

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

5.1 Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικό υλικό

Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (61%) μαρτυρούσε ότι, ενώ το υπάρχον διδακτικό υλικό ήταν σχετικά επαρκές, πρόβλημα προκαλούσε ουσιαστικά η ανεπάρκεια του χρόνου διδασκαλίας και η προσήλωση των ελλαδογεννημένων κυρίως δασκάλων σε αναχρονιστικές μεθόδους διδασκαλίας. Κύριος άξονας διδακτικής εμπέδωσης των εκπαιδευτικών αυτών παρέμενε η αναλυτικο-συνθετική μέθοδος, ενώ η έμφαση στο μορφοσυντακτικό με το μονιστικό, ρυθμιστικό τρόπο εμπέδωσης είναι σχεδόν δογματική. Οι αυστραλογεννημένοι, εκπαιδευμένοι και καταρτισμένοι με περισσότερο σύγχρονες θεωρητικές μεθόδους, ακολουθούν περιγραφικό σύστημα στη διδασκαλία του ελληνικού τυπολογικού και επιλέγουν μεθόδους και θέματα διδασκαλίας περισσότερο προσιτές στις ανάγκες, στη γλωσσική κατάρτιση και στην εν γένει ψυχολογική προδιάθεση των μαθητών τους.

Αναχρονιστικό και επιζήμιο χαρακτηριζόταν επίσης το περιεχόμενο των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας, σε σχέση και συνάφεια με τα χρησιμοποιούμενα εγχειρίδια, σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το επίπεδο της διδασκαλίας, η δομή των μαθημάτων απέτρεπαν την εκμάθηση της γλώσσας από αλλόγλωσσους. Σε όλες τις πολιτείες σημειωνόταν μαζική έξοδος των σπουδαστών μη ελληνικής καταγωγής μετά τη δεύτερη τάξη του Γυμνασίου.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εξ Ελλάδας προσοντούχων εκπαιδευτικών (71%) εφάρμοζε κυρίως στα παροικιακά απογευματινά και Σαββατιανά σχολεία αναλυτικά προγράμματα με έμφαση την καλλιέργεια της μορφοσυντακτικής δεξιότητας, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση και των τεσσάρων επιπέδων της γλώσσας των μαθητών (ανάγνωση, γραφή, ομιλία και κατανόηση). Οι αυστραλογεννημένοι εκπαιδευτικοί κατανοούν ωστόσο στην πλειοψηφία τους (76%) ότι τα πρακτικά οφέλη, που πρέπει να αποκομίσουν οι μαθητές τους από την εκμάθηση της Ελληνικής, ως οργάνου επικοινωνίας των μελών της δεύτερης και τρίτης γενιάς, θα πρέπει να έχουν σχέση με την εκφραστικότητά τους, η οποία παρουσιάζεται αισθητά απλή και αποχρωμαμένη. Ιδιαίτερη σημασία δίνουν οι αυστραλογεννημένοι εκπαιδευτικοί στην αποθεράπευση των βασικών λαθών, που έχουν σχέση με τον παρατονισμό, τα ανακόλουθα και το λεξιλόγιο, την ανυποταξία στο κλιτικό σύστημα της Ελληνικής εξαιτίας της εμφανούς έλλειψης αφομοιωτικών μηχανισμών και την επίδραση των κλιτικών κανόνων της Αυστραλιανής.

Ενώ για τη διδασκαλία ορισμένων «εμπορικών» γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων της Γαλλικής και της Γερμανικής, έχουν κυκλοφορήσει πολυτελέστατες εκδόσεις, που προσελκύουν τους μαθητές και διεγείρουν αισθησιακά την ψυχολογική τους προδιάθεση, για την

Ελληνική ο αριθμός των εκδόσεων που θα μπορούσε να κριθεί ως ικανός προς συναγωνισμό είναι σίγουρα ανεπαρκής. Παρά την επιδειχθείσα μεθοδευμένη κυβερνητική πρόνοια των τελευταίων ετών, από πλευράς Ελλάδας και τις κάποιες επιχορηγήσεις, φτωχότατος παραμένει ο αριθμός των ικανοποιητικών εκδόσεων.

Κατά την παρέλευση της τελευταίας εικοσαετίας εκδόθηκαν στην Αυστραλία πάνω από ογδόντα βιβλία με στόχο τη βελτίωση και προσιτότητα των προγραμμάτων της διδασκαλίας της Ελληνικής. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 κυκλοφόρησαν βιβλία που επιμελήθηκαν εκπαιδευτικοί, φιλόλογοι και παιδαγωγοί με περιορισμένα αποτελέσματα. Το 1972, ο εκπαιδευτικός Χάλτης εξέδωσε έξι αναγνωστικά και τρία βιβλία ιστορίας, το 1973 οι Κασαπίδης και Τάμης εξέδωσαν έξι αναγνωστικά, τέσσερα βιβλία ιστορίας και μία Γραμματική, ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π. Λιβεριάδης επιμελήθηκε το 1981 μια σειρά από αναγνωστικά για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, για τα οποία αρχικά απέσπασε απόφαση έκδοσης αλλά τελικά ανακλήθηκε το 1982, τα Υπουργεία Παιδείας της Νοτίου Αυστραλίας και Βικτώριας, σε μια διυπουργική προσπάθεια, με εργασιακό τίτλο «*Ελληνικό Πρόγραμμα Υλικού Διδασκαλίας*» (Greek Curriculum Project) εξέδωσαν στην περίοδο 1980-1983 εννέα βιβλία ενοτήτων, 70 ιστορίες, ένα βιβλίο βοηθητικού υλικού, ένα βιβλίο οδηγιών για τους δασκάλους, αφίσες για προφορική έκφραση και μία κασέτα με τραγούδια. Βιβλία που εκδόθηκαν και χρησιμοποιούνται συγκαρινά για τις ανάγκες των μαθητών μεταξύ άλλων είναι και αυτά που εκπόνησαν η Γιώτα Κριόλλης-Kevans (1983-1985), ο D. Kouz (1985,1989), η Αγγελική Θεοδοσιάδη στη Δ.Α. (1989), η Ματούλα Μαχαίρα-Δουβαρτζίδα (1989,1996) στη Βικτώρια, και η Ελένη Γλαρού στη Ν.Α. (1992).

Η καταλληλότητα και η σχετικότητα των εγχειριδίων και των αναγνωστικών που χρησιμοποιούνται στα ελληνόγλωσσα προγράμματα στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, υπήρξε αντικείμενο πολλών επιστημονικών συνάξεων, σεμιναρίων και συνεδρίων εκπαιδευτικών. Αμφότερες οι λειτουργίες τους αποτελούν ακόμη θέμα αμφισβήτησης από εκπαιδευτικούς, κοινωνιο-γλωσσολόγους και ψυχολογολόγους. Επί του παρόντος, παρά την ακαταλληλότητα των ελλαδικών εγχειριδίων, τα βιβλία του Οργανισμού είναι τα πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενα στην Ωκεανία (68% των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων), ιδίως στα προγράμματα που επιμελούνται οι εκκλησιαστικοί και κοινοτικοί φορείς. Το πλήθος των οπτικών εικόνων, των θεμάτων και των παραστάσεων που μαρτυρούν τα βιβλία αυτά δεν συνάδουν με την αυστραλιανή πραγματικότητα, και κατά συνέπεια ευρίσκονται σε πλήρη πνευματική διάσταση με τους μαθητές. Από την άλλη, το κεκτημένο γνωσιολογικό επίπεδο και ο δείκτης γλωσσικής επάρκειας των παιδιών που καλούνται να σπουδάσουν την Ελληνική μέσα από τα εγχειρίδια αυτά, βρίσκονται σε πλήρη ασυμφωνία με τις απαιτήσεις γλωσσικής κατάρτισης των βιβλίων. Το ανακόλουθο αυτό, που προκαλείται από την ανικανότητα των αυστραλογεννημένων μαθητών να ανταποκριθούν σε κείμενα που προϋποθέτουν ανώτερη γλωσσική επάρκεια και οι φοβερές και ανυπέρβλητες ψυχολογικές δυσκολίες που γεννιούνται στην ψυχοσύνθεση των μαθητών, τους οδηγεί συχνά να προτιμήσουν την εύκολη λύση της εξόδου από τα ελληνόγλωσσα προγράμματα.

Με εξαίρεση ίσως τη συγκέντρωση διδακτικού υλικού από το Σύλλογο Δασκάλων Νεοελληνικής της Βικτώριας, που ολοκληρώθηκε το 1994, δεν λειτουργεί στην Αυστραλία, ένας

ενιαίος και συστηματικός φορέας υπεύθυνος για θέματα διδακτικής στρατηγικής, σχεδιασμού και εφαρμογής, ούτε και για τη συστηματική δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας. Κατά το παρελθόν επίσης συνεργάστηκαν τα Υπουργεία Παιδείας της Νοτίου Αυστραλίας και της Βικτώριας με στόχο τη συγγραφή αναγνωστικών για τις ανάγκες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το όλο έργο ολοκληρώθηκε με επιτυχία, εκδόθηκε μια σειρά από πολύχρωμα αναγνωστικά για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ωστόσο η εφαρμογή τους στο όλο σύστημα των σχολείων δεν προχώρησε. Παράλληλες προσπάθειες από εκπαιδευτικούς, συγγραφείς και φιλόλογους, παρέμειναν μέσα στα πλαίσια του αυτοσχεδιασμού και δεν απέσπασαν την καθολική αποδεκτικότητα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και κοινοταρχών.

Η έλλειψη, προσιτών προς τις ανάγκες των παιδιών, βιβλίων και εποπτικού υλικού αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο απόκλισης από τις ελληνικές σπουδές. Η απόκλιση υπήρξε εντονότερη στις μεγάλες τάξεις του Λυκείου, όπου οι δυσκολίες των κειμένων που τους δίνονταν προς ανάλυση και μελέτη, τους αποθάρρυναν με αποτέλεσμα να εγκαταλείψουν τις σπουδές γενικότερα. Το πρόβλημα για την Ελληνική επικεντρώνεται στο εξής σημείο: Όλες οι γλώσσες, ακόμη και η Ιταλική, προσφέρονται στην Αυστραλία ως ξένες γλώσσες. Κατά συνέπεια η δομή του προγράμματος διδασκαλίας έχει σχεδιασθεί κατά τρόπο που να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ανάγκες των αρχαίων και των αλλοεθνών. Τα κείμενα και τα θέματα είναι ευκόλως προσιτά, και η πρόσβαση εναρμονισμένη, επομένως είναι εύκολα να διδαχθούν και να αφομοιωθούν. Με την Ελληνική ακολουθείται η κειμενολογία του παρελθόντος, η οποία και διαιωνίζεται με διασκευές και αναπροσαρμογές που δεν ευνοούν την απρόσκοπτη εκμάθηση της γλώσσας. Οι υποψήφιοι μαθητές γλωσσών προτιμούν κατά συνέπεια την Ιταλική, τη Γαλλική ή την Ισπανική, από την Ελληνική, διότι το επιθυμητό επίπεδο κατάρτισης στις γλώσσες αυτές είναι λιγότερο απαιτητικό από αυτό της Ελληνικής, η οποία εξακολουθεί λανθασμένα να στοχεύει στους ελληνικής καταγωγής μαθητές, και μάλιστα με εξωπραγματικές απαιτήσεις. Ωστόσο, δεν λείπουν και αυτοί που υποστηρίζουν ότι η γλωσσική αναπροσαρμογή και τα προσιτά κείμενα στις ανάγκες των μαθητών δεν θα φέρουν περισσότερους μαθητές. Οι οπαδοί της άποψης αυτής καταφεύγουν στην επιχειρηματολογία ότι η εξεταστέα διδακτική ύλη των Γερμανικών, για παράδειγμα, είναι περισσότερο απρόσιτη από την Ελληνική, ενώ υπάρχει επίσης και η περίπτωση αλλοεθνών μαθητών οι οποίοι διαγωνίστηκαν στην Ελληνική σε επίπεδο εισαγωγικών πανεπιστημιακών εξετάσεων και επρώτευσαν.

