξόδου”.... “.. στο Σολωμό η γλώσσα συνδέεται με την ελευθερία, στον Κοραή με το Γένος, στον Ψυχάρη με την πατρίδα, στον Τριανταφυλλίδη με το κράτος”..!!

**Πίνακας 1: Αξιολογητέο σχολικό υλικό για τον απόδημο Έλληνα**

Σχολικό βιβλίο	αριθμός κειμένων	αριθμός σελίδων	κειμενα αναφορές στον απόδημο Έλληνα		σελιδες κειμένων αναφ. στον απόδημο Έλληνα	
			αριθμός	% επί συν.	αριθμός	% επί συν.
Ανθολόγια *	273	790	5	1,0	27	1
Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας **	209	926	21	4,6	41	2
Σύνολα	482	1716	27	5,6	68	4

\* «Ανθολόγιο» για τα παιδιά του Δημοτικού (μέρος 1ο, 2ο και 3ο). Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα

\*\* Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης, Κ. Μπαλάσκα, Γ. Πάγανος, “Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας” Α’, Β’, Γ’ Γυμνασίου Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα

**Πίνακας 2 : Κείμενα αναφοράς για τον τον Απόδημο Έλληνα**

α/α	Τάξη	Τίτλος	Συγγραφέας	Θεματική Ενότητα
		<b>Ανθολόγια Δημοτικού</b>		
1	1ο	Οι τρεις συμβουλές	Λ. Πέτροβιτς-	
			Ανδρουτσοπούλου	Χωρίς τίτλο
2	1ο	Η Ξανθούλα	Δ. Σολωμός	Χωρίς τίτλο
3	2ο	Ένας ταξιδευτής από την Αρχαία Φώκαια	Τ. Χατζηαναγνώστου	Χωρίς τίτλο
4	3ο	Του νεκρού αδερφού	Δημοτικό	Χωρίς τίτλο
5	3ο	Η σύλληψη του Ρήγα	Θ. Πετσάλης	Χωρίς τίτλο

**Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (γυμνασίου)**

6	Α'	Αλημονά και χαιρομαι	Δημοτικό	Η αποδημία
7	Α'	Ο γυρισμός του ξενιτεμένου	Δημοτικό	Η αποδημία
8	Α'	Ο Ξενιτεμένος	Ζ. Παπαντωνίου	Η αποδημία
9	Α'	Νέα από το χωριό	Κινέζικο ποίημα	Η αποδημία
10	Β'	Ο ζωντανός ο χωρισμός	Δημοτικό	Ο καημός της ξενιτιάς
11	Β'	Βαρύτερη η ξενιτιά	Δημοτικό	Ο καημός της ξενιτιάς
12	Β'	Μάνα, πολλά μαλώνεις με	Δημοτικό	Ο καημός της ξενιτιάς
13	Β'	Χωρισμός	Δημοτικό	Ο καημός της ξενιτιάς
14	Β'	Η λαχτάρα του γέρο-Ανέστη	Α. Εφταλιώτης	Ο καημός της ξενιτιάς
15	Β'	Αληθινό παραμύθι	Α. Εφταλιώτης	Ο καημός της ξενιτιάς
16	Β'	Επιστροφή	Ν. Βρεττάκος	Ο καημός της ξενιτιάς
17	Β'	Πατρίδα	Λ. Μαβίλης	Ο καημός της ξενιτιάς
18	Β'	Ο γυρισμός του ξενιτεμένου	Γ. Σεφέρης	Ο καημός της ξενιτιάς
19	Β'	Ποσειδωνιάται	Κ. Καβάφης	Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα

20	Β'	Στα 200 π.Χ.	Κ. Καβάφης	Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα
21	Β'	Αρχαίοι άνθρωποι της Ανατολής	Φ. Κόντογλου	Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα
22	Β'	Λεωνής “Ένα έθνος νεόφτωχο”	Γ. Θεοτοκάς	Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα
23	Β'	Από τη Χίο στην Αλεξάνδρεια	Σ. Τσίρκας	Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα
24	Γ'	Ο Ξένος	Ι. Βηλαράς	Νεοελληνικός διαφωτισμός
25	Γ'	Οδυσσέας	Ν. Καζαντζάκης	Νέα Αθηναϊκή Σχολή
26	Γ'	Στην πατρίδα	Γ. Ψυχάρης	Νέα Αθηναϊκή Σχολή
27	Γ'	Το διπλό βιβλίο	Δ. Χατζής	Μεταπολεμική λογοτεχνία

Σύνολο σελίδων

68

**Πίνακας 3: Στοιχεία απεικόνισης του απόδημου έλληνα στα νεοελληνικά σχολικά κείμενα**

α/α	Θέματα	Πλήθος κειμένων αναφοράς*	
1	Ιστορική συνέχεια από το παρελθόν	3, 21, 22, 25	4 14,8
2	Ιστορική “μοίρα της ελληνικής φυλής”	1, 3, 21, 27	4 15,0
3	Ελληνική γλώσσα	19, 20, 21, 26	4 15,0
4	Ορθόδοξη χριστιανική πίστη	12, 21	2 7,4
5	Ήθη και έθιμα	4, 6, 7, 19, 21, 27	6 22,2
6	Συναισθήματα ταυτότητας με την πατρίδα ( νόστος, καημός, λύπη για τον τόπο του και τους οικείους κλπ.)	6, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 24, 27	10 37,0
7	Γεωφυσικά χαρακτηριστικά του τόπου καταγωγής (χώμα, ήλιος, θάλασσα, φυσικά χρώματα κλπ.)	9, 13, 14, 15, 18, 26, 27	7 25,9
8	Ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά	21	1 3,7
9	Κοινωνικές σχέσεις (δοτοί οικογενειακοί ρόλοι, διαπροσωπικός χαρακτήρας σχέσεων κλπ)	1, 7, 8, 10, 13, 15, 18, 27	8 29,6
10	Κοινωνικές θέσεις (πλούτος, φτώχεια και συνάλλαγμα)	1, 5, 8, 14, 21, 23, 27	6 22,2
<b>Σύνολο κειμένων (100%)</b>			<b>27</b>

\*Οι αριθμοί παραπέμπουν στον αύξοντα αριθμό των κειμένων του πίνακα 2.



## Δ΄ Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

### Προγράμματα Ανταλλαγής Μαθητών ανάμεσα σε Σχολεία της Αυστραλίας και της Ελλάδας

Κυπριανού Κύπρος

Θα αρχίσω με τα σχόλια δύο γονέων από επιστολές που μου έστειλαν όταν τα παιδιά τους ηλικίας 14 χρονών, γύρισαν στην Αυστραλία, αφού φιλοξενήθηκαν μαζί με άλλα 6 ελληνόπουλα από οικογένειες των περιοχών Κονταριώτισσας και Λιτόχωρου την περίοδο Δεκέμβριος 1997- Ιανουάριος 1998. Οι μαθητές αυτοί ήταν οι πρώτοι στα χρονικά της ελληνόφωνης εκπαίδευσης στην Αυστραλία που πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών με σχολεία της Ελλάδας.

Γράφει λοιπόν η μια μητέρα:

“Ως γονιός, έξι μήνες πριν, ποτέ δεν θα φανταζόμουνα ότι ο 14χρονος γιος μου θα έπαιρνε μέρος σε μια ομάδα μαθητών και θα ξεκινούσε ένα μοναδικό ταξίδι για την ανακάλυψη της Ελλάδας. Και όλα αυτά χάρη στη μοναδική ευκαιρία που του έδωσε το πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών. Η εξαιρετική οικογένεια που τον φιλοξένησε τον πλημμύρισε με τη φιλοξενία της. Η Ελλάδα σε όλο της το μεγαλείο του έδωσε το κέντρισμα για να φέρει μαζί του ένα σωρό φωτογραφίες και μια πολύ όμορφη ταινία. Θα ήθελε να παραμείνει περισσότερο στο σχολείο όπου φοίτησε, το οποίο, παρόλο που διαφέρει από το δικό του, το εκτίμησε πάρα πολύ. Ο πάρα πολύς κόσμος που συνάντησε - έστω και για λίγο χρόνο- το ξέρω ότι θα είναι μέρος της ζωής του για πάντα. Αυτή η μοναδική εμπειρία δεν μπορεί παρά να προσθέσει βάθος στο χαρακτήρα ενός νέου. Βλέποντας την Ελλάδα για πρώτη φορά, του άφησε μόνιμες εντυπώσεις και ήδη μιλά για επιστροφή εκεί. Παρόλο που έμεινε στην Ελλάδα για πέντε εβδομάδες, με έκπληξη μου διαπίστωσα τη σιγουριά με την οποία χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα”.

Η δεύτερη μητέρα γράφει (ανάμεσα σε άλλα):

“ Ο γιός μου γύρισε ενθουσιασμένος και ακόμη και τώρα, ένα μήνα μετά από την επιστροφή του από την Ελλάδα, διηγείται περιστατικά και εντυπώσεις με ενθουσιασμό. Εκείνο όμως που είναι σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά πέρασαν καλά και αναμφισβήτητα βελτίωσαν τα ελληνικά τους και έζησαν το ρυθμό που ζουν τα εκεί παιδιά και αισθάνθηκαν ότι ανήκουν στη μεγάλη ελληνική οικογένεια.

Είναι συγκινητικό για μας σαν γονείς να βλέπουμε την τόσων χρόνων προσπάθεια μεταλαμπάδευσης της ελληνικής ταυτότητας στα παιδιά μας να αποκρυσταλλώνεται τόσο ξεκάθαρα μετά από την εκδρομή αυτή”.

Οι παρατηρήσεις των γονέων αυτών συνοψίζουν, με πολύ παραστατικό τρόπο, τις ωφέλειες που προκύπτουν από τέτοιου είδους προγράμματα και την τεράστια σημασία την οποία έχουν, τόσο για την καλλιέργεια του χαρακτήρα των νέων, όσο και για την ενδυνάμωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και την ενίσχυση της ταυτό-

τητας των ελληνοπαίδων της διασποράς. Οι ίδιες παρατηρήσεις αποτελούν για όλους εμάς που καταπιαστήκαμε με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, μια μοναδική πρόκληση για να επιχειρήσουμε τη δημιουργία ουσιαστικών προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών. Στην Αυστραλία (και εδώ στην Ελλάδα) αυτού του είδους τα προγράμματα είναι ενσωματωμένα στα προγράμματα διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Σε πρόσφατη έκδοση της αγγλόφωνης εφημερίδας της Μελβούρνης “The Age”, ο διευθυντής ενός από τα πιο γνωστά ιδιωτικά αγγλικά σχολεία της πόλης έγραφε, σε σχετικό εκτενές άρθρο του, για το πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών του σχολείου του με έναν αριθμό διαφορετικών ευρωπαϊκών και ασιατικών χωρών, κάτω από τον τίτλο “Exchanges are an eye-opener”: “...οι μαθητές επιστρέφουν ως εντελώς διαφορετικά άτομα ...” “Πέρσι, 60 μαθητές της Πρώτης Λυκείου από το σχολείο αυτό- φιλοξενήθηκαν για 3 εβδομάδες από οικογένειες στην Κίνα, Ιαπωνία, Ταϊλάνδη και Ινδονησία” “...Τρεις εβδομάδες φιλοξενίας αντιστοιχούν με ένα ολόκληρο σχολικό χρόνο” “οι μαθητές ωριμάζουν, βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική σκοπιά, πολύ λίγοι μένουν ανεπηρέαστο” “ οι δεσμοί που δημιουργούνται με τις οικογένειες που τους φιλοξενούν διατηρούνται και πέρα από τα σχολικά χρόνια...” “ σε λίγα χρόνια οι μαθητές του σχολείου μας θα συζητούν- γύρω από το ίδιο τραπέζι - με τους μαθητές που γνώρισαν, οικονομικά, πολιτικά και άλλα θέματα, ως επιχειρηματίες, τεχνοκράτες, επιστήμονες, πολιτικοί κλπ.”

Αν για τις άλλες γλώσσες που διδάσκονται στην Αυστραλία, τα προγράμματα ανταλλαγής μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος των σχετικών αναλυτικών προγραμμάτων, μπορούμε να φανταστούμε πόσο σημαντικά είναι αυτά τα προγράμματα για την ελληνική γλώσσα η οποία δεν αντιμετωπίζεται, από εμάς, ως ένα άλλο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος αλλά ως ένα εργαλείο και μέσο για τη διατήρηση μιας πανάρχαιας και πλουσιότατης πολιτιστικής κληρονομιάς και που συνδέεται άμεσα με τη φυσική, πολιτιστική, οικονομική κλπ., ζωή του ελληνισμού. Το ότι σήμερα, στο κατώφλι του 2000 και σε μια εποχή όπου οι αποστάσεις συρρικνώνονται, ο απόδημος ελληνισμός της Αυστραλίας δεν κατάφερε να δημιουργήσει μόνιμες ευκαιρίες για να δώσει στους νέους και τις νέες της δεύτερης και τρίτης γενιάς ζωντανές εμπειρίες από τον ελλαδικό χώρο, αυτό αποτελεί μια τεράστια, κατά τη γνώμη μου, αποτυχία. Το επιχείρημα του οικονομικού κόστους για τη μη υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων δεν ευσταθεί, γιατί το ελληνικό κράτος ξοδεύει, εδώ και δεκαετίες, τεράστια κονδύλια για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στην Αυστραλία. Εκείνο, που ίσως χρειάζεται να γίνει, είναι η διοχέτευση μέρους αυτών των κονδυλίων σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, ικανοποιώντας έτσι μιαν καινούρια ανάγκη που άρχισε να παρουσιάζεται έντονα στο χώρο της ελληνομάθειας. (Στο σημείο αυτό θεωρώ απαραίτητο να εξηγήσω τι ακριβώς εννοώ με τον όρο Πρόγραμμα Ανταλλαγής μαθητών. Κατ’ αρχή δεν αναφέρομαι στα προγράμματα φιλοξενίας μαθητών και φοιτητών που χρόνια τώρα λειτουργούν από τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. Βασικό χαρακτηριστικό των Προγραμμάτων Ανταλλαγής μαθητών είναι η φιλοξενία και διαμονή των μαθη-

τών σε οικογένειες και η φοίτησή τους σε καθημερινή βάση σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία για όσο χρόνο διαρκεί το Πρόγραμμα).

Τα κύρια πλεονεκτήματα αυτών των προγραμμάτων σε σχέση με άλλα προγράμματα είναι τα ακόλουθα:

- \* Από οικονομική σκοπιά είναι πολύ φτηνά, γιατί η κύρια και ίσως η μοναδική δαπάνη είναι το κόστος των αεροπορικών ναύλων (ολόκληρο ή μερικό). Ένας μαθητής, για παράδειγμα, από την Αυστραλία, που θα πάρει μέρος σε πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών θα στοιχίσει το πολύ \$2000 (340000 δρχ) ενώ ο ίδιος μαθητής αν πάρει μέρος σε προγράμματα φιλοξενίας με διαμονή σε ξενοδοχείο, διατροφή, ξενάγηση κλπ, θα στοιχίσει ένα εκατομύριο δραχμές.
- \* Το κόστος της φιλοξενίας (διαμονή και διατροφή) το επωμίζεται η οικογένεια που φιλοξενεί το μαθητή.
- \* Η φοίτηση του μαθητή σε σχολείο, σε καθημερινή βάση, και η επαφή του με την ελληνική γλώσσα, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και μέσα στην οικογένεια εξυπηρετούν άμεσα τον κύριο σκοπό του προγράμματος που είναι η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή στα Ελληνικά και ο εμπλουτισμός των πολιτιστικών του γνώσεων και εμπειριών. Τα προγράμματα φιλοξενίας -τουλάχιστο όσον αφορά τη βελτίωση των ελληνικών των μαθητών-δεν είναι και τόσο αποτελεσματικά, αφού είναι γνωστό ότι στα προγράμματα αυτά οι μαθητές έρχονται σε επικοινωνία μόνο με μαθητές είτε από την ίδια χώρα είτε από άλλη χώρα με τους οποίους, όμως, η επικοινωνία γίνεται στην αγγλική.

(Η αναφορά στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα φιλοξενίας και η σύγκρισή τους με τα προτεινόμενα προγράμματα ανταλλαγών, δεν σημαίνει ότι τα προγράμματα αυτά δεν είναι χρήσιμα. Κάθε άλλο. Ούτε καν συζητώ κάτι τέτοιο. Αντιδιαστέλλω, όμως, και συγκρίνω γιατί είναι τα μόνα προγράμματα που δίνουν, αυτή τη στιγμή, σε μαθητές από το εξωτερικό την ευκαιρία να έχουν άμεσες εμπειρίες από τον ελλαδικό χώρο. Αν δεν κάνω λάθος επίσης, από το 1997, η φιλοξενία μαθητών ηλικίας 15-18 ετών, από τη Γενική Γραμματεία έχει σταματήσει -τουλάχιστο για την Αυστραλία- για λόγους ανάρμοστης συμμετοχής των μαθητών, ενώ συνεχίζεται το πρόγραμμα φιλοξενίας νέων ηλικίας 18-23 ετών.

