

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
**Παγκοσμιοποίηση
και Ελληνική Διασπορά**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ ΡΕΘΥΜΝΟΥ

29 ΙΟΥΝΙΟΥ - 1 ΙΟΥΛΙΟΥ 2007

ΤΟΜΟΣ Β΄



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Δαμανάκης Μιχάλης



Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2008

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- Αριθμός 14 -

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων

© Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών
και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη 74 100 Ρέθυμνο
Τηλέφωνα: 28310-77605, 77635
Fax: 28310-77636
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr
www.uoc.gr/diaspora



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
& ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)



ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Επιστημ. Υπεύθυνος Έργου: Μιχάλης Δαμανάκης

Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση,
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων

Φορέας παρακολούθησης: Ε.Υ.Δ. ΕΠΕΑΕΚ

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

Επιμέλεια τόμου: Δαμανάκης Μιχάλης

Σελιδοποίηση τόμου, εξώφυλλο: Μεταξά Κωνσταντίνα



Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου

Βάμβουκας Μιχάλης
Γκότοβος Αθανάσιος
Γουλιάμος Κωνσταντίνος
Κατσιμαλή Γεωργία
Κωνσταντινίδης Στέφανος
Μιχόπουλος Αριστοτέλης
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος
Τάμης Αναστάσιος
Φιλιππάκη Ειρήνη

Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου

Δαμανάκης Μιχάλης (πρόεδρος)
Χουρδάκης Αντώνης
Καραγιώργος Δημήτριος
Χατζηδάκη Ασπασία
Ανδρεαδάκης Νικόλαος
Αναστασιάδης Παναγιώτης
Νικολουδάκη Ελπινίκη
Σπαντιδάκης Ιωάννης
Μιχελακάκη Θεοδοσία

Γραμματειακή Υποστήριξη Συνεδρίου

Μιχελακάκη Θεοδοσία
Παπαλεξοπούλου Ευθυμία
Πετράκη Κυριακή
Κριτσωτάκη Μαρία

Οικονομική Επιτροπή Συνεδρίου

Βάμβουκα Μαρία
Πετρουλάκη Μαρία

Χρηματοδότηση

ΥΠΕΠΘ/ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΠΕΑΕΚ II

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Α΄ ΤΟΜΟΥ

Πρόλογος του επιμελητή έκδοσης	9
Πρόγραμμα Συνεδρίου	13
Χαιρετισμοί	23

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:

Μητροπολιτικό Κέντρο, Διασπορά και Διασπορικές Ταυτότητες

Δαμανάκης Μ.: Παιδεία Ομογενών: αποτίμηση της δεκαετίας 1997-2007 και προτάσεις για την επόμενη δεκαετία	33
Ταμβάκης Στ.: Διασπορά και διαιώνιση της ελληνικής ταυτότητας	45
Δημητρίου Κ.: Συλλογικότητες και εκπαίδευση στη Γερμανία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης	49
Μενεγάκης Κ.: Ο Ελληνισμός του Καναδά – 100 χρόνια δράσης.	55
Φουντάς Γ.: Διατήρηση της ελληνόγλωσσης πολυπολιτισμικότητας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης	61
Ευθυμιάδης Ι.: Η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία της Αμερικής: θεσμός διατήρησης χριστιανικού πνεύματος, παιδείας και πολιτισμού της ελληνικής ομογένειας και ο οικουμενικός της χαρακτήρας στα πλαίσια της ιδέας της παγκοσμιοποίησης	65
Γκότοβος Α.: Οικουμενικότητα, διασπορές και εθνικισμοί: το αίτημα για εκσυγχρονισμό της ομογενειακής πολιτικής.	71
Δαμανάκης Μ., Κωνσταντινίδης Στ.: Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας στη Μελέτη της Ελληνικής Διασποράς.	77
Γουλιάμος Κ.: Υπολείμματα και Υπολειμματικά της Παγκοσμιοποίησης: Εθνικές Ταυτότητες και Υπερεθνικές Ελίτ	87
Οικονόμου Θ.: Πεδία Διαμόρφωσης Ταυτοτήτων στην Παγκόσμια Ελληνική Διασπορά.	95
Τάμης Α.: Παγκοσμιοποίηση και διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των Ελλήνων της Αυστραλίας.	103
Παπαλεξοπούλου Ευ.: Διαχείριση μνήμης στο πλαίσιο δόμησης ταυτότητας	113
Γεωργίου Θ.: Η Συμβολή του Σχολείου Σωκράτης (Μόντρεαλ) στη Δόμηση της Εθνοπολιτισμικής Ταυτότητας των Αποφοίτων του	127



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:
Ελληνική Διασπορά - Γλώσσα και Πολιτισμός

Κατσιμαλή Γ.: Διαφορετικότητα, Διαβάθμιση και Διαστρωμάτωση των ελληνικών των εφήβων ομογενών	139
Παπαδογιαννάκης Ν., Νικολουδάκη-Σουρή Ε., Λελεδάκη Β.: Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας	151
Βάμβουκας Μ.: Βασικές αρχές διδασκαλίας του ελληνικού γραπτού λόγου: Γραμματισμός σε μαθητές της ελληνικής διασποράς	155
Θώμου Π.: Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου (vocabulary learning and teaching)	163
Κοκόλη Στ.: Η αναγνώριση της αξίας της Ελληνικής γλώσσας στις Η.Π.Α - Προοπτικές	175
Κομπορόζος Φ.: Η ελληνική γλώσσα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, από την οπτική ενός Έλληνα της διασποράς	183
Κοιλιάρη Α.: Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεδομένα και προοπτικές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.	189
Τριανταφυλλίδου Λ., Μπαλή Π.: Γλωσσική αξιολόγηση αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Κριτήρια και τεστ για την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα	195
Παπαρούση Μ.: «Η Ξενιτιά ήταν η αφετηρία, όχι το τέρμα» μια περιδιάβαση στο πεζογραφικό έργο του Θ. Καλλιφατίδη	207
Κονταξή Ε.: Ζητήματα ετερότητας στη λογοτεχνία της διασποράς της Αιγύπτου στο Α' μισό του 20 ^{ου} αιώνα. Η περίπτωση του λογοτέχνη Κώστα Τσαγκαράδα	219
Γαριβάλδη Ά.: Διασπορικές και Διεθνικές ταυτότητες μέσα από τη λογοτεχνία των Ελλήνων της Αυστραλίας.	229
Σηφάκη Ει.: Όψεις των διασπορικών ταυτοτήτων στον ελληνικό κινηματογράφο	241
Διακουμοπούλου Αι.: Οι απαρχές του ελληνικού θεάτρου στην Αμερική.	253



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Β' ΤΟΜΟΥ

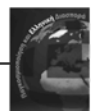
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:

Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Κωνσταντινίδης Στ.: Η Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά (1997-2006)	11
Μιχόπουλος Α.: Η ελληνοαμερικανική εκπαίδευση στη χαραυγή του 21 ^{ου} αιώνα	31
Αλεξάκου-Σελλούντου Στ.: Από την ελληνική παιδεία στην ελληνο-αμερικανική εκπαίδευση και τον πολιτισμό: Η περίπτωση του σχολείου Σωκράτης στο Σικάγο	45
Kourvetaris A.: Reasons Why Parents Send Their Children to, or Withdraw Them from, Greek School: Lessons from Educators and Parents in the United States.	57
Τάμης Α.: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: εμπειρίες, αποτελέσματα και προοπτικές	69
Κρυσταλλίδου Α.: Εμπειρίες από τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» στη σχολή ΣΑΧΕΤΙ και δυνατότητες αξιοποίησής του στο πλαίσιο του Matric.	79
Ρουσάλης Σ.: Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην Αργεντινή – Ιστορική αναδρομή και εξελίξεις των τελευταίων ετών	85
Σταθάκης Α.: Η Ελληνική Κοινότητα Ουρουγουάης: Το παρελθόν της και το μέλλον της στον 21 ^ο αιώνα	93
Μάρκου Γ.: Η Εκπαιδευτική Πολιτική για τον Απόδημο Ελληνισμό: Το Παράδειγμα της Γερμανίας	99
Νικολαΐδης Α.: Ελληνικό φροντιστήριο στη Βόρεια-Ρηνανία Βεστφαλία: Από θύλακα περιχαράκωσης και εμπορευματοποίησης σε διεθνικό φορέα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης	109
Κωνσταντίνου Ν.: Οργάνωση και εκπαίδευση της ελληνικής παροικίας στη Μεγάλη Βρετανία: Προβλήματα και προοπτικές	115
Αρατζιώνη Μ.: Ελληνικός πληθυσμός της Ουκρανίας στον 20 ^ο -αρχές 21 ^ο αι.: η κατάστασή του και μελλοντικές προοπτικές	123
Φωτιάδης Κ.: Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην περίοδο της παγκοσμιοποίησης	139
Λουκασβίλι Ν.: Τα ελληνόγλωσσα σχολεία της επαρχίας του Κομπουλέτι της Ατζαρίας στην μεταβατική περίοδο 1921-22	145
Λεοντσίνης Γ.: Ιστορική εκπαίδευση και ελληνική Διασπορά σε νέα προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σχολείων δια βίου εκπαίδευσης	151



Χουρδάκης Α.: Η διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας στην Ελληνική Διασπορά την εποχή της παγκοσμιοποίησης.	159
Μιχελακάκη Θ.: Κριτήρια επιλογής και προσόντα Συντονιστών Εκπαίδευσης	171
Καραγιώργος Δ.: Η Παιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών των Ελληνόγλωσσων Σχολείων της Διασποράς: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές	183
Πετράκη Κ.: Επιμόρφωση ή και τηλεεπιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς της ορογένειας; Διαπιστώσεις και προοπτικές	193
Χατζηπαναγιωτίδη Α.: Η επιμόρφωση αυτοδίδακτων (μη προσοντούχων) δασκάλων της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Η περίπτωση της Παρευξείνιας Ζώνης	201
Φωτεινός Δ., Μπουζάκης Σ.: Ελληνικό κράτος και σχολική γνώση: στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των πολυπολιτισμικών κοινωνιών	209
Καρράς Κ.: Παιδεία και Εκπαιδευτικές Πολιτικές στον 21 ^ο αιώνα. Στάσεις Ευρωπαίων Εκπαιδευτικών απέναντι στον «άλλο»	229
Αναγνωστάκης Σ.: Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακής πύλης στα πλαίσια του προγράμματος ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ	239
Αναστασιάδης Π.: Οι Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες Σύγχρονης και Ασύγχρονης Μετάδοσης στην Υπηρεσία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Ζητήματα Σχεδιασμού και Υλοποίησης Συστήματος Μικτής Μάθησης (Blended Learning) για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Ομογένειας . . .	251
Σπαντιδάκης Γ.: Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας	267



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ



Η Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά (1997-2006)

Στέφανος Κωνσταντινίδης

Καθηγητής του Πανεπιστημίου Quebec του Καναδά

Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση είναι το αποτέλεσμα μιας ερευνητικής προσπάθειας της χρονιάς 2006-2007 προκειμένου να διαπιστωθεί εάν κάποια πράγματα που αφορούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά έχουν αλλάξει σε σχέση με την έρευνα που διεξάγαμε προ δεκαετίας. Επομένως δεν πρόκειται να επαναλάβουμε πολλά από όσα έχουν παρουσιαστεί στην έρευνα εκείνη (βλέπε Κωνσταντινίδης, Στ. (2001) *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙ.Α.Μ.ΜΕ.) εκτός εκεί που χρειάζεται να προχωρήσουμε σε συγκριτικές αναλύσεις. Η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης στηρίχτηκε κατά κύριο λόγο σε ποιοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, γονείς και εκπροσώπους φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις αυτές έγιναν σε περίοδο περίπου οκτώ μηνών, μεταξύ Νοεμβρίου 2006 και Ιουνίου 2007. Σε κάποια θέματα δόθηκε ένα απλό ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαπιστωθεί το ποσοστό των γονέων δεύτερης και τρίτης γενιάς των παιδιών των τάξεών τους. Με το ίδιο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε να διαπιστωθεί επίσης το ποσοστό των μικτών γάμων. Ένα άλλο απλό ερωτηματολόγιο έθετε το ερώτημα για τις αλλαγές που οι ενδιαφερόμενοι είχαν αντιληφθεί να έχουν επέλθει τα τελευταία δέκα χρόνια στην εκπαιδευτική πολιτική των καναδικών κυβερνήσεων (ομοσπονδιακής, επαρχιακών, τοπικών σχολικών συμβουλίων) στα θέματα παιδείας και οι οποίες πιθανόν να επηρεάζουν και την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Ετίθετο επίσης το ερώτημα εάν στο χώρο των Ελλήνων γονέων υπήρξαν αλλαγές τα τελευταία δέκα χρόνια και αν ναι, ποιες ήταν αυτές. Τέθηκαν ακόμη δύο άλλα ερωτήματα:

1. Εάν υπήρξαν γεωγραφικές διαφοροποιήσεις στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση του Καναδά. Για παράδειγμα σε ποιες περιοχές παρατηρήθηκε αύξηση και σε ποιες ελάττωση (αστικά κέντρα, μικρές πόλεις κ.λπ).
2. Ποια ήταν η αποδοχή του διδακτικού υλικού του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών».

Χρησιμοποιήθηκε επίσης για τη μελέτη αυτή το εμπειρικό υλικό που συγκεντρώνουν τα Γραφεία των Συντονιστών Εκπαίδευσης στα ελληνικά προξενία του Μόντρεαλ και του Τορόντο. Εμπειρικό υλικό χρησιμοποιήθηκε επίσης από τα αρχεία του Κέντρου Ελληνικών Ερευνών Καναδά-ΚΕΕΚ.

Όπως θα φανεί στις επόμενες σελίδες ο χώρος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον Καναδά βρίσκεται σε μια συνεχή εξέλιξη και υπόκειται σε διάφορες αλλαγές. Είναι βασικό



να παρακολουθούνται οι αλλαγές αυτές προκειμένου να υπάρχει έγκαιρα και η αναγκαία προσαρμογή. Σημειώνουμε εδώ ότι οι αλλαγές αυτές δεν αφορούν μόνο την εκπαίδευση αλλά και τις δομές των ελληνοκαναδικών παροικιών, διοικητικές, οικονομικές και κοινωνικές. Η κινητικότητα, κοινωνική και επαγγελματική πραγματοποιείται σήμερα με πολύ πιο γοργούς ρυθμούς απ'ότι στο παρελθόν. Καταλυτικό επίσης στοιχείο για το μέλλον των ελληνοκαναδικών παροικιών είναι το γεγονός της μη ανανέωσής τους από νέους μετανάστες τα τελευταία 25 χρόνια. Επομένως από μεταναστευτικές παροικίες «αποδήμων» έχουν κατ'ουσίαν μετατραπεί σήμερα σε παροικίες Ελληνοκαναδών γεννημένων και μεγαλωμένων στη χώρα αυτή.

Στην έρευνα αυτή συνέβαλαν ο Δημήτρης Λυγουριιάτης, δάσκαλος στο ημερήσιο σχολείο «Σωκράτης» και πρώην διευθυντής των σχολείων της Ομοσπονδίας Γονέων και Κηδεμόνων Μοντρεάλ, η Ευαγγελία Τσαλκίδου, δασκάλα στο ημερήσιο σχολείο «Δημοσθένους», η Ευαγγελία Στρουμπάκη, δασκάλα στη ημερήσιο σχολείο «Σωκράτης», ο Αθανάσιος Κατσής δάσκαλος στο ημερήσιο σχολείο «Σωκράτης», η Ρίτσα Παχή, δασκάλα στη Συμπληρωματική Εκπαίδευση της Ελληνικής Κοινότητας Μόντρεαλ (Σαββατιανά σχολεία), η Μαρία Ξενικάκη, δασκάλα από το Toronto Board of Education και την Ελληνική Κοινότητα Τορόντο και ο Σπύρος Βολονάκης, δάσκαλος, διευθυντής του Γραφείου Παιδείας της Ιεράς Μητρόπολης Καναδά.

1. Εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά μεταξύ 1997 και 2006

Στις έρευνές μας της περιόδου 1997-1998 διαπιστώναμε ότι ο Καναδάς δε διέθετε ενιαία εκπαιδευτική πολιτική δεδομένου ότι η ομοσπονδιακή κυβέρνηση δεν έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης η οποία ανήκει, με βάση το καναδικό σύνταγμα, στις επαρχίες. Γι'αυτό το λόγο άλλωστε ο Καναδάς δε διαθέτει υπουργείο Παιδείας. Αντίθετα η κάθε καναδική επαρχία διαθέτει το δικό της υπουργείο Παιδείας το οποίο καθορίζει και την εκπαιδευτική της πολιτική. Επιπλέον σε όλες τις επαρχίες λειτουργούν και διαχειρίζονται τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκλεγμένες σχολικές επιτροπές (School Boards, Commissions Scholaires). Κάτω από αυτές τις συνθήκες η εκπαιδευτική πολιτική διαφοροποιείται από τη μια επαρχία στην άλλη και κατ'επέκταση τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση διαφοροποιούνται επίσης από τη μια επαρχία στην άλλη. Σε γενικές γραμμές όμως υπάρχουν κάποια κοινά σημεία αναφοράς στην πολιτική που ακολουθούν όλες οι επαρχίες ως προς την εκπαίδευση των διαφόρων εθνοτικών ομάδων.

Το σημαντικότερο ίσως κοινό σημείο αναφοράς της εκπαιδευτικής πολιτικής των καναδικών επαρχιών απέναντι στις εθνοτικές ομάδες είναι η προσπάθεια περιορισμού των ιδιαιτεροτήτων και των ιδιομορφιών προς όφελος ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος. Επισήμως η ομοιομορφία αυτή δικαιολογείται ως αναγκαία για την ενσωμάτωση των εθνοτικών ομάδων στην ευρύτερη καναδική κοινωνία. Στην πράξη επιδιώκεται η ενσωμάτωση αυτή να γίνει με τους όρους της κοινωνίας υποδοχής οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται πάντα στην επίσημη καναδική πολιτική του πολυπολιτισμού. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια ακούονται φωνές εναντίον της πολιτικής αυτής η οποία θεωρείται υπεύθυνη για τη «γκετοποίηση» των εθνοτικών ομάδων και τη μη ένταξή τους στην καναδική κοινωνία.

Ένας από τους λόγους της δημιουργίας του νέου αυτού κλίματος συνδέεται με την προέλευση και την κουλτούρα των νέων μεταναστών. Όσο ο Καναδάς δεχόταν μετανάστες που προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από τις ευρωπαϊκές χώρες η ενσωμάτωσή τους στην καναδική κοινωνία ήταν σχετικά ομαλή παρά τις κατά καιρούς δυσκολίες που αντιμετώπιζε. Επρόκειτο για μετανάστες των οποίων η κουλτούρα δεν ήταν πολύ διαφορετική από αυτή



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

των λεγόμενων «ιδρυτικών» λαών του Καναδά, δηλαδή των Γαλλόφωνων και των Αγγλοσαξόνων. Από τη δεκαετία όμως του '80 το μεταναστευτικό ρεύμα προς τον Καναδά δεν προέρχεται στη μεγάλη του πλειοψηφία από την Ευρώπη αλλά από χώρες του Τρίτου Κόσμου, από την Ασία και την Αφρική. Επιπλέον η θρησκεία των νέων αυτών μεταναστών (το Ισλάμ, ο βουδισμός, και άλλες ασιατικές θρησκείες) που αποτελεί και υπόβαθρο της κουλτούρας τους, αντιμετωπίζεται ως ένα εμπόδιο για την ενσωμάτωσή τους στην καναδική κοινωνία. Οι εξελίξεις στη διεθνή πολιτική με όλα τα επακόλουθα του πολέμου εναντίον της «τρομοκρατίας» μετά την 11^η Σεπτεμβρίου 2001 έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα, ως επί το πλείστον αρνητικά, για τους μετανάστες αυτής της προέλευσης.

Είναι επομένως φυσικό, όταν αναφερόμαστε στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά και το όλο κλίμα μέσα στο οποίο λειτουργεί και αναπτύσσεται, να λαμβάνουμε υπόψη μας τα νέα αυτά δεδομένα τα οποία οδηγούν στην αντιμετώπιση με καχυποψία κάθε προσπάθειας διατήρησης της ιδιαιτερότητας. Επιπλέον τα τελευταία χρόνια η καναδική κοινωνία γίνεται όλο και περισσότερο κοσμική σε σχέση με την καθολική εκκλησία και τον προτεσταντισμό που είναι οι κυρίαρχες θρησκείες στον Καναδά. Έτσι η θρησκεία που άλλοτε είχε μια σημαντική παρουσία στην εκπαίδευση έχει ουσιαστικά σήμερα αποβληθεί από το δημόσιο καναδικό σχολείο ενώ η κοσμικοποίηση της εκπαίδευσης εκτείνεται σταδιακά και στο ιδιωτικό σχολείο. Σε αντίθεση όμως με ότι συμβαίνει στο καναδικό σχολείο, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά εξακολουθεί να επηρεάζεται έντονα, αν όχι να ποδηγετείται, από την Εκκλησία. Είναι χαρακτηριστικό ότι η τελετή αποφοίτησης του σχολείου «Σωκράτης» γίνεται στον ορθόδοξο καθεδρικό ναό του Αγίου Γεωργίου στο Μόντρεαλ. Νοοτροπίες όμως αυτού του είδους έρχονται σε αντίθεση, όχι μόνο με τις αλλαγές που έχουν επέλθει στο δημόσιο καναδικό σχολείο, αλλά και με την ίδια την πραγματικότητα των ελληνικών παροικιών οι οποίες λόγω των μεικτών γάμων δεν παρουσιάζουν πια την ίδια ομοιογένεια που είχαν στο παρελθόν. Μέχρι πρόσφατα η εθνοτικο-θρησκευτική αυτή μορφή των ελληνόγλωσσων σχολείων γινόταν αποδεκτή δεδομένου ότι μαζί με τα εβραϊκά σχολεία ήταν σχεδόν τα μόνα αυτής της μορφής. Σήμερα όμως που και νέες εθνοτικές ομάδες αξιώνουν τη δημιουργία παρόμοιων σχολείων, ιδιαίτερα με θρησκευτική αναφορά στο Ισλάμ, είναι φυσικό να δημιουργείται ένα εχθρικό κλίμα προς κάθε μορφή εθνοτικο-θρησκευτικού σχολείου.

Οι ελληνικές παροικίες δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται το νέο αυτό κλίμα που έχει διαμορφωθεί και με δυσκολία προσαρμόζονται στις νέες αυτές συνθήκες. Ασφαλώς δεν πρόκειται για την αποκοπή από κάθε τι το εθνοτικό ή το θρησκευτικό αλλά για μια προσπάθεια «κοσμικοποίησης» του σχολείου, δεδομένου ότι κανείς δεν εμποδίζει την εκκλησία να οργανώνει τα δικά της κατηχητικά μαθήματα. Η κατηγορία «γκετοποίησης» ακούγεται όλο και πιο συχνά, κυρίως για τα ελληνόγλωσσα ημερήσια σχολεία του Μοντρεάλ. Βεβαίως οι κατηγορίες αυτού του είδους συνδέονται και με κάποια εθνικιστικά στερεότυπα, ιδιαίτερα στο Κεμπέκ όπου οι Γαλλόφωνοι αγωνίζονται για την επιβίωση της δικής τους γλώσσας. Είναι φυσικό ότι οι ελληνικές παροικίες του Καναδά θα πρέπει να προσαρμοστούν στις νέες πραγματικότητες που έχουν δημιουργηθεί στην χώρα αυτή και που οπωσδήποτε θα συνεχίσουν μάλλον να διαμορφώνονται προς την ίδια κατεύθυνση: αυτή που οδηγεί στην ενσωμάτωση των μειονοτήτων στις κυρίαρχες ομάδες της καναδικής κοινωνίας. Ασφαλώς δε, η έννοια ενσωμάτωση επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα από ποια οπτική γωνία την αντιμετωπίζει κανείς. Λίγη αμφιβολία υπάρχει ότι για τις κυρίαρχες ομάδες της καναδικής κοινωνίας, παρά την όποια επίσημη ρητορική, είναι σχεδόν συνώνυμη με την αφομοίωση. Από την πλευρά των μειονοτήτων, αντίθετα, η έννοια αυτή αντιμετωπίζεται ως συνώνυμη της κοινωνικής ένταξης με τη διατήρηση κάποιων ξεχωριστών πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Σε πρακτικό επίπεδο η πίεση είναι μεγαλύτερη στο Κεμπέκ λόγω των ιδιαιτεροτήτων



της επαρχίας αυτής και λόγω του ότι στην επαρχία αυτή βρίσκονται τα ημερήσια ελληνικά σχολεία. Επιπλέον όλες οι μελέτες στο παρελθόν έχουν δείξει ότι από όλους τους Ελληνοκαναδούς αυτοί του Κεμπέκ διασώζουν περισσότερο την ελληνική γλώσσα. Στο Οντάριο υπάρχει μια σχετική πίεση που καλύπτεται πίσω από τις οικονομικές περικοπές. Στο Δυτικό Καναδά η ελάττωση των μαθητών των τμημάτων ελληνικής γλώσσας είναι σχεδόν δραματική. Οφείλεται μάλλον περισσότερο στη μη ύπαρξη συμπαγών ελληνικών παροικιών λόγω του ότι με τη δεύτερη και τρίτη γενιά οι Ελληνοκαναδοί ενσωματώνονται, εξέρχονται των «γκέτο» και διασκορπίζονται.

Το βέβαιο είναι ότι με την πάροδο του χρόνου η κατάσταση θα χειροτερεύει και ο μόνος τρόπος να αντιμετωπιστεί είναι να υιοθετηθούν ευέλικτες πολιτικές από μέρους των παροικιών, να αναζητηθούν στρατηγικές συνεργασίας με άλλες εθνοπολιτιστικές ομάδες και να υπάρξει διάλογος στα διάφορα κυβερνητικά επίπεδα, ομοσπονδιακό, επαρχιακά και αυτό των τοπικών σχολικών συστημάτων. Σημαντικό επίσης ζητούμενο παραμένει η συμμετοχή Ελληνοκαναδών στα επίπεδα εξουσίας που λαμβάνονται οι αποφάσεις που τους αφορούν, ιδιαίτερα στο επίπεδο των τοπικών σχολικών συστημάτων. Επιπλέον, δεδομένου ότι διεξάγεται ένας συνεχής διάλογος και μια συνεχής συζήτηση σε διάφορα επίπεδα της καναδικής κοινωνίας για θέματα ταυτότητας, ενσωμάτωσης των νέων μεταναστών και των εθνοπολιτιστικών ομάδων όπως και για θέματα αναγνώρισης των ιδιαιτεροτήτων και κάποιων δικαιωμάτων που προκύπτουν από αυτές, είναι αναγκαία η συμμετοχή των Ελληνοκαναδών σ' αυτό το διάλογο και σ' αυτές τις συζητήσεις. Αν και αυτό φαίνεται αυτονόητο, ελάχιστα προωθείται στην πράξη. Εν ολίγοις, η καναδική κοινωνία επαναδιαπραγματεύεται συνεχώς ένα είδος κοινωνικού συμβολαίου, με πιο έντονο ρυθμό ίσως τα τελευταία χρόνια και ασφαλώς όσοι απουσιάζουν από αυτήν την επαναδιαπραγμάτευση, δεν θα μπορέσουν να προστατεύσουν τα δικαιώματά τους.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η συνεχής αυτή επαναδιαπραγμάτευση του κοινωνικού συμβολαίου συντελείται όχι μόνο στον Καναδά, αλλά και στις υπόλοιπες ανεπτυγμένες κοινωνίες όπου υπάρχουν ελληνικές παροικίες. Ο προσεκτικός μελετητής διαπιστώνει, παρά τις έντονες ιδιαιτερότητες, παρόμοιες προβληματικές στις ΗΠΑ, την Αυστραλία και τη Δυτική Ευρώπη. Ο Σπύρος Βρυώνης επεσήμανε παλαιότερα ότι οι Έλληνες της Αμερικής σε μια στιγμή που επιχειρούντο σημαντικές αλλαγές στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη δημοτική και στη μέση εκπαίδευση αλλά και στην πανεπιστημιακή, ήταν απόντες από τις σχετικές συζητήσεις και αποφάσεις με αποτέλεσμα να καταργηθούν μαθήματα που είχαν σχέση με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και που κατά κάποιο τρόπο συνδέονταν και τη σημερινή Ελλάδα στην παιδεία των Αμερικανών. Κι αυτό αντίθετα με άλλες εθνοτικές ομάδες που συμμετείχαν και διαπραγματεύτηκαν το νέο κοινωνικό συμβόλαιο στο χώρο της εκπαίδευσης προωθώντας στοιχεία της κουλτούρας τους.

Σε πρακτικό επίπεδο, όσον αφορά τον Καναδά, οι ελληνικές παροικίες αντιμετωπίζουν σε σχέση με τις κυβερνητικές πολιτικές, τα εξής προβλήματα: στο Κεμπέκ το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η ελάττωση της επιχορήγησης του γαλλικού προγράμματος των ημερησίων σχολείων στο 60% από 100% που είναι αυτή τη στιγμή. Εάν πραγματοποιηθεί η περικοπή αυτή, όπως έχει ανακοινωθεί, από τη σχολική χρονιά 2009, θα οδηγήσει στην αύξηση των διδασκτρων των ημερησίων σχολείων με πιθανότητα ελάττωσης του μαθητικού πληθυσμού. Στην περίπτωση του Οντάριο οι οικονομικές περικοπές δεν επιτρέπουν τη δημιουργία τμημάτων ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του τοπικού σχολικού συστήματος εάν ο αριθμός των μαθητών είναι λιγότερος των 25. Δεδομένου ότι οι Έλληνες γονείς της δεύτερης και τρίτης γενιάς είναι πια διασκορπισμένοι με την ενσωμάτωσή τους στην ντόπια κοινωνία, αυτό οδηγεί στην ελάττωση των τμημάτων της ελληνικής γλώσσας. Ένα άλλο δημοσιονομικό μέτρο που λήφθηκε στην επαρχία του Οντάριο επηρεάζει το ημερήσιο σχολείο



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

«Μεταμόρφωση» της Ιεράς Μητρόπολης του Καναδά. Η προηγούμενη συντηρητική κυβέρνηση του Οντάριο είχε εισαγάγει το μέτρο φορολογικής απαλλαγής του 40% των διδασκτρων που πλήρωναν οι γονείς των ιδιωτικών σχολείων. Κάτι που ασφαλώς αποτελούσε ένα κίνητρο αποστολής μαθητών ελληνικής καταγωγής στο ημερήσιο σχολείο «Μεταμόρφωση». Η νέα φιλελεύθερη κυβέρνηση του Οντάριο κατήργησε το μέτρο αυτό.

Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι διάφορες επιχορηγήσεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων πολυπολιτισμού που δεν αφορούσαν μεν άμεσα τα ελληνόγλωσσα σχολεία αλλά έμμεσα τα υποβοηθούσαν, έχουν είτε εντελώς περικοπεί, είτε έχουν περιοριστεί στο ελάχιστο. Ασφαλώς επιχορηγήσεις υπάρχουν ακόμη – παράδειγμα για βιβλιοθήκες, έρευνα, πολιτισμικές εκδηλώσεις, κ.λπ. – αλλά καθώς ο συναγωνισμός είναι μεγάλος οι ελληνικές παροικίες δεν επωφελούνται συνήθως από αυτές. Τις περισσότερες φορές αγνοούν και την ίδια την ύπαρξή τους, αγνοούν πώς να ενεργήσουν μέσα από τους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς. Προπάντων που οι ηγέτες των ελληνοκαναδικών παροικιών επενδύουν συνήθως στους τοπικούς βουλευτές, δεν έχουν επαφή με τα υψηλότερα δώματα της πολιτικής εξουσίας, ούτε και με τη γραφειοκρατική διοικητική μηχανή που χειρίζεται πολλά από τα θέματα που την αφορούν. Υπάρχει χωρίς αμφιβολία ένα πρόβλημα αντιπροσώπευσης και ανάπτυξης μιας στρατηγικής διεκδίκησης δικαιωμάτων, υπάρχει πρόβλημα συντονισμού των φορέων και γενικότερα πρόβλημα σωστής εκτίμησης και ανάλυσης των канаδικών πολιτικο-κοινωνικών δεδομένων.

2. Κοινωνικοί χώροι χρήσης της ελληνικής γλώσσας

Μια γλώσσα που διδάσκεται σε χιλιάδες παιδιά είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται επίσης στο χώρο που ζουν. Κι αυτό για δύο λόγους: πρώτα γιατί της δίδει αίγλη και δεύτερο επειδή παρουσιάζει και την ωφελμιστική της όψη. Επιπλέον αν ομιλείται στους χώρους που διδάσκεται, δηλαδή σε διάφορα μέρη του Καναδά, κερδίζει όχι μόνο στα μάτια των Ελληνοκαναδών της δεύτερης και τρίτης γενιάς αλλά και στα μάτια των υπολοίπων Καναδών που θα ήθελαν ενδεχομένως να τη διδακτούν.

Στην έρευνά μας πριν δέκα χρόνια για το ίδιο θέμα, διαπιστώναμε ότι οι κύριοι χώροι χρήσης της ελληνικής γλώσσας ήταν το σπίτι, η εργασία, οι κοινωνικές σχέσεις και η οργανωμένη παροικία, τα μέσα ενημέρωσης και εν μέρει κάποιοι πανεπιστημιακοί χώροι. Δέκα χρόνια μετά την αρχική μας διαπίστωση τα βασικά στοιχεία δεν έχουν αλλάξει. Στο μεταξύ όμως έχουν επέλθει διαφοροποιήσεις κυρίως όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας στο σπίτι. Όσο περνάμε στη δεύτερη και τρίτη γενιά η ελληνική δεν είναι πια η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι. Στις συνεντεύξεις που είχαμε με αρκετούς δασκάλους τονίστηκε κατ'επανάληψη ότι στα σπίτια των Ελλήνων της δεύτερης και τρίτης γενιάς η ελληνική έχει εκτοπιστεί από την αγγλική. Η μόνη περίπτωση να χρησιμοποιείται ακόμη η ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας είναι στα σπίτια που υπάρχει ακόμη κανένας παππούς ή καμιά γιαγιά. Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά είναι σχεδόν αναγκασμένα να επικοινωνούν μαζί τους στα ελληνικά. Οι δάσκαλοι τόνισαν πως στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής στο σχολείο κυρίως στην επικοινωνία. Αν λάβουμε υπόψη ότι πέραν του 90% των σημερινών γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο είναι δεύτερης και τρίτης γενιάς, εξάγεται το συμπέρασμα ότι στα σπίτια αυτά η ελληνική δεν είναι πια η γλώσσα επικοινωνίας και στην καλύτερη περίπτωση χρησιμοποιείται μόνο δευτερευόντως. Αυτό εξάλλου φαίνεται και από το γεγονός ότι τα ελληνικά δεν χρησιμοποιούνται ως γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών στην αυλή του σχολείου. Ηπομένως η ελληνική χρησιμοποιείται μόνο στην τάξη την ώρα του μαθήματος των ελληνικών. Αλλά ακόμη και εκεί δεν είναι σπάνιο ο δάσκαλος να ρωτά στα ελληνικά και κάποια



παιδιά να απαντούν στα αγγλικά. Η μείωση της χρήσης της ελληνικής στο σπίτι έχει την αντανάκλασή της και στους χώρους της παροικίας, κοινότητες, συλλόγους κ.λπ. Ακόμη και στη λειτουργία στην εκκλησία εισάγεται σταδιακά η αγγλική. Εντούτοις στους παροικιακούς οργανισμούς επειδή ακόμη αρκετά μέλη και διοικητικοί παράγοντες είναι της πρώτης γενιάς η ελληνική δεν έχει εξοστρακιστεί ακόμη. Επιπλέον όσοι από τη δεύτερη και την τρίτη γενιά έχουν ανάμειξη στα κοινά των παροικιών αισθάνονται την ανάγκη να χρησιμοποιούν έστω και μερικώς την ελληνική γλώσσα. Ιδιαίτερα στις διάφορες εκδηλώσεις η χρήση της ελληνικής είναι επιβεβλημένη.

Όσον αφορά τους χώρους εργασίας όπου χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα και που διερευνήθηκαν πριν δέκα χρόνια, παραμένουν ουσιαστικά και σήμερα οι ίδιοι. Στις ελληνικές επιχειρήσεις, ιδίως στις μικρές και μικρομεσαίες, όπως τα εστιατόρια, τα παντοπωλεία, τα γραφεία ταξιδίων, κ.λπ., η ελληνική χρησιμοποιείται δεδομένου ότι εξυπηρετούνται ακόμη Έλληνες της πρώτης γενιάς έστω και αν ανήκουν πια στο μεγαλύτερο ποσοστό τους σε Ελληνοκαναδούς δεύτερης γενιάς.

Στο χώρο των ελευθέρων επαγγελματιών τα οποία κατέχονται σήμερα πέραν του 90% από Ελληνοκαναδούς δεύτερης γενιάς, η ελληνική εξακολουθεί να χρησιμοποιείται δεδομένου ότι πολλοί από αυτούς δραστηριοποιούνται στο χώρο των ελληνικών παροικιών.

Σε πολλές καναδικές επιχειρήσεις, κυρίως σε τράπεζες, πολυκαταστήματα και υπεραγορές, προσλαμβάνονται υπάλληλοι ελληνικής καταγωγής που γνωρίζουν την ελληνική για την καλύτερη εξυπηρέτηση των πελατών ελληνικής καταγωγής.

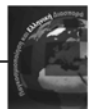
Σε όλους αυτούς τους χώρους η χρήση της ελληνικής έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα και στοχεύει στην εξυπηρέτηση των πελατών. Σπανίως γίνεται γραπτή χρήση εκτός από τις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται σε διαφημιστικό υλικό.

Στα μέσα ενημέρωσης η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται πάντοτε αν και σταδιακά σε αρκετές περιπτώσεις εισάγεται σε αυτά και η αγγλική γλώσσα. Το καινούργιο όσον αφορά τα μέσα ενημέρωσης είναι η σημαντική πια παρουσία στα ελληνοκαναδικά σπίτια ελληνικών τηλεοπτικών σταθμών. Παρόλο που πρόκειται για μια σημαντική συμβολή στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, εντούτοις ακούγονται παράπονα για τη χαμηλή ποιότητα των τηλεοπτικών αυτών προγραμμάτων. Στον ίδιο τομέα υπάρχει μια σχετική συμβολή του διαδικτύου λόγω της δυνατότητας επικοινωνίας με την Ελλάδα.

Στους Ελληνοκαναδούς δεύτερης γενιάς παρατηρείται επίσης τα τελευταία χρόνια ένα ανεπιτυγμένο ενδιαφέρον για την Ελλάδα, είτε λόγω των Ολυμπιακών αγώνων, είτε λόγω ελληνικών επιτυχιών στο ποδόσφαιρο, είτε και λόγω συχνότερων επαφών με την Ελλάδα απ'ότι στο παρελθόν.

Όσον αφορά τους πανεπιστημιακούς χώρους η χρήση της ελληνικής όπως και η διδασκαλία της παραμένει περιορισμένη και μάλιστα συρρικνώνεται.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι παρατηρείται μεν υποχώρηση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας στους διάφορους κοινωνικούς χώρους αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσεται και ένα σχετικό ενδιαφέρον χρήσης της στους Ελληνοκαναδούς δεύτερης και τρίτης γενιάς λόγω στενότερης επαφής με την Ελλάδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχει ένας αριθμός Ελληνοκαναδών δεύτερης γενιάς που επιλέγουν κάποια στιγμή να εγκατασταθούν και να εργαστούν στην Ελλάδα. Η έλξη αυτή αναπτύσσεται ακόμα περισσότερο και λόγω της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πρόκειται για ένα νέο άνοιγμα που έχει αναπτυχθεί περισσότερο τα τελευταία χρόνια αν και δε διαθέτουμε επί του προκειμένου στατιστικά στοιχεία. Θα μπορούσε εντούτοις να χρησιμοποιηθεί από τις ελληνοκαναδικές παροικίες ως μοχλός έλξης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον οι Ελληνοκαναδοί της δεύτερης γενιάς ανακαλύπτουν τις δυνατότητες ανάπτυξης κάποιων επιχειρηματικών σχέσεων με την



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Ελλάδα. Πλήγμα θεωρήθηκε πάντως και για το τομέα αυτό, αλλά και ως χώρος χρήσης της ελληνικής γλώσσας, το κλείσιμο της Εθνικής Τράπεζας Ελλάδας Καναδά η οποία πουλήθηκε σε ξένα συμφέροντα. Προπάντων που με το δίκτυο υποκαταστημάτων της από τη μια άκρη του Καναδά ως την άλλη συμβόλιζε την ελληνική παρουσία και αποτελούσε και ένα συνδυαστικό κρίκο για τις ελληνοκαναδικές παροικίες. Οι Ελληνοκαναδοί θεωρούν αδικαιολόγητο το κλείσιμο αυτό, αφού οικονομικά η Τράπεζα απέδιδε κέρδη και επιπλέον οικοδομήθηκε με δικές τους προσπάθειες, αν όχι θυσίες, μισού σχεδόν αιώνα.

3. Φορείς και μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Ιχνηλατούμε την ίδρυση των πρώτων ελληνικών σχολείων στον Καναδά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη πόλη του Μοντρεάλ και λίγο αργότερα στην πόλη του Τορόντο. Σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη των σχολείων αυτών είναι η δεκαετία του 1960 όταν οι ελληνικές παροικίες του Καναδά διαφοροποιούνται λόγω του μεγάλου μεταπολεμικού μεταναστευτικού ρεύματος.

Στην πρώτη περίοδο ισχύει το τρίπτυχο Κοινότητα-Εκκλησία-Ελληνικό Σχολείο. Οι πρωτοπόροι μετανάστες οργανώνουν μια πρωτολειαική μορφή Κοινότητα, πραγματοποιούν την πρώτη ελληνορθόδοξη λειτουργία σε κάποια εκκλησία ή ακόμη και σε κάποιο νοικιασμένο χώρο και στη συνέχεια, σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, οργανώνουν και τα πρώτα μαθήματα ελληνικών. Με άλλα λόγια, στην πρώτη περίοδο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 αυτό που αποκαλούμε ελληνικό σχολείο στον Καναδά λειτουργεί με ευθύνη των Κοινοτήτων. Τάξεις ελληνικών μαθημάτων συναντούμε όπως ήδη αναφέρθηκε στις δύο μεγάλες πόλεις του Καναδά, το Μόντρεαλ και το Τορόντο. Στον υπόλοιπο Καναδά και ειδικότερα στο Δυτικό, τάξεις ελληνικών αρχίζουν να λειτουργούν από τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα γύρω από τις κατά τόπους Κοινότητες (Βανκούβερ, Χάλιφαξ, Οτάβα, κ.λπ.).

Στη μελέτη μας πριν δέκα χρόνια καταγράψαμε την ίδρυση του πρώτου ημερήσιου ελληνικού σχολείου στον Καναδά το 1910, τέσσερα χρόνια δηλαδή μετά την ίδρυση της Ελληνικής Κοινότητας Μόντρεαλ. Πρόκειται για το σχολείο «Πλάτων» που μετεξελίχθηκε το 1925 στο σημερινό σχολείο «Σωκράτης». Μια προσπάθεια να ιδρυθεί παρόμοιο ημερήσιο σχολείο στο Τορόντο λίγα χρόνια αργότερα δεν απέδωσε. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε πως για την περίοδο αυτή λειτουργούν δύο μορφές σχολείων, αυτή του ημερήσιου σχολείου στο Μοντρεάλ και αυτή των απογευματινών ή Σαββατιανών τάξεων μετά το κανονικό αγγλόφωνο σχολείο. Στην περίπτωση του Μόντρεαλ το ημερήσιο σχολείο παραμένει για πολλά χρόνια τετρατάξιο και δίγλωσσο, αγγλικά-ελληνικά. Το σχολείο αυτό ακολουθεί ως προς το αγγλικό του πρόγραμμα το αναλυτικό πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων του Κεμπέκ. Στις άλλες περιπτώσεις, στον υπόλοιπο Καναδά, πρόκειται για διδασκαλία των ελληνικών σε τάξεις εκτός του δημοσίου προγράμματος. Και στις δύο περιπτώσεις όμως την ευθύνη λειτουργίας των σχολείων αυτών έχουν οι κατά τόπους Κοινότητες.

Με τη μαζική μεταπολεμική μετανάστευση ο φορέας Κοινότητα δεν είναι πια σε θέση να καλύψει τις ανάγκες της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στα παιδιά των μεταναστών. Έτσι αρχίζουν σιγά-σιγά να εμφανίζονται και άλλοι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας τέτοιος φορέας είναι η θεσμική οργάνωση Ελλήνων γονέων των οποίων οι οργανισμοί αρχίζουν να παρέχουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός τέτοιου φορέα είναι η Ελληνική Ομοσπονδία Γονέων και Κηδεμόνων του Μόντρεαλ που ιδρύθηκε το 1970. Σε κάποιες περιπτώσεις, πρωτοβουλίες για την παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αναλαμβάνουν και μερικοί από τους εθnikοτοπικούς συλλόγους. Κάποιοι επίσης ιδιώτες δημιουργούν τάξεις διδασκαλίας των



ελληνικών. Στη δεκαετία του '70 παρουσιάζονται επίσης εκτός των ελληνικών παροικιών στο πλαίσιο των Τοπικών Σχολικών Συμβουλιών.

Σύμφωνα με την καταγραφή μας στις πρώτες μελέτες μας πριν δέκα χρόνια η κατάσταση των ελληνικών σχολείων παρουσιαζόταν ως εξής:

1. Απογευματινά σχολεία.
2. Σαββατιανά σχολεία.
3. Ενταγμένα στο δημόσιο σύστημα.
4. Ημερήσια.

Σύμφωνα με μια άλλη δυνατή τυπολογία καταγράψαμε τις εξής μορφές ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στον Καναδά:

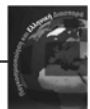
1. Ενοριακά σχολεία.
2. Κοινοτικά σχολεία.
3. Σχολεία γονέων.
4. Ιδιωτικά σχολεία.
5. Τάξεις ελληνικών στο δημόσιο σύστημα.

Δέκα χρόνια μετά, ποιες είναι οι εξελίξεις και τί παραμένει από αυτές τις δομές; Οι εξελίξεις ήταν σχετικά γοργού ρυθμού. Τα σχολεία των γονέων έχουν υποχωρήσει και έχουν σχεδόν εκλείψει. Ο μεγαλύτερος φορέας αυτής της μορφής, η *Ομοσπονδία Γονέων και Κηδεμόνων του Μόντρεαλ* που στις καλύτερες χρονιές της στα τέλη της δεκαετίας του '70 πλησίαζε τους 5 χιλιάδες μαθητές, διαλύθηκε το 2006 ή μάλλον εντάχθηκε στο πλαίσιο της Ελληνικής Κοινότητας Μόντρεαλ. Στην ουσία έπαψε να υπάρχει ως φορέας και οι μαθητές και οι τάξεις ελληνικών της εντάχθηκαν στη Συμπληρωματική Εκπαίδευση της Ελληνικής Κοινότητας Μόντρεαλ, στο πλαίσιο του σχολείου *Πλάτων-Όμηρος*. Τόσο στην περίπτωση του Πλάτωνα-Όμηρου όσο και στην περίπτωση των περισσότερων άλλων τάξεων ελληνικών σε όλο τον Καναδά, έχουν εκλείψει σχεδόν εξ ολοκλήρου τα λεγόμενα *Απογευματινά Σχολεία*. Οι τάξεις ελληνικών λειτουργούν τώρα ως *Σαββατιανά Σχολεία*.

Ο περιορισμένος αριθμός ιδιωτικών σχολείων που υπήρχε παραμένει σχετικά σταθερός. Παρατηρήθηκε μάλιστα και το φαινόμενο του ανοίγματος ενός ιδιωτικού φροντιστηρίου-σχολείου στο Κεμπέκ για τη σχολική χρονιά 2006-2007 όπου ιστορικά δεν υπήρχε ποτέ ιδιωτικό σχολείο. Πρόκειται για το College «Platon» που λειτουργεί εδώ και μισό αιώνα ως σχολείο διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Ξεκίνησε βασικά τη λειτουργία του για να βοηθήσει τους Έλληνες μετανάστες της δεκαετίας του '70 στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Αργότερα δίδασκε και τα ελληνικά σε μεμονωμένα άτομα, κυρίως αυτά που προέχονταν από μεικτούς γάμους. Χωρίς να γνωρίζει κανείς ποια θα είναι η εξέλιξή του το γεγονός είναι ότι ξεκίνησε με ένα αριθμό μαθητών που ανήκαν στην Ομοσπονδία Γονέων και Κηδεμόνων Μόντρεαλ, στην περιοχή Λαβάλ, και που μετά την ενσωμάτωσή της στην Ελληνική Κοινότητα Μόντρεαλ, για άγνωστους λόγους, δεν εντάχθηκαν στα δικά της Σαββατιανά σχολεία. Ενδεχομένως να οφείλεται σε διοικητική αδυναμία των υπευθύνων της εν λόγω Κοινότητας.

Στην περιοχή του Κεμπέκ παρατηρείται επίσης μια σχετική αύξηση μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών στο πλαίσιο του δημοσίου συστήματος και συγκεκριμένα στο πλαίσιο διαφόρων τοπικών Σχολικών Επιτροπών. Υπάρχει ακόμη και η περίπτωση ενός ιδιωτικού σχολείου-Ecole Pasteur- στο οποίο παρέχονται μαθήματα ελληνικών.

Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται στην περιοχή του Κεμπέκ είναι η σχετική αποδυνάμωση των Σαββατιανών σχολείων της Ελληνικής Κοινότητας Μόντρεαλ, ακόμη και μετά την ενσωμάτωση της Ομοσπονδίας Γονέων και Κηδεμόνων Μόντρεαλ και η ενδυνάμωση



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

δύο περιφερειακών σχολείων, του Αγίου Νικολάου της Ελληνικής Ορθόδοξης Κοινότητας Λαβάλ και του Σαββατιανού σχολείου της Ελληνικής Κοινότητας Αρχαγγέλων. Η τελευταία είναι μια ενοριακή κοινότητα στην περιοχή Saint Laurent του Μόντρεαλ. Η ενίσχυση των δύο αυτών σχολείων οφείλεται μάλλον στις δημογραφικές μετακινήσεις των Ελλήνων της περιοχής του Μόντρεαλ και ενδεχομένως σε κάποιες διοικητικές αδυναμίες της Ελληνικής Κοινότητας Μόντρεαλ.

Στο Οντάριο παραμένουν διάσπαρτα αρκετά μικρά σχολεία σε διάφορες πόλεις και περιοχές της επαρχίας αυτής. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι, σε αντίθεση με το Κεμπέκ όπου οι Έλληνες είναι συγκεντρωμένοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία στη νεότερη περιοχή του Μόντρεαλ, στο Οντάριο υπάρχουν πολλαπλές μικρές ελληνικές κοινότητες διάσπαρτες σε πολλές άλλες μικρότερες πόλεις εκτός από το Τορόντο. Εντούτοις και στην περίπτωση του Οντάριο ο κύριος όγκος του ελληνόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού βρίσκεται στη μεγάλη περιοχή του Τορόντο. Στο Τορόντο υπάρχει και το μεγαλύτερο ιδιωτικό ελληνόγλωσσο σχολείο, τα εκπαιδευτήρια Χρήστου από το όνομα του ιδιοκτήτη τους με 600 περίπου μαθητές. Πάντα στο Οντάριο λειτουργεί επίσης ένα δεύτερο μικρότερο ιδιωτικό σχολείο. Τα υπόλοιπα σχολεία στο Οντάριο έχουν ως φορείς μικρές ενοριακές κοινότητες των οποίων οι σχολικές μονάδες συντονίζονται ως επί το πλείστον από το Γραφείο Παιδείας της Μητρόπολης Καναδά. Στο Τορόντο φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι κατά κύριο λόγο η Ελληνική Κοινότητα Τορόντο και το τοπικό Σχολικό Συμβούλιο Τορόντο (TDS).

Στο Δυτικό Καναδά φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης παραμένουν η Ελληνική Κοινότητα Βανκούβερ και διάφορες άλλες μικρότερες κοινότητες, ως επί το πλείστον ενοριακές, ενώ έχουν υποχωρήσει κάποια μικρά σχολεία την ευθύνη των οποίων είχαν οι γονείς, όπως και κάποια μικρά ιδιωτικά σχολεία. Ούτως ή άλλως ο Δυτικός Καναδάς παρουσιάζει τη μεγαλύτερη πτώση του ελληνόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού από τις δύο άλλες μεγάλες περιοχές (Κεμπέκ και Οντάριο). Η πτώση αυτή σε σχέση με τον αριθμό μαθητών που καταγράψαμε πριν δέκα χρόνια ανέρχεται στο 50%.

4. Αντιμετώπιση του διδακτικού υλικού του έργου *Παιδεία Ομογενών*

Στις έρευνές μας πριν δέκα χρόνια καταγράψαμε τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνταν στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά. Επιπλέον μια άλλη επιστημονική ομάδα από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. προχώρησε σε αξιολόγηση αυτού του υλικού. Σημειώναμε τότε πως τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνταν ανήκαν σε τρεις βασικά κατηγορίες:

1. Τα βιβλία που στέλνονταν από την Ελλάδα, του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων-ΟΕΔΒ.
2. Διάφορες εκδόσεις στο χώρο της Βόρειας Αμερικής και πιο συγκεκριμένα εκδόσεις στις ΗΠΑ (π.χ. βιβλία Αρχιεπισκοπής Αμερικής, Παπαλοΐζου, κ.λπ., ή και κάποιες τοπικές καναδικές εκδόσεις, π.χ. βιβλία Α. Φαρμακίδου, σειρά υπουργείου Παιδείας του Κεμπέκ).
3. Διάφορες προσαρμογές κειμένων από τα ελλαδικά βιβλία με προσθέσεις κάποιου τοπικού υλικού μερικές φορές. Δεν επρόκειτο για βιβλία, αλλά για δακτυλογραφημένα φυλλάδια, που κατά καιρούς χρησιμοποιούνταν σε τοπικό επίπεδο από ένα σχολείο ή τα σχολεία ενός οργανισμού, ή ακόμη και μεμονωμένα από ορισμένους εκπαιδευτικούς.

Σημειώναμε τότε ακόμη το αίτημα που επαναλαμβανόταν για χρόνια για την ανάγκη βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του Καναδά. Συνοψίζαμε δε τα μειονεκτήματα των βιβλίων αυτών, όπως απαριθμούνταν από τους εκπαιδευτικούς, ως εξής:



1. Είναι γραμμένα για τα παιδιά της Ελλάδας – τα βιβλία του ΟΕΔΒ – που ζουν σε άλλο κοινωνικό περιβάλλον και έχουν άλλες παραστάσεις.
2. Το λεξιλόγιό τους είναι δύσκολο και άσχετο με τα βιώματα και τις ανάγκες των Ελληνόπουλων του Καναδά.
3. Οι ώρες διδασκαλίας είναι περιορισμένες (σε σχέση με την Ελλάδα) και η ύλη – πέραν από το ότι είναι δυσνόητη – δεν καλύπτεται.
4. Ο σκοπός και οι γενικοί τελικοί στόχοι των βιβλίων της Ελλάδας είναι διαφορετικοί από αυτούς που θα πρέπει να έχουν τα αντίστοιχα βιβλία για τα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (στην περίπτωση μας του Καναδά).
5. Τα βιβλία γραμμένα κυρίως στις ΗΠΑ θεωρούνταν «απάρνηση» της Ελλάδας, «ελληνοχριστιανικά», ή άσχετα με την καναδική πραγματικότητα.
6. Τα βιβλία γραμμένα στον Καναδά ήταν βασικά αυτά της Άννας Φαρμακίδου του Πανεπιστημίου McGill και η σειρά του υπουργείου Παιδείας του Κεμπέκ για το πρόγραμμα PELO (Programme d'Enseignement de Langues d'Origine).

Η τότε ερευνητική ομάδα Καναδά είχε προχωρήσει και η ίδια σε αξιολόγηση των βιβλίων αυτών όλων των κατηγοριών με βάση τα κριτήρια που προτάθηκαν από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Συμπερασματικά τονίζαμε τότε την ανάγκη να υπάρξουν βιβλία που να ανταποκρίνονται στις παραστάσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διδασκόταν η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός. Ακολουθώντας και τις συζητήσεις που είχαν ήδη γίνει στην πρώτη επιστημονική συνάντηση του προγράμματος Παιδεία Ομογενών τον Ιούλιο του 1997, προτείναμε τότε τη συγγραφή κοινών βιβλίων για όλη την ελληνική διασπορά – κοινός κορμός – στα οποία θα ήταν δυνατό να προστεθούν και τοπικά υλικά. Θα επρόκειτο δηλαδή να ακολουθηθεί μια μεθοδολογία συγγραφής που θα άφηνε περιθώρια προσαρμογής τους σε κάθε χώρα με τοπικά υλικά.

Σε αυτή τη φιλοσοφία κινήθηκε σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* στην παραγωγή του διδακτικού του υλικού. Ένα διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες της διασποράς με αρκετό τοπικό υλικό για κάθε χώρα που συμπλήρωνε αυτό του κοινού κορμού. Σήμερα το υλικό αυτό έχει ουσιαστικά συμπληρωθεί.

Όταν ξεκινήσαμε πριν δέκα χρόνια τα αισθήματα ήταν ανάμεικτα απέναντι στο έργο *Παιδεία Ομογενών*. Από τη μια ήταν κάτι το αναμενόμενο αφού συνεχώς τα τελευταία χρόνια όλοι οι παράγοντες της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης έκριναν ότι χρειαζόταν διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Από την άλλη όμως κάποιои, είτε φορείς, είτε εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι ήταν δική τους ευθύνη η παραγωγή διδακτικού υλικού για τους μαθητές τους και δε δέχονταν μ'ευχαρίστηση την ανάληψη της ευθύνης από ένα κεντρικό φορέα για όλη τη διασπορά. Αυτοί οι οποίοι ήταν επιφυλακτικοί απέναντι στο έργο είχαν την εντύπωση ότι δικαιωματικά ανήκαν σ'αυτούς τα χρήματα που θα ξοδεύονταν για το σκοπό αυτό. Υπήρχαν ακόμη και οι προσωπικές φιλοδοξίες, αλλά και κάποιες τοπικιστικές αντιθέσεις.