Αναφορικά με την ακαταλληλότητα των βιβλίων που συνέχιζε να αποστέλνει γενναϊόδωρα η Ελληνική Κυβέρνηση, έγραφε ο αποσπασμένος εκπαιδευτικός Χρήστος Σαμαράς:

«Εκείνο που προέχει να αντιληφθούμε είναι ότι τα ελληνικά βιβλία δεν είναι κατάλληλα για τους ελληνόπαιδες του εξωτερικού. Πρέπει να γίνει σοβαρή προσπάθεια δημιουργίας καινούργιων βιβλίων που να ταυτίζονται με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Να μην αφήνονται όλα στη καλή διάθεση του εκπαιδευτικού ο οποίος προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να ενστερνίσει τις γνώσεις και τις αρχές που είναι απαραίτητο να μεταδοθούν. Εμείς εδώ έχουμε φτιάξει τα δικά μας «βιβλία», βασιζό-

μενοι σε διάφορα κείμενα γλώσσας, γραμματικής, ιστορίας, γεωγραφίας και θρησκευτικών που βρίσκουμε σκόρπια σε διάφορα βιβλία, ώστε να συμπλέουμε και με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, αλλά και να κάνουμε το σχολείο πιο ελκυστικό, γιατί είναι γνωστό ότι ως δεύτερο σχολείο αντιμετωπίζεται από τα παιδιά όπως στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν οι μαθητές τα φροντιστήρια...»

(Συνέντευξη αποσπασμένου Εκπαιδευτικού Χρήστου Σαμαρά, διορισμένου στο Κέντρο Ελληνικής Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, 1997).

Πολλοί εκπαιδευτικοί Πολιτειών με χαμηλό δείκτη συγκέντρωσης Ελληνισμού (Βοιβάνη, Πέρθη, Χόμπαρτ, Νέα Ζηλανδία), με εξαίρεση το Ντάργουιν, διατηρούσαν την άποψη ότι το μέλλον της Ελληνικής σε παιδιά της σχολικής ηλικίας, αν και παρουσιάζεται ομιχλώδες εξαιτίας της έλλειψης συστηματικής βιβλιογραφικής υποδομής, η χρήση βιβλίων με θεματικές ενότητες που αναπτύσσουν τις ομιλητικές ικανότητες των παιδιών, οδήγησε σε μεγαλύτερη συγκράτηση προς την Ελληνική και καλλιέργησε στενότερη συνεπή παρακολούθηση. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν ότι τα τμήματα των ενηλίκων σημείωναν επιτυχία από την άποψη της προσέλκυσης σπουδαστών, με διαρκώς αυξανόμενο τον αριθμό των σπουδαστών μη ελληνικής καταγωγής, για τους οποίους θα πρέπει επίσης να ληφθεί συστηματική πρόνοια.

Στη Νότια Αυστραλία και στη Νέα Νότια Ουαλία, προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που σχετίζονται με το απόρσιτο των κειμένων της ύλης διδασκαλίας, ιδιαίτερα στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, και προκειμένου να δημιουργήσουν κίνητρα για να συνεχισθεί απρόσκοπτα η εκμάθηση της Ελληνικής, ακόμη και από αλλοεθνείς καθώς και «κρυπτοδιγλωσσους» (false bilinguals), καθιέρωσαν δύο διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα κειμένων: (α) Το Εκτενόμενο Πρόγραμμα Διδασκαλίας (Extended Syllabus) για αρχαρίους και «κρυπτοδιγλωσσους» και το εντατικό (accelerated) για όσους άρχισαν την εκμάθηση της Ελληνικής στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, στη ΝΑ και (β) Το Ειδικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας (Specialist Syllabus) για τους προχωρημένους μαθητές και για τους Intermediates στη Ν.Ν.Ο. Στη Ν.Ν.Ο. επίσης λειτουργεί και ένα τρίτο επιπλέον πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών που ξεκίνησαν Ελληνικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου και αποσκοπεί να τους καλλιεργήσει αποκλειστικά σχεδόν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Η Βικτώρια συνεχίζει να προσφέρει μόνον ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να σταματούν τις σπουδές τους οι αλλοεθνείς στην πρώτη τάξη του Λυκείου.

Εγγενές πρόβλημα για τα βιβλιογραφικά δεδομένα της Αυστραλίας παραμένει η τυραννία της απόστασης από την Ελλάδα και την Ευρώπη γενικότερα. Για διάφορους λόγους, οι τιμές των εισαγομένων βοηθητικών βιβλίων, ιδιαίτερα των βιβλίων που εισάγονται από τις ΗΠΑ και την Αγγλία βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα. Ιδιαίτερα προβληματική, και κατά συνέπεια αποτρεπτική, είναι η κατάσταση με το έγχρωμο παιδικό βιβλίο. Η κατάσταση αυτή επενεργεί ως αντικίνητρο στην αγορά των βιβλίων για λόγους εκπαιδευτικούς. Η λειτουργία ειδικών τμημάτων για αρχαρίους στη δευτεροβάθμια παιδεία, προϋποθέτει κατάλληλη βιβλιογραφική υποδομή και ανάλογο υλικό. Ωστόσο, η κατάσταση με την Ελληνική δείχνει

ότι τα ελληνόγλωσσα προγράμματα για αρχαρίους δεν έχουν ξεπεράσει την εμβρυακή τους ακόμη ηλικία, ιδιαίτερα από την άποψη του βοηθητικού υλικού διδασκαλίας, σε σύγκριση με τις άλλες γλώσσες και ιδιαίτερα την Ιαπωνική, Ινδονησιακή και τη Γερμανική. Το οπτικο-ακουστικό υλικό σε θέματα πολιτισμού και ιστορίας είναι επίσης ανεπαρκές. Τα ελάχιστα θέματα που υπάρχουν είναι ήδη αναχρονιστικά και δεν εντυπωσιάζουν. Σε πολλά από αυτά παρουσιάζεται μια εξωπραγματική Ελλάδα, στις δύσκολες ημέρες που ακολούθησαν τον πόλεμο και τη μετανάστευση. Σε αρκετά θέματα η γλώσσα που χρησιμοποιείται εμπεριέχει πολλά στοιχεία της Καθαρεύουσας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν επίσης την άποψη ότι πολλές βιβλιοθήκες δεν είχαν ανανεώσει το βιβλιογραφικό και το εποπτικό υλικό διδασκαλίας τους, με αποτέλεσμα να μην είναι σχετικό με τις ανάγκες των μαθητών τους. Η έλλειψη, για παράδειγμα, βιντεοκασετών, ντοκιμαντέρ και ταινιών με αντικείμενο τον πολιτισμό και τις τέχνες στην Ελλάδα, στις βιβλιοθήκες και τα πολυπολιτιστικά κέντρα είχε αρνητικές συνέπειες στην απρόσκοπτη λειτουργία των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων. Το υλικό που υπήρχε στη διάθεση των εκπαιδευτικών το 1998 εισαγόταν κυρίως από την Ελλάδα και τις ΗΠΑ και αυτό χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί (60%), ενώ το άφθονο, μετά το 1990, υλικό που παραγόταν στην Αυστραλία άρχισε να προσελκύει τους υπευθύνους των σχολείων την τελευταία τριετία.

Επί του παρόντος, η Ελληνική δεν ανέπτυξε μηχανισμούς που να επιτρέπει το συναγωνισμό της με άλλες κύριες γλώσσες των εθνοτικών ομάδων της Αυστραλίας. Το μεγάλο σχετικά ποσοστό των αλλοεθνών και αλλόγλωσσων που επιλέγει την Ελληνική στηρίζει την απόφασή του στο ότι είναι μια γλώσσα που προσφέρει το σχολείο, ότι στη χώρα διαβιώνει συμπαγής πληθυσμός Ελλήνων εποίκων αλλά και στο κλέος του ελληνικού πολιτισμού. Η Ελληνική μπορεί να καταστεί ανταγωνιστική, παρά τις αδυναμίες που διατηρεί στο χώρο της επαγγελματικής αποκατάστασης, εφόσον δρομολογήσει οργανωμένα αναλυτικά προγράμματα, που δίνουν ισοβαρή έμφαση τόσο στη γλωσσική επάρκεια όσο και στην πολιτιστική καλλιέργεια, εφόσον εκτυπώσει κατάλληλα βιβλία και προωθήσει εμπορικά κίνητρα για εκμάθησή της.

5.2 Χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού

Ο μαθητικός πληθυσμός που ενδιαφέρει στα ελληνόγλωσσα προγράμματα, σχεδόν αποκλειστικά των Κυβερνητικών σχολείων, απαρτίζεται από ομογενείς και αλλοεθνείς ή παιδιά διεθνικών γάμων, τουλάχιστον μέχρι και το δέκατο χρόνο των σπουδών. Στη συνέχεια, ο αριθμός των αλλοεθνών σχεδόν ισοπεδώνεται. Από την άποψη του φύλου, σημειώνεται αρμονία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών (49:51). Στην τριτοβάθμια όμως εκπαίδευση υπερισχύουν οι φοιτήτριες στα προπτυχιακά τμήματα σε αναλογία 75:25, ενώ οι φοιτητές υπερισχύουν αριθμητικά στις μεταπτυχιακές σπουδές (68%). Από την άποψη της ηλικίας, η συντριπτική πλειοψηφία των σπουδαστών της Ελληνικής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι σχολικής ηλικίας (87%). Η δυναμική της εθνοτικής προέλευσης των σπουδαστών της Ελληνικής, καθώς και των αριθμών τους είναι συνακόλουθο των κινήτρων, που δημιουργεί το κρατικό σύστημα

και η οργανωμένη ομογένεια για την εκμάθηση της Ελληνικής (βλέπε παρακάτω). Ιστορικά έχει αποδειχθεί, ότι η εκμάθηση της Ελληνικής από αλλοεθνείς σπουδαστές είναι εφικτή και αποτελεσματική.

5.3 Κοινωνικοπολιτιστικές προϋποθέσεις των μαθητών

Αναπτύχθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν σε προηγμένα κεφάλαια οι κοινωνικο-οικονομικές προϋποθέσεις, που επιδρούν ψυχολογικά και προδιαθέτουν τη νοοτροπία των σπουδαστών υπέρ ή κατά της εκμάθησης της Ελληνικής. Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί αδρομερής ανάλυση της μαθητικής προδιαθετικής νοοτροπίας.