- \* Η άμεση επαφή και επικοινωνία των μαθητών με συνομήλικούς τους μαθητές, τόσο στο σχολείο όπου φιλοξενούνται, όσο και στην οικογένεια, τους δίνει την ευκαιρία να γνωρίσουν τις ιδέες, τις ανησυχίες, τα όνειρα και τους προβληματισμούς των νέων της σύγχρονης Ελλάδας και έτσι να τη γνωρίσουν μέσα από τα μάτια των ίδιων των παιδιών της ίδιας μ' αυτούς ηλικίας.
- \* Δημιουργούνται μόνιμοι δεσμοί φιλίας τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και ανάμεσα στις οικογένειές τους. (Από πληροφορίες που έχω από τις οικογένειες που πήραν πέρυσι μέρος στο πρώτο πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών, η επικοινωνία ανάμεσά τους είναι πολύ συχνή και εγκάρδια).
- \* Η πιθανότητα συμμετοχής των μαθητών σε τέτοιο πρόγραμμα δρα ως κίνητρο και

ως επιβράβευση για καλή προσπάθεια στα μαθήματα των Ελληνικών. Αναφέρω εδώ, ενδεικτικά, ότι σε αρκετούς μαθητές των οποίων οι φίλοι ή συμμαθητές πήραν μέρος στο περυσινό πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών με τα σχολεία Λιτόχωρου και Κονταριώτισσας, δημιουργήθηκε ήδη η επιθυμία να συμμετάσχουν και οι ίδιοι σε μελλοντικά προγράμματα.

- \* Η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί σε επίσημα και μόνιμα προγράμματα αδελφοποίησης σχολείων με ευρύτερα οφέλη, όπως ανταλλαγή ή φιλοξενία και εκπαιδευτικών, ηλεκτρονική επικοινωνία, δημιουργία και σύσφιξη φιλικών δεσμών, ανταλλαγή πληροφοριών, υλικού κλπ.
- \* Αυξάνεται το κύρος της ελληνικής γλώσσας το οποίο, σε σχέση με τις άλλες γλώσσες, στην Αυστραλία τουλάχιστο αυτή την περίοδο, δεν είναι και πολύ ψηλό, γιατί, ανάμεσα σε άλλα, δε δίνει την ευκαιρία σ' αυτούς που τη σπουδάζουν να τη σπουδάσουν και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, στο φυσικό της χώρο και στη φυσική της μορφή, κάτι που γίνεται με τις άλλες γλώσσες. Το ίδιο φαντάζομαι γίνεται και με τους μαθητές που σπουδάζουν ξένες γλώσσες στην Ελλάδα.
- \* Τα προγράμματα αυτά θα ωθήσουν την ομογένεια να ασχοληθεί με τους νέους σε διαφορετικό επίπεδο, κάτι που δε συμβαίνει αυτή τη στιγμή, αφού η λειτουργία ελληνικών σχολείων είναι πια ρουτίνα και δε χρειάζεται ιδιαίτερη εγρήγορση ή δράση από αυτήν για την λειτουργία τους.

Είμαι σίγουρος ότι και εσείς οι ίδιοι θα μπορέσετε να παραθέσετε παρόμοια ή διαφορετικά οφέλη από αυτά που ανέφερα, που πηγάζουν από την πείρα σας με παρόμοια προγράμματα.

Ποια προβλήματα, όμως, παρουσιάζονται στην προσπάθεια για τη δημιουργία προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών και πώς αυτά μπορούν να ξεπεραστούν.

Βασικό και πρώτο βήμα είναι η εξεύρεση σχολείων και οικογενειών που θα φιλοξενήσουν τους μαθητές. Χωρίς την προσωπική επικοινωνία και επαφή με τα σχολεία αυτά και τις οικογένειες, οι πιθανότητες επιτυχίας είναι λίγες, εκτός αν σταλεί μαζικά και επίσημα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία καλαίσθητο και αρκετό υλικό για τη διαφήμιση τέτοιων προγραμμάτων και αν συνοδεύετε με σχετική εγκύκλιο των εκπαιδευτικών αρχών. Ένα, όμως, ή δύο άτομα από την Αυστραλία-για παράδειγμα- θα μπορούσαν, σε ένα διάστημα τριών μηνών, να επισκεφτούν σχολεία και στις δύο χώρες και να “στρατολογήσουν” σχολεία και οικογένειες. (Σημειώνω εδώ ότι τα περισσότερα προγράμματα ανταλλαγής μαθητών για τα περισσότερα σχολεία της Αυστραλίας, τα οργανώνουν ιδιωτικά πρακτορεία με σχετική βέβαια αμοιβή. Αυτό, βέβαια, γίνεται μόνο στην αρχή, γιατί στη συνέχεια τα σχολεία δημιουργούν το δικό τους δίκτυο επικοινωνίας, εκτός από τις περιπτώσεις πολύ πλούσιων σχολείων τα οποία μπορούν οικονομικά να αγοράζουν συνεχώς τις υπηρεσίες από τα προαναφερθέντα ιδιωτικά πρακτορεία).

Δεύτερο και πολύ σημαντικό βήμα (δεν το αποκαλώ πρόβλημα για να μην αντιμετωπίζεται αμέσως ως αρνητικό στοιχείο) είναι η χρηματοδότηση των προγραμμάτων

αυτών. Τουλάχιστο για την περίοδο υλοποίησης του Παιδεία Ομογενών, πιστεύω ότι το Πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να χρηματοδοτηθεί εξ ολοκλήρου ή να επιχορηγηθεί στο μεγαλύτερο του μέρος από το υποέργο ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ το οποίο προνοεί στην χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων. Μπορεί δε να τεθεί ως στόχος 12-15 μαθητές από την Αυστραλία να φιλοξενοούνται κάθε χρόνο στην Ελλάδα και ανάλογος ή διαφορετικός αριθμός μαθητών από την Ελλάδα να φιλοξενοούνται στην Αυστραλία.

Μία λεπτομέρεια, πολύ βασική για την έναρξη και σταθεροποίηση των προγραμμάτων αυτών η οποία προέκυψε από την εμπειρία της περυσινής ανταλλαγής μαθητών, είναι αυτή των κινήτρων για τους μαθητές από την Ελλάδα, οι οποίοι θα θελήσουν να φιλοξενηθούν στην Αυστραλία. Γιατί αυτό είναι σημαντικό; Γιατί αν οι μαθητές φιλοξενηθούν-κατά κανόνα- θα ανταποδώσουν τη φιλοξενία, όπως ακριβώς έγινε με το περυσινό πρόγραμμα. Και επειδή αυτή η αμφίδρομη σχέση είναι πολύ σημαντική, τόσο για την έναρξη αυτών των προγραμμάτων, όσο και για τη σταθεροποίησή τους, θα πρέπει να εξευρεθούν τρόποι οικονομικής ενίσχυσης και των μαθητών από την Ελλάδα οι οποίοι θα πάρουν μέρος στο πρόγραμμα. Το επιχείρημα ότι η παρουσία των μαθητών από την Ελλάδα δεν έχει σχέση με τη βελτίωση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές της διασποράς, δεν ευσταθεί. Το αντίθετο συμβαίνει. Η συνεχής παρουσία των μαθητών από την Ελλάδα είναι απαραίτητη και χωρίς αυτή δεν μπορούμε να έχουμε το στοιχείο της ανταλλαγής, αφού δεν θα έχουμε συμμετοχή και από τις δύο χώρες.

Η συμμετοχή των μαθητών από την Ελλάδα βοηθά πάρα πολύ την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό για τους πιο κάτω κύριους λόγους:

- \* Παρακινεί τους μαθητές της διασποράς να θελήσουν να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα. Αυτό κατέστη φανερό πάλι από την περίπτωση της παρουσίας των πέντε μαθητών και μαθητριών από τα Γυμνάσια Λιτόχωρου και Κονταριώτισσας οι οποίοι φιλοξενήθηκαν τον Ιούλιο- Αύγουστο του 1997 στη Μελβούρνη. Η παρουσία των μαθητών αυτών υπήρξε καταλυτική για την απόφαση τόσο των μαθητών από τη Μελβούρνη να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα όσο και των ίδιων των γονέων οι οποίοι, στην αρχή, είχαν, σοβαρούς ενδοιασμούς για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Και οι πέντε αυτοί μαθητές και μαθήτριες φιλοξένησαν στη συνέχεια μαθητές και μαθήτριες από τη Μελβούρνη ανταποδίδοντας τη φιλοξενία (αυτό που ανέφερα πιο πάνω).
- \* Η παρουσία των μαθητών από την Ελλάδα για ένα μήνα ή περισσότερο, τόσο μέσα στην οικογένεια που τους φιλοξενεί, όσο και μέσα στο σχολείο όπου φοιτούν, χρησιμοποιείται ως γλωσσικό μοντέλο για τους ντόπιους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν την ευκαιρία να ακούσουν Ελληνικά από άτομα των οποίων η Ελληνική είναι η πρώτη γλώσσα. Για την προσφορά τέτοιων γλωσσικών μοντέλων, για παράδειγμα, στους μαθητές που κάνουν Ιταλικά στα δημόσια σχολεία της Μελβούρνης, η κυβέρνηση της Ιταλίας στέλνει κάθε χρόνο ένα σημαντικό αριθμό Ιταλών πολιτών (όχι κατ' ανάγκη εκπαιδευτικών), οι οποίοι τοποθετούνται στα διάφορα scho-

λεία ως βοηθοί των καθηγητών, που ήδη διδάσκουν την Ιταλική. Κύριος δε σκοπός αυτής της ενέργειας είναι η προσφορά στους μαθητές της ευκαιρίας να ακούσουν σωστά Ιταλικά.

- \* Η οικονομική ενίσχυση και των μαθητών από την Ελλάδα θα μπορούσε να ενταχθεί στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα του ελληνικού κράτους για τους απόδημους, τα οποία ενισχύουν ποικιλότροπα την προώθηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό. Στην παροικία της Μελβούρνης, απ' ότι ξέρω, είναι διάχυτη η επιθυμία για μια τέτοια αναπροσαρμογή της οικονομικής ενίσχυσης από την Ελλάδα των διαφόρων πολιτιστικών και άλλων πρωτοβουλιών της παροικίας.

Για φέτος, δύο μόνο μαθητές από τα σχολεία που πήραν πέρυσι μέρος στο πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών, που οργάνωσε η Κοινότητα Μελβούρνης, προθυμοποιήθηκαν να φιλοξενηθούν στην Αυστραλία. Οι μαθητές αυτοί αναμένονται στη Μελβούρνη σε δύο εβδομάδες και προέρχονται από το γυμνάσιο Κονταριώτισσας. Ο διευθυντής του γυμνασίου αυτού μου δήλωσε επανειλημμένα ότι ο αριθμός των μαθητών θα ήταν πολύ μεγαλύτερος, αν υπήρχε η δυνατότητα οικονομικής ενίσχυσής τους. Η συμμετοχή των δύο αυτών μαθητών κατέστη επίσης δυνατή αφού εξασφαλιστήκε την τελευταία στιγμή- από κάποιο υπουργείο σχετική οικονομική ενίσχυσή τους.

Αυτή την περίοδο στην Αυστραλία και ιδιαίτερα στην πολιτεία της Μελβούρνης, παρατηρείται μια πολύ διακαιολογημένη ανησυχία για την τελμάτωση των εκπαιδευτικών μας θεμάτων και για την κρίση που περνά η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Προτείνονται, συνήθως, λύσεις και τρόποι αντιμετώπισης της ανησυχητικής αυτής κατάστασης, φορτισμένοι με συναισθηματισμούς και συνθήματα, συνδεδεμένοι με πολιτικές ή και προσωπικές προτιμήσεις και σχέσεις, με εξυπηρέτηση προσωπικών φιλοδοξιών. Ένα ουσιαστικό, όμως, και σοβαρό πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών, ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και της Αυστραλίας, θα δώσει σ' αυτή την πολύ κρίσιμη περίοδο για την ελληνική γλώσσα στην Αυστραλία μια τεράστια ώθηση στα εκπαιδευτικά μας πράγματα και θα δώσει στους μαθητές μας μοναδικές ευκαιρίες για ουσιαστική επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, την οποία δεν μπορεί να τους προσφέρει κανένα σχολικό εγχειρίδιο-όσο πολυτελές και κατάλληλο και αν είναι - και κανένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα όσο μοντέρνο και ελκυστικό και αν φαίνεται.

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη αν, το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών, στο οποίο τόσες ελπίδες έχουν εναποθεθεί για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των Ομογενών, δεν αποτελέσει την ευκαιρία και το σκαλοπάτι για την καθιέρωση ενός σοβαρού και ουσιαστικού προγράμματος ανταλλαγής μαθητών, παράλληλα με όλα τα άλλα που θα υλοποιηθούν στα τρία - τέσσερα χρόνια ζωής του.

Η πρόκληση είναι πολύ ευγενής και είναι ήδη μπροστά μας. Από εμάς εξαρτάται αν θα ακολουθήσουμε την πεπατημένη ή αν θα τολμήσουμε με φαντασία.

## **Δεδομένα και Προοπτικές για την Κατάρτιση και την Επιμόρφωση Ελλήνων Εκπαιδευτικών στον Καναδά**

**Φιλιπούσης Γιάννης**

### **A. Εισαγωγικά**

1. Το επίπεδο της γλωσσικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα Ελληνικά Σχολεία του Καναδά είναι αρκετά ανομοιογενές. Χωρίς την προοπτική νέου ρεύματος μετανάστευσης εκπαιδευτικών σαν βασική προϋπόθεση, ή ακόμα χωρίς την προοπτική εύκολης κι ανέξοδης απόσπασης αποφοίτων τριτοβάθμιου επιπέδου εκπαιδευτικών από την Ελλάδα, τίθεται το ερώτημα του τρόπου και του ποιού της παιδαγωγικής και γλωσσικής κατάρτισης κι επιμόρφωσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά. Στην σύντομη εισήγησή μου, η οποία βασίζεται στις δυό αυτές προϋποθέσεις, θα προσπαθήσω να παρουσιάσω τα παρόντα δεδομένα που προκύπτουν και, βάσει αυτών, να δώσω μιá απλή γνώμη όσον αφορά στις προοπτικές για το μέλλον.

2. Χωρίς να είναι απόλυτα αναγκαίο, δεν θα ήταν ωστόσο άστοχο να δοθεί αρχικά το Καναδικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται κι η ελληνική παιδεία. Ο Καναδάς, όπως είναι βέβαια γνωστό, είναι μιá χώρα απέραντη (δεύτερη, σε μέγεθος, στον κόσμο) με Ομοσπονδιακό πολιτειακό κρατικό σύστημα του οποίου τα ομόσπονδα τμήματα καλούνται επαρχίες. Οι επαρχίες του καναδικού κράτους είναι συνταγματικά αυτόνομες και, λόγω της πολυγλωσσικής και της πολυπολιτισμικής ιδιαιτερότητάς τους, οι απόλυτες δικαιοδοσίες τους εκτείνονται σε πολλούς τομείς, μεταξύ των οποίων - και αρκετά έντονα - είναι τα συστήματα Δικαίου και Πολιτισμού συμπεριλαμβανομένης, έτσι, και της Παιδείας. Λόγω της ιδιαιτερότητας αυτής της Παιδείας γενικά, υπάρχει μιá σχετική επιρροή και στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά. Εκτός των άλλων, μπορεί να παρατηρηθεί, λόγου χάρη, μια διαφορά μεταξύ των Ελληνοπαίδων του γαλλόφωνου Κεμπέκ και των αγγλόφωνων Επαρχιών, όχι μόνο στην γλωσσική τους έκφραση αλλά, επί πλέον - κι αυτό πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα<sup>1</sup> - και στον τρόπο του σκέπτεσθαι. Διαφορά η οποία, συνεπώς, επηρεάζει την Ελληνόγλωσσα παιδεία τους και στην οποία διαφορά θα πρέπει, επομένως, να δοθεί από τον εκπαιδευτικό (ο οποίος θα πρέπει να είναι ενήμερος της θεμελιακής αυτής διαφοράς) η σχετική προσοχή όπως θα πρέπει να δοθεί η ίδια σχετική προσοχή και

---

<sup>1</sup> Η διαφορά αυτή πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα μια κι ο εκπαιδευτικός το αντιμετωπίζει συνεχώς στην τάξη του: τρία παιδιά με τρεις διαφορετικές γλωσσικές δομές, γλωσσικές δομικές διαφορές οι οποίες πηγάζουν από τις διαφορές του σκέπτεσθαι: τον γαλλικό, τον αγγλικό ο οποίος είναι ο αντίθετος του γαλλικού και τον ελληνικό ο οποίος συχνά βρίσκεται στη μέση. Σαν παράδειγμα, ο επιθετικός προσδιορισμός. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος δεν γνωρίζει τις θεμελιακές αυτές διαφορές των παιδιών βρίσκεται αντιμέτωπος ενός σοβαρού προβλήματος και το παιδί το οποίο δεν θα προσεχθεί στην ηλικία αυτή δεν θα κατορθώσει ίσως ποτέ να το υπερπηδήσει.

στις άλλες διαφορές, όπως κοινωνικές και πολιτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές, κλπ. Το πρόβλημα, λοιπόν, αυτό μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην επαρκή ή ανεπαρκή κατάρτιση, τόσο γλωσσική όσο και παιδαγωγική, του δασκάλου, ο οποίος αναλαμβάνει να διδάξει τα παιδιά αυτά με τις θεμελιακές αυτές διαφορές.