Παρ' όλα αυτά το έργο ξεκίνησε θετικά, επιβλήθηκε από την πρώτη χρονιά και παρά τις όποιες δυσκολίες άρχισε να αποδίδει θετικά. Οι ομάδες εργασίας που δημιουργήθηκαν τόσο στο Μοντρεάλ όσο και στο Τορόντο, την Οτάβα και το Δυτικό Καναδά δούλεψαν συντονισμένα κι απέδωσαν έργο. Με την πάροδο του χρόνου οι κάποιες αντιδράσεις περιορίστηκαν σ' ένα στενό κύκλο εκπαιδευτικών στο Μοντρεάλ. Αυτό όμως δεν επηρέασε αρνητικά με κανένα τρόπο την εξέλιξη του έργου.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Σήμερα, δέκα χρόνια μετά, το έργο *Παιδεία Ομογενών* έχει γίνει αποδεκτό σχεδόν καθολικά στον Καναδά. Μεμονωμένες επιφυλάξεις υπάρχουν μόνο στο ημερήσιο σχολείο *Σωκράτης* του Μοντρεάλ από κάποιους δασκάλους που ακολουθούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και οι οποίοι περισσότερο για συναισθηματικούς λόγους επιμένουν ότι τα ελληνικά μπορούν να διδάσκονται ακόμη ως μητρική γλώσσα. Εντούτοις ακόμη και στο σχολείο αυτό το διδακτικό υλικό του έργου *Παιδεία Ομογενών* χρησιμοποιείται κανονικά από αρκετούς εκπαιδευτικούς.

Ας δούμε όμως και κάποια επιχειρήματα αυτών που επιμένουν, ότι το υλικό του *Παιδεία Ομογενών* δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Το βασικό τους επιχείρημα είναι ότι πρόκειται για υλικό που απευθύνεται στα Σαββατιανά σχολεία όπου τα ελληνικά διδάσκονται σε λιγότερες ώρες. Άρα δεν ανταποκρίνεται στο δικό τους πρόγραμμα όπου οι ώρες διδασκαλίας είναι περισσότερες. Το επιχείρημα αυτό δεν στηρίζεται στην πραγματικότητα. Πρώτα-πρώτα το υλικό του *Παιδεία Ομογενών* είναι ένα υλικό ευέλικτο, έχει παραχθεί στη λογική των επιπέδων και επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανάλογα, είτε πρόκειται για Σαββατιανά σχολεία είτε για Ημερήσια. Σε ποσοτικό μάλιστα επίπεδο δεν υστερεί καθόλου του αντίστοιχου που διδάσκεται στα ελλαδικά σχολεία. Διαφέρει απλώς ως προς τη μεθοδολογία για να είναι προσαρμοσμένο στις ειδικές ανάγκες των παιδιών της διασποράς. Εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τις επιλογές τους σε όποιο επίπεδο κι αν διδάσκουν, σε όποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης κι αν απευθύνονται. Το υλικό είναι πολλαπλό και αφήνει περιθώρια προσαρμογής σε όλες τις περιστάσεις και καταστάσεις. Απόδειξη τούτου είναι το γεγονός ότι υιοθετήθηκε απόλυτα από το Ημερήσιο σχολείο της Ιεράς Μητρόπολης Καναδά η *Μεταμόρφωση* αλλά και από αναγνωρισμένα σχολεία στο Οντάριο και στο Χάλιφαξ όπου τα ελληνικά διδάσκονται σε εννιά διδακτικές ώρες – απογεύματα και Σαββάτο – όσες και οι διδακτικές ώρες που διδάσκονται τα ελληνικά στο *Σωκράτη*. Τα σχολεία αυτά διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα Σαββατιανά όπου τα ελληνικά διδάσκονται σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Επιπλέον και οι περισσότεροι δάσκαλοι στο *Σωκράτη* αναγνωρίζουν ότι το υλικό του *Παιδεία Ομογενών* ανταποκρίνεται απόλυτα στις ανάγκες τους. Από αυτούς, άλλοι το χρησιμοποιούν εξ' ολοκλήρου, άλλοι εν μέρει και κάποιοι το αποφεύγουν λόγω ενός γενικότερου κλίματος που δημιουργήθηκε στο χώρο τους με την τοποθέτηση του σημερινού Διοικητικού Συμβουλίου της Ελληνικής Κοινότητας Μόντρεαλ. Η θέση του Συμβουλίου είναι ότι το υλικό του *Παιδεία Ομογενών* είναι βοηθητικό για τους εκπαιδευτικούς επειδή το επίπεδο του *Σωκράτη* είναι «ψηλότερο» των άλλων σχολείων ή και «εφάμιλλο» του επιπέδου των ελλαδικών σχολείων. Αφήνεται όμως ελευθερία σε όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούν να το χρησιμοποιήσουν ως το κατ' εξοχήν υλικό τους. Αντιλαμβάνεται όμως κανείς ότι ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται άνετα ούτε και ελεύθερος στις επιλογές του.

Οι γονείς δεν έχουν ως επί το πλείστον γνώση του αντικειμένου. Κάποιοι που είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ή έχουν κάποια γνώση των θεμάτων της παιδείας έχουν επιμείνει στην εισαγωγή του εκπαιδευτικού υλικού του *Παιδεία Ομογενών*. Κάποιοι άλλοι χωρίς να έχουν τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις, απλώς υιοθετώντας τις απόψεις του Συμβουλίου ή κάποιων εκπαιδευτικών περί «ανωτερότητας» του *Σωκράτη*, επιθυμούν να χρησιμοποιείται το αντίστοιχο ελλαδικό υλικό.

Όλα αυτά τα επιχειρήματα στερούνται σοβαρότητας όταν αντιμετωπιστούν από εκπαιδευτικής σκοπιάς. Πρόκειται για συντηρητικές ιδέες που δεν έχουν αντίκρουσμα όταν κανείς αναλύει την πραγματικότητα. Σοβαροί εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν άλλωστε ότι ουσιαστικά δεν υπάρχει διαφορά στο επίπεδο ελληνομάθειας ανάμεσα στα Σαββατιανά σχολεία και τα Ημερήσια. Η ελληνομάθεια των παιδιών δεν εξαρτάται μόνο από το εάν φοιτούν σε Ημερήσιο ή σε Σαββατιανό σχολείο αλλά και από πολλούς άλλους παράγοντες. Π.χ. από το πόσο χρησιμοποιείται η ελληνική στο οικογενειακό τους περιβάλλον, από το πόσο συχνά



ταξιδεύουν στην Ελλάδα, από τα ακούσματα που έχουν της ελληνικής είτε μέσω της μουσικής, είτε μέσω ελληνικών τηλεοπτικών εκπομπών, είτε ακόμη και με την επαφή που έχουν με την ελληνική γλώσσα μέσω διαδικτύου. Δεν είναι δε σπάνιο το φαινόμενο να συναντά κανείς παιδιά των Σαββατιανών σχολείων με ψηλότερη ελληνομάθεια από αυτή άλλων παιδιών των Ημερησίων. Ασφαλώς δεν γενικεύουμε διότι οπωσδήποτε το Ημερήσιο σχολείο παρέχει περισσότερες ευκαιρίες εκμάθησης της Ελληνικής αρκεί να παρέχονται στα παιδιά οι αναγκαίες ευκαιρίες, να χρησιμοποιείται το κατάλληλο διδακτικό υλικό και η κατάλληλη διδακτική μέθοδος. Και ασφαλώς δεν είναι η अपαρχαιωμένη μέθοδος της συνεχούς γραφής, ορθογραφίας, ασκήσεων, κ.λπ. που χρησιμοποιούν κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφεύγοντας την επικοινωνιακή μέθοδο, που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αγαπήσουν την Ελληνική, να μπορέσουν να τη μιλήσουν και να τη χρησιμοποιήσουν αργότερα στη ζωή τους.

Το γεγονός βεβαίως ότι δεν έχει ακόμη εκδοθεί στο σύνολό του το διδακτικό αυτό υλικό από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων δημιουργεί δυσκολίες στη χρησιμοποίησή του. Δυσκολίες επίσης δημιουργούνται και από το γεγονός ότι δεν αποστέλλεται έγκαιρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Εκτιμάται γενικά ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απολύτως απαραίτητη προκειμένου να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν σωστά το υλικό του έργου *Παιδεία Ομογενών*. Άλλωστε είναι γενικά παραδεκτό πως η επιμόρφωση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχία της οποιας εκπαιδευτικής αλλαγής ή μεταρρύθμισης. Στην περίπτωση του έργου *Παιδεία Ομογενών* οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στην Κρήτη είναι οι πιο θερμοί αποδέκτες του διδακτικού υλικού του έργου. Έχουν αφενός εν ολίγοις συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητά του και αφετέρου δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην χρησιμοποίησή του.

Παρά το γεγονός όμως της γενικής αποδοχής του διδακτικού υλικού του έργου *Παιδεία Ομογενών* παρατηρούνται και φαινόμενα οπισθοδρόμησης σε κάποιες περιπτώσεις όπου εγκαταλείπεται ακόμη και το ελλαδικό υλικό και εισάγονται τα γνωστά εγχειρίδια Παπαλοΐζου. Η δικαιολογία που ακούγεται γι' αυτό είναι πως τα βιβλία αυτά τα ζητούν οι γονείς επειδή είναι πιο εύκολα για τα παιδιά τους. Στην πραγματικότητα και κάποιοι εκπαιδευτικοί τα αποδέχονται επειδή αυτό τους απαλλάσσει από το να εργαστούν δημιουργικά και να βοηθήσουν τα παιδιά που προέρχονται είτε από μεικτούς γάμους, είτε από οικογένειες με γονείς δεύτερης γενιάς που δεν μιλούν καλά τα Ελληνικά. Με άλλα λόγια πρόκειται για βιβλία ευκολίας τα οποία όμως παιδαγωγικά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και ούτε τα βοηθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Είναι κοινό μυστικό πως πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας, πολλές φορές ακόμη και τις ίδιες σημειώσεις που χρησιμοποιούσαν πριν 20 και 30 χρόνια είτε οι ίδιοι, είτε συνάδελφοί τους από τους οποίους τις δανείστηκαν. Δεν αντιλαμβάνονται την άμεση ανάγκη της χρησιμοποίησης της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας και εξακολουθούν να χρησιμοποιούν μεθόδους που προκαλούν τις αντιδράσεις των παιδιών όταν τις συγκρίνουν με τις σύγχρονες μεθόδους του αντίστοιχου αγγλόφωνου ή γαλλόφωνου σχολείου. Αυτή η αντίφαση γίνεται ακόμη πιο έντονη στα Ημερήσια σχολεία όπου το ελληνικό πρόγραμμα συνυπάρχει με το αντίστοιχο γαλλικό στην περίπτωση του Κεμπέκ. Ακόμη και μία γαλλόφωνη διευθύντρια του *Σωκράτη* τα τελευταία τριάντα χρόνια εξέφραζε την απορία της γιατί δεν υπάρχει ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας των Ελληνικών σε μια στιγμή που για το γαλλικό πρόγραμμα έχουν γίνει επανειλημμένες αλλαγές.

Σε κάθε περίπτωση στην περιοχή του Οντάριο παραγγέλλονται πια εξ' ολοκλήρου τα βιβλία του Προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*. Στην περιοχή του Κεμπέκ ισχύει το ίδιο για τα Σαββατιανά σχολεία. Στο ημερήσιο σχολείο *Δημοσθένης* ισχύει ένα μικτό σύστημα όπου



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα ενότητες τόσο των βιβλίων του *Παιδεία Ομογενών* όσο και των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα. Στο Ημερήσιο σχολείο *Σωκράτης* κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το υλικό του *Παιδεία Ομογενών*, κάποιοι χρησιμοποιούν τα βιβλία της Ελλάδας και κάποιοι ακολουθούν ένα μικτό σύστημα. Στο νηπιαγωγείο ιδιαίτερα, χρησιμοποιείται περισσότερο το υλικό του *Παιδεία Ομογενών*.

Συμπερασματικά θα μπορούσε κανείς να θέσει το ερώτημα, είναι πανάκεια το διδακτικό υλικό του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*; Ασφαλώς όχι. Πρώτα γιατί κανένα διδακτικό υλικό δεν είναι ποτέ απόλυτα ικανοποιητικό και δεύτερο γιατί κανένα διδακτικό υλικό από μόνο του δεν λύνει όλα τα προβλήματα. Υπάρχει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που κάνει τις επιλογές του και προσαρμόζει ανάλογα το υλικό στις ανάγκες των παιδιών που διδάσκει και υπάρχει και ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος που μπορεί να είναι θετικός ή αρνητικός. Επιπλέον κανένα υλικό δεν είναι μόνιμο. Κάθε υλικό χρειάζεται συνεχή ανανέωση και προσαρμογή. Σε κάθε περίπτωση όμως το υλικό του *Παιδεία Ομογενών* ανταποκρίνεται στις σημερινές συνθήκες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης του Καναδά και είναι προσαρμόσιμο στις ανάγκες της που θα παρουσιαστούν στο μέλλον.

5. Χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού

Ο μαθητικός πληθυσμός έχει υποστεί τα τελευταία χρόνια σημαντικές αλλαγές από δημογραφικής σκοπιάς. Οι αλλαγές αυτές οφείλονται σε δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι το πέρασμα από την πρώτη γενιά των Ελλήνων μεταναστών της δεκαετίας του '60-'70 στους Ελληνοκαναδούς της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Ο δεύτερος λόγος είναι οι μικτοί γάμοι. Στις έρευνές μας πριν από δέκα χρόνια διαπιστώναμε ότι «η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά προερχόταν είτε από γονείς δεύτερης γενιάς, είτε από μικτούς γάμους». Και συνεχίζαμε με την πρόβλεψη πως «σε μερικά χρόνια η ολότητα του μαθητικού πληθυσμού θα έχει αυτά τα χαρακτηριστικά». Τότε δεν είχαμε ακριβή στατιστικά στοιχεία για το φαινόμενο αυτό. Αυτή τη χρονιά σε μια έρευνα που έχουμε πραγματοποιήσει σε αντιπροσωπευτικά τμήματα του μαθητικού πληθυσμού στις δύο σημαντικότερες κοιτίδες του ελληνισμού, το Οντάριο και το Κεμπέκ, βρήκαμε πως οι μαθητές που προέρχονται από γονείς δεύτερης και τρίτης γενιάς ξεπερνούν το 90%. Όσο για τους μικτούς γάμους το ποσοστό αυτό ξεπερνά το 50 %. Εντούτοις παραμένει ακόμη χαμηλό σε σχέση με τα στατιστικά στοιχεία των μικτών γάμων που προέρχονται από τη Μητρόπολη Καναδά και που ξεπερνούν το 60%. Εάν μάλιστα υπολογιστούν και οι μικτοί γάμοι με ομοδόξους (δηλαδή ορθόδοξους αλλά όχι Έλληνες) τότε ξεπερνούμε το 70%. Είναι πολύ πιθανόν πως σε μερικά χρόνια το ποσοστό των παιδιών που θα προέρχονται από μικτούς γάμους θα ανέβει δραματικά. Πάντως το ποσοστό αυτό είναι και σήμερα ανεβασμένο σε σχέση με αυτό που υπολογίζαμε πριν δέκα χρόνια και που ήταν γύρω στο 26%. Ενδεχομένως επίσης πολλά παιδιά από μικτούς γάμους να μη φοιτούν σε ελληνόγλωσσα σχολεία. Ακόμη, σίγουρα δεν έχουν φτάσει στα ελληνόγλωσσα σχολεία τα παιδιά των μικτών γάμων των τελευταίων χρόνων που σε ποσοστά είναι κατά πολύ αυξημένοι.

Όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό σημειώναμε πριν δέκα χρόνια μια σημαντική μείωσή του σε σχέση με τη δεκαετία του '80. Δέκα χρόνια μετά διαπιστώνουμε μια σχετική σταθεροποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Η σταθεροποίηση αυτή είναι εμφανής τόσο στο Οντάριο όσο και στο Κεμπέκ. Στην περίπτωση όμως του Κεμπέκ συνεχίστηκε η πτωτική πορεία στη λεγόμενη Συμπληρωματική Εκπαίδευση, δηλαδή στα Σαββατιανά σχολεία. Αντίθετα σταθεροποιημένη και σε μερικές περιπτώσεις και με μικρή αύξηση, παρουσιάζεται ο μαθητικός πληθυσμός των Ημερήσιων σχολείων *Σωκράτης* και *Δημοσθένης*. Διευκρινιστικά όμως σημειώνουμε κάποια πτωτική πορεία στην περίπτωση του *Δημοσθένη* και ελαφρά



ανοδική πορεία στην περίπτωση του *Σωκράτη*. Στο χώρο των Ημερησίων σχολείων η *Μεταμόρφωση*, το ημερήσιο σχολείο της Μητρόπολης Καναδά παρουσιάζει περίπου τον ίδιο αριθμό μαθητών όπως και πριν δέκα χρόνια, δηλαδή γύρω στους 100 μαθητές.

Οι τελευταίοι αριθμοί του μαθητικού πληθυσμού που είχαμε πριν δέκα χρόνια παρουσίαζαν 7.441 μαθητές για το Οντάριο (σχολική χρονιά 1997-1998), 2.932 για το Κεμπέκ (σχολική χρονιά 1997-1998) και 693 μαθητές για το Δυτικό Καναδά (σχολική χρονιά 1997-1998). Εκφράζαμε τότε κάποιες αμφιβολίες για την ακρίβεια των αριθμών που αφορούσαν το Οντάριο τους οποίους θεωρούσαμε σχετικά ψηλούς. Οι τελευταίοι αριθμοί που έχουμε για τη σχολική χρονιά 2006-2007 παρουσιάζουν το μαθητικό πληθυσμό των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά ως εξής: Οντάριο 6.100, Κεμπέκ 2.840, Δυτικός Καναδάς 411. Για τους αριθμούς αυτούς όσον αφορά το Οντάριο διατηρούμε πάλι κάποιες αμφιβολίες για την ακρίβειά τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ένας αριθμός μαθητών που φοιτούν στα σχολεία του Toronto District School Board – TDSB και παρακολουθούν το γλωσσικό μάθημα των ελληνικών, είναι οι ίδιοι που συνεχίζουν να παρακολουθούν μαθήματα πολιτισμού στα τμήματα της Ελληνικής Κοινότητας Τορόντο. Ανεξάρτητα όμως αυτού επιβεβαιώνεται ότι η κατάσταση τόσο στο Οντάριο όσο και στο Κεμπέκ είναι σχετικά σταθεροποιημένη χωρίς σχεδόν απώλειες.

Αντίθετα πτωτική παρατηρείται η πορεία του μαθητικού πληθυσμού στο Δυτικό Καναδά. Ο λόγος φαίνεται να είναι ότι στις επαρχίες του Δυτικού Καναδά οι ελληνικές παροικίες δεν είναι πια τόσο συμπαγείς όσο στο παρελθόν. Έχουν με άλλα λόγια «απογκετοποιηθεί» λόγω και του μικρότερου αριθμού των Ελληνοκαναδών σ' αυτές τις περιοχές με πιο γρήγορους ρυθμούς από τις παροικίες του Οντάριο και του Κεμπέκ. Εντούτοις ακόμη και στην περίπτωση του Δυτικού Καναδά θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μια σχετική σταθεροποίηση. Βέβαια συγκρίνοντας τους αριθμούς της σχολικής χρονιάς 1997-1998 και αυτής του 2006-2007 παρατηρούμε μια απώλεια 282 μαθητών για τον Δυτικό Καναδά. Όμως επειδή από την τελευταία απογραφή απουσιάζουν κάποια σχολεία του Δυτικού Καναδά, ενδεχομένως ο αριθμός αυτός να είναι μικρότερος.

Ένα άλλο σημαντικό φαινόμενο που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια ή που μάλλον παρουσιάζεται πιο έντονο είναι η μείωση του αριθμού των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις και ιδιαίτερα μετά την τετάρτη τάξη. Είναι όμως γεγονός ότι η μείωση αυτή αρχίζει σταδιακά μετά το νηπιαγωγείο. Φαίνεται ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αλλάζουν και οι προτεραιότητές τους, ή καλύτερα οι προτεραιότητες των γονέων τους, οπότε στις επιλογές τους τα Ελληνικά περνούν πολλές φορές σε δεύτερη μοίρα.

Συμπερασματικά λοιπόν ο τύπος του ελληνοκαναδού μαθητή του ελληνόγλωσσου σχολείου είναι αυτός που προέρχεται πέραν του 90% από γονείς δεύτερης και τρίτης γενιάς. Ο μαθητής αυτός φτάνοντας στο σχολείο μιλά πολύ λίγα ελληνικά ή και καθόλου. Επομένως θα πρέπει να διδάσκει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα με την αναγκαία προσαρμογή του διδακτικού υλικού. Το υλικό του Προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* ανταποκρίνεται σε αυτή την απαίτηση, κυρίως μέσω της σειράς «Μαργαρίτα».

Τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς παραμένει ως σημαντική μεταβλητή, την οποία και διεκδικούν, «η μεταλαμπάδευση» της «ελληνικότητας». Η διάσταση αυτή φαίνεται να είναι ο κύριος άξονας που διαπερνά το ελληνόγλωσσο σχολείο όπως το διαπιστώναμε και πριν δέκα χρόνια. Ασφαλώς όμως η διάσταση αυτή χρειάζεται να ερευνηθεί συστηματικά σε αναφορά πάντα με το θέμα της ταυτότητας που διαμορφώνουν τα παιδιά στον καναδικό χώρο.

6. Το διδακτικό προσωπικό

Όπως το διαπιστώναμε και πριν δέκα χρόνια το διδακτικό προσωπικό των ελληνόγλωσσων σχολείων του Καναδά, με εξαίρεση τους δασκάλους των ημερησίων σχολείων, παρου-



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

σιάζει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μερικής μόνον απασχόλησης. Το επάγγελμα του δασκάλου είναι κατά κάποιον τρόπο πάρεργο αφού άλλη είναι η κύρια ενασχόληση των ανθρώπων αυτών. Η πλειοψηφία των δασκάλων δεν έχουν την αναγκαία επαγγελματική κατάρτιση και μερικοί ούτε καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Το πρόβλημα σήμερα έχει επιδεινωθεί επειδή πολλοί από τους παλιούς δασκάλους έχουν αποσυρθεί, το μεταναστευτικό ρεύμα από την Ελλάδα έχει σταματήσει και επομένως τα σχολεία επανδρώνονται σταδιακά με δασκάλους γεννημένους στον Καναδά. Καμιά φορά αυτό είναι προτέρημα με την έννοια ότι γνωρίζουν καλύτερα τη νοοτροπία των παιδιών, αλλά είναι σίγουρα μειονέκτημα σε σχέση με τη γνώση της Ελληνικής. Σημαντική υπήρξε όμως η προσφορά του Προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* στην επιμόρφωση των Ελληνοκαναδών δασκάλων. Δεκάδες έχουν επιμορφωθεί στα καλοκαιρινά σεμινάρια στην Κρήτη. Στην περίπτωση των Ημερησίων σχολείων του Μόντρεαλ έχουν αποσπαστεί τα τελευταία χρόνια από την Ελλάδα και ένας μικρός αριθμός δασκάλων, γύρω στους πέντε. Ασφαλώς ο αριθμός αυτός θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερος αν δεν υπήρχαν δύο βασικές δυσκολίες: η πρώτη είναι η δύσκολη προσαρμογή των δασκάλων αυτών στα καναδικά δεδομένα. Μεταφέρουν πολλές φορές ελλαδικές νοοτροπίες που συγκρούονται με τις πραγματικότητες ή και τις νοοτροπίες των παροικιών και του Καναδά. Ο δεύτερος λόγος του περιορισμού του αριθμού αυτών των δασκάλων οφείλεται και στις πελατειακές σχέσεις που επικρατούν στην πρόσληψη ντόπιων Ελληνοκαναδών - και εδώ αναφερόμαστε στα ημερήσια σχολεία - που δεν πληρούν κατ' ανάγκη όλα τα προσόντα και ιδίως αυτό της ελληνομάθειας.

Σε σχέση με την τυπολογία του διδακτικού προσωπικού που προτείναμε πριν δέκα χρόνια (βλέπε Κωνσταντινίδης, Στ. (2001) *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 218-221), παρατηρούμε τα εξής:

1. Ελαττώθηκε σημαντικά ο αριθμός των δασκάλων πτυχιούχων των παλιών ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών.
2. Αυξήθηκε ο αριθμός των δασκάλων πτυχιούχων παιδαγωγικών τμημάτων καναδικών πανεπιστημίων.
3. Ειδικά όσον αφορά τα απογευματινά σχολεία ελαττώθηκε ο αριθμός των δασκάλων με απολυτήριο ελληνικού λυκείου ή του παλαιού γυμνασίου το οποίο εθεωρείτο στο παρελθόν βασικό προσόν.
4. Σε γενικές γραμμές ελαττώθηκαν οι δάσκαλοι που γεννήθηκαν, μεγάλωσαν και εκπαιδεύτηκαν στην Ελλάδα. Αντίθετα αυξήθηκαν αυτοί που γεννήθηκαν, ανατράφηκαν και εκπαιδεύτηκαν στον Καναδά.

Οι αλλαγές αυτές επιβάλλουν τη συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων και τη συχνή παραμονή τους στην Ελλάδα προκειμένου να αναπτύξουν την ελληνομάθειά τους.

Με βάση το σημερινό προφίλ του Ελληνοκαναδού δασκάλου και κυρίως με το προφίλ που θα διαμορφώσει ακόμη σε μερικά χρόνια, η ανάγκη επιμόρφωσής του θα πρέπει να περιστραφεί στα εξής θέματα: α. Ελληνομάθεια β. Παιδαγωγική κατάρτιση.

Η ιδανική κατάσταση θα ήταν αυτή της ύπαρξης ενός μείγματος διδακτικού προσωπικού που να απαρτίζεται από επαγγελματίες δασκάλους αποσπασμένους από την Ελλάδα, ειδικά για τα Ημερήσια σχολεία, και ντόπιους Ελληνοκαναδούς. Οι αποσπασμένοι θα πρέπει να επιμορφώνονται σε σχέση με τις επικρατούσες συνθήκες στις παροικίες και στον Καναδά και οι Ελληνοκαναδοί θα πρέπει να επιμορφώνονται στον τομέα της γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.



7. Οι γονείς απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση

Στη μελέτη μας για τους γονείς πριν δέκα χρόνια σημειώναμε πως από κοινωνιολογική άποψη η οικογένεια είναι ο πιο σπουδαίος φορέας συγχρωτισμού και επικοινωνίας, μια και έχει μεγαλύτερη επίδραση στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή του παιδιού. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως ο Καναδάς, η εθνοτική οικογένεια γίνεται ως ένα βαθμό μια προέκταση της ατομικής υπόστασης και του χαρακτήρα του παιδιού καθώς και των αισθημάτων του απέναντι στην εθνοτική ομάδα και την ευρύτερη κοινωνία. Στο πλαίσιο της οικογένειας το παιδί ενσωματώνει τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις αξίες και τις κοινές ιστορικές εμπειρίες από τη χώρα καταγωγής. Με άλλα λόγια η οικογένεια δρα ως ένα προστατευτικό φράγμα κατά των αφομοιωτικών δυνάμεων της κοινωνίας στην οποία ζει και αναπτύσσεται η εθνοτική ομάδα. Αν οι γονείς έχουν ανάμειξη στα δρώμενα της εθνοτικής ομάδας οι δεσμοί του παιδιού με αυτή ισχυροποιούνται. Στην αντίθετη περίπτωση, εξασθενούν και υποβοηθούν την αφομοιωματική διαδικασία της ευρύτερης κοινωνίας και ιδίως της κυρίαρχης ομάδας που τη συγκροτεί. Οι γονείς εξάλλου αποτελούν μοντέλα εθνοτικής ταύτισης για τα παιδιά. Γι' αυτό το λόγο η στάση και η συμπεριφορά τους μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει την εκμάθηση της γλώσσας της εθνοτικής ομάδας και τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων που προέρχονται από τη χώρα καταγωγής.

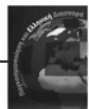
Η ελληνοκαναδική οικογένεια διαδραμάτισε στο παρελθόν ένα σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων της ελληνικής πολιτιστικής ζωής. Ο ρόλος αυτός της ελληνοκαναδικής οικογένειας ήταν λιγότερο επίπονος στο παρελθόν όσο η οικογένεια αυτή αποτελείτο από μετανάστες της πρώτης γενιάς σε αντίθεση με τις σημερινές οικογένειες που έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας και αποτελούνται στη συντριπτική τους πλειοψηφία όπως ήδη αναφέρθηκε, από γονείς δεύτερης και τρίτης γενιάς. Αν πριν δέκα χρόνια μιλούσαμε για μεταβατική περίοδο, το πέρασμα δηλαδή από την πρώτη στη δεύτερη γενιά, σήμερα το πέρασμα αυτό έχει στην ουσία συντελεστεί, τουλάχιστον για τις οικογένειες με παιδιά σχολικής ηλικίας. Επομένως τα οικογενειακά δεδομένα έχουν αλλάξει σε σημείο που να μην είναι το ίδιο υποβοηθητικά για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, όσο ήταν στο παρελθόν. Οι γονείς της δεύτερης και τρίτης γενιάς δυσκολεύονται οι ίδιοι πολλές φορές να χρησιμοποιήσουν την ελληνική, πόσο μάλλον να την μεταδώσουν στα παιδιά τους. Έτσι, η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι δεν είναι πια τις περισσότερες φορές η ελληνική. Επιπλέον, η σημαντική αύξηση των μεικτών γάμων δημιουργεί νέα δεδομένα τα οποία δεν υποβοηθούν στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας. Σε μια «ομοεθνοτική» οικογένεια οι πιθανότητες να διατηρηθεί η ελληνική γλώσσα είναι πολύ μεγαλύτερες από μια άλλη που προέρχεται από μεικτό γάμο.

8. Τύποι ελληνοκαναδικών οικογενειών

Θα χρησιμοποιήσουμε εδώ την ίδια τυπολογία για την ελληνοκαναδική οικογένεια με αυτή που χρησιμοποιήσαμε στις μελέτες μας πριν δέκα χρόνια. Έτσι, χρονολογικά, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για δύο τύπους οικογενειών:

- A. Μεταναστευτική οικογένεια (Έλληνες μετανάστες-πρώτη γενιά).
- B. Ελληνοκαναδική οικογένεια δεύτερης και τρίτης γενιάς (Ελληνοκαναδοί γεννημένοι και μεγαλωμένοι στον Καναδά, ή που έφτασαν στον Καναδά σε πολύ μικρή ηλικία).

Πριν δέκα χρόνια τονίζαμε πως ο δεύτερος τύπος της ελληνοκαναδικής οικογένειας πλειοψηφούσε κατά πολύ στους γονείς που έστειλαν τα παιδιά τους στα ελληνόγλωσσα σχολεία. Σήμερα μπορούμε να βεβαιώσουμε πως ο δεύτερος τύπος της ελληνοκαναδικής οικογένειας κυριαρχεί απόλυτα στους γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στα ελληνόγλωσσα σχολεία.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Αν πάρουμε ως βάση το κριτήριο μεικτός ή ομοεθνοτικός γάμος αναφερόμαστε σε δύο τύπους οικογενειών:

- A. Ομοεθνοτική οικογένεια.
- B. Οικογένεια από μεικτό γάμο.

Όλα τα στατιστικά στοιχεία που διαθέτουμε επιβεβαιώνουν την αύξηση των μεικτών γάμων και επομένως την μείωση των ομοεθνοτικών οικογενειών.

Μια άλλη τυπολογία θα ήταν δυνατό να βασιστεί στις αξίες που υιοθετεί η οικογένεια. Έτσι θα μπορούσαμε με αυτό το κριτήριο να έχουμε δύο τύπους οικογενειών.

- A. Πατριαρχική οικογένεια (παραδοσιακές αξίες, παραδοσιακός τρόπος λειτουργίας, κυριαρχεί ο άντρας).
- B. Σύγχρονη οικογένεια (ισότιμος ρόλος άντρα και γυναίκας και ενσωμάτωση νέων αξιών, ιδίως αυτών της χώρας υποδοχής).

Πριν δέκα χρόνια διαπιστώναμε πως η πατριαρχική οικογένεια είχε ακόμα μια έστω και περιορισμένη θέση στους γονείς εκείνους που είχαν παιδιά σχολικής ηλικίας. Σήμερα κυριαρχεί σχεδόν απόλυτα ο δεύτερος τύπος ελληνοκαναδικής οικογένειας.

Στον Καναδά υπάρχει και μια άλλη τυπολογία οικογενειών που βασίζεται στη νομική υπόστασή τους:

- A. Οικογένεια που προκύπτει από πολιτικό ή θρησκευτικό γάμο. Πρόκειται για την οικογένεια με πλήρη νομική υπόσταση.
- B. Οικογένεια βασισμένη στην ελεύθερη ένωση. Η οικογένεια αυτή είναι νομικά αναγνωρισμένη και της έχουν κατοχυρωθεί ορισμένα δικαιώματα. Πρόκειται όμως για δικαιώματα και υποχρεώσεις περιορισμένου βαθμού σε σχέση με αυτά που κατοχυρώνονται στον πρώτο τύπο οικογένειας.

Πριν δέκα χρόνια διαπιστώναμε ότι ο αριθμός των ελληνοκαναδικών οικογενειών που βασίζονταν στην ελεύθερη ένωση ήταν ελάχιστος. Μολονότι σήμερα παρατηρείται μια σχετική αύξηση, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι ελληνοκαναδικές οικογένειες είναι αποτέλεσμα θρησκευτικού γάμου. Ακόμη και στους μεικτούς γάμους ο θρησκευτικός γάμος κυριαρχεί πάντοτε, χωρίς όμως να είναι πάντοτε ορθόδοξος.

Σημειώναμε επίσης πριν δέκα χρόνια την ύπαρξη της μονογονεϊκής οικογένειας στην οποία ο μοναδικός γονέας ήταν συνήθως η μητέρα και τονίζαμε ότι ήταν πολύ διαδεδομένος θεσμός στον Καναδά και ιδιαίτερα στο Κεμπέκ. Πριν δέκα χρόνια οι μονογονεϊκές οικογένειες ήταν ένα σπάνιο φαινόμενο στις ελληνοκαναδικές παροικίες. Σήμερα ο αριθμός τους έχει αυξηθεί, εκτιμούμε όμως ότι συγκριτικά είναι κατά πολύ μικρότερος του μέσου όρου του αντίστοιχου αριθμού στο σύνολο των καναδικών οικογενειών.

Οι τυπολογίες αυτές μας επιτρέπουν να μελετήσουμε καλύτερα το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη ή και την επιβίωση του ελληνόγλωσσου σχολείου. Μας επιτρέπουν επίσης να κατανοήσουμε τις προσδοκίες της οικογένειας σε σχέση πάντοτε με αυτό το σχολείο. Είναι φυσικό πως ο κάθε τύπος οικογένειας αντιμετωπίζει το ελληνόγλωσσο σχολείο από τη δική του οπτική γωνία και με τη δική του φιλοσοφία. Σε γενικές γραμμές διαπιστώσαμε πως οι εξελίξεις στο χώρο της ελληνοκαναδικής οικογένειας, δέκα χρόνια μετά την πρώτη μας έρευνα, υποβοηθούν λιγότερο τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και των πολιτιστικών στοιχείων που διασυνδέονται με την ελληνική κουλτούρα.



9. Το πέρασμα στη δεύτερη και τρίτη γενιά γονέων

Έχει κατ'επανάληψη τονιστεί ότι οι σημερινοί γονείς των παιδιών που φοιτούν στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά ανήκουν πια στη συντριπτική τους πλειοψηφία στη δεύτερη είτε και στην τρίτη γενιά. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία της έρευνας πεδίου που έχει διενεργηθεί αυτή τη σχολική χρονιά, 2006-2007.

Έτσι στο Ημερήσιο σχολείο *Σωκράτης* (παράρτημα Roxboro) σε σύνολο 82 μαθητών που προέρχονταν από την τρίτη και τετάρτη τάξη μόνο τεσσάρων μαθητών είχαν γεννηθεί και οι δύο γονείς στην Ελλάδα. Σε δώδεκα άλλους μαθητές ένας στους δύο γονείς είχε γεννηθεί στην Ελλάδα. Εξυπακούεται ότι οι γονείς οι οποίοι δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα αλλά στον Καναδά είναι δεύτερης γενιάς.

Σε αντίστοιχη έρευνα στο σχολείο *Δημοσθένης* προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: σε μία τάξη 17 μαθητών (πέμπτη τάξη) οι γονείς ενός παιδιού είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα ενώ σε δύο άλλα παιδιά ένας από τους δύο γονείς είχε γεννηθεί στην Ελλάδα. Αλλά ακόμη και σ'αυτή την περίπτωση των γονιών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, σημειώνεται ότι έφτασαν στον Καναδά σε μικρή ηλικία.

Σε μία τάξη 18 παιδιών (πέμπτη τάξη) μόνο ένα παιδί είχε και τους δύο γονείς γεννημένους στην Ελλάδα. Στην ίδια τάξη δύο παιδιά είχαν ένα από τους δύο γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Στην ίδια αυτή τάξη πέντε παιδιά προέρχονταν από μεικτούς γάμους ενώ ενός παιδιού οι γονείς ήταν λιβανικής καταγωγής.

Σε μία τάξη 24 παιδιών (τετάρτη τάξη) κανένα παιδί δεν είχε και τους δύο γονείς γεννημένους στην Ελλάδα. Τρία παιδιά είχαν τον ένα από τους δύο γονείς γεννημένο στην Ελλάδα. Εφτά παιδιά προέρχονταν από μικτούς γάμους. Ενός παιδιού οι γονείς ήταν Σέρβοι.

10. Τα θέματα ταυτότητας

Στη μελέτη μας πριν δέκα χρόνια είχαμε προσπαθήσει να καταγράψουμε κάποιες στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών που παρακολουθούσαν μαθήματα στα παροικιακά σχολεία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης προκειμένου να διαπιστωθεί πώς διαμορφώνεται η ταυτότητά τους. Μας ενδιέφερε κυρίως η μεταβλητή «ελληνικότητα» δεδομένου ότι όπως τονίζεται από όλους τους παροικιακούς παράγοντες τα ελληνόγλωσσα σχολεία στοχεύουν στη διατήρηση της «εθνικής» ταυτότητας μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής παράδοσης. Ασφαλώς η αναφορά σε «εθνική» ταυτότητα παραπέμπει στην ελληνικότητα. Σημειώναμε τότε, ειδικότερα όσον αφορούσε τα Ημερήσια σχολεία *Σωκράτης* και *Δημοσθένης* στο Μόντρεαλ στα οποία είχε γίνει μια πιο ενδελεχής έρευνα, πως «δεν υπάρχει αμφιβολία πως σε επίπεδο στάσεων και διαθέσεων, σε ένα συμβολικό ας πούμε επίπεδο, η ελληνικότητα αυτών των παιδιών που έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στον Καναδά καταγράφεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα» (Κωνσταντινίδης, 2001, 180). Η ίδια παρατήρηση ίσχυε λίγο-πολύ τότε και για τους μαθητές των υπολοίπων ελληνόγλωσσων σχολείων.

Σήμερα, δέκα χρόνια μετά η διαπίστωση αυτή εξακολουθεί να ισχύει. Σε επίπεδο στάσεων και διαθέσεων, σε ένα ως επί το πλείστον συμβολικό επίπεδο η ελληνικότητα των παιδιών που φοιτούν στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά καταγράφεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Κατά κανόνα τα παιδιά αυτά αισθάνονται ως Ελληνοκαναδοί, θεωρούν πολύ σπουδαία την ελληνική τους καταγωγή και δεν έχουν κανένα πρόβλημα με την ελληνοκαναδική υπόστασή τους. Κατά κάποιο τρόπο η ελληνική πλευρά των παιδιών παρουσιάζεται ως απόλυτα υπαρκτή στην καθημερινότητά τους. Όταν όμως απομακρυνόμαστε από το συμβολικό αυτό επίπεδο και εξερευνούμε κάπως τη γλωσσική συμπεριφορά και τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών διαπιστώνουμε ότι τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Στο επίπεδο αυτό θα λέγαμε ότι η εικόνα της ελληνικότητας θολώνει κατά κάποιο τρόπο. Η



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

καθημερινή χρήση της ελληνικής γλώσσας στα διάφορα γλωσσικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα των παιδιών εμφανίζει μειωμένη έως και ελάχιστη αντιστοιχία με όσα προβάλλονται σε συμβολικό επίπεδο. Από μια σειρά συνεντεύξεων που είχαμε με δασκάλους και άλλους παράγοντες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, προκύπτει αβίαστα ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας διαρκώς υποχωρεί ακόμη και σε επίπεδο οικογένειας, δεδομένης της απόλυτης επικράτησης στο χώρο των γονέων της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Το επικοινωνιακό ρεπερτόριο των παιδιών καλύπτεται ουσιαστικά από την αγγλική γλώσσα ακόμη και στο γαλλόφωνο Κεμπέκ, ακόμη και στα γαλλόφωνα Ημερήσια σχολεία του Μόντρεαλ, όπου οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους στα αγγλικά. Αυτό σημαίνει ότι όσο περνά ο χρόνος θα ενισχύεται μάλλον η ελληνικότητα σε συμβολικό επίπεδο και θα υποχωρεί στο επίπεδο της γλώσσας. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν αυτό το συμβολικό επίπεδο είναι αρκετό για να υπάρχει ένα ποσοστό «ελληνικότητας» στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα που διαμορφώνουν μέσα από το ελληνόγλωσσο σχολείο οι Ελληνοκαναδοί μαθητές.

Δεδομένου ότι η ταυτότητα είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η ελληνικότητα ως συνθετικό στοιχείο της ταυτότητας των Ελληνοκαναδών δεν είναι δυνατό να προκύψει μέσα από μια κοινωνικοποίηση σ' ένα περιβάλλον με πολύ περιορισμένη ελληνική ζωή. Εντούτοις έστω και σε συμβολικό επίπεδο διατηρείται ένα «πολιτισμικό ελάχιστο» ελληνικότητας (Δαμανάκης, 2007). Αυτό το «πολιτισμικό ελάχιστο» οδηγεί πολλές φορές σε χρόνους μεταγενέστερους από τη σχολική περίοδο, στη σύνδεση με μια πιο συνειδητοποιημένη ελληνικότητα.

Μία από τις δυσκολίες στην πρόσληψη της ελληνικότητας των Ελληνοκαναδών συνδέεται με την ελλαδοκεντρική αντίληψη που έχουν αρκετοί γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για μια πρόσληψη που βασίζεται σε ένα αφηγηματικό παρελθοντικό λόγο χωρίς στέρεες ιστορικές αναφορές. Λειτουργεί δηλαδή περισσότερο η θυμική διάσταση ενός ιστορικού λόγου σε επίπεδο περισσότερο ψυχολογικό παρά γνωστικό.

Κάτω όμως από οποιεσδήποτε συνθήκες οι Ελληνοκαναδοί που φοιτούν στα ελληνόγλωσσα σχολεία πέρα από την πρόσληψη μιας έστω και συμβολικής ελληνικότητας, εξοικειώνονται με ένα «γλωσσικό ελάχιστον» όσον αφορά τα Ελληνικά. Αυτό το γλωσσικό ελάχιστο τους επιτρέπει μερικές φορές μια βαθύτερη πρόσδεση στην ελληνική γλώσσα είτε γιατί τους δημιουργείται το σχετικό ενδιαφέρον σε μεγαλύτερη ηλικία, είτε γιατί ανακαλύπτουν την Ελλάδα όπου πολλοί μάλιστα είναι δυνατόν και να εγκατασταθούν. Εξάλλου υπάρχουν διάφορα επίπεδα ελληνικότητας, ανάλογα με την κοινωνικοταξική προέλευση των μαθητών. Για παράδειγμα, όσοι έχουν τη δυνατότητα να ταξιδεύουν πιο συχνά στην Ελλάδα, ενισχύουν την ελληνικότητά τους σε αντίθεση με αυτούς που παρεμένουν αποκομμένοι στο καναδικό τους περιβάλλον. Σε άλλες περιπτώσεις η ελληνικότητα βιώνεται μέσα από τα εθνικά ζητήματα της Ελλάδας, μέσα από αθλητικά γεγονότα ή τα πολιτισμικά δρώμενα. Τέτοιες ήταν για παράδειγμα οι περιπτώσεις των Ολυμπιακών αγώνων στην Αθήνα καθώς και η νίκη της Εθνικής Ελλάδας στο ποδόσφαιρο.

Συμπερασματικά λοιπόν το ελληνικό σχολείο συμβάλλει στην πρόσληψη μιας μορφής ελληνικότητας η οποία ενσωματώνεται στην ταυτότητα που διαμορφώνουν τα παιδιά των Ελληνοκαναδών. Ανάλογα με την ποιότητα της εκπαίδευσης που θα πετύχει να τους δώσει ανάλογη θα είναι και η διαμόρφωση της ταυτότητας τους ως προς την ελληνική της πτυχή.

Επίλογος

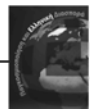
Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση του Καναδά βρίσκεται σήμερα σ' ένα σταυροδρόμι. Από την κατεύθυνση που θα πάρει θα εξαρτηθεί τόσο το δικό της μέλλον όσο και αυτό της ελληνοκαναδικής διασποράς γενικότερα. Στη μεταβατική περίοδο που βρίσκεται σήμερα



θα χρειαστούν «στοχαστικές προσαρμογές», για να θυμηθούμε και τον ποιητή, οι οποίες θα της επιτρέψουν να συνεχίσει το ρόλο της ως ο βασικός παράγοντας στην επιβίωση του ελληνοκαναδικού ελληνισμού. Η ευθύνη για την μελλοντική πορεία της ανήκει κατά κύριο λόγο στις οργανωμένες ελληνοκαναδικές παροικίες και στο ελλαδικό μητροπολιτικό κέντρο. Οι δυνατότητες παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης υπάρχουν. Χωρίς αμφιβολία υπάρχουν και δυσκολίες και προβλήματα. Σε τελευταία ανάλυση όμως είναι θέμα επιλογής των παροικιών να τα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και θέμα πολιτικής επιλογής του ελλαδικού μητροπολιτικού κέντρου να τις στηρίξει στην προσπάθειά τους να κρατήσουν ζωντανή μια μορφή ελληνικής παιδείας στον καναδικό χώρο. Να κρατήσουν για τα παιδιά τους την Κοινή Ελληνική Λαλιά που φέραν ως εδώ οι πατέρες τους πριν απο περισσότερο από έναν αιώνα.

Βιβλιογραφία:

- Chimbos, P. D. (1971) «Immigrants Attitudes Toward Their Children's Interethnic Marriages in a Canadian Community», *International Migration Review*, 5, 5-17.
- Chimbos, P. D. (1980) *The Canadian Odyssey: The Greek Experience in Canada*. Toronto, McClelland and Stewart Limited.
- Chimbos, P. D. (1994) «Intra-Ethnic Conflict and its Consequences: With Special Reference to Greek Canadian Communities», *Etudes helleniques - Hellenic Studies*, 3, 1, 59-67.
- Constantinides, St. (1983) *Les Grecs du Quebec*. Montreal, O Metoikos - Le Métèque.
- Constantinides, St. (1993) «The role of the Greek Communities in the Formulation of Canadian Foreign Policy. Στο: Conostas, D. & Platias, A., *Diasporas in World Politics*. London, The Mcmillan Press.
- Constantinides, St. (1991) *The Greeks in Canada, Studies and Documents*. Montréal, O Metoikos - Le Métèque.
- Gavaki, E. (1977) *The Integration of Greeks in Canada*. San Francisco, Reed and Eterovich Publishers.
- Gavaki, E. (2000) «The Greeks in Canada, Where Are We Today: A Socio-economic Profile* in St. Constantinides & Theo. Pelagides (eds) *The Hellenism in the 21st Century: International Relations, Economy, Society, Politics, Culture, Education*. Athens, Papazissis Press.
- Paterson, J. (1976) *The Greeks of Vancouver: A Study in the Preservation of Ethnicity*, National Museum of Man. Ottawa, Canadian Centre for Folk Culture Studies.
- Vlassis, G. (1953) *The Greeks in Canada*. Ottawa, Leclerc Printers Limited.
- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κωνσταντινίδης, Στ. (επιμ.) (2001) *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κωνσταντινίδης, Στ. (2004) *Η παρουσία των Ελλήνων στον Καναδά*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



Η ελληνοαμερικανική εκπαίδευση στη χαραυγή του 21^{ου} αιώνα

Αριστοτέλης Μιχόπουλος

Καθηγητής Hellenic College, ΗΠΑ

Εισαγωγή

Η ελληνική παιδεία στην Αμερική έχει αρκετά βαθιές ρίζες, αφού προηγείται της συστάσεως των ΗΠΑ, ως ανεξαρτήτου κράτους. Το Αρχαιότερο Ξύλινο Σχολείο της Αμερικής, για παράδειγμα, που βρίσκεται στον Άγιο Αυγουστίνο της Φλόριδας, δεν είναι τίποτε άλλο παρά το πρώτο Ελληνικό Σχολείο. Εκεί δίδαξε ο πρώτος έλληνας δάσκαλος στον Νέο Κόσμο, ο Ιωάννης Γιαννόπουλος. Ο Γιαννόπουλος με άλλους 500 περίπου Έλληνες απετέλεσε τον πυρήνα της αποικίας της Νέας Σμύρνης, η οποία δυστυχώς (1768-1777) είχε άδοξο τέλος. Οι εναπομείναντες άποικοι μετανάστευσαν στη γειτονική πόλη του Αγίου Αυγουστίνου, όπου άρχισαν μια νέα ζωή. Έτσι ο Γιαννόπουλος ήταν ο πρώτος που ανέλαβε το έργο της μεταδόσεως των ναμάτων των ελληνικών γραμμάτων στα πρώτα ελληνοαμερικανόπουλα (Panagoroulos, 1978,181).

Πέρασαν εκατόν είκοσι περίπου χρόνια από την εποχή του Γιαννόπουλου, ώσπου να γίνει πραγματικότητα η δημιουργία του πρώτου ελληνικού Σχολείου, του Κάδμου, που ιδρύθη στη Βοστώνη το 1907. Την ίδια περίπου εποχή δημιουργήθηκε και το ελληνικό σχολείο του Λόουελ (Μαλαφούρης, 1948,188). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ο ελληνισμός και η παιδεία του δεν έδωσαν το παρόν τους στο διάστημα που μεσολάβησε, αφού τα ορφανά της Ελληνικής Επανάστασης φρόντισαν για μια μικρή σε αριθμό, αλλά εντυπωσιακή παρουσία του ελληνισμού στις ΗΠΑ, πριν από τη μαζική μετανάστευση των αρχών του 20ού αιώνα. Ορφανά σαν τον Ιωάννη Ζάχο, τον Λουκά Μιλτιάδη-Μίλλερ, πρώτος ελληνοαμερικανός βουλευτής, τον Αλέξανδρο Πασπάτη και το Χριστούδουλο Ευαγγελίδη, τίμησαν το ελληνικό όνομα και την ελληνική παιδεία πριν από τη χαραυγή του 20ού αιώνα. Ο Ζάχος (1820-1898), παραδείγματος χάριν, υπήρξε γιατρός, ποιητής, εφευρέτης, φιλόλογος, παιδαγωγός και καθηγητής της αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας, πρώτα στο Antioch College στο Yellow Springs του Ohio (1853-1857) και αργότερα (1871) καθηγητής φιλολογίας και ρητορικής στη Θεολογική Σχολή του Cooper Union της Νέας Υόρκης, όπου δίδαξε μέχρι το θάνατό του.

Ένα κάπως παράλληλο βίο με το Ζάχο είχε και ο Ευαγγελινός Αποστολίδης Σοφοκλής. Ο Σοφοκλής (1804-1883) εκπροσωπεί μια νέα κατηγορία μεταναστών, δηλαδή αυτών που ήρθαν ως φοιτητές και αργότερα έμειναν στις ΗΠΑ ως επιστήμονες. Ήρθε στην Αμερική το 1828 και σπούδασε στο Amherst College. Το 1842 διορίστηκε καθηγητής της ελληνικής γλώσσας και φιλολογίας στο γνωστό πανεπιστήμιο Χάρβαρντ, όπου εδίδεξε επί 41 ολόκληρα χρόνια, μέχρι το θάνατό του το 1883. Μια κάπως παρόμοια τροχιά διέγραψε επίσης και ο Μιχαήλ Αναγνωστόπουλος ή Michael Anagnos, ο οποίος ήρθε σε ώριμη ηλικία στη Βοστώνη,



προστατευόμενος του Samuel Gridley Howe, και τελικώς έγινε διευθυντής του γνωστού Ιδρύματος Τυφλών Perkins.

1. Η Ελληνοαμερικανική εκπαίδευση στις αρχές του 20ού αιώνα

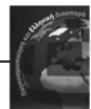
Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η παιδεία μας έχει μια σεβαστή παράδοση στις ΗΠΑ. Η σημαντική της όμως ανάπτυξη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα οφείλεται κυρίως στο μεγάλο μεταναστευτικό κύμα που παρατηρήθηκε την εποχή εκείνη. Πράγματι, η μαζική μετανάστευση –351.715 άτομα από το 1900 έως το 1920 (Ραφαίοπου, 1985, 50) – σύντομα οδήγησε και στη δημιουργία ελληνικών σχολείων στα τότε κέντρα του ελληνισμού των ΗΠΑ, δηλαδή Νέα Υόρκη, Σικάγο, Λόουελ και Βοστώνη. Ο Σαλούτος μας πληροφορεί, ότι οι πρώτοι μετανάστες θεωρούσαν το σχολείο «τόσον ως θέμα ανάγκης, όσον και θέμα πολιτιστικής και εθνικής υπερηφάνειας» (as a matter of necessity as well as of cultural and national pride) (Saloutos, 1964, 8).

Έτσι σχεδόν ταυτόχρονα με τη δημιουργία του Κάδμου στην Βοστώνη, -που έκλεισε στη δεκαετία του 1960- ιδρύθηκαν και τα σχολεία «Ο Σωκράτης» (1908) και «Ο Κοραΐς» (1910) στο Σικάγο, καθώς και το ελληνικό Σχολείο του Λόουελ, το 1909. Τέλος, το 1912, ιδρύθηκε στο Μπρονξ το πρώτο ελληνικό σχολείο στην Πολιτεία της Νέας Υόρκης, το γνωστό Greek American Institute, που λειτουργεί μέχρι σήμερα.

Η έντονη αυτή δραστηριότητα γύρω από τη γλώσσα και παιδεία, αλλά και ο δικαιολογημένος φόβος λόγω της υπέρπυσης αφομοίωσης, δεν έπαυσε να προβληματίζει πολλούς «επαίοντες», ήδη από τις πρώτες μέρες της εγκατάστασης των ομογενών στο Νέο Κόσμο. Ο προβληματισμός αυτός για το μέλλον της παιδείας εξακολουθεί να υπάρχει και σήμερα και όσο παρέρχονται οι δεκαετίες, γίνεται ακόμη πιο έντονος. Το ευχάριστο είναι ότι εξακολουθούμε ακόμη και σήμερα να συζητάμε για ένα θέμα, για το οποίο ο επίσκοπος Βοστώνης κ. Αλεξόπουλος, είπε το 1926 (Ραφαίοπου, 1985, 390), αλλά και άλλοι «εδικοί», ότι το πολύ ως το τέλος του 20ού αιώνα θα είχε λήξει με την εξαφάνιση της Ελληνικής. Πίστευαν δηλαδή, ότι οι Έλληνες της Αμερικής θα έχαναν τη γλώσσα τους και γι' αυτό θα έπρεπε να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στη διατήρηση της θρησκείας και της ταυτότητάς τους. Ευτυχώς σήμερα έχουμε περισσότερα σχολεία, δασκάλους και μαθητές απ' ό,τι είχαμε το 1926. Επιπλέον, η νεοελληνική έχει σήμερα εισαχθεί και σε αρκετά - περί τα 40 - αμερικανικά πανεπιστήμια, καθώς και στα Charter Schools που έχουν ιδρυθεί την τελευταία δεκαετία.

Για μια σύγκριση του χθες με το σήμερα θα αναφερθούμε πρώτα στους αριθμούς μαθητών, διδασκόντων και σχολείων κατά την περίοδο 1932-1942, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Ανωτάτου Εκκλησιαστικού Συμβουλίου της Αρχιεπισκοπής (Μαλαφούρης, 1948, 189) και κατόπιν στα σημερινά.