Αρκετοί υπηρεσιακοί παράγοντες των Υπουργείων και εκπαιδευτικοί επέκριναν τη νοοτροπία των μαθητών της Ελληνικής όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να τη διδαχθούν και να τη διατηρήσουν. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι κίνητρο των μαθητών αποτελούσε η ευκολία στις σπουδές τους, και η μειωμένη επίδοση και εργασία που απαιτούνταν, επειδή ήδη είχαν τη σχετική γλωσσική υποδομή από το σπίτι. Η σχετική έρευνα που διεξήχθη ανάμεσα σε 400 περίπου μαθητές, υποψηφίους των εισαγωγικών εξετάσεων του Πανεπιστημίου στη Μελβούρνη, ωστόσο έδειξε ότι η αξιολόγηση αυτή δεν είναι ακριβής. Η ανάλυση των σχετικών απαντήσεων δείχνει ότι μόνον το 10% των σπουδαστών συμφωνεί με την άποψη των υπηρεσιακών αυτών παραγόντων, ενώ ένα ποσοστό περισσότερο από 42% υποστήριξε λόγους που έχουν σχέση με την εκμάθηση της Ελληνικής και τα πρακτικά οφέλη που προκύπτουν, ήτοι επαγγελματική αποκατάσταση, επαγγελματική ανέλιξη και περαιτέρω ακαδημαϊκές σπουδές. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών της Ελληνικής επιλέγει το μάθημα επειδή ακριβώς θα αποσπάσει 10% των βαθμών ως bonus.

Άλλα αίτια που είχαν σχέση με την επιλογή του μαθήματος των Ελληνικών από μαθητές σχεδόν αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής, ήταν η επιμονή των γονέων, ο πολιτιστικός ρόλος της γλώσσας (40%), η πνευματική ικανοποίηση και λιγότερο από όλα η παλιννόστηση (3%). Η εκμάθηση της Ελληνικής, προκειμένου να διατηρηθεί συναισθηματικός δεσμός με την Ελλάδα και τους Έλληνες καθώς και η πληρέστερη επικοινωνία με τους συγγενείς τους στην Ελλάδα, έχουν πάψει να λειτουργούν ως κίνητρα, σχεδόν με την εμφάνιση στα σχολεία των μαθητών τρίτης γενιάς.

Οι περισσότεροι μαθητές ωστόσο δεν ιεραρχούν το μάθημα των Ελληνικών ως σημαντικό στις σπουδές τους. Το 68% των ερωτηθέντων μαθητών διευκρίνισε ότι δίνουν προτεραιότητα στα υπόλοιπα μαθήματα που θα αποφασίσουν την επιτυχία της σταδιοδρομίας τους, αν και το 27% επέμενε ότι τα Ελληνικά είναι πολύ σπουδαίο αντικείμενο, διότι θα τους εξασφαλίσει μεγάλο βαθμό και κατά συνέπεια ευκολότερη πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο. Ωστόσο μόνο το 5% των ερωτηθέντων ιεράρχησε τα Ελληνικά ως το πλέον σπουδαίο μάθημα των σπουδών τους. Οι μαθητές αυτοί είχαν επιλέξει τα Ελληνικά είτε για λόγους πνευματικής ικανοποίησης είτε διότι επιθυμούσαν να τα συνεχίσουν με περαιτέρω σπουδές στο Πανεπιστήμιο. Σημειώνεται ότι το 23% των μαθητών, ιεράρχησε σε σπουδαιότητα την εκμάθηση της Ελληνικής, υψηλότερα από την Αυστραλιανή Αγγλική. Οι περισσότεροι από τους μαθητές αυτούς προέρχονταν από τα δίγλωσσα ελληνικά ημερήσια σχολεία (68%).

Αίτια	% μαθητών
Επαγγελματικός προσανατολισμός	23
Καλύτερη κατανόηση και βελτίωση της γλώσσας	19
Επιβολή των γονέων να τελειώσω τις σπουδές	6
Παλιννόστηση	3
Bonus	40
Αύξηση της απόδοσης	8
Να τελειώσω αυτό που άρχισα	30
Ταυτότητα και πολιτισμός	40
Πνευματική ικανοποίηση	15
Ακαδημαϊκή κατάρτιση και συνέχεια στο Πανεπιστήμιο	17
Ευκολότερο μάθημα και περισσότερο προσιτό	10
Γλωσσολογική αξία	13
Διότι είναι υποχρεωτικό μάθημα	27

Πίνακας 27ος

Εμφαίνονται οι λόγοι της επιλογής του μαθήματος των Ελληνικών από τους μαθητές

Πηγή: Έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (1998).

Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ως κύριο πλεονέκτημα και συντελεστή ενθάρρυνσης τον καθηγητή τους (83%), ενώ ως κύρια αδυναμία την έλλειψη ικανών βοηθημάτων για την επαρκή εκμάθηση της Ελληνικής, συμπεριλαμβανομένων και των βιβλίων (53%). Οι περισσότεροι εξάλλου εξέφρασαν την άποψη ότι η γλωσσική τους κατάρτιση αυξάνει και η επικοινωνιακή τους ικανότητα βελτιώνεται, όταν μαθητεύουν σε επαρκείς εκπαιδευτικούς.

Οι ιταλικής καταγωγής μαθητές προσέρχονται ευκολότερα να φοιτήσουν στα ελληνόγλωσσα προγράμματα των κρατικών σχολείων σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εθνότητες. Η ανάγκη επίσης φοίτησης σε σχολείο με υψηλό κύρος, η ευκολία της πρόσβασης και η μικρή απόσταση από την οικία, θεραπεύει τα αντικίνητρα που ενδεχομένως μπορεί να προκαλεί η πολιτική και εθνική διχοστασία μεταξύ των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, που απαρτίζουν τη διαπολιτιστική Αυστραλία. Ακόμη και στα ημερήσια ελληνικά σχολεία της Αυστραλίας η εμφάνιση μουσουλμάνων, Συριολιβανέζων και Τούρκων, στις τάξεις τους δεν αποτελεί φαινόμενο σπάνιο. Αποκτώντας επαρκή κατάρτιση στην Ελληνική έφθασαν μέχρι και τις τελευταίες τάξεις των ανεξάρτητων ελληνικών ημερήσιων σχολείων και αποφοίτησαν πολλοί αλλοεθνείς, κυρίως χριστιανοί Συριολιβανέζοι, Αιγύπτιοι, αλλά και Τούρκοι και Ιταλοί, οι οποίοι στη σχετική τελετή της αποφοίτησης κλήθηκαν και χειρίσθηκαν την Αυστραλιανή και την Ελληνική με επιτυχία.

5.4 Μαθησιακές και γλωσσικές προϋποθέσεις

Οι μαθητές των Ελληνικών Εθνοτικών απογευματινών σχολείων ποικίλουν από χρήστες της Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας (όργανο επικοινωνίας) (21%), σε αυτούς που την εκμαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα για να προδηλώσουν ελληνική καταγωγή ή/και συ-

ναισθηματικό δεσμό με την Ελλάδα και τους Έλληνες (61%) και σε αυτούς που ενδιατρύβουν σε ελληνόγλωσσα προγράμματα ως ξένη γλώσσα για λόγους πρακτικής ωφέλειας (15%). Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό μαθητών που εγγράφονται στα ελληνόγλωσσα προγράμματα των απογευματινών σχολείων για αίτια που σχετίζονται με την πολιτιστική λειτουργία της γλώσσας (3%). Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία που λειτουργούν με ευθύνη της παροικίας είναι η μαθησιακή ομοιογένεια και ο επιτυχής συγκερασμός των διαφόρων επιπέδων σε μια τάξη. Η συγκέντρωση και ταξινόμηση των μαθητών κατά ηλικία σε συμβατικές τάξεις που επιβάλλει η νομοτυπική δόμηση των σχολείων, αποδείχεται όχι μόνον εξωπραγματική, αλλά τις περισσότερες φορές αίτιο αποθάρρυνσης των μαθητών και εξόδου τους από το σχολείο. Από την άλλη, η ένταξή τους σε τάξεις κατά μαθησιακό επίπεδο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας ηλικία, προκαλεί σοβαρότατα ψυχολογικά προβλήματα και τα περισσότερα παιδιά διακόπτουν τις σπουδές τους, μόλις τα παιδιά της ηλικίας τους βρεθούν στο Γυμνάσιο. Η κατάσταση αυτή αποτελεί αντικίνητρο για τις ελληνόγλωσσες σπουδές και ταυτόχρονα πυροδοτεί τη γλωσσική απόκλιση προς την Αυστραλιανή. Η κατάσταση εκτραχύνεται επιπλέον στα μικρά σχολεία και στις επαρχιακές πόλεις, όπου η έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένων δασκάλων και η σπανιότητα εποπτικών οργάνων, εκ παραλλήλου προς την αρνητική νοοτροπία των γονέων ότι δεν υπάρχει πρακτική ωφέλεια.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», οι περισσότεροι υποψήφιοι των εισαγωγικών εξετάσεων επιλέγουν τα Ελληνικά, διότι πιστεύουν ότι έτσι θα διευρύνουν τις πιθανότητες της καριέρας τους (46%), ή θα διατηρήσουν εναργέστερα την πολιτιστική τους φυσιογνωμία (42%), ή θα έχουν τη δυνατότητα εναρμονισμένης επικοινωνίας με την παροικία και την Ελλάδα (31%), ή για λόγους εμπιστοσύνης προς το μάθημα και τα πρακτικά οφέλη από την εκμάθηση της γλώσσας (29%). Ενώ το 67% των ερωτηθέντων σπουδαστών της Ελληνικής δήλωσαν ότι θα συνεχίσουν τις σπουδές τους μέχρι την τελική τους απόλυση από το Λύκειο, μόνον το 19% εξέφρασαν την άποψη ότι θα επιθυμούσαν να ενδιατρύβουν στην ελληνική γλώσσα και στα τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας.

Ενδιαφέρουσα είναι και η αυτο-αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των ερωτηθέντων σπουδαστών. Οι περισσότεροι (53%) δήλωσαν ότι η κεκτημένη γνώση της Ελληνικής ήταν «επαρκής» όσον αφορά την κατανόηση και την ομιλία τους, το 21% χαρακτήρισε τις ικανότητές τους στην ομιλία και κατανόηση ως «πολύ καλές», το 15% «απλώς καλές» και μόνον το 13% ως «φτωχές». Αναφορικά με την προσλαμβάνουσα ικανότητά τους στη γραφή, μόνον το 28% την χαρακτήρισε «επαρκή», το 12% ως «καλή» και το 60% ως «φτωχή». Τέλος, το γεγονός ότι η Ελληνική έχει διαφορετικό σύστημα γραφής από την Αυστραλιανή Αγγλική, δεν φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τους περισσότερους μαθητές, αφού το 69% των μαθητών θεωρεί τη γλωσσική πρόσβαση εύκολη.

Ωστόσο, οι γενικότερες μαθησιακές προϋποθέσεις θα μπορούσαν να βελτιωθούν εφόσον τόσο η δομή όσο και η διαδικασία της διδασκαλίας της Ελληνικής στην Αυστραλία τροποποιηθούν και αναδομηθούν. Συγκεκριμένα, λειτουργούν σήμερα στην Αυστραλία διαδικασίες οι οποίες αισθητά αποθαρρύνουν την εύρυθμη και αποτελεσματική πρόσβαση των μαθητών στην Ελληνική, χωρίς να λείπουν και λειτουργίες, οι οποίες οδηγούν στη γλωσσ-

σική σύγκλιση υπέρ της Ελληνικής. Οι αποθαρρυντικές διαδικασίες στο σύστημα εκπαίδευσης της Αυστραλίας, μπορούν να εντοπισθούν και να συνοψισθούν ως εξής;

(α) Η Ελληνική ακόμη προσφέρεται σε πολλά κρατικά σχολεία ως μάθημα επιλογής σε ανταγωνισμό με άλλες εμπορικές γλώσσες ή με μαθήματα που δεν απαιτούν ιδιαίτερη έφεση και κόπο προς εκμάθηση, ήτοι χειρογλυπτική, ανθρώπινη ανάπτυξη κ.λπ. Το σύστημα της επιλογής φέρει σε δυσχερή θέση το μάθημα και οδηγεί σε έξοδο εκατοντάδες μαθητές μετά την εβδόμη τάξη, επειδή αίρεται το «υποχρεωτικό» της διδασκαλίας στο κρατικό σύστημα.