Στον Καναδά υπάρχουν δύο ειδών ελληνικά σχολεία: τα ημερήσια και τα σαββατιανά. Δεν θα επεκταθώ στο σημείο αυτό. Να υπενθυμίσω μόνο τρία πράγματα.

Πρώτον, τα ημερήσια σχολεία είναι αναγνωρισμένα από τα Επαρχιακά Υπουργεία Παιδείας ως κανονικά δημόσια ή ιδιωτικά ή ημι-ιδιωτικά σχολεία κι ισότιμα όλων των άλλων. Η ιδιαιτερότητα των ημερησίων ελληνικών σχολείων, σ' αντίθεση τα άλλα δημόσια σχολεία, είναι ότι διδάσκεται και η Ελληνική ως επίσημη γλώσσα. Στο Κεμπέκ, μάλιστα, τα σχολεία αυτά είναι τρίγλωσσα (Γαλλικά, Ελληνικά και Αγγλικά) και, σύμφωνα με το σχολικό καθεστώς της επαρχίας, τα ημερήσια ελληνικά σχολεία αποτελούν, όπως όλα τα άλλα δημόσια σχολεία, τμήματα των διαφόρων τοπικών αυτοδιοικήτων Επαρχιακών Σχολικών Επιτροπών ή Συμβουλίων (School Boards/ Commissions scolaires).

Δεύτερον, τα λεγόμενα Σαββατιανά σχολεία (ή, καθ' όσον υπάρχουν, και τα λεγόμενα Απογευματινά) λειτουργούν παράλληλα με τα κρατικά σχολεία και προσφέρουν την επιπρόσθετη συμπληρωματική ελληνική παιδεία στα παιδιά που δεν φοιτούν στα Ελληνικά Ημερήσια σχολεία. Στο Κεμπέκ ξανά, σαν παράδειγμα, ελληνικά μαθήματα των Σαββατιανών σχολείων του Δευτεροβάθμιου επιπέδου αναγνωρίζονται, ετησίως, σαν ισότιμα ενός επιπλέον μαθήματος μέσα στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα και υπολογίζονται στο απολυτήριο του μαθητού για την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τρίτον, τα σχολεία αυτά, Ημερήσια και Σαββατιανά, είναι ή μόνον πρωτοβάθμιου επιπέδου ή και δευτεροβάθμιου. Και πάλι στο Κεμπέκ, σαν παράδειγμα, τα Ημερήσια Σχολεία είναι μόνο εξαετή Δημοτικά ενώ τα Σαββατιανά είναι ή εξαετή Δημοτικά ή εξαετή Γυμνάσια-Λύκεια ή συνεχόμενα δωδεκαετή πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια.

3. Στα παρόντα δεδομένα για το ελληνόγλωσσο διδακτικό προσωπικό καθώς και στις προτεινόμενες λύσεις για το μέλλον δεν γίνεται διάκριση μεταξύ ημερησίων και σαββατιανών σχολείων. Ως εκπαιδευτικοί, όλοι καλούνται να δώσουν την ίδια Ελληνική κι Ελληνοπρεπή παιδεία στα παιδιά ελληνικής καταγωγής τα οποία ζητούν να μάθουν την γλώσσα και τον πολιτισμό των προγόνων τους. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των σαββατιανών σχολείων είναι παρεργατικής μερικής μόνον απασχόλησης (σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των ημερησίων οι οποίοι βέβαια είναι επαγγελματίες δάσκαλοι) δεν πρέπει να μειώνει ούτε την παιδαγωγική τους αξία, ούτε την διδασκαλική τους ευθύνη, ούτε την πλήρη ελληνομάθειά τους. Το ότι, αφ' ενός, πάντα υπήρχε η έλλειψη Ελλήνων ειδικευμένων εκπαιδευτικών - και τελευταία παρουσιάζεται, επί πλέον, και η συνεχής και οξεία μείωση του αριθμού τους - και για τα ημερήσια και για τα σαββατιανά σχολεία και το ότι, αφ' ετέρου και ταυτόχρονα, υπάρχει η επιτακτική



ανάγκη της ύπαρξης των σαββατιανών σχολείων (μαζί και παράλληλα, οπωσδήποτε, μ' αυτή των ημερησίων) για την ελληνόγλωσση παιδεία του μεγάλου αριθμού μαθητών που δεν φοιτούν σε ελληνικά ημερήσια σχολεία έχουν, ως συνέπεια, να γεννηθεί το πρόβλημα της παιδαγωγικής και γλωσσικής κατάρτισης όπως, άλλωστε, κι αυτό της ελληνομάθειας των δασκάλων και να τεθεί το ερώτημα της επίλυσης του προβλήματος αυτού.

## **B. Δεδομένα**

1. Από τις δέκα Καναδικές Επαρχίες, οι δύο μεγαλύτερες, το Κεμπέκ και το Οντάριο, έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό Ελλήνων και, κατά συνέπεια, τα περισσότερα ελληνικά σχολεία και τους περισσότερους δασκάλους. Υπάρχουν επαρχίες, όπως η Νήσος του Πρίγκιπα Εδουάρδου και το Νέο Μπρόνσγουικ, οι οποίες, λόγω του μικρού αριθμού Ελλήνων, δεν έχουν καθόλου ελληνικά σχολεία, πράγμα που συμβαίνει επίσης και στα δύο βόρεια καναδικά τμήματα (τα οποία δεν έχουν ακόμα Επαρχιακό πολιτειακό καταστατικό), το Γιούκον και το Ντήνι.

Τα στατιστικά στοιχεία της ακαδημαϊκής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία, τα οποία χρησιμοποιώ εδώ, βασίζονται περισσότερο στα δεδομένα του Κεμπέκ. Αυτά, όμως, δίνουν μια, λίγο-πολύ, αρκετά καλή εικόνα της καναδικής πραγματικότητας, και θα συμπίπτουν, εμφανώς, με τα δεδομένα της ελληνικής διασποράς γενικά. Συγκεκριμένα, όμως, για τον Καναδά, στις δεκαετίες του '50 και του '60, με τα μεγάλα ρεύματα μετανάστευσης, υπήρχαν, φυσικά, κι αρκετοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει μετά την περάτωση τριτοβάθμιων σπουδών τους στην Ελλάδα. Έτσι, υπάρχουν ακόμα σήμερα αρκετοί δάσκαλοι οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει με δίπλωμα Παιδαγωγικών Ακαδημιών του παλαιού συστήματος, όπως υπάρχουν επίσης και νεότεροι με το πρόσφατο πτυχίο Πανεπιστημιακών Τμημάτων Παιδαγωγικής. Υπάρχουν εξ ίσου πολλοί οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει με πανεπιστημιακό πτυχίο σε άλλο τομέα ή με άλλη ειδίκευση (π.χ. φιλόλογοι, θεολόγοι, φυσικο-μαθηματικοί, βιολόγοι, κλπ.) με την προοπτική, τότε, να σταδιοδρομήσουν στην Ελλάδα είτε ως εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιου επιπέδου είτε, αντίστοιχα, στον ιδιωτικό τομέα και οι οποίοι, ερχόμενοι στον Καναδά, εξασκούν, για διάφορους προσωπικούς λόγους, καθήκοντα εκπαιδευτικού στα ελληνόγλωσσα σχολεία, πράγμα όμως το οποίο δείχνει μιά αρκετά ικανοποιητική ή, τουλάχιστο, καλή ελληνική γλωσσική κατάρτιση, αν όχι πάντα, φυσικά, και παιδαγωγική. Μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχουν, επίσης, πολλοί οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από Γυμνάσιο παλαιού τύπου (Οκτατάξιο ή Εξατάξιο) ή από ελληνικό λύκειο νέου τύπου ή ελληνικό πανεπιστήμιο σε άσχετους με την παιδεία κλάδους, οι οποίοι είτε μετανάστευσαν στον Καναδά για μιά καλλίτερη τύχη είτε ήρθαν για πανεπιστημιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές μετά το πέρας των οποίων αποφάσισαν να παραμείνουν, κι άλλοι ακόμα οι οποίοι φοιτούν τώρα σε καναδικά πανεπιστήμια και των οποίων τα Ελληνικά δεν είναι ή δεν φαίνονται να είναι λιγότερο ικανοποιητικά, παρ' όλο που δεν έχουν, βέβαια, καθόλου παιδαγωγική, εκπαιδευτική ή και διδακτική κατάρτιση.

Εκείνο, όμως, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια - ένα καινούριο φαινόμενο

αλλά που ήταν, εντούτοις, αναμενόμενο κι αναπόφευκτο - είναι η παρουσία πολλών δασκάλων της λεγόμενης “δεύτερης γενιάς” οι οποίοι έχουν γεννηθεί, ανατραφεί και εκπαιδευθεί στον Καναδά. Οι δάσκαλοι αυτοί είναι απόφοιτοι παιδαγωγικού (ή απλώς άλλου τμήματος) καναδικού πανεπιστημίου, έχουν προφανώς αποφοιτήσει από καναδικά ελληνικά σχολεία και, μάλλον από αγάπη για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, διδάσκουν τώρα στα ελληνικά σχολεία. Το φαινόμενο τούτο όχι μόνο ήταν αναμενόμενο κι αναπόφευκτο, αλλά θα είναι, στο εξής, κι ο κανόνας. Αυτή είναι η κατηγορία των δασκάλων η οποία θα αυξάνεται συνεχώς και, εφ’ όσον, θα είναι σύνητομα η μεγαλύτερη (στην πλειονότητα), θα πρέπει επί τέλους να της δοθεί, ιδιαίτερα, η πρέπουσα σημασία και προσοχή και από την ελληνική ομογένεια και από το ελληνικό κράτος, μέσα στα πλαίσια της προοπτικής για το άμεσο κι έμμεσο μέλλον της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό.

2. Με βάση την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ερευνητική ομάδα Καναδά παρουσιάζει 5 διαφορετικές τυπολογίες του διδακτικού προσωπικού<sup>2</sup>, εκ των οποίων η 5η, η οποία φαίνεται να είναι η πιο λεπτομερειακή και, από “λειτουργική” τουλάχιστον πλευράς, η πιο αποτελεσματική, παρουσιάζει 9 τύπους δασκάλων. Θα αναφερθούν εδώ μόνο οι τύποι της 5ης τυπολογίας: (Α’) επαγγελματίες δάσκαλοι, πτυχιούχοι Ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή παιδαγωγικών τμημάτων ελληνικών πανεπιστημίων, (Β’) επαγγελματίες δάσκαλοι, πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων καναδικών πανεπιστημίων με απολυτήριο ελληνικού γυμνασίου-λυκείου, (Γ’) το ίδιο αλλά χωρίς απολυτήριο, (Δ’) πτυχιούχοι Φιλολογίας ελληνικών πανεπιστημίων (ή παραπλησίων επιστημών, όπως Θεολογίας κλπ), (Ε’) πτυχιούχοι ελληνικών πανεπιστημίων και Ανωτάτων Σχολών σε διάφορους άλλους επιστημονικούς ή τεχνολογικούς κλάδους, (ΣΤ’) απόφοιτοι ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Ζ’) πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων καναδικών πανεπιστημίων ή πανεπιστημίων άλλων χωρών με απολυτήριο ελληνικού γυμνασίου-λυκείου, (Η’) το ίδιο αλλά χωρίς απολυτήριο και, τέλος, (Θ’) πτυχιούχοι της παιδαγωγικής Ακαδημίας Αγίου Βασιλείου της Αρχιεπισκοπής Αμερικής<sup>3</sup> (βλ. Πίνακα 1).

Στον Καναδά, η ερευνητική ομάδα κατέγραψε 238 δασκάλους, υπολογίζοντας, όμως, πως θα είναι πολύ περισσότεροι (πιθανόν γύρω στους 400)<sup>4</sup>. Σύμφωνα με την

<sup>2</sup> Πρβλ. *Αναφορά Ερευνητικής Ομάδας Καναδά*, κεφ. 7 “Διδακτικό Προσωπικό”, σελ. 40-55 (τυπογραφημένο).

<sup>3</sup> *Ανωθεν*, σελ. 45-48 (τυπολογία V). Από την Ομάδα, θεωρήθηκαν: ο τύπος Α’ ως ο «ιδανικός», ο Β’ ως σχετικά καλός, ο Γ’ ως «προβληματικός» (πρόβλημα ελληνομάθειας), ο Δ’ ως «αμφισβητούμενος» (πρόβλημα παιδαγωγικής), ο Ε’ επίσης ως «αμφισβητούμενος» (από υποφερτός μέχρι απορριπτός παρ’ όλη την ελληνομάθεια), ο ΣΤ’ ως «αποδεκτός» (λόγω ελληνομάθειας), ο Ζ’ επίσης ως «αποδεκτός», Η’ ως η «χειρότερη περίπτωση» (έλλειψη ελληνομάθειας και παιδαγωγικής). Τέλος, ο τύπος Θ’ (περισσότερο στις ΗΠΑ παρά Καναδά) θεωρήθηκε ως «δύσκολα αποδεκτός».

<sup>4</sup> Οι υπολογισμοί αυτοί βασίζονται στις καταγραφές της Ομάδας και στις καταγραφές που έκαναν παλαιότερα οι Έλληνες Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Πρεσβείας και Προξενείων (πρβλ. *Ανωθ.* σημείωση σελ. 55).

έρευνα της ομάδας, συναντώνται σχεδόν όλοι οι τύποι δασκάλων της 5ης τυπολογίας<sup>5</sup>. Επικρατούν οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο- λύκειο) (τύπος Στ') με περίπου 34%, ακολουθούν οι πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων καναδικών πανεπιστημίων (τύποι Β' ή Γ') με 19%, έπονται οι πτυχιούχοι ελληνικών παιδαγωγικών ακαδημιών (τύπος Α') με 15%, έρχονται μετά οι πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων ελληνικών πανεπιστημίων και ανωτάτων σχολών (τύποι Δ' ή Ε') με 14% και αμέσως μετά είναι οι πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων καναδικών πανεπιστημίων (τύποι Ζ' ή Η') με 11% και οι υπόλοιποι τύποι 7% (Βλ. Πίνακα 2).

Στο Κεμπέκ, επί συνόλου 141 δασκάλων, σ'ένα πίνακα με απόλυτους αριθμούς, οι δάσκαλοι ταξινομούνται ως εξής: ελλαδική παιδαγωγική ακαδημία 6, καναδική παιδαγωγική ακαδημία 7, ελλαδικό πανεπιστήμιο 15, καναδικό πανεπιστήμιο 16, μερική ελλαδική πανεπιστημιακή εκπαίδευση 24, μερική καναδική πανεπιστημιακή εκπαίδευση 4, απολυτήριο ελληνικού λυκείου 63, άλλες ελληνικές επαγγελματικές σχολές 3, ελλαδική σχολή νηπιαγωγών 1, Χοροδιδασκαλική 2. Σε εκατοστιαία ποσοστά, ο πίνακας αυτός θα είναι περίπου: 4%, 5%, 11%, 11.5%, 17%, 3%, 45%, 2%, 0,5% και 1% (Βλ. Πίνακα 3).

Προς το παρόν, όπως διαφαίνεται καθαρά σε κάθε περίπτωση, υπερτερούν, κατά πολύ, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας ελλαδικής εκπαίδευσης (με 34% στον Καναδά και 45% στο Κεμπέκ) οι οποίοι μαζί με εκείνους της μερικής πανεπιστημιακής παιδείας αποτελούν τη μεγάλη πλειονότητα των δασκάλων. Αμέσως μετά έρχονται οι απόφοιτοι καναδικών σχολών. Ο αριθμός των επαγγελματικά εκπαδευμένων Ελλήνων παιδαγωγών, κατόχων διπλωμάτων ή πτυχίων ελλαδικών παιδαγωγικών ακαδημιών, είναι ήδη σχεδόν ασήμαντος (15% στον Καναδά και 4% στο Κεμπέκ αντίστοιχα). Η ελληνική προπαρασκευή των δασκάλων κυμαίνεται αυτή τη στιγμή μεταξύ των δύο άκρων, δηλαδή των ελαχίστων αποφοίτων παιδαγωγικών σχολών ελλαδικών πανεπιστημίων και των αποφοίτων ελληνο-καναδικών σχολείων ακόμα και στοιχειώδους παιδείας. Οι αριθμοί και οι τάσεις σήμερα μιλούν μόνοι τους (Βλ. Πίνακα 4 και Διάγραμμα 1).

### Γ. Προοπτικές

1. Στον Καναδά, όπως και σε πολλά άλλα κράτη της ελληνικής διασποράς (εκτός, στην περίπτωση αυτή, των ΗΠΑ), οι ελληνικές παροικίες βρίσκονται ακόμα στις πρωτο-δεύτερες γενιές, μία και η μεγάλη μετανάστευση έγινε βασικά -μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο- στις δεκαετίες του '50 και του '60. Με την πλειονότητα των πρωτο-μεταναστών ακόμα στη ζωή, βρίσκονται σε ανθηρό σχετικά σημείο και η ομιλουμένη γλώσσα με το μεγάλο ενδιαφέρον και την ευθύνη για τη διατήρησή της, και η ελληνομάθεια με τη βαθειά συνείδηση για σύνδεση με τις ρίζες, και οι οργανισμοί με τους διαφόρους φορείς για τη ζωντανή και συνεχή επαφή με τη μητρόπολη. Με το

<sup>5</sup> Προφανώς, εκτός των τύπων Η' και Θ'.