Έτος	Σχολεία	Σύνολο Μαθητών	Σύνολο Διδασκόντων
1932-33	284	12.712	330
1934-35	355	20.000	400
1935-36	414	24.082	495
1936-37	447	24.150	517
1937-38	456	24.562	533
1938-39	486	24.862	568
1939-40	500	24.354	575
1940-41	520	24.461	585
1941-42	500	21.834	553



2. Η Ελληνοαμερικανική εκπαίδευση στο τέλος του 20^{ου} αιώνα

Ερχόμενοι τώρα στη δεκαετία του 1970 διαπιστώνουμε, ότι το σύστημα Παιδείας της Αρχιεπισκοπής Β. και Ν. Αμερικής είχε 18 Ημερήσια σχολεία – τα περισσότερα απ' αυτά στη Νέα Υόρκη – με πέντε περίπου χιλιάδες μαθητές και τάξεις από Νηπιαγωγείο έως 8η. Οι απόφοιτοι της πλειονότητας αυτών των σχολείων ήταν ανωτέρας στάθμης από τους συμμαθητές των στα αμερικανικά σχολεία. Όσον αφορά τα Απογευματινά Σχολεία το 1978 ήταν περίπου 400 στο σύστημα της Αρχ/πής. Ο αριθμός αυτός ήταν κατά 20% μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο του 1970 (Moskos, 1990, 83). Δέκα χρόνια αργότερα, το 1987-1988, οι αριθμοί αυτοί παρέμειναν σταθεροί με 406 Απογευματινά, με περίπου 27.000 μαθητές και 24 Ημερήσια με 6.785 μαθητές, εκ των οποίων οι 1.818 ήταν στον Καναδά και 241 στη Λατινική Αμερική – ένα σχολείο στη Βραζιλία (55 μαθητές) και ένα στην Αργεντινή (186 μαθητές) (Yearbook, 1988, 103 και 106). Εξάλλου, σύμφωνα με το Yearbook της Αρχιεπισκοπής του 2001 (σελ. 93), οι αριθμοί αυτοί για το Σχολικό Έτος 1999-2000 είχαν ως εξής: σύνολο ελληνοαμερικανικών Ημερησίων σχολείων 19 και σύνολο μαθητών 3.870. Από τα σχολεία αυτά ένα, του Αγίου Δημητρίου της Αστόριας, είχε και Λύκειο. Το σύνολο των απογευματινών σχολείων ήταν περίπου 300 και των μαθητών τους (ηλικίας 6-15) 20.000-25.000 κατά το εν λόγω σχολικό έτος. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί, ότι τα στατιστικά αυτά στοιχεία δεν περιλαμβάνουν Ημερήσια σχολεία, εκτός ΗΠΑ, όπως προ του 1996, λόγω της κατάτμησης της Αρχιεπισκοπής Αμερικής το 1996, με βάση το νέο Καταστατικό Χάρτη του Πατριαρχείου. Από Αρχιεπισκοπή Β. και Ν. Αμερικής, έγινε Αρχιεπισκοπή Αμερικής, με όλες τις συνέπειες που συνεπάγεται αυτή η αλλαγή.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αλλαγές και συγκρίνοντας την επικρατούσα εκπαιδευτική κατάσταση στα μέσα και το τέλος του 20^{ου} αιώνα διαπιστώνουμε, ότι οι μόνες σημαντικές αλλαγές που έγιναν στο διάστημα αυτό ήταν στο χώρο των Ημερησίων Σχολείων, αφού ο αριθμός των Απογευματινών δεν παρουσίασε καμία σημαντική αλλαγή, όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών. Παρέμεινε σχεδόν σταθερός από το 1942 –όταν οι μαθητές ήταν 21.834, σε 500 περίπου σχολεία και με 553 περίπου δασκάλους- μέχρι το 2000, όταν οι μαθητές ήταν 20.000-25.000, σύμφωνα με τα στοιχεία της Αρχιεπισκοπής (Yearbook 2001, 93). Ταυτόχρονα οι δάσκαλοι είχαν περίπου διπλασιασθεί, 1.000 το 2000, αλλά τα σχολεία είχαν μειωθεί σε 300. Οι αριθμοί αυτοί υποδηλώνουν μια καλύτερη αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο, μικρότερες δηλαδή τάξεις, αλλά και λιγότερα σχολεία. Το τελευταίο αυτό εξηγείται αφ' ενός μεν με το κλείσιμο μερικών σχολείων, σε μικρές κοινότητες, αλλά και με την κατάτμηση της Αρχιεπισκοπής, που μέχρι το 1966 περιελάμβανε και τα σχολεία του Καναδά και τα ολίγα της Λ. Αμερικής.

Επανερχόμενοι στο θέμα των Ημερησίων Σχολείων παρατηρούμε, ότι από τα 19 που λειτουργούσαν το 2000, μόνον τα 5 (δύο στο Σικάγο, δύο στη Νέα Υόρκη και ένα στο Λούουελ) είχαν ιδρυθεί πριν από το 1950. Από την άλλη πλευρά, η θεαματική αύξηση των Ημερησίων σχολείων στην περιοχή της Νέας Υόρκης –από 2 πριν το 1950 σε 11 το 2000- εξηγείται πρωτίστως από την αλλαγή του μεταναστευτικού νόμου το 1965 και την έλευση πολλών νέων μεταναστών κατά τη δεκαετία 1965-1975 στη μείζονα περιοχή Νέας Υόρκης. Επίσης στην αύξηση αυτή συνετέλεσε και η χειροτέρευση, κατά την ίδια περίοδο, του δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος της Νέας Υόρκης, λόγω της τότε οικονομικής της κρίσης, αλλά και στην ανερχόμενη οικονομική δύναμη της ομογένειας.

3. Η Ελληνοαμερικανική παιδεία κατά την τελευταία δωδεκαετία

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το κύριο χαρακτηριστικό της ελληνοαμερικανικής παιδείας κατά το τελευταίο τρίτο του 20^{ου} αιώνα, ήταν η σημαντική αύξηση του αριθμού των Ημερησίων Σχολείων, ιδιαίτερα στην περιοχή της Νέας Υόρκης.



Για να αποκτήσουμε μια πληρέστερη εικόνα του χώρου αυτού κατά την τελευταία δωδεκαετία, προχωρήσαμε και σε μία ακόμη ανάλυση των στατιστικών στοιχείων της παιδείας, ιδιαίτερα μετά το 1996, όταν όλα τα στοιχεία αναφέρονται μόνον στο χώρο των ΗΠΑ και δεν υπεισέρχονται έξωθεν παράγοντες, όπως του Καναδά και Λ. Αμερικής.

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε τα στατιστικά στοιχεία για την δωδεκαετία 1995-2007, όπως παρουσιάζονται μέσα από τα στοιχεία της Αρχιεπισκοπής Αμερικής.

ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ	ΣΧΟΛΕΙΑ		ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝ. ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ και ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
	ΑΠΟΓΕΥΜ.	ΗΜΕΡ.	ΑΠΟΓΕΥΜ. (Ηλικ. 6-15)	ΗΜΕΡ.	
1994-95	400	24	40.000	6.476	1.050
1995-96	400	24	40.000	6.517	1.050
1996-97	400	19	40.000	4.332	1.050
1997-98	281	20	20.000	4.400	1.000
1998-99	285	20	20.000	4.200	1.000
1999-2000	300	19	20-25.000	3.870	Δεν αναφέρεται αριθμός
2000-01	περ. 300	18	25-30.000	3.915	» » »
2001-02	περ. 300	18	25-30.000	4.104	» » »
2002-03	300+	23	25-30.000	4.370	» » »
2003-04	300+	23	περ. 35.000 ¹	-	» » »
2004-05	314	27 ¹	περ. 20.000	6.606	» » »
2005-06	340+	27	περ. 30.000	-	» » »
2006-07	340	27	περ. 30.000	-	» » »

Εκ πρώτης όψεως, τα στοιχεία παρουσιάζουν μια πολύ σημαντική διαφορά, όσον αφορά τα απογευματινά² σχολεία, μεταξύ του Σχολικού Έτους 1996-97 και του επομένου έτους (97-98). Από 400 σχολεία με 40.000 μαθητές μειώθηκαν στα 281 σχολεία και 20.000 μαθητές. Η σημαντική αυτή διαφορά εξηγείται από το γεγονός, ότι η Αρχιεπισκοπή Β. και Ν. Αμερικής μετά την παραίτηση του Αρχιεπισκόπου Ιακώβου, κατεμήθη. Η νέα εικόνα περιελάμβανε την Αρχ/πή Αμερικής, τη Μητρόπολη Καναδά, τη Μητρόπολη Παναμά και Κεντρώας Αμερικής, και τη Μητρόπολη Μπουένος Άιρες. Κατά συνέπεια, όλα τα σχολεία του Καναδά και της Λ. Αμερικής έπαυσαν να αναφέρονται στα στατιστικά στοιχεία της Αρχ/πής Αμερικής.

Πέραν όμως της αλλαγής αυτής έγιναν και άλλες αλλαγές στην Αρχ/πή Αμερικής. Κατά την περίοδο 1996-1999 στο θρόνο της Αρχ/πής ευρίσκετο ο Αρχιεπίσκοπος Σπυριδών, του οποίου η αρχιεπισκοπεία ήταν σύντομη και «ταραχώδης». Ταυτοχρόνως και το Γραφείο Παιδείας της Αρχ/πής εγνώρισε ορισμένες αλλαγές σε διοικητικό επίπεδο.

Οι αλλαγές στους αριθμούς μαθητών των απογευματινών σχολείων μεταξύ των ετών 1998-99 (20.000) και 2000-01 (25.000-30.000) θα μπορούσαν λοιπόν να ερμηνευθούν από τις προαναφερθείσες αλλαγές. Το ίδιο θα μπορούσε να υποστηριχθεί και για τη σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών 2004 και 2005, όταν ο αριθμός των μαθητών μειώθηκε από 35.000 σε

1. Από τα 27 αυτά σχολεία τα 5 είναι προσχολικής ηλικίας, όπως αναφέρει το Yearbook της Αρχ/πής. (Yearbook, 2005, 113).

2. Η σημαντική αυτή αύξηση οφείλεται στο γεγονός ότι η ηλικία των μαθητών δεν είναι πλέον 6-15, αλλά 4-18. Η αλλαγή αυτή ισχύει και για τα επόμενα σχολικά έτη. (Yearbook, 2004, 105).



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

«περίπου 20.000». Κατά πάσα πιθανότητα, οι αριθμοί των μαθητών ήταν «κατ' εκτίμησιν» υπολογισμοί των ιθυνόντων και δεν πρέπει να τους εκλάβουμε ως πολύ αξιόπιστους. Αντίθετα, πιο αξιόπιστοι φαίνεται να είναι οι αριθμοί των Απογευματινών Σχολείων, που δεν παρουσιάζουν τις σημαντικές αυξομειώσεις που είδαμε παραπάνω. Οι αλλαγές στον αριθμό των απογευματινών σχολείων είναι πολύ λογικές. Από 281 το 1998, γίνονται 285 το επόμενο έτος και περί τα 300 το 2001. Αλλά ενώ το 1999 με 285 σχολεία έχουμε 20.000 μαθητές, το 2001 με 300 περίπου σχολεία, δηλαδή 15 περισσότερα, ο αριθμός ανεβαίνει στο «25.000-30.000», πράγμα απίθανο. Εδώ θα πρέπει επίσης να αναφερθεί, ότι μετά το 1999 η Αρχιεπισκοπή παύει να αναφέρει και αριθμό διδασκόντων και διοικήσεως των σχολείων.

Σχετικά με τον αριθμό των Ημερήσιων Σχολείων, οι στατιστικές είναι πιο ακριβείς και για εύλογους λόγους. Ο αριθμός των σχολείων είναι πολύ μικρός και έτσι δεν υπάρχει πρόβλημα καταμετρήσεως. Για το μελετητή των αριθμών, έκπληξη, ίσως, προξενήσει αφ' ενός μεν η απότομη πτώση του αριθμού των σχολείων μεταξύ 1996 και 1997, ήτοι από 24 σε 19, και των μαθητών από 6.517 σε 4.332 και αφ' ετέρου η απότομη αύξηση των σχολείων αυτών από 18 το 2001-02 σε 23 το επόμενο έτος. Ο λόγος για την απότομη μείωση μεταξύ 1995-96 και 1996-97 οφείλεται στην προαναφερθείσα διάσπαση της Αρχιεπισκοπής Β. και Ν. Αμερικής, και κατά συνέπεια την μη καταμέτρηση πλέον των Ημερησίων Σχολείων του Καναδά (2) και Λ. Αμερικής (1 στη Βραζιλία και 2 στην Αργεντινή), καθώς και του μαθητικού τους δυναμικού, που ήταν περί τους 1.800 στον Καναδά, 75 στη Βραζιλία και 410 στην Αργεντινή (Yearbook, 1994, 87). Όσον αφορά την απότομη αύξηση μεταξύ 2001-02 και του επομένου έτους, ο λόγος είναι η δημιουργία νέων σχολείων προσχολικής κυρίως ηλικίας, σε διάφορες πολιτείες, όπως Αλαμπάμα, Ιλλινόις, Πενσυλβάνια, Τέξας και Γιούτα. Κάτι παρόμοιο παρατηρείται και μεταξύ των σχολικών ετών 2003-04 και 2004-05. Από 23 τα Ημερήσια γίνονται 27. Η ερμηνεία και σ' αυτή την περίπτωση είναι η δημιουργία τριών νέων σχολείων Προσχολικής και Νηπιακής Ηλικίας, στην Αριζόνα, Τζόρτζια και Ιλλινόις και ένα Νηπιαγωγείο-4η τάξη, στο Τάρπον Σπρινγκς της Φλώριδας. Το ευχάριστο στην περίπτωση αυτή είναι ότι η πλειονότητα των νέων σχολείων είναι Προσχολικής ή Νηπιακής ηλικίας και ιδρύονται στην «περιφέρεια». Πολλές φορές η δημιουργία τέτοιων νέων σχολείων οφείλεται στο δυναμισμό της εκκλησιαστικής και κοινοτικής ηγεσίας, στην αύξηση του αριθμού των Κοινοτήτων, αλλά και στην οικονομική άνοδο και ευμάρεια πολλών Κοινοτήτων, οι οποίες δεν είχαν μέχρι τότε ελληνικά σχολεία. Επιπλέον και το οικονομικό μέρος της λειτουργίας των Προσχολικών/Νηπιαγωγείων είναι προς όφελος των σχολείων. Πολλά από αυτά τα προνήπια/νηπιαγωγεία στοιχίζουν αρκετά χρήματα στους γονείς και ένα Κοινοτικό Νηπιαγωγείο είναι συνήθως πιο οικονομικό και ασφαλές από άλλα ιδιωτικά. Επίσης έχει και το πρόσθετο πλεονέκτημα, ότι προσφέρει μέρος της ελληνορθόδοξης παιδείας, την οποία δεν πρόκειται να λάβουν τα παιδιά σε άλλα ετερόδοξα ή δημόσια σχολεία. Τέλος, η αύξηση των εν λόγω σχολείων αποτελεί αντανάκλαση και του ρυθμού της σύγχρονης ζωής, όταν συνήθως εργάζονται και οι δύο γονείς. Η ανάπτυξη αυτού του νέου «θεσμού» επιβεβαιώνει επίσης έμμεσα και το γεγονός, ότι οι Ελληνοαμερικανοί είναι η πιο μορφωμένη εθνική ομάδα και η δεύτερη σε οικονομική ευμάρεια στις ΗΠΑ. Τέλος, όσον αφορά την παράλειψη του αριθμού μαθητών για τα έτη 2003-04, 2005-06, και 2006-07, αυτή θα πρέπει μάλλον να αποδοθεί στην αδυναμία του Γραφείου Παιδείας για τη συλλογή στατιστικών στοιχείων σε κανονική βάση.

Μια ενδιαφέρουσα ανάλυση μπορεί να γίνει επίσης και για τα υπόλοιπα Ημερήσια Σχολεία. Όπως προκύπτει από τους παρεχόμενους αριθμούς και από μια ανάλυση των αριθμών, στα Ημερήσια σχολεία της Νέας Υόρκης βλέπουμε, ότι ο αριθμός των μαθητών τους αυξήθηκε σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Έτσι για παράδειγμα από 3.915 το 2000-01, ανέβηκε στο 6.606 στο 2004-05, μια αύξηση πάνω από 50%. Και ασφαλώς θα απορήσει ο μελετητής με αυτό το «φαινόμενο». Πώς δηλαδή ξαφνικά μεγάλωσε αυτός ο αριθμός μαθητών στα

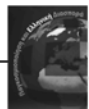


σχολεία μας, αφού η μετανάστευση έχει σταματήσει προ πολλού και είναι απίθανον 50% περισσότεροι Ελληνοαμερικανοί να αποφάσισαν να στείλουν τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία της Νέας Υόρκης, μέσα σε πέντε χρόνια. Η απάντηση ευρίσκεται στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής των ΗΠΑ και διαφόρων Πολιτειών, αλλά και σε πολιτικούς λόγους. Ας γίνουμε πιο σαφείς, ξεκινώντας από τους πολιτικούς και θρησκευτικούς λόγους: η σημαντική αύξηση μαθητών σε μερικά Ημερήσια σχολεία στο Μπρούκλιν, οφείνεται πιο πολύ στην πρόσφατη αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος Ρώσων και άλλων ορθοδόξων στις ΗΠΑ, παρά στην αύξηση του δικού μας μαθητικού δυναμικού ή την αλλαγή γνώμης από τους ομογενείς γονείς. Έτσι οι ομόδοξοι Ρώσοι και άλλοι, βοήθησαν αριθμητικά μερικά σχολεία μας στην Νέα Υόρκη, ιδιαίτερα των Τριών Ιεραρχών, όπου αποτελούν το 90% του μαθητικού δυναμικού³. Η δεύτερη εξήγηση για την παρατηρηθείσα αύξηση ευρίσκεται στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής των ΗΠΑ. Σε ομοσπονδιακό επίπεδο, η εκπαιδευτική αλλαγή ήρθε με την υποστήριξη των CHARTER SCHOOLS από την Κυβέρνηση Μπους, η οποία επηρέασε και τα μειονοτικά σχολεία των ΗΠΑ, μεταξύ των οποίων και τα ελληνικά, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια.

Εξετάζοντας για παράδειγμα την εκπαιδευτική πολιτική της Πολιτείας της Νέας Υόρκης, διαπιστώνουμε, ότι για οικονομικούς και πρακτικούς λόγους προτιμάει να συνεργασθεί με Κοινοτικά/Μειονοτικά Σχολεία, παρά να χτίζει και να λειτουργεί δικά της νέα σχολεία. Ένα καλό παράδειγμα είναι η περίπτωση του Σχολείου «Γουλανδρής-Τσολαίνός» στον Άγιο Σπυρίδωνα, στο Άνω Μανχάτταν. Ενώ το 1996-97 το σχολείο αυτό είχε 55 μαθητές, πέντε χρόνια αργότερα, το 2002, είχε 340. Ο λόγος ασφαλώς δεν ήταν η κατακόρυφη αύξηση των Ελληνοαμερικανών, αλλά η κατακόρυφη αύξηση των ισπανόφωνων, μαύρων, και άλλων «πελατών» του. Πιο απλά, η Πολιτεία και η Πόλη της Νέας Υόρκης κατανόησαν, ότι είναι λυσιτελέστερο να πληρώνουν ένα Ελληνικό ή άλλο Κοινοτικό Σχολείο, μεταμορφώνοντας σε «ανεξάρτητο», μερικές εκατοντάδες χιλιάδες δολάρια το χρόνο, χρησιμοποιώντας τις κτιριακές και άλλες εγκαταστάσεις του, παρά να προσπαθούν οι ίδιοι να χτίσουν σχολεία και να πληρώνουν δασκάλους και όλα τα πολλά και δαπανηρά ευεργετήματα, που παρέχουν στα άλλα τους σχολεία. Έτσι με μια νομική διευθέτηση του πράγματος μεταξύ Κοινότητας-Πόλεως και Πολιτείας όλοι επωφελούνται από τη λύση αυτή. Η Πόλη και Πολιτεία της Νέας Υόρκης κερδίζουν εκατομμύρια δολάρια από τη διευθέτηση αυτή, η Κοινότητα βρίσκει μια απροσδόκητη πηγή εσόδων -γύρω στις 750.000 δολάρια τα τελευταία 7-8 χρόνια στην εν λόγω περίπτωση- και μηδενίζει τα έξοδα του σχολείου της, ενώ οι ισπανόφωνοι και άλλοι γονείς είναι πολύ ευτυχείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα κατ' ουσίαν ιδιωτικό σχολείο, το οποίο δεν έχει πολλά από τα προβλήματα των δημοσίων σχολείων. Επιπλέον, οι ισπανόφωνοι και άλλοι γονείς κατανοούν την αξία της ελληνικής παιδείας και είναι ευτυχείς που τα παιδιά τους εκτός από ισπανικά μαθαίνουν και ελληνικά, τα οποία θα τους είναι χρήσιμα όταν αργότερα κάνουν αίτηση στα πανεπιστήμια. Από μόνο του το εν λόγω Σχολείο ήταν καταδικασμένο σε αργό θάνατο, αφού το εκκλησίασμα είχε φύγει από την περιοχή αυτή, που είχε «αποικηθεί» από ισπανόφωνους μετανάστες. Τούτο αποδεικνύεται από το γεγονός, ότι από τους 275 μαθητές του σχολείου (Προνηπιαγωγείο-8^η τάξη) σήμερα, μόνον περί τους 10 είναι παιδιά ομογενών και τα υπόλοιπα αλλογενείς, κυρίως ισπανόφωνοι και έγχρωμοι⁴. Τέλος, η αλλαγή του νομικού πλαισίου σε ομοσπονδιακό επίπεδο επέτρεψε για πρώτη φορά τη δημιουργία ενός νέου τύπου σχολείου, του γνωστού ως CHARTER, το οποίο θα εξετάσουμε πιο αναλυτικά στη συνέχεια.

3. Συνέντευξη με τη δασκάλα ομογενειακών σχολείων Ν. Υόρκης, κα Μαρία Ζαχαρίου. Ιούνιος, 2007.

4. Συνέντευξη με το διευθυντή του εν λόγω σχολείου, Δρα Ανδρέα Ζαχαρίου. Ιούνιος, 2007.



4. Σχολεία τύπου Τσάρτερ - Charter Schools

Τα σχολεία τύπου Τσάρτερ είναι ανεξάρτητα σχολεία, που ιδρύονται βάσει ενός «τσάρτερ», δηλαδή ενός «καταστατικού χάρτη», και υπόσχονται υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών στόχων πιστεύεται, ότι θα προκύψει από τη μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ελευθερία δράσης, μακριά από τις γραφειοκρατικές διατυπώσεις και κανονισμούς των δημοσίων σχολείων.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, οι περισσότερες Πολιτείες, 40 μέχρι το σχολικό έτος 2005-2006, θέσπισαν νόμους που επιτρέπουν τη λειτουργία τέτοιων σχολείων. Με πρωτοπόρο την Μινεσότα, που άνοιξε το πρώτο σχολείο του τύπου αυτού το 1992, στο τέλος του 2006 λειτουργούσαν 3.600 τέτοια σχολεία, εξυπηρετώντας 1 εκατομμύριο μαθητές⁵. Σύμφωνα με το νόμο, τα σχολεία αυτά είναι ανεξάρτητα και μπορούν να ιδρυθούν από εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινοτικούς φορείς, κ.λπ. Μπορούν, τέλος, να μετατραπούν σε Τσάρτερ και υπάρχοντα Κοινοτικά ή άλλα σχολεία, εφόσον πληρούν τις προϋποθέσεις λειτουργίας των Τσάρτερ.

Φυσικά τα Τσάρτερ δεν είναι πανάκεια για την θεραπεία όλων των προβλημάτων της αμερικανικής εκπαίδευσης. Απλώς είναι ένας νέος τρόπος προσέγγισης των προβλημάτων, όπου η Πολιτεία είναι διατεθειμένη να καταβάλει τα έξοδα για την επιτυχή λειτουργία τους, ιδιαίτερα σε περιοχές όπου τα δημόσια σχολεία έχουν αποτύχει. Θεωρητικά, η ελευθερία κινήσεων, η λιγότερη γραφειοκρατία, η δυνατότητα της διοίκησης του σχολείου να επιλέξει το προσωπικό της και να εφαρμόσει απλούστερους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, αναμένεται να οδηγήσουν σε καλύτερα αποτελέσματα. Εξυπακούεται, ότι οι διευθύνοντες τα Τσάρτερ δεν παίρνουν λευκή επιταγή να κάνουν ό,τι θέλουν, αλλά τους δίνεται η ευκαιρία να δοκιμάσουν τις δικές τους στρατηγικές, για να επιτύχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Και ναι μεν, πληρώνονται από την Πολιτεία με ένα ικανοποιητικό ποσό ανά μαθητή, ταυτοχρόνως όμως δεσμεύονται να δεχθούν οποιοδήποτε μαθητή υποβάλει αίτηση εγγραφής στα σχολεία τους και να φοιτήσει δωρεάν, όπως στα δημόσια σχολεία. Τέλος, η απόδοση του σχολείου και η εκπλήρωση των ακαδημαϊκών και άλλων υποχρεώσεων του καθίστανται τα κυριότερα κριτήρια ανανέωσης της χρηματοδότησης των σχολείων αυτών και ιδιαίτερα της ανανέωσης των συμβολαίων τους, που γίνεται κάθε τρία ή πέντε χρόνια ανάλογα με την Πολιτεία.

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω, ο νέος αυτός νόμος αφήνει πολλά περιθώρια για τη δημιουργία του νέου αυτού τύπου σχολείου, που πιθανόν να φέρει μια μίνι επανάσταση στην εκπαίδευση των ΗΠΑ. Ο κυριότερος εχθρός των σχολείων αυτών είναι οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, οι γνωστές NEA, UFT, κ.ά., κάτι αντίστοιχο της ελληνικής ΟΛΜΕ. Μια σημαντική επιτυχία των τσάρτερ, θα θέσει υπό αμφισβήτηση πολλές από τις θέσεις τους και θα ασκήσει σημαντικές έμμεσες πιέσεις στις εν λόγω οργανώσεις. Προληπτικά, λοιπόν, οι οργανώσεις αυτές επολέμησαν την ψήφιση νόμων για την ίδρυση των Τσάρτερ, με μερική επιτυχία. Πολλές Πολιτείες δέχθηκαν να διαθέσουν ένα μικρό ποσό από τον προϋπολογισμό τους για να δοκιμάσουν το νέο θεσμό. Μέχρι στιγμής το πείραμα φαίνεται να επιτυγχάνει και το πιθανότερο είναι ο αριθμός των Τσάρτερ να αυξηθεί στο μέλλον.

Περιπτώ να τονίσουμε, ότι αυτός ο τύπος σχολείου και οι παραλλαγές του, ευνοούν μέχρι ενός σημείου και την ομογενειακή παιδεία. Για παράδειγμα, ένα προβληματικό Κοινοτικό Σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε σχολείο Τσάρτερ και να λύσει το οικονομικό του πρόβλημα. Το Σχολείο «Γουλιανδρής-Τσολαϊνός» που αναφέραμε παραπάνω, θα μπορούσε να κατευθυνθεί προς αυτή τη λύση, αν το επιθυμούσε. Τελικά, τη λύση αυτή επέλεξε στο Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης το σχολείο «Σωτήριος Έλληνας» της Κοιμήσεως της Θεοτόκου. Η μείωση του

5. Πηγή: The Achiever. U.S. Department of Education Vol. 5, No. 8 October 2006, p. 5



αριθμού των μαθητών του και η δύσκολη οικονομική του κατάσταση το οδήγησε να μετατραπεί σε τσάρτερ και να χρηματοδοτηθεί από τη Πολιτεία της Νέας Υόρκης. Φυσικά για να επιτευχθεί αυτό, έπρεπε νομικά να μην υπάγεται στην Εκκλησία, αφού στις ΗΠΑ υπάρχει διαχωρισμός Πολιτείας και Εκκλησίας. Με τις κατάλληλες νομικές διατυπώσεις το σχολείο μετατράπηκε σε Τσάρτερ με την επωνυμία «Hellenic Classical Charter School» και εξυπηρετεί όχι μόνον τους πρώην μαθητές του, δωρεάν, αλλά και όλους τους άλλους μαθητές της περιοχής. Χάρης στην ανεξαρτησία λειτουργίας που έχει το Τσάρτερ, μπορεί να εισαγάγει πολλά μαθήματα που πιστεύει, ότι χρειάζονται στο αναλυτικό του πρόγραμμα. Έτσι ένα τέτοιο «ελληνικό Τσάρτερ» μπορεί να εισαγάγει την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό, την ελληνική ιστορία, κ.λπ. Μπορεί ακόμη να βάλει και θρησκευτικά με τη μορφή της εκκλησιαστικής ιστορίας. Πολλά από τα «κοινοτικά Τσάρτερ» επιλέγουν τη λύση να διδάσκουν θρησκεία, πολιτισμό, χορό, αθλητισμό, κ.λπ. μετά το τέλος της σχολικής ημέρας, σε ένα διευρυμένο ωράριο, το οποίο βοηθάει τόσο τους μαθητές, όσο και τους εργαζόμενους γονείς τους.

Εκτός από το σχολείο της Κοιμήσεως της Θεοτόκου, υπήρξαν και άλλα Κοινοτικά μας Σχολεία, που σκέφτηκαν να επωφεληθούν από τη νομική αυτή ρύθμιση, ενώ άλλα πάλι ακολούθησαν τους κανονισμούς και δημιουργήθηκαν εξ υπαρχής. Έτσι η τελευταία δεκαετία είδε τη δημιουργία μισής ντουζίνας περίπου «ελληνικών συμφερόντων» σχολείων Τσάρτερ, και συγκεκριμένα, τέσσερα στη Φλόριδα, ένα στη Νέα Υόρκη, ένα στο Ντελαγουέρ, και ένα στη Charlotte της Β. Καρολίνας.

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης δεν λύνει όλα τα προβλήματα της αμερικανικής εκπαίδευσης. Η ελευθερία δράσεως και αυτονομία είναι σημαντικά πλεονεκτήματα, αλλά δεν αρκούν. Εάν δεν υπάρχει η σωστή διοίκηση, ενθουσιώδες και αφοσιωμένο διδακτικό προσωπικό, γονείς που να ενδιαφέρονται να βοηθήσουν και παιδιά που να θέλουν να μάθουν, τότε ο θεσμός των τσάρτερ δεν θα έχει ευοίωνα μέλλον. Ήδη είχαμε και την πρώτη περίπτωση κλεισίματος ενός Τσάρτερ στη Βοστώνη, διότι απέτυχε να αποδώσει, ό,τι υποσχέθηκε. Βασικός λόγος της αποτυχίας του ήταν το γεγονός, ότι η πλειονότητα των μαθητών προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό επίπεδο παιδείας και εισοδήματος. Αποτέλεσμα, η μη ανανέωση της συμφωνίας και η παύση της χρηματοδότησης, που μαθηματικά οδηγεί και στο κλείσιμο του σχολείου.

Εν κατακλείδι, η νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης έχει ένα σχετικά καλό μέλλον. Πολλά από τα στοιχεία που παρέχει, δηλαδή υψηλή απόδοση στην οικονομική επένδυση της Πολιτείας, χαμηλότερο κόστος λειτουργίας, υποστήριξη του αιτήματος των γονέων που δε βρίσκουν καλύτερη λύση στο αδιέξοδο μιας κακής δημόσιας παιδείας, όλα αυτά είναι παράγοντες που αναμένεται να επιδράσουν θετικά στην επιβίωση και ανάπτυξη του νέου αυτού θεσμού στον αμερικανικό εκπαιδευτικό χώρο. Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι τα Τσάρτερ και οι «αντίποδες» τους, τα σχολεία KAPPA, ευνοούν την περαιτέρω διεξόδυση της ελληνικής παιδείας στον αμερικανικό εκπαιδευτικό χώρο. Η δυνατότητα που έχουν στη διαμόρφωση του αναλυτικού τους προγράμματος ευνοεί την εισαγωγή της ελληνικής γλώσσας, μυθολογίας, κ.ά., ιδιαίτερα όταν η ελληνική κυβέρνηση είναι διατεθειμένη να χρηματοδοτεί τη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων, μέσω αποσπασμένου διδακτικού προσωπικού, και τη διάθεση εκπαιδευτικού υλικού, πράγμα το οποίο ήδη γίνεται σε αρκετά από αυτά.

Σύμφωνα με μια άλλη θεώρηση, τα σχολεία θα μπορούσαν να βλάψουν την ελληνοαμερικανική εκπαίδευση. Θεωρητικά, κάθε Ελληνοαμερικανικό Κοινοτικό Σχολείο θα μπορούσε να μετατραπεί σε Τσάρτερ, με όλες τις καλές και κακές συνέπειες. Όπως αναφέραμε προηγουμένως το τσάρτερ μπορεί να αποτύχει ακαδημαϊκά και να αναγκασθεί να κλείσει. Τι θα κάνει τότε η Κοινότητα; Το Τσάρτερ μπορεί επίσης να θεθεί υπό επιτήρηση ή και να κλείσει, σε περίπτωση διοικητικών ή άλλων ατασθαλιών ή να μην γίνει ανανέωση συμβολαίου, λόγω τέτοιων ατασθαλιών. Για οικονομικούς και μόνον λόγους θα μπορούσαν,



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

θεωρητικά τουλάχιστον, τα Κοινοτικά σχολεία να μετατραπούν σε Τσάρτερ. Σε μια τέτοια περίπτωση, όμως η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού σε πολλά από αυτά τα σχολεία θα μπορούσε να αλλοιωθεί τόσο, ώστε τα ελληνοαμερικανικά να γίνουν μειοψηφία, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό, πολυφυλετικό και ετερόδοξο περιβάλλον, με όλες τις θετικές και αρνητικές του συνέπειες. Στην περίπτωση του σχολείου της Κοιμήσεως της Θεοτόκου, η μετατροπή ήταν ένα αναγκαίο κακό, αφού ο ελληνοαμερικανικός μαθητικός πληθυσμός του είχε πέσει σημαντικά και τα οικονομικά της Κοινότητας δεν ήταν πολύ ανθηρά. Ταυτόχρονα, όμως, η μετατροπή του σε τσάρτερ, όπου η πλειοψηφία των μαθητών του προέρχεται από το «γκέτο» των μαύρων του Μπρούκλιν, θορύβησε πολλούς έλληνες γονείς, με αποτέλεσμα η διαρροή των ομογενών μαθητών να επιταχυνθεί και το σχολείο, να απολέσει τον ελληνικό χαρακτήρα και την ταυτότητά του. Έτσι κατά πολλούς, το πείραμα αυτό απέτυχε και έχει προβληματίσει και άλλα Ελληνικά Σχολεία της Νέας Υόρκης, που έβλεπαν μόνον τα θετικά στοιχεία των Τσάρτερ.

Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται ενώπιόν μας είναι, πώς θα αισθάνονταν οι ομογενείς, αν τα σχολεία του Αγίου Δημητρίου ή του Αγίου Νικολάου στο Φλάσινγκ, αποφάσιζαν να στραφούν προς αυτή την κατεύθυνση, για οικονομικούς και μόνον λόγους; Πώς θα αισθανόμαστε, όταν θα χανόταν αυτό το «esprit de corps», η ελληνικότητα, η ιδιαιτερότητα και η εθνοπολιτισμική ομοιογένεια, που διακρίνει μέχρι τώρα τα Κοινοτικά μας Σχολεία; Μια τέτοια μετατροπή, θα αλλοίωνε τη μορφή και την ουσία αυτού που αποκαλούμε σήμερα Ελληνικό Σχολείο στην Αμερική. Το ερώτημα λοιπόν είναι: είμαστε έτοιμοι και μέχρι ποίου βαθμού, για μια τέτοια αλλαγή στο σχολικό μας γίγνεσθαι; Η περίπτωση της Κοιμήσεως της Θεοτόκου χρήζει ιδιαίτερης μελέτης.

5. Σχολεία τύπου Κάππα - Kappa Schools

Σε αντιπερισπασμό στη δημιουργία και λειτουργία των Τσάρτερ, η ΝΕΑ και η UFT υποστήριξαν και επέτυχαν τη δημιουργία ενός ακόμη τύπου σχολείου, που έχει όλα σχεδόν τα χαρακτηριστικά των Τσάρτερ, αλλά είναι στην ουσία δημόσιο σχολείο άλλης μορφής. Τα πειραματικά αυτά σχολεία που λέγονται KAPPA -ακρωνύμιο των αγγλικών λέξεων Knowledge Is Power, Preparatory Academy- ακολουθούν το μοντέλο και τη στρατηγική των Τσάρτερ, αλλά η ειδοποιός διαφορά τους είναι ότι όλοι οι διδάσκοντες και διοικούντες είναι δημόσιοι υπάλληλοι και ακολουθούν πιο πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα των άλλων δημοσίων σχολείων. Μια άλλη σημαντική διαφορά τους από τα Τσάρτερ είναι, ότι οι μισθοί και τα ευεργετήματά τους είναι ακριβώς τα ίδια με αυτά των εκπαιδευτικών των δημοσίων σχολείων. Όσον αφορά όμως το πρόγραμμα διδασκαλίας, την επιλογή δασκάλων και τους κανονισμούς εσωτερικής λειτουργίας, τα σχολεία αυτά λειτουργούν όπως τα Τσάρτερ.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα τέτοιο σχολείο, το KAPPA IV, που λειτουργεί τα τελευταία τρία χρόνια στο Χάρλεμ της Νέας Υόρκης. Από τους 292 μαθητές του το 60% είναι ισπανόφωνοι, περί τα 37% μαύροι και το 3% Ασιάτες και Ινδιάνοι. Η διευθύντρια του σχολείου, η κ. Πανωραία Παναγιουσούλης-Παπαδάτος, από Έλληνα πατέρα και μητέρα από τη Γουατεμάλα, προχώρησε κατά κάποιο τρόπο στην «ελληνοποίηση» του σχολείου, πιστεύοντας ότι αυτό θα ανεβάσει την ποιότητά του. Έτσι εισήγαγε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αντί της Λατινικής, όπως πρότειναν μερικοί γονείς, τη διδασκαλία της Ελληνικής. Επιπλέον εισήγαγε τη διδασκαλία ελληνικών χορών και μουσικής και σαν σήμα του σχολείου επέλεξε την γνωστή μας «κουκουβάγια». Προσέλαβε δύο Ελληνίδες δασκάλες, που διδάσκουν τα ελληνικά μαθήματα και χορούς. Η μία από αυτές, που είναι και ηθοποιός ανέβασε και το έργο «Όρνιθες» του Αριστοφάνη, προσαρμοσμένο στην σημερινή πραγματικότητα, το οποίο παίχτηκε με μεγάλη επιτυχία, όχι μόνον στο σχολείο αλλά και στο Σταθάκειο Πολιτιστικό



Κέντρο της Αστόριας. Όλοι οι μαθητές παίρνουν ελληνικά (4-5 φορές την εβδομάδα). Οι γονείς είναι πολύ ευχαριστημένοι από το επίπεδο του Σχολείου, καθότι οι βαθμοί των παιδιών στην ανάγνωση ευρίσκονται στο επίπεδο του 62%, σε σύγκριση με το 39% που είναι ο μέσος όρος της σχολικής τους περιφέρειας. Τέλος, αυτόν το Μάρτιο 2007, 33 μαθητές, 7 γονείς και 7 διδάσκοντες ταξίδεψαν για μια εβδομάδα στην Ελλάδα και ο ΕΟΤ τους προσέφερε δωρεάν διαμονή. Περιττό να τονίσουμε, ότι όλοι έμειναν κατενθουσιασμένοι από το ταξίδι και την όλη εμπειρία. Η διευθύντρια, κ. Παναγιουσούλη, ζήτησε και πήρε βιβλία από το Ελληνικό Προξενείο⁶. Στην Πολιτεία της Νέας Υόρκης λειτουργούν ωστόσο μόνον 7 KAPPA Σχολεία, ενώ η Πολιτεία έχει εγκρίνει την ίδρυση 100 σχολείων Τσάρτερ.

Το παράδειγμα αυτό δείχνει όλες τις μεγάλες προσδοκίες, αλλά και τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τα σχολεία Τσάρτερ και τους αντίποδες τους, τα KAPPA. Στην προκειμένη περίπτωση η αποχώρηση μιας δασκάλας από το σχολείο και η εξεύρεση άλλης δασκάλας με τον ίδιο ενθουσιασμό και αφοσίωση, αποδείχτηκε μια δύσκολη υπόθεση. Πολλοί δάσκαλοι από την Ελλάδα δε θέλουν να διδάσκουν περισσότερες ώρες από ό,τι διδάσκουν στην Ελλάδα. Πολλοί από αυτούς δεν γνωρίζουν καλώς την αγγλική, αλλά ούτε και την ελληνοαμερικανική ή αμερικανική νοοτροπία. Τέλος, οι πολύ υψηλές αποδοχές τους, σε σύγκριση με ντόπιους Ελληνοαμερικανούς δασκάλους, μοιραίως οδηγεί σε συγκρίσεις και ενίοτε σε προστριβές.

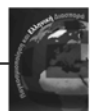
Όλα αυτά είναι μερικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τόσο την ελληνοαμερικανική παιδεία, όσον και τα σχολεία Τσάρτερ και KAPPA. Σε βάθος χρόνου, πολλές από αυτές τις εκπαιδευτικές καινοτομίες θα δείξουν τα θετικά και αρνητικά τους στοιχεία, την αντοχή τους απέναντι στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, καθώς και τις επιπτώσεις τους στην υπάρχουσα δομή των Ελληνοαμερικανικών Ημερησίων Σχολείων. Η ομογένεια θα πρέπει επομένως να είναι πολύ προσεκτική στις επιλογές, που ίσως χρειασθεί να κάνει.

6. Ελληνοαμερικανική παιδεία και μικτοί γάμοι

Ένα σημαντικό θέμα στην ομογένεια είναι και το θέμα των μικτών γάμων. Το θέμα αυτό έχει μια σχετικά μακρά προϊστορία. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1920 έχουμε τα πρώτα δείγματα μικτών γάμων, αφού το 90% των μεταναστών της εποχής εκείνης ήταν άνδρες. Και ναι μεν, υπήρχε μια διαρκής προσπάθεια εξευρέσως «νυφών» με αλληλογραφία και φωτογραφίες, αυτό όμως ήταν αδύνατο να καλύψει πλήρως τις ανάγκες. Επιπλέον, η καθημερινή επαφή με το άλλο φύλο, από διαφορετικές φυλές και θρησκείες, οδηγούσε αρκετές φορές σε σοβαρούς δεσμούς που κατέληγαν σε γάμο. Έτσι ήδη στη δεκαετία του 1920, το ποσοστό των μικτών γάμων είχε πλησιάσει το 20% (Moskos, 1990, 73).

Παρόλα αυτά, ο αριθμός των μικτών γάμων δεν είχε πάρει σοβαρές διαστάσεις μέχρι τη δεκαετία του 1960, όταν έφτασε το ποσοστό στα 30% (Moskos, 1990, 73). Από τη δεκαετία του 1970 και μετά, όμως, τα πράγματα άλλαξαν σημαντικά. Έτσι για παράδειγμα, ενώ το 1960 οι μεταξύ ορθοδόξων γάμοι ήταν 3.982 και οι μικτοί 338, το 1975 είχαμε 2.910 γάμους μεταξύ ορθοδόξων και 2.568 μικτούς, δηλαδή πάνω από 45%. Μέσα σε άλλα 5 χρόνια, δηλαδή το 1980, η εικόνα θα αλλάξει πιο πολύ και για πρώτη φορά οι μικτοί γάμοι θα ξεπεράσουν τους μεταξύ ορθοδόξων, 2.009 μεταξύ ορθοδόξων και 2.660 μικτοί. Το 1990 επί συνόλου 5.956 γάμων, οι 2.187 ήταν μεταξύ ορθοδόξων και 3.769 μικτοί, δηλαδή οι μικτοί ξεπέρασαν το 60%. Το 2000, η διαφορά αυτή υπέρ των μικτών συνεχίστηκε και επί συνόλου 3.827 οι 2.416 ήταν μικτοί και οι 1.411 μεταξύ ορθοδόξων. Τέλος το 2005, επί

6. Συνέντευξη με τη διευθύντρια Πανωραία Παναγιουσούλη-Παπαδάτου. Ιούνιος, 2007.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

συνόλου 3.489 γάμων, είχαμε 2.102 μικτούς και 1.387 μεταξύ ορθοδόξων δηλαδή και πάλι οι μικτοί είχαν ξεπεράσει το 60%.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στατιστικό στοιχείο είναι, ότι το σύνολο των γάμων ήταν σχετικά σταθερό από το 1950 έως το 1970, γύρω στους 3.500 γάμους το χρόνο. Από το 1970 ο αριθμός αυτός αυξάνει αργά αλλά σταθερά και φθάνει στους 4.669 το 1980. Το 1989 φθάνει στο ζενίθ με 6.048 γάμους (2.144 μεταξύ ορθοδόξων και 3.904 μικτούς). Από τότε αρχίζει μια αργή αλλά σταθερή πτώση και σε δέκα χρόνια (1999) πέφτουν στους 4.039. Και όταν ακόμη προσαρμόσουμε τα στατιστικά δεδομένα, λόγω της κατάτμησης της Αρχ/πής το 1996, οι στατιστικές αυτές δεν είναι ευσιώνες: -3.855 γάμοι το 1996 και 3.489 το 2005-Τι σημαίνουν αυτοί οι αριθμοί; Πτώση γεννητικότητας στην προηγούμενη γενιά; Επιλογή να μην δεσμεύονται με τα δεσμά του γάμου οι νέοι; Το διαγραφόμενο δημογραφικό πρόβλημα είναι πιο σημαντικό από το «πρόβλημα» των μικτών γάμων, αν το θεωρήσουμε πρόβλημα. Αλλά ας δούμε πως το βλέπει ο Αρχ/πος Δημήτριος. Σε πρόσφατη δήλωσή του κατά τις εργασίες του Αρχ/κού Συμβουλίου, όπως αναφέρει ο Ορθόδοξος Παρατηρητής⁷, «Ο Αρχιεπίσκοπος ανεφέρθη ακόμη σε τρεις περιοχές σχετιζόμενες με την Εκκλησία. Και πρώτα είπε «η οικογένεια που προέρχεται από μικτό γάμο, είναι μια πρόκληση και ευλογία, και όχι πρόβλημα. Ούτε θα πρέπει να ιδωθεί ως πρόβλημα. Επιπλέον ετόνισε, ότι τούτο δεν είναι απλώς θέμα ενεργειών της κεντρικής διοικήσεως και ότι η καλύτερη αντιμετώπισή του είναι στο επίπεδο της τοπικής κοινότητας».

Στενά συνδεδεμένο με το θέμα των γάμων είναι και το θέμα των διαζυγίων. Έτσι εξετάζοντας τα στοιχεία της Αρχ/πής, βλέπουμε ότι το 1965 τα διαζύγια ήταν 184 μεταξύ ορθοδόξων και 51 μεταξύ ετεροδόξων. Δηλαδή τα διαζύγια από μικτούς γάμους ήταν λιγότερο από το ένα τρίτο σε σύγκριση με αυτά των ορθοδόξων. Το 1975 τα μεταξύ ορθοδόξων είχαν ανέβει στα 292 και των μικτών στα 183, ενώ οι γάμοι την ίδια χρονολογία ήταν 2.910 μεταξύ ορθοδόξων και 2.568 των μικτοί. Το 1985 τα διαζύγια μεταξύ ορθοδόξων ήταν 360 και των μικτών 456, και οι γάμοι αντίστοιχα 2.200 μεταξύ ορθοδόξων και 3.387 μεταξύ ετεροδόξων. Δέκα χρόνια αργότερα, το 1995, οι αριθμοί ήταν ως εξής: διαζύγια μεταξύ ορθοδόξων 364 και μεταξύ μικτών 358, με γάμους αντίστοιχα 2.045 και 3.575. Τέλος το 2005 οι αριθμοί αυτοί ήταν 263 διαζύγια μεταξύ ορθοδόξων και 277 μεταξύ μικτών και οι γάμοι αντίστοιχα 1.387 και 2.102.

Από μία πρόχειρη ανάλυση των ανωτέρω στοιχείων, προκύπτει ότι τα ποσοστά διαζυγίων στους μικτούς γάμους είναι μικρότερα από αυτά των μεταξύ ορθοδόξων. Έτσι για παράδειγμα, το 1975 ενώ οι γάμοι μεταξύ ορθοδόξων δεν απείχαν πολύ από αυτούς των μικτών, τα διαζύγια των μικτών ήταν αναλογικά μικρότερα (183 έναντι 292). Το 1985 ο αριθμός των μεταξύ ορθοδόξων διαζυγίων ήταν μικρότερος αυτού των μικτών (360 και 456), αλλά οι γάμοι ήταν 2.200 και 3.387 αντιστοίχως. Η διαφορά αυτή γίνεται πιο έντονη το 1995, όταν τα διαζύγια είναι σχεδόν τα ίδια εκατέρωθεν (364 μεταξύ ορθοδόξων και 358 μεταξύ μικτών), αλλά οι αριθμοί γάμων είναι πολύ μεγαλύτεροι μεταξύ μικτών (2.045 μεταξύ ορθοδόξων και 3.575 μεταξύ μικτών). Η τάση αυτή μεγαλύτερου ποσοστού διαζυγίων μεταξύ ορθοδόξων, που συνεχίζεται και το 2005 (263 μεταξύ ορθοδόξων και 277 μεταξύ μικτών, ενώ οι γάμοι ήταν 1.387 και 2.102 αντιστοίχως), φαίνεται να επιβεβαιώνει την δήλωση του Αρχιεπισκόπου, ότι δηλαδή οι μικτοί γάμοι μπορούν να θεωρηθούν όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευλογία. Τουλάχιστον στο θέμα των διαζυγίων είναι περισσότερο ευλογία, παρά πρόβλημα.

7. Orthodox Observer May (2007) 72, 1230, 1.



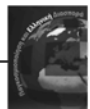
Ασφαλώς οι αριθμοί αυτοί μπορούν να δώσουν αρκετή τροφή στους ειδικούς για αναλύσεις. Αν και δε θεωρώ τον εαυτό μου ειδικό επ' αυτού, διακινδυνεύω να παραπέμψω στο γνωστό νόμο της φυσικής, ότι δηλαδή «τα ετερόνυμα έλκονται και τα ομώνυμα απωθούνται». Έτσι δεν θα μας προκαλούσε έκπληξη ένας σταθερός γάμος Έλληνα με μια Γερμανοαμερικανίδα, όπου το ελληνικό «δαιμόνιο» θα αντιμετώπιζε μια ψύχραιμη, οργανωμένη και πειθαρχημένη γυναίκα, όπως αναφέρει και ο Μόσκος στο βιβλίο του, όπου θαυμάζει τη γυναίκα του που μαθαίνει και μιλάει καλύτερα τα ελληνικά από τον ίδιο και γίνεται γνώστης σε βάθος της ελληνικής κουλτούρας. Φαντάζομαι, ότι υπάρχουν αρκετές τέτοιες περιπτώσεις που συνηγορούν για την ύπαρξη λιγότερων διαζυγίων. Επιπλέον, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, ότι ένας Ελληνοαμερικανός θα το σκεφθεί πιο πολύ να παντρευτεί αλλόθρησκη και δεν οδηγείται επιπόλαια σ' ένα τέτοιο γάμο, όπου θα έχει να αντιμετωπίσει, μεταξύ άλλων, και την οικογένειά του. Είναι και αυτό ένας παράγοντας μεγαλύτερης σταθερότητας σ' αυτούς του γάμους.

Τώρα, όσον αφορά το θέμα της παιδείας μεταξύ παιδιών από μικτούς γάμους και μεταξύ ορθοδόξων, νομίζω ότι το πράγμα γίνεται ακόμη πιο περίπλοκο, ιδιαίτερα για τα Ημερήσια Σχολεία. Υποθέτω, ότι στην καλύτερη περίπτωση το ποσοστό θα είναι το ίδιο μεταξύ παιδιών που προέρχονται από γονείς μικτών και ομοδόξων γάμων. Και τούτο, διότι οι μικτοί συνήθως γάμοι είναι πιο συχνοί ανάμεσα στους πιο μορφωμένους ομογενείς, οι οποίοι κατά κανόνα έχουν υψηλότερα εισοδήματα και προτιμούν να στέλνουν τα παιδιά τους σε άλλα πιο ακριβά ιδιωτικά σχολεία και όχι τα δικά μας Ημερήσια. Επιπλέον το ποσοστό των μικτών γάμων είναι υψηλότερο μεταξύ των Ελληνοαμερικανών δεύτερης και τρίτης γενιάς. Και εδώ πάλι πρόκειται περί υψηλότερου μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και μεγαλύτερου ποσοστού αφομοίωσης. Κατά συνέπεια, μιλούμε και για χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής στα ομογενειακά δρώμενα και επομένως και στα Ημερήσια Σχολεία. Οι γονείς αυτοί πιθανόν να στέλνουν τα παιδιά τους στο Απογευματινό ή Σαββατιανό Σχολείο ή να πληρώνουν για ιδιαίτερα μαθήματα ελληνικών στο σπίτι, όπως για παράδειγμα, η περίπτωση του Μιχάλη Δουκάκη.

Επίλογος

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ελληνοαμερικανική παιδεία έχει μια σχετικά μεγάλη και ενδιαφέρουσα ιστορία. Η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των ομογενών έπαιξε ένα σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της. Ακόμη και οι ιστορικές καταβολές και η ψυχολογία έπαιξαν και αυτές το ρόλο τους.

Η πιο σημαντική ίσως εξέλιξη την τελευταία δεκαετία στο θέμα της παιδείας ήταν η εμφάνιση στο προσκήνιο των σχολείων Τσάρτερ και KAPPA, με όλα τα θετικά και αρνητικά τους, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Η περίπτωση του Σχολείου της Κοιμήσεως της Θεοτόκου, που έφερε το πολύ ενδιαφέρον όνομα «Σωτήριος Έλληνας», φέρνει στο προσκήνιο τα αρνητικά ενός τέτοιου σεναρίου. Η περίπτωση του Σχολείου του Αγίου Σπυρίδωνος, μια ιδιότυπη μορφή ανεξάρτητου Κοινοτικού Σχολείου, δίνει ελπίδες αμοιβαίας επικερδούς συνεργασίας και ωφέλειας μεταξύ Κοινότητας και Πολιτείας. Η περίπτωση του σχολείου KAPPA IV στο Μπρονξ, με την διευθύντρια κ. Παναγιουσούλη, είναι εξαιρετικό παράδειγμα. Η περίπτωση του Σχολείου των Τριών Ιεραρχών, από την άλλη πλευρά, μας δείχνει μια ακόμη πτυχή των εξελίξεων της τελευταίας δεκαετίας. Με 90% ρωσσόφωνους μαθητές και 10% ελληνοαμερικανούς, είναι ένα απτό δείγμα της αλλαγής που επήλθε στα ομογενειακά πράγματα. Ίσως το μεγαλύτερο δίδαγμα από όλες αυτές τις αλλαγές να είναι ότι πρέπει να είμαστε διαρκώς εν εγρηγόρσει. Και θα πρέπει να έχουμε αποθέματα ψυχικά, πνευματικά, οικονομικά και πολιτισμικά, για να αντιμετωπίσουμε την κάθε αντιξοότητα στο μέλλον.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι ο χώρος της παιδείας, γενικώς, και της δικής μας ειδικότερα, βρίσκεται σε μια αέναη και μερικές φορές απρόβλεπτη εξέλιξη. Το «τα πάντα ρει και ουδέν μένει», φαίνεται να παίζει κεντρικό ρόλο σ' αυτή την ιστορία. Εάν θέλουμε λοιπόν να έχουμε παιδεία υψηλού επιπέδου πρέπει να συστρατευθούμε όλοι και να έχουμε διάθεση για σοβαρή εργασία, δράση και αυτοθυσία, οικονομική και άλλη. Αλλιώς η παιδεία μας θα εξακολουθεί να θαλασσοδέρνεται και να πλέει όχι σε «πελάγη ευτυχίας», άλλα μεταξύ αρκετών υφάλων και σκοπέλων.

Και για να κλείσουμε με μια ευχάριστη νότα, οι τάσεις της διεισδύσεως του ελληνικού πνεύματος και παιδείας στο ευρύτερο Αμερικανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι θετικές. Τα σχολεία Τσάρτερ δεν πρόκειται να φύγουν σύντομα από το προσκήνιο και μερικά από αυτά, για λόγους γοήτρου, θα φλερτάρουν με την εισαγωγή στο πρόγραμμά τους της ελληνικής γλώσσας και παιδείας, ιδιαίτερα όταν η Ελλάδα διαθέτει αρκετά χρήματα για να χρηματοδοτήσει τα ελληνικά τους προγράμματα. Παραδόξως, δεν έχει χρόνο να εξετάσει τα αιτήματα ή να διαθέσει χρήματα για τους δικούς της δασκάλους ιδίως των Απογευματινών Σχολείων, αλλά δεν έχει πρόβλημα να πληρώνει 40 και πλέον αποσπασμένους δασκάλους στα διάφορα Τσάρτερ και άλλα σχολεία, ο καθένας από τους οποίους της στοιχίζει περί τις 6 χιλιάδες δολάρια το μήνα.

Ένα άλλο ευοίωνα σημάδι είναι η διδασκαλία της ελληνικής σε διάφορα δημόσια Σχολεία, ιδίως της Νέας Υόρκης, αλλά και σε άλλες πόλεις των ΗΠΑ. Για παράδειγμα, η διδασκαλία της ελληνικής στο αμερικανικό Λύκειο Bryant της Νέας Υόρκης έχει μια ιστορία άνω των 30 ετών. Ο Νικολιδάκης (2005) αναφέρει, ότι εννέα τέτοια σχολεία προσέφεραν ελληνικά κυρίως στην περιοχή της Νέας Υόρκης, αλλά και στη Νέα Ιερσέη και το Κοννέκτικατ. Τα σχολεία αυτά είχαν 644 μαθητές και 12 δασκάλους την τελευταία πενταετία⁸. Ένα άλλο παρήγορο σημείο είναι και η εισαγωγή του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας κατά την τελευταία πενταετία. Μέχρι τώρα είχαμε τα Regents της Αρχ/πής, που εξυπηρετούσαν και δικαίωσαν τους κόπους των μαθητών μας στα Κοινοτικά Σχολεία. Πάνω από 20.000 μαθητές πέρασαν επιτυχώς αυτό το τεστ από το 1973 και πήραν τα ανάλογα «κρέντις». Το Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας όμως καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα. Αποτείνεται σε όλες τις ηλικίες, φύλα, φυλές και μορφωτικά επίπεδα. Μέχρι στιγμής το Πιστοποιητικό το έχουν πάρει πάνω από χίλια πεντακόσια άτομα στις ΗΠΑ και έχουν επιτύχει στα διάφορα επίπεδα, με ανώτατο το επίπεδο Δέλτα (Δ)⁹.