(β) Το σύστημα των δεσμών στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ, δεν επιτρέπει την επιλογή γενικά των γλωσσών, εκτός της Αυστραλιανής. Η υποχρεωτική ανάληψη έξι μαθημάτων από τη δέσμη των θετικών επιστημών για την εισαγωγή στις «προνομιούχες» σχολές, ήτοι Ιατρική, Μηχανολογία, και παρα-ιατρικές επιστήμες (φυσιοθεραπευτική, χειροπρακτική, ποδιατρική κ.λπ.) δεν δίνει περιθώρια επιλογής της Ελληνικής, ως εβδόμου μαθήματος.

(γ) Η διαστατικότητα των γονέων ελληνικής καταγωγής να οργανωθούν σε συλλογικά σώματα γονέων καθώς και στα σχολικά συμβούλια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για παράδειγμα, η λειτουργία του Συλλόγου Γονέων στο Κολέγιο Wesley, Ivanhoe Grammar, είχε ως αποτέλεσμα να λειτουργήσει εκεί με συνέπεια το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα από το 1981, το οποίο όμως καταργήθηκε με την διάλυση του Συλλόγου το 1994, και επανεμφανίσθηκε το 1998 με την επανασύσταση του Συλλόγου Ελλήνων Γονέων.

(δ) Η ενδοπαροικιακή διχοστασία και η διαγενεολογική διάσταση. Στο επίπεδο της ενδοπαροικιακής διχοστασίας, η σύγκρουση της Εκκλησίας με τις Κοινότητες και τους επίσημους αντιπροσώπους της Ελληνικής Πολιτείας στερεί τις προϋποθέσεις ενός οργανωμένου ενιαίου forum άσκησης πολιτικής πίεσης.

(ε) Η έλλειψη εκπαιδευτικών με τους οποίους θα μπορούσαν οι μαθητές να διακρίνουν κοινά χαρακτηριστικά σε θέματα πολιτισμού και νοοτροπίας. Συχνά Έλλαδίτες εκπαιδευτικοί, παρά τη φιλότιμη κατάθεσή τους στην τάξη, αποξενώνονται από το μαθητικό δυναμικό, το οποίο οδηγείται σε εθελουσία έξοδο από τις τάξεις του.

Οι παράγοντες που τελικά επηρεάζουν σε καθημερινή βάση την ψυχολογική προδιάθεση των μαθητών απέναντι στην Ελληνική είναι το ίδιο το σχολείο το οποίο παρακολουθούν, η εν γένει νοοτροπία των εργοδοτών και της μείζονος αυστραλιανής κοινωνίας, η οποία συνεχίζει να βλέπει περιθωριοποιημένες τις εθνοτικές γλώσσες και να βιώνει αρνητικά την παντοδυναμία (και τη «διεθνικότητα») της Αυστραλιανής μέσα στα πλαίσια ενός γλωσσικού σοβινισμού. Η πολιτιστική υπεροψία των Αυστραλών βρετανικής καταγωγής επίσης γεννά την καχυποψία και την απόρριψη των εθνοτικών κοινοτήτων και κατά συνέπεια των γλωσσών τους.

5.5 Λόγοι μη φοίτησης σε Τμήματα Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης

Το 1987, (α) με τη διαμόρφωση και υπεργήφιση του Νόμου περί της Εθνικής Πολιτικής των Γλωσσών εκτός της Αγγλικής (National Policy on Languages Other Than English), (β) με την επιλογή της Ελληνικής ως μίας εκ των εννέα Κύριων Γλωσσών (Priority Languages) της χώρας, και (γ) με την καθιέρωση της υποχρεωτικής διδασκαλίας των Γλωσσών αυτών στο κρατικό σύστημα, μετά το 1992, θεωρητικά ο αριθμός των σπουδαστών της Ελληνικής θα έπρεπε να είχε αυξηθεί. Ωστόσο, η εξελικτική εμπέδωση της πολιτικής αυτής στο κρατικό

σύστημα παιδείας δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, κυρίως για την Ελληνική. Ο αριθμός των μαθητών στο πρωτοβάθμιο επίπεδο μειώθηκε αισθητά, με εξαίρεση μόνον την Αδελαΐδα, ενώ σοβαρότατη αριθμητική καθίζηση υπέστη η Ελληνική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μεγαλύτερη σε σύγκριση με όλες τις άλλες οκτώ γλώσσες.

Τα αίτια της αριθμητικής συρρίκνωσης θα πρέπει να εντοπισθούν στο χαμηλό γόητρο της Ελληνικής ως γλώσσας επαγγελματικού προσανατολισμού και εμπορικής σπουδαιότητας, στην αδιαφορία των γονέων να συνειδητοποιήσουν την πνευματική, πολιτιστική και γενετική σπουδαιότητα της Ελληνικής, στην ελλιπή και πλημμελή επίδοση μεγάλης μερίδας των Ελληνιστών εκπαιδευτικών που δεν έδειξαν ενθουσιασμό και έφεση προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και καταξίωση και στην έλλειψη κινήτρων που θα ενθάρρυναν τους μαθητές να προτιμήσουν τα ελληνόγλωσσα προγράμματα. Η έλλειψη κινήτρων έχει σχέση με τη γενικότερη αρνητική δόμηση του προγράμματος διδασκαλίας, την έλλειψη συνάφειας των θεματικών εννοιών με τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις, την ασυμφωνία της γλωσσικής στάθμης των προς διδασκαλία κειμένων προς το δυνατό και εφικτό γλωσσικό επίπεδο των διδασκομένων και την καταλληλότητα των βιβλίων.

Η διατήρηση, εκμάθηση και ανάπτυξη της Ελληνικής στην Αυστραλία παρεμποδίζεται ή διαδίδεται από την κρατούσα νοοτροπία της γενικότερης κοινωνίας, αλλά και από το επισυναπτόμενο σε αυτήν κύρος και βαθμό αποδεκτικότητας μεταξύ των παιδαγωγών, εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Το θετικό κλίμα, που δημιουργεί ο πολυπολιτισμός και η διαπολιτιστική προσέγγιση, που ενθαρρύνουν τα δύο μεγάλα κόμματα της Αυστραλίας, θεωρητικά καλλιεργούν τη δυναμική της γλωσσικής σύγκλισης. Ωστόσο, όπως ήδη εντοπίστηκε, το ένα περίπου πέμπτο των Ελλήνων εποίκων της Αυστραλίας δεν παρακολουθεί τα ελληνόγλωσσα προγράμματα. Τα αίτια θα μπορούσαν να αναζητηθούν σε κοινωνικο-ψυχολογικά, οικονομικά και γλωσσικά κίνητρα.

Η έρευνα, στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», μοίρασε ερωτηματολόγια σε 158 σπουδαστές της Ελληνικής, οι οποίοι διέκοψαν τη φοίτησή τους στα ελληνόγλωσσα προγράμματα, με το πέρας του 10ου έτους σπουδών τους. Οι πληροφορητές επιλέχθηκαν με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων της Μελβούρνης και σε αναλογία της αριθμητικής δύναμης των μαθητών κατά φορέα. Στόχος των ερωτηματολογίων ήταν να εξετασθούν τα χαρακτηριστικά και η ταυτότητα των μαθητών που παρακολουθούν τα ελληνόγλωσσα προγράμματα, να εξερευνηθεί η γλωσσική υποδομή των σπουδαστών και να διαπιστωθούν οι απόψεις τους σχετικά με την Ελληνική. Διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι πληροφορητές ήταν κορίτσια (64%). Μόνο δέκα μαθητές δεν είχαν γεννηθεί στην Αυστραλία (οι επτά στην Ελλάδα, ένας στην Κύπρο, ένας στη Νότια Αφρική και ένας στη Νέα Ζηλανδία). Το 92% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι μαζί με την Αυστραλιανή, η Ελληνική χρησιμοποιείται στο σπίτι, ενώ 5% δήλωσε την Κυπριακή διάλεκτο και το 2% την Ιταλική.

Η έρευνα βρήκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σπουδαστών, που διέκοψε τη φοίτηση στα ελληνόγλωσσα προγράμματα, είχε επιλέξει μαθήματα του θετικού κορμού επισημών (84%) ιεραρχώντας τα Μαθηματικά ως το πλέον δημοφιλές μάθημά της (53%), τη Χημεία (41%), τη Φυσική (32%) και τη Βιολογία (26%). Ο κορμός των Οικονομικών Σπουδών και των νομικών σπουδών ήταν δεύτερα στην ιεραρχία της επιλογής, για να ακολου-

θήσουν στο τέλος τα μαθήματα των ανθρωπιστικών επιστημών. Το 91% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι επιθυμούσε να συνεχίσει τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο.

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρέασαν τη διακοπή των ελληνικών σπουδών των πληροφορητών στον ενδέκατο χρόνο της φοίτησης, υπήρξαν ότι το μάθημα δεν είχε άμεση σχέση με την καριέρα επιλογής (31%), ή ήταν οι απαιτήσεις του προγράμματος υψηλότερες από τις δυνάμεις κατάκτησης του σπουδαστή (34%). Άλλα αίτια διακοπής της σπουδής της Ελληνικής ήταν η χρονική σύμπτωση του μαθήματος με ένα από τα υποχρεωτικά μαθήματα του κορμού, τα οποία και ήταν υποχρεωτικά για την ακαδημαϊκή τους ανέλιξη (29%), η αρνητική ψυχολογική προδιάθεση προς το μάθημα των Ελληνικών (4%) και άλλοι λόγοι (2%).

Πέρα όμως από τα παραπάνω εξωγενή αίτια, που παρεμποδίζουν τη φοίτηση των μαθητών σε ελληνόγλωσσα προγράμματα, τα οποία προκαλούν το εν γένει εκπαιδευτικό σύστημα και οι περιορισμοί που ασκούν οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες κυρίως στην Αυστραλία, συντρέχουν και λόγοι που έχουν σχέση με την παροικία. Οι λόγοι αυτοί μπορούν να συνοψισθούν στους εξής:

(α) Η λανθασμένη άποψη πολλών γονέων ότι το ελληνικό σχολείο δεν παρέχει τους μηχανισμούς για να βοηθήσει αποτελεσματικά την ανάπτυξη επάρκειας των γλωσσικών κυκλωμάτων των παιδιών τους και κατά συνέπεια απώλεια χρόνου και χρήματος. Το σύνδρομο δηλαδή ότι «το παιχνίδι είναι χαμένο».

(β) Η άποψη πολλών γονέων ότι τα Ελληνικά παρεμποδίζουν την απρόσκοπτη εξέλιξη του παιδιού στην Αυστραλιανή και παρεμποδίζουν την τελείωσή του στην κυρίαρχη γλώσσα.

(γ) Η κρατούσα άποψη μεταξύ των γονέων ότι δεν υπάρχουν πρακτικές ωφέλειες που να σχετίζονται με την επαγγελματική χειραφέτηση και προσανατολισμό των παιδιών.