πνεύμα της πρώτης γενιάς γεμάτο διακαή πόθο για συνέχιση και με την ψυχή της γεμάτη αγωνιώδη ελπίδα για επιβίωση, το ερώτημα που γεννιέται σε όλους τους γονείς αυτή τη στιγμή, όπως πλησιάζουν το απογευματινό λυκόφως αν όχι το βραδυνο βαθύ σκοτάδι, είναι η δυνατότητα και οι όροι της συνέχισης αυτής της ελληνικής κληρονομιάς που θέλουν ν' αφήσουν στα παιδιά τους και στα εγγόνια τους και, μέσω αυτών, στους μεταγενέστερους απογόνους τους.

Στις ΗΠΑ, συγκριτικά πάντα, με τη πέμπτη κι έκτη ήδη γενιά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται<sup>6</sup>, παρουσιάζεται ως προκλητική αιτία η απτή πραγματικότητα για ν' αναρωτηθούν και να συνειδητοποιήσουν οι υπόλοιπες παροικίες τις συνέπειες και τ' αποτελέσματα των σημερινών τους αποφάσεων και πράξεων. Αν η δυνατότητα κι οι όροι της συνέχισης της κληρονομιάς βρίσκονται πραγματικά κι αποφασιστικά στην παιδεία που θα λάβουν τα παιδιά τους, τότε το δεύτερο και συνεπόμενο ερώτημα που γεννιέται σε όλους είναι αυτό του τρόπου και της ποιότητας της παιδαγωγικής και της γλωσσικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά και θα μεταλαμπαδεύσουν την κληρονομιά αυτή, ο τρόπος δηλαδή εξεύρεσής τους και το ποιόν ειδίκευσής τους.

Είναι γνωστό το γεγονός (και δεν χρειάζεται εκτεταμένη αναλυτική στατιστική απόδειξη) πως η μετανάστευση γενικά - κι επομένως ειδικά των πτυχιούχων εκπαιδευτικών - από την Ελλάδα (κι αυτό για οποιοδήποτε μέρος του κόσμου κι όχι μόνο για τον Καναδά) έχει σταματήσει από χρόνια. Είναι επίσης γεγονός γνωστό, το οποίο άλλωστε αναφέρθηκε ήδη, πως, όπως οι Έλληνες μετανάστες γενικά, έτσι κι οι εκπαιδευτικοί πιά συγκεκριμένα βρίσκονται πιά σε αρκετά προχωρημένη ηλικία και ο αριθμός τους μειώνεται σημαντικά και ραγδαία λόγω αποχώρισης από τη διδασκαλία ή λόγω θανάτου. Έτσι, το τρίτο κι επακόλουθο ερώτημα, επομένως, που τίθεται από όλους είναι το πού και το πώς θα εξευρεθούν οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για τις επόμενες γενιές.

Τρία είναι λοιπόν τα ερωτήματα, ανάλογα με τη σκοπιά, αυτά της δυνατότητας και των όρων συνέχισης της Ελληνικής κληρονομιάς, του τρόπου και της ποιότητας παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και του τόπου και τρόπου εξειδίκευσής τους.

2. Συνήθως, όταν έρχεται στην επιφάνεια το πρόβλημα της ελληνικής παιδείας για τον ελληνισμό της διασποράς, το ερώτημα στρέφεται γύρω από την ελληνικότητα της παιδείας μάλλον παρά γύρω από την παιδεία των ελληνοπαίδων. Οι ηλικιωμένοι Έλληνες μετανάστες, οι οποίοι αφήνουν πίσω τα παιδιά τους με τα εγγόνια τους και τα δισέγγονά τους, αυτό που επιθυμούν πολύ είναι να τα δουν να μορφωθούν ελληνοπρεπώς, που σημαίνει πρωτίστως να μιλούν ελληνικά και να γνωρίζουν τις ελληνικές τους ρίζες. Άλλοι πάλι, συνήθως εκπαιδευτικοί αυτή τη φορά, βλέπουν το πρόβλημα από παιδαγωγικής πλευράς και το ερώτημα αντιστρέφεται. Τίθεται λοιπόν

<sup>6</sup> Πρβλ. σχετικές μελέτες του καθηγητού Γεωργίου Κουρβετάρη του Northern Illinois University, ΗΠΑ.

το δίλημμα της σημαντικότητας και της προτεραιότητας της γλωσσικής ή παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού: θα πρέπει οι δάσκαλοι να είναι καλοί παιδαγωγοί άσχετα αν τα ελληνικά τους δεν είναι και τόσο καλά ή μάλλον θα πρέπει να είναι ικανοί να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σωστά άσχετα αν η παιδαγωγική τους κατάρτιση είναι ελλιπής. Ίσως πρόκειται, μάλιστα, για ένα τριδιάστατο πρόβλημα, ανάμεσα, δηλαδή, στην παιδαγωγία, την γλωσσομάθεια και την ελληνομάθεια γενικά του Έλληνα εκπαιδευτικού της διασποράς γιατί παρουσιάζεται και το ερώτημα αν είναι βασικότερο και προτιμότερο για τις επόμενες γενιές να μιλούν ελληνικά ή να έχουν μάλλον συνείδηση του εαυτού τους και της ελληνικότητάς τους. Έτσι, το ερώτημα που τίθεται τώρα, σε μιά τέτοια αντιπαραβαλλόμενη περίπτωση, είναι ποιό από τα τρία έχει πραγματικά προτεραιότητα και ζητά άμεση και επιτακτική προσοχή: η παιδαγωγική, η γλωσσική ή η ελληνομαθής κατάρτιση του εκπαιδευτικού;

Κατ' αρχήν, όσον αφορά στην ελληνική παιδεία στον Καναδά - και ειδικά στην συμπληρωματική παιδεία (μιά και είναι αδύνατο όλα τα παιδιά ελληνικής καταγωγής να φοιτήσουν σε ημερήσια ελληνικά σχολεία) -, φαίνεται μάλλον βέβαιο πως, χωρίς ανανεωμένη μετανάστευση, θα υπάρξει πάντα, για τις επόμενες γενιές - και όσο πιο απομεμακρυσμένες τόσο πιο βέβαιο - η ανάγκη συνεχούς προσφυγής σε ανθρώπους οι οποίοι δεν θα είναι κόν εκπαιδευμένοι και ειδικευμένοι παιδαγωγοί, πόσο μάλλον εκπαιδευμένοι στην Ελλάδα. Τα κριτήρια επιλογής, στην περίπτωση αυτή, ελαστικά πάντα από ανάγκη, θα κυμαίνονται μεταξύ, από τη μιά μεριά, των πανεπιστημιακά μορφωμένων και ποθητά ελληνομαθών και, από την άλλη μεριά, των εθελοντικά προσφερομένων από ενσυνείδητη αγάπη κι από ευσυνείδητη πατριδογνωσία. Το πρόβλημα τώρα είναι το πιο συγκεκριμένο, σχετικά με την αναγκαιότητα ειδικευμένων εκπαιδευτικών, που αφορά στην τακτική ημερήσια εκπαίδευση η οποία απαιτεί επαγγελματική παιδαγωγική κατάρτιση.

Χωρίς μεταναστευτική ανανέωση, θα φθάσουν άραγε αναγκαστικά οι επόμενες γενιές της ελληνικής διασποράς, όπως προβλέπουν πολλοί, στο μαρασμό όσον αφορά στην ελληνική τους ψυχή και παιδεία; Θα καταλήξουν άραγε σύντομα στην τελική και τελειωτική αφομοίωση; Ποιές είναι οι πιθανότερες ή οι αποτελεσματικότερες λύσεις; Δύο παρουσιάζονται σαν οι πιο πιθανές, η μία είναι εκείνη της αποστολής εκπαιδευτικών από την Ελλάδα με απόσπαση και η άλλη είναι εκείνη της εξεύρεσης από τους ελληνικής καταγωγής ειδικευμένους εκπαιδευτικούς τοπικών πανεπιστημίων του κάθε κράτους.

Η πρώτη λύση φαίνεται ίσως η καλύτερη των δύο, ή η ιδανικότερη, με την προοπτική της κάλυψης των εξόδων είτε από τις κατά τόπους ελληνικές παροικίες ή από τη μητροπολιτική Ελλάδα. Βέβαια, πιθανόν να υπάρξουν αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα θελήσουν, στην αρχή τουλάχιστον, ν' αποσπαστούν στο Εξωτερικό. Όπως φαίνεται, όμως, πρόκειται περί δυσχερούς και πολυέξοδης επιχείρησης και στις δύο περιπτώσεις, και στη περίπτωση δηλαδή που καλύπτονται τα έξοδα από την παροικία και σ' εκείνη που καλύπτονται από τη μητρόπολη κι επομένως τίθεται ένα

ερώτημα όχι τόσο θέλησης όσο διαρκείας της κάλυψης των εξόδων: θα είναι μάλλον ζήτημα χρόνου παρά πιθανότητας διακοπής. Πέραν των εξόδων, τίθενται, βέβαια, και τα επιπρόσθετα και πιό σοβαρά προβλήματα μετακίνησης και μετοικεισίας της οικογενείας του εκπαιδευτικού, διαρκείας αποστολής του, κοινωνικής και περιβαλλοντικής προσαρμογής του, κλπ. Επί πλέον, πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν και τα θεμελιακά παιδαγωγικά προβλήματα διαφοράς ψυχολογίας εκπαιδευτικού και μαθητού, διαφορετικής μεθοδολογίας διδασκαλίας όπως και πολιτισμικής και κοινωνικής εθιμοτυπίας. Λόγω μάλιστα αυτών των κοινωνικών και πολιτικών διαφορών, όπως άλλωστε και των νομικών και πολιτισμικών, των εθιμικών και ηθικών, και γενικά της νοοτροπίας και της ψυχοσύνθεσης μεταξύ εκπαιδευτικών προερχομένων από την Ελλάδα και, στη χώρα υποδοχής, μαθητών χωρίς καμιά ελλαδική επαφή (γιατί μιλάμε για απομακρυσμένες πια γενιές), τα προβλήματα αυτά θα οξύνονται περισσότερο παρά θα αμβλύνονται.

Η δεύτερη λύση φαίνεται ίσως η ευκολότερη και, προφανώς, η πιο εφικτή και πραγματοποιήσιμη από τις δύο, με την προοπτική -αυτή τη φορά- της κάλυψης της γλωσσικής ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού. Τη στιγμή που θα είναι παιδαγωγός πανεπιστημιακής κατάρατσης, ο εκπαιδευτικός αυτός δεν θα αντιμετωπίζει τα παιδαγωγικά προβλήματα που θα αντιμετώπιζε ο προερχόμενος με απόσπαση από την Ελλάδα. Και, μιά και προέρχεται απο την ίδια χώρα των μαθητών, δεν θα έχει προβλήματα μετοικεισίας, οικογενείας και προσαρμογής, αλλά ούτε και της διαφορετικής παιδαγωγικής ψυχολογίας και μεθοδολογίας, της διαφορετικής εθιμοτυπίας και νοοτροπίας, κλπ. Εκεί που θα πάσχει ο εκπαιδευτικός αυτός είναι, εμφανώς, στην γλωσσική του επάρκεια και στην ελληνομάθειά του, εφ' όσον προϋποτίθεται πως έχει την ελληνική συνείδηση μιά και προσφέρεται για την ελληνική παιδεία. Ομως, τα προβλήματα αυτά, ευνόητα και σημαντικά, πρέπει να λύνονται πολύ πιό εύκολα και πιό ανέξοδα από τα προβλήματα του εξ Ελλάδος εκπαιδευτικού. Λύνονται, σε πρώτο στάδιο, με παράλληλα προγράμματα ελληνικών σπουδών σε επίλεκτα πανεπιστήμια της κάθε χώρας για τους ενδιαφερομένους παιδαγωγούς ελληνικής καταγωγής, στα οποία προγράμματα θα διδάσκονται η νεο-ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία καθώς επίσης η ελληνική πολιτιστική και γεωγραφική ιστορία. Σε ένα δεύτερο στάδιο, θα προσφέρονται καλοκαιρινά ή χειμερινά εξαμηνιαία επιμορφωτικά μαθήματα και σεμινάρια στην Ελλάδα όπου ο παιδαγωγός αυτός θα μπορεί να καλλιτερεύσει, επί τόπου, και την ελληνική του γλώσσα και την ελληνομάθειά του. Η ελληνική γλωσσική προφορά και ευελιξία, η ορθή γραμματική και συντακτική μορφολογία, η βαθύτερη γλωσσολογική και λογοτεχνική κατάρατση επιτυγχάνονται κάπως άνετα από τον ελληνικής καταγωγής εκπαιδευτικό ο οποίος θα έχει μάλιστα ήδη φοιτήσει σε ελληνικά παροικιακά σχολεία. Χωρίς, φυσικά, ν' αποκλεισθεί η πρώτη λύση, παντελώς η μερικώς, ωστόσο η πιό πρόσφορη και πραγματοποιήσιμη λύση, και από παιδαγωγικής και από γλωσσικής, φαίνεται να είναι, επομένως, αυτή του εκπαιδευτικού με καναδική εκπαίδευση κι ελλαδική μετεκπαίδευση, με καναδική μόρφωση κι ελλαδική επιμόρφωση.

#### **Δ. Συμπεράσματα**

Τα ερωτήματα, - τα σχετικά, πρώτον, με τις δυνατότητες και τους όρους της συνέχισης της κληρονομιάς στις επόμενες γενιές, δεύτερον με τον τρόπο και το ποιόν της παιδαγωγικής και γλωσσικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, τρίτον, με το πού και το πώς θα βρεθούν οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για τις επόμενες γενιές, - πρέπει να τεθούν και να απαντηθούν από όλους τους υπευθύνους, ελλαδικούς και ομογενειακούς, αρμόδιους φορείς παιδείας ομογενών όσο γίνεται πιο σύντομα. Μια και είναι μάλλον αυταπόδεικτο πως η παιδεία εξαρτάται από την ακαδημαϊκή προετοιμασία του κάθε εκπαιδευτικού, οι υπεύθυνοι πρέπει να επιλειφθούν του θέματος της επείγουσας αντιμετώπισης του επιπέδου παιδαγωγικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ελληνομάθειας των εκπαιδευτικών για τις επόμενες γενιές των Ελληνο-Καναδών.

Φυσικά, από την απάντηση στα σημαντικά αυτά επι μέρους ερωτήματα θα εξαρτηθεί και η απάντηση στο πιο γενικό ερώτημα του σκοπού και της επιβίωσης όχι μόνο των ελληνικών σχολείων στον Καναδά και της ελληνικής γλώσσας στις επόμενες γενιές Ελληνο-Καναδών, αλλά και της καθόλου επιβίωσης της ελληνικής ομογένειας πριν την ολική της αφομοίωση και εξάλειψη όπως έχει συμβεί στο παρελθόν, είτε αυτό ήταν, για παράδειγμα, στην Καππαδοκία είτε στη Μολδοβλαχία είτε στην Βόρεια όσο και στην Νότια Ιταλία.

**Πίνακας 1****ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ**

- Α' Επαγγελματίες Δάσκαλοι, Πτυχιούχοι Ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελληνικών Πανεπιστημίων,
- Β' Επαγγελματίες Δάσκαλοι, Πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Καναδικών Πανεπιστημίων με Απολυτήριο Ελληνικού Γυμνασίου-Λυκείου,
- Γ' Το ίδιο - αλλά χωρίς Απολυτήριο,
- Δ' Πτυχιούχοι Φιλολογίας Ελληνικών Πανεπιστημίων ή παραπλησίων επιστημών, όπως Θεολογίας κλπ),
- Ε' Πτυχιούχοι Ελληνικών Πανεπιστημίων και Ανωτάτων Σχολών σε διάφορους άλλους επιστημονικούς ή τεχνολογικούς κλάδους,
- ΣΤ' Απόφοιτοι Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
- Ζ' Πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων Καναδικών Πανεπιστημίων ή Πανεπιστημίων άλλων χωρών με Απολυτήριο Ελληνικού Γυμνασίου-Λυκείου,
- Η' Το ίδιο - αλλά χωρίς Απολυτήριο,
- Θ' Πτυχιούχοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αγίου Βασιλείου της Αρχιεπισκοπής Αμερικής.