Μια ακόμη ευχάριστη νότα είναι και η συνεχής αύξηση των Προγραμμάτων Ελληνικών Σπουδών σε αμερικανικά Παν/μια, που μακροπρόθεσμα θα έχουν ένα ευεργετικό αποτέλεσμα και στη μέση παιδεία, με την έρευνα και διδασκαλία τους. Τέλος κατά την τελευταία δεκαετία είδαμε και τη δραστηριοποίηση των Ιδρυμάτων Νιάρχου και Ωνάση στις ΗΠΑ και ιδιαίτερα στο χώρο της παιδείας στην Νέα Υόρκη.

Επίσης, έχουμε για πρώτη φορά και μια δραστηριοποίηση του ιδρύματος Leadership 100 της Αρχ/πής. Το ίδρυμα αυτό έχει μεγάλες προοπτικές -έχει ήδη διαθέσει πάνω από 20 εκατομμύρια δολάρια κατά την περίοδο 1989-2006 (Yearbook, 2007, 154)-και ίσως αποφασίσει να επέμβει ακόμη πιο δυναμικά στο χώρο της ελληνοαμερικανικής παιδείας. Το ίδιο ισχύει και για το ταμείο «Πίστη» της Αρχ/πής. Πρόκειται περί ενός εκκολλημένου γίγαντα, ο οποίος θα μπορούσε στο μέλλον, μαζί με το Leadership 100, να αλλάξει ριζικά

8. Βλέπε άρθρο του Ν. Νικολιδάκη "Greek Education in the United States" στο Hellenic Studies, Vol. 13, No. 2, 2005, σελ. 79-95.

9. Βλέπε άρθρο Νικολιδάκη ανωτέρω, σελ. 94. Επίσης συνέντευξη με το Συντονιστή Εκπαίδευσης Νέας Υόρκης κ. Γεώργιο Βληκίδη. Ιούνιος, 2007.



το τοπίο της ελληνοαμερικανικής παιδείας. Μια μικρή χειρονομία του ταμείου «Πίστη» ήταν τελευταίως και η παροχή 43 υποτροφιών σε αποφοίτους 23 Ελληνοαμερικανικών Σχολείων συνολικού ποσού 500 χιλιάδων δολλαρίων. Σχολιάζοντας το γεγονός αυτό ο Αρχ/πος Δημήτριος, είπε: «Είναι όντως μια γενναιόδωρη προσφορά, η οποία αποτελεί σημαντικό βήμα προς τη συνεχιζόμενη προσπάθεια στηρίξεως και προόδου της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού στην Αρχιεπισκοπή μας»¹⁰.

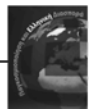
Τέλος, ερχόμαστε στο θέμα των βιβλίων. Έχουν γίνει πολλά στο χώρο αυτό την τελευταία δεκαετία. Ιδιαίτερα η ολοκλήρωση της σειράς των βιβλίων που παρήγαγε το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών*, θα γράψει τη δική της ιστορία. Μερικές δεκαετίες από σήμερα η πλήρης έκδοση της πολυδιάστατης αυτής σειράς -όχι μόνον τα **Πράγματα και Γράμματα**, αλλά και η σειρά **Μαργαρίτα**, η σειρά **Εμείς και οι Άλλοι**, και η σειρά **Από τη Ζωή των Ελλήνων της Διασποράς**, καθώς και τα CDs, και η εργασία για τη δημιουργία βάσεως δεδομένων, και δυνατοτήτων τηλεκαίτευσης μέσα από το διαδίκτυο και τη δορυφορική τηλεόραση- θα θεωρείται ένα σημαντικό ορόσημο, όχι μόνο για την Ομογένεια Αμερικής, αλλά και για την Ομογένεια Απανταχού της Γης. Τη στιγμή αυτή προέχει η πλήρης έκδοση αυτού του πολύτιμου και πολύτομου έργου και η διοχέτευσή του σε όλους τους δυνατούς αποδέκτες. Εδώ θα πρέπει να υπογραμμιστεί, ότι το έργο αυτό συντελέστηκε, όπως ορθά τονίζει ο κ. Δαμανάκης (2007, 24), «σε μια ιστορική συγκυρία κατά την οποία δεν κυριαρχεί μόνον μια πολυεπίπεδη πολλαπλότητα και μια έντονη διαδικασία αναζήτησης ταυτότητας στις παροικίες της ελληνικής διασποράς, αλλά και συντελούνται παγκόσμιες οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές και γεωπολιτικές ανακατατάξεις η έκβαση των οποίων δεν είναι σαφής»¹¹.

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μαλαφούρης, Μ. (1948) *Έλληνες της Αμερικής: 1528-1948*. Νέα Υόρκη.
- Etudes Helleniques/Hellenic Studies (2005) 13, 2, Autumm/Automne 2005. Athens, Gutenberg.
- Greek Orthodox Archdiocese of N & S. America: *Yearbooks* 1990-2007 8-10 E. 79th St. New York, NY 2001.
- Nikolidakis, N. (2005) Greek Education in the United States. Στο: *Hellenic Studies*, 13, 2, 79-95.
- Moskos, C. (1990) *Greek Americans: Struggle and Success*. Transaction Publishers. NJ., New Brunswick.
- Panagopoulos, E. (1978) *New Smyrna*. Brookline, MA, Holy Cross Orthodox Press.
- Papaioannou, G. (1985) *The Odyssey of Hellenism in America*. Thessalonica, Greece, Patriarchal Institute for Patristic Studies.
- Saloutos, Th. (1964) *The Greeks in the United States*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

10. ΟΜΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΔΕΛΤΙΟ, στο INTERNET. 8 ΙΟΥΝΙΟΥ, 2007.

11. Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα, Gutenberg, 24.



Από την ελληνική παιδεία στην ελληνο-αμερικανική εκπαίδευση και τον πολιτισμό: Η περίπτωση του σχολείου Σωκράτης στο Σικάγο

Σταυρούλα Αλεξάκου-Σελλούντου

Διευθύντρια Ελληνικής Αμερικανικής Ακαδημίας Σικάγου

Εισαγωγή

Το Σικάγο είναι μία σύγχρονη πόλη των ΗΠΑ η οποία κατοικείται από πολλές διαφορετικές εθνικότητες. Σε αυτές εξέχουσα θέση κατέχει η ελληνική, η οποία, σύμφωνα με εκτιμήσεις της ομογένειας, αριθμεί σήμερα περίπου 200.000 Έλληνες δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς. Η ελληνική κοινότητα του Σικάγου είναι η δεύτερη σε μέγεθος μετά από αυτήν της Νέας Υόρκης και μία από τις καλύτερα οργανωμένες στην αμερικανική ήπειρο. Οι πρώτοι Έλληνες έφτασαν στο Σικάγο στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, και από τότε μέχρι σήμερα κατάφεραν να ενσωματωθούν στην αμερικανική κοινωνία, να διαπρέψουν σε όλους τους τομείς και ταυτόχρονα να κρατήσουν άρρηκτους τους δεσμούς με το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, στις σημαντικότερες των οποίων συγκαταλέγεται η παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει συνοπτικά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Σικάγο μέσα από μια μελέτη περίπτωσης: την εκατόχρονη πορεία του σχολείου «Σωκράτης», πορεία η οποία ακολουθεί και βρίσκεται σε συνάρτηση με τις κοινωνικές και δημογραφικές αλλαγές της ελληνικής παροικίας στην περιοχή αυτή.

1. Μικρή ιστορική αναδρομή - Οι δεκαετίες 1880-1900

Η μετανάστευση Ελλήνων στο Σικάγο άρχισε μετά τη μεγάλη πυρκαγιά του 1871, η οποία κατάσχεσε ολοσχερώς το Σικάγο. Οι ευκαιρίες εργασίας που προσέφερε η ανοικοδόμηση της πόλης προσήλκυσαν πολλούς νέους από την Ελλάδα, κυρίως από την Πελοπόννησο, ιδιαίτερα από τους νομούς της Λακωνίας και της Αρκαδίας.

Πρώτο μέλημα των Ελλήνων μεταναστών στις ξένες πατρίδες -μετά την επιβίωση τους- ήταν πάντα η δημιουργία εκκλησίας και στη συνέχεια, εκεί όπου οι συνθήκες το ευνοούσαν, και ελληνικού σχολείου. Οι Έλληνες μετανάστες στο Σικάγο ιδρύουν το 1897 την Αγία Τριάδα, την πρώτη ελληνική εκκλησία στις μεσοδυτικές πολιτείες που λειτουργεί μέσα σε οργανωμένη ελληνική κοινότητα.



1.1. Προσπάθειες για την ίδρυση ελληνικού εκπαιδευτικού ιδρύματος

Από το 1900 και μετά έγιναν πολλές προσπάθειες για την ίδρυση ελληνικού σχολείου στην κοινότητα του Σικάγου που δεν καρποφόρησαν, κυρίως για οικονομικούς λόγους. Την έλλειψη ελληνικού εκπαιδευτηρίου αντικαθιστά κατά τα πρώτα δύσκολα για την ελληνική παροικία χρόνια το γνωστό και σωτήριο για τον ελληνισμό κοινωνικό ίδρυμα Hull House, που ίδρυσε και διηύθυνε η μεγάλη φιλέλληνη και ανθρωπίστρια Jane Adams.

Το Hull House αποτέλεσε το κοινωνικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό κέντρο της ελληνικής γειτονιάς. Εκεί έβρισκαν καταφύγιο οι έχοντες ανάγκη βοήθειας. Εκεί λειτούργησε το 1907 η «λαϊκή σχολή» και δημιουργήθηκε ο «Σύνδεσμος Διαπλάσεως των Ελλήνων Εφήβων του Σικάγου» καθώς και το πρώτο ελληνικό Γυμναστήριο. Εκεί δόθηκαν θεατρικές παραστάσεις αρχαίων κλασικών δραμάτων, συναυλίες της Ελληνικής Φιλαρμονικής του Σικάγου, εκεί οργανώθηκαν χοροεσπερίδες, κι έγιναν συνεδριάσεις, διαλέξεις, διαμαρτυρίες και συλλαλητήρια για εθνικά θέματα.

1.2. Η ίδρυση του σχολείου «Σωκράτης»

Οι Έλληνες της εποχής αυτής είναι κυρίως εργάτες ή μικρέμποροι. Είναι προσκολλημένοι στην Ελλάδα, διαρκώς ζουν με το όνειρο της επιστροφής, και αρνούνται να αφομοιωθούν ή να ανοιχτούν στην αμερικανική κοινωνία. Χαρακτηρίζονται από έντονο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα, έχουν στενή επαφή με την εκκλησία, είναι προσκολλημένοι στις ελληνικές παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα και τους ενδιαφέρει η ελληνική μόρφωση των παιδιών τους. Επειδή αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας, μετά τη δουλειά τους πολλοί από αυτούς καταφεύγουν σε ειδικές νυχτερινές τάξεις αμερικανικών σχολείων. Είναι φυσικό, λοιπόν, να στηρίξουν με όλες τους τις δυνάμεις την ίδρυση του ελληνικού σχολείου.

Το 1908, μετά από πολλές προσπάθειες, συζητήσεις, αγώνες και κοινοτικές διαμάχες, ιδρύεται από το σύνδεσμο της ελληνικής κοινότητας η «Αγία Τριάς» το σχολείο «Σωκράτης», το πρώτο Ημερήσιο ελληνικό σχολείο στην αμερικανική ήπειρο που λειτουργεί μέχρι σήμερα.

Το σχολείο στεγάστηκε σε ένα μικρό οίκημα που βρισκόταν στο οικόπεδο που είχε αγοραστεί το 1906 με σκοπό να κτιστεί καινούρια εκκλησία και ελληνικό σχολείο. Η φοίτηση αρχικά ήταν δωρεάν, για να έχουν όλα τα ελληνόπουλα τη δυνατότητα να μάθουν τη γλώσσα, την ιστορία και την κληρονομιά τους.

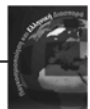
Τα μαθήματα άρχισαν στις 4 Μαΐου, 1908, ημέρα Δευτέρα, με 34 μαθητές και με υπεύθυνο δάσκαλο τον κ. Γεώργιο Αρβανίτη. Η είδηση της λειτουργίας του σχολείου έγινε δεκτή με πρωτοφανή, εθνικό ενθουσιασμό από την παροικία και τον ομογενειακό τύπο, ο οποίος χαιρέτισε με διθυραμβικά δημοσιεύματα την ίδρυση του ελληνικού σχολείου.

Το 1910 ο αριθμός των μαθητών ανέρχεται στους 60 και προσλαμβάνονται ακόμη δύο εκπαιδευτικοί. Η σχολική επιτροπή ψηφίζει για πρώτη φορά την καταβολή μικρού ποσού διδάκτρων, που το σχολικό έτος 1917-18 έφτασε τα \$25 ετησίως.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, που καταρτίστηκε το σχολικό έτος 1908-1909 από τον ιερέα της εκκλησίας της Αγίας Τριάδας και διευθυντή του σχολείου, αρχιμανδρίτη Κύριλλο Γεωργιάδη, ακολουθεί το μοντέλο της εκπαίδευσης της Ελλάδας. Πάνω σ' αυτό το πρόγραμμα - που περιελάμβανε και υποχρεωτικό εκκλησιασμό κάθε Κυριακή - στηρίχθηκε και το πρόγραμμα όλων των άλλων σχολείων που ακολούθησαν.

1.3. Ο «Σωκράτης» μετατρέπεται σε Ημερήσιο Ελληνο-Αμερικανικό σχολείο

Το 1916 κατεδαφίζεται το παλαιό σχολείο και χτίζεται νέο στη διεύθυνση, 740 S. Ada



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Str. Το σχολείο λειτούργησε για τα επόμενα 48 χρόνια (1917-1963) στο νέο σχολικό κτίριο, που ήταν κατά κοινή ομολογία το καλύτερο δημόσιο κτίριο της ελληνικής κοινότητας.

Οι Έλληνες μετανάστες θεωρούν πλέον απαραίτητη την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά τους να ενταχθούν στην αμερικανική κοινωνία και να επιτύχουν κοινωνικά και επαγγελματικά στη χώρα που ζουν. Για το λόγο αυτό, το συμβούλιο της κοινότητας της Αγίας Τριάδας αποφασίζει το 1917 να μετατρέψει το ελληνικό σχολείο σε «Ημερήσιο Ελληνο-Αμερικανικό», το πρώτο Ημερήσιο δίγλωσσο ελληνο-αμερικανικό σχολείο στην αμερικανική Ήπειρο.

Ο διευθυντής του σχολείου Γεώργιος Δρόσος το 1936 μέσα από τις στήλες του «Ελληνικού Εμπορικού Οδηγού Σικάγου» γράφει:

«Το σχολείον του Σωκράτους απέδωσε πλουσίους τους καρπούς των γενομένων δαπανών, ως μαρτυρούν οι εκατοντάδες των αποφοιτησάντων ελληνοπαίδων αμφοτέρων των φύλων, οι οποίοι αποτελούν παράδειγμα ελληνοπρεπούς μορφώσεως, εις οιονδήποτε επίπεδον κοινωνικής θέσεως κι αν ευρίσκονται. Η ίδρυσις και συντήρησις ημερησίων Ελληνο-Αμερικανικών σχολείων αποτελεί το σπουδαιότερον και αποτελεσματικώτερον μέσον της διατηρήσεως των εθνικών μας ιδεωδών, της γλώσσης, της θρησκείας και των πατριών ηθών και εθίμων».

1.4. Ίδρυση και άλλων ελληνικών σχολείων

Η αύξηση του ελληνικού πληθυσμού αποτυπώνεται και στον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών, που αυξάνεται κάθε χρόνο, με αποκορύφωμα το σχολικό έτος 1928-29, να φοιτούν στο σχολείο 650 μαθητές. Η απογραφή του 1930 δείχνει ότι στις ΗΠΑ ζούσαν 303.751 Έλληνες. Το Σικάγο είχε την εποχή εκείνη τον μεγαλύτερο ελληνικό πληθυσμό, πάνω από 50.000 και ακολουθούσε η Νέα Υόρκη με 35.000.

Μετά το 1930, όμως, μειώνεται δραστικά ο αριθμός των μαθητών λόγω της ευρύτερης οικονομικής κρίσης, της ίδρυσης άλλων ημερησίων και απογευματινών σχολείων, της μείωσης της μετανάστευσης και της μετακίνησης των Ελλήνων σε άλλες γειτονιές του Σικάγου. Λόγω της δημογραφικής ανακατανομής στην ευρύτερη περιοχή, ιδρύονται εννέα άλλες εκκλησιαστικές κοινότητες και ελληνικά εκπαιδευτήρια στο Σικάγο και τα περίχωρα μέχρι το 1930. Την επταετία 1930-37 λειτούργησαν επίσης και 8 ιδιωτικά σχολεία, με 30-50 μαθητές έκαστο.

1.5. Μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο

Το μεγαλύτερο όμως μεταναστευτικό ρεύμα των Ελλήνων στο Σικάγο σημειώνεται μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, με την ψήφιση του νόμου περί προσφύγων και μετακινήθεντων προσώπων «Displaced Persons Act» και την ανάκληση του νόμου του 1924 «National Origins Act», ο οποίος εμποδίζε την μετανάστευση. Με τις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις 260.000 Έλληνες μετανάστες εισήλθαν στις ΗΠΑ με αποτέλεσμα τη δεκαετία του '60 το Σικάγο να έχει τη μεγαλύτερη ελληνική κοινότητα σ' ολόκληρο τον κόσμο εκτός Ελλάδας. Ο αριθμός των ελληνικών σχολείων αυξάνεται αυτή την εποχή, από τα 11 που ήταν πριν τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, στα 21.

Στόχος των περισσότερων μεταναστών ήταν τότε η επιστροφή στην πατρίδα. Πραγματικά, το 40% των Ελλήνων που ήρθαν στην Αμερική επέστρεψαν στην Ελλάδα, ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά επαναπατριsmού στις εθνικές μειονότητες της Αμερικής.



2. Οι περιπέτειες του «Σωκράτη» τις δεκαετίες του '60-'70 και 1980-2000

Το 1963 κατεδαφίζεται το κτίριο της εκκλησίας της Αγίας Τριάδας για την ανέγερση του Πανεπιστημίου του Ιλλινόι και δυο χρόνια αργότερα κατεδαφίζεται και το σχολικό κτίριο για τον ίδιο λόγο. Το σχολείο, που βρέθηκε ξαφνικά χωρίς στέγη, κινδυνεύει να κλείσει. Για δυο χρόνια (1965-1967), στεγάστηκε, προσωρινά, στην εκκλησία του Αγίου Χαραλάμπους. Το 1965 αγοράστηκε οικόπεδο στη διεύθυνση 6041 W. Diversey Ave. και αρχίζει η οικοδόμηση του νέου ναού της Αγίας Τριάδας που περατώνεται το 1968.

Εκείνη την περίοδο και για 7 χρόνια (1967-1975) το σχολείο λειτούργησε σε λυόμενες αίθουσες στο προαύλιο της εκκλησίας και παρά τις πρακτικές και οικονομικές αντιξοότητες διατήρησε κι ενίσχυσε τη φήμη του, έχοντας τη στήριξη του ιερέα, της σχολικής επιτροπής, των μαθητών και ιδιαίτερος την αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Παρά τις δυσκολίες, το 1967 λειτουργεί και απογευματινό ελληνικό σχολείο 2 ημέρες την εβδομάδα, για παιδιά που φοιτούν από την πρώτη έως την ογδόη τάξη (β' γυμνασίου).

Το 1975 αρχίζει η οικοδόμηση του νέου κτιρίου του σχολείου και περατώνεται το 1976. Για τα επόμενα 25 χρόνια (1976-2001), το σχολείο λειτουργεί στο νέο σχολικό κτίριο 6041 W. Diversey. Ave., δίπλα στην εκκλησία της Αγίας Τριάδας ως ημερήσιο και ως απογευματινό.

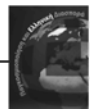
Η διπλή αυτή ιδιότητα του σχολείου (ημερήσιο και απογευματινό) οφείλεται στο ότι μέχρι τη δεκαετία του '80 στο σχολείο φοιτούσαν κυρίως παιδιά δεύτερης γενιάς. Οι γονείς τους, με έντονα αναπτυγμένη την ελληνική εθνική συνείδηση, ελπίζουν ότι θα επιστρέψουν κάποια μέρα στην Ελλάδα και θέλουν τα παιδιά τους να μπορούν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς δυσκολία¹. Το επίπεδο της παρεχόμενης διγλωσσης εκπαίδευσης στο Ημερήσιο σχολείο παραμένει υψηλό. Ταυτόχρονα, επειδή τα παιδιά αυτά συνεχίζουν τη φοίτησή τους σε αμερικάνικα λύκεια, η παρεχόμενη αμερικανική εκπαίδευση είναι εξίσου υψηλή. Απόδειξη τούτου είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές αριστεύουν και διακρίνονται στα αμερικανικά λύκεια, όπου συνεχίζουν τις σπουδές τους.

3. Ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των στόχων της παρεχόμενης ελληνικής εκπαίδευσης

Μετά τη δεκαετία του 1990 δεδομένα αλλάζουν και διαμορφώνονται νέες συνθήκες. Η μετανάστευση στην Αμερική από την Ελλάδα έχει σταματήσει κι έχει αρχίσει σε μικρό ποσοστό η παλιννόστηση. Οι μικτοί γάμοι συνεχώς αυξάνονται με αποτέλεσμα τη σταδιακή απώλεια της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας και την ταχύτερη αφομοίωση των Ελλήνων από την αμερικανική κοινωνία. Οι δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς Έλληνες, με υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο μετακινούνται από το Σικάγο στα προνομιούχα προάστια, όπου η ποιότητα της εκπαίδευσης των αμερικανικών σχολείων είναι πολύ καλύτερη από εκείνη των δημοσίων σχολείων του Σικάγου.

Το συμβούλιο της κοινότητας Αγίας Τριάδος, λαμβάνοντας υπ' όψη τις νέες αυτές συνθήκες καθώς επίσης και τη συστηματική μείωση του αριθμού των μαθητών και την ετήσια αύξηση του ελλείμματος, αποφασίζει να μετακινήσει το σχολείο «Σωκράτης» στα προάστια και να θέσει την ελληνο-αμερικανική εκπαίδευση σε νέες βάσεις με τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού και πολιτιστικού κέντρου. Το νέο αυτό ίδρυμα θα στεγάσει το σχολείο

1. Την εποχή εκείνη υπήρχε έντονη διάκριση μεταξύ των Ελλήνων σε βιογενετικό επίπεδο. Οι έλληνες της δεύτερης και τρίτης γενιάς διαφοροποιούσαν τον εαυτό τους από τους μετανάστες της πρώτης γενιάς, τους οποίους αποκαλούσαν υποτιμητικά Ντιπήςδες από τα αρχικά Displaced Persons (Displaced Persons Act). Ακόμη σε Πανεπιστήμια, όπως το University of Illinois υπήρχαν δύο σύλλογοι Ελλήνων φοιτητών, των εξ Αμερικής και εξ Ελλάδος φοιτητών.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

«Σωκράτης» και παράλληλα θα παρέχει ερεθίσματα σε παιδιά και ενήλικους για μάθηση, ανάπτυξη και δημιουργία.

Ταυτόχρονα, καθίσταται αναγκαία η τροποποίηση του προγράμματος, ώστε να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέχρι το 1995, το Ημερήσιο σχολείο λειτουργούσε με πλήρεις δίγλωσσο πρόγραμμα: 4 διδακτικές ώρες αγγλικά και 4 ελληνικά ημερησίως. Από εκείνη τη χρονιά και μετά, το ελληνικό πρόγραμμα μειώνεται κατά μία ώρα από την 1^η ως την 5^η τάξη και στις τελευταίες τάξεις, 7^η και 8^η κατά 2 ώρες, για να μπορούν οι μαθητές να προετοιμάζονται καλύτερα για την είσοδό τους στα αμερικάνικα λύκεια.

3.1. Συνεργασία με τη Σερβική Κοινότητα

Μέχρι να βρεθεί η νέα τοποθεσία και το κατάλληλο σχολικό κτίριο, το σχολείο Σωκράτης, το Σεπτέμβριο του 2001 μετακινείται προσωρινά στο χώρο της Ορθόδοξης Σερβικής Εκκλησίας Holy Resurrection, 5701 N. Redwood Drive, στο Σικάγο για να είναι περισσότερο προσιτό στην ελληνο-αμερικανική κοινότητα που διαμένει κυρίως στα βόρεια προάστια. Εκεί στεγάζεται για πέντε ακόμα χρόνια σε λυόμενες αίθουσες και όχι μόνο κατορθώνει να επιβιώσει, αλλά συμβάλλει στην ίδρυση του πρώτου Ημερήσιου σερβο-αμερικανικού σχολείου. Η σερβική κοινότητα δέχτηκε να φιλοξενήσει το σχολείο «Σωκράτης» για να μπορέσει να πραγματοποιήσει και αυτή το όνειρό της να ιδρύσει το δικό της σχολείο.

Το πρόγραμμα του σχολείου «Σωκράτης» παρακολουθούν και σέρβοι μαθητές. Όταν το σχολείο «Σωκράτης» μετακινείται στη μόνιμη στέγη του το 2006, η σερβική κοινότητα ακολουθώντας το δίγλωσσο εκπαιδευτικό μοντέλο του σχολείου «Σωκράτης» ιδρύει με 45 μαθητές το δικό της Ημερήσιο σχολείο με το όνομα Ακαδημία «Άγιος Σάββας».

4. Ο «Σωκράτης» μετεξελίσσεται σε Ελληνική Αμερικανική Ακαδημία

Μετά από τρία χρόνια επίπονης έρευνας, η κοινότητα της Αγίας Τριάδας απέκτησε σε μια θαυμάσια τοποθεσία, στο προάστιο Deerfield του Ιλινόις, στη διεύθυνση 1085 Lake Cook Road, ένα μεγάλο οικόπεδο με κτίριο που στοίχισε \$ 3.500.000. Επιπλέον διέθεσε \$1.500.000 για την ανακαίνιση του υπάρχοντος κτιρίου και τη μετατροπή του σε ένα σύγχρονα εξοπλισμένο, άριστων προδιαγραφών, εκπαιδευτικό και πολιτιστικό ίδρυμα. Για να ανταπεξέλθει σ' αυτό το υπέρογο ποσό υποθήκευσε την περιουσία της εκκλησίας και ζήτησε οικονομική υποστήριξη από τα μέλη της κοινότητας και της ελληνικής παροικίας.

Ο επόμενος στόχος που θα αρχίσει να υλοποιείται από το καλοκαίρι του 2007 είναι η επέκταση του υπάρχοντος σχολικού κτιρίου και αμέσως μετά η δημιουργία Γυμναστηρίου για την αθλητική παιδεία των μαθητών και την οργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων για όλη την παροικία².

Στις 4 Ιουνίου 2005 η κοινότητα της Αγίας Τριάδας Σικάγου ανακοίνωσε επίσημα την ίδρυση της Ελληνικής Αμερικανικής Ακαδημίας. Ένα χρόνο μετά, τον Ιούνιο του 2006, έγινε η τελετή ύψωσης των σημαίων με την παρουσία της αντιπροσώπου του ελληνικού κοινοβουλίου, κ. Έλενας Κουντουρά. Το νέο κτίριο της Ελληνικής Αμερικανικής Ακαδημίας εγκαινιάστηκε το Σεπτέμβριο του 2006 από το σεβασμιώτατο Μητροπολίτη Σικάγου κ.κ. Ιάκωβο και τον Υπουργό πολιτισμού κ. Βουλγαράκη.

2. Το κόστος αυτής της δεύτερης φάσης, που υπολογίζεται στα 5 εκατομμύρια, θα ανεβάσει το συνολικό κόστος στα 10.000.000.



Στην Ελληνική Αμερικανική Ακαδημία μετακινήθηκε το Σεπτέμβριο του 2006 και στεγάζεται μόνιμα το Σχολείο «Σωκράτης», που ενώθηκε με το Προνηπιαγωγείο και το Απογευματινό Σχολείο «Κοσμάς ο Αιτωλός» της κοινότητας του Αγίου Γεωργίου, τα οποία λειτουργούσαν στο προάστιο Northfield.

Κατά το πρώτο σχολικό έτος λειτουργίας της Ελληνικής Αμερικανική Ακαδημίας φοίτησαν 92 μαθητές στο Ημερήσιο, 98 στο απογευματινό και 253 στο σαββατιανό, συνολικά 445 μαθητές. Υπολογίζεται ότι την επόμενη σχολική χρονιά οι μαθητές θα υπερβούν τους 500.

4.1. Ελληνική Αμερικανική Ακαδημία: Στόχοι και Επιδιώξεις

Η Ελληνική Αμερικανική Ακαδημία επιδιώκει να συνεργαστεί με όλους τους φορείς της παροικίας και της ελληνικής Πολιτείας και να ενώσει όλους τους ομογενείς. Κύριος στόχος της είναι να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να προσφέρει στην Ελληνο-Αμερικανική κοινότητα του Σικάγου και των περιχώρων ευκαιρίες για μορφωτική, πολιτιστική, καλλιτεχνική και αθλητική ανάπτυξη μέσω εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων για παιδιά και μεγάλους. Ευκαιρίες για ανάδειξη του πολιτισμού μας και των εκπροσώπων του και κυρίως του ελληνο-αμερικανικού πολιτισμού, που διαμορφώνεται καθημερινά και ανοίγει νέες προοπτικές για γνώση, έκφραση και δημιουργία στην ελληνική παροικία.

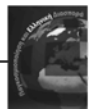
Ήδη, κατά τη διάρκεια της πρώτης χρονιάς λειτουργίας της, άρχισαν να υλοποιούνται με πολύ μεγάλη επιτυχία τα περισσότερα από τα προγράμματα που είχαν εξαγγελθεί. Εκτός από το Ημερήσιο, απογευματινό και σαββατιανό σχολείο, λειτούργησαν τέσσερα θεατρικά τμήματα στα οποία συμμετείχαν 80 παιδιά ηλικιών 7-18, θεατρικός όμιλος ενηλίκων, μικτή ελληνική χορωδία παιδιών και ενηλίκων, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεις διδασκαλίας της Ελληνικής για ενηλίκους, τάξεις ελληνικής μαγειρικής για παιδιά και καλοκαιρινό πρόγραμμα για παιδιά. Επιπλέον οργανώθηκαν πολλές πολιτιστικές εκδηλώσεις με τη συμμετοχή ελληνο-αμερικανών καλλιτεχνών.

Μακροπρόθεσμος στόχος της Ελληνικής Αμερικανικής Ακαδημίας είναι η δημιουργία ελληνο-αμερικανικού δευτεροβάθμιου σχολείου και στη συνέχεια ελληνο-αμερικανικού κολεγίου και Πανεπιστημίου.

Για να υλοποιηθεί αυτός ο φιλόδοξος στόχος, χρειάζεται να στηριχτεί σε μια πολύ γερή βάση, που δεν είναι άλλη από το Ημερήσιο σχολείο, το οποίο θα τροφοδοτεί με τους αποφοίτους του τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ακαδημίας. Με τη μετακίνησή του σε ένα από τα πιο προνομιούχα προάστια του Σικάγου, το Ημερήσιο ελληνο-αμερικανικό σχολείο «Σωκράτης» έχει να συναγωνιστεί με τα καλύτερα αμερικανικά σχολεία. Για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί, χρειάζεται να προσφέρει πρόγραμμα όχι μόνο εφάμιλλο, αλλά καλύτερο των αμερικανικών σχολείων και να προσελκύσει και μαθητές μη ελληνικής καταγωγής. Γι' αυτό το λόγο το Ημερήσιο σχολείο «Σωκράτης» έχει ήδη αρχίσει να κάνει τομές στο πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη μισθοδοσία τους. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στις κλασικές σπουδές, τις επιστήμες και τις τέχνες. Οι εκπαιδευτικοί είναι όλοι προσοντούχοι και χρήστες νέων τεχνολογιών. Οι μισθοί τους από την επόμενη σχολική χρονιά εξισώνονται με τους μισθούς των αντίστοιχων αμερικανικών ιδιωτικών σχολείων³.

Η προσεκτική μελέτη της πορείας του σχολείου «Σωκράτης» οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι επιβίωσε 100 χρόνια, επειδή επεδίωξε και κατάφερε να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές

3. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές προβλέπεται να ανεβάσουν το έλλειμμα του σχολείου από τις \$250.000 στις 450.000 κατά την επόμενη σχολική χρονιά.



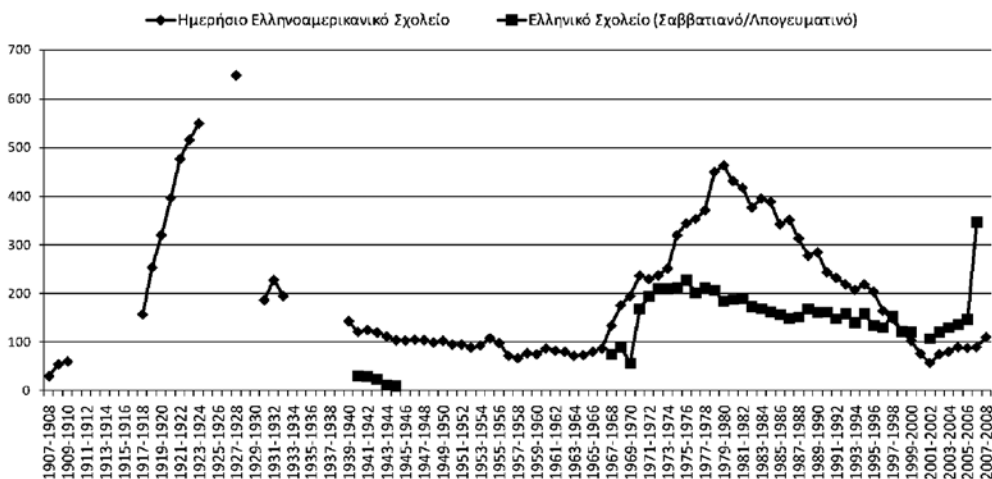
Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

ανάγκες της ελληνο-αμερικανικανικής κοινότητας. Αυτό το πραγματοποίησε συλλαμβάνοντας τα μηνύματα των δημογραφικών αλλαγών και αλλάζοντας την τοποθεσία του, διευρύνοντας τη στοχοθεσία του και προσαρμόζοντας με ευελιξία το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, όπου και όποτε χρειάστηκε, στα νέα δεδομένα, με τρόπο ώστε να συνδέσει την ελληνική παιδεία με την ελληνο-αμερικανική εκπαίδευση και τον πολιτισμό της χώρας διαμονής των Ελλήνων του Σικάγου.

Η σύνθεση, οι προτεραιότητες, οι εκπαιδευτικές και πολιτιστικές απαιτήσεις της ελληνο-αμερικανικής κοινωνίας αλλάζουν και το ελληνόγλωσσο σχολείο για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί περισσότερο, δεν θα πρέπει απλά να προσαρμοστεί σ' αυτές τις αλλαγές, αλλά να τις προβλέπει και να βρίσκεται ένα βήμα μπροστά.

Τα συμπεράσματα αυτά τεκμηριώνονται απόλυτα και από την έρευνα η οποία βασίστηκε στα μητρώα μαθητών του σχολείου «Σωκράτης». Στο διάγραμμα 1 αποτυπώνονται οι αυξομειώσεις του μαθητικού πληθυσμού του ημερησίου ελληνο-αμερικανικού και του ελληνικού (απογευματινού και σαββατιανού) σχολείου «Σωκράτης» από το 1907 - 2007. Είναι εντυπωσιακό ότι ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου «Σωκράτης» ακολουθεί παράλληλη πορεία με το μεταναστευτικό ρεύμα των Ελλήνων στο Σικάγο και αποτυπώνει τις εκάστοτε δημογραφικές και κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές στην ελληνική παροικία. Κάθε φορά που υπάρχει νέο ρεύμα μετανάστευσης και το σχολείο μετακινείται κοντά στον ελληνισμό και σε καλύτερες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις, ο αριθμός των μαθητών αυξάνει. Σε περιόδους κατά τις οποίες παρατηρείται στασιμότητα στη μετανάστευση και αβεβαιότητα στους στόχους του σχολείου, ο αριθμός μειώνεται.

Διάγραμμα 1: Αυξομειώσεις του πληθυσμού του σχολείου «Σωκράτης»



5. Η νέα ελληνοαμερικανική ταυτότητα

Εν μέσω των μεγάλων ραγδαίων κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών αλλαγών και διεθνοπολιτικών ανακατατάξεων του 21^{ου} αιώνα, η ελληνο-αμερικανική κοινότητα αρχίζει να βρίσκει το ρυθμό της και να διαμορφώνει μια νέα ταυτότητα, την ελληνοαμερικανική. Η νέα αυτή ταυτότητα έχει περισσότερο πολιτισμικές, παρά εθνικές διαστάσεις. Η σημερινή γενιά



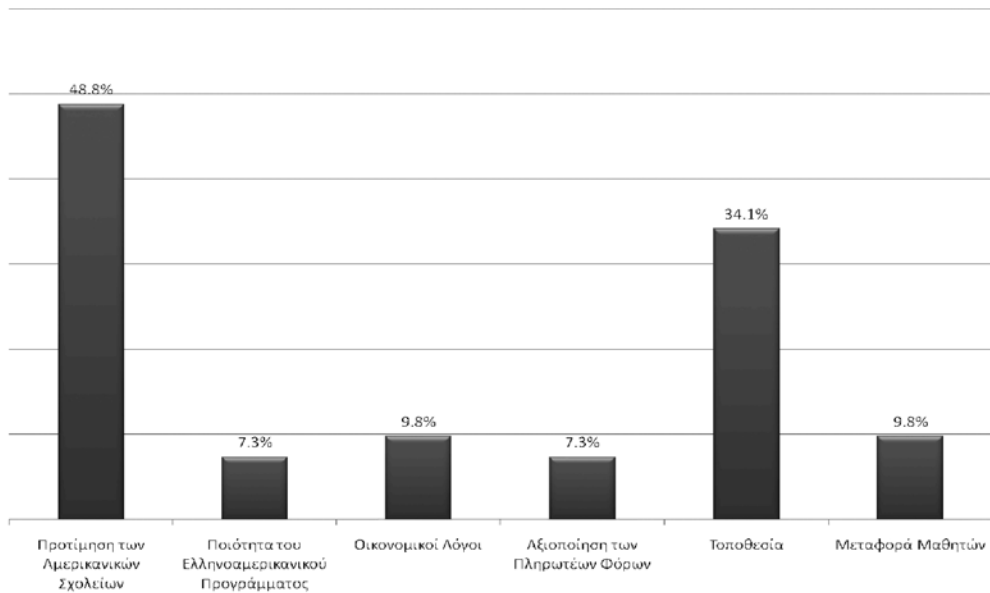
των ελληνο-αμερικανών είναι συνειδητοποιημένη, μορφωμένη, επιτυχημένη και ξέρει πού ανήκει και τι θέλει. Έχει αποφασίσει ότι θα ζήσει στην Αμερική και ταυτόχρονα κρατά ανοιχτούς τους δρόμους που οδηγούν στην Ελλάδα για διακοπές και επαφή με τις ρίζες, την ιστορική και πολιτιστική της παράδοση. Βλέπει την Ελλάδα σαν μια σύγχρονη αναπτυσσόμενη ευρωπαϊκή χώρα,ιώθει υπερηφάνεια για την ελληνική της καταγωγή και γι' αυτούς τους πολιτισμικούς και συναισθηματικούς λόγους εκδηλώνει ενδιαφέρον και για την ελληνική γλώσσα.

Οι Έλληνες γονείς της δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς που στέλνουν σήμερα τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία βλέπουν την ελληνική εκπαίδευση ως συμπληρωματική. Προτεραιότητά τους είναι να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή αμερικανική εκπαίδευση για τα παιδιά τους ώστε να έχουν μια επιτυχημένη ζωή και καριέρα στη χώρα που ζουν. Επιθυμούν να έχουν τα παιδιά τους κάποια γνώση της ελληνικής γλώσσας και παιδείας και την επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό και τις ρίζες τους, αλλά σε δεύτερο επίπεδο, όχι εις βάρος της αγγλικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, επιλέγουν να στέλνουν τα παιδιά τους στα απογευματινά και περισσότερο στα σαββατιανά σχολεία για ευνόητους πρακτικούς λόγους και λιγότερο στα Ημερήσια σχολεία, που συν τοις άλλοις επιβαρύνουν και τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Οι γονείς, που επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους καλύτερα την ελληνική γλώσσα και να εμβαθύνουν στις αξίες του ελληνικού πολιτισμού μέσα σε ένα ελληνορθόδοξο ασφαλές περιβάλλον, τα στέλνουν στα Ημερήσια ελληνο-αμερικανικά σχολεία.

5.1. Εκπαιδευτικές προτεραιότητες των ελλήνων γονέων: μία ερευνητική αποτύπωση

Κατά το σχολικό έτος 2006-2007, δόθηκε σε 40 οικογένειες, τα παιδιά των οποίων φοιτούν στο ελληνικό σχολείο «Σωκράτης» (απογευματινό και σαββατιανό), ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν τους λόγους επιλογής του ελληνικού σχολείου αντί του Ημερησίου ελληνοαμερικανικού. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας παρουσιάζονται στο διάγραμμα 2.

Διάγραμμα 2: Λόγοι επιλογής του σαββατιανού σχολείου



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

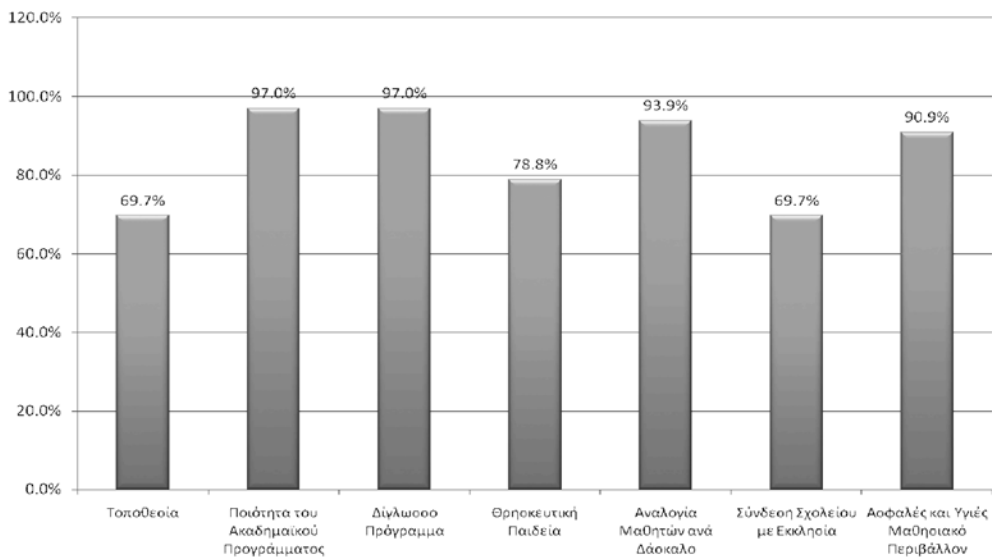
Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι βασικοί λόγοι είναι τρεις:

- α) Εκπαιδευτικοί λόγοι (ποιότητα προσφερόμενης εκπαίδευσης, περισσότερη έμφαση στην αμερικανική εκπαίδευση, προτίμηση σε αμερικανικά σχολεία)
- β) Γεωγραφικοί λόγοι (απόσταση -το σχολείο είναι μία ώρα μακριά από το κέντρο του Σικάγου-, έλλειψη σχολικών λεωφορείων).
- γ) Οικονομικοί λόγοι (δίδακτρα, υψηλή φορολογία κατοικίας) στα βόρεια προάστια του Σικάγου όπου το κατά κεφαλήν εισόδημα είναι υψηλό και η φορολογία κατοικίας που καταβάλλεται κάθε χρόνο είναι επίσης υψηλή. Επειδή το μεγαλύτερο μέρος αυτής της φορολογίας διατίθεται για την εκπαίδευση, οι ιδιοκτήτες νιώθουν ότι πληρώνουν για κάτι που δεν παίρνουν, όταν τα παιδιά τους φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία.

Στο Σικάγο και στα περίχωρα σύμφωνα με στοιχεία του Γραφείου Συντονιστή Εκπαίδευσης, λειτουργούν 34 ελληνικά σχολεία εκ των οποίων τα τέσσερα είναι Ημερήσια ελληνο-αμερικανικά και τα υπόλοιπα απογευματινά και σαββατιανά.

Σε μία άλλη έρευνα που έγινε κατά το σχολικό έτος 2005-2006, ζητήθηκε από τους γονείς 90 μαθητών του ημερησίου σχολείου «Σωκράτης» να επισημάνουν τους λόγους επιλογής του ημερησίου σχολείου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις (Διάγραμμα 3), το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων επιλέγει το Ημερήσιο σχολείο για το δίγλωσσο ποιοτικό πρόγραμμα, το μικρό αριθμό μαθητών κατά τάξη, το ασφαλές και υγιές μαθησιακό περιβάλλον, τη θρησκευτική παιδεία των μαθητών, τη σύνδεση του σχολείου με την εκκλησία και την τοποθεσία του σχολείου.

Διάγραμμα 3: Λόγοι επιλογής του ημερησίου σχολείου

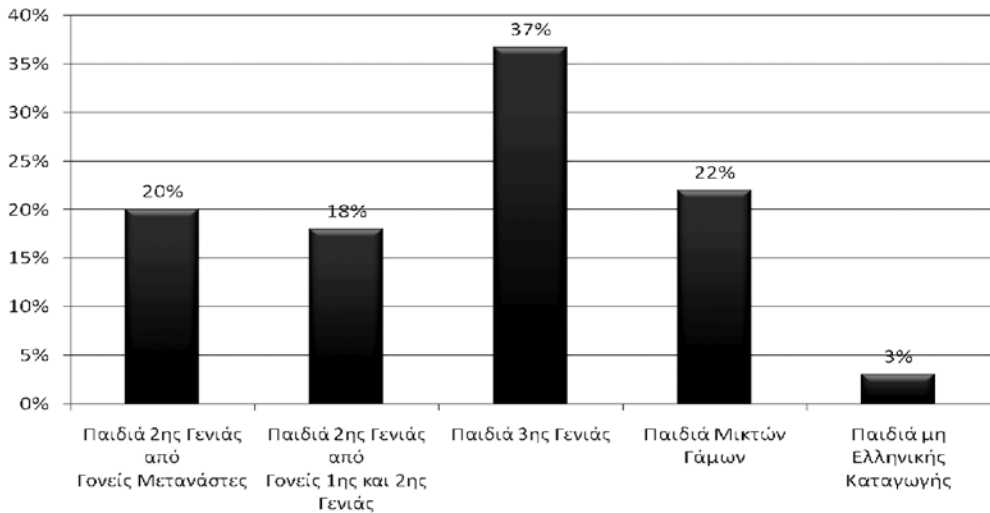


Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του ημερησίου ελληνο-αμερικανικού σχολείου (Διάγραμμα 4). Το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού του ημερησίου ελληνο-αμερικανικού σχολείου κατά το σχολικό έτος 2006-2007 είναι



παιδιά 3^{ης} γενιάς. Είναι αισιόδοξο το μήνυμα ότι αρκετοί απόφοιτοι του σχολείου «Σωκράτης» στέλνουν τα παιδιά τους στο Ημερήσιο σχολείο.

Διάγραμμα 4: Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του ημερησίου Ελληνο-αμερικανικού σχολείου «Σωκράτης», κατά το σχολικό έτος 2006-2007.



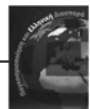
Επίλογος

Στο καταστατικό του ελληνικού σχολείου ο «Σωκράτης», που ψηφίστηκε στις συνεδριάσεις της 25ης Σεπτεμβρίου και 2ας Οκτωβρίου του 1917, άρθρο 2, εδάφιο 2 αποτυπώνεται ο οραματισμός των Ελλήνων εκείνης της εποχής, όπου προβλέπεται «*Η ίδρυσις συντήρησις και διοίκησις ενός ή πλειόνων Νηπιαγωγείων, Πλήρων Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίου, Ακαδημίας, Επαγγελματικών Σχολών, Κολλεγίου και Πανεπιστημίου, ως και παραρτημάτων τούτων ενταύθα και αλλοθού εν τη πολιτεία του Ιλινόις, ένθα ήθελεν κρίνει επάναγκες το Σωματείον*».

Το εδάφιο αυτό γράφεται και ψηφίζεται με την πεποίθηση ότι, εφ' όσον υπάρχει ελληνισμός στο Σικάγο, το όραμα αυτό θα αποτελεί πηγή έμπνευσης και ίσως κάποτε να πραγματοποιηθεί από κάποια εμπνευσμένη μελλοντική γενιά.

Σήμερα το 2007, η Ελληνική Αμερικανική Ακαδημία με τρία προγράμματα προνηπιαγωγείου και νηπιαγωγείου, ένα Ημερήσιο ελληνο-αμερικανικό σχολείο, δύο ελληνικά σχολεία (απογευματινό και σαββατιανό), και πολλά πολιτιστικά προγράμματα κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας της, με ένα όντως εμπνευσμένο Συμβούλιο, οδεύει προς την πραγμάτωση αυτού του υψηλού οραματισμού των πρωτοπόρων Ελλήνων του 1917. Από ό,τι μέχρι στιγμής δείχνουν τα αποτελέσματα της ανταπόκρισης και συμμετοχής της ελληνικής παροικίας στο πρόγραμμα και το όραμα της Ακαδημίας, ένας τέτοιος τύπος σχολείου, αν υποστηριχτεί από τους φορείς και ιδιαίτερα σε συλλογικό επίπεδο από την ελληνική παροικία, θα ευδοκιμήσει και θα επιβληθεί μελλοντικά ως η κύρια παροχή ελληνο-αμερικανικής παιδείας και πολιτισμού.

Το σχολείο «Σωκράτης», το βασικό κύτταρο της Ελληνικής Αμερικανικής Ακαδημίας, το πρώτο σχολείο στο νέο κόσμο που έθεσε τις βάσεις της ελληνογλώσσας εκπαίδευσης για



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

όλα τα σχολεία που ακολούθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, συμπληρώνει το 2008 μια εκατονταετία αδιάλειπτης λειτουργίας και προσφοράς στην Ομογένεια. Σας καλούμε και σας περιμένουμε στο Σικάγο, τον Μάιο του 2008, να γιορτάσουμε όλοι μαζί αυτή την ιστορική επέτειο.

Βιβλιογραφία

- Holy Trinity Greek Orthodox Church (1937) *Forty Years of Greek Life in Chicago 1897-1937. Αναμνηστικόν λεύκωμα εκδοθέν επ' ευκαιρία των εορτών της τεσσαρακονταετηρίδος της Αγίας Τριάδος*. Chicago, IL.
- Holy Trinity Greek Orthodox Church (1997) *Centennial Celebration 1897-1997. Αναμνηστικόν λεύκωμα εκδοθέν επ' ευκαιρία των εορτών της εκατονταετηρίδος της Αγίας Τριάδος*. Chicago, IL.
- Koran, A. T. (1996) Greek Americans, in Cynthia Linton (Editor) *The Ethnic Handbook, A guide to the Cultures and traditions of Chicago's Diverse communities*, The Illinois Ethnic Coalision. Schiller Park, Illinois, The business Press, 69-74.
- Koran, A. T. (1996) Greek Survival in Chicago. In Melvin g. Holli and Peter d' A. Jones (Editors): *Ethnic Chicago, a multicultural portrait*. Michigan, William B. Eerdmans Co., 260-302.
- Saloudos, T. (1964) *The Greeks in the United States*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Δαμανάκης, Μ. (1987) *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001) Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς. Στο: Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 15-48.
- Δαμανάκης, Μ. (1999) Εθνοπολιτιστική ταυτότητα και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά. Στο: Δαμανάκης, Μ., Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 36-47.
- Μαλαφούρης, Χ. (1948) *Οι Έλληνες της Αμερικής 1528-1948*. New York, Isaac Goldman Co.
- Σπυριδάκης, Γ., Κωνσταντάκου, Χ. (1999) Εθνοπολιτιστική ταυτότητα και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά. Στο: Δαμανάκης, Μ., Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.): *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 82-90.



Reasons Why Parents Send Their Children to, or Withdraw Them from, Greek School: Lessons from Educators and Parents in the United States

Andrew G. Kourvetaris, Ph.D.
Northeastern Illinois University

Introduction

In 2008, the Hellenic American Academy celebrates its centennial. Opened in 1908 under the title The Socrates Elementary School, this institution was the first, permanent, full-day, Greek parochial school established in the United States¹. The Holy Trinity Greek Orthodox Church, out of which the Socrates School grew, was established in 1897. Though relocated, expanded, and finally renamed the Hellenic American Academy in 2004, the Socrates School's mission, like the global mission of all Greek schools in the United States, is to cultivate generations of interest in Hellenism. However, as Greeks have largely ceased immigrating to the United States, as the first and second generation Greek Americans continue to age and pass away, and as the number of third, fourth, and subsequent generation American Greeks continues to decline, it is uncertain whether Greek school education in the United States will celebrate a bicentennial anniversary. To explore whether it can, this study² centers on two basic questions. *First, why do parents send their children to Greek school? Second, why do parents withdraw their children from Greek school?* The answers offer some important insights into the successes and failures of Greek school education in the United States. Furthermore, the answers can shed some light upon whether there is a future for Greek school education in the Diaspora.

1. The first "Greek" school in the United States, according to Andrew Kopan (1990), opened in 1790 in St. Augustine, Florida, but its language of instruction was probably a hybrid of Greek and Catalan. Opened in 1906 as a privately run boarding school, the Hellenic Educational Institute of Chicago Hellenism can be considered the first, full-day, Greek school in the United States; but it closed its doors soon thereafter (Kopan, 1990). As a result, the Socrates Elementary School, which opened in 1908, was the first, *permanent*, full-day, Greek parochial school in the United States (Kopan, 1990, emphasis mine).
2. I thank the many respondents who participated in the study. I also thank Dr. Aristotle Michopoulos, Dr. Mihalis Damanakis, Dr. George Kourvetaris, Ms. Voula Sellountos, and Ms. Demetra Pappas for their valuable assistance with this research.



1. A brief history of Greek American immigration

Immigration patterns are integral for understanding education patterns. Archival evidence shows that Greeks have immigrated to the United States at least since the 16th century (Malaouris 1948; Efthimiou 1949; Panagopoulos 1966; Leber 1972; Saloutos 1973). These early Greek Americans comprised only a fraction of the total number of Greek immigrants to migrate to the United States during the late 19th and early 20th centuries. The vast majority of Greek immigration to the United States occurred during the second great wave of U.S. immigration, especially from the late 1880s through the 1920s (Fairchild, 1911, Xenides, 1922, Saloutos, 1964, Vlachos, 1968, Moskos, 1980, Scourby, 1984, Kopan, 1990, Kourvetaris, 1997, Orfanos, 2002)³.

Due to such push and pull factors as poor economic conditions in Greece, ongoing civil, political, and military turmoil in Greece, Turkey, and the Balkan region, changes in U.S. immigration legislation, and influences of kin networks and employer sponsorship in the United States, Greek American immigrants at the turn of the twentieth century were largely employed as miners, railroad workers, factory workers, as well as urban micro-entrepreneurs who serviced urban industries. The majority of Greek Americans thus settled where employment opportunities and previously-arrived family members were located, in such major industrial cities of the Northeast and Midwest as Lowell, New York City, Chicago, Detroit, Cleveland, Youngstown, Milwaukee, and Salt Lake City (Kourvetaris, 1997, 2006; Jurgens, 2006). Though less well known, over 40 percent of Greek immigrants who arrived in the early twentieth century were estimated to have repatriated to Greece because of economic failures in the United States, relatives in Greece and Asia Minor calling them home, Greek nationalism, and/or political and military reconciliations in the Balkans and in Asia Minor (Xenides, 1922; Saloutos, 1956).

Current estimates of the number of Greek Americans who live in the United States range from one million to approximately three million people. Though we may never definitively know how many Greek Americans there are in the United States, the U.S. Census Bureau estimated that there were 959,856 in 1980, 1,110,373 in 1990, and 1,153,308 in 2000 (U.S. Bureau of the Census, 1983, 1990, 2007). The U.S. Department of State (2006) reported that there were approximately three million Americans in the United States who claimed Greek ancestry. The actual number is somewhere in between.

Like all Americans, Greek Americans vary by social class and educational level. In general, during the second great wave of U.S. immigration, the earlier arrivals of Greek immigrants (before 1920s) were largely poor, uneducated men; the later arrivals (1920s and 1930s) were more affluent and educated and included more Greek women (see Frangos, 2005 for his description of the “picture bride era”). Today, Greek Americans are one of the most affluent and educated groups in the United States (see U.S. Bureau of the Census, 1994, 1998). Regardless of their social characteristics, the high level of social organization of Greek American immigrants has led to the establishment of hundreds of fraternal and professional associations, Greek Orthodox parishes, and Greek schools which endure today.

2. The limited literature on Greek school education in the United States

The literature on Greek school education in the United States is scant. Andrew Kopan’s

3. The literature varies on the decades when Greeks arrived en masse to the United States. The late 1880s-1920s appears to be most frequently referenced as the peak period of Greek immigration to the U.S.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Education and Greek Immigrants in Chicago, 1892-1973: A Study in Ethnic Survival (1990) is, to my knowledge, the only work that both chronicled Greek immigration to Chicago during the second great wave of U.S. immigration and related it to public school education. The majority of work on Greek school education, however, focuses almost exclusively on Greek language education and whether or not the Greek language has a future in the Diaspora.

It is important to note that Greek school education is not equivalent to Greek language education. In this study, Greek school education refers to the learning experience as a whole in a Greek educational institution, of which the Greek language is one, albeit important, component. Greek language education refers to the instruction and learning of the Greek language only, regardless of the institutional setting.

Kopan (1990, 79) unwittingly highlighted this distinction between Greek school education and Greek language education when relating the common dilemma that immigrant parents faced with their children at the turn of the twentieth century:

He [an immigrant parent] knew that his children could learn English in public schools, but who would teach them Greek?... Here was an immigrant parent with little or no formal schooling, worrying and fearful lest his children reach adulthood ignorant of the native tongue. Yet he was harassed by American patriotic groups, the American press, and other critics, reminding him of his obligation to speak English and "forget" Greek, since he lived in a new land. In facing this dilemma, Greek parents... urged the establishment of Greek schools.