(δ) Η διαμόρφωση των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων κατά μαθησιακό επίπεδο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας ηλικία, προκαλεί σοβαρότατα ψυχολογικά προβλήματα και τα περισσότερα παιδιά διακόπτουν τις σπουδές τους, μόλις τα παιδιά της ηλικίας τους βρεθούν στο Γυμνάσιο. Η κατάσταση αυτή αποτελεί αντικίνητρο για τις ελληνόγλωσσες σπουδές και ταυτόχρονα πυροδοτεί τη γλωσσική απόκλιση προς την Αυστραλιανή.

(ε) Οι τεράστιες αποστάσεις, που χωρίζουν τους υποψήφιους μαθητές από τα κέντρα όπου λειτουργούν ελληνόγλωσσα προγράμματα.

(στ) Η έλλειψη ενός «γλωσσικού χάριτη» της Ελληνικής, που να οριοθετεί τις γλωσσικές ανάγκες και να λειτουργεί ελληνόγλωσσα προγράμματα εκεί που εκδηλώνεται ανάγκη, σύμφωνα με τις μετοικεσίες των Ελλήνων και την εσωτερική μετανάστευση. Για πολλούς μαθητές η πρόσβαση σε ελληνόγλωσσα προγράμματα είναι σχεδόν αδύνατη λόγω αποστάσεων.

(ζ) Η προοδευτική αφομοίωση ενός σημαντικού μέρους της Ελληνικής παροικίας και η διατήρηση συναισθηματικού δεσμού μόνον με την Ελλάδα και τους Έλληνες. Το σύνδρομο του «ποσειδωνιάτη» αποτρέπει πολλές οικογένειες να οδηγήσουν τα παιδιά τους στην ελληνομάθεια.

5.6 Διδακτικό προσωπικό

Γυναίκες εκπαιδευτικοί που απέκτησαν τυπικά προσόντα στην Αυστραλία διδάσκουν σχεδόν αποκλειστικά σε όλες τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (96%), ενώ οι Ελλαδογεν-

νημένοι που διατηρούν μεγαλύτερη γλωσσική επάρκεια διδάσκουν τις μεγάλες τάξεις του (37%). Βρέθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί των κυβερνητικών σχολείων και η πλειοψηφία των αυστραλογεννημένων στα ελληνικά ημερήσια σχολεία έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τακτικότερα την Αγγλική ως μέσο διδασκαλίας.

Η έρευνα αυτή απέδειξε επίσης ότι οι αυστραλογεννημένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια τη βιβλιοθήκη και αξιολογούν την κατάρτιση και την επίδοση των μαθητών τους με διαφορετικά κριτήρια σε σύγκριση με τους ελλαδογεννημένους. Οι πρώτοι χρησιμοποιούν κριτήρια που έχουν σχέση με τη γενικότερη και σφαιρικότερη κατάρτιση του μαθητή (formative summative), ενώ οι ελλαδογεννημένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, ήτοι ορθογραφία, ανάγνωση και γραπτές δοκιμασίες.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, που διακρίνουν κυρίως τα κοινοτικά απογευματινά σχολεία, υπάρχει σχετική έλλειψη εκπαιδευτικών με τους οποίους θα μπορούσαν οι μαθητές να διακρίνουν κοινά χαρακτηριστικά σε θέματα πολιτισμού και νοοτροπίας. Συχνά, Ελλαδίτες εκπαιδευτικοί παρά τη φιλότιμη κατάθεσή τους στην τάξη αποξενώνονται από το μαθητικό δυναμικό, το οποίο οδηγείται σε εθελουσία έξοδο από τις τάξεις του. Ωστόσο, μετά το 1985 είχε αρχίσει να αυξάνει συγκριτικά ο αριθμός των ομογενών εκπαιδευτικών που δίδασκαν στα απογευματινά σχολεία. Το 1997, το ποσοστό των αυστραλογεννημένων εκπαιδευτικών που προσέφεραν υπηρεσίες στα ελληνικά εθνοτικά σχολεία ανέρχονταν σε 61% στη Μεμβούρνη, Σύδνεϋ και Αδελαΐδα, πόλεις, όπου λειτουργούσαν από το 1973 ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που προσέφεραν κατάλληλη ελληνόγλωσση παιδεία και θεωρητική κατάρτιση εμπέδωσης, ενώ στις πρωτεύουσες των άλλων Πολιτειών το ποσοστό τους δεν υπερέβαινε το 23%.

Στην προσπάθειά τους εξάλλου να δημιουργήσουν προϋποθέσεις εναργούς αξιοποίησης του διδακτικού δυναμικού της ομογένειας, πολλά σχολεία, με επιχορηγήσεις των Πολιτειακών Κυβερνήσεων, είχαν καθιερώσει ειδικά σεμινάρια επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών σε θέματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

Στις Πολιτείες της Ν.Ν.Ο. και Βόρειας Επικράτειας, παρά τις προσπάθειες που κατά καιρούς είχαν αναληφθεί, ακόμη σοβεί έντονη κρίση και προκατάληψη στις σχέσεις εκπαιδευτικών που προσφέρουν υπηρεσίες στα κυβερνητικά σχολεία και σε αυτούς που είναι εντεταγμένοι στα ελληνόγλωσσα προγράμματα των εθνοτικών σχολείων. Η κατάσταση είναι περισσότερο εναρμονισμένη στη Βικτώρια και στη ΝΑ, όπου επικρατεί από χρόνια πλέον ένα πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης και ανεκτικότητας. Οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιβλέπονται ανταγωνιστικά και αδυνατούν να αναγνωρίσουν στους άλλους λειτουργική παρουσία. Η καχυποψία και η προκατάληψη παρεμποδίζουν τη συνύπαρξη και αποτρέπουν τη λειτουργία αποτελεσματικών και ενιαίων Συλλόγων Εκπαιδευτικών της Ελληνικής, με εξαίρεση μόνον τη Μεμβούρνη, όπου λειτουργεί ισχυρότατος σύνδεσμος με ερευνητική προσφορά.

Σε απομονωμένες κωμοπόλεις της επαρχίας, όπου λειτουργούν ελληνικά σχολεία, ιδιαίτερα στην αχανή επαρχία της Κουησλάνδης, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζαν το ελληνικό σχολείο ως το κέντρο της παροικιακής και εκκλησιαστικής ζωής, κυρίως διότι οι δάσκαλοι, στην πλειοψηφία τους ιερείς, είχαν την ευκαιρία να έχουν άμεση επαφή με τους νεαρούς ενορίτες τους και να διαιωνίζουν έτσι την Ορθοδοξία. Σε κοινότητες και ναούς, όπου υπηρετεί εφημέριος, λειτουργεί και σχολείο και σημειώνεται μια επανεργοποίηση των μη-

χανισμών διατήρησης της Ελληνικής, κυρίως διότι ο ιεροδιδάσκαλος ξεπερνά τον εκκλησιαστικό του ρόλο. Οι δυνατότητες γλωσσικής αναζωπύρωσης είναι εναργείς, εφόσον λειτουργούν οι δομήσεις του Ελληνισμού, ωστόσο, το πλαίσιο του μηχανισμού της στενεύει κυρίως επειδή στο σπίτι η επικοινωνία συντελείται στην αγγλική γλώσσα. Μόνον όταν δρομολογηθεί ιδιαίτερη μέριμνα για τα σχολεία, που λειτουργούν σε περιφερειακές παραιοκίες του ελληνισμού, απομονωμένες και μακριά από την άποψη της άμεσης πρόσβασης από τις συμπαγείς εστίες των Ελλήνων, θα είναι δυνατόν να έχουμε θετικότερα αποτελέσματα.

Οι εκπαιδευτικοί των Ελληνικών Εθνοτικών Σχολείων, ανεξάρτητα από τον τόπο γέννησης και απόκτησης των προσόντων τους, παρουσιάζουν διαφορετική νοοτροπία και διακατέχονται εντονότερα από εθνοκεντρική ιδεολογία σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στον κρατικό φορέα, αλλά και τον ημερήσιο ελληνικό. Γονείς και προεστοί της παραιοκίας απαιτούν να είναι πολιτιστικά εναργέστεροι και εθνικά αφοσιωμένοι. Το γεγονός ότι τα εθνικά σχολεία δεν αποτελούν επίσημο συστηματικό φορέα εκπαίδευσης επιτρέπει στους κοινοτάρχους και τους εφημερίους των ενοριών να επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς με βάση την ουσιαστική γλωσσική κατάρτιση και την αφοσίωσή τους στις ελληνο-ορθόδοξες παραδόσεις και λιγότερο την κατοχή τυπικών προσόντων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί των εθνοτικών απογευματινών σχολείων λαμβάνουν συγκριτικά την πλέον χαμηλόμισθη αμοιβή, επειδή ακριβώς σχεδόν όλοι απασχολούνται μερικώς, ενώ αρκετοί προσφέρουν τις υπηρεσίες τους δωρεάν. Άλλωστε, οι περισσότεροι κοινοτικοί οργανισμοί και ενορίες της Αρχιεπισκοπής οργανώνουν την καταβολή μισθώματος προς τους εκπαιδευτικούς με βάση την οικονομική αντοχή του φορέα και την ύπαρξη εισοδήματος, πέρα από την κρατική επιχορήγηση που λαμβάνουν.

Πολλοί εκπαιδευτικοί του κρατικού φορέα σε συνεντεύξεις τους δήλωσαν ότι το γόητρο που απολάμβαναν στα σχολεία τους ήταν σχετικά μειωμένο εξαιτίας του ότι το μάθημα των Ελληνικών, όπως και οι άλλες γλώσσες, ήταν μάθημα επιλογής. Επιπλέον, πολλοί από αυτούς ζούσαν την ανασφάλεια που προκαλούσε η αριθμητική δύναμη των σπουδαστών τους, επειδή η παραιοκία τους εξαρτώνταν ακριβώς από την οικονομική βιωσιμότητα των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων.

Επαρκής αριθμός ελληνιστών εκπαιδευτικών υπάρχει στη Μελβούρνη και στο Σύνδνευ για να καλύψει τις ανάγκες διδασκαλίας όλων των φορέων. Στις υπόλοιπες Πολιτείες υπάρχει σοβαρή έλλειψη ειδικών ελληνιστών στους χώρους της προσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης και εκπαιδευτικών διατεθειμένων να εργασθούν στην αχανή επαρχία. Για παράδειγμα, στη Whyalla της Νοτίου Αυστραλίας, τα ελληνόγλωσσα προγράμματα σε τρία κρατικά σχολεία δεν επαναλειτούργησαν τα τελευταία δύο χρόνια, επειδή, παρά τις σχετικές διαφημίσεις, δεν βρέθηκε εκπαιδευτικός πρόθυμος για μετάθεση στην ακριτική αυτή πόλη της Νοτίου Αυστραλίας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους εργοδότες τους, αν και ορισμένοι εξέφραζαν απογοήτευση, διότι δεν τους παρέχεται η ευκαιρία να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια και να συμμετέχουν σε συνέξεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της επάρκειάς τους. Ο Σύλλογος Δασκάλων Νεοελληνικής Γλώσσας της Βικτώριας (Modern Greek Teachers Association), συλλογικός φορέας με πολύχρονη διάρκεια (ιδρύθηκε το 1971) και πολυδιάστατες δραστηριότητες, κατά την τελευταία πενταετία δρομολόγησε προγράμματα με στόχο εντοπισμό και αντιμετώπιση των

αδυναμιών των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων, συγκέντρωσε και επεξεργάστηκε υλικό διδασκαλίας της Ελληνικής με επιχορήγηση που έλαβε από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση το 1992 και στη συνέχεια δημιούργησε δίαυλους πρόσβασης στο υλικό αυτό. Παράλληλα, οργάνωσε δύο Συνέδρια με στόχο την αξιολόγηση των προσφερομένων προγραμμάτων και την κατάσταση και το μέλλον της Ελληνικής στην Αυστραλία.