**Πίνακας 2****ΠΟΣΟΣΤΑ: 238 ΔΑΣΚΑΛΩΝ**

- Απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο- Λύκειο) (τύπος Στ') με περίπου 34%,
- Πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Καναδικών Πανεπιστημίων (τύποι Β' ή Γ') με 19%,
- Πτυχιούχοι Ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών (τύπος Α') με 15%,
- Πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων Ελληνικών Πανεπιστημίων και Ανωτάτων Σχολών (τύποι Δ' ή Ε') με 14%
- Πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων Καναδικών Πανεπιστημίων (τύποι Ζ' ή Η' ) με 11%.
- Υπόλοιποι (αγνώστου τύπου) με 7%



**Πίνακας 3****ΚΕΜΠΕΚ: 141 ΔΑΣΚΑΛΟΙ**

	A) Απόλυτοι αριθμοί	B) Ποσοστά
- Ελλαδική Παιδαγωγική Ακαδημία.....	6.....	4%
- Καναδική Παιδαγωγική Ακαδημία.....	7.....	5%
- Ελλαδικό Πανεπιστήμιο.....	15.....	11%
- Καναδικό Πανεπιστήμιο.....	16.....	11.5%
- Μερική Ελλαδική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση....	24.....	17%
- Μερική Καναδική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.....	4.....	3%
- Απολυτήριο Ελληνικού Λυκείου.....	63.....	45%
- Άλλες Ελληνικές Επαγγελματικές Σχολές.....	3.....	2%
- Ελλαδική Σχολή Νηπιαγωγών.....	1.....	0,5%
- Χοροδιδασκαλική.....	2.....	1%

**Πίνακας 4****ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ**

- Απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Ελλαδικής Εκπαίδευσης (υπερτερούν κατά πολύ)
  - 34% στον Καναδά
  - 45% στο Κεμπέκ
- Απόφοιτοι Καναδικών Σχολών (ανερχόμενος αριθμός)
  - 30% στον Καναδά
  - 19.5% στο Κεμπέκ
- Απόφοιτοι Ελλαδικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών (ήδη σχεδόν ασήμαντος αριθμός)
  - 15% στον Καναδά
  - 4% στο Κεμπέκ

## Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία στο Εξωτερικό\*

Καναβάκης Μιχάλης

Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα έχει μία μακρά μεταναστευτική ιστορία δεν έχει επιδείξει το ανάλογο ενδιαφέρον για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για την εκπαίδευση των ελληνόπουλων στο εξωτερικό.

Με δεδομένο τη συνεχή, πολλαπλή αλληλεπίδραση μεταξύ του ελληνισμού της μητρόπολης και εκείνου του εξωτερικού, η μόρφωση των ελληνόπουλων του εξωτερικού δεν αφορά μόνο στον ελληνισμό του εξωτερικού, αλλά και της Μητρόπολης. Ως γνωστόν μόρφωση και κοινωνία βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Στο μέτρο που η μόρφωση είναι εξαρτημένη από την κοινωνία, στο ίδιο μέτρο επιδρά στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Επειδή μία κοινωνία προάγεται κατά κύριο λόγο, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των μελών της, ανάλογα με τη συμμετοχή των μελών της στην προσφερόμενη από την κοινωνία μόρφωση, η μητρόπολη οφείλει να ενδιαφέρεται για το

---

\* Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε στο χώρο της Γερμανίας, γιατί αυτόν έχουμε μελετήσει. Το πρόβλημα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να διδάξουν στο εξωτερικό, απασχόλησε εντονότατα τους Έλληνες εργαζόμενους στη Γερμανία, αποτελεί δε πάγιο αίτημα ΟΛΩΝ των ελλήνων και των συλλογικών τους οργάνων η σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν Ελληνόπουλα στο εξωτερικό. Οι παρακάτω αναφορές αποτελούν ένδειξη του ενδιαφέροντος των Ελλήνων εργαζομένων για το βασικότατο αυτό θέμα: Νομαρχιακή Επιτροπή ΠΑΣΟΚ στην ΟΔΓ και ΔΒ. Ομάδα Σχολικού. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΠΑΣΟΚ στην ΟΔΓ και ΔΒ, Ιούνιος 1981, στο: Μ. Καναβάκης(Hrsg.): "ΠΗΓΕΣ", τόμος 1ος Frankfurt/ Μ. 1989,σελ. 160. Εκτιμήσεις και προτάσεις της Τ.Ο./ΔΒ για το σχολικό, στο: Καναβάκης, ο.π. σελ. 192/3. ΚΚΕ. Μετανάστευση και σχολικό πρόβλημα, στο: ο.π. σελ. 291/2. Έκδοση της επιτροπής για το Σχολικό των φίλων του ΚΚΕ εσωτερικού στο Μόναχο, στο: ο.π. σελ. 300. Σύλλογος Ελλήνων Γονέων και Κηδεμόνων Αννοβέρου και περιχώρων, στο: ο.π. σελ. 368. Συντονιστική επιτροπή και Επιτροπών Γονέων και κηδεμόνων Βορείου Ρηνανίας Βεσταφαλίας, στο: ο.π. σελ. 382.

Ομοσπονδία ελληνικών φοιτητικών ενώσεων. Συντονιστική επιτροπή επιτροπών Γονέων και Κηδεμόνων Βόρειας Ρηνανίας Βεσταφαλίας. Σύλλογος Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Βόρεια Ρηνανία Βεσταφαλία. Ανακοίνωση. Στο: Καναβάκης (Hrsg.), τόμος 2ος, σελ. 8. Συντονιστική Επιτροπή Επιτροπών Γονέων και Κηδεμόνων Βόρειας Ρηνανίας Βεσταφαλίας. Προς Υπουργόν Παιδείας κ. Βαρβιτσιώτη, στο: ο.π. σελ 22. Ο.Ε. Σ.Γ. κ. Κ. Β-Β Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Βάδης - Βυρτεμβέργης, στο: ο.π. σελ. 76. Επιτροπή Γονέων και Κηδεμόνων και πόλης Solingen. Απόφαση, στο:ο.π. σελ. 222. Επιτροπή Γονέων και Κηδεμόνων της πόλης Solingen. Προς τους κ.κ. Βουλευτές: Μ. Ξυλούρη, Ν. Βενιζέλο, Κ. Μπαντουβά, Λ. Κύρκο, Εμμ. Χατζηνάκη, Κ. Αλαβάνο, Α. Κακλαμάνη. Θέμα: Εκπαίδευση Ελληνόπουλων στη Δυτ. Γερμανία, στο: ο.π. σελ. 259. Επιτροπή Γονέων και Κηδεμόνων της πόλης Solingen: Προς πρωθυπουργό της Ελλάδος κ. Γεώργιο Πάλλη, στο:ο.π. σελ. 270. Σύλλογος Εκπαιδευτικών Βορ. Ρηνανίας Βεσταφαλίας. Εισήγηση του Διοικητικού Συμβουλίου στην Έκτακτη Γενική Συνέλευση της 26ης Μαΐου 1979, στο ο.π. σελ. 339.

Κατά την ίδια αναλογία υπάρχουν αναφορές με αιτήματα των Ελλήνων γονέων και των συλλογικών τους οργάνων στους τόμους 3-5 του έργου "ΠΗΓΕΣ", Frankfurt/ Μ 1989, και στους τόμους 6-9 Ιωάννινα 1993, 1995, 1998 και 1999 αντίστοιχα.

επίπεδο μόρφωσης των Ελληνόπουλων στο εξωτερικό. Εφόσον ο ελληνισμός της μητρόπολης και του εξωτερικού αποτελούν μία οργανική ενότητα, δύο ημισφαίρια της ίδιας σφαίρας, τότε το επίπεδο μόρφωσης του ενός μέρους δεν μπορεί παρά να επιδρά επί του άλλου. Αυτό το βλέπουμε όχι μόνο στην ανατροφοδότηση του ελληνισμού του εξωτερικού με πολιτισμικά στοιχεία από τη μητρόπολη, αλλά και από τη συμβολή του ελληνισμού του εξωτερικού όχι μόνο στην οικονομική ενίσχυση, αλλά και στην επιστημονική εξέλιξη της μητρόπολης. Ο ελληνισμός του εξωτερικού δεν εισάγει μόνο συνάλλαγμα στην Ελλάδα, αλλά τροφοδοτεί και τα ανώτατα πνευματικά ιδρύματα με επιστήμονες. Επειδή οι εκπαιδευτικοί που μεταβαίνουν για να διδάξουν στο εξωτερικό δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους γι' αυτό, πριν αναλάβουν υπηρεσία στο νέο τόπο εργασίας τους, πρέπει να καταρτιστούν και μάλιστα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

Η θεωρητική κατάρτιση ή επιμόρφωση, δικαιολογείται από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα χρειάζεται περισσότερο από ποτέ ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, διότι στο εξωτερικό θα επιφορτιστεί με νέες ευθύνες και θα κληθεί να εκπληρώσει μία σειρά από καθήκοντα, τα οποία διακρίνονται για την ευρεία τους διάσταση.

Η κατάρτιση σε πρακτικό επίπεδο επιβάλλεται για να γνωρίσει προσωπικά το νέο χώρο εργασίας του και προπαντός τους ανθρώπους που ζουν εκεί, Έλληνες και ντόπιους. Για λόγους αυτονόητους ενδείκνυται η κατάρτιση σε πρακτικό επίπεδο, να γίνει στο συγκεκριμένο νέο χώρο εργασίας του, στο εξωτερικό.

Η σημερινή πρακτική, δηλ. η ανάληψη των καθηκόντων τους αμέσως μετά την άφιξή τους εκεί, δεν αποβαίνει προς όφελος ούτε των ιδίων των εκπαιδευτικών ούτε και του σκοπού για τον οποίο μετατίθενται.

Είναι ακατανόητο να απαιτεί κανείς από έναν εκπαιδευτικό που μεταβαίνει στη Γερμανία να αναλάβει τα καθήκοντά του αμέσως μόλις φθάσει στον τόπο που βρίσκεται το σχολείο του, όταν ο τόπος αυτός από κάθε πλευρά του είναι τελείως ξένος και άγνωστος.<sup>1</sup>

Η μακροχρόνια πείρα μας κοντά στους Έλληνες που ζουν και εργάζονται στη Γερμανία μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει να δίνεται στον Έλληνα εκπαιδευτικό η δυνατότητα να μεταβαίνει ένα χρόνο νωρίτερα στον τόπο εργασίας του προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα, χωρίς τούτο να σημαίνει ότι θα μείνει αναγκαστικά μετά τη λήξη του καθορισμένου χρόνου προετοιμασίας.

Αυτό θα πρέπει να εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την αποδεδειγμένη επίδοσή του και από την προσαρμογή του στις ειδικές συνθήκες εργασίας στο χώρο της Γερμανίας.

Η σημερινή γνωστή διαδικασία αποστολής και ανάληψης εργασίας δε δικαιολογείται ούτε και με το επιχείρημα της έλλειψης οικονομικών μέσων για τη χρηματοδότηση μίας αναγκαίας και επιβεβλημένης προετοιμασίας.

Το Υπουργείο Παιδείας φροντίζει βέβαια να προετοιμάζει έμπειρους εκπαιδευτικούς για το σκοπό αυτό. Παρά ταύτα το ελληνικό σχολείο της Γερμανίας δεν παύει να

<sup>1</sup> Brezinka, Wolfgang: (a): Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1968, σ. 75.

αποτελεί, και για τον έμπειρο στα ελληνικά δεδομένα Έλληνα εκπαιδευτικό, τελείως νέο χώρο εργασίας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε μία σειρά προτάσεων, που, κατά τη γνώμη μας εξασφαλίζουν από τη μία τον καλύτερο τρόπο προετοιμασίας για τον Έλληνα εκπαιδευτικό και από την άλλη τον αποδεσμεύουν από τη δουλοπρεπή εξάρτησή του από τους κατά καιρούς πολιτικούς.

## **2. Χρονοδιάγραμμα προετοιμασίας**

### **2.1. Έγκαιρη άφιξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Γερμανία**

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός πρέπει να μεταβαίνει στη Γερμανία αρχές Σεπτεμβρίου. Μέσα σ' ένα μήνα θα έχει το χρόνο να τακτοποιήσει τα άμεσα και επιτακτικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσει, όπως:

- ο προσανατολισμός του στο νέο τόπο εργασίας,
- η ανεύρεση κατοικίας κ.λπ.

### **2.2. Εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας**

Στη συνέχεια θα πρέπει να παρακολουθήσει τέσσερις μήνες το Ινστιτούτο Γκαίτε. Χωρίς Γερμανικά δεν μπορεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός να φανεί χρήσιμος και αποδοτικός ούτε στον εαυτό του, αλλά ούτε και στο ελληνικό σχολείο. Είναι παιδαγωγικά επιζήμιο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών δε γνωρίζουν τη γερμανική γλώσσα, ή στην καλύτερη περίπτωση, όχι ικανοποιητικά.

Περισσότερο να αναφερθούμε στις πολλαπλές συνέπειες του γεγονότος, ότι οι μαθητές μιλούν καλύτερα από τους δασκάλους και τους καθηγητές τους τη γερμανική γλώσσα, με συνέπεια τη μείωση του κύρους της προσωπικότητάς τους έναντι των μαθητών τους. Θα περίμενε κανείς, ότι τουλάχιστον οι επιθεωρητές και οι βοηθοί τους θα μιλούσαν πολύ καλά τη γερμανική γλώσσα. Δυστυχώς, οι κάτοχοι της γερμανικής γλώσσας αποτελούν εξαιρέσεις.

Το ότι δεν μπορεί να υπάρξει προσωπική πρόοδος ούτε να νηθεί παιδαγωγικό και κοινωνικό έργο χωρίς γερμανικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στη Γερμανία, υπογραμμίζεται και από παράγοντες της γερμανικής κοινής γνώμης, ήτοι από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των Ομόσπονδων Κρατών της Γερμανίας, τα γερμανικά συνδικάτα και την Επιτροπή Γερμανών Καθολικών Επισκόπων.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Unterricht, für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Beschluß der KMK vom 3. Dezember 1971, in: Müller, Hermann (Hrsg): Ausländerkinder in deutschen Schulen, Stuttgart 1974, σ. 187. Stellungnahme und Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer vom 7 Mai 1973, in: Müller, Hermann (Hrsg) ό.π. σ. 195.

Thesen und Forderungen: Gutachten zur Schul - und Berufsbildung und zur sozialen Integration ausländischer Kinder in des Bundesrepublik. Herausgegeben vom Kommissariat der deutschen Bischöfe - Katholisches Büro, Bonn - Oktober 1973, in: Müller, Hermann (Hrsg). ό.π. 204.

### **2.3. Προσωπική ενημέρωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πάνω στα προβλήματα των Ελλήνων στη Γερμανία**

#### *2.3.1. Εργασία στο εργοστάσιο*

Μετά την τετράμηνη εντατική παρακολούθηση μαθημάτων της γερμανικής γλώσσας θα πρέπει να δοθεί στον Έλληνα εκπαιδευτικό χρόνος επαφής με τον κόσμο και την ατμόσφαιρα του εργοστασίου, (δυνατότητα εργασίας για 1-2 εβδομάδες) μια και στην Ελλάδα εκτός από ελάχιστες ίσως εξαιρέσεις, δεν του δόθηκε η ευκαιρία μίας ανάλογης εμπειρίας.

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός στη Γερμανία θα διδάξει σχεδόν αποκλειστικά σε παιδιά εργατών. Το να μιλά κανείς για τη ζωή του εργοστασίου και το να ζήσει προσωπικά τη ζωή αυτή είναι δύο τελείως διαφορετικά πράγματα. Θεωρητικές γνώσεις για εργασίες που αποκτά κανείς μόνο πληροφοριακά δε δημιουργούν γέφυρα επαφής με τους ανθρώπους που τις κάνουν.<sup>3</sup>

Πολλά εργοστάσια, ίσως, δε θα μπορέσουν να προσφέρουν μία δυνατότητα εργασίας σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Θα υπάρξουν, όμως, εργοστάσια, και προπαντός εκείνα που απασχολούν σε μεγάλο αριθμό αλλοδαπούς εργάτες, που ασφαλώς θα είναι πρόθυμα να προσφέρουν στους Έλληνες εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα μίας ενημερωτικής επαφής με τη ζωή του εργοστασίου.

Προσωπικές εμπειρίες του είδους αυτού θα βοηθήσουν τον Έλληνα εκπαιδευτικό να κατανοήσει αργότερα τα προβλήματα των μαθητών του και των γονέων τους σε πολλές περιπτώσεις.

#### *2.3.2. Άμεση επαφή των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τα προβλήματα των Ελλήνων της Γερμανίας στο χώρο του κοινωνικού έργου*

Η συστηματική παρακολούθηση του έργου ενός Έλληνα κοινωνικού λειτουργού ή ενός Έλληνα ιερέα στα χρονικά πλαίσια μερικών εβδομάδων (3-4) θα προσφέρουν τη δυνατότητα στον Έλληνα εκπαιδευτικό μίας προσωπικής ενημέρωσης σχετικά με τα ατομικά, οικογενειακά, επαγγελματικά και κοινωνικά προβλήματα και τους εσωτερικούς προβληματισμούς των Ελλήνων μεταναστών.

Οι εμπειρίες αυτές θα αποτελέσουν τη βάση όχι μόνο για την κατανόηση των Ελλήνων μεταναστών, αλλά και για τη μελλοντική συνεργασία τους.

Η παρακολούθηση του έργου των παραπάνω προσώπων θα φέρει τον Έλληνα εκπαιδευτικό χωρίς αμφιβολία σε άμεση και προσωπική επαφή με το γενικό προβληματισμό των Ελλήνων στη Γερμανία. Με τον τρόπο αυτό ευρύνεται ο ορίζοντας απόκτησης εμπειριών έξω από το χώρο του σχολείου.

Η επαφή του Έλληνα εκπαιδευτικού με τους Έλληνες μετανάστες, με ανθρώπους δηλ. που έχουν υποστεί την επίδραση του περιβάλλοντός τους, θα δώσει στον εκπαι-

<sup>3</sup> Brezinka, Wolfgang (b) Erziehungsziele - Mittel, - Erfolge. Beiträge zu einem System der Entwicklungswissenschaft, München/Basel 1976, σ. 126.