Though conflated in the above passage, immigrant concerns about their children learning the Greek language were different from concerns about their children learning in school. In fact, according to Kopan (1990, 176, 281), most Greek immigrant parents sent their children to Chicago public schools instead of to Greek schools because: (1) Greek day schools charged tuition, (2) Greek schools were difficult to get to since they were not located in all neighborhoods in which Greeks lived, (3) Hellenic sentiment declined because of assimilation and acculturation processes in the United States and persistent social and political turmoil in Greece, (4) parents expressed dissatisfaction with the inadequate facilities and resources of Greek schools, and (5) Illinois State increasingly began to enforce its compulsory education law. It can therefore be argued that conflating Greek school education and Greek language education places undue focus on language preservation at the expense of broader knowledge acquisition.

To be sure, Greek language instruction is a central component of the Greek school experience, but it is not equivalent to it. Yet, the extensive literature on Greek language education overwhelmingly fails to inform the scant literature on Greek school education simply because the two are assumed to be the same. Nevertheless, below is a select review of the relatively extensive literature on Greek language education.

3. The extensive literature on Greek language education in the United States

Unlike the dearth of knowledge on Greek school education in the United States, there is significantly more literature on Greek language education. Panos Bardis's (1976) *The Future of the Greek Language in the United States* enumerated twenty categories of reasons why interest in the Greek language was in decline and eleven categories of solutions to reverse the downward trend. I will not list all categories here but rather highlight features of them.



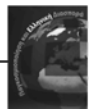
Bardis (1976, 31-47) attributed the decline of the Greek language in the United States to a combination of social forces at the micro-, meso-, and macro-levels, including but not limited to: mixed marriages (citing Kourvetaris 1971, 34-48), Greek American childrens' daily interactions with English-speaking native-born Americans, cultures of discouragement in Greek American organizations, Greek schools, and American public schools (citing Burgess 1970, 76), the complexity of learning Greek and Greek's perceived irrelevance as a viable spoken language in the U.S., assimilative processes of social mobility, prejudice, and marginality, restrictive U.S. immigration policy as well as unofficial, post-WWI, English-only, foreign language policies (citing Saloutos 1964, 253), political factionalism among Greeks, nationalism, and the effects of financial hardship on families, church membership, and, as a result, church programs.

Solutions to stem the decline, according to Bardis (1976, 48-60), included stressing the value of bilingualism, improving the qualifications of Greek school teachers and creating etymology and ethnic studies programs in American schools, establishing libraries and Hellenic cultural centers of donated materials in Greek American organizations, churches, and residential communities, increasing the number of broadcast and print media outlets in the Greek and English languages, establishing mentoring programs through teams of Greek American volunteers, encouraging the practice of the Greek language rather than ridiculing the American-born Greeks' mispronunciation of it, fostering ethnic pride, and taking trips to Greece.

Almost a quarter century after Bardis's work, former Archbishop Spyridon established in 1998 the Commission on Greek Language and Hellenic Culture. Its mission was "to bring public attention to the importance of the study of Greek Language and Hellenic culture in the Greek Orthodox communities in the United States" (Greek Orthodox Archdiocese of America 1998). Also known as the "Rassias Report" (named after John Rassias who chaired the Commission), the Commission's 1999 report, "The Future of the Greek Language and Culture in the United States: Survival in the Diaspora," assessed the state of Greek language education in the context of Greek school education in the United States. The Commission's findings highlighted persistent problems in the structural processes of the entire Greek educational system.

The Commission identified nine categories of problems: morale, parents, organization, curriculum, educational materials, pedagogy, teacher preparation, compensation, and finances (Hellenic Communication Service, n.d.). Specific problems included: a general lack of enthusiasm in teachers, parents, and clergy for teaching Greek and, as a result, a lack of enthusiasm in students for learning Greek, a lack of organization, coordination, and standardization among Greek schools and between Greek and American public schools, uninspiring curricula, antiquated educational materials and resources and inadequate usage of information technologies in the classroom, ineffective pedagogical methods and strategies, poorly trained teachers, a lack of professional development opportunities for teachers, low teacher salaries/compensation, minimal, if any, employment fringe benefits, perennial finance shortfalls at the parish level, and a low percentage of parents who send their children to Greek school (Greek Orthodox Archdiocese of America, 1999; Hellenic Communication Service, n.d.). The problems persist ten years after the "Rassias Report."

To gauge, in part, the persistence of these problems and to offer possible directions toward solving them, this study asks two basic questions: why do parents send their children to Greek school and why do they withdraw them from Greek school? The answers help us better understand the role of Greek school education in the Greek American family.



4. Data and Methods

A triangulation of research methods was utilized from February through August, 2007, to compile the data for the study, including personal interviews (primarily via telephone), self-administered questionnaires, and archival materials. Eighty-four respondents participated in the study: twenty-nine parents (or 34.5 percent of the sample size) and fifty-five Greek school educators (or 65.5 percent). The semi-structured survey instruments could be completed in either Greek or English, depending on the respondent's preference. Archival materials were drawn from such diverse sources as the U.S. Census Bureau, the U.S. Department of State, the Greek Orthodox Archdiocese of America, Greek American periodicals, relevant websites on the internet, and library collections.

There are a number of limitations of the study. First, the Greek parochial school is the predominant educational institution in the United States⁴. Therefore, the vast majority of respondents were affiliated with Greek Orthodox parochial schools. To my knowledge, there are no lists of independent Greek schools in the United States. This represents a bias in the sample pool.

Second, while participation in the study was voluntary, respondents were not selected at random. Instead, the network ties of secondary researchers involved in this study produced various lists of participants. Secondary researchers were also largely responsible for disseminating the self-administered questionnaire to parents. The respondent lists of educators, but not of parents, were then forwarded to the author. The study sample cannot therefore be considered representative of all Greek American parents or educators. This limits the study's generalizability.

Third, the overall response rate was low, especially for parents (which was less than twenty percent). The response rate for educators, however, was relatively higher (over seventy percent). The discrepancy in response rates between parents and educators highlights a self-selection bias in the respondent sample. Nevertheless, subjective bias between the author and the respondents in the study was eliminated because the author did not personally know any of the respondents before the completed survey instruments were processed.

A final limitation of the study is that it is cross-sectional rather than longitudinal. As a result, any causal claims posited are based on qualitative data gathered at one moment of time rather than over time.

5. Findings

The findings below show ranked items based on percentaged responses. Table 1a ranks the aggregate reasons why parents send their children to Greek school; Table 1b disaggregates table 1a into PARENTS and EDUCATORS.

4. According to the Greek Orthodox Archdiocese of America (2006, 2007), there are currently twenty-nine full-day, Greek Orthodox, parochial schools and over 340 afternoon and Saturday Greek schools in the United States, which enroll approximately 30,000 students.



Table 1a. Aggregate Reasons Why Parents Send Their Children to Greek School

ALL RESPONDENTS (N=84)

Rank	Reason Why Send	Percent
1	Learn Greek Language	86.9
2	Learn Greek Culture	66.7
3	Learn Religion	21.4
4	Make Greek Friends	20.2
5	Safe/Nurturing Environment	19.0
6	To Travel to Greece/Speak with Relatives	16.7
7	Ethnic Pride/Greek Identity	11.9
8	Influenced by Other Greeks to Attend	7.1
8	Daycare/Babysitting	7.1
8	Greek Beneficial in College	7.1
9	Good Bilingual Program	4.8
10	Influenced by Relatives to Attend	3.6
11	To Pass Exam for High School Language Credit	2.4
12	Learn Geography	1.2
12	Learn Greek Literature	1.2
12	Matter of Duty but Not Seriousness	1.2
12	After School Activities	1.2

Table 1b. Disaggregate Reasons Why Parents Send Their Children to Greek School

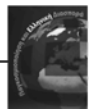
PARENTS (n=29)

Rank	Reason Why Send	Percent
1	Learn Greek Language	69.0
2	Learn Greek Culture	62.1
3	Make Greek Friends	20.7
4	Safe/Nurturing Environment	17.2
4	Learn Religion	17.2
5	Ethnic Pride/Greek Identity	10.3
6	Good Bilingual Program	6.9
7	Learn Geography	3.4
7	Learn Greek Literature	3.4

EDUCATORS (n=55)

Rank	Reason Why Send	Percent
1	Learn Greek Language	96.4
2	Learn Greek Culture	69.1
3	To Travel to Greece/Speak with Relatives	25.5
4	Learn Religion	23.6
5	Safe/Nurturing Environment	20.0
5	Make Greek Friends	20.0
6	Ethnic Pride/Greek Identity	12.7
7	Influenced by Other Greeks to Attend	10.9
7	Daycare/Babysitting	10.9
7	Greek Beneficial in College	10.9
8	Influenced by Relatives to Attend	5.5
9	Good Bilingual Program	3.6
9	To Pass Exam for High School Language Credit	3.6
10	Matter of Duty but Not Seriousness	1.8
10	After School Activities	1.8

Table 2a ranks the aggregate reasons why parents *withdraw* their children from Greek school; table 2b disaggregates table 2a PARENTS and EDUCATORS.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Table 2a. Aggregate Reasons Why Parents Withdraw Their Children from Greek School

ALL RESPONDENTS (N=84)		
Rank	Reason Why Withdraw	Percent
1	Priority	53.6
2	Transportation	35.7
3	Child Did Not Want to Attend	21.4
3	Neither Parent nor Child Interested in Greek	21.4
4	Curriculum/Program	20.2
5	Financial Problem(s)	16.7
6	Child of Mixed Marriage	11.9
7	Teacher Problem(s)	10.7
8	Child Switched to Saturday Program	6.0
9	School Administration Problem(s)	3.6
9	Finished Greek School but Attended High School Elsewhere	3.6
9	Conflict in Community/Family	3.6
9	Child Falling Behind in American School	3.6
10	Age Problem(s)	2.4
11	Non-Greek Parent(s) Did Not Feel Welcome by Other Greek Parent(s)	1.2
11	Learning Disabilities	1.2

Table 2b. Disaggregate Reasons Why Parents Withdraw Their Children from Greek School

PARENTS (n=29)		
Rank	Reason Why Withdraw	Percent
1	Priority	20.7
2	Curriculum/Program	17.2
3	Transportation	10.3
3	Teacher Problem(s)	10.3
3	Child Did Not Want to Attend	10.3
3	Child Switched to Saturday Program	10.3
4	Financial Problem(s)	6.9
4	School Administration Problem(s)	6.9
4	Finished Greek School but Attended High School Elsewhere	6.9
5	Non-Greek Parent(s) Did Not Feel Welcome by Other Greek Parent(s)	3.4
5	Age Problem(s)	3.4

EDUCATORS (n=55)

Rank	Reason Why Withdraw	Percent
1	Priority	70.9
2	Transportation	49.1
3	Neither Parent nor Child Interested in Greek	32.7
4	Child Did Not Want to Attend	27.3
5	Financial Problem(s)	21.8
5	Curriculum/Program	21.8
6	Child of Mixed Marriage	18.2
7	Teacher Problem(s)	10.9
8	Conflict in Community/Family	5.5
8	Child Falling Behind in American School	5.5
9	Child Switched to Saturday Program	3.6
10	School Administration Problem(s)	1.8
10	Finished Greek School but Attended High School Elsewhere	1.8
10	Age Problem(s)	1.8
10	Learning Disabilities	1.8



To elucidate further some categories in tables 2a and 2b, the following are specific reasons that respondents gave when answering why parents *withdraw* their children from Greek school:

Priority: children were overwhelmed with the amount of schoolwork and extracurricular activities in American school, which outweighed their priorities to attend Greek school.

Transportation: Greek school was too far away from home, the family moved away, and/or both parents worked outside of the home and, as a result, were unable to take the children to Greek school.

Financial Problem(s): annual increases in school tuition caused financial strain on family budgets.

Child Did Not Want to Attend: parents were tired of forcing their children to attend Greek school, the children did not understand Greek and therefore did not want to attend because of the frustration, and/or the children were unattached to Greek or Greece because they were third, fourth, or subsequent generation American Greeks.

Curriculum/Program: the school's program was believed to be of lower quality than other schools, there was not enough English, math, or conversational Greek, and/or the children did not learn enough after years in attendance.

Neither Parent nor Child Interested in Greek: parents and children had negative perceptions of Greek school, Greek was an irrelevant language since the children will live in the United States; and/or Greek was not spoken at home.

Teacher Problem(s): Greek school teachers yelled too much; spoke Greek too much, did not help the children of mixed marriages, canceled classes too frequently, and/or used outdated, traditional teaching methods and materials rather than up-to-date, new ones.

School Administration Problem(s): Greek school administrators and staff were unhelpful when administrative questions or classroom issues arose.

Conflict in Community/Family: Greek school was politicized in the Greek American community, in addition, there were factions among Greeks which made parents withdraw their children from Greek school and/or domestic disputes prevented the children from attending Greek school.

Age Problem(s): children were in higher grades in American school but placed in lower grades in Greek school, which caused the children to feel uncomfortable about being with younger students in the same class.

5.1. Discussion and analysis

Both parents and Greek school educators were asked similar but not identical open-ended questions in the study. For parents, the questions read: "Why do you send your child(ren) to Greek school?" and "Why did you *remove* your child(ren) from Greek school?" For Greek school educators, the questions read: "Based on your experience, please give at least three (3) reasons why parents send their children to Greek school" and "Based on your experience, please give at least three (3) reasons why parents withdraw their children from Greek school." Since the questions were not identical between groups, they are not directly comparable. The questions do, however, offer a closely similar basis for comparison. In this sense, the study in no way presumes that the responses of Greek school educators can substitute for the responses of parents. Indeed, some educators in the study are parents themselves, but it is important to note that the answers which Greek school educators gave were their *perceptions* of the answers they thought parents would have given to the questions asked.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

5.1.1. *Reasons why parents send their children to Greek school*

Greek American parents who want their children to acculturate will send their children to American schools. At the same time, their desire to preserve unique, Hellenic traditions will also encourage them to seek Greek educational opportunities for their children. For all respondents in the study (N=84), the top five reasons why parents send their children to Greek school were (in descending order): (1) to learn the Greek language (86.9%), (2) to learn about Greek culture (which, according to respondents, meant heritage, traditions, customs, history, roots) (66.7%), (3) to learn about Greek Orthodoxy (21.4%), (4) to make Greek friends (20.2%) and (5) Greek school is a safe, nurturing environment (19.0%). See table 1a for a list of all ranked reasons why parents send their children to Greek school.

Table 1b disaggregates table 1a into PARENTS and EDUCATORS and shows that some of the reasons change rank. While the top five reasons why parents send their children to Greek school stay relatively constant between parents and educators, "Ethnic Pride/Identity" becomes the top 5th reason for parents while it ranks 6th for educators. For educators, "To Travel to Greece/Speak with Relatives" ranks 3rd while it fails to hold a rank for parents. Interestingly, ranks six and seven emphasize curriculum for parents ("Good Bilingual Program", "Learn Geography" and "Learn Greek Literature"), while ranks six and below primarily emphasize utility for educators. (e.g., "Influenced by Other Greeks to Attend"⁵, "Daycare/ Babysitting"⁶, "Matter of Duty but Not Seriousness", "After School Activities"). That is, educators seem to be expressing a collective grievance that parents are sending their children to Greek school for reasons other than education.

5.1.2. *Reasons why parents withdraw their children from Greek school*

For the aggregate data in table 2a, the top five reasons why parents withdraw their children from Greek school related to problems with priorities, transportation, forcing children to attend, a lack of parental and child interest in Greek, curriculum and program quality, and unaffordable tuition increases. For both PARENTS and EDUCATORS in table 2b, the top reason why parents withdraw their children from Greek school is clearly a matter of priorities. That is, parents and educators believe that children participate in too many time-consuming activities, such as increased homework loads in American school, sports, and other extra-curricular activities. As a result, children are unable to devote enough time toward Greek school education and eventually withdraw.

Interestingly, the most variable change in ranks across tables 2a and 2b is "Curriculum/Program", It ranked 4th for the aggregate sample, 2nd for parents, and 5th for educators. This and other shifts in the ranked reasons lead one to infer that parents generally viewed the Greek school at fault for why parents withdraw their children from Greek school, while educators generally viewed the parents and children at fault. Though lower ranked, educators in the sample do acknowledge, however, that some reasons why parents

5. According to the educators in the study, the item "Influenced by Other Greeks to Attend" (ranked 7th in table 1b for EDUCATORS) was a motivating reason why parents send their children to Greek school. In the respondents' words, the item refers to Greeks who are jealous of each other or who criticize and/or compete with each other, especially over who is "more Greek". The significance of this is that educators believe that parents also send their children to Greek school as a competitive badge of Greekness, so to speak, that can be conspicuously exhibited to critical and competitive others in the community and to extended family in Greece.

6. For educators in the study, the item "Daycare/Babysitting" (ranked 7th in table 1b for EDUCATORS) refers to parents who send their children to Greek school as if the school was a daycare or babysitting facility rather than a legitimate and respectable institution of learning.



withdraw their children from Greek school include problems with the curriculum, program, teachers, and school administrators.

6. Conclusion

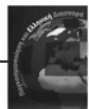
Reasons why parents send their children to Greek school are as important as reasons why parents withdraw their children from Greek school. Of course, how to maximize the former and minimize the latter is the challenge for Greek school education in the Diaspora. As the data in the study suggest, it starts with constantly examining and changing the structures of the institutional status quo relative to needs and changes in the family.

Learning the Greek language is clearly the top reason for all respondents in the study why parents send their children to Greek school. Conversely, prioritizing is the top reason for all respondents why parents withdraw their children from Greek school. However, as the data in the study further suggest, of paramount importance for Greek schools is that they create a safe and nurturing environment in which children can socialize with other Greek Americans, learn about Greece's rich cultural heritage and religion via up-to-date curricula and classroom materials, be under the instruction of well-qualified, well-trained, and well-compensated teachers, and celebrate their ethnic pride—if Greek school education is to survive in the United States and in the Diaspora, in general. Accomplishing this requires constant and dynamic change, like language education itself.

To survive change, language education and the educational institutions in which they are taught must adapt and evolve. Indeed, the strength of language and institutions is their plasticity. As former Archbishop Spyridon's Commission on Greek Language and Hellenic Culture alluded to in their report, "The Future of the Greek Language and Culture in the United States: Survival in the Diaspora" (1999), the English language is not the enemy of the Greek language. By employing each language at key stages of early educational development, the Commission argued that it is possible for Greek American schools to increase and sustain interest in Hellenism for generations to come. This would go a long way in honoring and realizing the original global mission of Greek schools established by Greek American immigrants. To cultivate generations of interest in Hellenism is, by definition, a cultural process of globalization in all endeavors of learning.

References

- Bardis, P. D. (1976) *The Future of the Greek Language in the United States*. San Francisco, R and E Research Associates.
- Burgess, T. (1970) *Greeks in America*. San Francisco, R and E Research Associates.
- Efthimiou, V. (1949) *Skiagraphia ton Apodemon Hellenon tes Amerikes kai Historia tou Kathedrikou Neas Yorkes (Sketch of the Immigrant Greeks in the United States and History of the Cathedral of New York)*. New York, Cosmos Greek American Printing Co.
- Fairchild, H. P. (1911) *Greek Immigration to the United States*. New Haven, Yale University Press.
- Frangos, S. (2005) The Picture Bride Era, *The National Herald*, March 12, 4-5, 8.
- Greek Orthodox Archdiocese of America (19 March 1998) Archbishop Spyridon Convenes Commission of Greek Language and Culture. Retrieved 24 June 2007 (<http://www.goarch.org/en/news/releases/release.asp?id=7196>).

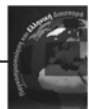


Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- Greek Orthodox Archdiocese of America (28 May 1999) Report on the Future of the Greek Language and Culture in the United States Released. Retrieved 14 June 2007 (<http://www.goarch.org/worldnews/newsdetail.asp?printit=yes&id=454>).
- Greek Orthodox Archdiocese of America (2006) *2007 Yearbook*. New York, Greek Orthodox Archdiocese of America.
- Greek Orthodox Archdiocese of America (2007) Parochial Day Schools, *Department of Greek Education*. Retrieved 19 June 2007 (<http://www.goarch.org/en/archdiocese/departments/greekeducation/parochial.asp>).
- Hellenic Communication Service. (n.d.) *A Call For Action: Landmark Report Evaluates Greek Language Education*. Retrieved 19 June 2007 (<http://www.helleniccomserve.com/rassias.html>).
- Jurgens, J. (2006) Greek Americans, *Multicultural America*. Retrieved 22 June 2007 (<http://www.everyculture.com/multi/Du-Ha/Greek-Americans.html>).
- Kopan, A. T. (1990) *Education and Greek Immigrants in Chicago, 1892-1973: A Study in Ethnic Survival*. New York, Garland Press.
- Kourvetaris, G. A. (1971) Patterns of Generational Subculture and Inter-marriage of the Greeks in the United States, *International Journal of the Sociology of the Family* 1(May): 34-48.
- Kourvetaris, G. A. (1997) *Studies on Greek Americans*, Boulder, East European Monographs.
- Kourvetaris, G. A. (2006) The Futuristics of Greek America. Στο: Kourvetaris, G. A., *Studies in Social Organization: Ethnicity, Class, and Politics*. Boulder, East European Monographs, 57-78.
- Leber, G. J. (1972) *The History of the Order of AHEPA, 1922-1972*. Washington, Order of AHEPA, D.C.
- Malafouris, B. (1948) *Hellenes tes Amerikes, 1528-1948 (Greeks in the United States, 1528-1948)*. New York, Isaac Goldman Co.
- Moskos, C. (1980) *Greek Americans: Struggle and Success*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Orfanos, S. (ed.) (2002) *Reading Greek America: Studies in the Experience of Greeks in the United States*. New York, Pella Publishing Company.
- Panagopoulos, E. P. (1966) *New Smyrna: An Eighteenth-Century Greek Odyssey*. Gainesville, University of Florida Press.
- Saloutos, T. (1956) *They Remember America: The Story of the Repatriated Greek Americans*. Berkeley, University of California Press.
- Saloutos, T. (1964) *The Greeks in the United States*. Cambridge, Harvard University Press.
- Saloutos, T. (1973) Causes and Patterns of Greek Emigration to the United States, *Perspectives in American History*, 7, 395-408.
- Scourby, A. (1984) *The Greek Americans*. Boston, Twayne Publishers.
- U.S. Bureau of the Census (April 1983) Table 4. Rank of States for Selected Ancestry Groups With 100,000 or More Persons: 1980, *Ancestry of the Population by State: 1980. (Supplementary Report PC80-S1-10)*. Retrieved 19 June 2007 (<http://www.census.gov/population/censusdata/pc80-s1-10/tab04.pdf>)
- U.S. Bureau of the Census (1990) DP-2. Social Characteristics: 1990," *1990 Census of Population and Housing, Summary Tape File 3 (Sample Data): Matrices P1, P6, P13, P28, P33, P34, P36, P38, P39, P42, P43, P54, P58, P64, P66, P69*. Retrieved 19 June



- 2007 (http://factfinder.census.gov/servlet/QTTable?_bm=n&_lang=en&q_r_name=DEC_1990_STF3_DP2&ds_name=DEC_1990_STF3_&geo_id=01000US).
- U.S. Bureau of the Census (1994) Table 1. Educational Attainment by Age, Sex, Race, and Hispanic Origin: 1990, *1990 Census of Population: Education in the United States*. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Retrieved 23 June 2007 (<http://www.census.gov/prod/cen1990/cp3/cp-3-4.pdf>).
- _____(18 February 1998) Selected Characteristics for Persons of Greek Ancestry: 1990." Retrieved 22 June 2007 (<http://www.census.gov/population/socdemo/ancestry/Greek.txt>).
- _____(September 2002) *Measuring America: The Decennial Censuses from 1790 to 2000*, U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Retrieved 19 June 2007 (<http://www.census.gov/prod/2002pubs/pol02marv-pt1.pdf>).
- _____(August 2003) *Educational Attainment: 2000*, U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Retrieved 22 June 2007 (<http://www.census.gov/prod/2003pubs/c2kbr-24.pdf>).
- _____(22 January 2007) Census 2000 PHC-T-43: Table 1. First, Second, and Total Responses to the Ancestry Question by Detailed Ancestry Code: 2000, *Census 2000 Special Tabulation*. Retrieved 22 June 2007 (http://www.census.gov/population/socdemo/ancestry/ancestry_q_by_DAC_2000.xls).
- U.S. Department of State (October 2006) *Background Note: Greece*, Bureau of European and Eurasian Affairs. Retrieved 14 June 2007 (<http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/3395.htm>).
- Xenides, J. P. (1922) *The Greeks in America*. New York, George H. Doran Company.



Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: εμπειρίες, αποτελέσματα και προοπτικές

Αναστάσιος Μ. Τάμης

Καθηγητής La Trobe University, Μελβούρνη, Αυστραλία

Εισαγωγή

Ο εξελλαδικός Ελληνισμός έχει παράδοση εθνογλωσσικής επιβίωσης χιλιάδων χρόνων¹. Με την ανατολή του 21^{ου} αιώνα, ο Ελληνισμός αυτός ακονίζει την αντοχή του δοκιμαζόμενος από τις προκλήσεις που γεννά το περιβάλλον των χωρών υποδοχής του και από την έλλειψη μιας σαφώς προδιαγεγραμμένης πολιτικής, εκ μέρους της γενέτειρας σε θέματα απόδοσης ελληνισμού. Ο αυτοσχεδιασμός, παρά τα σοβαρά βήματα που έγιναν και τις φιλότιμες προσπάθειες, δυστυχώς χαρακτηρίζει ακόμη την πολιτική των εθνικών μας κέντρων (Αθήνας και Λευκωσίας) και μετριάζει την αποτελεσματικότητα των μέτρων που λαμβάνονται, τις περισσότερες φορές, για να θεραπεύσουν καταστάσεις που επισώρευσε η προχειρότητα αντιμετώπισης των συγκεκριμένων προβλημάτων, τα οποία σχετίζονται με την εθνοπολιτιστική επιβίωση. Ο εξελλαδικός Ελληνισμός έχει δυνατότητες και προδιάθεση επιβίωσης, έχει μηχανισμούς και φιλότιμο, διακρίνεται για τους αγώνες του για το καλό και το καλύτερο (δεν είναι τυχαίο ότι οι μεγάλοι ευεργέτες και οι επαναστάσεις του γένους ήταν εξελλαδικά φαινόμενα).

Η εθνοπολιτιστική επιβίωση πέντε περίπου εκατομμυρίων ατόμων της Διασποράς, που ταυτίζονται με την Ελλάδα και τους Έλληνες, δοκιμάζεται από αντίξοες συνθήκες, που προκαλεί η ετερότητα, ο πολυπολιτισμός και ο συνταγματικός εθνικισμός στις χώρες υποδοχής τους. Επιπροσθέτως και πέρα από τους συμβατικούς αυτούς εξωτερικούς περιορισμούς, ανασταλτικά δρουν και οι περιορισμοί που ασκούνται στους αποδήμους από τον ίδιο τον Ελληνισμό και τις οργανωμένες εκφάνσεις του – κράτος, Εκκλησία και θεσμικά τους όργανα.

Στα τέλη του 1979, ο Πρέσβης της Ελλάδας κ. Τζούνης, με εγκύκλιό του προς τις ελληνικές διπλωματικές αρχές της διασποράς, κάλεσε τους επίσημους αντιπροσώπους της

1. Για μια ενδελεχή επισκόπηση της ελληνικής Διασποράς βλέπε Χασιώτης, Ι. Κ. (1993), *Επισκόπηση της Ελληνικής Διασποράς*, Βάνιας, καθώς και Δαμανάκης, Μ., Καρδάσης, Β., Μιχελακάκη, Θ., Χουρδάκης, Α., (2004): *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο. Επίσης για μια αδρομερή αποτίμηση βλέπε Tamis, A. M. (2005), *The Greeks in Australia*, Cambridge University Press, London.



Ελληνικής Πολιτείας, να επιτρέψουν την προοδευτική αφομοίωση του Ελληνισμού της Διασποράς, φροντίζοντας μόνον για τη διατήρηση συναισθηματικού δεσμού των παιδιών των αποδήμων με την Ελλάδα.

Βιώνουμε την εποχή της παγκοσμιοποίησης και της ελεύθερης και ευρείας διακίνησης πληροφοριών και ιδεών. Οι σχέσεις ταυτότητας- ετερότητας, εθνικότητας-εθνοτικότητας και η συνεκτικότητα ενός έθνους αποτελούν θέματα συζήτησης των ειδικών. Η θέση της εθνογλωσσικής και πολιτιστικής ομοιογένειας έναντι του πολυεθνικού και πολυπολιτιστικού μορφώματος, είναι διαστάσεις υπό συνεχή διαμόρφωση και εξέλιξη στις μεταναστευτικές χώρες. Ο συνταγματικός εθνικισμός, όπου η κυρίαρχη μειονότητα επιβάλλει τη γλωσσική και πολιτιστική της σφραγίδα, θέτοντας υπό δοκιμασία τις άλλες εθνικές και εθνοτικές ομάδες, είναι το άλλο πρόσωπο που επιχειρεί να προβάλει προς τα έξω η Αυστραλία, ως μετα- πολυπολιτιστικό φαινόμενο με πρόσχημα τη σύγκρουση των πολιτισμών και την τρομοκρατία².

Η βασική αρχή του πολυπολιτισμού θεωρητικά ανέχεται, ενθαρρύνει ή και σε ορισμένες περιπτώσεις 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). Η γλώσσα αποτελεί το κλειδί στην κοινωνική συμπεριφορά των πολιτιστικά ετερογενών εθνοτικών ομάδων μίας συγκεκριμένης χώρας. Επομένως, απαιτείται μια λειτουργική γλώσσα, κοινώς αποδεκτή και κυρίαρχη, η οποία θα διασυνδέει και θα ενοποιεί τις εθνοτικές ομάδες μίας χώρας. Η γλώσσα μιας εθνοτικής ομάδας, ήσσονος κοινωνικο-οικονομικής και πολιτιστικής χρήσης, για να αντέξει θα πρέπει να έχει ισότιμη και ισοβαρή συλλειτουργία (περίπτωση διπλογλωσσίας - Καναδάς, Ελβετία, Βέλγιο), ή δικούς της κυρίαρχους κοινωνικούς χώρους ή, τέλος, οι χρήστες της συγκεκριμένης εθνικής ομάδας να λειτουργούν μέσα σε μια στατική και στεγανή κοινωνία. Το καθεστώς της διγλωσσίας (bilingualism) σε ένα πολυπολιτιστικό καθεστώς δεν αναγνωρίζει τα προνομιούχα χαρακτηριστικά της διπλογλωσσίας (diglossia), όπου είναι σαφέστατοι οι κοινωνικοί χώροι (επικράτειες) λειτουργίας της γλώσσας της εθνοτικής μειονότητας.

Το πολυπολιτιστικό καθεστώς της Αυστραλίας³ ουσιαστικά θέτει την Ελληνική σε κίνδυνο και μακροπρόθεσμα ναρκοθετεί τη λειτουργία της, διότι 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.

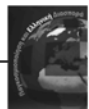
1. Η ζωτικότητα της Ελληνικής και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση

Το φαινόμενο της ζωτικότητας της Ελληνικής⁴ πέρα από τους διαβρωτικούς κανόνες του πολυπολιτισμού θα εξαρτηθεί ουσιαστικά από την ικανότητα του Ελληνισμού να ιδρύσει και να διαμορφώσει στη Διασπορά κατάλληλα θεσμικά όργανα προώθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, από τη λειτουργία πνεύματος ενότητας και συγκρητισμού, από τη λειτουργική παρουσία φορέων που είναι διατεθειμένοι να ακολουθήσουν συστήματα και προϋποθέσεις διατήρησης της πολιτιστικής τους φυσιογνωμίας.

2. Από 1 Ιουλίου 2007 όλοι όσοι επιθυμούν να αποκτήσουν αυστραλιανή υπηκοότητα θα υποχρεωθούν σε ειδική γραπτή δοκιμασία γνώσεων όχι απλά της Αγγλικής αλλά και της ιστορίας και του πολιτισμού της Αυστραλίας. Όσοι αποτυγχάνουν θα αποκλείονται.

3. Clyne, M.G. (1982) *Community Languages*, River Seine, Melbourne.

4. Για σχετικές μελέτες βλέπε Tamis, A. M. and S. Gauntlett (1993) *Unlocking Australia's Language Potential*, Volume 8, Modern Greek, Australian Language and Literary Institute, Canberra. Επίσης, Τάμης, Α. Μ. (2005) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Θεωρητικά, η κοινωνική διαφοροποίηση από την κυρίαρχη ομάδα και η εφαρμογή και εμπέδωση καθεστώτος διαπολιτισμού (cross-culturalism) και διπλογλωσσίας είναι οι αποτελεσματικοί τρόποι διατήρησης της ελληνικής ταυτότητας. Στην πράξη όμως, είναι δυνατή η γλωσσική σύγκλιση υπέρ της Ελληνικής και μετά την τρίτη γενιά, εφόσον λειτουργούν θεσμικά όργανα που ενθαρρύνουν την εκμάθησή της και εφόσον καλλιεργηθεί θετική ψυχολογική προδιάθεση του αποδέκτη σπουδαστή της.

Η επικοινωνία δεν είναι μια στατική κατάσταση, μια απλή διαδικασία μεταφοράς πληροφοριών, αισθημάτων και ιδεών, αλλά ένα φαινόμενο δυναμικής κοινωνικής και ψυχολογικής αλληλεπίδρασης. Για να λειτουργήσει και να έχει διάρκεια μια γλώσσα, και ευρύτερα ένας πολιτισμός στη διασπορά, χρειάζεται να υπάρχει ισχυρή βάση χρηστών, υψηλή λειτουργικότητα του πολιτισμού/γλώσσας και αποδεκτικότητά τους, και σταθερότητα στη μορφή της γλώσσας/πολιτισμού.

Την τελευταία δεκαετία, ο αριθμός των γλωσσικών επικρατειών της Ελληνικής στις λεγόμενες μεταναστευτικές χώρες της Βόρειας και Νότιας Αμερικής και Ωκεανίας μειώθηκε αισθητά εξαιτίας, κυρίως, του ότι ο Ελληνισμός δεν ανανεώθηκε με αφίξεις νέων μεταναστών από το 1974. Οι επικράτειες σχολείου και εργασίας, όπου ομιλούνταν η Ελληνική, προοδευτικά χάθηκαν από τις αρχές της παρούσας δεκαετίας.

Το 1996, το 56% των ελλαδογεννημένων Ελλήνων της Αυστραλίας ήταν εκτός του εργατικού δυναμικού της χώρας, κυρίως οι γυναίκες, το ποσοστό των οποίων ανέρχεται στα 83%. Η σχεδόν παντελής έλλειψη πραγματικά δίγλωσσων προγραμμάτων της Ελληνικής στην Αυστραλία, η συρρίκνωση του αριθμού των προγραμμάτων γλωσσικής ανάδυσης (bilingual immersion) σε ένα σχολείο, η προοδευτική έξοδος της Ελληνικής από τους ναούς και τη διοίκηση του οργανωμένου ελληνισμού, ο διαρκώς αυξανόμενος χώρος των αγγλόγλωσσων ένθετων στις ελληνόγλωσσες εφημερίδες, μειώνουν τη λειτουργικότητα της Ελληνικής, την οποία και συρρικνώνουν ουσιαστικά σε οικόλεκτο.

Αλλά και ως οικόλεκτος δοκιμάζεται, με τη χαμηλή αλλά σταθερή αύξηση των διεθνικών γάμων, ο δείκτης των οποίων πλησιάζει το 40%, με τη συρρίκνωση της νόρμας της αποχλωμένης Ελληνικής που χρησιμοποιούν οι γονείς στο σπίτι εξαιτίας της επίδρασης της κυρίαρχης γλώσσας. Ωστόσο, στο χώρο αυτό σημαντικότερο ρόλο έπαιξε η εμφάνιση της ελληνόφωνης καλωδιακής τηλεόρασης στο σπίτι, γεγονός που καλλιέργησε τη λειτουργικότητα της Ελληνικής μέσα από τη δεκτική δεξιότητα της κατανόησης και την παραγωγική δεξιότητα της ομιλίας.

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. Η κατάσταση αυτή ενισχύεται από την έλλειψη θεσμικών οργάνων, τα οποία χωρίς ιδιοτελείς παρεμβάσεις φορέων εξουσίας του Ελληνισμού, θα μπορούσαν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη λειτουργική διείσδυση της Ελληνικής στο εκπαιδευτικό σύστημα και την αναβάθμισή της στη συνείδηση της ευρύτερης αυστραλιανής κοινωνίας.

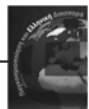
Τα κυριότερα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σχετίζονται:

1. Με τη συνοχή και συνεκτικότητα των φορέων που προσφέρουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία. Τα προβλήματα που προκύπτουν από την ποικιλία της προσφοράς αφορούν στην έλλειψη συνεκτικότητας των εφαρμοζόμενων μεθόδων, τον αυτοσχεδιασμό τους, τη μεταξύ τους χαλαρή διάρθρωση, την έλλειψη συνέχειας δημοτικής και μεταδημοτικής εκπαίδευσης, την απουσία γλωσσικού χάρτη και τη διαρκή κοινωνικο-οικονομική κινητικότητα των μετοίκων.



2. Με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το είδος και την έμφαση της Ελληνικής που προσφέρεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στην Αυστραλία η οργάνωση της διδασκαλίας της Ελληνικής δεν στηρίζεται δυστυχώς σε γλωσσικά επίπεδα αλλά σε ηλικιακές τάξεις που διακρίνονται για την πολυμορφικότητά τους, τον γνωσιολογικό πλουραλισμό και τη διευρυμένη μαθητική τους βάση. Το 97% των σχολείων λειτουργούν ως μονοθέσια, όπου τμήματα αρχαρίων, μεσαίων και προχωρημένων συνυπάρχουν, μειώνοντας δραματικά το χρόνο διδασκαλίας. Επιπλέον, δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας. Κατά συνέπεια δεν μπορεί να αξιολογηθεί επαρκώς η γλωσσική απόδοση των μαθητών, η γλωσσική τους επάρκεια, η γλωσσική τους απόδοση και η ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων.
3. Με την ελλιπή κατάρτιση και ανεπάρκεια ενός μεγάλου ποσοστού των εκπαιδευτικών της Ελληνικής, όπου απαιτείται διαρκής μετεκπαίδευση και βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης.
4. Με τη μη ευχερή και κατάλληλη χρήση του διδακτικού υλικού που δημιουργήθηκε από το Πρόγραμμα «*Παιδεία Ομογενών*», ως αποτέλεσμα της μη αποτελεσματικής πάντα παρέμβασης των επίσημων εκπροσώπων της ελληνικής πολιτείας και της άγνοιας που επικρατεί.
5. Με την ανεπαρκή διάρκεια και συχνότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής που ποικίλει ανάλογα με τον φορέα, τη φύση και τη δομή του μαθήματος, από 45 λεπτά μέχρι 160 λεπτά την εβδομάδα.
6. Με την προσέγγιση και τη μέθοδο διδασκαλίας, αφού στα περισσότερα κρατικά και εθνοτικά σχολεία εφαρμόζεται η λειτουργική προσέγγιση (*functional approach*), που αποσκοπεί να βελτιώσει μόνο τις δεκτικές δεξιότητες (κατανόηση, ανάγνωση), όχι όμως και τις παραγωγικές (γραφή και ομιλία). Η προσέγγιση αυτή, που απομακρύνεται από την κειμενοκεντρική διδασκαλία, δεν εισάγει επαρκώς τους μαθητές στη δομή (συντακτικό) και στη μορφή (γραμματική) της γλώσσας. Η οπτικο-ακουστική μέθοδος, που προϋποθέτει εργαστηριακή κάλυψη και δυνατότητα και μονιμότητα πολυδάπανων εγκαταστάσεων δεν προσφέρεται ευχερώς στην Αυστραλία.
7. Με τη διάσπαση των δυνάμεων της παροικίας, τον άγονο πλουραλισμό, το σύνδρομο του τοπικιστικού σωβινισμού, τη σύγκρουση των φορέων εξουσίας, την προσπάθεια επιβολής μονοσήμαντης εξουσίας επί του απόδημου ελληνισμού από την Εκκλησία, την αποεθνοποίηση της Ορθοδοξίας, σε μία πανορθοδοξία χωρίς Ελλάδα και Ελληνική γλώσσα, όπως αυτή μεθοδεύεται από πολλούς αυστραλογεννημένους ιερείς, την άδικη προγραφή χρήσιμων κυττάρων του Ελληνισμού από προσωπική εμπάθεια και την προσπάθεια περιθωριοποίησής τους από τους φορείς εξουσίας του Ελληνισμού. Τα στοιχεία είναι τραγικά: Το 2007, το 30% των παιδιών ελληνικής καταγωγής δεν παρακολουθούσε ελληνόγλωσσα προγράμματα, ενώ το 40% των παιδιών που προσέρχονταν στα προγράμματα δεν γνώριζε την Ελληνική, τα μισά από τα οποία δεν είχαν ούτε πολιτιστικά ακούσματα.

Η επιβίωση της Ελληνικής και του Ελληνισμού πέρα από την 3η γενιά θα εξαρτηθεί από την επιδίωξη βατών στόχων τους οποίους πρέπει πρώτα να απομυθοποιήσουμε. Οι κοινωνιολογολόγοι υποστηρίζουν ότι για την εκμάθηση της Ελληνικής απαιτούνται 2.600 με 2.800 ώρες διδασκαλίας. Τα συστήματα και οι φορείς μας στην Αυστραλία, στην καλύτερη περίπτωση, προσφέρουν 1.600 ώρες διδασκαλίας, εφόσον η φροντίση είναι δωδεκαετής. Η διδασκαλία μιας γλώσσας, μία φορά την εβδομάδα, δεν αναπτύσσει τις μαθησιακές ικανότητες του αποδέκτη-μαθητή και δεν βελτιώνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις του. Με συρρικνωμένη



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

την οικόλεκτο ήδη στο επίπεδο των γονέων και με πλημμελή διδασκαλία της Ελληνικής, καθίσταται ουσιαστικά σίσφια δοκιμασία για τους αποδέκτες μαθητές, χωρίς ελπίδα απόκτησης γλωσσικής επάρκειας.

Η λειτουργία νηπιαγωγείων με προγράμματα δίγλωσσης ανάδυσης είναι σίγουρα η πλέον άμεση, ταχεία, αποδοτική και οικονομική μέθοδος διατήρησης και αναβάθμισης της Ελληνικής στη Διασπορά. Η λειτουργία δίγλωσσων κέντρων προσχολικής ηλικίας στη Μεμβούρνη και στην Καμπέρρα απέδειξε το ταχύρρυθμο και επαρκές των προγραμμάτων αυτών, τα οποία κέντρα μπορούν να λειτουργήσουν ως πρόδρομοι των προγραμμάτων γλωσσικής ανάδυσης σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας παιδείας. Δυστυχώς ο μεθοδευμένος προγραμματισμός των παροικιακών φορέων δεν ακούμπησε ποτέ τη στρατηγική αυτή.

2. Τα ευοίωνα σήματα

Το 1998, ο δείκτης της γλωσσικής απόκλισης της Ελληνικής προς την Αγγλική ήταν 8,9% στη δεύτερη γενιά και 19% στην τρίτη γενιά. Το ποσοστό αυτό είναι το χαμηλότερο στη χώρα μαζί με τη μακεδονοσλαβική. Ο δείκτης της γλωσσικής συγκράτησης είναι επίσης ένας από τους υψηλότερους στην Αυστραλία.

Η Ελληνική, σε αντίθεση με άλλες εμπορικές ή νεοεμπορικές γλώσσες, διαθέτει στην Αυστραλία ισχυρότατη βάση χρηστών (περί τους 340.000) και κατά συνέπεια υπάρχει το εμπειρικό πεδίο για την καλλιέργειά της από τους σπουδαστές της. Η διαρκής επαφή του μαθητή με τη γλώσσα προσφέρει εναργή μαθησιακή υποδομή, τόσο για την παραγωγική (ομιλία, γραφή), όσο και για την αποδεκτική (ακρόαση) χρήση της Ελληνικής. Επομένως η γλώσσα έχει πραγματικές, ουσιαστικές επικοινωνιακές λειτουργίες (πληροφοριακή, φατική και εμπειρική χρήση) και δεν περιορίζεται στην εμπέδωσή της αποκλειστικά μέσα στην τάξη όπως, για παράδειγμα, διδάσκεται η Γαλλική στην Ελλάδα.

Στο κυβερνητικό εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας, παρά τους σοβαρούς περιορισμούς που ασκεί το πολυπολιτιστικό περιβάλλον εναντίον της διατήρησης και ανάπτυξης των γλωσσών των εθνοτικών μειονοτήτων της χώρας, όπως ήδη αναπτύξαμε, λειτουργεί αρκετά ρωμαλαίο πρόγραμμα διδασκαλίας των γλωσσών αυτών, φαινόμενο μοναδικό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες μεταναστευτικές χώρες (immigrant countries), που δέχθηκαν Έλληνες εποίκους. Στην Αυστραλία υπάρχουν 40.000 σπουδαστές της Ελληνικής από 11 φορείς ελληνόγλωσσων προγραμμάτων έναντι 9.000 σπουδαστών στον Καναδά και 18.500 στις ΗΠΑ.

Συμπερασματικά, σημειώνουμε ότι η αντοχή της Ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού θα εξαρτηθεί κυρίως από εξωγλωσσικούς παράγοντες, δηλαδή τον περιορισμένο αριθμό διεθνικών γάμων, τη δημιουργία θετικών προϋποθέσεων γλωσσικής σύγκλισης από τους φορείς και τα θεσμικά όργανα των ελληνικών παροικιών, την τακτική συγκρητισμού και ενότητας των ελληνικών παροικιών, τη θετική κυβερνητική πολιτική Ελλάδας και Αυστραλίας, την ύπαρξη συμπαγούς βάσης χρηστών της Ελληνικής και το βαθμό της αποδεκτικότητας και της λειτουργικότητας που απολαμβάνει στην ελληνική και την ευρύτερη αυστραλιανή κοινωνία.

Η ίδρυση και λειτουργία στα μεγάλα κέντρα της Διασποράς, κεντρόφυγων και απαλλαγμένων από κάθε μορφή εξάρτησης, θεσμικών οργάνων, ήτοι μη εκκλησιαστικοκεντρικών κοινοτήτων, οργανισμών κοινωνικής πρόνοιας και πολιτιστικής διάχυσης, Κέντρων Μελέτης και Έρευνας Ελληνικών Σπουδών, με έμφαση τη διατήρηση και διάδοση της εθνο-πολιτιστικής φυσιογνωμίας του διαχρονικού Ελληνισμού, θα δημιουργήσει μόνιμες εστίες πολιτιστικής και γλωσσικής σύγκλισης, δορυφορικούς σταθμούς διάχυσης και προστασίας του.



3. Το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» - αξιολόγηση και προοπτικές⁵

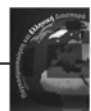
Το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» Που υλοποιείται με ευθύνη του Πανεπιστημίου Κρήτης [εφεξής «το Πρόγραμμα»], το οποίο είχε ως στόχο του τη συγγραφή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις κοινωνικο-πολιτιστικές και γλωσσικές ανάγκες των ομογενών μαθητών σχολικής ηλικίας της Ελληνικής γλώσσας στη Διασπορά, άρχισε να λειτουργεί στην Αυστραλία πριν από μία δεκαετία (1997). Έκτοτε το Πρόγραμμα, συγκρότησε κι εξέδωσε διδακτικό υλικό, προσκάλεσε, φιλοξένησε και εκπαίδευσε εκατοντάδες σπουδαστές της Ελληνικής, κατάρτισε και επιμόρφωσε εκατοντάδες εκπαιδευτικούς της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης, οργάνωσε σεμινάρια επαγγελματικής ανέλιξης και τηλεπιμόρφωσης και συνέβαλε στην εναργέστερη διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής, κυρίως, ως δεύτερης γλώσσας.

Το διδακτικό υλικό, που αναπτύχθηκε, δοκιμάστηκε και αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και στο μεγαλύτερο μέρος του, υιοθετήθηκε από την πλειοψηφία των φορέων ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς τους σε όλες τις Πολιτείες και Επικράτειες της Αυστραλίας. Ιδιαίτερα ευαίσθητοι και θετικοί απέναντι στο διδακτικό υλικό του προγράμματος υπήρξαν με τα σχόλιά τους οι αυστραλιώτες εκπαιδευτικοί, αντίθετα ιδιαίτερα επικριτικοί και αποστασιοποιημένοι παρουσιάστηκαν οι αποστασιοποιημένοι εκπαιδευτικοί του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας. Αναφορικά με τη διάρθρωση, δόμηση και χαρακτήρα των φορέων της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να εκτιμηθούν αδρομερώς τα εξής δεδομένα: (α) η Ελληνική προσφέρεται, υποχρεωτικά ως δεύτερη γλώσσα, σε παναυστραλιανή κλίμακα, ως μία από τις γλώσσες ευρείας χρήσης⁶, σε αλλογενείς και ομογενείς, σε προόασια με συμπαγή ελληνόφωνο πληθυσμό, καθώς επίσης στα εννέα ελληνικά Ημερήσια σχολεία και στα απογευματινά ελληνικά εθνικά σχολεία (κοινωνικά, εκκλησιαστικά και ανεξάρτητα), (β) Οι εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν το διδακτικό υλικό ήταν κυρίως πτυχιούχοι (81%) με δαδακτική πείρα άνω των 20 ετών (63%), που παρακολουθούσαν τουλάχιστον ένα σεμινάριο επιμόρφωσης ετησίως (79%), (γ) Η Ελληνική προσφερόταν είτε αποκλειστικά (αμιγώς) σε αλλογενείς και ομογενείς στα σχολεία όπου έγινε η αξιολόγηση (38%), είτε σε συναγωνισμό με μία άλλη εθνική γλώσσα (Ιταλική, Τουρκική, Μακεδονοσλαβική, Βιενναμέζικη) (43%), ή, τέλος σε συναγωνισμό με μία lingua franca (Γερμανική, Γαλλική, Ισπανική), (19%), (δ) το διδακτικό υλικό του Προγράμματος υιοθετήθηκε και διδάσκεται στα περισσότερα σχολεία της Αυστραλίας (87%) είτε αμιγώς ή σε συνδυασμό με άλλο υλικό.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης (91%) χαρακτήρισε το διδακτικό υλικό ως «χρήσιμο» ή «πολύ χρήσιμο» για τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, ένα μικρότερο ποσοστό (6%), χαρακτήρισε το υλικό ως «σχετικά χρήσιμο», ενώ οι υπόλοιποι, κυρίως ανάμεσα στους αποσπασμένους, διαπίστωναν ότι δεν συμβάλλει επαρκώς στις ανάγκες τους ή αδυνατούν να εκφράσουν άποψη. Η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με τις αρετές και την ελεύθερη πρόσβαση του διδακτικού υλικού του Προγράμματος, η αδυναμία των περισσότερων εκπαιδευτικών και των φορέων να δεχθούν την

5. Τα στοιχεία που ακολουθούν είναι προσωρινά και προέρχονται από μια εκτεταμένη μελέτη η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη και που έχει ως στόχο να αποτυπώσει την υπάρχουσα κατάσταση στην ελληνόγλωσσα εκπαίδευση στην Αυστραλία και να αξιολογήσει την μέχρι τώρα πορεία του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*, τα προϊόντα του οποίου χρησιμοποιούνται ευρέως στην Αυστραλία. Ευελπιστούμε ότι η ολοκλήρωση και δημοσιοποίηση αυτής της μελέτης θα συμβάλει στην αποσαφήνιση των προβλημάτων και των προοπτικών της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στην Αυστραλία.

6. Σύμφωνα με την Εθνική Πολιτική για τις Γλώσσες της Αυστραλίας (1987) η Ελληνική αποτελεί μία από τις 12 γλώσσες ευρείας χρήσης, που προστατεύονται από την Κοινοπολιτειακή Κυβέρνηση και η διδασκαλία της είναι υποχρεωτική σε προόασια με συμπαγή ελληνόφωνο πληθυσμό της Μελβούρνης, Αδελαΐδας, Σύδνεϋ, Ντάργουιν και Βρισμπάνης.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

αλλαγή και το νεωτεριστικό, ή ανεπίκαιρη και παράκαιρη, πολλές φορές, διάθεση των βιβλίων του Προγράμματος στους φορείς από τους λειτουργούς του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και πολύ λιγότερο οι περιορισμοί και οι αδυναμίες που ήδη εντοπίστηκαν κατά τη δοκιμαστική αξιολόγηση του διδακτικού υλικού του Προγράμματος, οδηγούν ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών να αυτοσχεδιάζουν χρησιμοποιώντας ποικίλο υλικό από διάφορες πηγές ή να καταφεύγουν σε βιβλία με αναχρονιστικό περιεχόμενο και σοβαρά μεθοδολογικά προβλήματα από την άποψη της μάθησης και της ποιότητας διδασκαλίας⁷. Ομόφωνη σε θέματα δομής, συνοχής και ποικιλίας αλλά και της συγκεκριμένης αρετής των βιβλίων υπήρξε στο σύνολό της η εκπαιδευτική κοινότητα της Αυστραλίας (βλέπε παρακάτω), η οποία χαρακτήρισε ως δημοφιλή στα παιδιά ένα πλήθος από αναγνώσματα αλλά και ως πολύτιμα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης⁸. Ωστόσο, για ορισμένα βιβλία του Προγράμματος⁹ διατυπώθηκαν παρατηρήσεις για ελλείψεις και παραλείψεις, ενώ για άλλα¹⁰ υπήρξε διαφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αδυναμίες ή τα χαρίσματά τους, ενώ για ορισμένα προτάθηκαν συγκεκριμένες παρατηρήσεις¹¹.

Συγκεκριμένα, τα πορίσματα που συνάγονται από τη δοκιμαστική διδασκαλία του υλικού του Προγράμματος, όπως τα αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί, συνοψίζονται αδρομερώς στα εξής: Είναι απαραίτητο να προστεθεί ελληνο-αγγλικό λεξιλόγιο ή να παρατεθούν περισσότερες επεξηγηματικές παρατηρήσεις στην Αγγλική, ιδιαίτερα για τις ανάγκες των μαθητών της Ελληνικής ως Ξένης γλώσσας, τόσο μέσα από τη συμβατική μέθοδο παρουσίας (έντυπη) όσο και την ψηφιακή. Το διδακτικό υλικό του Προγράμματος, που απευθύνεται σε αλλογενείς και αλλόγλωσσους, παραμένει από την άποψη της δομής (συντακτικού), όσο και της χρήσης (λεξιλόγιο) δύσκολο να αφομοιωθεί. Χρειάζεται ορισμένα βιβλία (Παίζω και Μιλώ) να διευρύνουν τις θεματικές τους ενότητες, να καταστούν περισσότερο θεματο-κεντρικά (σχολείο, οικιακά ζώα, κήπος, αγροτική ζωή, αγορά), να βελτιώσουν τη στοιχειοθεσία και τη βιβλιοδεσία τους, να μεγαλώσουν τα στοιχεία της γραμματσοειρίας τους, ενώ πρέπει να αυξηθεί το έγχρωμο υλικό και η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών, κατασκευές και χειροτεχνίες για τους μαθητές των μικρών τάξεων. Οι ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής χρειάζονται βελτίωση ως προς την αλληλεπιδραστικότητα και την παιγνιώδη μορφή τους. Το υλικό θα πρέπει να δομηθεί με μεγαλύτερη συνεκτικότητα και να αναπτυχθεί σε περισσότερο περιορισμένη μορφή πηγών. Η χρήση από ορισμένους εκπαιδευτικούς αναχρονιστικών

7. Το 2007, σύμφωνα με τη μελέτη που συντάσσει το ΕΚΕΜΕ για λογαριασμό του Προγράμματος με τη συμμετοχή 228 εκπαιδευτικών, αποοπασμένων και ντόπιων, τα κυριότερα βιβλία τα οποία χρησιμοποιούν σε συγκερασμό ή συμπληρωματικά με το διδακτικό υλικό του Προγράμματος είναι τα εξής: *Μαθαίνω Ελληνικά*, Τα καινούρια εκπαιδευτικά πακέτα της Ελλάδας, *Ίντερνετ Η ζωή μας και η ιστορία μας*, *Επικοινωνήστε Ελληνικά*, *Πες το Ελληνικά*, *Η γλώσσα μου ΟΕΔΒ*, Γλωσσικά βοηθήματα, *Μαθαίνω Ελληνικά Τραγουδώντας*, *Η Ελληνική Γλώσσα* (Αμερικής) Α,Β,Γ Βιβλίο, *Φυλλάδια που εκπονήθηκαν από εκπαιδευτικούς μας*, Προγράμματα Ηλεκτρονικού Αλφαβήτου (Electronic Alphabet Software Programs), Δίγλωσσα λεξικά, Βιβλία του εμπορίου (παιδικά διηγήματα), Βιβλία της σειράς *Ελληνικά για ξένους του ΑΠΘ*, *Learning Greek is easy*, *Greek scene*, *Η πρώτη μου Γραμματική*, *Ελληνικός Πολιτισμός Α & Β*, *Ελληνικά Τώρα 1 + 1/2 + 2*, *Ορίστε: Ελληνικά για Αρχάριους και Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα*.

8. Το 2007, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του ΕΚΕΜΕ, επέλεξαν τα βιβλία που ακολουθούν ως τα περισσότερο δημοφιλή: *Βλέπω και Διαβάζω*, *Μορμώ*, *Από τη ζωή των Ελλήνων στην Αυστραλία*, *Βήματα μπροστά 1 & 2*, *Γράμματα πάνε κι έρχονται*, *Διαβάζω και Γράφω*, *Ελληνικά από κοντά*, *Ελληνικά γιατί όχι*, *Ελληνικά με την Παρέα μου*, *Εμείς και οι Άλλοι*, *Ιστοριοδρομίες*, *Καθώς μεγαλώνουμε στον κόσμο των Ελληνικών*, *Καραβάκι μου ξεκίνα*, *Κλειδιά της Ελληνικής Γλώσσας*, *Μαργαρίτα*, *Μιλώ και Γράφω*, *Ο Διαγόρας στην Ολυμπία*, *Παίζω και Μαθαίνω*, *Παίζω και Μιλώ*, *Περιπέτειες στη Μυθοχώρα*, *Πράγματα και Γράμματα*, *Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου*, *Τα Χελιδόνια*.