Οι Σύμβουλοι Γλωσσών των Πολιτειακών Υπουργείων Παιδείας (LOTE Advisers) σε συνεντεύξεις τους προς την ομάδα ερευνητών του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» δήλωσαν ότι οι Ελληνιστές για να μπορέσουν να συγκρατήσουν τους μαθητές τους στο συναγωνιστικό περιβάλλον του κρατικού σχολείου είναι ανάγκη να δώσουν μεγάλη έμφαση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη γλωσσική τους επάρκεια και στην εξεύρεση μηχανισμών που θα επιτρέψουν τη διεύρυνση του μαθητικού δυναμικού. Οι περισσότεροι σύμβουλοι διατύπωσαν την άποψη ότι κατά κύριο λόγο η επιτυχία ενός ελληνόγλωσσου προγράμματος σε ένα κρατικό σχολείο εξαρτάται από τον ενθουσιασμό και την προσωπικότητα του διδάσκοντα. Υπηρεσιακοί παράγοντες των Υπουργείων Παιδείας της ΝΑ, Ν.Ν.Ο. και Βικτωρίας υποστήριξαν ότι πολλοί Ελληνιστές εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν σε εξωπρογραμματικές δραστηριότητες που θεσμοθετεί το Υπουργείο για τη βελτίωση της προσφοράς τους, ενώ ελάχιστοι ανταποκρίνονται στην απόσπαση κονδυλίων από τις κρατικές υπηρεσίες, για να αναβαθμίσουν τη γλωσσική τους επάρκεια.

Το 1992, το Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης είχε καθιερώσει ένα ειδικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για τους εν ενεργεία Ελληνιστές εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας, προσφέροντας το κίνητρο απόκτησης επιπρόσθετου πτυχίου (Post-Graduate Diploma in Modern Greek) χωρίς μεγάλη επιτυχία. Την ίδια εποχή στο Πανεπιστήμιο του La Trobe και στο RMIT λειτουργούσαν μαθήματα που είχαν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα διδασκαλίας, την επάρκεια στην Ελληνική και τη συγκριτική γλωσσολογική προσέγγιση της Ελληνικής και Αυστραλιανής σε επαφή, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς της Ελληνικής, χωρίς μεγάλη συμμετοχή.

5.7 Οι γονείς, τα συλλογικά τους όργανα και ο ρόλος τους

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Ελληνικής (78%) χαρακτήρισαν τη συμβολή των Ελλήνων γονέων στην ελληνομάθεια των παιδιών τους από μέτρια έως ανεπαρκή. Τα περισσότερα κρατικά σχολεία της χώρας (91%) λειτουργούν χωρίς Συλλόγους Ελλήνων Γονέων και Κηδεμόνων. Η έλλειψη γονέων ελληνικής καταγωγής είναι επίσης εμφανέστατη στα Σχολικά Συμβούλια και φόρα, όπου λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με την εισαγωγή ή κατάργηση των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων. Εμφανής είναι η αποχή Ελλήνων γονέων επίσης από τους φορείς της ανεξάρτητης παιδείας. Το 1986, η κατάργηση της Ομοσπονδίας Ελλήνων Γονέων και Κηδεμόνων των Κρατικών Σχολείων στην Πολιτεία της Βικτωρίας, συνοδεύθηκε από αριθμητικό μαρασμό και εξασθένιση των μηχανισμών δράσης της ομογένειας όσον αφορά την εισαγωγή ελληνόγλωσσων προγραμμάτων στο κρατικό σύστημα. Ιδιαίτερα εμφανής ήταν η έλλειψη αποτελεσματικής δράσης που γεννούσε η ανυπαρξία των Ελλήνων γονέων στα σχολικά συμβούλια, όταν το 1996 με την εισαγωγή των γλωσσών σε 700 περίπου σχολεία της Βικτωρίας, ούτε ένα σχολείο δεν εισήγαγε την Ελλη-

νική. Εμφανής παρέμενε η απουσία των γονέων καθ' όλη τη δεκαετία (1987-1997), όταν σε πολλά προάστια της μητροπολιτικής Μελβούρνης (Doncaster, Templestowe, Keilor East, Mill Park), όπου εγκαταστάθηκαν σε συμπαγείς αριθμούς χιλιάδες Έλληνες έποικοι, στη πλειοψηφία τους δεύτερης και τρίτης γενιάς, δεν υπήρξε ενδιαφέρον και δεν εκδηλώθηκε κίνηση για την εισαγωγή της Ελληνικής στα κρατικά σχολεία των νέων περιοχών.

Κουρασμένοι από την πάλη της επιβίωσης και τον αγώνα της αναγνώρισης ως ισότιμοι πολίτες, οι Έλληνες της πρώτης γενιάς αποδέχθηκαν την κοινωνική προώθηση των παιδιών τους ως αυτόχρονα συνδεδεμένη με τη σταδιακή ενσωμάτωσή τους (integration) και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η στάση αυτή των Ελλήνων γονέων είχε ως αποτέλεσμα να χαλαρώσουν οι προσπάθειες διατήρησης των κεκτημένων και να απονήσουν επικίνδυνα οι ενδοκοινοτικοί μηχανισμοί πίεσης, που για τριάντα χρόνια (1960-1990) εγγυούνταν την πολιτιστική διατήρηση και την πολιτική ανέλιξη των μεταναστών.

Πολλοί εκπαιδευτικοί μαρτυρούσαν ότι η φθίνουσα που χαρακτηρίζει την κατάσταση στο κρατικό σύστημα, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δε θα αποθεραπευθεί, αν δεν κινητοποιηθεί μεθοδικά και συστηματικά η ελληνική οικογένεια και δεν ευαισθητοποιηθεί ο Έλληνας γονέας να διεκδικήσει για λογαριασμό της πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού του, τη διατήρηση των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων. Δύο παραδείγματα ίσως είναι αρκετά: Το 1998, ο Διευθυντής του Γυμνασίου του Balwyn North, αποφάσισε την έκκρουση της Ελληνικής από το σχολικό του πρόγραμμα, παρά το γεγονός ότι στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου εκδήλωσαν ενδιαφέρον τριάντα μαθητές. Χρειάστηκε να προτάξει αντίσταση ένας μόνον γονέας, να παρακινήσει τους υπόλοιπους και αυτοί την ομογένεια για να ανατραπεί η απόφαση και να επανεισαχθεί η Ελληνική στο εν λόγω σχολείο. Δεύτερο παράδειγμα: Το 1995 αποφασισμένοι γονείς της Καμπέρας ίδρυσαν και λειτούργησαν στην Αυστραλιανή Πρωτεύουσα Ημερήσιο Δίγλωσσο Παιδικό Σταθμό και Νηπιαγωγείο για τα 28 παιδιά.

5.8 Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα θέματα της γλωσσικής επάρκειας, γλωσσικής επίδοσης και επιπέδου γλωσσομάθειας αποτελούν ζητήματα με πολύμορφη υποδομή, όσον αφορά στην κατάρτιση, αξιολόγηση και σχεδιασμό ενός γλωσσικού προγράμματος. Θα πρέπει να τονισθεί ότι πρώτιστο μέλημα των προγραμμάτων θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση των επιδιωκόμενων στόχων (objectives), δηλαδή τί επιδιώκει να πετύχει το συγκεκριμένο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα και για ποιο λόγο διαμορφώθηκε. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι μπορεί να έχουν σχέση με το αναζητούμενο ιδεώδες στη γλώσσα ή στο διδακτικό υλικό.

Η ερμηνεία της γλωσσικής κατάρτισης ενός ατόμου στηρίζεται στον τρόπο γλωσσικής συμπεριφοράς και επίδοσης, καθώς και στο βαθμό ικανότητας του συγκεκριμένου προσώπου. Ο Lyle Bachman (1990) διέγινε μεγάλο αριθμό περιορισμών στη διαμόρφωση των επιπέδων αλλά και στην αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και διευκρίνισε ότι η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών προϋποθέτει θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, αλλά και διαδικασίες διαβάθμισης των ικανοτήτων του μαθητή.

Μέχρι πρότινος, τα επίπεδα γλωσσομάθειας και οι επιδιωκόμενοι στόχοι επικεντρώνονταν στην ακουστικο-γλωσσική (audio-lingual) μέθοδο με έμφαση στη γραμματική, στο

λεξιλόγιο και σε συγκεκριμένες ασκήσεις εκφραστικών μοντέλων-συνταγμάτων. Συγκεκριμένα, καταχωρούσαν οι παιδαγωγοί λέξεις και λεκτικά συντάγματα σε αμφιλεγόμενα στεγανά πλαίσια ή κατέθεταν χρόνους και συντακτικά συντάγματα, που θα έπρεπε το συγκεκριμένο γλωσσικό πρόγραμμα να υπερκαλύψει και να διαπραγματευθεί διεξοδικά πριν περάσει στο επόμενο επίπεδο γλωσσομάθειας. Η ρυθμιστική, σχεδόν μονιστική αυτή προσέγγιση, που στηριζόταν στις θεωρίες της δομικής προσέγγισης (structural theories), καθώς και στις ιδέες των λεγόμενων θεωριών της συμπεριφοράς (behaviorist theories) θα πρέπει να θεωρηθεί, κατά την άποψή μου, πλέον παρωχημένη.

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι και τα επίπεδα γλωσσομάθειας, χωρίς να αποκλίνουμε πλήρως από τα προαναφερθέντα, θα πρέπει να στηρίζονται στην εν γένει συμπεριφορά και ψυχολογική προδιάθεση του αποδέκτη-μαθητή. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι θα πρέπει να έχουν σχέση με τις πραγματιστικές και κοινωνιογλωσσικές θεωρίες της γλώσσας με έμφαση στην επικοινωνιακή και λειτουργική χρήση της γλώσσας χρησιμοποιώντας μία ευρύτερη ποικιλία στρατηγικών και τεχνικών μέσων κοινωνικής επαφής. Η διαμόρφωση καταστάσεων από λέξεις και στερεότυπα μορφοσυντακτικά συντάγματα είναι λιγότερο σημαντική ίσως από το πόσο πραγματικά χρήσιμα είναι αυτά για την πρακτική ζωή και τις κοινωνικο-οικονομικές εμπειρίες του αποδέκτη μαθητή, ιδιαίτερα αυτού που βιώνει ένα διγλωσσικό/πολυγλωσσικό καθεστώς.

Συγχρόνως, τα διαμορφούμενα προγράμματα διδασκαλίας και οι επιδιωκόμενοι στόχοι μιλούν περισσότερο για την ανθρώπινη συμπεριφορά και λιγότερο για τη γραμματική. Μιλούν για τη γλώσσα ως δεξιότητα ως ικανότητα παρά ως αυτοσκοπό. Υπάρχουν πολλοί, που γνωρίζουν πολλά για μια γλώσσα, τη γραμματική της, τους κανόνες της προφοράς της, το λεξιλόγιό της αλλά δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν.