δευτικό τη δυνατότητα ενός νέου αυτοπροσδιορισμού και μίας επανεξέτασης της επαγγελματικής του τοποθέτησης κάτω από τα νέα δεδομένα.<sup>4</sup>

### *2.3.3. Ενημέρωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στο σύγχρονο τρόπο κοινωνικής εργασίας στον κοινωνικό τομέα*

Στα πλαίσια της προετοιμασίας του ο Έλληνας εκπαιδευτικός θα μπορέσει να έρθει σε επαφή με οργανισμούς κοινωνικής εργασίας, όπως είναι ο Ερυθρός Σταυρός και οι Οργανισμοί Κοινωνικής Πρόνοιας της Ευαγγελικής και της Καθολικής Εκκλησίας, που είναι οπωσδήποτε πρόθυμοι να προσφέρουν μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα μια συνοπτική ενημέρωση για το έργο τους.

Η επαφή του με το χώρο αυτό θα τον βοηθήσει οπωσδήποτε να συνειδητοποιήσει ότι τα επαγγέλματα που έχουν άμεση σχέση με τον άνθρωπο παρουσιάζουν μια ιδιμορφία σε σχέση με τις άλλες βιοποριστικές ασχολίες. Για τους φορείς δηλ. των επαγγελμάτων αυτών, εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς, ιερείς, κοινωνικούς λειτουργούς κ.λπ. αποτελεί αναγκαιότητα η αδιάκοπη ενημέρωσή τους σχετικά με τα προβλήματα του ανθρώπου και τα πορίσματα της μελέτης τους από την επιστήμη.

Οι εμπειρίες αυτές, όσο άσχετες και αν φαίνονται για το έργο ενός Έλληνα εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, αποτελούν για την εργασία του στη Γερμανία πολύτιμο κεφάλαιο, για να μην πούμε βασική και απαραίτητη προϋπόθεση.

Με βάση τις εμπειρίες του αυτές θα μπορέσει ο Έλληνας εκπαιδευτικός χωρίς αμφιβολία να συμβάλει όχι μόνο στη θετική και δημιουργική πρόοδο των ελληνικών σχολείων και κοινοτήτων στη Γερμανία, αλλά προπαντός και κυρίως στην πρόοδο των σχολείων και της κοινωνίας στην πατρίδα μετά την επιστροφή του.

## **2.4. Παρακολούθηση πανεπιστημιακών παραδόσεων και σεμιναρίων**

Τέταρτο στάδιο για την προετοιμασία του Έλληνα εκπαιδευτικού αποτελεί η παρακολούθηση πανεπιστημιακών παραδόσεων της ειδικότητάς του και η συμμετοχή του σε ανάλογα σεμινάρια - φροντιστήρια κατά τη διάρκεια του επόμενου εξαμήνου σαν κανονικού ή έκτακτου φοιτητή.

Στο σύντομο χρονικό διάστημα θα του δοθεί η ευκαιρία να ενημερωθεί για την πρόοδο της επιστήμης στον κλάδο του καθώς και στα παιδαγωγικά και, αν είναι δυνατό, στην ψυχολογία και κοινωνιολογία.

## **2.5. Ενημερωτικές επαφές με ελληνικές και γερμανικές εκπαιδευτικές αρχές**

Κατά τη διάρκεια του εξαμήνου θα μπορούσε ο Έλληνας εκπαιδευτικός να έρθει σε επαφή όχι μόνο με τους Έλληνες υπεύθυνους για τα θέματα παιδείας αλλά και με Γερμανούς υπεύθυνους. Έτσι θα μπορούσε να ενημερωθεί πάνω στα γενικά και ειδικά προβλήματα της εκπαίδευσης των ελληνόπουλων. Στα πλαίσια των ενεργειών του

---

<sup>4</sup> Brezinka, Wolfgang: α., σ. 73.

για ενημέρωση θα μπορούσε πρόσθετα να παρακολουθήσει μαθήματα διδασκαλίας σε ελληνικές και γερμανικές τάξεις για μία συγκριτική εξέταση του τρόπου διδασκαλίας και τη συναγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Η επαφή του με Έλληνες και Γερμανούς εκπαιδευτικούς και η συζήτηση μαζί τους των προβλημάτων των ελληνόπουλων θα έδιναν την ευκαιρία στον Έλληνα εκπαιδευτικό να διδαχτεί από την πείρα και τις εμπειρίες των συναδέλφων του. Στην προσπάθειά του αυτή θα πρέπει να τον βοηθήσουν οι Έλληνες και Γερμανοί υπεύθυνοι τόσο με την παροχή της δυνατότητας για τη σύναψη των επαφών που αναφέραμε, όσο και με μία σειρά κατάλληλα για το σκοπό αυτό προετοιμασμένων διαλέξεων και οργανωμένων σεμιναρίων. Στα πλαίσια των σεμιναρίων αυτών θα πρέπει να παρέχεται στον Έλληνα εκπαιδευτικό ευκαιρία για δοκιμαστική διδασκαλία με βάση τις νέες του εμπειρίες και σύμφωνα πάντα με το πνεύμα του νέου γεωγραφικού και πολιτισμικού χώρου. Δεν είναι δάσκαλος ή παιδαγωγός αυτός που διακρίνεται (μόνο) για την ανάλογη μόρφωση και εκπαίδευσή του, αλλά αυτός που κατέχει καλά την τέχνη της διδασκαλίας.<sup>5</sup>

### **2.6. Επαφές των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τους Έλληνες γονείς**

Βασικής σημασίας για τον Έλληνα εκπαιδευτικό είναι οι επαφές του με τους Έλληνες γονείς για να ενημερωθεί, πριν από την ανάληψη των καθηκόντων του, από πρώτη πηγή τι σκέφτονται οι Έλληνες γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους και τι περιμένουν από τον ίδιο. Με τις προσωπικές εμπειρίες που θα αποκομίσει, θα μπορέσει να σχηματίσει άμεση και προσωπική γνώμη για το πώς σκέπτονται οι γονείς, πράγμα που θα τον βοηθήσει να προσαρμόσει το έργο του στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας.<sup>6</sup>

### **3. Η επιτυχής προετοιμασία βασική προϋπόθεση παραμονής και εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Γερμανία**

Λίγο πριν από το τέλος του σχολικού έτους θα πρέπει να στέλνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός στον Έλληνα Επόπτη Συμβούλων στη Βόννη διεξοδική και με τα ανάλογα παραστατικά συνοδευόμενη έκθεση για την πρόοδο και τις εμπειρίες που απόκτησε. Αρμόδιος για τη μελέτη των εκθέσεων και την κρίση των Ελλήνων εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ο Επόπτης Συμβούλων. Εννοείται ότι θα πρέπει να κρίνει με βασικό και μοναδικό κριτήριο την επίδοση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και όχι με κριτήρια πολιτικά. Ο παραπάνω τρόπος προετοιμασίας και επιλογής των Ελλήνων εκπαιδευτικών εγγυάται, κατά τη γνώμη μας, ότι θα μείνουν στη Γερμανία μόνο τέτοιοι εκπαιδευτικοί που: α) έχουν αποκτήσει τα ανάλογα προσόντα, β) έχουν συνειδητοποιήσει τη σοβαρότητα και λεπτότητα της αποστολής τους στη Γερμανία και γ) είναι δια-

<sup>5</sup> Grothoff, Hans - Hermann: Funktion und Rolle des Erziehers Hrsg. von Mollenhauer, Klaus, 2. Aufl., München 1974, σ. 78.

<sup>6</sup> Brezinka, Wolfgang (a), σ. 42 κ.ε.

τεθειμένοι να υπηρετήσουν με όλο τους το δυναμισμό το μεγάλο εθνικό θέμα της εκπαίδευσης των ελληνόπουλων της Γερμανίας.

Ο τρόπος αυτός αποκλείει εκ των προτέρων κάθε άλλο κίνητρο εκτός από το παιδαγωγικό για τη μετάβαση στη Γερμανία.

### ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ

Σεπτέμβριος	- Άφιξη στη Γερμανία - Προσανατολισμός στο νέο περιβάλλον - Ανεύρεση κατοικίας
Οκτώβριος	- Εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας
Νοέμβριος	>> >>
Δεκέμβριος	>> >>
Ιανουάριος	>> >>
Φεβρουάριος	Ανά δύο περίπου βδομάδες:
Μάρτιος	- Επαφή (εργασία) με τη ζωή του εργοστασίου - Προσωπική ενημέρωση στα προβλήματα των Ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας κοντά σε έναν κοινωνικό λειτουργό, ιερέα - Παρακολούθηση κοινωνικού έργου στη Γερμανία
Απρίλιος	- Παρακολούθηση πανεπιστημιακών παραδόσεων και σεμιναρίων
Μάιος	
Ιούνιος	Π α ρ ά λ λ η λ α:
Ιούλιος	- Ενημερωτικές επαφές με Έλληνες και Γερμανούς υπεύθυνους για θέματα εκπαίδευσης καθώς και με Έλληνες και Γερμανούς εκπαιδευτικούς - Παρακολούθηση διδασκαλίας σε ελληνικές και γερμανικές τάξεις δοκιμαστικές διδασκαλίας
Αύγουστος	Αξιολόγηση του έργου του και κρίση αν θα εργαστεί ή όχι στη Γερμανία.



**Βιβλιογραφία**

**Ausländische Arbeitnehmer in Nordrhein - Westfalen. Zahlenspiegel.(Hrsg) Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein - Westfalen, Düsseldorf, Oktober (1979):**

**Ausländische Lehrer organisieren sich in**

**BLLV (1976):**

Fachgruppe "Ausländische Lehrer" der NLLV gegründet, in: Bayerische Schule, 8/78.

**Brezinka, Wolfgang (1976):**

Der Erzieher und seine Aufgaben Stuttgart 1968. - Erziehungsziele, - mittel, - erfolge. Beiträge zu einem System der Entwicklungswissenschaft, München /Basel.

**Groothoff, Hans Hermann (1974):**

Funktion und Rolle des Erziehers, Hrsg. von Mollenhauer, Klaus. 2. Aufl.,München.

**Kanavakis Michael (1978):**

Aufgaben und Probleme des griechischen Lehrers in den griechischen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, (Magisterarbeit), München.

**Kanavakis, Michalis (Hrsg)**

**(1993, 1995, 1998, 1999):**

ΠΗΓΕΣ- Quellen zugriechischen Schulinitiativen in der Bundes republik Beutschland, Bd. 1-5 Frankfurt/ M. 1989 και τόμοι 6-9 Ιωάννινα.

**Müller, Hermann (Hrsg) (1974):**

Ausländische Kinder in deutschen Schulen, Stuttgart.

**Σαββίδη Γεωργίου (1976):**

Τα σχολικά προβλήματα των Ελληνοπαίδων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, Θεσσαλονίκη.

**Schu, E. unter Mitarbeit**

**von Belser, M.H. (1962):**

Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung in Beruf, Berlin/ Hannover /Darmstadt.

## **Αρχές Σχεδιασμού και Ανάπτυξης ενός Συστήματος Τηλεκατάρτισης των Εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας στους Ομογενείς της Διασποράς**

**Μακράκης Βασίλης**

### **1. Εισαγωγή**

Ένας από τους συνδετικούς κρίκους του ελληνισμού της διασποράς με το μητροπολιτικό του κέντρο, αλλά και με τους άλλους λαούς του κόσμου και συμπολίτες του στις χώρες που ζει, είναι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση και παιδεία του. Σύμφωνα με το 2413 νόμο που ψήφισε η Ελληνική Βουλή το 1996, σκοπός της ελληνικής παιδείας και γλώσσας στο εξωτερικό είναι τα εξής:

1. Η καλλιέργεια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.
2. Η ανάδειξη της ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας.
3. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, που θα ενισχύει την αυτογνωσία και αυτοπεποίθησή τους.
4. Η προβολή και διάδοση της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής και ορθόδοξης παράδοσης και του ελληνικού πολιτισμού στις άλλες χώρες.
5. Η ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων, των παραδόσεων και της ιστορίας του ελληνισμού που ζει σε διάφορες χώρες και περιοχές της γης, καθώς και η προβολή και αξιοποίηση των στοιχείων αυτών στην Ελλάδα, ιδιαίτερα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, και στο εξωτερικό.
6. Η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας του ελληνισμού της διασποράς για την ανάπτυξη της επιστήμης, του πολιτισμού και της παιδείας στην Ελλάδα.
7. Η συμβολή στην αμοιβαία κατανόηση, την ειρηνική συμβίωση και συνεργασία ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης και πολιτιστικής παράδοσης, που ζουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η υλοποίηση αυτών των σκοπών προϋποθέτει ανάμεσα στα άλλα την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στους ομογενείς (αλλά και αλλογενείς) μαθητές του εξωτερικού. Η ποιότητα όμως της γλωσσικής κατάρτισης και επάρκειας των εκπαιδευτικών αυτών αποτελεί σήμερα ένα από τα κύρια θέματα συζητήσεων σε όλα τα επίπεδα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Τάμης, 1993). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης παιδείας στο εξωτερικό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες που απαιτεί η αποστολή τους. Το προφίλ του εκπαιδευτικού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και ιδιαίτερα στους Έλληνες της διασποράς, όπως προέκυψε από μια ανάλυση αναγκών σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών<sup>1</sup> που επι-

---

<sup>1</sup> Η ανάλυση αναγκών είχε ως υποκείμενα 70 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ξένη στο εξωτερικό. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρακολούθησαν σεμινάριο κατάρτισης που οργανώθηκε από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στα πλαίσια του Προγράμματος 'Παιδεία Ομογενών'. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ομαδική, σε βάθος συνέντευξη.

μορφώθηκαν στην Ελλάδα από το πρόγραμμα ‘Παιδεία Ομογενών’, πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Διγλωσσική και διπολιτισμική επάρκεια
- Διαπολιτισμική ικανότητα
- Γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής
- Ικανότητα ψυχογλωσσικής υποστήριξης των μαθητών
- Συνείδηση της σπουδαιότητας της αποστολής του ή λειτουργήματος
- Ευελιξία προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του λειτουργήματός του
- Θεωρητική και μεθοδολογική επάρκεια
- Συμμετοχή στα κοινά

Σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός είναι αποσπασμένος από την Ελλάδα ή έχει περατώσει τις βασικές του σπουδές στην Ελλάδα τα προβλήματα που ανακύπτουν έχουν σχέση με την κατάρτισή του στη διδακτική μεθοδολογία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τη γνώση του ομογενειακού/παροικιακού πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, τη γνώση του στη γλώσσα της χώρας εργασίας, την προσαρμογή του στο κοινωνικό, πολιτισμικό και κλιματολογικό χώρο, τη γνώση του για τις ψυχογλωσσολογικές και κοινωνικές συνθήκες των ομογενών μαθητών, τη γνώση του για τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα εργασίας, την απουσία επικοινωνίας με τις εκπαιδευτικές αρχές, αλλά και συνήθως ομογενείς εκπαιδευτικούς, κ.ά. Το θετικό στοιχείο που αναφέρεται είναι η επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό. Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ομογενής ή αλλογενής εκπαιδευτικός της Ελληνικής γλώσσας και παιδείας είναι η ανεπαρκής γνώση της γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού, και η ύπαρξη ανομοιογένειας ως προς το μορφωτικό/επαγγελματικό τους υπόβαθρο και επίπεδο. Οι συνθήκες επίσης κάτω από τις οποίες προσφέρουν τις υπηρεσίες τους οι ομογενείς και αλλογενείς εκπαιδευτικοί της ελληνόγλωσσης παιδείας στο εξωτερικό δημιουργούν επιπρόσθετα προβλήματα. Για παράδειγμα, το μεγαλύτερο μέρος τους εργάζεται με όρους μερικής απασχόλησης και με χαμηλές αποδοχές. Το θετικό στοιχείο ως προς την κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών είναι ότι γνωρίζουν τις συνθήκες, τα προβλήματα και τη ψυχολογία των μαθητών που διδάσκουν, σε αντίθεση με τους αποσπασμένους από την Ελλάδα εκπαιδευτικούς. Πώς έχει όμως αντιμετωπιστεί μέχρι τώρα το πρόβλημα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και παιδείας στους ομογενείς και αλλογενείς εκπαιδευτικούς; Πόσο αποτελεσματικοί θεωρούνται οι ακολουθούμενοι τρόποι κατάρτισης και επιμόρφωσης;

Οι πιο συνήθεις πρακτικές κατάρτισης και επιμόρφωσης των ομογενών/αλλογενών εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στη διεξαγωγή ολιγοήμερων σεμιναρίων που διεξάγονται είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό από διάφορους φορείς, κυρίως με χρηματοδότηση από το ελληνικό κράτος. Η λύση όμως αυτή έχει αποδειχθεί πολυδάπανη και αναποτελεσματική, γιατί δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ποσοτικές και

ποιοτικές απαιτήσεις της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Τα σεμινάρια αυτά είναι πολύ περιορισμένα σε χρονικό και ποσοτικό επίπεδο. Είναι επίσης γεγονός ότι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και οι εκδοτικοί οίκοι ή αυτοί που εκδίδουν εκπαιδευτικό υλικό εστιάζουν τις δραστηριότητές τους κυρίως στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές και πολύ λιγότερο για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αν λάβει κανείς υπόψη ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ομογενών μαθητών του εξωτερικού αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο των ομογενών με την πατρίδα και τους άλλους λαούς, τότε προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη να αναζητηθούν λύσεις για το σοβαρό θέμα της κατάρτισης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού με νέες μεθόδους.