9. Αναφερόμαστε στα βιβλία: *Παίζω και Μιλώ*, *Παίζω και Μαθαίνω και Ιστοριοδρομίες*.

10. Αναφέρθηκαν στα βιβλία: *Βλέπω και Διαβάζω*, *Ελληνικά με την Παρέα μου*, *Εμείς και οι Άλλοι* (α, β' Επίπεδο).

11. Συγκεκριμένα αρκετοί δάσκαλοι (15%) υποστήριξαν ότι το ηλεκτρονικό DVD *Μορμώ* είχε πολύ βραδεία εξέλιξη της πλοκής του, επειδή τα παιδιά της Αυστραλίας είναι πολύ εξοικειωμένα με την ψηφιακή τεχνολογία.



εκδόσεων, όπως τα έντυπα της Αμερικής, οι οποίες ενδέχεται να παρουσιάζουν συνεκτικότερο υλικό και λειτουργικότερες ασκήσεις, εντοπίζεται στην ανάγκη αυτή. Στο χώρο της ψηφιακής τεχνολογίας, θα μπορούσαν οι ενότητες των βιβλίων να έχουν το δικό τους δίσκο ακτίνας, ώστε ο αποδέκτης μαθητής να διαβάσει αλλά και να ακούει. Το διδακτικό υλικό να υποστηριχθεί με περισσότερα DVD που να εμπεριέχουν κείμενα, διαλόγους, απαγγελίες ποιημάτων-τραγουδιών, οδηγίες χρήσης και ανάλογο προς αυτό γραπτό υλικό και ασκήσεις, που θα ενεργοποιεί τη μνήμη, την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών. Το ηλεκτρονικό αυτό υλικό θα μπορούσε να αναφέρεται σε φάσεις και συνθήκες της καθημερινότητας (επίσκεψη στο μουσείο, στο θέατρο, στην Ακρόπολη, στην λαϊκή αγορά) με προσαρμοσμένες γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις¹². Οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της Αυστραλίας, λόγω απόστασης και άλλων εγγενών δυσκολιών, επιστήμαιναν σοβαρά προβλήματα πρόσβασης και απόκτησης του διδακτικού υλικού¹³. Εμφανής παραμένει η αδυναμία των εκπαιδευτικών της Αυστραλίας να προσαρμόσουν το γλωσσικό υλικό του Προγράμματος στη γλωσσική πραγματικότητα της τάξης τους, παρά το γεγονός ότι το διδακτικό υλικό που παρήχθη αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας.

Κύρια μέθοδος της γλωσσικής μάθησης και διδακτικής προσέγγισης στην Αυστραλία παραμένει εδώ και 15 χρόνια η κειμενοκεντρική διδασκαλία. Η μεθοδολογία αυτή στηρίζεται στη χρήση του κειμενικού είδους (genre) ως εργαλείου μάθησης, με συγκεκριμένα διαθεματικά κειμενικά σχέδια (projects), τα οποία καλούνται μαθητές και δάσκαλος να τα υλοποιήσουν με συνέπεια και αφομοιωτικούς ρυθμούς. Ένα συγκεκριμένο κειμενικό θέμα θα απασχολήσει την τάξη ενός αυστραλιανού σχολείου ίσως τέσσερα και πέντε μαθήματα. Το διδακτικό υλικό που μεθοδεύεται μέσα από το Πρόγραμμα έχει μία ταχύτερη διαθεματική εναλλαγή, μία γοργότερη ροή και μια ταχύρρυθμη συνέχεια. Επομένως οι μαθητές βιώνουν μια μεθοδολογική διγλωσσία, ζουν τη σύγχυση με δύο μεθόδους μάθησης, μία που τους είναι γνωστή και μία με την οποία δεν είναι εξοικειωμένοι. Με τα βιβλία του Προγράμματος καλούνται να ανταποκριθούν με ρυθμούς που δεν τους είναι γνωστοί.

Ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση των σεμιναρίων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης υπήρξε η αξιολόγησή τους από τους αυστραλιώτες εκπαιδευτικούς που τα παρακολούθησαν. Οι περισσότεροι εξήραν τη σημασία τους τονίζοντας ότι αυτά συνδέουν άμεσα τον Ελληνισμό της Διασποράς σε όλες τις γειτονιές του κόσμου και δίνουν την ευκαιρία της δια-ηπειρωτικής αυτής επιμορφωτικής σύζευξης, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν την ελλαδική πραγματικότητα και βοηθούν στη βελτίωση των γλωσσικών κυκλωμάτων τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι διευκρίνιζαν ότι η χρησιμότητα των σεμιναρίων δεν εντοπίζεται στη βελτίωση ή στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας, διότι τόσο η μεθοδολογία όσο και η προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης και ξένης στην Αυστραλία είναι περισσότερο προηγμένες και εμπεδωμένες από ό,τι στην Ελλάδα. Σχεδόν όλοι όσοι μετεκπαιδεύτηκαν χαρακτήριζαν τα σεμινάρια θεωρητικά επαρκέστατα, αλλά από την άποψη της πρακτικής τους εμπέδωσης και εφαρμογής με πολλά κενά, αφού δεν δίνεται έμφαση στους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας. Προς το σκοπό αυτό κρίνεται αναγκαία η κατάρτιση ενός Action Plan, ως αποτόκου της συμμετοχής σε συζήτηση και ανάδειξη των θεμάτων

12. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν συγκεκριμένες και σαφείς τροποποιήσεις: *Ιστοριοδρομίες* (απλούστευση λεξιλογίου), *Ελληνικά με την Παρέα μου 1 & 2* (εμπλουτισμός με χρώματα), *Βήματα μπροστά 2* (Δημιουργία αντίστοιχου δίσκου ακτίνας), *Βήματα μπροστά 1*, *Εμείς και οι Άλλοι* (απλούστευση λεξιλογίου).

13. Το 85% των εκπαιδευτικών διαμαρτύρονται ότι τα βιβλία είναι υπέροχα και χρησιμότητα, αλλά ποτέ δεν φθάνουν στην ώρα τους και ότι τα περισσότερα δεν τα είδαν ποτέ στα σχολεία τους. Η μορφή τους σε PDF είναι ένα πανάκριβο δώρο που στοιχίζει πολλά στα σχολεία, αφού θα χρειασθεί να τα εκτυπώσουν.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

που τους απασχολούν, και τούτο διότι με την επιστροφή τους στην έδρα αποστολής τους δεν υπάρχει επικοινωνία και επαφή και κατά συνέπεια αλληλοεπίδραση σε θέματα διδασκαλίας και γλωσσικής μάθησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που μετεκπαιδεύτηκαν υποστήριξαν ότι θα πρέπει να λειτουργήσει διηπειρωτικά, με οικονομική υποστήριξη του Προγράμματος και τη συνεργασία τους με τα Γραφεία Συντονιστών Εκπαίδευσης, ειδική υπηρεσία Task Force και Network που να προσφέρει στήριξη, βοήθεια και γνώση στην εύκολη και προσιτή χρήση των βιβλίων του Προγράμματος και να τους βοηθά μέσα από μία επαγγελματική συνεργασία. Σχετικά με τη δομή και τη διάρκεια των σεμιναρίων οι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν ότι είναι πολύ σύντομα και εντατικά, με αποτέλεσμα ο ρυθμός τους να μην επιτρέπει την συστηματική τους αφομοίωση, ενώ οι αποσπασμένοι χαρακτήρισαν ως περιορισμένη την πρόσβασή τους, αφού «αποκλείονται από τα κριτήρια επιλογής οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στο «εξωτερικό». Τέλος, η πρόσφατη έρευνα που διεξήγαγε το ΕΚΕΜΕ έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των κρατικών σχολείων και των ημερήσιων ελληνικών σχολείων παρακολούθησαν σχεδόν τριπλάσιο αριθμό επιμορφωτικών σεμιναρίων σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των κοινοτικών και ανεξάρτητων εθνικών σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Clyne, M.G. (1982) *Community Languages*. Melbourne, River Seine.
- Δαμανάκης, Μ., Καρδάσης, Β., Μιχελακάκη, Θ., Χουρδάκης, Α. (2004) Ιστορία της Νεοελληνικής Διαποράς: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 4-6 Ιουλίου 2003. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Tamis, A. M. (2005) *The Greeks in Australia*. London, Cambridge University Press.
- Tamis, A. M. & Gauntlett, S. (1993) *Unlocking Australia's Language Potential*. 8, Modern Greek. Canberra, Australian Language and Literary Institute.
- Τάμης, Α. Μ. (2005) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Χασιώτης, Ι. Κ. (1993) *Επισκόπηση της Ελληνικής Διασποράς*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας,



Εμπειρίες από τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» στη σχολή ΣΑΧΕΤΙ και δυνατότητες αξιοποίησής του στο πλαίσιο του Matric

Αναστασία Κρυσταλλίδου

Διευθύντρια Σχολής ΣΑΧΕΤΙ

Η ελληνική παροικία στη Νότιο Αφρική είναι η μεγαλύτερη της Αφρικανικής ηπείρου. Χρονολογείται από τα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα. Πολλοί από τους Έλληνες Αφρικανούς σήμερα είναι τρίτης, τέταρτης και πέμπτης γενιάς. Για να καταλάβουμε την κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού χρειάζεται να τοποθετήσουμε τους Έλληνες της Νοτίου Αφρικής στα πλαίσια της ιστορίας της χώρας αυτής. Σε αντίθεση με τις χώρες της αμερικανικής ηπείρου ή της Ωκεανίας, το πλαίσιο της εξέλιξης της νοτιοαφρικανικής κοινωνίας ήταν ένας αυστηρός διαχωρισμός του πληθυσμού με βάση το χρώμα. Η έμφαση ειδικά από το 1948 και μετά, με την εφαρμογή του απάρτχάιντ, δεν ήταν υπέρ της δημιουργίας μιας ενωμένης κοινωνίας, αλλά υπέρ της διατήρησης διαφόρων ξεχωριστών λαών από τους οποίους ορισμένοι ήταν προνομιούχοι και άλλοι λιγότερο ή καθόλου. Υπήρχαν διακρίσεις και ανάμεσα στους λευκούς. Οι Έλληνες, ήταν μεν λευκοί, αλλά όχι στο ίδιο επίπεδο με τον λευκό Αφρικάνο. Σ' αυτά τα πλαίσια, λοιπόν, η διατήρηση της ελληνικότητας ήταν ένα γεγονός που προωθούνταν από την η πολιτική της χώρας που δεν υποστήριζε την αφομίωση, το λεγόμενο *melting pot*.

Το Σύνταγμα της καινούργιας Ν. Αφρικής, ένα από τα προοδευτικότερα συντάγματα του κόσμου, προστατεύει τα δικαιώματα όλων των εθνικών ομάδων που ζουν στη χώρα σ' ό,τι αφορά τη διατήρηση της θρησκείας, της γλώσσας, της ταυτότητας και της πολιτιστικής τους παράδοσης. Μέσα σ' αυτή την κοινωνία έζησαν και ζουν οι απόδημοι Έλληνες και διαμορφώθηκαν σύμφωνα με αυτήν.

Ο Ελληνισμός της Νοτίου Αφρικής είναι οργανωμένος σε κοινότητες που είναι ενωμένες κάτω από την Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων και Σωματείων της Νοτίου Αφρικής. Κύριοι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που παρέχεται στη Νότιο Αφρική είναι οι Κοινότητες και το ΣΑΧΕΤΙ.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται:

- Έλληνες εκπαιδευτικοί που έρχονται με απόσπαση από το ΥΠΕΠΘ,
- ομογενείς εκπαιδευτικοί που έχουν σπουδάσει στην Ελλάδα και μένουν μόνιμα στη Νότιο Αφρική,



- ομογενείς εκπαιδευτικοί, πτυχιούχοι των πανεπιστημίων του Witwatersrand και του Johannesburg οι οποίοι παρακολούθησαν σ' αυτά ελληνικά για 3 ή 4 χρόνια.

Το νέο Σύνταγμα αναφέρει ειδικά ότι η ελληνική γλώσσα πρέπει να προστατευθεί και να προαχθεί στη Νότιο Αφρική. Και η πραγματοποίηση αυτού του συνταγματικού δικαιώματος υλοποιήθηκε με την αναγνώριση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης επιπρόσθετης γλώσσας, από το 2006, που σημαίνει ότι όσοι μαθητές το επιθυμούν μπορούν να παίρνουν τα Ελληνικά στα σχολεία που φοιτούν και στο Λύκειο ως ένα από τα μαθήματα δέσμης για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ελληνικά στη Νότιο Αφρική διδάσκονται:

- στα κοινοτικά σχολεία τα απογεύματα,
- στο ΣΑΧΕΤΙ ενταγμένα στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου,
- στο πανεπιστήμιο του Γιοχάννεσμπουργκ,
- σε ορισμένα ξένα Ημερήσια Ιδιωτικά σχολεία,
- σε τμήματα ενηλίκων που λειτουργούν στο ΣΑΧΕΤΙ.

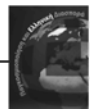
Η υλοποίηση της ιδέας του ΣΑΧΕΤΙ ξεκινάει το 1969, όταν ο δικηγόρος Γεώργιος Μπίζος γίνεται πρόεδρος του διοικητικού του συμβουλίου. Το ΣΑΧΕΤΙ αποσπάστηκε από την ελληνική κοινότητα του Γιοχάννεσμπουργκ κι έγινε αυτόνομο σώμα. Η λέξη ΣΑΧΕΤΙ είναι ακρωνύμιο. Είναι τα αρχικά της φράσης: South African Hellenic Educational and Technical Institute και στα ελληνικά: Ελληνική Εκπαιδευτική και Τεχνολογική Εταιρεία Νοτίου Αφρικής.

Το 1969 ξεκίνησε μια μεγάλη εκστρατεία ανεύρεσης χρημάτων και το σχολείο άνοιξε τις πόρτες του το 1974 με 53 μαθητές, λίγους δασκάλους και Άγγλο διευθυντή. Μεγάλωσε πολύ γρήγορα σε αριθμό μαθητών και κτίρια, οικοδομήθηκε με πρωτοποριακό για την εποχή του τρόπο, το open plan system, και σήμερα διαθέτει Βρεφονηπιακό Σταθμό, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο κι έχει πάνω από 980 μαθητές. Όταν διαβάζει κανείς για το ΣΑΧΕΤΙ, αισθάνεται έκπληξη και θαυμασμό για τα τόσα που επιτεύχθηκαν μέσα σε τόσο λίγο χρόνο, όταν κανείς επισκέπτεται το ΣΑΧΕΤΙ και βλέπει τι γίνεται σ' αυτό αισθάνεται περήφανος που είναι μέλος της παροικίας που το δημιούργησε, όταν εργάζεται σ' αυτό σαν εκπαιδευτικός και καταλαβαίνει τη φιλοσοφία του, δίνει τον εαυτό του.

Ποια είναι η αιτία της επιτυχίας του, ή τι το κάνει διαφορετικό από τα άλλα σχολεία της Νοτίου Αφρικής και από αυτά της διασποράς ίσως; Κατά τη γνώμη μου, **το όραμα** με βάση το οποίο δημιουργήθηκε και η **φιλοσοφία** στην οποία θεμελιώθηκε.

Ποιο ήταν το όραμα: Πρώτον να γίνει ένα σχολείο με υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους και η διδασκαλία των ελληνικών να είναι ενταγμένη στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου και δεύτερον να είναι σχολείο όχι μόνο για Έλληνες, αλλά για όλους που όμως θα μάθαιναν ελληνικά «υποχρεωτικά» από το Νηπιαγωγείο μέχρι την τελευταία τάξη του Λυκείου, θα σέβονταν τις ελληνικές παραδόσεις και πολιτιστικές αξίες του σχολείου και θα συμμετείχαν ενεργά στη ζωή του.

Για να γίνει αυτό έπρεπε τα ελληνικά να προσφερθούν σε διαφορετικά επίπεδα και αυτό έγινε. Την ώρα της διδασκαλίας των Ελληνικών οι μαθητές χωρίζονται σε διαφορετικά τμήματα σύμφωνα με το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους. Γιατί δεχθήκαμε μη Έλληνες μαθητές; Επειδή το σχολείο δεν είχε στόχο να προετοιμάσει τους Έλληνες μαθητές να γυρίσουν στην Ελλάδα (ασχέτως αν αυτό γινόταν), αλλά για να ζήσουν και να λειτουργήσουν μέσα σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, τα μέλη της οποίας μια μέρα θα ήταν ελεύθερα να συνυπάρχουν, να συμβιώνουν και να συνδημιουργούν, αλλά και να ξέρουν ποιοι είναι. Για να γίνει αυτό χρειάζονταν οι «άλλοι», οι μη ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι έπρεπε



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

όμως να ενταχθούν και όλοι μαζί να μάθουν Ελληνικά, διότι κάτω από τον όρο Ελληνικά συμπυκνώνονται η γλώσσα μας, ο πολιτισμός, οι αξίες και οι παραδόσεις μας. Την ιδέα αυτή δεν την καλοδέχτηκε στην αρχή η ελληνική παροικία (δεκαετία του 70), την ενστερνίστηκαν λίγοι, αλλά ευτυχώς προχώρησε. Τα αποτελέσματα δικαίωσαν τους οραματιστές. Είναι σημαντικό να διατηρήσεις την ταυτότητά σου στη χώρα στην οποία διάλεξες να ζήσεις. Η διπλή ταυτότητα δεν σε κάνει λιγότερο χρήσιμο πολίτη ούτε στη χώρα που ζεις ούτε στη χώρα από την οποία κατάγεις. Στην πραγματικότητα είναι πλεονέκτημα. Δεν είσαι ξένος ούτε στη μια πατρίδα ούτε στην άλλη. Η πολιτική της χώρας διαμονής/μετανάστευσης θα 'πρεπε να το δει αυτό, γιατί σε καμιά χώρα πλέον ο πληθυσμός δεν είναι αμιγής.

Ποια ήταν η φιλοσοφία: Η φιλοσοφία ήταν ότι στο σχολείο επίκεντρο θα είναι το παιδί, το οποίο θα έχει φωνή, θα αντιμετωπίζεται σαν άτομο και θα μαθαίνει τις αξίες της ελληνικής φιλοσοφίας που είναι πάντοτε επίκαιρες. Πώς; Μαθαίνοντας τα δικαιώματά του μέσα από τη διδασκαλία κάθε μαθήματος, την ανάθεση των δραστηριοτήτων, μέσω των εκλογών για τα μαθητικά συμβούλια, τους διαγωνισμούς ρητορικής, τις λογομαχίες, το θέατρο, έχοντας φωνή. Σαν έμβλημα του σχολείου διαλέχτηκε το «Γνώθι σαυτόν». Το γνώθι σαυτόν είναι η αφετηρία λέμε και ο ουρανός είναι το όριο, ο στόχος. Ο κάθε ένας στο ΣΑΧΕΤΙ είναι αποδεκτός γι' αυτό που είναι και το καθήκον όλων μας είτε είμαστε εκπαιδευτικοί, γονείς, διοικητικό συμβούλιο, είναι να βοηθήσουμε το παιδί να αποκτήσει αυτογνωσία και ύστερα να χτίσει πάνω σ' αυτό που είναι. Επαναστατική και η φιλοσοφία μας για τη χώρα όπου το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν το αγγλοσαξονικό. Τα αποτελέσματα φάνηκαν με την πάροδο του χρόνου: Τα παιδιά στο σχολείο είναι ευτυχημένα γιατί αισθάνονται ότι ανήκουν στην οικογένεια του ΣΑΧΕΤΙ. Νοιάζονται και υπερασπίζονται το ένα το άλλο. Έχουμε εξαιρετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, 100% επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση από το 1997. Δεν διαλέγουμε όμως τους μαθητές στις εισαγωγικές εξετάσεις, τις οποίες διεξάγουμε μεν, αλλά δεν είναι το μοναδικό μας κριτήριο. Η εκπαιδευτική μας φιλοσοφία δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν, τους δημιουργεί αυτοπεποίθηση, αυτοπειθαρχία, την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, αγάπη και περηφάνια για το σχολείο τους και τους εαυτούς τους. Το ήθος του σχολείου είναι ελληνικό και δεν αμφισβητείται σήμερα από κανέναν, απλώνεται και αγκαλιάζει όλους. Όμως και αυτό που μας ενώνει, είναι το μάθημα των Ελληνικών στην ευρεία του έννοια.

Τι διδάσκουμε στο μάθημα των ελληνικών στα τρία διαφορετικά επίπεδα κάθε τάξης:

Μέχρι το 1998 που άρχισε η συνεργασία μας με το Πανεπιστήμιο της Κρήτης στα προχωρημένα τμήματα διδάσκαμε τα βιβλία του Οργανισμού των αντιστοίχων τάξεων με απλοποιήσεις, προσαρμογές και περιλήψεις της ύλης, στα ενδιάμεσα τμήματα την σειρά για την Αμερική «Μαθαίνω Ελληνικά» και στα αρχάρια τμήματα υλικό που δημιουργούσαν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σ' αυτά. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά μπορούμε να πούμε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90, - με εξαίρεση τα αρχάρια τμήματα - γιατί οι Έλληνες μαθητές ήταν δεύτερης γενιάς και η ελληνική γλώσσα ήταν για τους περισσότερους η μητρική.

Μετά τις εκλογές του 1994 πολλοί Έλληνες μετανάστευσαν με τις οικογένειές τους σε άλλες χώρες, λίγοι επαναπατρίστηκαν, η ελληνική παροικία συρρικνώθηκε και τα ελληνόπουλα που άρχισαν να φοιτούν στο ΣΑΧΕΤΙ ήταν ελληνόπουλα τρίτης και τέταρτης γενιάς και παιδιά από μικτούς γάμους. Η ελληνική γλώσσα για τα περισσότερα από αυτά δεν ήταν πλέον η μητρική.

Το σχολικό έτος 1999 αρχίσαμε να εφαρμόζουμε πειραματικά στο Δημοτικό το ένα μετά το άλλο τα τεύχη της σειράς «Πράγματα και Γράμματα» του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*, το 2000 το «Εμείς και οι άλλοι» και στο Νηπιαγωγείο όπου τα παιδιά δεν κατατάσσονται σε τμήματα σύμφωνα με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους αλλά σύμφωνα με την ηλικία τους,



δηλαδή παιδιά ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής μαθαίνουν ελληνικά μαζί, το «Παίζω και Μαθαίνω» με πολύ θετικά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση που έγινε από τους εκπαιδευτικούς, αποσπασμένους και ομογενείς για την καταλληλότητα των βιβλίων αυτών ως διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας / ξένης ήταν θετική και ήταν κοινή διαπίστωση ότι το συγκεκριμένο υλικό ήταν κοντά στις κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών μας. Στο μεταξύ άρχισαν να γίνονται αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ν. Αφρικής και από το 2000 εφαρμόστηκε σε όλα τα σχολεία υποχρεωτικά το O.B.E. (Outcomes based education).

Το O.B.E. είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επικεντρώνεται στα αποτελέσματα δραστηριοποιώντας το μαθητή να φθάσει σ' αυτά. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός σε κάθε μάθημα πρέπει να ξέρει το αποτέλεσμα που θέλει να πετύχει και να προγραμματίσει τη διδασκαλία με τρόπο που να φθάσει σ' αυτό εμπλέκοντας τους μαθητές με το να συγκεντρώσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες, να σκεφθούν κριτικά και δημιουργικά, να συνεργασθούν με την ομάδα τους και να βρουν λύσεις αναπτύσσοντας πρωτοβουλία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να κατευθύνει τους μαθητές (facilitate) και όχι να κάνει μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο της παράδοσης και κατόπιν της εξέτασης. Η εφαρμογή αυτού του τρόπου διδασκαλίας του δίνει την ευκαιρία να αξιολογεί συνέχεια τους μαθητές του από τον τρόπο που δραστηριοποιούνται.

Θα έπρεπε λοιπόν να εντάξουμε και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του νέου εκπαιδευτικού συστήματος, όπως κάναμε και με όλα τα μαθήματα. Απώτερος σκοπός μας ήταν πάντοτε η αναγνώριση των ελληνικών ως μάθημα δέσμης από την Α' Λυκείου για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εφόσον οι μαθητές στη Νότιο Αφρική πρέπει να διδαχθούν δύο από τις επίσημες γλώσσες της χώρας την μιά ως πρώτη και την άλλη ως δεύτερη, στόχος μας ήταν τα ελληνικά να αναγνωρισθούν ως επιπρόσθετη δεύτερη γλώσσα.

Στο μεταξύ διαπιστώναμε ότι τα τεύχη της σειράς «Πράγματα και Γράμματα» ήταν κατάλληλα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα προχωρημένα και ενδιάμεσα τμήματα και τα τεύχη της σειράς «Μαργαρίτα» για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα αρχάρια τμήματα του Δημοτικού, αλλά και τα τεύχη της σειράς «Εμείς και οι άλλοι» για τη διδασκαλία στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού. Αυτά τα βιβλία για μας, σκεφτήκαμε, μπορούν να αποτελέσουν το βασικό υλικό κορμού διότι είναι δομημένα, εξασφαλίζουν τη συνέχεια και τη διαβάθμιση στη μάθηση και επιπλέον οι μαθησιακοί τους στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τους μαθησιακούς στόχους και αποτελέσματα που ορίζουν τα Προγράμματα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας της Νοτίου Αφρικής για τη διδασκαλία της δεύτερης επιπρόσθετης γλώσσας. Η σειρά «Μαργαρίτα» να αποτελέσει το γεφύρωμα που θα επιτρέπει στους μαθητές μας των αρχαρίων τμημάτων καλλιεργώντας σε μεγαλύτερο βαθμό τις γλωσσικές τους δεξιότητες να έρθουν ομαλά σε επαφή με τα βιβλία της σειράς «Πράγματα και γράμματα» τα οποία να γίνουν στη συνέχεια και γι' αυτούς το βασικό διδακτικό υλικό κορμού, κοινό με τα ενδιάμεσα και προχωρημένα τμήματα.

Η εφαρμογή των παραπάνω έγινε από την έναρξη του σχολικού έτους 2007 και η αξιολόγηση θα γίνει στο τέλος του έτους. Δηλαδή, τα προχωρημένα και ενδιάμεσα τμήματα του Δημοτικού της ίδιας τάξης διδάσκονται το ίδιο τεύχος της σειράς «Πράγματα και Γράμματα» και το ίδιο τεύχος της σειράς «Εμείς και οι Άλλοι». Αλλάζει φυσικά η προσέγγιση διδασκαλίας και η κάθε θεματική ενότητα προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών. Σε πρόσφατη διημερίδα που έγινε στο ΣΑΧΕΤΙ (Μάιος 2007) με την επίσκεψη του καθηγητή Μ. Δαμανάκη δείξαμε πώς η ίδια θεματική ενότητα από το ίδιο βιβλίο μπορεί να διδαχθεί στα τρία διαφορετικά επίπεδα της ίδιας τάξης.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Αυτό για μας είναι σημαντικό, γιατί ακολουθούμε ένα βασικό υλικό κορμού, ξέρουμε τι διδάσκεται σε κάθε τάξη, διευκολύνουμε την ενδεχόμενη μετάβαση μαθητών από τα αρχαία τμήματα στα ενδιάμεσα και από τα ενδιάμεσα στα προχωρημένα έτσι ώστε αργότερα στο Λύκειο να έχουμε προετοιμάσει τους μαθητές μας να επιλέξουν τα ελληνικά για το *matric* και να είναι σε θέση να διδαχθούν την ανάλογη ύλη. Φυσικά αυτό δείχνει και τις δυνατότητες αξιοποίησης που έχει το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* στα χέρια ικανών και ευέλικτων δασκάλων.

Τα βιβλία του προγράμματος που προορίζονται για τη διδασκαλία της Ελληνικής και τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στο Γυμνάσιο/Λύκειο για την ώρα δεν μπορούν να αποτελέσουν για μας το βασικό υλικό κορμού παρόλο που θα το θέλαμε, διότι αφενός δεν έχουν εγκριθεί ακόμη όλα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αφετέρου διότι αυτά που έχουν εγκριθεί καθυστερούν να φθάσουν σε μας, εμείς δε, δεσμευόμαστε χρονικά από το Υπουργείο Παιδείας της Νοτίου Αφρικής να έχουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα και να καλύπτουμε ανά τρίμηνο μια συγκεκριμένη ύλη, εφόσον τώρα πλέον το μάθημα διδάσκεται και αξιολογείται επίσημα. Αυτά όμως που ήδη υπάρχουν στη διάθεσή μας χρησιμοποιούνται ως πρόσθετο υλικό.

Αν όμως τα παραπάνω εμπόδια ξεπεραστούν και τα βιβλία φθάσουν στη Νότιο Αφρική, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν όχι από το ΣΑΧΕΤΙ μοναχά αλλά και από τα κοινοτικά σχολεία και από τους μαθητές που φοιτούν σε ξένα σχολεία κυβερνητικά και ιδιωτικά που έχουν Έλληνες μαθητές εφόσον εκδήλωναν ενδιαφέρον να επιλέξουν το μάθημα των ελληνικών για τις εξετάσεις του *matric* και υπήρχαν ικανοί εκπαιδευτικοί να το διδάξουν. Αυτό που προσπαθούμε εμείς να κάνουμε μέσω της Ομοσπονδίας Ελληνικών Κοινοτήτων Νοτίου Αφρικής είναι να δραστηριοποιήσουμε τις κοινότητες να απαιτήσουν από τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης να επιβάλει στους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν τα βιβλία του Πανεπιστημίου της Κρήτης στα σχολεία τους δεδομένου ότι το μάθημα είναι επίσημα αναγνωρισμένο ως β' επιπρόσθετη γλώσσα και έχουμε αποδείξει ότι τα βιβλία αυτά είναι τα πιο κατάλληλα. Νομίζω ότι είμαστε σε καλό δρόμο. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση αλλά και αυτό δρομολογείται. Αν δημιουργηθεί ενδιαφέρον και τα πράγματα γίνουν σωστά από το Δημοτικό στα κοινοτικά σχολεία αλλά και σε όσα ξένα σχολεία προσφέρουν το μάθημα, αυτό θα συνεχιστεί και στο Γυμνάσιο-Λύκειο.

Ένα άλλο όραμα ξεπροβάλλει στον ορίζοντα. Αν τα ελληνόπουλα γ', δ' και ε' γενιάς σε όποιο σχολείο φοιτούν ενδιαφερθούν να μάθουν ελληνικά, θα δημιουργήσουμε εστίες ελληνισμού σ' αυτά τα σχολεία και θα περάσουμε το μήνυμα ότι οι μαθητές τους διδάσκονται μια γλώσσα η οποία είναι μέρος της γλώσσας πολλών λαών. Η αγγλική που είναι η επικρατέστερη γλώσσα στη Νότιο Αφρική έχει στο λεξιλόγιό της 6000 ελληνικές λέξεις, το 50% της επιστημονικής ορολογίας το αποτελούν ελληνικές λέξεις και στην τεχνολογία σήμερα ελληνικές λέξεις χρησιμοποιούνται να αποδώσουν τις τελευταίες ανακαλύψεις εξαιτίας του πλούτου και της σαφήνειας της ελληνικής. Όσοι σπουδάζουν ιατρική και φυσικές επιστήμες και γνωρίζουν ελληνικά είναι σε πλεονεκτικότερη θέση από τους άλλους, γιατί μπορούν να αναγνωρίσουν και να καταλάβουν την ορολογία. Μαζί με τη γλώσσα θα περάσουμε και την ελληνική κουλτούρα στα σχολεία τους, γιατί η ελληνική κουλτούρα, η δική μας κληρονομιά είναι μέρος της πολιτικής ζωής κάθε ανθρώπου που ζει πάνω στη γη. Αν ένας από τους στόχους της ελληνικής οικουμενικής παιδείας (όπως φάνηκε στην εισήγηση του κ. Δαμανάκη), είναι να συμβάλλει «στον προσδιορισμό του ρόλου του Έλληνα στο διαμορφούμενο νέο παγκόσμιο οικονομικο-πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και μέσω αυτής του ελληνικού πολιτισμού σε υπερεθνικό περιβάλλον» και συνειδητοποιήσουμε και αναλάβουμε αυτόν τον ρόλο, τότε η διδασκαλία των ελληνικών σε μη ελληνικά σχολεία στη Νότιο Αφρική δεν θα περιορισθεί



στους Έλληνες μαθητές μόνο, αλλά θα δημιουργήσουμε ενδιαφέρον και στους μη Έλληνες μαθητές και η χρησιμοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* θα ανοίξει καινούργιους δρόμους και προοπτικές.

Είναι δυνατόν; Είναι. Το στηρίζω στο γεγονός ότι οι μη Έλληνες γονείς που φέρνουν τα παιδιά τους στο ΣΑΧΕΤΙ, διαλέγουν το ΣΑΧΕΤΙ γι' αυτό που είναι, για το ήθος του για το ότι είναι ελληνικό.

Η ιστορικός στην οποία αναθέσαμε να γράψει την ιστορία του ΣΑΧΕΤΙ μου ζήτησε πρόσφατα να βάλω τους Έλληνες μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου να γράψουν στα αγγλικά μια παράγραφο με θέμα «Τι σημαίνει να είσαι Έλληνας» και «Σε τι νομίζεις ότι το σχολείο σου είναι διαφορετικό από τα άλλα αγγλικά ιδιωτικά σχολεία». Εγώ έδωσα τα θέματα σ' όλους τους μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου. Ένας μαθητής λοιπόν της Γ' Λυκείου έγραψε τα παρακάτω, τα οποία μεταφράζω: «Έχω μια ιδέα τι σημαίνει να είσαι Έλληνας. Εγώ δεν είμαι Έλληνας. Γεννήθηκα στη Βουλγαρία. Είμαι περήφανος για το σχολείο μου και το σέβομαι. Αγαπάω το πνεύμα του ΣΑΧΕΤΙ, το οποίο δίνει την ευκαιρία στους μαθητές του να μάθουν την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα. Είμαι μέλος της χορευτικής ομάδας του σχολείου για 5 χρόνια τώρα. Μου αρέσει γιατί, όταν χορεύω ελληνικούς χορούς, αισθάνομαι πιο κοντά στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Σέβομαι την πλούσια παράδοση κι εύχομαι όλοι οι Έλληνες του εξωτερικού να νιώθουν την ίδια περηφάνεια για την πατρίδα τους, όπως το ΣΑΧΕΤΙ με έκανε να νιώσω εγώ για τη δική μου. Το ΣΑΧΕΤΙ με δίδαξε να αγαπάω την Βουλγαρία, με παρακίνησε να μάθω την ιστορία και τη γλώσσα της πατρίδας μου, να γίνω πατριώτης, να αγαπήσω τη χώρα μου και την κουλτούρα της. Νιώθω ότι θα μπορούσα να πεθάνω γι' αυτήν. Όταν πηγαίνω στην πατρίδα μου, βλέπω τα ψηλά βουνά, τους κήπους με τα τριαντάφυλλα, τα χωριά και λέω: Σ' αγαπάω Βουλγαρία και λέω περήφανα ότι είμαι Βούλγαρος».

Αυτές τις δυνατότητες βλέπω για την αξιοποίηση του προγράμματος «*Παιδεία Ομογενών*» τώρα που τα Ελληνικά έχουν επίσημα αναγνωρισθεί στη χώρα.

Το ΣΑΧΕΤΙ έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην αναγνώριση του μαθήματος και το Υπουργείο Παιδείας της Νοτίου Αφρικής βασίζεται σε μας για τον καθορισμό της ύλης και τη διδασκαλία της στο Γυμνάσιο-Λύκειο, για τα κριτήρια αξιολόγησης, τις απαιτήσεις των εξετάσεων και έχει ήδη διορίσει ως εξωτερικούς εξεταστές δύο καθηγήτριες που διδάσκουν στο σχολείο.

Η προσπάθεια θα ξεκινήσει από το ΣΑΧΕΤΙ και θεωρούμε δεδομένη τη σύμπραξη του Πανεπιστημίου της Κρήτης. Το ΣΑΧΕΤΙ έχει την υποδομή, την εμπειρία και 34 χρόνια μετά την ίδρυσή του έχει αποκρυσταλλώσει τη φιλοσοφία του. Το ότι επικεντρωνόμαστε στις ανθρώπινες σχέσεις, τις αξίες και προωθούμε το ανθρώπινο στοιχείο της εκπαίδευσης είναι κάτι που χρειαζόμαστε σήμερα περισσότερο από ποτέ. Αυτή είναι η ελληνική παιδεία, ας μορφώσουμε λοιπόν «ελληνικά» όσους θέλουν να συμμετάσχουν.



Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην Αργεντινή – Ιστορική αναδρομή και εξελίξεις των τελευταίων ετών

Σάββας Ρουσάλης

Εκπαιδευτικός, επιστημονικός συνεργάτης του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών”

Πριν αναφερθώ στην Ελληνική Εκπαίδευση στην Αργεντινή θα ήταν σκόπιμο να κάνω μια ιστορική αναδρομή σ’ αυτήν την απομακρυσμένη χώρα του Νοτίου Ημισφαιρίου και συγκεκριμένα της Νότιας Αμερικής.

Η έκτασή της συνολικά είναι 3.761.374 τετραγωνικά χιλιόμετρα και ο πληθυσμός της περίπου 36 εκατομμύρια εκ των οποίων 85% είναι λευκοί, 10% είναι μεστίζοι, και 5% είναι ιθαγενείς και άλλοι.

Είναι μια χώρα η οποία συνορεύει κατά μήκος με τον Ατλαντικό ωκεανό προς ανατολάς, και δυτικά με την οροσειρά των Άνδεων (Χιλή). Η υψηλότερη κορυφή τους το Ακονκάουα φτάνει τα 6.959 μ. Υπάρχουν και άλλες πολλές κορυφές, οι οποίες ξεπερνούν τα 6.500μ. Και φυσικά όλες στα δυτικά σύνορα. Έχει φυσικά σύνορα με την Ουρουγουάη, Παραγουάη και Βραζιλία με τους μεγάλους ποταμούς Ρίο Ουρουγουάη, ο οποίος συναντάται με τον ποταμό Ρίο Παράνα και στην εκβολή τους σχηματίζουν το πιο πλατύ ποτάμι του κόσμου το Ρίο δε λα Πλάτα, του οποίου το ελάχιστο πλάτος του είναι 40 χιλιόμετρα, ενώ το μέγιστο στις εκβολές του με τον ωκεανό φτάνει τα 230 χιλιόμετρα. Το μήκος των συνόρων της με τον Ατλαντικό Ωκεανό φτάνει τα 4.000 χιλιόμετρα με πολλές αμμουδερές παραλίες. Το μέγιστο μήκος της από την Κιάκα ως την Ουσουαία είναι 3.700 χιλιόμετρα.

Η χλωρίδα και η πανίδα είναι τεράστια αλλά κυρίως διαθέτει το: 14% του εδάφους της για καλλιέργεια, 52% για βοσκή, 22% για δασονομία και βουνά, 13% άλλα διάφορα.

Είναι κατ’ εξοχήν αγροκτηνοτροφική χώρα της οποίας η καλύτερη παραγωγική έκταση είναι αυτή η οποία σχηματίζεται εντός ενός ημικυκλίου που έχει ως κέντρο την πόλη του Μπουένος Άιρες και ακτίνα περίπου 580 χιλιόμετρα.

Παράγει σχεδόν όλα τα προϊόντα και θεωρείται η 15^η χώρα σε παραγωγή σιταριού και η 7η χώρα σε παραγωγή αραβοσίτου και σόργου. Εκτός αυτών παράγει σόγια, ηλιόσπορο, βρώμη, σταφύλια, λάδι, φυστίκια, και καπνά. Επίσης εσπεριδοειδή, μήλα, βαμβάκι, ζαχαροκάλαμο κλπ. Είναι η τρίτη χώρα εκτροφής και παραγωγής ζωοειδών κυρίως βοειδών αλλά και προβάτων για το πλούσιο μαλλί τους, χοιρινών, αιγών, και ίππων.

Η χώρα σκεπαζόταν το 1900 από 130 εκατομμύρια εκτάρια δασών αλλά τώρα έχουν απομείνει μόνο 40 εκατ. των οποίων οι 2,5 διαφυλάσσονται ως Εθνικά πάρκα.



Η θάλασσα της Αργεντινής έχει έκταση 96 εκατομμύρια εκτάρια όμως ο πληθυσμός καταναλώνει 5 κιλά ψάρι το χρόνο έναντι 60 κιλά κρέας. Η αλιευτική παραγωγή της Αργεντινής το 1993 ήταν 900.000 τόννους 77% ψάρια, 21% μαλάκια και 2% κρουστάκια.

Μεταλλεύματα: Δεν έχει γίνει συστηματική εκμετάλλευση αλλά διαθέτει: σίδηρο, τσίγκο, μόλυβδο, κάρβουνο, αμίαντο, αλουμίνιο, βισμούθιο, αντιμόνιο, μάρμαρο κ.ά.

Πετρέλαιο: Διαθέτει περίπου 1.750.000 τετραγωνικά χιλιόμετρα υπόγειο πλούτο. Το 1992 παρήγαγε 32.263.000 κυβικά μέτρα πετρέλαιο

Ενέργεια: Σε όλες σχεδόν τις επαρχίες υπάρχουν υδροηλεκτρικά φράγματα, και επίσης τρία πυρηνικά κέντρα παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας.

Συγκοινωνίες: Έχει ανεπτυγμένο σιδηροδρομικό δίκτυο με τις Επαρχίες και 5 γραμμές υπόγειου σιδηροδρόμου στην Πρωτεύουσα. Το εξαγωγικό όμως εμπόριο γίνεται κατά 90% από τα πολλά λιμάνια της ή δια μέσου των ποταμών της ή θαλασσίως. Αεροδρόμια υπάρχουν σχεδόν σε όλες τις μεγάλες πόλεις του εσωτερικού.

Η βιομηχανία της περιορίζεται κυρίως σε σφαγεία, γαλακτοκομικές μονάδες, αλευρόμυλους, παραγωγή ζαχαρώδους, ζυθοποιίας, οινοποιίας, μηχανές, εργαλεία, αυτοκίνητα, πλοία, χαρτί, τσιμέντο, δέρματα, έπιπλα, υποδήματα, ενδύματα, γυαλί, χημικά, ηλεκτρικά, ηλεκτρονικά κ.ά.

Πολιτική Διάρθρωση: Είναι Ομοσπονδιακό Κράτος διαιρεμένο σε 23 Επαρχίες και μια Ομοσπονδιακή Πρωτεύουσα. Πριν από την αποικιοκρατία των Ισπανών η χώρα κατοικείτο από ινδιάνικες φυλές οι κυριότερες των οποίων ζούσαν νομαδικά και επιβίωναν με το κυνήγι και το ψάρεμα. Ο πρώτος ιδρυτής της πόλεως του Μπουένος Άιρες ήταν ο Ισπανός Πέδρο δε Μενδόζα στις 02 Φεβρουαρίου 1536. Όμως οι ινδιάνοι εμπόδισαν και κατέστρεψαν τον καταυλισμό τους οπότε επέστρεψαν στην Ισπανία. Η δεύτερη ίδρυση έγινε από τον επίσης Ισπανό Χουάν δε Γαράη στις 11 Ιουνίου 1580 με το όνομα Πόλη της Υπεραγίας Τριάδος και λιμάνι της Αγίας Μαρίας του Μπουένος Άιρες. Το 1776 σχηματίσθηκε το Αντιβασιλείο του Ρίο δε Λα Πλάτα και περιελάμβανε τα κράτη, Αργεντινή, Παραγουάη, Ουρουγουάη, Βολιβία και μέρος από την Κεντρική Βραζιλία. Η 25^η Μαΐου 1810 θεωρείται ιστορικής σημασίας καθότι οι πατριώτες επηρεασμένοι από τα συνθήματα της Γαλλικής Επανάστασης ζήτησαν την κατάλυση της Αντιβασιλείας και την Αυτοδιοίκηση. Όμως η 9^η Ιουλίου 1816 εορτάζεται ως ημέρα της Ανεξαρτησίας της χώρας. Η πλέον διακεκριμένη στρατιωτική προσωπικότητα θεωρείται ο στρατηγός Χοσέ δε Σαν Μαρτίν ο οποίος οργάνωσε στρατό και ελευθέρωσε, αφού διέσχισε τις Άνδεις, εκτός από την Αργεντινή τη Χιλή και το Περού.

Κυβέρνηση: Σύμφωνα με το Σύνταγμα του 1853 η Κυβέρνηση είναι Ρεπουμπλικάνικη, Εκπρωσσωπούμενη και Ομοσπονδιακή. Η Εκτελεστική Εξουσία εξασκείται από τον Πρόεδρο, η Νομοθετική από την Κάμαρα των Βουλευτών και την Κάμαρα των Γερουσιαστών και η Δικαστική από τον Άρειο Πάγο (Corte Suprema), τα Ομοσπονδιακά Εφετεία και τους Ομοσπονδιακούς Δικαστές. Η ψήφος είναι υποχρεωτική από ηλικία 18 ετών.

Πολιτισμός: Έχει (5) Βραβεία Νόμπελ (Saavedra Lamas, Houssay, Leloir, Milsteun, και Perez Esquivel) Βραβεία Θερβάντες Λογοτεχνίας (Borges, Bioy Casares, Sabato).

Εκπαίδευση: Βάσει του Νόμου 1420 του 1884 είναι υποχρεωτική. Υπάρχουν 9.860 σχολεία Προδηματικά με 861.400 μαθητές, 21.700 δημοτικά με 4.874.300 μαθητές, και 2.160.400 μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου.

Πανεπιστήμια: Τα σπουδαιότερα είναι: του Μπουένος Άιρες (1821) της Κόρδοβας (1621), του Λα Πλάτα (1905), του Λιτοράλ (1919), του Τουκουμάν (1920), του Κούζο (1939) και δελ Σουρ (1955), στα οποία πρέπει να προστεθούν πάρα πολλά άλλα Πανεπιστήμια Εκκλησιαστικά και Ιδιωτικά.

Φέτος έχει αρχίσει μια καμπάνια εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας να γίνει μια ανα-



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

προσαρμογή και ανακατάταξη στα εκπαιδευτικά προγράμματα και γενικά στην Οργάνωση της Εκπαίδευσης.

Έκανα αυτή τη γενική περιγραφή και αναδρομή για να καταλήξω στο θέμα το οποίο μας απασχολεί και το οποίο είναι η Εκπαίδευση των Ελλήνων.

Επειδή η χώρα ήταν τόσο μεγάλη και ήταν απαραίτητο να κατοικηθεί γιατί κυρίως οι Νότιες Επαρχίες της Παταγονίας κινδύνευαν να προσαρτηθούν στη Χιλή, η πολιτική την οποία εφάρμοσε και συνεχίζει να εφαρμόζει είναι αυτή της αφομοίωσης.

Έτσι τουλάχιστον μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όποιος αποφάσιζε να ζήσει στην Αργεντινή έπρεπε να κατοικήσει σε μια από τις Επαρχίες της ενδοχώρας και τις περισσότερες φορές του παρέχονταν τα βασικά μέσα διαβίωσης και κυρίως το έδαφος.

Τα παιδιά που γεννιούνται είναι επίσημοι πολίτες της χώρας γι' αυτό και τα τελευταία χρόνια οι απόγονοι των Ευρωπαίων έχουν δύο υπηκοότητες, τις οποίες επιδιώκουν ν' αποκτήσουν για να μπορούν να κινούνται ελεύθερα μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να σπουδάζουν αλλά το κυριότερο να εργάζονται.

Ουδέποτε έγινε προσπάθεια – εκ μέρους του κράτους – να στηρίξει και να υποστηρίξει την εκπαίδευση των μειονοτήτων. Έτσι οι μετανάστες χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες όσον αφορά την εκπαίδευση των απογόνων τους. Αυτοί οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν ευθύς εξ αρχής για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η άλλη κατηγορία, η οποία δεν θέλησε να συνεχίσει την ιστορική Ελληνική της ταυτότητα και φυσικά μετά την πρώτη γενεά αφομοιώθηκαν.

Έτσι η εκπαίδευση των Ελλήνων όπως και οποιαδήποτε άλλη μορφή εκπαίδευσης των μειονοτήτων δεν συμπεριελήφθη ποτέ στα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας της χώρας.

Σε κάθε γωνιά της γης όπου υπήρχε ναυσιπλοΐα (και εδώ υπήρχε) έκαναν δειλά – δειλά την εμφάνισή τους οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες. Επίσημα στοιχεία Ελλήνων μεταναστών έχουμε περίπου στα τέλη του 19^{ου} αιώνα αρχές του 20^{ου}. Κυρίως ήταν νησιώτες από τη Χίο, Κάλυμνο, παράλια της Τουρκίας, τη Λέσβο κ.ά. Έβρισκαν αμέσως εργασία, αφού εγκατέλειπαν τα εμπορικά πλοία με τα οποία έφταναν και εγκαταστάθηκαν κυρίως στην περιοχή του Βερύσσου – Ενσενάδας της Επαρχίας του Μπουένος Άιρες.

Όμως κατάλαβαν ότι για να επιζήσουν έπρεπε να οργανωθούν, οπότε δημιούργησαν τον Α' Ελληνικό Σύλλογο, ο οποίος σύντομα διαλύθηκε, για να δημιουργηθεί εκ νέου. Διαλύθηκε κατ' επανάληψη μεταξύ των ετών 1908 μέχρι 1918, οπότε έλαβε οριστική μορφή υπό την επωνυμία «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΒΕΡΙΣΣΟΥ – ΕΝΣΕΝΑΔΑΣ – Ο ΠΛΑΤΩΝΑΣ».

Πρωταρχικό μέλημά τους ήταν η ίδρυση μιας Εκκλησίας και η οργάνωση Ελληνικού σχολείου. Όμως και τα δύο αυτά απαραίτητα προγράμματα αντιμετώπιζαν τεράστιες δυσκολίες γιατί ούτε ιερέας υπήρχε ούτε δάσκαλος.

Εν τω μεταξύ όλοι μαζί οι Ορθόδοξοι Χριστιανοί, Ρώσσοι, Έλληνες, Σέρβιοι και Σύριοι-Λιβανέζοι έκτισαν την πρώτη Ορθόδοξη Εκκλησία «Η Αγία Τριάδα» στην οδό Βραζιλ δίπλα στο Πάρκε Λεζάμα, η οποία βρίσκεται ακόμη και λειτουργεί κανονικά με ιερέα Ρώσο.

Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος και ιδίως η Μικρασιατική Καταστροφή έφερε το πρώτο μεγάλο κύμα Ελλήνων μεταναστών περίπου το 1925 μέχρι και το 1938, τότε που σταμάτησε η μετανάστευση.

Πρέπει να αναφέρω εδώ, ότι αρκετοί από όσους μετανάστευσαν στην Αργεντινή αυτή την περίοδο, είχαν προγραμματίσει να μεταναστεύσουν στις Ηνωμένες Πολιτείες (όπως η περίπτωση του κ. Θειακοδημήτρη από την Ιθάκη) και όταν έκλεισε εκείνη η οδός κατευθύνθηκαν προς την Νότια Αμερική. Επίσης πρέπει ν' αναφέρω ότι η χώρα τη δεκαετία του '30 έδειχνε ότι είχε μεγάλες προοπτικές αφού ήταν η 7^η πιο πλούσια χώρα στον κόσμο, ενώ σήμερα είναι 42^η και ίσως πιο κάτω.



Εν τω μεταξύ, άρχισαν να εμφανίζονται οι πρώτες ελληνικές Κοινότητες με πρωτοπόρο την Ελληνική Κεντρική Κοινότητα Μπουένος Άιρες, με μεγαλοπρεπές κτίριο για την εποχή του με τον Μητροπολιτικό Ναό της ΚΟΙΜΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΘΕΟΤΟΚΟΥ και ελληνικό Νηπιαγωγείο και 7τάξιο Δημοτικό. Επίσης η Ελληνική Κοινότητα ΤΟ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ στην πρωτεύουσα, στην περιοχή της Πομπέζας με ιδιόκτητη Εκκλησία "Ο ΑΓΙΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ", σχολείο και άλλες εγκαταστάσεις και η Ελληνική Κοινότητα Ο ΣΩΚΡΑΤΗΣ στην Επαρχία του Μπουένος Άιρες, στην περιοχή του Μπάνφιελδ με ιδιόκτητη εκκλησία ΟΙ ΤΑΞΙΑΡΧΕΣ, σχολείο και άλλες εγκαταστάσεις.

Παράλληλα κι άλλες πόλεις του εσωτερικού οργανώθηκαν σε Κοινότητες, Συλλόγους και Οργανώσεις. Έτσι η δεύτερη μεγαλύτερη πόλη της χώρας, η Κόρδοβα, με συνολικό πληθυσμό 1.200.000, διαθέτει την Ελληνική Κοινότητα καθώς και την Εκκλησία της.

Το ίδιο και η τρίτη μεγάλη πόλη, το Ροσάριο με συνολικό πληθυσμό 1.000.000, διαθέτει την Ελληνική Κοινότητα καθώς και την Εκκλησία της.

Το δεύτερο μεγάλο μεταναστευτικό κύμα στην Αργεντινή έγινε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, το οποίο επεκτάθηκε μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '50 οπότε κατόπιν έπαυσε κάθε μορφής μετανάστευση, τουλάχιστον από την Ευρώπη.

Περιέγραφα την ιστορική μεταναστευτική εξέλιξη της χώρας για να σας κατατοπίσω σχετικά με το μόνιμο ερώτημα που ακούει κανείς: Πόσοι Έλληνες υπάρχουν στην Αργεντινή;

Ήδη οι τελευταίοι μετανάστες είναι παππούδες και μάλιστα με αρκετά μεγάλα εγγόνια τα οποία κι αυτά, σε αρκετές των περιπτώσεων, ήδη έχουν παντρευτεί.

Επίσης πολλοί από αυτούς οι οποίοι έφτασαν σαν μετανάστες δεν ζουν πια. Οι επόμενες γενεές τέλεσαν γάμους κατά το πλείστον μεικτούς, οπότε τώρα έχουμε την 3^η ή την 4^η γενεά που έχουν βέβαια μια γνώση της καταγωγής τους αλλά ελάχιστες επαφές με τη γλώσσα, με τη θρησκεία ίσως και με την Πατρίδα.

Όμως τα τελευταία χρόνια όταν αναδείχθηκε και προβλήθηκε η Ελλάδα διεθνώς είτε με το Πανευρωπαϊκό Πρωτάθλημα Ποδοσφαίρου, είτε με την οργάνωση και τέλεση των Ολυμπιακών Αγώνων (Αθήνα, 2004), συχνά ακούει κανείς πολλούς ανθρώπους ότι αισθάνονται υπερήφανοι για την ελληνική τους καταγωγή.

Επανερχόμενοι στην ελληνική εκπαίδευση αυτή άρχισε να πραγματοποιείται οργανωμένα από το έτος 1934 οπότε ολοκληρώθηκαν οι κτιριακές εγκαταστάσεις σχολείου - εκκλησία, και συγχρόνως είχε πολλαπλασιαστεί ο πληθυσμός, είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει τα πρώτα παιδιά – μαθητές των μεταναστών.

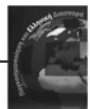
Οι πρώτοι εκπαιδευτικοί ήταν ο δάσκαλος Καστρινάκης ο οποίος μετανάστευσε από την Αίγυπτο και ο οποίος εκεί εργαζόταν ως Διευθυντής ελληνικού σχολείου, και η κυρία Καλίκη. Αργότερα προστέθηκε και ο Ευάγγελος Παπακυριακόπουλος, ο οποίος ήρθε από την Ελλάδα.

Η δεύτερη οργάνωση του ελληνικού σχολείου έγινε το έτος 1954 δηλαδή με τη μεγάλη μετανάστευση μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και στη συνέχεια το έτος 1982, η τρίτη μορφή του η σημερινή.

Αυτή πραγματοποιήθηκε με μια επιχορήγηση του Ιδρύματος ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΩΝΑΣΗΣ υπό την επίβλεψη του Προέδρου κου Νικολάου Αγγελίδη και του Επισκόπου Νοτίου Αμερικής Κου Γενναδίου. Μαζί με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής τώρα προστέθηκαν και Αργεντινοί. Είναι καθώς λέγεται ανοικτό στην Κοινωνία και όχι Ιδιωματικό όπως πριν.

Ήδη το Νηπιαγωγείο μαζί με το Δημοτικό είχαν την δεκαετία του '90 περίπου 360 μαθητές αρκετοί των οποίων ήταν ελληνικής καταγωγής, όμως η ελληνική γλώσσα δεν ήταν οικόλεκτος.

Εν τω μεταξύ με προσωπική εργασία και συνεχείς ενέργειες του Επισκόπου κ. Γενναδίου



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

κτίστηκε το Ελληνικό Γυμνάσιο – Λύκειο “ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ 1^{ος}” τριόροφο με 27 αίθουσες διδασκαλίας και αποπερατώθηκε και το κτίριο του Α’ Ελληνικού Πανεπιστημίου της Νοτίου Αμερικής, το οποίο όμως δεν πραγματοποιήθηκε.

Ο σκοπός του Γυμνασίου ήταν αφ’ ενός να διαθέτει η Ιερά Μητρόπολη Νοτίου Αμερικής ένα ιδιόκτητο σχολείο αφού τα άλλα ανήκουν στην Κοινότητα, και αφ’ ετέρου γιατί μόλις τα παιδιά τελείωναν το Δημοτικό ακολουθούσαν διαφορετικές κατευθύνσεις Γυμνασίων – Λυκείων (Λογιστικά, Εμπορικά, Οικονομικά, Τεχνικά κ.ά.) κι έτσι χάνονταν οι αποφοιτούντες μαθητές μας.