Για τα δεδομένα πάντα των μαθητών, που διαβιούν στη διασπορά και οι οποίοι ενδιατρύβουν σε ελληνόγλωσσα προγράμματα, είναι ανάγκη να ειπωθεί ότι το στοιχειώδες επίπεδο γλωσσομάθειας θα πρέπει να διαλαμβάνει στοιχεία μάθησης για όσους σχετίζονται με το ελληνόγλωσσο περιβάλλον (κυρίως επίπεδο L2) ή να πληροί τις επικοινωνιακές ανάγκες του σπουδαστή της Ελληνικής, καθώς και τις βασικές απαιτήσεις της κοινωνικής αλληλοεπίδρασης (interaction). Επομένως, τόσο οι στόχοι της ελληνομάθειας, όσο και το διαμορφούμενο διδακτικό υλικό θα πρέπει να έχουν ως στόχο τους τη γλωσσική επάρκεια του συγκεκριμένου μαθητή, τις ιδιαίτερες πρακτικές και λειτουργικές γλωσσικές του ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της κοινωνικοοικονομικής και πολιτιστικής του υποδομής.

Δύο είναι οι προσεγγίσεις που ακολουθούν οι περισσότεροι κοινωνιογλωσσολόγοι για να επισημάνουν τη γλωσσική επάρκεια ενός ατόμου: (α) η προσέγγιση της χρήσης της γλώσσας μέσα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης «λειτουργικής επικράτειας» (Lowe, 1982), ως χαρακτηριστικού της επίδοσης επαρκούς γλωσσικής χρήσης εκ μέρους του ατόμου και (β) η προσέγγιση της «κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης», κατά την οποία η γλωσσική επάρκεια αξιολογείται από τις γενικότερες γλωσσικές ικανότητες του ατόμου στον ευρύτερο κοινωνιογλωσσικό χώρο (Bachman and Palmer, 1982).

Επομένως, κατά τη διαμόρφωση των κριτηρίων ελληνομάθειας θα πρέπει να θέσουμε τα εξής ερωτήματα: Ποιοι είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι; Ποιες είναι οι κοινωνικές συνισταμένες στις οποίες αποβλέπουμε; Τι επιδιώκουμε να έχουν επιτύχει οι μαθητές μας με τη

γλώσσα που τους μαθαίνουμε; Κατά πόσο θα δημιουργήσουμε κίνητρα (πρακτική ωφέλεια), στα οποία θα στηριχθούν τα κείμενα και η θεματική τους;

Απαιτείται εν πρώτοις σαφής προσδιορισμός των επιδιωκόμενων στόχων, διότι πολλοί φορείς ελληνόγλωσσων προγραμμάτων αρνούνται να αποδεχτούν την αλλαγή και τη λογική της νέας κατάστασης. Οι επιδιωκόμενοι γλωσσικοί και πολιτιστικοί σκοποί κατάρτισης υλικού διδασκαλίας και ανάλογης διαμόρφωσης των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων στη διασπορά θα μπορούσαν να ήσαν οι εξής:

- Ικανότητα επικοινωνιακής χρήσης της Ελληνικής με ιδιαίτερη έμφαση στα πρώτα δύο επίπεδα της γλωσσομάθειας.

- Κατανόηση και εκτίμηση του πολιτιστικού περιεχομένου και περιβάλλοντος όπου χρησιμοποιείται η Ελληνική.

- Ικανότητα διάχυσης του ελληνικού πολιτισμού με τη μελέτη άλλων πολιτισμών (συγκριτικά, αντιθετικά).

- Κατανόηση της Ελληνικής ως γλωσσικού συστήματος.

- Ικανότητα συσχετισμού της Ελληνικής με την κυρίαρχη Αγγλική και άλλες γλώσσες εθνοτικών ομάδων.

- Απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων του μαθητή.

- Ικανότητα ανάπτυξης γλωσσικών λειτουργιών της Ελληνικής στην εργασία, μελέτη και ψυχαγωγία.

- Καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, από το πρώτο επίπεδο, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση από το δεύτερο επίπεδο εκμάθησης της γλώσσας.

Οι παραπάνω στόχοι θα πρέπει να κινήθουν μέσα στα πλαίσια του ρεαλιστικού και του δυνατού. Στόχος είναι να διαμορφωθούν εφικτός κατορθωτοί στόχοι (achievable objectives) μέσα σε ένα μη φιλικό για τη γλώσσα περιβάλλον, ήτοι αυτό του πολυπολιτισμού, για τα δεδομένα της Αυστραλίας. Επομένως, είναι εξ ορισμού αυτονόητο ότι δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπισθεί η γλωσσική εμπέδωση με κοινοτυπικές μεθόδους, οι οποίες στην πραγματικότητα διαφοροποιούνται ανάλογα με την επίσημη κυβερνητική πολιτική της χώρας υποδοχής και εγκατάστασης μεταναστών και εποίκων, την ενεργοποίηση των παροικιακών μηχανισμών γλωσσικής σύγκλισης και συγκράτησης, και τον έλεγχο των κοινωνικο-οικονομικών παραμέτρων των παροικιών (κυρίως δείκτης διεθνικών γάμων, βαθμός πρόσβασης στα φόρα λήψεως αποφάσεων, κατάσταση μετανάστευσης-δυναμική, στατική).

Η βασική αρχή του πολυπολιτισμού θεωρητικά ενισχύει τη διδασκαλία των γλωσσών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (η Αυστραλία είναι η μόνη χώρα στον κόσμο με ειδική Εθνική Πολιτική για τις γλώσσες). Το συμπέρασμα που εξάγεται από ορισμένους επιστήμονες της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας είναι ότι η γλώσσα αποτελεί το κλειδί στην κοινωνική συμπεριφορά των πολιτιστικά ετερογενών εθνοτικών ομάδων της συγκεκριμένης χώρας. Η άποψη αυτή, την οποία έχουν διατυπώσει πολλοί κοινωνιογλωσσολόγοι, δε με βρίζει σύμφωνο. Η εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η λειτουργική χρήση των γλωσσών των εθνοτικών ομάδων σε ένα πολυπολιτιστικό καθεστώς δε στηρίζεται σε εκτιμήσεις που κατά καιρούς διατυπώνουν οι θεωρητικοί γλωσσολόγοι. Το συμπέρασμά τους, που ήδη διατύπωσα παραπάνω, στηρίζεται στο παράδοξο και άλογο της εκτίμησης περί ισοβαρούς συλλειτουργίας των γλωσσών των

εθνοτικών ομάδων και περί της κοινωνικής στατικής στεγανοποίησης των χρηστών των γλωσσών αυτών. Το πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι οι θεωρητικοί γλωσσολόγοι δε διαφοροποιούν σαφώς ότι το καθεστώς της **διγλωσσίας** (bilingualism) σε ένα πολυπολιτιστικό καθεστώς δεν αναγνωρίζει τα προνομιάχα χαρακτηριστικά της **διπλογλωσσίας** (diglossia), όπου είναι σαφέστατοι οι χώροι (επιχράτειες) λειτουργίας της γλώσσας της εθνοτικής μειονότητας.

Οι συγγραφείς των προς εκπόνηση βιβλίων και όσοι καταπιάνονται με το υλικό διδασκαλίας, επομένως, θα πρέπει να λάβουν σοβαρότατα υπόψη ότι το πολυπολιτιστικό καθεστώς της Αυστραλίας, στο οποίο λειτουργεί η Ελληνική, βασικά θέτει την Ελληνική σε κίνδυνο και μακροπρόθεσμα ναρκοθετεί την ίδια τη λειτουργία της. Το φαινόμενο της δυναμικής ή στατικής ζωτικότητας της Ελληνικής πέρα και πάνω από τους διαβρωτικούς κανόνες του πολυπολιτισμού θα εξαρτηθεί ουσιαστικά από την ικανότητα των διδακτικών βιβλίων να διεγείρουν την προσωπική προδιάθεση των σπουδαστών υπέρ της Ελληνικής. Ας παρακολουθήσουμε όμως τη θεωρητική προσέγγιση στο επιχείρημα αυτό, πριν ακουμπήσουμε στους στόχους που θα πρέπει να έχει η ελληνομάθεια μέσα από την προεργασία των βιβλίων.

Τα κυριότερα επιχειρήματα της άποψης που διατύπωσα, δηλαδή για την αρνητική επίδραση του πολυπολιτισμού σε ένα διγλωσσικό καθεστώς, είναι τα ακόλουθα:

(α) Αποτελεί καθολική εμπειρία ότι μια γλώσσα μειονότητας για να επιβιώσει θα πρέπει να είναι μέρος ενός διπλογλωσσικού καθεστώτος (diglossic situation), δηλαδή μιας στατικής γλωσσικής κατάστασης, κατά την οποία, ο χρήστης της γλώσσας να ζει κοινωνικά αυστηρά απομονωμένος, στεγανοποιημένος στον ιδιαίτερο πολιτιστικό του περίγυρο και η γλώσσα του να κυριαρχεί σε συγκεκριμένες γλωσσικές επιχράτειες, όπου να ομιλείται αποκλειστικά ως κύρια ή τουλάχιστον ισοβαρής γλώσσα της συγκεκριμένης μειονότητας.

(β) Η όλη διεργασία και υποδομή του πολυπολιτισμού στηρίζεται ακριβώς διαμετρικά σε αντίθετες από τις παραπάνω θέσεις. Συγκεκριμένα, ο πολυπολιτισμός στηρίζεται στη δυναμική της συνοίκησης και της κοινωνικής συμβίωσης, στο γκρέμισμα των στεγανών και των κοινωνικών συνόρων, στο σπάσιμο των γλωσσικών και κοινωνικών γκέτο, στην ισοπέδωση του κοινωνικού διαχωρισμού και διαφοροποίησης.

(γ) Ο βαθμός και η έκταση κυριαρχίας των δεδομένων του πολυπολιτισμού που θίξαμε παραπάνω, θα διαμορφώσει τις πιθανότερες επιβιώσεις της Ελληνικής. Είναι βέβαιο ότι τυχόν επιτυχία τους αναλογικά μειώνει την πιθανότητα της Ελληνικής να λειτουργήσει ακόμη και ως δεύτερη γλώσσα.

Οι παραπάνω περιορισμοί, που ασκούνται σε βάρος της επιβίωσης της Ελληνικής, ως μητρικής γλώσσας, ουσιαστικά και τελεσίδικα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη συγγραφή διδακτικού υλικού, που στοχεύει στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, για όσους Έλληνες της τρίτης γενιάς διατηρούν γλωσσικά και πολιτιστικά ακούσματα της Ελληνικής, αλλά και ως ξένη γλώσσα για όσους έχουν απολέσει το εθνοτικο-γλωσσικό τους σημείο (ethnolinguistic sign), αλλά διατηρούν ακμαία προδιάθεση για την εκμάθησή της. Άλλωστε, αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο με λιγοστές εξαιρέσεις ότι είναι σχεδόν ακατόρθωτη η διατήρηση μιας γλώσσας εθνοτικής ομάδας πέρα από το φράγμα της τρίτης γενιάς. Βεβαίως, αυτοί που διατηρούν ευχερέστερα, πληρέστερα, αριότερα και αποδοτικότερα την Ελληνική μετά την τρίτη γενιά είναι συνήθως αυτοί που δεν ενδια-

φέρονται άμεσα για την κοινωνική τους ανέλιξη, αυτοί που συνεχίζουν να ζουν κοινωνικά σε στατικά στεγανά και απομονωμένοι από τον κύριο κοινωνικό κορμό. Η κοινωνική διαφοροποίηση από την κυρίαρχη ομάδα και η εφαρμογή και εμπέδωση καθεστώτος διπλωγλωσσίας είναι βέβαια οι μόνοι τρόποι για τη διατήρηση της Ελληνικής.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης των επιδιωκόμενων στόχων του διδακτικού υλικού θα χρειασθεί να εντοπίσουμε (α) τους γενικότερους στόχους-παραμέτρους, οι οποίοι διαμορφώνουν το ευρύτερο, κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο της γλωσσομάθειας και (β) τους ειδικότερους στόχους – παραμέτρους, που αναφέρονται στην επιδιωκόμενη γλωσσική επάρκεια (language proficiency) και γλωσσική επίδοση (language achievement).