Η εκρηκτική ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών πληροφορίας, των τηλεπικοινωνιών και της δικτυακής τεχνολογίας κατά την τελευταία δεκαετία έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον για την εξερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο συνδυασμός τους για τη δημιουργία ανοικτών και ευέλικτων εξ αποστάσεως συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Makrakis κ.ά., 1998, Retalis, Skordalakis & Makrakis, 1998, Τσαμασφύρος, 1998, Cowan, 1995). Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) ή ‘ανοικτή παιδεία’ αποτελεί ένα ιδεώδες, μια φιλοσοφία και μια μέθοδο (Βεργίδης κ.ά., 1998, Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Ο κατάλληλος δε συνδυασμός της υπερμεσικής τεχνολογίας και των σύγχρονων τηλεπικοινωνιακών μέσων παρέχει τεράστιες δυνατότητες στην παρουσίαση, διακίνηση, διάθεση, αναπροσαρμογή, επεξεργασία, αποθήρευση και πρόσβαση στην πληροφορία και γνώση, ανεξάρτητα τόπου και χρόνου. Τα επιτεύγματα στον τομέα της τεχνολογίας της τηλεματικής προσφέρουν επίσης πλήθος δυνατοτήτων, ιδιαίτερα όσον αφορά στην κατανόηση των εθνικών, γλωσσικών και πολιτιστικών διαφορών μεταξύ των λαών και την προαγωγή των συνεκτικών ιστορικών και πολιτιστικών στοιχείων που τους ενώνουν. Μέσα από την ανάπτυξη της τηλεμάθησης οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να “συνδιαλέγονται” με τους συναδέλφους τους από τον ομογενειακό ελληνισμό και τη μητροπολιτική Ελλάδα για θέματα που τους αφορούν. Η τηλεματική τεχνολογία παρέχει δυνατότητες ανάπτυξης νέων διαλογικών μορφών ανοικτής και εξ αποστάσεως κατάρτισης και επιμόρφωσης δίνοντας έτσι μια καινούργια διάσταση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και παιδεία στους ομογενείς και αλλογενείς μαθητές στο εξωτερικό.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει παραδείγματα μέσα από τα οποία διαφαίνεται η θετική συνεισφορά των υπερμεσικών (συνδυασμός πολυμέσων και υπερκειμένου) συστημάτων ΑεξΑΕ στη διαβίωση μόρφωση και κατάρτιση (Makrakis κ.ά., 1998, Retalis, Makrakis, Skordalakis, 1998, Wulf & Schinzel, 1998, Τσαμασφύρος, 1998, Kuntz, 1995, Novick & Fickas, 1995, Martin, 1994, Davies & Pritchard, 1993). Υποστηρίζεται ότι τέτοια συστήματα εκπαίδευσης προσφέρουν στους αποδέκτες τους περισσότερες επιλογές σε σχέση με: (α) το περιεχόμενο της μάθησης, (β) τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, (γ) τις μεθόδους που θα επιλεγούν, (δ) το χρόνο που αφιερώνεται για μάθηση και (ε) το ρυθμό της μάθησης (Rodd, 1998, Broady, 1995, Haworth & Parker, 1995,

Leach, 1995, McGrath, 1995). Έχει υποστηριχθεί επίσης ότι η τηλεμαθησιακή διαδικασία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος έχει περισσότερο έλεγχο, ευελιξία και δυνατότητα συνεισφοράς, συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης και έχει τη δυνατότητα διαδραστικής επικοινωνίας σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (Resta, 1998, Ryan & Woodward, 1998, Seffah & Bouchard, 1998, Carvin, 1997, Goetter & Kazamek, 1990). Οι Jonassen και Reeves (1996) πιστεύουν ότι η δυνατότητα της τεχνολογίας να συνεισφέρει στη μεταφορά της μάθησης και να υποστηρίξει την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρει στους χρήστες της να οικοδομήσουν τη δική τους γνώση καθώς και τη δυνατότητα να αναπαραστήσουν τη γνώση.

## **2. Πλαίσιο Ανάπτυξης Συστημάτων ΑεξΑΕ**

Η ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων τηλεκατάρτισης καθορίζεται από μια σειρά παραγόντων. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ΑεξΑΕ, η επιτυχία τους όμως εξαρτάται κυρίως από τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν το παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται (Norman & Maxwell, 1998, Frath, 1995, Wagner, 1993). Μερικοί από τους σημαντικότερους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός συστήματος ΑεξΑΕ είναι οι εξής: η ανάλυση των αναγκών, η διατύπωση διδακτικών/μαθησιακών στόχων, η επιλογή και οργάνωση του μαθησιακού υλικού, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου και η αξιολόγηση (Jones & Knezek, 1995, Martin, 1994). Ο Tessmer (1990) πιστεύει ότι το γενικό πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας, που αξίζει τη δική του ανάλυση. Γίνεται επίσης αναφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με την υιοθέτηση μιας τεχνολογικής καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια της υιοθέτησης δεν περιορίζεται αναγκαστικά στο χρήστη, αλλά σε όλους εκείνους τους παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται και υλοποιείται μια τεχνολογική και παιδαγωγική καινοτομία. Ως σημαντικοί παράγοντες 'υιοθέτησης' αναφέρονται: οι εκπαιδευτικές ανάγκες, τα χαρακτηριστικά του χρήστη, τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, το υλικό και λογισμικό, η οργάνωση και στήριξη και οι ατομικοί παράγοντες (Farquhar & Surry, 1994, Stockdill & Morehouse, 1992). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αναγκών οδηγούν στην επιλογή και διατύπωση των αντικειμενικών στόχων ενός συστήματος ΑεξΑΕ. Οι στόχοι είναι χρήσιμοι γιατί παρέχουν μια καλή βάση: (1) για το σχεδιασμό του διδακτικού περιεχομένου, (2) την οργάνωση όλων των διαδικασιών και (3) την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος. Επίσης, ο τρόπος οργάνωσης, σχεδίασης και ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού των θεματικών κύκλων κατάρτισης/επιμόρφωσης ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του συστήματος ΑεξΑΕ (Martin, 1994, Willis, 1989). Η τηλεεκπαιδευτική αποτελεσματικότητα είναι επίσης συνάρτηση και άλλων παραγόντων όπως η σαφήνεια στη διατύπωση και επιλογή

των στόχων κατάρτισης και στρατηγικών, η διάγνωση της εναρκτηρίας γνωστικής συμπεριφοράς και της εναρκτηρίας συναισθηματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων και η αλληλουχία ύφους μάθησης και παρουσίασης εκπαιδευτικού υλικού (Leach, 1995). Η επιλογή, παρουσίαση και επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού και η μετατροπή του σε υπερμεσική μορφή αποτελεί τη βάση του συστήματος τηλεκατάρτισης και καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό τόσο από τα αποτελέσματα της καταγραφής και ανάλυσης αναγκών, όσο και από τη φιλοσοφία του συστήματος και τις ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται. Η ανάπτυξη διδακτικών σχημάτων θεωρείται ως μια σημαντική διαδικασία που αποβλέπει στην επιτυχή υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων. Η αποτελεσματικότητα της ΑεΑΕ βασίζεται κυρίως στις αρχές της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας, και όχι στην τεχνολογία που χρησιμοποιείται (Wagner, 1993). Θεωρούμε όμως ότι η ανάπτυξη αυστηρά προκαθορισμένων διδακτικών σχημάτων ή διδακτικών αλγορίθμων δεν εναρμονίζεται ούτε με την ανοικτή φύση αυτής της μορφής παροχής μορφωτικών αγαθών ούτε και με τη φύση των πολλαπλών διαλογικών και αλληλεπιδραστικών τεχνολογιών. Η ανάπτυξη όμως ευέλικτων διδακτικών σχημάτων μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η νέα τεχνολογία της τηλεματικής στην ΑεΑΕ.

Για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και μεθοδολογίας και της υπερμεσικής/τηλεματικής τεχνολογίας. Στόχος θα είναι η αποτελεσματική κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας και παιδείας στο εξωτερικό έτσι ώστε να είναι δυνατή η ανάδειξη του διπολιτισμικού και διγλωσσικού κεφαλαίου των ομογενών μαθητών της διασποράς, αλλά επίσης και η δημιουργία φιλελληνικών συναισθημάτων στους αλλογενείς μαθητές της ελληνικής γλώσσας έτσι ώστε να μετέχουν της ελληνικής παιδείας. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η ακολουθητέα μεθοδολογία θα πρέπει να εστιαστεί σε διδακτικό υλικό και διδακτικές προσεγγίσεις κατάρτισης/επιμόρφωσης που προάγουν την κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα, καθώς και το φωνολογικό, μορφολογικό, δομικό, σημασιολογικό και λεξιλογικό επίπεδο. Όπως διαπιστώθηκε μέσα από την ανάλυση αναγκών που επιχειρήσαμε, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ευαισθητοποιηθεί σε τεχνικές που προάγουν όλες τις γλωσσικές ικανότητες και ιδιαίτερα την προφορική και γραπτή έκφρασή του ως χρήστη της Ελληνικής. Επιπλέον θα πρέπει να εξοπλιστεί με ιδέες και τεχνικές για να αντιμετωπίσει τα πολλαπλά επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών του, να παρέμβει με αποτελεσματικό τρόπο στα γλωσσικά σφάλματά τους, να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών για την εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας, να έχει το απαιτούμενο ύψος προσέγγισης των μαθητών, να μετατρέψει το πολιτισμικό ελάχιστο σε πολιτισμικό μέγιστο, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους, τις εκπαιδευτικές αρχές και την οικογένεια και να χειριστεί συγκεκριμένα προβλήματα της τάξης του. Παράλληλα με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού και του συστήματος, θα πρέπει να ληφθεί πρόνοια σχετικά με την εκπαίδευση αυτών που θα υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα τηλεκατάρτισης/επιμόρφωσης.

### 3. Πλαίσιο Παιδαγωγικών Αρχών και Κριτηρίων

Η ανάπτυξη όμως όλων των παραπάνω προτείνεται με βάση μια σειρά παιδαγωγικών αρχών και κριτηρίων που μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του Διαδικτύου (Internet) και του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web) στην ΑεΑΕ, με ειδική αναφορά στην κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας και παιδείας στους ομογενείς/αλλογενείς μαθητές στο εξωτερικό. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να καθορισθεί ένα γενικό πλαίσιο βασικών παιδαγωγικών αρχών και κριτηρίων που πρέπει να ακολουθούνται για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την υλοποίηση και την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού υλικού που θα παραχθεί όσο και του συστήματος ΑεξΑΕ μέσα στο οποίο θα ενταχθεί. Οι τηλεμαθησιακές διαδικασίες απαιτούν νέες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις που απορρέουν κυρίως από συνεργατικές και εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης (Makrakis, 1998α, Rees, 1998, Watabe κ.ά, 1995, Yakimovicz & Murphy, 1995). Στο πλαίσιο αυτό προσαρμόζουμε τις παρακάτω βασικές παιδαγωγικές αρχές (Μακράκης, 1998β) στο σχεδιασμό υπερμεσικών τηλεκπαιδευτικών συστημάτων μέσω του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web).

1. Ενεργητική αυτονομία
2. Συνεργατική
3. Στοχαστικο-κριτική
4. Μεταβιβαστική
5. Διερευνητική
6. Αυθεντική

#### Ενεργητική αυτονομία

Η έννοια της ενεργητικής μαθησιακής αυτονομίας προϋποθέτει, αλλά και συνεπάγεται, ότι ο εκπαιδευόμενος θα αναπτύξει ένα ιδιαίτερο είδος ψυχολογικής σχέσης με τη διαδικασία και το περιεχόμενο της κατάρτισης καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρει ότι έχει μάθει σε άλλες κοινωνικές και μαθησιακές καταστάσεις (Little, 1991). Η διαδικασία της ενεργητικής μάθησης απαιτεί νέους ρόλους για τους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Η διευκολυντική ρυθμιστική παρέμβαση του εκπαιδευτή συντελείται στο πλαίσιο μιας συνεχούς υποστήριξης των μαθησιακών επιδιώξεων των εκπαιδευόμενων με ταυτόχρονη σταδιακή απόσυρση του ελέγχου και της υποστήριξης από το σύστημα και τον εκπαιδευόμενο. Δημιουργείται, με άλλα λόγια, ένα “πλαίσιο στήριξης” (scaffolding) το οποίο μπορεί να οδηγήσει σταθερά τον εκπαιδευόμενο στην αυτόνομη και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (McLoughlin & Oliver, 1998). Αυτό σημαίνει αυτοδύναμη δράση, υπευθότητα και συμμετοχή στα μαθησιακά δρώμενα.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκατάρτισης/επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς (ομογενείς και αλλογενείς ή και αποσπασμένους από την Ελλάδα) που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό θα παρέχει τη δυνατότητα:

- να συμμετέχουν στη δημιουργία, τον εμπλουτισμό και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού,
- να ασκούν σημαντικό έλεγχο στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με το τηλε-εκπαιδευτικό περιβάλλον (υλικό κατάρτισης/επιμόρφωσης και σύστημα τηλεκατάρτισης),
- να αναζητούν τη συναφή γνώση από άλλες περιοχές του WWW μέσω συνδέσμων,
- να καταθέτουν τις απόψεις, τις προθέσεις και τα επιχειρήματά τους μέσω της τεχνικής των Discussion Forums.

### **Συνεργατική**

Οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζονται ατομοκεντρικά, αλλά ενθαρρύνεται η συνεργασία και η ομαδικότητα στην οικοδόμηση της νέας γνώσης αξιοποιώντας τις προσωπικές τους γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και τη δυναμική της ομάδας. Η συνεργατική διάσταση στη μάθηση δεν βοηθά μόνο στην οικοδόμηση της γνώσης αλλά αποτελεί επίσης ένα μέσο καλλιέργειας της ομαδικής σκέψης, της αλληλεγγύης και γενικά της σύμφιξης των κοινωνικών σχέσεων. Η διάσταση αυτή εκτός από τα γνωστικά οφέλη της αποτελεί επίσης και ένα μέσο αντιστάθμισης στον κίνδυνο δημιουργίας μιας ατομικιστικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- μηχανισμούς συνεργατικής μάθησης μέσα από την ανάπτυξη διαδραστικών ασκήσεων και μελετών περίπτωσης για τη διδακτική της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και ξένης,
- μηχανισμούς σύγχρονης (chat), ασύγχρονης (discussion forum) και προσωπικής επικοινωνίας (e-mail) ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και μεταξύ εκπαιδευόμενων και διδασκόντων σε θέματα διδακτικής της γλώσσας,
- ενθάρρυνση συμμετοχής σε εξωτερικές ομάδες ανταλλαγής πληροφοριών σε παρεμφερή θέματα, ιδιαίτερα με ειδικούς στο χώρο από την Ελλάδα και το εξωτερικό,
- δημιουργία προσωπικών μαθησιακών περιβαλλόντων και υλικού που έχουν νόημα για τον εκπαιδευόμενο,
- έμφαση τόσο στους εσωτερικούς μηχανισμούς της συμμετοχικής επικοινωνίας όσο και στο περιεχόμενο της επικοινωνίας,
- τη δυνατότητα να παρουσιάζουν προσχέδια των γραπτών εργασιών στους συμμετέχοντες, να ασκούν κριτική ο ένας στον άλλο στις εργασίες και να αναθεωρούν τις εργασίες τους ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης που αποκτάται από αυτή τη διαδικασία.

### **Στοχαστικο-κριτική**

Η στοχαστικο-κριτική αρχή επικεντρώνεται κυρίως στη δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευόμενο να εκφράζει αυτό που έχει μάθει και να στοχάζεται πάνω στις



διαδικασίες και αποφάσεις μέσα από τις οποίες έφτασε στο τελικό αποτέλεσμα. Στη διαδικασία αυτή, με άλλα λόγια, ο εκπαιδευόμενος προβαίνει στην κριτική αυτο-αξιολόγηση ή αυτο-ανάλυση της μαθησιακής του πορείας, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ατομική επιλογή και δραστηριότητα.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- αλληλεπιδραστικές ασκήσεις για τη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι αυτο-αξιολογούν τις δραστηριότητες που εκτέλεσαν για να φτάσουν στο αποτέλεσμα,
- τη δυνατότητα να ανταλλάσουν απόψεις, να κάνουν κρίσεις και συγκρίσεις για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα των δικών τους δραστηριοτήτων τους, αλλά και των άλλων εκπαιδευομένων.