Έτσι φτάσαμε στο Δεκέμβριο του 2001 οπότε έγινε ένα τεράστιο οικονομικό κρακ και η χώρα περιέπεσε στα πρόθυρα της πτώχευσης. Οι καταθέσεις δεσμεύθηκαν και το χρήμα εξαφανίστηκε από την αγορά. Η ανεργία έφτασε σε αφάνταστα ύψη. Σε πολλές Επαρχίες ξεπέρασε το 50%. Άρχισε να κυκλοφορεί διαφορετικό χαρτονόμισμα σε κάθε Επαρχία, φυσικά δίχως αντίκρυσμα.

Ήδη είχε αποχωρήσει ο Σεβασμιότατος Γεννάδιος και τον αντικατέστησε ο Σεβασμιότατος Ταράσιος ο οποίος αποφάσισε να μη λειτουργήσει το νέο κτίριο σαν ελληνικό Πανεπιστήμιο αλλά μεταφέρθηκαν τα γραφεία της Ιεράς Μητροπόλεως Νοτίου Αμερικής. Φυσικά αντιμετώπισε και αντιμετωπίζει πολλές οικονομικές και άλλης μορφής δυσκολίες τα 6 αυτά έτη από το 2001 μέχρι σήμερα, ακόμη και συνθήκες επιβίωσης.

Την ίδια αυτή χρονική περίοδο το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ παρουσίασε τα πρώτα αποτελέσματα των εργασιών του, και ήδη είχαν αρχίσει σιγά σιγά να κυκλοφορούν τα πρώτα βιβλία για τα παιδιά των Ελλήνων του εξωτερικού μέσα από το Πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών*. Γεμάτοι χαρά και αιδιοδοξία συμμετείχαμε στα προγράμματα του Πανεπιστημίου με δύο ομάδες η μια το 1999 με παιδιά του Ελληνικού Σχολείου της Ελληνικής Κοινότητας και το 2000 με μαθητές του Γυμνασίου – Λυκείου του σχολείου “ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ 1^{ος}” για το Φεστιβάλ Παιδικού θεάτρου, και μάλιστα την πρώτη φορά επέτυχε η ομάδα του Ελληνικού σχολείου και κατάφερε ν’ αποκτήσει μαζί με την ομάδα των Βρυξελλών το Α’ Βραβείο.

Τότε ναι, εμφανίστηκε μια μετατόπιση στη στάση των γονέων και στη συμπεριφορά τους ως προς την γλώσσα μας όχι όμως και προς τη χρήση. Άλλωστε αυτό το αναφέραμε δεν είναι κάτι που πραγματοποιείται μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Δεν πραγματοποιήθηκε **γλωσσική μετατόπιση (language shift)**.

Απλώς άρχιζαν να κάνουν προγράμματα για μελλοντικές σπουδές των παιδιών τους στην Ελλάδα, για πιθανές επενδύσεις στην Ελλάδα κυρίως στο χώρο του Τουρισμού ή για απόκτηση μιας δεύτερης κατοικίας στην Ελλάδα με τη δυνατότητα της κατ’ έτος επίσκεψης.

Αναφέρθηκα ότι το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο της Ελληνικής Κοινότητας είχε πλησιάσει τους 360 μαθητές και ήδη σκέφτονταν να κάνουν επεκτάσεις γιατί οι αίθουσες δεν επαρκούσαν. Το Γυμνάσιο – Λύκειο “ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ 1^{ος}” την ίδια περίοδο έφτασε τους 300 τριακόσιους μαθητές. Όμως οι αριθμοί αυτοί δεν παρέμειναν ούτε καν επανήλθαν.

Ήδη το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό έχουν 201 μαθητές από τους οποίους μόνο οι μισοί παρακαλουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας, ενώ το Γυμνάσιο – Λύκειο 150 και οι οποίοι διδάσκονται δύο ώρες εβδομαδιαίως την Ελληνική και ως ξένη γλώσσα.

Από στατιστικά στοιχεία που ζήτησα πληροφορήθηκα ότι μόνο το (15%) δεκαπέντε τοις εκατόν των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής στον “ΑΘΗΝΑΓΟΡΑ 1^{ος}” και το 22% περίπου σύμφωνα με έρευνα την οποία πραγματοποίησα στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό. Η ελληνική γλώσσα όμως δεν είναι οικόλεκτος παρά μόνο σε ελάχιστες των περιπτώσεων.

Κατά τα πρώτα έτη της νέας εκπαιδευτικής μορφής (έτος 1982) των ελληνικών σχολείων τα ποσοστά του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού ήταν κατά πολύ υψηλότερα και ίσως κάποια χρονιά να έφτασε και το 40%.



Μέχρι τώρα αναφέρθηκαν μόνο στην Ελληνική Κεντρική Κοινότητα Μπουένος Άιρες, η οποία θεωρείται η πλέον οργανωμένη καθώς και η Ιερά Αρχιεπισκοπή (σχολείο ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ 1^{ος}) όσον αφορά την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Όμως πέραν της Ελληνικής Κεντρικής Κοινότητας της πόλεως του Μπουένος Άιρες, υπάρχουν και διαθέτουν σχολεία και οι εξής ελληνικές Κοινότητες:

Η Ελληνική Κοινότητα του Βερίσσο (Ο Πλάτωνας) η πλέον απομακρυσμένη από την Πρωτεύουσα γιατί βρίσκεται σε προάστειο της Επαρχίας του Μπουένος Άιρες και απέχει περίπου τα 70 χιλιόμετρα.

Τα μαθήματα διδάσκονταν μέχρι προ διετίας από μια κυρία, η οποία λόγω ηλικίας έπαυσε να διδάσκει και τώρα την αντικαθιστά ένας αποσπασμένος Έλληνας εκπαιδευτικός κάθε Σάββατο πρωί.

Πλησιάζοντας την πρωτεύουσα συναντάμε την Ελληνική Κοινότητα της περιοχής του Μπάνφιελντ (Ο Σωκράτης). Εδώ επί σειρά ετών διδάσκει η δασκάλα Κατίνα Ρόγνιου, μια ηλικιωμένη εκπαιδευτικός της Αργεντινής (ελληνικής καταγωγής) και η οποία ήδη έχει συνταξιοδοτηθεί από το Αργεντινικό Κράτος.

Συνεχίζοντας Πλησιάζουμε στο χώρο της Πρωτεύουσας και συναντάμε την Ελληνική Κοινότητα "ΤΟ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΝ" στη συνοικία της Πομπέζας.

Διαθέτει Εκκλησία (τον Ιερό Ναό "Ο ΑΓΙΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ" με ιερέα κάθε Κυριακή), γραφεία, σαλόνι και αίθουσες διδασκαλίας.

Είναι μια από τις παλαιότερες Κοινότητες στην Πρωτεύουσα και αρκετά οργανωμένη. Έχει αθλητικές εγκαταστάσεις, σ' ένα εξοχικό αγρόκτημα, πισίνα, μικρή εκκλησία και σκεπαστό χώρο για τις θερινές κυρίως γιορτές τους, αφού ο Προστάτης Άγιος Νικόλαος εορτάζεται σχεδόν πάντα με πολύ ζέση και πισίνα.

Στη συνέχεια φτάνουμε στην Ένωση των Πελοποννησίων, στο χώρο της Πρωτεύουσας. Είναι ένας μεταπολεμικός Σύλλογος ο οποίος ιδρύθηκε το έτος 1962 από μια ομάδα κυρίως Πελοποννησίων. Διαθέτει ιδιόκτητο κτίριο με όμορφα διακοσμημένο σολόνι και δύο μικρές αίθουσες διδασκαλίας.

Τέλος φτάνουμε και στην Ελληνική Κεντρική Κοινότητας Μπουένος Άιρες, της οποίας οι εγκαταστάσεις είναι αρκετά πλούσιες. Έχει 8 αίθουσες διδασκαλίας και άλλους συμπληρωματικούς χώρους, (διευθύντρια, γραμματέα) σαλόνι και κουζίνα με πλήρη εγκατάσταση, προαύλιο, το Μητροπολιτικό Ναό "Η ΚΟΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΘΕΟΤΟΚΟΥ", γραφεία με καθημερινή γραμματέα, καθώς και εξοχικό αγρόκτημα σε απόσταση 70 χιλιομέτρων.

Εδώ, η ελληνική γλώσσα διδάσκεται επί καθημερινής βάσεως, μετά τα μαθήματα του προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας (τα οποία διδάσκονται το πρωί) και εκτός από τη γλώσσα, διδάσκεται ο Πολιτισμός, εκ περιτροπής η θρησκεία μας, ελληνικοί χοροί, ελληνικά τραγούδια με τη συνοδεία του πιάνου και μουσικών οργάνων των μαθητών (φλάουτο), γυμναστική και πληροφορική (κάποια ώρα) την εβδομάδα.

Κάθε Πέμπτη βράδυ διδάσκονται ελληνικά στους ενήλικες με αρκετά υψηλό αριθμό προσερχομένων (πάνω από 70) σε τρία διαφορετικά επίπεδα.

Το Σάββατο το πρωί διδάσκεται η ελληνική γλώσσα από αποσπασμένο εκπαιδευτικό σε παιδιά οικογενειών που ζουν μακριά ή δεν μπορούν να στείλουν τα παιδιά τους τις καθημερινές, και στη συνέχεια τις απογευματινές ώρες παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών παραδοσιακών χορών.

Απομακρυνόμενοι 300 χιλιόμετρα από την πρωτεύουσα φτάνουμε στη τρίτη μεγάλη πόλη της χώρας, δίπλα στον ποταμό Ρίο Παρανά την πόλη Ροσάριο.

Είναι μια όμορφη πόλη με μεγάλα πάρκα και αρκετό ελληνισμό κυρίως τη δεκαετία του 30, 40, 50 και 60, λόγω του λιμανιού της.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Εδώ επίσης υπάρχει ελληνική Κοινότητα με Ιερό Ναό Ο ΑΓΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ο οποίος όμως σχεδόν ποτέ δεν είχε ιερέα. Οι Έλληνες εκτελούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα στην ομώνυμη Αραβική Εκκλησία του Πατριαρχείου της Αντιοχίας.

Σε απόσταση 700 χιλιομέτρων από την Πρωτεύουσα φτάνουμε στην καρδιά περίπου της χώρας στη δεύτερη μεγάλη πόλη, την Κόρδοβα.

Είναι μια πλούσια πόλη λόγω της γεωγραφικής της θέσεως, κυρίως από τους εύφορους κάμπους της, όπου βόσκουν χιλιάδες αγελάδες και μοσχάρια και ποτίζεται από αρκετούς μεγάλους ποταμούς.

Εδώ εγκαταστάθηκαν Έλληνες από τις αρχές της δεκαετίας του '30 και μετά από αγώνα με τα στοιχεία της φύσεως, τα οποία υπέταξαν με πολλή και σκληρή εργασία, κατάφεραν να προσδεύσουν, αυτοί και οικογένειές τους.

Η Ελληνική Κοινότητα της Κόρδοβας όπως και αυτή του Ροσάριο διαθέτει Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία αλλά επί σειρά ετών δε διαθέτουν Έλληνα ιερέα μόνιμα εγκατεστημένο. Την δεκαετία του '90 αποσπάστηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ο Αρχιμανδρής δάσκαλος πατήρ Νεκτάριος και για πρώτη φορά κατάφεραν να καλύψουν τέλεια και τις δύο αυτές βασικές τους ανάγκες.

Τα μαθήματα διδάσκονται κάθε Σάββατο, αν και επί μια 4 ετία μέχρι και το έτος 1997 λειτουργούσε αναγνωρισμένο από το Αργεντινό κράτος Ημερήσιο ελληνικό σχολείο το οποίο όμως αναγκάστηκε να κλείσει από καθημερινό και συνέχισε ως Σαββατιανό. Σήμερα διδάσκει μια αποσπασμένη εκπαιδευτικός του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Υπάρχουν και αρκετά άλλα μικρότερα κέντρα όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα όπως στη πόλη της Μενδόζας, στην πόλη της Ρεσιστένσια, στην πόλη του Κομοδόρο Ριβαδάβια, στο Βαριλότσε, στη Βαία Βλάνκα και λίγο στη Νεκοτσέα και την Μαρ δελ Πλάτα.

Είναι μικρές ελληνικές Κοινότητες, οι περισσότερες των οποίων δε διαθέτουν κτίριο και εγκαταστάσεις και η διδασκαλία συνήθως γίνεται από κάποιο πρόσωπο που γνωρίζει μέτρια την ελληνική γλώσσα. Σχεδόν πάντα τα μαθήματα διδάσκονται σ' ενήλικες αλλά μερικές φορές και σε μικρούς μαθητές.

Δυστυχώς, όλα όσα προανάφερα σχετικά με την οικονομική κρίση του 2001 και των επόμενων ετών ισχύουν σε μεγαλύτερο φυσικά βαθμό και για τις Επαρχίες και ιδίως για τις απομακρυσμένες πόλεις. Οι πλέον ηλικιωμένοι σιγά σιγά αναχωρούν από αυτόν τον κόσμο και οι νεότεροι αργά ίσως αλλά σταθερά αφομοιώνονται.

Με ενέργειες του Πρέσβη, και χάρη στη γεναιόδωρη συμβολή του Ιδρύματος ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΩΝΑΣΗΣ, όλες οι Ελληνικές Κοινότητες που διαθέτουν ιδιόκτητη αίθουσα έχουν σύνδεση με την Ελληνική Τηλεόραση με το Δορυφορικό Κανάλι ANT1 και έτσι εκεί όπου υπάρχει χώρος συγκέντρωσης των Ελλήνων μπορούν να βλέπουν ελληνική τηλεόραση. Όμως τους τελευταίους μήνες του 2007 έπαυσε κι αυτό το κανάλι να μεταδίδει και έτσι δεν αποκαταστάθηκε η επαφή με την Πατρίδα.

Κάθε Σάββατο απόγευμα στην Πρωτεύουσα, ακούγονται δύο ραδιοφωνικές εκπομπές από ιδιώτες, με ελληνική μουσική, με τα νέα της Ελλάδας, και τα νέα των ελληνικών Κοινοτήτων, όμως η εμβέλεια των σταθμών είναι χαμηλή και σε αρκετές συνοικίες χάνεται η εκπομπή μέσα από άλλους ισχυρότερους πομπούς.

Ευτυχώς η τεχνολογία προχωρεί και, αν και στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι απρόσιτη, ας ελπίζουμε ότι κάποτε θα ξεπεραστούν και αυτές οι οικονομικές ή άλλες δυσκολίες.

Το διδακτικό υλικό του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. σύμφωνα με τη γνώμη των διδασκόντων είναι το πλέον κατάλληλο από όσα μέχρι σήμερα έστειλε το Υπουργείο Παιδείας στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού και συγκεκριμένα της Αργεντινής.



Βέβαια η πλήρης σειρά έφτασε μέσω του Υπουργείου Παιδείας, τα τελευταία 2-3 χρόνια, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις όχι πλήρης, όμως ήταν μια δροσιά στη μονοτονία του υλικού που λαβαίναμε μέχρι τότε και ήταν υλικό κατάλληλο για παιδιά της Ελλάδας. Εξέχουσα θέση έχει το βιβλίο "Ελληνικά με την παρέα μου" στους μαθητές του Γυμνασίου Λυκείου.

Η Αργεντινή και γενικά όλη η Νότια Αμερική είναι μια περιοχή όπου ο ελληνικός πολιτισμός θαυμαζόταν και εξακολουθεί να θαυμάζεται.

Πολλοί από τους μεγάλους συγγραφείς της έχουν γαλουχηθεί με βάση την Μυθολογία μας, την Ιστορία μας και αργότερα τη Φιλοσοφία μας.

Αλλά και οι νεότεροι Έλληνες ποιητές και συγγραφείς δεν είναι άγνωστοι στο ευρύ κοινό της Αργεντινής. Κυρίαρχη θέση κι ευρέως μεταφρασμένος είναι ο Αλεξανδρινός μας ποιητής Κων/νος Καβάφης, καθώς επίσης ο Οδυσσέας Ελύτης, ο Άγγελος Σικελιανός, ο Νίκος Καζαντζάκης, ο Γεώργιος Σεφέρης και άλλοι πολλοί.

Τα μεγάλα κλασικά θεατρικά έργα των Ελλήνων συγγραφέων μελετώνται επί σειρά γενεών ψυχολόγων και ψυχαναλυτών στα Πανεπιστήμια και στις αντίστοιχες Σχολές τους.

Η Πατρίδα μας είναι Πολιτισμός, είναι Λόγος, είναι Γλώσσα και αυτή τη Γλώσσα που ευελπιστούμε και την υπηρετούμε προσπαθούμε να την διαδώσουμε προς όλες τις κατευθύνσεις, σ' όλες τις ηλικίες και σ' όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης.

Με αυτή τη γλώσσα πληροφορούμε, κατευθύνουμε, προσεγγίζουμε, διευρύνουμε τους ορίζοντες, περνάμε μηνύματα, περνάμε τη Θρησκεία μας, τον Πολιτισμό μας, τις Παραδόσεις μας, τη Μουσική μας, και πιστεύω ότι συγκινούν, ότι δυναμώνουν τα αισθήματα, ότι ενώνουν καρδιές ανθρώπων, καρδιές συγγενών.

Τελειώνοντας, θέλω ν' αναφέρω ότι η σχολική χρονιά το 2007 ξεκίνησε με λίγο καλύτερες προοπτικές τουλάχιστον όσον αφορά τον αριθμό μαθητών.

Συγκεκριμένα, στο Γυμνάσιο Λύκειο έχουμε μια αύξηση της τάξεως του 20% (και αυτό γιατί έπαυσε να λειτουργεί κάποιο αντίστοιχο γειτονικό σχολείο) και αρκετοί μαθητές γράφτηκαν στο ελληνικό σχολείο "ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ 1^{ος}".

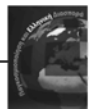
Επίσης μια μικρή αύξηση στον αριθμό των μαθητών παρατηρήθηκε και στο Δημοτικό σχολείο αλλά αυτή είναι της τάξεως του 10% περίπου. Η αναφερόμενη αύξηση δεν αφορά μαθητές ελληνικής καταγωγής αλλά το γενικό αριθμό των φοιτούντων.

Εδώ πρέπει να αναφέρω ότι κατά το προηγούμενο σχολικό έτος 2006 (6) έξι μαθητές του ελληνικού σχολείου Αθηναγόρας και (3) τρεις μαθητές από τη Χιλή παρακολούθησαν το Πρόγραμμα Φιλοξενίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και εντάχθηκαν σε σχολεία της πόλεως επί (3) τρεις εβδομάδες.

Επίσης τον Ιανουάριο του 2007 (10) δέκα μαθητές της Νοτίου Αμερικής (4) τέσσερις από τη Χιλή, (2) δύο από την Ουρουγουάη και (4) τέσσερις από τον Άγιο Παύλο της Βραζιλίας παρακολούθησαν το Πρόγραμμα Φιλοξενίας του Πανεπιστημίου Κρήτης και εντάχθηκαν επίσης σε σχολεία της πόλεως επί (3) τρεις εβδομάδες.

Κατά την ίδια σχολική περίοδο παρακολούθησαν μαθήματα επιμόρφωσης και (3) τρεις εκπαιδευτικοί από την Αργεντινή-Χιλή καθώς και (3) τρεις επίσης εκπαιδευτικοί (2) δύο από τη Βραζιλία και ένας από την Ουρουγουάη –για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά δεδομένα των απομακρυσμένων αυτών χωρών, και οι οποίοι φυσικά επέστρεψαν ενθουσιασμένοι και δυναμωμένοι στις χώρες εργασίας τους μετά από αυτή τη σημαντική προσφορά που δέχθηκαν από την ελληνική Πολιτεία και συγκεκριμένα από το Πανεπιστήμιο της Κρήτης.

Η γενική κατάσταση είναι δύσκολη, ίσως αποκαρδιωτική, όμως σχεδόν πάντα στο κλειστό περιβάλλον της τάξης, είναι συγκινητική, τρυφερή, ζεστή, απλή, οικογενειακή, και όσο υπάρχει ζωή, υπάρχει ελπίδα, και όσο υπάρχει ελπίδα υπάρχει ΜΕΛΛΟΝ.



Η Ελληνική Κοινότητα Ουρουγουάης: Το παρελθόν της και το μέλλον της στον 21^ο αιώνα

Αντώνιος Σταθάκης

Επιθεωρητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ουρουγουάη

Ο Ελληνισμός στην Λατινική Αμερική έχει μία έντονη παρουσία από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Η Ουρουγουάη, που στην γλώσσα των ιθαγενών σημαίνει το ποτάμι των βαμμένων πουλιών, μια χώρα γνωστή σε ολόκληρο τον κόσμο σαν φιλόξενη, φιλελεύθερη και δημοκρατική. Η χώρα με τα 187.000 τ.χ. βρίσκεται μεταξύ της Βραζιλίας και της Αργεντινής. Σ' αυτή τη χώρα οι Έλληνες έδωσαν το παρόν πριν ακόμα οι Ισπανοί ιδρύσουν την σημερινή πρωτεύουσα το Μοντεβιδέο, γιατί όπως λέει η παράδοση, ένας Έλληνας ναυτικός είδε από την βάρκα του πως οι Πορτογάλοι θέλανε να εγκαταστήσουν μια βάση στο σημείο όπου σήμερα βρίσκεται το Μοντεβιδέο. Αμέσως ειδοποίησε τους Ισπανούς στο Μπουένος Άιρες και έτσι έδωξαν τους Πορτογάλους. Επίσης, μεταξύ των 33 πατριωτών που έκαναν την κίνηση για την απελευθέρωση της χώρας με το σύνθημα Ελευθερία ή Θάνατος υπήρχε και ένας Έλληνας.

Στα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα, βρίσκονται στην Ουρουγουάη μετανάστες κυρίως από την Κωνσταντινούπολη, Χίο, Κρήτη. Άλλοι ψάχνοντας νέες ευκαιρίες για το μέλλον τους και άλλοι που είχαν φύγει για να μην υπηρετήσουν τον Τουρκικό Στρατό στα μέρη όπου είχαν γεννηθεί και ζούσαν υπό τον ζυγό του κατακτητή.

Από τις πρώτες Κοινότητες της Λατινικής Αμερικής, η αρχαιότερη είναι της Ουρουγουάης (1916) και μετά ακολουθούν της Αργεντινής και της Βραζιλίας.

Το 1916 ιδρύθηκε στην παλιά πόλη, σε ένα κτίριο ένα τετράγωνο από το λιμάνι, ένας σύλλογος με την ονομασία ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΣ και με νόμιμη έδρα στο Μοντεβιδέο και με τους εξής σκοπούς: α) να διατηρήσει την ένωση μεταξύ των Ελλήνων και των απογόνων τους, με σκοπό να διασφαλίσει την διατήρηση των ηθικών και πνευματικών αρχών κοινής φύσεως και να ωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για αυτούς από την ένωσή τους και την αλληλοϋποστήριξη και αλληλοβοήθεια, β) να ορίσει και διατηρήσει στην Δημοκρατία της Ουρουγουάης την Ελληνική θρησκεία, διατηρώντας την αντίστοιχη Εκκλησία, γ) να ιδρύσει και να διατηρήσει τη δωρεάν διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τα μέλη της Κοινότητας και τους απογόνους τους και να τους υποστηρίζει για την γνωριμία της Μητέρας Πατρίδας και την ηθική και πολιτιστική τους μόρφωση. Η Κοινότητα μπορεί να ιδρύσει και διατηρήσει ένα σχολείο για αυτό το σκοπό, δ) να προωθήσει τη διάδοση και γνωριμία του κλασσικού και μοντέρνου ελληνικού πολιτισμού στην Ουρουγουάη,



και να υποστηρίξει τις εθνικές εκπαιδευτικές και μορφωτικές αρχές τις χώρας, ε) να ιδρύσει και να διατηρήσει μια βιβλιοθήκη η οποία θα είναι στη διάθεση των μελών της, και για οποιοδήποτε άτομο με εξουσιοδότηση από το Δ. Συμβούλιο που ενδιαφέρεται για την σπουδή και πληροφόρηση για τον ελληνικό πολιτισμό, στ) να επαγρυπνά για την καλή φήμη και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών.

Με αυτούς τους στόχους οι παππούδες μας επεδίωξαν 15.000 χιλιόμετρα μακριά από την Ελλάδα, να μην είναι απομονωμένοι και να διατηρήσουν και να προβάλουν τον ελληνικό πολιτισμό, στην φιλόξενη και δεύτερη πλέον πατρίδα τους.

Το 1930, όταν η Ουρουγουάη έκλεισε τα 100 χρόνια από την θέσπιση του Συντάγματος της χώρας, οι κοπέλες της παροικίας έλαβαν μέρος στις εκδηλώσεις με παραστάσεις στο Δημοτικό Θέατρο με ενδυμασίες της Αρχαίας Ελλάδας. Η κοινότητα επίσης τοποθέτησε μια αναμνηστική πλάκα στο κτίριο της Εθνικής Τράπεζας στην κυριότερη οδό, την οδό Ελλάς, στην περιοχή που λεγότανε Κοσμόπολις και όπου πήγαιναν αρχικά, όλοι οι μετανάστες όταν έφθαναν στην χώρα.

Στην δεκαετία του 1930, έκαναν έρανο και αγόρασαν την πρώτη έδρα, ιδιοκτησία της Κοινότητας στην οδό Grecia στην περιοχή όπου κατοικούσαν οι περισσότεροι ομογενείς και όπως πολλοί από αυτούς δούλευαν στα δύο σφαγεία της περιοχής. Τότε άρχισε να λειτουργεί σε καθημερινή βάση το Σχολείο. Τα παιδιά το πρωί πήγαιναν στο Δημοτικό Σχολείο και το απόγευμα πήγαιναν στη Κοινότητα όπου μάθαιναν την μητρική γλώσσα με την πρώτη δασκάλα την κυρία Αργυρώ Ξυλά. Τότε είχαμε ελάχιστους μικτούς γάμους. Πολλοί ομογενείς καλούσαν τους συγγενείς από την Ελλάδα και άλλοι έφερναν τις νύφες. Έτσι μεγάλωσε η παροικία. Τα παιδιά μιλούσαν ελληνικά στο σπίτι τους.

Εκείνα τα χρόνια, περίμεναν πότε θα έλθει ο Ορθόδοξος ιερέας από το Μπουένος Άιρες για να τελεσθούν οι γάμοι και οι βαπτίσεις.

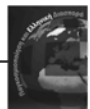
Ο πληθυσμός της χώρας αποτελείται από απογόνους μεταναστών, περισσότεροι ισπανικής και ιταλικής καταγωγής, καθώς και σε μικρότερο ποσοστό, γαλλικής, αγγλικής, αρμενικής και εβραϊκής καταγωγής. Υπάρχουν επίσης και απόγονοι των ιθαγενών και των σκλάβων από την Αφρική, οι οποίοι έφεραν μαζί τους την θρησκεία και τα έθιμά τους.

Στην δεκαετία του 1940, η παροικία έστειλε βοήθεια στην Ελλάδα και φιλοξενούσε με ιδιαίτερο ενθουσιασμό τα ελληνικά πλοία που έφθαναν στο λιμάνι του Μοντεβιδέο.

Τα χρόνια πέρασαν και οι ομογενείς αγωνίσθηκαν και πολλοί επέτυχαν επαγγελματικών και οικονομικών, τα παιδιά τους σπούδασαν και έτσι έχουμε τους πρώτους ομογενείς απόφοιτους από το Εθνικό Πανεπιστήμιο, τον γιατρό παθολόγο Αλέξανδρο Θεοδοσόπουλο, τον χημικό Γιάννη Σκούρα, την δερματολόγο Ρενέ Σακαλίδου, τον οδοντογιάτρο Κοσμά Σκούρα, τους λογιστές Μάρκο Πατάκα και Θεόδωρο Ίσσαρη και πολλούς άλλους όπως και αξιωματικούς των Ενόπλων Δυνάμεων. Οι ομογενείς άρχισαν επίσης να προσδεύουν στο εμπόριο, στην ναυτιλία, στις ξενοδοχειακές επιχειρήσεις και στην βιομηχανία.

Στην δεκαετία του '50, στις 6 Δεκεμβρίου 1952, υπό την προεδρία του κ. Εμμανουήλ Ασσινάκου, με την υποστήριξη του μεγάλου ευεργέτη Κωνσταντίνου Κονιαλίδη, του Αριστοτέλη Ωνάση, και άλλων ομογενών, εγκαινιάσθηκε με την παρουσία του Επισκόπου Ειρηναίου και της Ομογένειας το νέο συγκρότημα της Κοινότητας σε μια αρχοντική λεωφόρο με μια αίθουσα για να λειτουργεί το Σχολείο, μια αίθουσα για εκδηλώσεις, το γραφείο, μια μονοκατοικία για τον ιερατικό προϊστάμενο, έναν κήπο και ένα θαυμάσιο Βυζαντινό Ιερό Ναό του Αγίου Νικολάου.

Εκείνη την εποχή με την πρωτοβουλία του μεγάλου ευεργέτη Κωνσταντίνου Κονιαλίδη έφθασαν ο πρώτος Ιερατικός Προϊστάμενος, Αρχιμανδρίτης Νεόφυτος Βαλετέλλης, και ο δάσκαλος Βασίλης Χαχαβίας.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Το Σχολείο άρχισε να λειτουργεί μόνιμα τα Σάββατα από το πρωί μέχρι το μεσημέρι τα παιδιά είχαν γεύμα και μετά προβολή παιδικών ταινιών.

Ο δάσκαλος εργάστηκε για 30 χρόνια και στη συνέχεια επέστρεψε στην Ελλάδα.

Τα χρόνια πέρασαν και είχαμε νέους μετανάστες.

Στις 14 Φεβρουαρίου του 1960, με την παρουσία του Αρχιεπισκόπου Αμερικής κ.κ. Ιακώβου, του επίτιμου προέδρου τις Κοινότητας κ. Κωνσταντίνου Κονιαλίδη και του Προέδρου κ. Ηλία Τζορτζόγλου σχηματίζεται η Φιλόπρωχος Αδελφότης Ελληνίδων Κυριών τις Ελληνικής Κοινότητας με Πρόεδρο την κυρία Μαρίκα Ξήπα. Με την διάρκεια του χρόνου διοργάνωσαν εκδηλώσεις, βοήθησαν ομογενείς, το Εθνικό Λαϊκό Γηροκομείο, την πτέρυγα καρκίνου του Παιδικού Νοσοκομείου, την Εστία του Ινστιτούτου Αηλίκων, τον Ερ. Σταυρό και άλλα. Με τα χρόνια ανέλαβαν την προεδρία οι κυρίες Α. Αυγουστή, Μ. Σταθάκη και Κ. Χαχαβιά.

Την επαφή με την Ελλάδα αποτελούσαν η αλληλογραφία των ομογενών με τους συγγενείς τους, τα περιοδικά και οι εφημερίδες και οι δίσκοι που έστελναν οι συγγενείς ή έφερναν όσοι ταξίδευαν στην Ελλάδα, καθώς και οι εφημερίδες *Νότιος Αμερική* και *Ελλάς* από την Αργεντινή, και από την δεκαετία του 1930 μια ραδιοφωνική ώρα για να προβάλλει την ελληνική μουσική, τον πολιτισμό, και τα νέα της μητέρας πατρίδας. Η Ελληνική Ραδιοφωνική Ώρα συνεχίζεται μέχρι σήμερα, αλλά σε ιδιωτικά χέρια υπό την ευθύνη του κ. Αλέξανδρου Πανταζόγλου.

Στην δεκαετία του 1960 επισκέφθηκε την Κοινότητά μας ο Αρχιεπίσκοπος Μακάριος και αργότερα έγινε και έρανος για να βοηθήσει η παροικία μας την Κύπρο σε δύσκολες στιγμές.

Στο 1984 όταν επέστρεψε στην Ελλάδα ο δάσκαλος μας συνεχίστηκαν τα μαθήματα για τα παιδιά σχολικής ηλικίας κάθε Σάββατο πρωί από τις αδελφές Γεωργιάδου ενώ τα απογεύματα του Σαββάτου άρχισαν τα μαθήματα για ενηλίκους ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής με δάσκαλο τον Α. Σταθάκη. Και τούτο διότι πολλά μέλη της παροικίας δεν είχαν μάθει ελληνικά στα σπίτια τους και είχαν ενδιαφέρον να μάθουν τη γλώσσα των προγόνων τους.

Το 1987, η Κοινότητά μας υπό την προεδρία του κ. Γιάργου Βαλογιώργη είχε την πρωτοβουλία και διοργάνωσε την Πρώτη Φιλική Συνάντηση Ελληνικών Κοινοτήτων της Λατινικής Αμερικής με την παρουσία του Επισκόπου μας, κ.κ. Γενναδίου, και εκπροσώπων των Κοινοτήτων των γειτονικών χωρών και με εκπροσώπους των επίσημων αρχών της χώρας, μεταξύ των οποίων ο Υπουργός Εξωτερικών.

Κατά την διάρκεια των εργασιών, προτάθηκε η ίδρυση Ομοσπονδίας Ελληνικών Κοινοτήτων της περιοχής με έδρα, τιμής ένεκεν, το Μοντεβιδέο, και κοινό ταμείο. Αποφασίστηκε να διοργανωθεί η Δεύτερη Συνάντηση στην πόλη της Βιτώριας της Βραζιλίας τον επόμενο χρόνο. Έτσι άρχισε μια στενότερη σχέση μεταξύ των Κοινοτήτων και των ομογενών της ευρύτερης περιοχής.

Τότε το Εθνικό Ταχυδρομείο μας τίμησε και έκδωσε μια αναμνηστική σφραγίδα για την σημασία του Συνεδρίου.

Αυτά τα Συνέδρια μετατράπηκαν σε Κληρικο-λαϊκά και οργανώνονται κάθε χρόνο σε διαφορετικά κράτη, την Βραζιλία, την Αργεντινή, την Χιλή και στην Ουρουγουάη. Το 1993 αποφασίστηκε η ίδρυση της Ένωσης Ελληνορθόδοξων Κοινοτήτων Κεντρικής και Νοτίου Αμερικής με έδρα το Μοντεβιδέο, υπό την προεδρία του κ. Γιώργου Αυγουστή, ο οποίος σήμερα κατοικεί στην Ελλάδα.

Στον πολιτιστικό τομέα, η Κοινότητά μας έδωσε και δίνει το παρόν σε διάφορες εκδηλώσεις σύμφωνα με το καταστατικό μας. Η Νεολαία μας συμμετέχει στο πλαίσιο της Ολυμπιάδας των Μεταναστών, που οργανώνεται ανά δύο χρόνια το Ινστιτούτο των Μεταναστών για τις διάφορες Κοινότητες, και έχει κερδίσει διάφορα βραβεία και κύπελλα.



Το χορευτικό συγκρότημα Ελλάς εδώ και δεκαετίες είναι πάντα παρόν σε πολιτιστικές εκδηλώσεις του Ινστιτούτου Προστασίας των Ανηλίκων, των Φεστιβάλ Χορών Ξένων Κοινοτήτων, σε παρουσιάσεις σε τηλεοπτικά κανάλια, στον ετήσιο εορτασμό της ημέρας του Μετανάστη και αλλού.

Επίσης τα παιδιά και οι νέοι μας συμμετέχουν στην τελετή κατάθεσης στεφάνου στο άγαλμα του Εθνικού Ήρωα της χώρας, την 25^η Μαρτίου.

Η Κοινότητα μας διοργάνωσε διαλέξεις και παρουσιάσεις για την προβολή του ελληνικού πολιτισμού, συμμετείχε με περίπτερο με ελληνικά προϊόντα και ελληνική κουζίνα σε διάφορα Φεστιβάλ που οργανώνονται από διάφορες Φιλανθρωπικές Οργανώσεις. Με άλλα λόγια, η Κοινότητα έχει έντονη παρουσία σε πολιτιστικές εκδηλώσεις της χώρας με το χορευτικό της συγκρότημα και με διαλέξεις σε διάφορες οργανώσεις και συλλόγους που επιθυμούν να έχουν πληροφόρηση για την Ελλάδα και την Ιστορία της.

Στην δεκαετία του 1980, οι ηλικιωμένοι ομογενείς βρήκαν στέγη σε μια διώροφη αρχοντική μονοκατοικία που αγόρασε η Κοινότητα, με έρανο, και το μετέτρεψε σε Γηροκομείο, υπό την προεδρία του κ. Γιώργου Αυγουστή.

Για πολλά χρόνια το άμισθο Γενικό Προξενείο ήταν ο επίσημος δεσμός με την Ελλάδα με τον Πρόξενο Γρηγόρη Πανταζόγλου που για 6 δεκαετίες υπηρέτησε με πατριωτικό ενθουσιασμό.

Η έναρξη λειτουργίας της Πρεσβείας έπαιξε σημαντικό ρόλο στην διοργάνωση εκθέσεων, στην παρουσία ελλήνων καλλιτεχνών, του Εθνικού Θεάτρου, Φεστιβάλ Ελληνικού Κινηματογράφου κ.λπ.

Την Κοινότητα μας επισκεύθηκαν ο Πρόεδρος του ΣΑΕ κ. Άθηνς και ο Περιφερειακός Πρόεδρος Αμερικής κ. Τομαράς, και κατόπιν πρωτοβουλίας της Κοινότητας μας συναντήθηκαν με τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας στο Προεδρικό Μέγαρο.

Σε όλες τις γιορτές της Κοινότητας, έχουμε παρόντες επισήμους της χώρας, υπουργούς, μέλη του Κοινοβουλίου και του Δημαρχείου.

Το Δημοτικό Κοινοβούλιο της πρωτεύουσας τίμησε την Κοινότητά μας στα 90 της χρόνια με μια έκτακτη συνέλευση όπου μίλησαν οι εκπρόσωποι όλων των κομμάτων στο σώμα και με την παρουσία του Πρέσβη μας κ. Δεικτάκη.

Στο πλαίσιο των εορτασμών διοργανώθηκε στην Εθνική Βιβλιοθήκη σειρά διαλέξεων που αφορούσαν την Ελλάδα, από σημαντικές προσωπικότητες της χώρας και από ομογενείς.

Η Κοινότητα μας εγκαινίασε στην δεκαετία του 1990 το άγαλμα του Σωκράτη στην είσοδο της Εθνικής Βιβλιοθήκης της χώρας με την παρουσία του τότε προέδρου της Δημοκρατίας της χώρας ο οποίος αναφέρθηκε στην σημασία του Σωκράτη στον 20^ο αιώνα και της Ελλάδας στον δυτικό πολιτισμό.

Επίσης, η πλατεία Αθήνα στην παραλία της πόλης με την προτομή του Ομήρου αποτελεί μία άλλη απόδειξη της έντονης παροσίας του ελληνικού στοιχείου.

Και έτσι οι οικογένειες και οι καινούργιες γενιές προσπάθησαν με κάθε θυσία να είναι οργανωμένοι και να διατηρήσουν την ελληνική ταυτότητα, τη μουσική, τη μαγειρική, τους χορούς, την θρησκεία και τη γλώσσα στη χώρα όπου έχουμε μια εύκολη αφομοίωση και συνεπώς η διατήρηση της ταυτότητας είναι κάθε μέρα και πιο δύσκολη, προ πάντων λόγω του γεγονότος πως δεν υπάρχει πλέον νέο κύμα μετανάστευσης Ελλήνων στην περιοχή μας.

Στις δεκαετίες του '80 και '90 πολλοί ομογενείς επέστρεψαν στην Ελλάδα και μαζί τους γενικά έφυγαν τρεις γενιές: παππούδες, τα παιδιά τους, πολλά γεννημένα στην νέα πατρίδα, και τα εγγόνια τους.

Σήμερα μιλάμε για ομογενείς δεύτερης, τρίτης, τέταρτης και πέμπτης γενιάς που πολλοί δεν μιλούν την γλώσσα μας αλλά αγαπάνε την ελληνική μουσική και την μαγειρική των



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

προγόνων τους και συμμετέχουν σε πολιτιστικές εκδηλώσεις που διοργανώνει η Κοινότητα.

Για τους μετανάστες που έφθασαν από άλλες χώρες με διαφορετικές γλώσσες, και τα παιδιά τους κυρίως, η κρατική τοπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση έπαιξε έναν σημαντικό ρόλο στον 20^ο αιώνα, διότι μετέδωσε στους νέους τις ίδιες αξίες και τα πιστεύω για μια αποτελεσματική δημιουργία μίας κοινωνίας η οποία να μοιράζεται τους ίδιους κώδικες και αξίες.

Τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα της ΓΓΑΕ για τα παιδιά σχολικής ηλικίας, για τους νέους και τους ηλικιωμένους έφεραν μία νέα επαφή των μελών της παροικίας με την σημερινή Ελλάδα. Είναι αυτό ένα κίνητρο για να έρθουν να μάθουν την γλώσσα μας.

Η Κοινότητά μας βοήθησε να διοργανωθεί το πρώτο Συνέδριο Νεολαίας της Νοτίου Αμερικής στην Αργεντινή στο οποίο έλαβαν μέρος και οι νέοι μας, καθώς και στο Φεστιβάλ Νεολαίας που οργάνωσε η Μητρόπολη.

Το Σχολείο μας, σήμερα, έχει ως στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, βασικά σε διάφορες ομάδες μαθητών: α) παιδιά σχολικής ηλικίας ελληνικής καταγωγής τα οποία βρίσκονται σε επίπεδο αρχαρίων και δεν ομιλούν την μητρική μας γλώσσα στα σπίτια τους, καθώς και παιδιά σχολικής ηλικίας ελληνικής καταγωγής που βρίσκονται σε πιο προχωρημένο επίπεδο που ομιλούν την γλώσσα μας στα σπίτια τους ή ακούνε τα ελληνικά από τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους, β) ομογενείς εφήβους σε επίπεδο αρχαρίων οι οποίοι ενδιαφέρονται για τον ελληνικό πολιτισμό, λόγω της καταγωγής τους, και επιθυμούν να μάθουν τα ελληνικά για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με άλλους νέους ή συγγενείς και φίλους στην Ελλάδα καθώς και αλλογενείς εφήβους οι οποίοι απλώς ενδιαφέρονται για τον ελληνικό πολιτισμό, γ) σε επίπεδο αρχαρίων ή πιο προχωρημένων που ενδιαφέρονται για τον ελληνικό πολιτισμό, την πατρίδα των προγόνων τους, την σημερινή Ελλάδα την μουσική και την ελληνική λογοτεχνία και αναγνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ως μέσω επικοινωνίας και περισσότερης γνωριμίας με την Ελλάδα.

Τα μαθήματα για τα παιδιά σχολικής ηλικίας λειτουργούν κυρίως κάθε Σάββατο από το πρωί έως το μεσημέρι, με ειδική ύλη σύμφωνα με την ηλικία τους. Ο στόχος των μαθημάτων είναι η επαφή με την ξένη γλώσσα, η εξάσκηση στον προφορικό λόγο, στις γραπτές ασκήσεις, ανάγνωση κειμένων και άσκηση ακουστικής κατανόησης σύμφωνα με το επίπεδο και το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον χρησιμοποιούνται διάφορα τραγούδια και το internet για να έχουν επαφή με σύγχρονα στοιχεία της ελληνικής γλώσσας.

Η προβολή του ελληνικού πολιτισμού, της Γεωγραφίας και της Ιστορίας γίνεται επίσης με ύλη η οποία αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές, βίντεο, και την διδασκαλία παραδοσιακών χορών (Καλαματιανό, Συρτό, κα). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα βασικά στοιχεία της Ορθοδοξίας στο πλαίσιο της λειτουργίας του Σχολείου.

Επίσης, τα παιδιά συμμετέχουν στους εορτασμούς των εθνικών εορτών της Ελλάδας (25^η Μαρτίου, 28^η Οκτωβρίου) και της Ουρουγουάης (Ημέρα της Ανεξαρτησίας 25^η Αυγούστου) που πραγματοποιούνται στην Κοινότητά μας με παραστάσεις (θεατρικά σκέτες, ποιήματα, χορούς). Επίσης, λαμβάνουν μέρος σε πολιτιστικές εκδηλώσεις διάφορων εθνικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών φορέων όπως η κατάθεση στεφάνου από την Ελληνική Πρεσβεία στο άγαλμα του Εθνικού ήρωα της Ουρουγουάης στην Πλατεία Ανεξαρτησίας ή σε άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις που διοργανώνει, στο Δημοτικό Σχολείο αριθμό 39 "Grecia" (Ελλάς), όταν εορτάζουν τις εθνικές εορτές της Ελλάδας και της Ουρουγουάης.

Πολλοί από τους μαθητές κατά την διάρκεια του χρόνου είχαν την ευκαιρία να επισκεφθούν την Ελλάδα στο πλαίσιο των προγραμμάτων της ΓΓΑΕ.

Τα μαθήματα για εφήβους ομογενείς ή αλλογενείς λειτουργούν τα Σάββατα μετά το μεσημέρι καθώς και μεσοβδόμαδα και τα μαθήματα για ομογενείς ή αλλογενείς ενηλίκους λειτουργούν τα Σάββατα το απόγευμα και μεσοβδόμαδα.



Οι βασικοί στόχοι για αυτές τις δύο ομάδες μαθητών είναι να επικοινωνήσουν στα ελληνικά, να μιλούν απλά, σωστά και να αναπτύξουν την ακουστική και αναγνωστική αντίληψη καθώς και την ικανότητα τους να γράφουν σωστά. Η ύλη είναι βιβλία, κασέτες, βίντεο, το internet.

Σήμερα το εκπαιδευτικό προσωπικό του Σχολείου μας αποτελείται από την κυρία Ελένη Γραββάνη με απόσπαση από την Ελλάδα, την κυρία Καλλιόπη Χατζηράλλη και τον κύριο Αντώνιο Σταθάκη που εργάζονται εθελοντικά. Τον περασμένο Ιανουάριο είχαμε την ευκαιρία να συμμετέχουμε στο Πρόγραμμα «*Παιδεία Ομογενών*» και να γνωρίσουμε το εκπαιδευτικό υλικό ώστε να το χρησιμοποιήσουμε.

Στο μέλλον έχουμε ως σχέδιο να γίνει αναπαλαίωση του κτιρίου του Γηροκομείου για να το μετατρέψουμε σταδιακά σε Νηπιαγωγείο και Σχολείο.



Η Εκπαιδευτική Πολιτική για τον Απόδημο Ελληνισμό: Το Παράδειγμα της Γερμανίας

Γιώργος Π. Μάρκου

Καθηγητής Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι σε όλες τις ιστορικές περιόδους μετάβασης από τη μια εποχή στην άλλη, επικρατεί αβεβαιότητα και ασάφεια εξαιτίας των ριζικών οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών μεταβολών που συντελούνται. Σ' αυτές τις περιόδους, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί βρίσκονται σ' ένα κρίσιμο σταυροδρόμι. Για τους ειδήμονες σε θέματα Παιδείας, η σημερινή οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών αποτελεί αναχρονισμό. Σχεδιάστηκε για να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας άλλης εποχής, της βιομηχανικής, που έχει στην ουσία παρέλθει και σε συνθήκες που δεν υφίστανται πια. Η ανάγκη για ριζοσπαστικής φύσεως μεταρρύθμιση δεν αμφισβητείται.

Μελετώντας, ωστόσο, κανείς σε βάθος τις μεταπολεμικές εκπαιδευτικές αλλαγές που έχουν προταθεί αλλά και τον τρόπο που έχουν εφαρμοσθεί σε διάφορες χώρες, αυτό που διαπιστώνει είναι ότι, ενώ δρομολογούνται τόσο πολλές αλλαγές, η εκπαίδευση εξακολουθεί να παραμένει η ίδια, αν δεν χειροτερεύει. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, οι αλλαγές που η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ έχει κατά καιρούς προτείνει αλλά και ο τρόπος που τις έχει εφαρμόσει με στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με εξαίρεση την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας το 1977¹ και το νόμο πλαίσιο για τα ΑΕΙ το 1982², αυτό που στο τέλος του μένει ως αίσθηση είναι ότι επιβεβαιώνεται ο στίχος του τραγουδιού «όλα τριγύρω αλλάζουν και όλα τα ίδια μένουν»! Γι' αυτό και το ερώτημα **πώς** γίνεται να δρομολογούνται τόσες πολλές αλλαγές και η εκπαίδευση να εξακολουθεί να παραμένει η ίδια, αν δεν χειροτερεύει, παραμένει πάντα επίκαιρη. Μια εύλογη απάντηση είναι ότι οι αλλαγές που δρομολογήθηκαν όλα αυτά τα χρόνια στόχευαν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θεσμών χωρίς βαθύτερες αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους που περιλαμβάνουν νέους στόχους, νέες δομές και νέους ρόλους. Οι βελτιωτικές φύσεως αλλαγές που κυριάρχησαν μεταπολεμικά στην ουσία είχαν

1. Νόμος 309 / 1976 Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης.

2. Νόμος Πλαίσιο 1268 / 16. 7. 1982 Για τη Δομή και τη Λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.



ως αποτέλεσμα να αλλάζουν τα διάφορα «μπαχαρικά» αλλά το φαγητό να παραμένει το ίδιο. Ας μην ξεχνάμε ότι η ικανότητα να επιφέρουμε βελτιώσεις και η ικανότητα να επιφέρουμε αλλαγές είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Βελτιώσεις υπάρχουν παντού, αλλαγές που έχουν ως αποτέλεσμα την πρόοδο δεν υπάρχουν³.

Μια σημαντική επίσης παράμετρος στην ιστορία των εκπαιδευτικών αλλαγών αποτελεί το γεγονός ότι, ενώ πολλές φορές δρομολογούνται αμφίβολης ποιότητας αλλαγές, συμβαίνει συχνά να αγνοούνται συστηματικά και για δεκαετίες, αλλαγές που είναι τόσο αναγκαίες για το σχολείο και την κοινωνία. Ένα χαρακτηριστικό ελληνικό παράδειγμα είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που εξακολουθεί να παραμένει «στεγανοποιημένη» σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια παρά το γεγονός ότι η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση έχει καθιερωθεί εδώ και τρεις δεκαετίες και πολλοί εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εργάζονται στην πρωτοβάθμια. Δυστυχώς, η αναβάθμιση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών σε πανεπιστημιακό επίπεδο Τμήματα ακολούθησε τον παραδοσιακό διαχωρισμό της εκπαίδευσης σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια. Οι περισσότερες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, επίσης, αφορούν γνωστικούς –ακαδημαϊκούς στόχους και παραμελούνται οι ατομικοί– κοινωνικοί στόχοι, η ανάπτυξη δηλαδή κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να λειτουργήσει κανείς σε μια δημοκρατική – πλουραλιστική κοινωνία όπως είναι η ελληνική.

Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός ότι εκπαιδευτικές αλλαγές που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, αποτελούν σύνηθες πια φαινόμενο σε αρκετές χώρες, κυρίως λόγω των μεγάλων μετακινήσεων μεταναστευτικού πληθυσμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτοί οι πληθυσμοί φέρνουν στην επιφάνεια ζητήματα που περνούσαν λίγο-πολύ απαρατήρητα, ακόμα και σε χώρες με σοβαρά ετερογενείς κοινωνικές ομάδες.

Θεωρούμε ότι στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία, κατά την οποία πολλές χώρες προσπαθούν να επιφέρουν λιγότερο ή περισσότερο ριζοσπαστικές αλλαγές στην εκπαίδευσή τους, που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις της νέας εποχής της υψηλής τεχνολογίας, της παγκοσμιοποίησης και της μετακίνησης μεγάλου αριθμού μεταναστευτικού πληθυσμού, μας δίνεται μια σημαντική ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουμε και εμείς την εκπαιδευτική πολιτική για τους Έλληνες ομογενείς του εξωτερικού. Η αντίληψη ότι μπορούμε σε οποιαδήποτε ιστορική περίοδο να επιχειρήσουμε εκπαιδευτικές αλλαγές για τους ομογενείς με τα ίδια θετικά αποτελέσματα είναι τουλάχιστον αφελής. Καμιά εκπαιδευτική πολιτική για τους Έλληνες ομογενείς δεν μπορεί να σχεδιασθεί και πολύ περισσότερο να εφαρμοσθεί ερήμην της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας υποδοχής.

1. Τα Ελληνικά Σχολεία στη Βαυαρία (2001-2004)

Η εμπειρία που αποκτήσαμε από τη Γερμανία κατά τη διάρκεια της θητείας μας στο ΙΠΟΔΕ είναι χαρακτηριστική. Μέρος αυτής της εμπειρίας που αφορά στην προσπάθεια μετεξέλιξης των Ελληνικών Σχολείων στη Βαυαρία θα επιχειρήσω να παρουσιάσω και να αναλύσω στη συνέχεια. Εύλογα θα ρωτούσε, ίσως, κανείς γιατί στη Βαυαρία και όχι σε κάποιο άλλο κρατίδιο.

Αν και δεν υπήρχαν ερευνητικά δεδομένα για μια πλήρη και ολοκληρωμένη αξιολόγηση των Ελληνικών Σχολείων στη Βαυαρία, κοινή ήταν η διαπίστωση της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ, του ΙΠΟΔΕ και του αρμόδιου Συντονιστή, ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στα σχολεία αυτά υπήρξε αρκετά υποβαθμισμένη. Η μη αναγνώριση των τίτλων των ελληνικών

3. Βλέπε, Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1996) *School Improvement in an Era of Change*. London, Cassell.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

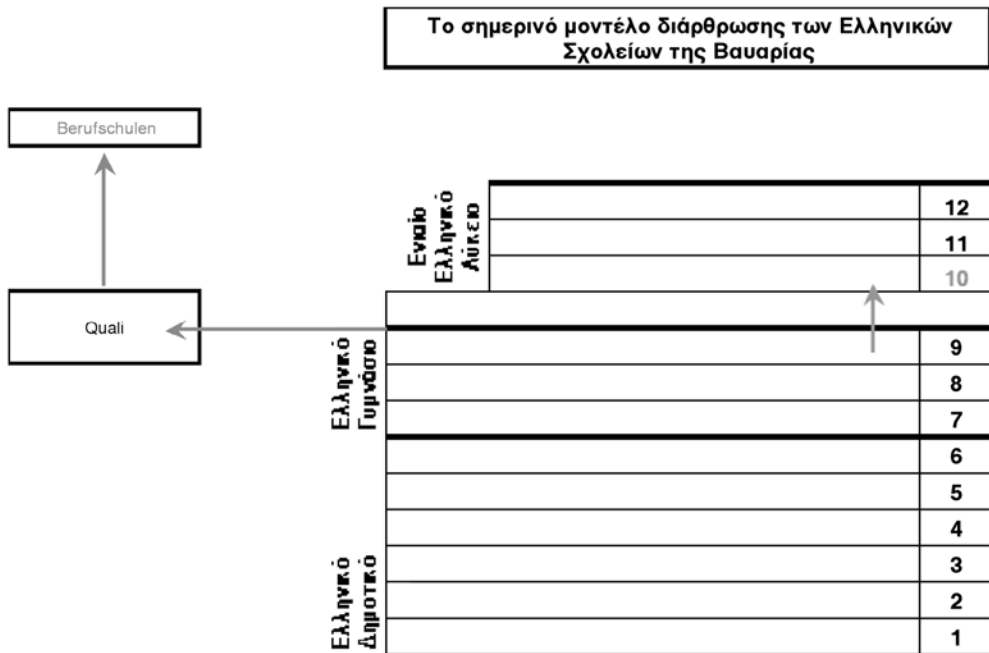
Γυμνασίων από τη γερμανική πλευρά είχε ως αποτέλεσμα όλα σχεδόν τα παιδιά που ολοκληρώνουν το γυμνασιακό κύκλο να κατευθύνονται στο ελληνικό Λύκειο και στη συνέχεια στο ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Στόχος της ελληνικής πολιτείας ήταν ο παραμερισμός της αρνητικής αυτής κατάστασης για τα ελληνικά σχολεία και τους Έλληνες μαθητές και ταυτόχρονα η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης που θα έδινε τη δυνατότητα στους Έλληνες μαθητές να αποκτήσουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών, να συνεχίζουν τη φοίτησή τους στη Γερμανία ή στην Ελλάδα και, το σημαντικότερο, να τους προετοιμάζει για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας με περισσότερα εφόδια και τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις.

Στη 10^η Ελληνογερμανική Σύνοδο που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το Νοέμβριο του 2001⁴, η αντιπροσωπεία της Βαυαρίας επέδειξε προθυμία να συνεργασθεί με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας για αλλαγή του υφιστάμενου καθεστώτος σύμφωνα με το οποίο:

- Το απολυτήριο του Ελληνικού Γυμνασίου δεν αναγνωρίζεται ως ισότιμο με το απολυτήριο του βασικού σχολείου (Hauptschule) παρά μόνο εάν ο μαθητής συμμετέχει με επιτυχία στις εξετάσεις για την απόκτηση του **QUALI** που διενεργούνται στα βαυαρικά σχολεία.
- Το ενδεικτικό της Α' τάξης του Ελληνικού Λυκείου δεν αναγνωρίζεται ως αντίστοιχο του απολυτηρίου του μέσου σχολείου (Realschule).
- Το απολυτήριο του Ελληνικού Λυκείου έχει αντιστοιχία με το ειδικό απολυτήριο του βαυαρικού Gymnasium (Abitur) μόνο εάν ο μαθητής συμμετέχει με επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις για τις σχολές των Α.Ε.Ι. - Τ.Ε.Ι. στην Ελλάδα.

Διάγραμμα 1: Η διάρθρωση των Ελληνικών Σχολείων Βαυαρίας



4. 10^η Ελληνογερμανική Σύνοδος για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στη Γερμανία. Πρακτικά, ΥΠΕΠΘ, 2002.



Στο διάγραμμα 1 μπορεί κανείς να διαπιστώσει το «μονόδρομο» που συνιστά ουσιαστικά η σημερινή διάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης στη Βαυαρία. Οι απόφοιτοι του Λυκείου γίνονται δεκτοί σε σχολές της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μόνο στην Ελλάδα και μετά από επιτυχή συμμετοχή τους στις ειδικές για τα παιδιά των ομογενών εισαγωγικές εξετάσεις που διενεργούνται κατά μήνα Σεπτέμβριο. Οι επιτυχόντες μπορούν στη συνέχεια να διεκδικήσουν μία θέση σε γερμανικό Πανεπιστήμιο.