(α) Οι γενικότεροι στόχοι-παραμέτρους εκπόνησης διδακτικού υλικού είναι:

- Οι αναφερόμενοι στο πολυπολιτιστικό περιβάλλον.
- Οι προσιτές λειτουργίες κειμενολογίας.
- Η οργάνωση της προς διδασκαλία ύλης.

(β) Οι ειδικότεροι στόχοι-παραμέτρους εκπόνησης διδακτικού υλικού είναι:

- Ο σαφής προσδιορισμός γλωσσικών επιπέδων.
- Τα γλωσσικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο γλωσσικό επίπεδο.
- Αν θα δοθεί ισοβαρής έμφαση σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας (ομιλία, κατανόηση, γραφή και ανάγνωση) από την αρχή, αν θα πρέπει να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης παράλληλα με την προφορική έκφραση των μαθητών.

Η έρευνα που σχετίζεται με την εφαρμογή των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων κατατείνει στην άποψη ότι οι γενικότεροι στόχοι-παραμέτρους, οι οποίες διαμορφώνουν το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο της γλωσσομάθειας έχουν σχέση με την **αυθεντική, γνήσια εμπειρία ενός πολιτιστικού γεγονότος, μιας πολιτιστικής πραγματικότητας**. Η έμφαση στη γραμματική και στο λεξιλόγιο, αν δε συνοδεύεται και δεν «ποδηγετείται» από επίκαιρες πολιτιστικές αναφορές, συγκεκριμένες και αυθεντικές για τα ενδιαφέροντα του μαθητή, δε θα έχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Αυθεντικά κείμενα, που σχετίζονται με το τραγούδι, τον τύπο, την τηλεόραση, την κουζίνα, την επικαιρότητα και το πολιτιστικό περιβάλλον θα ενισχύσουν όλες τις μορφές της γλωσσομάθειας.

Επιπροσθέτως, οι συγγραφείς των κειμένων θα πρέπει να δημιουργήσουν με τη μέθοδο της κειμενικότητας και της περιστασιακότητας τις ανάλογες ευκαιρίες στους μαθητές για να επιδείξουν τη σχετική γλωσσική τους απόδοση (Language Achievement). Τα προς διδασκαλία κείμενα της Ελληνικής, προκειμένου να είναι σε θέση να καλλιεργήσουν γλωσσικές δεξιότητες, πρέπει να στηρίζονται σε μια συγκεκριμένη οργάνωση.

Η οργάνωση πρέπει να σχετίζεται με τα δύο πρώτα επίπεδα επάρκειας, που ήδη αναλύσαμε, θα πρέπει να πληρεί τις στοιχειώδεις λειτουργικές μαθησιακές ανάγκες κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, για παράδειγμα: (α) την γενική θεματική (επαγγέλματα, διακοπές, εορτές), (β) τις εμπειρικές καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής (υπεραγορά, ταχυδρομείο, σχολείο, μουσείο), (γ) επιδιωκόμενους στόχους (προετοιμασία επιστολής, διαφήμισης, αναφοράς, έκθεσης), (δ) εκφραστικές λειτουργίες (προσκάλεσμα, χαιρετισμοί, αναζήτηση πληροφοριών), (ε) καλλιέργεια γραμματικών και γλωσσικών συνταγμάτων (τοπικά, χρονικά, ρήματα και χρόνοι, ακόλουθο γενών, αριθμών χρόνων, φωνών κτλ).

Οι Genesse και Upshur (1996: 28-42) κατέθεσαν πλήρη και αναλυτικό οδηγό χρήσης υλικού για τους δασκάλους δεύτερης και ξένης γλώσσας και παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγική, προκειμένου να ελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών δεύτερης γλώσσας και να βελτιώσουν τη γλωσσική επάρκειά τους.

Η καταλληλότητα διδακτικού υλικού είναι συνέπεια απαραίτητων κειμενικών λειτουργιών, οι οποίες θα πρέπει να καθορίζουν το υλικό από κοινωνιογλωσσική και ψυχολογιστική άποψη, ώστε το υλικό να επικοινωνεί με τους αποδέκτες μαθητές του. Η εξέλιξη της παραγωγής υλικού θα πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένη διαδικασία, ήτοι (α) το σχεδιασμό των κειμένων (planning), έχοντας υπόψη ότι όσο συνθετότερο το κείμενο, τόσο δυσχερέστερος ο σχεδιασμός του, (β) τη νοηματική σύνθεση του κειμένου (ideation), δηλαδή τη σύνθεση των πληροφοριών, που συγκροτούν την κειμενική λειτουργία, (γ) τη μεταγλωσσικότητα, τη γλωσσική έκφραση του κειμένου, δηλαδή τη διατύπωση της νοηματικής σύνθεσης του κειμένου. Τα κείμενα που απαρτίζουν το διδακτικό υλικό, για να ισχύσουν ως επικοινωνιακά γεγονότα, θα πρέπει να διαθέτουν κειμενικότητα (textuality), η οποία να στηρίζεται σε συγκεκριμένες κειμενικές λειτουργίες.

Θα πρέπει να εντοπισθούν διαδικασίες αξιολόγησης των επιπέδων απόδοσης μέσα από τη **συνοχή**, τη μορφική δηλαδή αλληλουχία και συνέπεια, που αφορά στη γλωσσική μορφή των κειμένων, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις επιλογές και κλίσεις από τη συμβατική γραμματική και μορφοσυντακτικό, καθώς και τα κοινοτυπικά λάθη των μαθητών (βλέπε παρακάτω).

Τη **συνεκτικότητα**, τη νοηματική δηλαδή αλληλουχία και συνέπεια, που διατηρεί σταθερή την επικοινωνία του κειμένου με τον αποδέκτη μαθητή και αφορά στο περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους τα συστατικά του κειμενικού κόσμου συσχετίζονται με τον αποδέκτη μαθητή. Κοντολογής, οι κειμενικές ενότητες απλά θα πρέπει να λειτουργούν μέσα σ' ένα προδιαγραφμένο αρχιτεκτονικό πλαίσιο και να έχουν ως βάση τους την αλληλοσυμπλήρωση, την αλληλοεξάρτηση και τη διασταύρωση και όχι να λειτουργούν ανεξάρτητα και παρατακτικά, διότι έτσι δεν επιτυγχάνεται η επανάληψη και η εσωτερική επικοινωνία των θεμάτων, δεν υπάρχει ρυθμός και συνέχεια.

Μια άλλη λειτουργία της κειμενολογίας που πρέπει να διασφαλισθεί είναι η προθετικότητα των κειμένων και του εν γένει υλικού. Η **προθετικότητα** (intentionality) αφορά στους συγγραφείς και έχει σχέση με το σύνολο των προθέσεών τους, όπως αναγνωρίζονται στο κείμενο, με στόχο τους δηλαδή να καταστήσουν τα κείμενά τους προσίτα στους αποδέκτες-μαθητές με σκοπό τη μετάδοση μηνυμάτων και εικόνων από το περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Η πρόθεση του συγγραφέα είναι η οργάνωση και μετάδοση του μηνύματος, τόσο σε επίπεδο γλωσσικής μορφής, όσο και σε επίπεδο σημειομένων. Το κείμενο επομένως είναι σύντομο, πρωτότυπο, διατυπώνει το απροσδόκητο, με παικτική διάθεση, που συνδυάζει το χιούμορ, προδιαθέτει ευμενώς τον αποδέκτη μαθητή. Μέσα από τα κείμενα πρέπει να αναδύεται ενεργητική διάθεση και να υπάρχει συστηματική ανάπτυξη των θεμάτων.

Η **αποδεκτικότητα** (acceptability) αφορά στον αποδέκτη μαθητή και στην προσπάθειά του να προσεγγίσει το κείμενο και να αναγνωρίσει τον κειμενικό κόσμο, δηλαδή το θέμα, το μήνυμα και τη σημασιολογία. Η αποδεκτικότητα στηρίζεται στις προσδοκίες του μαθητή και βασίζεται στις προηγούμενες τρεις κειμενικές λειτουργίες. Σημειώνεται ότι αποφα-

σιστικά κριτήρια της αποδεκτικότητας είναι το μαθησιακό του επίπεδο, ο βαθμός της ελληνομάθειας και η γλωσσική εμπειρία (τα ακούσματα) του μαθητή. Αποφεύγονται δυσχερή μορφοσυντακτικά συντάγματα, σύνθετοι φωνηματικοί σχηματισμοί, καλλιεργούνται προσφιλή μηνύματα, κλειστή ανάπτυξη του περιεχομένου και λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί, που ασκούν το περιορισμένο της γλωσσικής επάρκειας του μαθητή και το συρρικνωμένο των γλωσσικών επικρατειών, όπου λειτουργεί η Ελληνική.

Η **πληροφορητικότητα** (informativity) μια άλλη λειτουργία του κειμένου, το σύνολο δηλαδή των πληροφοριών που περιέχει το κείμενο (νόημα, θέματα και ιδέες). Εδώ απαιτείται ο συνδυασμός του γνωστού και προφανούς με το πρωτότυπο και απροσδόκητο, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον του αποδέκτη-μαθητή προς τα κείμενα. Τα κείμενα χρειάζεται να εμπεριέχουν σημασιολογικές επινοήσεις, εννοιολογικά στερεότυπα, λεξιλογικές επιλογές στηριγμένα σε πληροφορίες του βιωματικού κόσμου του αποδέκτη μαθητή.

Η **καταστασιακότητα** (situationality) του κειμένου, τα πραγματιστικά στοιχεία (pragmatics), που συνιστούν τη σχέση του κειμένου με το εξωγλωσσικό, δηλαδή το καταστασιακό περιβάλλον, το διαπολιτιστικό. Η κατάσταση, ο συσχετισμός χώρου, τρόπου, χρόνου, πολιτισμού, τα γεγονότα που προκαθορίζουν και διαμορφώνουν την κειμενικότητα.

Τέλος, η **διακειμενικότητα** (cross-textuality), δηλαδή οι σχέσεις των υπό συγγραφή κειμένων μεταξύ τους. Με τη συνάρτηση των κειμένων γίνεται η πρόσληψη των κειμένων από τον μαθητή-αποδέκτη περισσότερο δημιουργική στη διεργασία των συσχετισμών, συγκρίσεων, συμπληρώσεων. Για παράδειγμα, τα κείμενα να είναι σύνθετα για να ερεθίζουν το ενδιαφέρον και να βοηθούν στην κατανόησή τους.

Οι έρευνες που προηγήθηκαν έδειξαν ότι η Ελληνική δεν ανέπτυξε επαρκείς μηχανισμούς, που να επιτρέπουν το συναγωνισμό της με άλλες εμπορικές (Lingua Franca) γλώσσες, νεοεμπορικές (Trade Languages), αλλά και δημοφιλείς γλώσσες των εθνοτικών ομάδων της Αυστραλίας.