### **Μεταβιβαστική**

Οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους από μια περιοχή μάθησης σε μια άλλη. Η μάθηση, δηλαδή, που αποκτάται θα μπορεί εύκολα να μεταβιβάζεται από μια κατάσταση προβλήματος σε μια άλλη κατάσταση και στον πραγματικό κόσμο. Για να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να αφομοιώσει τη γνώση και να τη μεταφέρει σε νέες καταστάσεις θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Η θέση αυτή αποτελεί βασική αρχή του εποικοδομισμού και συνδέεται στενά με τη χρήση ομαδο-συνεργατικών σχημάτων και διαλεκτικής επικοινωνίας. Η διαδικασία της μεταφοράς φαίνεται να συσχετίζεται με δύο αλληλένδετες έννοιες (Μακράκης, 1996): (1) τη συνδετικότητα και (2) τη συγκεκριμενοποίηση. Η έννοια της συνδετικότητας αναφέρεται στη σύνδεση του διδακτέου με τη δράση και τη διακλαδική και διαθεματική προσέγγιση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας καθώς και με την αναζήτηση κοινών συνδετικών δεσμών ανάμεσα στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Η έννοια της συγκεκριμενοποίησης αναφέρεται στην ενσωμάτωση του διδακτέου με την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνει το υποκείμενο. Οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν ριζοσπαστικές παρεμβάσεις απέναντι στην πολυδιάσπαση της γνώσης που αποτελεί τροχοπέδη στην κατανόηση και αντιμετώπιση προβλημάτων και φαινομένων.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης που βασίζονται στην ενεργοποίηση των διπολιτισμικών/διαπολιτισμικών και διγλωσσικών/πολυγλωσσικών στοιχείων των ομογενών μαθητών καθώς και οικουμενικών στοιχείων (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, ανθρώπινα δικαιώματα, ειρήνη),
- παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης που ενσωματώνουν τη χρήση του δομικού

μέρους της γλώσσας και του λεξιλογίου σύμφωνα με τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ομογενών μαθητών που διδάσκουν οι εκπαιδευόμενοι,

- τα εργαλεία για μια σφαιρική, ολιστική και διακλαδική προσέγγιση στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας (π.χ. διασύνδεση της γλώσσας με την ιστορία και τον πολιτισμό),
- παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να ανταποκρίνονται στα βιώματα, στις παραστάσεις και τις εμπειρίες των ομογενών μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό.

### **Διερευνητική**

Οι διερευνητικές προσεγγίσεις αποσκοπούν στο να καταστήσουν ικανούς τους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίζουν επιτυχώς και με αυτονομία προβληματικές καταστάσεις. Η προβληματοποίηση θεωρείται ως το πρώτο βήμα και βασικό στοιχείο της διερευνητικής διδακτικής προσέγγισης η οποία προσδίδει νόημα στο αντικείμενο και στις διαδικασίες της μαθησιακής διαδικασίας, ιδιαίτερα, όταν η διαδικασία της μάθησης προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- ολοκληρωμένα παραδείγματα και αναθέσεις εργασιών πάνω σε προβληματο-κεντρικές καταστάσεις, όπως είναι η επιλογή του διδακτικού υλικού, η οργάνωση/ιεράρχηση του υλικού, η παρουσίαση και αξιολόγηση του υλικού,
- τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήματα, να καταθέτουν απόψεις, να διατυπώνουν υποθέσεις, να αναπτύσσουν τεχνικές αξιολόγησης της μάθησης, να διαβάζουν γρήγορα ένα κείμενο με σκοπό να αξιολογήσουν τις επικοινωνιακές του παράμετρους ή τις οργανωτικές του αρχές ή στοιχεία, να κατανοούν την πληροφορία μέσω διαφορετικών μέσων προφορικής συνομιλίας κ.ά.,
- ενίσχυση των ομαδικών διερευνητικών δραστηριοτήτων με βάση την εσωτερική διαφοροποίηση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα τηλεκατάρτισης (π.χ. ενασχόληση με διαφορετικές πτυχές του ίδιου θέματος από διαφορετικές ομάδες ή υπο-ομάδες).

### **Αυθεντική**

Ένα πρόβλημα είναι αυθεντικό όταν εντάσσεται στο ζωτικό χώρο του εκπαιδευόμενου, το αντιλαμβάνεται δηλαδή ως ενδιαφέρον, χρήσιμο, και σημαντικό. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται με πραγματικές καταστάσεις και αντιλαμβάνονται ότι οι δεξιότητες στην επίλυση αυτών των προβλημάτων είναι χρήσιμες στην επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- μηχανισμούς, τεχνικές και εργαλεία με τα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα καταρτίζο-

νται στην αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ελληνικού υλικού (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, εικόνες, βίντεο κ.ά.) που διατίθενται μέσω του Παγκόσμιου Ιστού (Web),

- παραδείγματα, ασκήσεις και μελέτες περίπτωσης μέσα από τα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να αναπτύξουν τις βασικές τεχνικές διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων (ομιλία, ανάγνωση/κατανόηση, γραπτή έκφραση, ακρόαση/κατανόηση) ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες των ομογενών μαθητών,
- ανάπτυξη τεχνικών διδασκαλίας για τη γραπτή μεταφορά προφορικού λόγου, καθώς και παγιωμένων μορφών γραπτού λόγου,
- τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τη συμμετοχική τους συνεισφορά στα μαθησιακά δρώμενα και αποτελέσματα,
- χρήση διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων σε πραγματικά και εικονικά περιβάλλοντα βασιζόμενα στις βιωματικές εμπειρίες των ομογενών μαθητών.

#### 4. Επίλογος

Ο σημερινός κόσμος χαρακτηρίζεται από μαζική χρήση προϊόντων πληροφορικής, ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο και ανάγκη συνεχούς κατάρτισης/επιμόρφωσης (διαβίου) σε όλους τους τομείς. Οι συνεχείς εξελίξεις δεν απαιτούν τη συγγραφή νέου διδακτικού υλικού για την κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στη μορφή διδακτικών εγχειριδίων, αλλά τη συνεχή ενημέρωση, αναδιαμόρφωση και επαναχρησιμοποίηση εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει μετατραπεί και αποθηκευθεί σε υπερμεσική μορφή. Το εκπαιδευτικό επιμορφωτικό υλικό μπορεί να παρέχεται μέσω της τηλεματικής σε απομακρυσμένα μέλη, που διαφορετικά δεν θα είχαν πρόσβαση οι εκπαιδευόμενοι. Η κατάργηση των περιορισμών τόπου και χρόνου και η ευκολία στην αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις διαγραφόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών δίνουν μια νέα διάσταση στην κατάρτισή τους και την προαγωγή της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς μαθητές. Με την επίτευξη της εκπαίδευσης από απόσταση και τη χρήση της τηλεματικής στους ομογενείς εκπαιδευτικούς της Ελληνικής μπορούν επίσης να λυθούν μια σειρά κοινωνικών, εκπαιδευτικών και οικονομικών προβλημάτων που απασχολούν την Ελλάδα και την ελληνική διασπορά. Αναμένεται ότι, όσο θα αναπτύσσεται η ποιότητα και η ποσότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική γλώσσα στους ομογενείς μαθητές τόσο θα μειώνεται η ανάγκη απόσπασης στο εξωτερικό εκατοντάδων Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Η ανάπτυξη ενός συστήματος τηλεκατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο εξωτερικό, αναμένεται να συμβάλει σημαντικά στην αναστροφή της τάσης μείωσης του αριθμού των ομογενών μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα Ελληνικής γλώσσας στην ελληνική διασπορά. Ενώ, παράλληλα, θα δημιουργήσει τα κίνητρα και τις προϋποθέσεις για την πιθανή ένταξη ομογενών μαθητών σε προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Η κατάσταση αυτή όπως είναι γνωστό δημιουργεί πολλά προβλήματα

στην εύρυθμη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και σημαντικό οικονομικό κόστος στην εθνική οικονομία. Το σύστημα αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξοικονόμηση σημαντικών ανθρωπίνων και οικονομικών πόρων στη χώρα μας, με ταυτόχρονη αναβάθμιση της ποιότητας και ποσότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη και ξένη γλώσσα στους ομογενείς και αλλογενείς μαθητές του εξωτερικού. Αυτό θα έχει ως συνέπεια την ενεργοποίηση των διπολιτισμικών, διγλωσσικών και διαπολιτισμικών στοιχείων των ομογενών μαθητών. Ένα τέτοιο σύστημα τηλεκατάρτισης/επιμόρφωσης θα μπορούσε να δώσει λύσεις τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο στις σημερινές αλλά περισσότερο στις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Ελληνικής στη διασπορά. Μέσα από αυτό το σύστημα θα γίνει δυνατή η διασύνδεση και επικοινωνία των εκπαιδευτικών, ομογενών και αλλογενών, με τους Έλληνες από την Ελλάδα. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να συμβάλει όχι μόνο σε ανταλλαγές εμπειριών και γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη των δεσμών, ιδιαίτερα τη σημερινή περίοδο. Η δυνατότητα συνεχούς κατάρτισης / επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση του Internet/Web ως εργαλείου, μέσου και πηγή εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού, αναμένεται να προάγει τη διατήρηση και καλλιέργεια της διπολιτισμικής, διαπολιτισμικής και διγλωσσικής παιδείας των ομογενών μαθητών του εξωτερικού. Η δημιουργία μιας κρίσιμης μάζας επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών θα αποτελέσει τη βάση για την προαγωγή του διπολιτισμικού και διγλωσσικού κεφαλαίου των ομογενών μαθητών της διασποράς και μπορεί να αναστρέψει τη συνεχή εθνογλωσσική συρρίκνωση των ομογενών.

## Βιβλιογραφία

**Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης,**

**Α., Λυκουργιώτης,**

**Α., Μακράκης, Β.,**

**Ματραλής, Χ. (1998):**

Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες. Τόμος Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

**Broady, E. (1995):**

You are your own best resource: Promoting confidence and autonomous learning in teacher education at a distance- A case study. Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.) Distance Education for Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.49-65).

**Carvin, A. (1997):**

Ed-Web: Exploring Technology and School Reform. [Http://edweb.cnidr.org90/web.effects.html](http://edweb.cnidr.org90/web.effects.html)

- Cowan, J. (1995):** The advantages and disadvantages of distance education. Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.) Distance Education for Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.14-20).
- Davies, D. & Pritchard, A. (1993):** The multimedia teleschool- linking european initiatives. Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 9, No.2, σ.107-114.
- Farquhar, J. & Surry, D.W. (1994):** Adoption analysis: an additional tool for instructional developers. Educational and Training Technology International, Vol. 31, No. 1, σ. 19-25.
- Frath, P. (1995):** What context for liberated computer assisted language learning? Στο J. D. Tinely & T.J. Weert (Επιμ.), Proceedings of the World Conference on Computers in Education VI. CD-ROM. IFIP Chapman & Hall. (σ.295-303).
- Goetter, W. & Kazamek, F.E. (1990):** Collaboration: a paradox for independent learning. International Journal of University Adult Education, Vol. XXIX, No. 2, σ.22-29.
- Haworth, T. & Parker, R. (1995):** The contribution of a face-to-face component in initial teacher training at a distance. Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.), Distance Education for Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.78-94).
- Jonassen, D. & Reeves, T. (1996):** Learning with technology: using computers as cognitive tools. Στο D. H. Jonassen (Επιμ.), Handbook of Research on Educational Communication and Telecommunications. New York: Scholastic Press (σ.693-719).
- Jones, G. & Knezek, G. (1995):** Categorising distance learning systems: discovering successful ingredients. Proceedings of the World Conference on Computers in Education VI. CD-ROM Edited by J. D. Tinely & T.J. Weert. IFIP Chapman & Hall. (σ. 243-248).
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998):** Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων και Διδασκομένων. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kuntz, P. (1995):** Swahili-L: the Internet promotes literacy. Computers and Education, Vol. 24, No. 3, σ.177-181.
- Leach, R. (1995):** Language teacher training by distance learning: models of delivery. Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.), Distance Education for Language Teachers.

- Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.35-48).
- Little, D. (1991):** Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.
- Μακρόακης, Β. (1996):** Η οικουμενική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση: μια προσέγγιση. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακρόακη (Επιμ.), Ευρώπη και Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (σ.20-45).
- Makrakis, V. (1998α):** Guidelines for the design and development of computer-mediated collaborative open distance learning courseware. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 1, (σ.891-895).
- Μακρόακης, Β. (1998β):** Αρχές παιδαγωγικού σχεδιασμού συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω του Παγκόσμιου Ιστού (WWW). Στο Γ. Τσαμασφύρος (Επιμ.), Τηλεκπαίδευση: Η Σημερινή Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας. Ε.ΜΠ. (σ.56-64).
- Makrakis, V., Retalis, S., Koutoumanos, T., Skordalakis, E. (1998):** Evaluating the effectiveness of the NTUA's Web-based open learning system: A case study. Journal of Universal Computer Science, [www.iicm.edu/jucs\\_4\\_3](http://www.iicm.edu/jucs_4_3)
- Martin, B. (1994):** Using distance education to teach instructional design to preservice teachers. Educational Technology, Vol. 34, No.3, σ.49-55.
- McGrath, I. (1995):** Pre-service training for language teachers: face-to-face or at a distance? Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.), Distance Education for Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.66-94).
- McLoughlin & Oliver, R. (1998):** Scaffolding higher order thinking in a telelearning environment. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 1, (σ.932-939).
- Norman, S. & Maxwell, J. (1998):** Instructional design principles for a distributed learning environment. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1774-1779).
- Novick, D. & Fickas, S. (1995):** Collaborative networked hypermedia education: lessons from the NERO Project. Computers and

- Education, Vol. 24, No. 3, σ.157-162.
- Rees, K. (1998):** Computer-mediated communication in continuing professional education: a guarded appraisal. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1121-1126).
- Resta, P. (1998):** Collaboration technologies as a catalyst for changing teacher practices. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1145-1150).
- Retalis, S., Skordalakis, E. & Makrakis, V. (1998):** A Methodology for evaluating the effectiveness of the use of new technologies in ODL. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1151-1156).
- Rodd, J. (1998):** Distance learning with a difference: using the Internet to deliver higher education. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1169-1174).
- Ryan, M. & Woodward, L. (1998):** Impact of computer mediated communication (CMC) on distance tutoring. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1203-1207).
- Seffah A. & Bouchard, M. (1998):** A discussion of pedagogical strategies and resources associated with software engineering training over the Internet. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1259-1263).
- Stockdill, S. H. & Morehouse, D.L. (1992):** Critical factors in the successful adoption of technology: a checklist based on TDC findings. Educational Technology, Vol. 32, No.1, σ.57-58.
- Τάμης, Α.Μ. (1993):** Συνοπτική εικόνα και προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά των ομογενών στην Αυστραλία. Πρακτικά ΣΤ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου “Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του”, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα (σ.276-288).
- Tessmer, M. (1990):** Environment analysis: a neglected stage of instructional design. Educational Technology Research

- and Development, Vol. 38, σ.55-64.
- Τσαμασφύρος, Γ. (1998-Επιμ.):** Τηλεκπαίδευση: Η Σημερινή Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας. Ε.ΜΠ.
- Wagner, E. (1993):** The telecommunications regulatory environment and its impact upon distance education. Educational Technology, Vol. 33, No.12, σ.29-33.
- Watabe, K. et al., (1995):** An Internet based collaborative distance learning system: CODILES. Computers and Education, Vol. 24, No. 3, σ.141-155.
- Willis, B. (1991):** Distance education: here today, gone tomorrow?. Educational Technology, Vol. 31, No.2, σ.32-34.
- Wulf, V. & Schinzel, B. (1998):** Lecture and tutorial via the Internet-experiences from a pilot project connecting five universities. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1516-1521).
- Yakimovicz, A. & Murphy, K. (1995):** Constructivism and collaboration on the Internet: Case Study of a Graduate Class Experience. Computers and Education, Vol. 24, No. 3, σ.203-209.



## ΨΗΦΙΣΜΑ ΣΥΝΕΔΡΩΝ

Εμείς οι σύνεδροι του Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου (από τις Η.Π.Α., τον Καναδά, την Αργεντινή, την Αυστραλία, τη Νότια Αφρική, τη Γεωργία, την Ουκρανία, τη Ρωσία, τη Γερμανία, το Βέλγιο, τη Βρετανία, τη Σουηδία, την Κύπρο και την Ελλάδα), το οποίο έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης από 26 - 28 Ιουνίου 1998 στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών”, απευθυνόμαστε στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στην Ελληνική Κυβέρνηση και στο Ελληνικό Κοινοβούλιο με την πρόταση - αίτημα:

— Να εγκαθιδρυθεί ένα δορυφορικό κανάλι το οποίο να έχει τη δυνατότητα να εκπέμπει όλο το 24ωρο και να χρησιμεύει ως βάση για δορυφορική τηλεόραση, μέσα από την οποία θα παρουσιάζονται:

- Εκπαιδευτικά προγράμματα για τη γλώσσα, την ιστορία, τη γεωγραφία και τον πολιτισμό.
- Πολιτιστικά προγράμματα
- Προγράμματα συνεχούς κατάρτισης εκπαιδευτικών
- Θέματα που αφορούν τον ελληνισμό της διασποράς
- Τηλεσυνδιασκέψεις κ.λπ.

— Να διασφαλιστεί η συνέχιση του έργου “Παιδεία Ομογενών” (π.χ. μέσω της ένταξής του στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης), έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, το οποίο θα καλύπτει τουλάχιστον τις στοιχειώδεις ανάγκες για την διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, την διδασκαλία Στοιχείων Πολιτισμού σε παιδιά και νέους Ελληνικής καταγωγής, καθώς και την διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε αλλοεθνείς - αλλόφωνους μαθητές.



Το βιβλίο τυπώθηκε το 1999  
σε 2.000 αντίτυπα  
στη ΓΡΑΦΟΤΕΧΝΙΚΗ ΚΡΗΤΗΣ Α.Ε.Ε.  
(3ο χλμ. Εθνικής οδού Ρεθύμνου-Χανίων, τηλ. 0831/22223, 27627)