Το ΙΠΟΔΕ, ως αρμόδιος φορέας, ανέλαβε το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας διαρθρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής με μακροχρόνια προοπτική για τους Έλληνες Απόδημους στο συγκεκριμένο κρατίδιο της Γερμανίας λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως:

- Το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μας πολιτικής που προσδιορίζεται από το νόμο 2413 / 1996⁵ και τις άλλες νομοθετικές διατάξεις που σχετίζονται με τον απόδημο ελληνισμό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Την εκπαιδευτική πολιτική της Βαυαρίας αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών γενικότερα και ειδικότερα τον τρόπο με τον οποίο το συγκεκριμένο κρατίδιο αντιμετωπίζει τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα.
- Την υφιστάμενη σχολική κατάσταση των ελληνοπαίδων στο συγκεκριμένο κρατίδιο και τις μελλοντικές προοπτικές για περαιτέρω ανάπτυξή του.
- Την απόκτηση από τους μαθητές των αναγκαίων προσόντων (γνώσεων και δεξιοτήτων), ουσιαστικών και τυπικών, για να σταδιοδρομήσουν δημιουργικά στη σύγχρονη, απαιτητική και ανταγωνιστική κοινωνία.
- Το δικαίωμα των μαθητών και των γονέων να διατηρήσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Με βάση τα παραπάνω, προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε και να συγκεκριμενοποιήσουμε το ΤΙ θα αλλάζαμε, το ΠΩΣ θα το αλλάζαμε, αλλά και το ΓΙΑΤΙ θα το αλλάζαμε.

Το ΤΙ αφορούσε στο είδος των μέτρων που θα προτείνουμε αλλά και τη *σημασία* και την *ωφέλεια* που αυτά θα είχαν για τους μαθητές των ελληνικών σχολείων στη Βαυαρία.

Το ΠΩΣ αφορούσε στη διαδικασία εφαρμογής των μέτρων. Η εφαρμογή είναι σημαντική για τον απλό λόγο ότι αποτελεί το *μέσο* για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Ιδιαίτερη σημασία εδώ είχε η γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία της εφαρμογής και έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχία ή την αποτυχία των προτεινόμενων μέτρων.

Τέλος, το ΓΙΑΤΙ αφορούσε στην *καταλληλότητα* των μέτρων που θα λαμβάνονταν (γιατί αυτά και όχι κάποια άλλα) αλλά και στα *αίτια* της επιτυχίας ή αποτυχίας τους. Η καταλληλότητα των μέτρων αξιολογείται πάντοτε σε σχέση με την ωφέλεια που προκύπτει για τους συγκεκριμένους Έλληνες μαθητές⁶.

Υπήρξε πεποίθησή μας ότι χωρίς έγκυρα και πλήρη στοιχεία, κάθε προσπάθεια για προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα μακροπρόθεσμα ήταν καταδικασμένη σε αποτυχία. Είναι γνωστό το τεράστιο έλλειμμα που υπήρχε και εξακολουθεί να υπάρχει, σε μικρότερο βέβαια βαθμό, στο επίπεδο της συγκέντρωσης έγκυρων και ολοκληρωμένων στοιχείων για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Ο παραμερισμός αυτού του ελλείμματος απαιτούσε ερευνητική δραστηριότητα που αποσκοπούσε:

- στην καταγραφή της εκπαιδευτικής πολιτικής της Βαυαρίας, συγκεντρώνοντας και αξιολογώντας τόσο το νομοθετικό πλαίσιο όσο και τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα.

5. Νόμος 2413 / 17 . 6. 1996 Σκοπός, Μορφές, Φορείς και Μέσα Στήριξης της Ελληνικής Παιδείας στο Εξωτερικό.

6. Βλέπε, Wallace, M. and McMahon, A. (1996) *Planning for Change in Turbulent Times*. London, Cassell. 1994. Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- στην καταγραφή του υφιστάμενου σχολικού δικτύου για την ελληνόγλωσση διδασκαλία και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται.
- στη διερεύνηση της δυνατότητας που παρέχεται για ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών μας μονάδων, η οποία συνδέεται άμεσα με α) την εναρμόνισή τους με το εκπαιδευτικό σύστημα του συγκεκριμένου κρατιδίου, ώστε οι τίτλοι να αναγνωρίζονται και να αξιολογούνται οι θεσμοί για συνέχιση των σπουδών στη Γερμανία, και β) την αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών, του διδακτικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας.
- στη διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης των θεσμών επιμόρφωσης στη Βαυαρία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μας.

Με δεδομένη την αντίληψή μας ότι η αλλαγή δεν είναι αυτοσκοπός και ότι η έρευνα αποτελεί βασικό εργαλείο για τη χάραξη και την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με μακροπρόθεσμη προοπτική για τους Έλληνες Ομογενείς, η ερευνητική μας δραστηριότητα είχε εξ αρχής προσανατολισθεί:

- Στην καταχώρηση και επεξεργασία όλων των στοιχείων που προκύπτουν από τις ετήσιες εκθέσεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης εξωτερικού και στην παρουσίασή τους με μια συνοπτική μορφή ώστε να είναι εύκολη η πρόσβαση και να παρέχουν μια γενική ενημέρωση για την εκπαιδευτική κατάσταση που επικρατεί στην περιοχή κάθε Συντονιστή.
- Στη συγκέντρωση με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, που συμπληρώθηκε από τους αρμόδιους για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση φορείς, έγκυρων και ολοκληρωμένων στοιχείων για την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο εξωτερικό (τυπικά στοιχεία των μονάδων, κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού, μαθητικό δυναμικό, διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος, σχέση οικογενειακού περιβάλλοντος και σχολικού έργου). Στόχος ήταν η αποτύπωση όλων των σχολικών μονάδων του εξωτερικού, οι οποίες παρείχαν ελληνόγλωσση διδασκαλία, με τρόπο που να μας επιτρέπει το μακροχρόνιο σχεδιασμό και την παρακολούθηση της αναπτυξιακής πορείας κάθε μονάδας χωριστά.
- Στο σχεδιασμό μιας έρευνας, η πραγματοποίηση της οποίας προβλεπόταν να ολοκληρωθεί σε τρεις φάσεις: η πρώτη αφορούσε στην αξιολόγηση του θεσμού των ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων για τέκνα ομογενών από την αρχή της εφαρμογής του μέχρι το 2002 μέσα από τη συγκέντρωση και την επεξεργασία των σχετικών στοιχείων, η δεύτερη αφορούσε στη συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων για τη φοίτηση των τέκνων των ομογενών στα ελληνικά ΑΕΙ, και η τρίτη αφορούσε στην ένταξη των τέκνων των ομογενών στην αγορά εργασίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί ο θεσμός των ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων και η συνολική προσφορά των ελληνικών σχολείων που λειτουργούν στο εξωτερικό και η ωφέλεια που προκύπτει για τα παιδιά των ομογενών⁷.

Διαρθρωτικής φύσεως αλλαγές περιλαμβάνουν τόσο τη δομή όσο και το περιεχόμενο. Ο στόχος της αναβάθμισης των ελληνικών σχολείων και της αναγνώρισης των τίτλων σπουδών που επιδιώκαμε προσδιόριζε και τη φύση της συγκεκριμένης αλλαγής: παρεμβάσεις τόσο στη δομή όσο και στο πρόγραμμα σπουδών θεωρήθηκαν επιβεβλημένες με παράλληλη αντιμετώπιση του επιμορφωτικού ελλείμματος των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Βαυαρία και όχι μόνο.

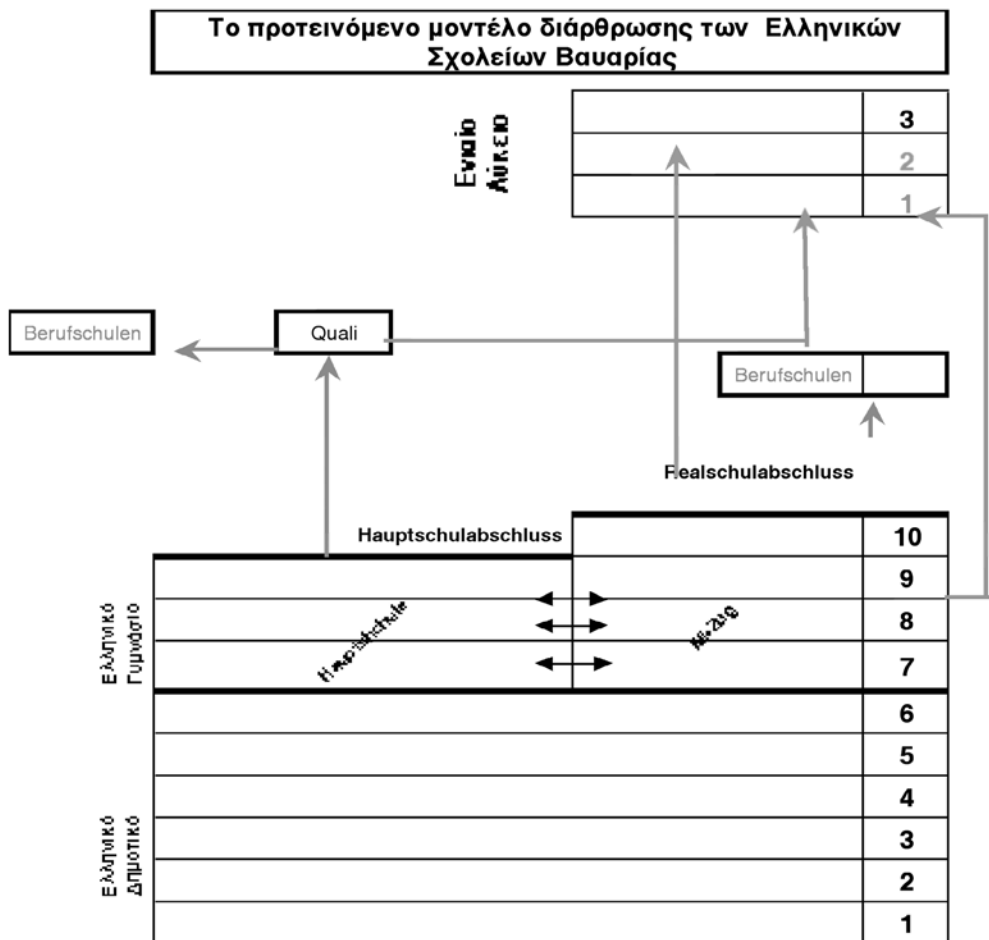
7. Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι ο καθηγητής Μ. Δαμανάκης, επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», εκτιμώντας τη σημασία της συγκεκριμένης έρευνας, την ενέταξε στις ερευνητικές του δραστηριότητες.



2. Αλλαγές στη δομή των Ελληνικών Σχολείων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η καλή γνώση της οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της Βαυαρίας και οι δυνατότητες που παρέχει στην κατεύθυνση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, αποτελεί αναγκαίο όρο κάθε προσπάθειας μετεξέλιξης των εκεί Ελληνικών Σχολείων. Εκείνη την εποχή, και υπό την επίδραση των αποτελεσμάτων της Piza Report, οι Βαυαροί είχαν εισαγάγει στο εκπαιδευτικό τους σύστημα μια νέα κατεύθυνση, τη λεγόμενη **M-ZUG**, η οποία παρείχε ανώτερο επίπεδο σπουδών από αυτό του βασικού σχολείου και με την ολοκλήρωση της 10^{ης} τάξης οδηγούσε στην απόκτηση του τίτλου της Mittlere Reife. Βασική μας, βέβαια, αρχή ήταν να μην υπάρξουν οροφές και αποκλεισμοί για τους Έλληνες μαθητές στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν τη δωδεκάχρονη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να συνεχίσουν τις σπουδές τους με καλύτερες προϋποθέσεις. Η νέα κατάσταση που μπορούσε να διαμορφωθεί αναφορικά με τη διάρθρωση του Γυμνασίου και τις δυνατότητες των μαθητών του να συνεχίσουν τις σπουδές τους απεικονίζεται στο διάγραμμα 2.

Διάγραμμα 2: Το προτεινόμενο μοντέλο διάρθρωσης των Ελληνικών Σχολείων Βαυαρίας



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Όπως παρατηρούμε στο διάγραμμα 2 οι μαθητές που παρακολουθούν και ολοκληρώνουν το κανονικό πρόγραμμα του Γυμνασίου και στη συνέχεια συμμετέχουν στις ειδικές εξετάσεις και αποκτούν το **QUALI**, έχουν το δικαίωμα να εγγράφονται στην Α' τάξη του Ελληνικού Λυκείου.

Η καθιέρωση και στα Ελληνικά Γυμνάσια της δυνατότητας φοίτησης στο λεγόμενο **M-ZUG**, στην κατεύθυνση δηλαδή η οποία παρέχει ανώτερο επίπεδο σπουδών και με την ολοκλήρωση της 10^{ης} τάξης οδηγεί στην απόκτηση του τίτλου της *Mittlere Reife*, επιτρέπει στους έλληνες μαθητές να συνεχίσουν τις σπουδές τους είτε σε μια ανώτερη τεχνική-επαγγελματική σχολή είτε στη Β' τάξη του Ελληνικού Λυκείου. Αλλά και όσοι δεν κατορθώνουν να ολοκληρώσουν αυτό τον κύκλο σπουδών, μπορούν με την ολοκλήρωση της 9^{ης} τάξης να φοιτήσουν στην Α' τάξη του Ελληνικού Λυκείου.

Επιδίωξή μας, λοιπόν, ήταν να δώσουμε στους Έλληνες μαθητές του Γυμνασίου και άλλες δυνατότητες που θα τους επέτρεπαν να αποκτούν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών και να διεκδικούν συνέχιση των σπουδών τους σε καλύτερες επαγγελματικές σχολές και μια καλύτερη θέση στην αγορά εργασίας.

2.1. Αλλαγές στο περιεχόμενο των Ελληνικών Σχολείων

Αναφορικά με τις αλλαγές που επέρχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Ελληνικού Γυμνασίου αυτές αφορούσαν κυρίως στα Μαθηματικά για τα οποία συμφωνήθηκε να δοθούν από τη γερμανική πλευρά τρεις επιπλέον ώρες, ώστε οι Έλληνες μαθητές να διδάσκονται το μάθημα αυτό την εβδομάδα τέσσερις (4) ώρες στη γερμανική γλώσσα και τρεις (3) ώρες στην ελληνική γλώσσα.

Αυτό θα έδινε τη δυνατότητα στους Έλληνες μαθητές που σκόπευαν να δώσουν εξετάσεις για την απόκτηση του **QUALI** να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι, αλλά και στους μαθητές που θα συνέχιζαν στο Ελληνικό Λύκειο να μπορούν να φοιτήσουν χωρίς προβλήματα. Για να διασφαλισθεί η ομαλή μετάβαση στο Γυμνάσιο από το Δημοτικό, στο οποίο τα Μαθηματικά διδάσκονται μόνο στα Ελληνικά, προωθήσαμε τη διδασκαλία στην 5^η και 6^η τάξη μαθηματικών εννοιών και ορολογίας στη γερμανική γλώσσα μία (1) ώρα την εβδομάδα.

Στις ίδιες τάξεις αυξήθηκαν επίσης οι ώρες των Αγγλικών από δύο (2) σε τέσσερις (4) ώρες να μην υστερούν οι Έλληνες μαθητές έναντι των Γερμανών συμμαθητών τους. Τέλος, συμφωνήθηκε να διδάσκεται από Έλληνα εκπαιδευτικό στη Β' τάξη Γυμνασίου η Γεωγραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης, κάτι που δεν γινόταν μέχρι τότε.

2.2. Διαδικασία εφαρμογής

Επισημαίνουμε ότι η αλλαγή είναι μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός. Αυτό σημαίνει ότι δεν αρκεί να προσδιορίσουμε τι θα αλλάξουμε, αλλά πρέπει να σχεδιάσουμε και την όλη διαδικασία εφαρμογής της, να μπορούμε δηλ. να χειριστούμε όλους τους παράγοντες που παρεμβαίνουν και επιδρούν στη διαδικασία αλλαγής. Τονίζουμε, επίσης, ότι η αλλαγή δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία αλλά μια διαδικασία κατά την οποία γεγονότα μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά αποφάσεις που πάρθηκαν σε μια άλλη φάση. Μια απόφαση, δηλαδή, στο αρχικό στάδιο του σχεδιασμού μπορεί να δεχθεί αλλαγές στο στάδιο της εφαρμογής. Για το σκοπό αυτό προβλέπονται αξιολογήσεις, οι οποίες γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής και δεν εξαντλούνται στην αξιολόγηση μόνο των αποτελεσμάτων.

Για την εφαρμογή των παραπάνω αλλαγών συγκροτήθηκαν τρεις Επιτροπές Ειδικών (Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο) για τις αναγκαίες τροποποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και την παραγωγή του κατάλληλου διδακτικού υλικού, ώστε να καλυφθούν οι νέες ανάγκες που δημιουργήθηκαν. Καθιερώθηκε, επίσης, μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης της πορείας των αλλαγών για τις βελτιωτικές φύσεως παρεμβάσεις που κρίνονταν αναγκαίες.



Είναι φανερό ότι καμιά αλλαγή δεν μπορεί να προχωρήσει χωρίς την αμέριστη υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών αρχών και των στελεχών της εκπαίδευσης των εμπλεκόμενων χωρών. Για το λόγο αυτό τόσο στις τρεις Επιτροπές για το πρόγραμμα και το διδακτικό υλικό όσο και στην Επιτροπή αξιολόγησης συμμετείχαν Έλληνες και Γερμανοί ειδικοί υπό την καθοδήγηση των Συντονιστών Εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών στελεχών της Βαυαρίας.

Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής, οι παραπάνω αλλαγές θα μπορούν να αρχίσουν να εφαρμόζονται στο Δημοτικό (5^η και 6^η) από το σχολικό έτος 2003-2004 και στη συνέχεια ανά τάξη για να ολοκληρωθούν το 2007-2008.

3. Επιμόρφωση - μετεκπαίδευση των ελλήνων εκπαιδευτικών

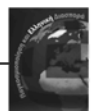
Καμιά εκπαιδευτική αλλαγή που στοχεύει στην αναβάθμιση του σχολείου δεν μπορεί να «προσπεράσει» τον εκπαιδευτικό, αφού αυτό που σε τελευταία ανάλυση μετράει είναι **τι** εφαρμόζει και **πώς** το εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στη σχολική πράξη. Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που κάνει καλά τη δουλειά του είναι υποχρεωμένος να διεκπεραιώνει καθημερινά αρκετές εργασίες ταυτόχρονα, όπως να διδάξει, να δώσει υλικό, να αξιολογήσει τους μαθητές, να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, κτλ. Επίσης, πέρα από το γνωστικό πεδίο, έχει να αντιμετωπίσει καταστάσεις διαπροσωπικών συγκρούσεων, ανάπτυξη και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους στην προσπάθειά του να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία, συνεργασία με τους γονείς, κτλ. Αυτό ισχύει για κάθε εκπαιδευτικό, αλλά παρουσιάζεται με διαφορετική μορφή και μεγαλύτερη ένταση στον Έλληνα εκπαιδευτικό που αποσπάται στο εξωτερικό για να διδάξει σε παιδιά ομογενών.

Ούτως εχόντων των πραγμάτων, τα τυπικά πια επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνονται στην Αθήνα κάθε χρόνο για τους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται στο εξωτερικό αποτελούν μόνο την αρχή μιας επιμορφωτικής διαδικασίας που πρέπει να συνεχισθεί και να ολοκληρωθεί στις χώρες υποδοχής, αξιοποιώντας τους θεσμούς επιμόρφωσης, οι οποίοι έχουν αναλάβει το έργο της επιμόρφωσης των γηγενών (Γερμανών) εκπαιδευτικών.

Για το σκοπό αυτό συστήσαμε μια μικτή Ελληνογερμανική Επιτροπή Ειδικών με έργο την επεξεργασία ενός προγράμματος επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Βαυαρίας στην Ακαδημία του Dillingen⁸. Το πρόγραμμα αυτό από τη μια πλευρά θα κάλυπτε τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και από την άλλη θα διέθετε την απαιτούμενη ευελιξία αναφορικά με το χρόνο διεξαγωγής, ώστε να μπορούν να το παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί χωρίς να παρακωλύεται το σχολικό τους έργο. Οι επιμορφωτικές τους ανάγκες καλύπτονται στο πρώτο μέρος του προγράμματος και αναφέρονται κυρίως στη διεύρυνση των παιδαγωγικών και διδακτικών τους γνώσεων και εμπειριών και την ανάπτυξη ικανοτήτων που θα τους επιτρέψουν α) να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου της διδασκαλίας και της αγωγής που επιτελούν, β) να είναι σε θέση να κάνουν χρήση των πολυμέσων και του διαδικτύου, και γ) να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις προβληματικές καταστάσεις που συχνά εμφανίζονται στην πολύπλοκη σχολική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν και ολοκληρώνουν το δεύτερο μέρος του προγράμματος, αυτό της μετεκπαίδευσης, αποκτούν την ειδικότητα του Συμβούλου – Παιδαγωγού.

Πιο συγκεκριμένα το προτεινόμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Βαυαρία διακρίνεται σε τέσσερις (4) άξονες που λειτουργούν παράλληλα με το γλωσσικό άξονα. Κάθε άξονας, με εξαίρεση το γλωσσικό, αποτελείται από δύο έως τρεις (2-3) Γνωστικές Ενότητες, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει δύο

8. Στην Επιτροπή συμμετείχαν Έλληνες και Γερμανοί πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, ειδικοί σε θέματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

έως είκοσι (2-20) Διδακτικές – Μαθησιακές – Μονάδες. Μια Διδακτική – Μαθησιακή – Μονάδα αντιστοιχεί κάθε φορά σε ένα θεματικό πεδίο, το οποίο μπορεί να εξαντληθεί στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου των επτά έως είκοσι μιας (7 – 21) διδακτικών ωρών.

Ο γλωσσικός άξονας θα συνοδεύει τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών του. Αυτό σημαίνει ότι η κάθε γνωστική ενότητα του κάθε άξονα εμπεριέχει μία έως δύο (1-2) γλωσσικές Διδακτικές – Μαθησιακές – Μονάδες. Στο πλαίσιο αυτών των Μονάδων θα γίνεται μια εισαγωγή στην αντίστοιχη γερμανική ορολογία της γνωστικής ενότητας με τη βοήθεια γραπτών εισηγήσεων. Συνολικά προβλέπονται ογδόντα τέσσερις (84) διδακτικές ώρες για τις γλωσσικές Διδακτικές – Μαθησιακές – Μονάδες του συνολικού προγράμματος.

Για το όλο πρόγραμμα συνολικά προβλέπονται:

- 10 Γνωστικές Ενότητες,
- 80 Διδακτικές Μαθησιακές Μονάδες,
- 455 Διδακτικές Ώρες.

Από τις 455 Διδακτικές Ώρες οι 175 ανήκουν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και οι 280 στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης.

Ο 1^{ος}, 2^{ος} και 3^{ος} Άξονας καθώς και οι Γνωστικές τους Ενότητες δεν συνδέονται μεταξύ τους με μια γραμμική σχέση. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητο να παρακολουθήσει κανείς τον έναν άξονα μετά τον άλλον ή τη μία γνωστική ενότητα μετά την άλλη. Γραμμική είναι η σχέση που συνδέει τις Διδακτικές – Μαθησιακές – Μονάδες κάθε Γνωστικής Ενότητας που σημαίνει ότι αυτές θα πρέπει να γίνονται η μία μετά την άλλη.

Στους εκπαιδευτικούς που ολοκληρώνουν μια Γνωστική Ενότητα και συμμετέχουν σε μια γραπτή εξέταση ή παραδίδουν εργασία δίνεται βεβαίωση συμμετοχής. Στη βεβαίωση θα αναφέρονται η γνωστική ενότητα, τα θέματα που αναλύθηκαν, οι εισηγητές, οι διδακτικές ώρες και αν η φοίτηση ολοκληρώθηκε με μια γραπτή εξέταση ή γραπτή εργασία.

Το περιεχόμενο των σπουδών των τριών πρώτων αξόνων απευθύνεται σ' όλους τους Έλληνες και Γερμανούς εκπαιδευτικούς που εργάζονται με Ελληνόπουλα είτε αυτά φοιτούν στα Ελληνικά είτε στα Βαυαρικά σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί που θα θελήσουν να αποκτήσουν την ειδικότητα του Συμβούλου - Παιδαγωγού θα πρέπει να παρακολουθήσουν και τους τέσσερις Άξονες. Πριν αρχίσουν την παρακολούθηση του τέταρτου Άξονα θα πρέπει να δώσουν εισαγωγικές εξετάσεις στη Γερμανική Γλώσσα και σε άλλα δύο μαθήματα, την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία. Ο τίτλος του Συμβούλου – Παιδαγωγού απονέμεται σε όσους ολοκληρώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους και συμμετάσχουν στις τελικές εξετάσεις που συνίστανται σε μια γραπτή τετράωρης διάρκειας εξέταση και δύο προφορικές εξετάσεις στα μαθήματα της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας αντίστοιχα, διάρκειας 30 λεπτών η κάθε μία⁹.

Εισηγητές είναι καθηγητές της Ακαδημίας, Έλληνες και Γερμανοί πανεπιστημιακοί, καθώς και έμπειροι Έλληνες και Γερμανοί εκπαιδευτικοί, όπως Συντονιστές Εκπαίδευσης, Σύμβουλοι Παιδαγωγοί, Σχολικοί Ψυχολόγοι κτλ.

Επιδίωξή μας ήταν η Ακαδημία να αναλάβει την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών μας που εργάζονται σε θεσμούς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Βαυαρία, όπως ακριβώς κάνει για είκοσι χιλιάδες περίπου γερμανούς εκπαιδευτικούς κάθε χρόνο.

Η επιτυχής έκβαση και τα θετικά αποτελέσματα της περίπτωσης της Ακαδημίας του

9. Για μια διεξοδική περιγραφή και ανάλυση του μοντέλου επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Βαυαρία, βλ. Τριάρχη – Herrmann, Β. (2003) Το Μοντέλο Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης για τους Έλληνες Εκπαιδευτικούς της Βαυαρίας. Στο: Φώκιαλη, Π., Τριάρχη – Herrmann, Β. & Καίλα, Μ. *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Αθήνα, Ατραπός.*



Dillingen στη Βαυαρία μας ενθάρρυναν να αρχίσουμε διαπραγματεύσεις με την Παιδαγωγική Σχολή του Lundwigsberg και το Πανεπιστήμιο του Dortmund, ώστε να αναλάβουν την επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Βάδη – Βυρτεμβέργη και τη Ρηνανία – Βεσφαλία αντίστοιχα. Και στις δύο περιπτώσεις υπήρξε ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση τόσο από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς όσο και από τις πολιτικές ηγεσίες των κρατιδίων. Ελπίζω και εύχομαι να έχουν ολοκληρωθεί με θετική κατάληξη οι διαπραγματεύσεις, ώστε να αντιμετωπισθεί ριζικά, μακροπρόθεσμα και με τα καλύτερα αποτελέσματα το θέμα της επιμόρφωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών στη Γερμανία.

Είναι φανερό ότι οι ανάγκες της συγκεκριμένης αλλαγής που επιδιώκαμε να εφαρμόσουμε υπαγόρευαν την καθιέρωση μιας επιμορφωτικής δραστηριότητας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και της τάξης. Η εισαγωγή νέου διδακτικού υλικού και νέων διδακτικών προεγγύσεων, καθώς και η αλλαγή πεποιθήσεων που θεωρήθηκαν αναγκαίοι όροι για την επιτυχία της αλλαγής απαιτούσαν συνεχή υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Αν η εφαρμογή νέου διδακτικού υλικού είναι μια σχετικά εύκολη υπόθεση, η αλλαγή στη διδακτική προσέγγιση ή στη μέθοδο αξιοποίησης του νέου υλικού είναι μια δύσκολη υπόθεση αφού συνδέεται με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και τρόπων διδασκαλίας. Ακόμα, βέβαια, δυσκολότερη υπόθεση είναι η αλλαγή των αντιλήψεων αφού προκαλούν συνολικά το σύστημα αξιών ενός ατόμου αναφορικά με τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, οι οποίοι συχνά δεν είναι και τόσο ξεκάθαροι και δεν συζητούνται.¹⁰

Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας νέο διδακτικό υλικό μπορούν να επιτύχουν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Είναι, όμως, επίσης φανερό, ότι η ανάπτυξη νέων διδακτικών δεξιοτήτων και προσεγγίσεων και η κατανόηση όχι μόνο του τι πρέπει να αλλάξει αλλά και του γιατί και για ποιο σκοπό, συνιστά μια βαθύτερη αλλαγή που παίρνει χρόνο να πραγματοποιηθεί αλλά έχει μεγαλύτερη επίδραση και διάρκεια.

Για το λόγο αυτό προγραμματίστηκαν ειδικά σεμινάρια για όλους τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στα σχολεία της Βαυαρίας με στόχο την προώθηση των αλλαγών. Επίσης, προτεινάμε στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας το διπλασιασμό του χρόνου παραμονής των εκπαιδευτικών στη Γερμανία από πέντε σε δέκα χρόνια και την επίσπευση της διαδικασίας πρόσληψης Ελλήνων δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών, οι οποίοι διαθέτουν τα αναγκαία προσόντα και θα μπορούσαν μακροπρόθεσμα να υποκαταστήσουν τους περισσότερους, τουλάχιστον, από τους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται για να καλύψουν τις ανάγκες της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό.

Βιβλιογραφία

- 10^η Ελληνογερμανική Σύνοδος για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στη Γερμανία (2002) Πρακτικά, ΥΠΕΠΘ.
- Hargreaves, A. (1999) *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassell.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1996) *School Improvement in an Era of Change*. London, Cassell.
- Τριάρχη – Herrmann, B. (2003) Το Μοντέλο Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης για τους Έλληνες Εκπαιδευτικούς της Βαυαρίας. Στο: Φώκιαλη, Π., Τριάρχη – Herrmann, B. & Καϊλα, Μ. *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Ατραπός.
- Wallace, M. and McMahon, A. (1996) *Planning for Change in Turbulent Times*. London, Cassell.
1994. Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell.

10. Βλέπε, Hargreaves, A. (1999) *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassell.



Ελληνικό φροντιστήριο στη Βόρεια-Ρηνανία Βεσφαλία: Από θύλακα περιχαράκωσης και εμπορευματοποίησης σε διεθνικό φορέα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Αλέξανδρος Νικολαΐδης

Διδάκτωρ Κοινωνικών Επιστημών

Η παγκοσμιοποίηση συντέινει αναμφίβολα αφενός στη γεωμετρική αύξηση των πολυδιάστατων επικοινωνιακών διασυνδέσεων ανά την υφήλιο, αφετέρου υποβοήθησε σε μη αμελητέο βαθμό τον κατακερματισμό και την αποδυνάμωση των υφιστάμενων κοινωνικό-πολιτικών δομών σε εθνικό αλλά και σε τοπικό επίπεδο, αφού συνετέλεσε καίρια και δραστηρικά στη ραγδαία αποσύνδεση πλείστων κοινωνικό-πολιτιστικών σχέσεων από το άμεσο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Οι Θεωρίες περί «Διεθνικότητας» (transnationalism) αποτελούνε εδώ και περίπου μια δεκαπενταετία μια αξιοσημείωτη προσπάθεια καινοφανούς προσέγγισης μεταναστευτικών και διασπορικών φαινομένων. Εκκίνησαν από τις ΗΠΑ, και επεκτάθηκαν στην ευρωπαϊκή Ήπειρο πριν από μια δεκαετία. Η πρόθεση ιχνηλάτησης των πάσης φύσεως «διεθνικών» σχέσεων και επαφών που διαπερνούσαν τα όρια εθνών και κρατών, καθώς η σκιαγράφηση των ενεργών δρώντων υποκειμένων και φορέων συνιστούν πεδία ενασχόλησης των διεθνικών μεταναστευτικών σπουδών (transnational migration studies).

Οι γενεσιουργές συνθήκες της ελληνικής μετανάστευσης προς τη Γερμανία τη δεκαετία του εξήντα διέπονται από τη σύσταση ενός «διεθνικού χώρου» μεταξύ των δύο χωρών, ο οποίος ανατροφοδοτούνταν και διατηρούσε τη συνεκτικότητα του όχι μόνο από την αυξημένη αμφίδρομη κινητικότητα των ελλήνων μεταναστών εκείνη την περίοδο, αλλά κυρίως από το ότι το κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι των δύο χωρών διέπονταν από παρόμοιες εξελίξεις και ιδίως συγκρίσιμα και αλληλένδετα κοινωνικά αιτήματα.

Η ίδρυση της Ομοσπονδίας Ελληνικών Κοινοτήτων (ΟΕΚ) στη Γερμανία στα μέσα της δεκαετίας του εξήντα σηματοδοτεί ευθύς εξαρχής τις ευεργετικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στα πολιτιστικά αλλά και κοινωνικό-πολιτικά δρώμενα της (Δυτικής) Ευρώπης όσον αφορά την κοινωνική συγκρότηση και πολιτική εκπροσώπηση μεταναστευτικών ομάδων. Ταυτόχρονα αναδεικνύει συνάμα το διακύβευμα που απορρέει από τέτοιου είδους διεθνικές (transnational) αλλά και υπερτοπικές (translocal) αλληλεπιδράσεις.

Η εκδήλωση του χουντικού πραξικοπήματος και η κατίσχυση του διδακτορικού καθεστώτος των συνταγματαρχών μεταβάλλει όχι μόνο καθοριστικά την υφή και την ποιότητα



των διεθνικών σχέσεων μεταξύ του ελληνικού μεταναστευτικού πληθυσμού της Γερμανίας και της χώρας αποστολής, αλλά μετατρέπει σύμπασα τη δομή της προκείμενης κοινωνικό-πολιτικής οργάνωσης.

Ακόλουθα επηρέασε η κατίσχυση της δικτατορίας κατά καθοριστικό τρόπο όχι μόνο τη φυσιογνωμία, τις οργανωτικές δομές και τις ενδοκοινοτικές σχέσεις των Ελλήνων της Γερμανίας, αλλά και τον συσταθέντα «διεθνικό χώρο» μεταξύ των δύο χωρών.

Η μετατροπή του «διεθνικού χώρου» βαθμηδόν αφενός σε ελληνοφώνη και ελλαδοκεντρική ευρωπαϊκή δημοσιότητα και αφετέρου σε μια πλειάδα υπερτοπικών και διεθνικών δικτύων αντιδικτατορικών οργανώσεων της ημεδαπής και του εξωτερικού οδήγησε στη σταδιακή αποσύνδεση αυτού του χώρου από αιτήματα, τα οποία σχετιζόνταν με κοινωνικοπολιτικά δρώμενα που εκτυλίσσονταν στη χώρα διαβίωσης ή αφορούσαν την εξάσκηση εκπροσώπησης συμφερόντων του ελληνικού μεταναστευτικού πληθυσμού στη Γερμανία.

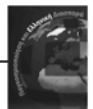
Η κατάρρευση της δικτατορίας οδήγησε στην αποσύνθεση αυτής της ελληνικής πανευρωπαϊκής δημόσιας σφαίρας, καθώς και των υπερτοπικών και διεθνικών δικτύων, που είχαν συγκροτήσει οι αντιστασιακές οργανώσεις. Η ανυπαρξία καθολικά αποδεκτών διεθνικών δικτύων, μετά την κατάρρευση της χούντας, και η αργόσυρτη και επώδυνη διαδικασία επανασύστασης νέων δικτύων απομαζικοποιεί, αλλά και κατακερματίζει συνάμα το «διεθνικό χώρο» μεταξύ Ελλάδος και Γερμανίας. Έκτοτε δημιουργείται ένα θολό τοπίο, το οποίο διέπεται από αντιφατικές όψεις και εξελίξεις και εδράζονταν πρωτίστως στην παγίωση μιας πλειάδας διαφοροποιήσεων, οι οποίες είχαν κατισχύσει στη διάρκεια της επταετίας, στους κόλπους των ελληνικών μεταναστευτικών παροικιών της Γερμανίας, που καθιστούν ως ένα εξαιρετικά ακανθώδες ζήτημα τον εντοπισμό και την αναγωγή γενικότερων τάσεων, επιδιώξεων και αιτημάτων στην εν λόγω παροικία.

Εξαίρεση αποτελεί το επονομαζόμενο «σχολικό ζήτημα», καθώς και η αξιοσημείωτη αύξηση του ελληνικού φοιτητικού πληθυσμού στη Γερμανία και η συνακόλουθη ανάπτυξη ενός μαζικού φοιτητικού κινήματος.

Στο φοιτητικό χώρο δε χρειάστηκε πολύς χρόνος για την επανασύσταση νέων υπερτοπικών και διεθνικών δικτύων, τα οποία απαρτίζονταν αποκλειστικά από τις ελλαδικές φοιτητικές παρατάξεις, που λειτουργούσαν ως διαμεσολαβητικοί δίαυλοι επικοινωνίας σε διεθνικό και σε υπερτοπικό επίπεδο. Συνεπώς επρόκειτο για τη σύσταση ενός «διεθνικού χώρου», ο οποίος ήταν κυρίως προσανατολισμένος προς τη χώρα προέλευσης, αν και περιείχε αναφορές και αιτήματα προς τη χώρα διαβίωσης.

Η μαζική επιστροφή στελεχών του φοιτητικού χώρου στην Ελλάδα μετά το 1974 και η πνευματική παρακαταθήκη της αποκλειστικής ελλαδοκεντρικής ενασχόλησης του αντιδικτατορικού αγώνα οδήγησε στην (επανα)σύσταση φοιτητικών συλλόγων, οι οποίοι φαινομενικά δεν επηρεάζονταν άμεσα από το κοινωνικοπολιτικό τους περιβάλλον. Αυτή η εντύπωση προκαλούνταν από το γεγονός ότι εκείνη την περίοδο διενεργούνταν η διαπαράταξιακή επικοινωνία και συνεργασία σε ομοσπονδιακό και όχι σε τοπικό επίπεδο. Ακόλουθα ήταν δύσκολο για μια παράταξη να αφουγκραστεί στοιχεία εντοπιότητας και να τα διάχειρι σε υπερτοπικό ή διεθνικό επίπεδο.

Η πώση της χούντας προσλαμβάνεται από τους ενεργούς δρώντες του «σχολικού ζητήματος» εκ των υστέρων ως αναπάντεχο ευεργέτημα, το οποίο στάθηκε εφελτήριο για την ανάπτυξη δυναμικών κινητοποιήσεων απέναντι κυρίως στις γερμανικές αρχές για την ενίσχυση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η κατάρρευση των υπερτοπικών δικτύων, η κατά τόπους διστακτική ή αντιφατική πολιτική των κρατιδιακών σχολικών αρχών και η απώλεια (τη δεκαετία του εξήντα) των υφισταμένων δικτύων συνεργασίας με γερμανικούς φορείς και κόμματα δεν επέτρεψε τη λειτουργία των σχολικών πρωτοβουλιών, που μετέ-



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

πείτα μετονομάστηκαν σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, ως διαμεσολαβητικών διαύλων και συνδέσμων μεταξύ ελλαδικής και γερμανικής πολιτείας. Συνεπώς μεταβλήθηκε σταδιακά ο προσανατολισμός αυτών των πρωτοβουλιών, που απευθύνονταν πλέον κυρίως προς τους εκπροσώπους της ελληνικής πολιτείας.

Η διακοπή της εργατικής μετανάστευσης το 1973 από τη γερμανική ομοσπονδιακή κυβέρνηση και η συνεπαγόμενη επίσπευση της συνένωσης των μεταναστευτικών οικογενειών σε γερμανικό έδαφος ευαισθητοποίησε τους μετανάστες για ποικίλα ζητήματα που έχρηζαν αυτοοργάνωσης, αφού συναισθάνονταν τη μονιμότητα της παραμονής τους, αλλά η συνεχιζόμενη ανασφάλεια για το καθεστώς της παραμονής τους –που ενισχύονταν και από την ακολουθούμενη μεταναστευτική πολιτική της Γερμανίας-, τους ωθούσε να προβλέπουν στη χώρα καταγωγής για την επίλυση των προβλημάτων τους (τα οποία υπήρχαν όμως στη χώρα υποδοχής), αφήνοντας συνεπώς ανοιχτή τη δυνατότητα παλιννόστησης.

Ο Lutz Hoffmann (1992, 31) διατείνεται ότι η ευφυής αλλά παράταιρη επινόηση του όρου «φιλοξενούμενος εργάτης» υποδηλώνει μεν την παντελή ανυπαρξία μακρόπρονης μεταναστευτικής πολιτικής, αλλά αποτελούσε εκ των πραγμάτων μια ευέλικτη και ρευστή κοινωνική ιδιότητα, η οποία έδινε περιθώρια κινήσεων στους κατόχους της περί αυτοπροσδιορισμού, αλλά και κοινωνικής δραστηριοποίησης, εν αντιθέσει με το μετέπειτα επιβληθέντα όρο του «αλλοδαπού», ο οποίος οδήγησε στην περιθωριοποίηση, αυτοεθνοικοποίηση και στην ένταξη των μεταναστών με την ιδιότητα του αλλοδαπού στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι.

Υπό αυτό το πρίσμα θα πρέπει να ειπωθεί η ίδρυση τοπικών και νομαρχιακών οργανώσεων των ελλαδικών κομμάτων, οι οποίες έκτοτε στελεχώνουν τις οργανώσεις των ελληνικών παροικιών, όπου συμμετέχουν με τη συνδικαλιστική τους ονομασία. Έως τις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα διατήρησαν αυτές οι μορφές οργάνωσης του ελληνισμού της Γερμανίας έναν έστω και κατακερματισμένο «διεθνικό χώρο», ο οποίος ανατροφοδοτούνταν, συν τοις άλλοις, από την ακολουθούμενη μεταναστευτική πολιτική των δύο εμπλεκόμενων χωρών.

Η αποσύνθεση αυτού του «διεθνικού χώρου» στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα δεν συνοδεύεται από μια ουσιαστική αλλαγή στην πρόσληψη του ελληνισμού της Γερμανίας από τις κυβερνήσεις των δύο κρατών. Τούτο συνέβη ετεροχρονισμένα προς τα τέλη της δεκαετίας. Έκτοτε αναδύονται εκ νέου μη αμελητέοι διεθνικοί δίαυλοι επικοινωνίας εντός των ελληνικών παροικιών στη Γερμανία.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία αποτελεί έναν αξιοσημείωτο δίαυλο διεθνικής επικοινωνίας μεταξύ του ελληνισμού της Γερμανίας και της ελλαδικής κοινωνίας. Τούτο ισχύει σε ιδιαίτερο βαθμό για την αποκαλούμενη αμιγή σχολική εκπαίδευση, η οποία πέραν του ότι αποτελεί τη μήτρα γένεσης πολυσυλλεκτικών εξωελλαδικών μορφών ελληνικής ταυτότητας καθίσταται πλέον ως κύριος διεθνικός φορέας εντός των ελληνικών παροικιών της Γερμανίας, επιτρέποντας τη λειτουργία των ελλαδικών πανεπιστημίων ως κέντρα εκπαίδευσης και παιδείας των ελλήνων ομογενών εκ Γερμανίας. Η περίπτωση των εν τη Γερμανία διαβιούντων Πορτογάλων, καθώς και των Μεξικανών στις ΗΠΑ καταδεικνύει βέβαια ότι για να επιτευχθεί τούτο δε χρειάζεται απαραίτητα να παρέχεται αμιγή εκπαίδευση από τη χώρα καταγωγής.

Αποτελεί επίσης αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι απόφοιτοι των ελληνικών λυκείων της Γερμανίας σκοπεύουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία μέσω του ευνοϊκού καθεστώτος των ειδικών εισιτηρίων εξετάσεων των Ελλήνων του εξωτερικού να εισαχθούν στην ελλαδική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μολαταύτα είχε καταδείξει μια ήδη το έτος 1989 διενεργηθείσα έρευνα εκ μέρους της ευαγγελικής εκκλησίας της Βόρειας Ρηνανίας-Βεσφαλίας, ότι οι απόφοιτοι και οι θητεύοντες στα αμιγή ελληνική σχολεία είναι διατεθειμένοι να διατηρήσουν



την ελληνική τους ταυτότητα και εάν παραμείνουν στη Γερμανία, συμβάλλοντας και στην αναπαραγωγή των κοινοτικών δομών των ελληνικών παροικιών (Schultze, 1990, 123).

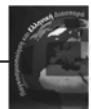
Ο Χρήστος Γκόβαρης (Gouvaris, 1996, 135) διενήργησε μια κοινωνική έρευνα ανάμεσα στον ελληνόφωνο μαθητικό πληθυσμό σε μια μικρή βιομηχανική πόλη στη Βάδη-Βυρτεμβέργη. Επ' αυτού προέβη στη διαπίστωση ότι η επιδιωκόμενη παλιννόστηση στην Ελλάδα διενεργείται για λόγους επαγγελματικής εξασφάλισης και συνέχισης της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Είχε προβλέψει ήδη στα μέσα της δεκαετίας του ενενήντα ότι στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης δε δύναται να αποκαλεί κανείς αυτή την εξέλιξη «παλιννόστηση», αλλά ενδοευρωπαϊκή διακίνηση και κινητικότητα (Gouvaris, 1996, 130). Άλλωστε είχε ανακύψει ότι η θήτευση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτοσκοπό και ότι στην περίπτωση που δεν υπάρξει ικανοποίηση των προσωπικών επιθυμιών και προσδοκιών, ακολουθείται η επιστροφή στη Γερμανία και η αναζήτηση αντίστοιχων σπουδαστικών εναλλακτικών (Gouvaris, 1996, 179-182).

Η ίδρυση ελληνικών φροντιστηρίων στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία συνδέεται άμεσα με την αμιγή Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και λαμβάνει χώρα στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα και διέπεται από τις αυξητικές τάσεις του θητεύοντος μαθητικού πληθυσμού στα αμιγή ελληνικά λύκεια του κρατιδίου, των υφιστάμενων ελλαδικών κρατικών δομών στη Γερμανία –προξενεία, τράπεζες, εργατικά κλιμάκια, σχολεία-, που αποκτούν αυξημένη σημασία και αίγλη λόγω της αποσύνθεσης του φοιτητικού και της απομαζικοποίησης του μεταναστευτικού κινήματος, καθώς την περιρρέουσα ατμόσφαιρα εν μέσω «μακεδονικού ζητήματος» και κρουσμάτων ξενοφοβίας. Ακόλουθα σχετίζονταν το ιδιοκτησιακό καθεστώς άμεσα ή έμμεσα με αυτές τις ελλαδικές κρατικές δομές. Η στελέχωση του διδακτικού προσωπικού απαρτίζονταν πρωταρχικά από διατελέσαντες φοιτητές και συμμετέχοντες στον ελληνικό φοιτητικό χώρο των κρατιδιακών πανεπιστημίων της ευρύτερης περιοχής.

Η θνησιγένεια αυτών των ιδιωτικών ιδρυμάτων δύναται να ειδωθεί υπό το πρίσμα της σταδιακής αποσύνθεσης των ελλαδικών κρατικών δομών, της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού της αμιγούς εκπαίδευσης, καθώς γενικότερα στην μετέωρη τους πλέον παρουσία εντός της εκάστοτε ελληνικής παροικίας, την αδυναμία σύστασης ή συμμετοχής σε υπερτοπικούς ή διεθνικούς διαύλους επικοινωνίας.

Η αποσύνθεση των διεθνικών και υπερτοπικών δικτύων του ελληνικού φοιτητικού κινήματος, που συμπαρέσυρε πολλάκις και τη διάλυση των οργανωτικών υποστάσεων σε τοπικό επίπεδο, στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα δυσχεραίνει εξαιρετικά τον εντοπισμό και την αναγωγή γενικότερων τάσεων στον φοιτητικό ελληνισμό της Γερμανίας. Η δομική θνησιγένεια των ήδη υπάρχοντων ή εκ νέου συσταθέντων μορφών οργάνωσης και η ως εκ τούτου εξαιρετικά βραχύβια λειτουργία των οφείλεται στην απουσία συνεκτικών διεθνικών και υπερτοπικών δικτύων, απέρρευε όμως και από την αυξανόμενη ετερογένεια του ελληνικού φοιτητικού πληθυσμού, γεγονός το οποίο καθιστούσε ως επιτακτική αναγκαιότητα την ανάδυσή της από το Μιχάλη Δαμανάκη (2001, 32-38) αποκαλούμενης «ενδοελληνικής διαπολιτισμικότητας», δηλαδή τη συνύπαρξη, την αποδοχή και τον αλληλοεμπλουτισμό των διαφορετικών μορφών ελληνικής ταυτότητας (Δαμανάκης, 2001, 33).

Τη δεκαετία του ογδόντα επιτεύχθηκε τούτο στη συγκεκριμένη περίπτωση της πόλης του Μπόχουμ λόγω της σύζευξης της οργανωτικής έκφανσης της κοινότητας με τους χώρους εθνοτικής συνένωσης, επικοινωνίας και δημοσιότητας, που οδήγησε στην άρση των γενεαλογικών διαχωρισμών, καθώς στην ασυμβατότητα της βίωσης κοινοτικής ζωής και εντοπιότητας με την ανάπτυξη κοινωνικοπολιτικής δράσης, σε τοπικό, υπερτοπικό και διεθνικό επίπεδο και την παράλληλη τέλεση αναστοχαστικών επικοινωνιακών διαδικασιών και διαλογισμών σε χώρους εθνοτικής δημοσιότητας.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Η αποτίμηση αυτής της περιόδου μπορεί εκ των υστέρων να επιτελεστεί μέσω της εστίασης στο ρόλο έμφυλων και ομότιμων –όσον αφορά γνωστικό αντικείμενο, ηλικία και βιογραφία- φιλικών κύκλων, που λειτούργησαν ενίοτε και δη ετεροχρονισμένα –σε σχέση με άλλους αντίστοιχους κύκλους στον ίδιο χώρο- ως δίαυλοι και δίκτυα ελληνικής επικοινωνίας στους κόλπους του ελληνικού φοιτητικού πληθυσμού του κρατιδίου της Βόρειας Ρηναίας Βεστφαλίας.

Η εκ νέου σύσταση και ίδρυση ελληνικών φροντιστηρίων στο εν λόγω κρατίδιο τα τελευταία χρόνια συντελείται σε ένα ριζικά διαφοροποιημένο περιβάλλον. Το ίδιο ισχύει για την ιδιοκτησία, το διδακτικό προσωπικό, το ρόλο του ιδιωτικού ιδρύματος εντός και ενώπιον της εκάστοτε παροικίας, καθώς και για τη συμμετοχή σε υπερτοπικά και διεθνή δίκτυα επικοινωνίας. Ακόλουθα υιοθετείται η πρόσληψη του σύγχρονου φροντιστηρίου ως εν δυνάμει και οιονεί ελληνόγλωσσου «διεθνικού φορέα» πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου, που λειτουργεί συμπληρωματικά και ενίοτε αναπληρωματικά σε σχέση με το τοπικό δημόσιο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Govaris, Ch. (1996) *Subjektive Entwicklungsprozesse griechischer Migrantenjugendlicher*. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Παν/μίου Tuebingen.
- Δαμανάκης, Μ. (2001) *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς*. Στο: Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



Οργάνωση και εκπαίδευση της ελληνικής παροικίας στη Μεγάλη Βρετανία: Προβλήματα και προοπτικές

Νικόλαος Κωνσταντίνου

Επιθεωρητής-Προϊστάμενος της Κυπριακής
Εκπαιδευτικής Αποστολής στη Μ. Βρετανία

1. Ιστορική Αναδρομή

Μέσα από πηγές που υπάρχουν σήμερα άφθονες, ιδιαίτερα στις βιβλιοθήκες των αγγλικών Πανεπιστημίων, αλλά και από τα κατά τόπους ιστορικά αρχεία, φαίνεται πως οι Έλληνες είχαν φθάσει στη Μ. Βρετανία από τους πρώιμους κίολας ιστορικούς χρόνους. Σύμφωνα με κάποιους μελετητές γύρω στα 1800 π.Χ.

Ο Χάρης Μεττής (1998, 21 κ.ε), μελετητής της εγκατάστασης των Ελλήνων στη Μ. Βρετανία αναφέρει για παράδειγμα, τα εξής στηριζόμενος στο Διονύσιο τον Περιηγητή: «... κυρίως δε γύρω στα 1800 π.Χ. οπότε είναι σαφής η Μινωϊκή και Μυκηναϊκή επίδραση. Η επίδραση, μάλιστα, αυτή θεωρείται από πολλούς σήμερα σαν αδιάψευστη, μετά την ανακάλυψη, στην πασίγνωστη περιοχή των κυκλικών μεγαλιθικών μνημείων του «Stonehenge», εγχάρακτων Μινωϊκών διπλών πελέκεων και ενός Μυκηναϊκού ξίφους, ενώ σε άλλα μέρη της Αγγλίας και της Ιρλανδίας βρέθηκαν Μυκηναϊκοί τάφοι».

Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει επίσης στη σελ. 23 απόσπασμα από το ημερολόγιο του Πυθέα που λέει ότι κατά το ταξίδι του στη Βρετανία βρήκε «ναόν υπερμεγέθη αφιερωμένον εις θεόν Ήλιον» και φαίνεται από τη γεωγραφική τοποθέτησή του ναού αυτού ότι κατά πάσα πιθανότητα θα εννοούσε το περίφημο Stonehenge.

Αναφορές για την ύπαρξη Μινωϊκών και Μυκηναϊκών συμβόλων στο Stonehenge και αλλού στη Βρετανία υπάρχουν επίσης στο βιβλίο του Ρένου Κυριακίδη *The Ancient Greeks in Britain*. Ο Ρένος Κυριακίδης (Kyriakides, 2005, 62) αναφέρει στο βιβλίο του απόψεις του Άγγλου ιστορικού R. J. C. Atkinson, ο οποίος υποστηρίζει για το Stonehenge τα εξής: «*The special details of the way that Sarsen (όρθιες Πέτρες) are placed are so unusual for British standards of that time, so that it is difficult to accept that this way was discovered by the British. If the daggers are indeed Greek, then we can say that the man who designed the Monument of Stonehenge is related to the prehistoric Greek way of building Monuments*».

Στο ίδιο βιβλίο υπάρχει αναφορά του ερευνητή Colin Renfrew του πανεπιστημίου του Sheffield για την εποχή του κτισίματος του Stonehenge και το τοποθετεί λίγο πριν το 2000 π.Χ., ενώ ο αρχαιολόγος Mike Pitts (Kyriakides, 2005, 57-61) τοποθετεί την κατασκευή του



Stonehenge στον ίδιο καιρό με την κατασκευή των πυραμίδων της Αιγύπτου, δηλαδή γύρω στο 2500 π.Χ. Συνεχίζοντας ο Mike Pitts υποστηρίζει ότι το Stonehenge ήταν ναός αφιερωμένος στο θεό Απόλλωνα και δίνει εξηγήσεις για τις απόψεις του αυτές.

Η πρώτη συγκεκριμένη ιστορική αναφορά για επίσκεψη, όχι όμως και εγκατάσταση Ελλήνων στη Μ. Βρετανία, τοποθετείται στον 4^ο αιώνα π.Χ. κάπου μεταξύ 350 και 325 όταν ο Έλληνας Πυθέας, που ήταν σοφός αστρονόμος, μαθηματικός, γεωγράφος και τολμηρός ποντοπόρος, ξεκίνησε μια εξερευνητική αποστολή έχοντας σαν βάση του την ελληνική τότε αποικία της Μασσαλίας. Έφθασε στις Βρετανικές νήσους και τις περιέγραψε με λεπτομέρεια μελετώντας συγχρόνως για πρώτη φορά το φαινόμενο της παλίρροιας. Μας εκπλήττει σήμερα το γεγονός ότι ο Πυθέας είχε υπολογίσει το μήκος των ακτών της Βρετανίας σε 4.000 μίλια. Και την απόσταση από τη Μασσαλία ως το βορειότερο μέρος της Σκωτίας σε 1.050 μίλια ενώ σήμερα έχει υπολογιστεί με ακρίβεια στα 1150 μίλια.

Πιο μαζική παρουσία Ελλήνων όμως παρουσιάζεται κατά την περίοδο των Ρωμαϊκών επιδρομών στη Βρετανία κατά τις οποίες, στις Ρωμαϊκές λεγεώνες, υπήρχαν πολλοί Έλληνες μισθοφόροι. Στις περιοχές δε που έστω και προσωρινά κατακτήθηκαν από τους Ρωμαίους κυρίως στη νότια περιοχή της Βρετανίας εκτός από τους μισθοφόρους Έλληνες στρατιώτες, θα πρέπει οι Ρωμαίοι να πήραν Έλληνες τεχνίτες για τις εκεί κατασκευές τους, αλλιώς πώς εξηγείται η επιγραφή στα Ρωμαϊκά μπάνια που βρέθηκαν στην ομώνυμη σήμερα πόλη Bath της οποίας σώζεται μέρος γραμμένο στα Ελληνικά «...ΥΔΩΡ ΜΕΝ ΑΡΙΣΤΟΝ».

Ακολουθεί μετά η περίοδος των Χριστιανικών χρόνων όπου βρίσκουμε δύο Έλληνες να κατέχουν την πρωτοκαθεδρία στην ίδρυση και την Οργάνωση της Εκκλησίας της Αγγλίας. Τον Κύπριο Αριστόβουλο που ήταν αδελφός του Απ. Βαρνάβα και απόστολος από τους Εδβομήκοντα, ο οποίος χειροτονήθηκε πρώτος Επίσκοπος Βρετανίας από τον Απ. Παύλο του οποίου ήταν ακόλουθος. Ο Αριστόβουλος, σύμφωνα με την «Ιστορία Χρονολογική της νήσου Κύπρου» του Αρχιμανδρίτη Κυπριανού, «πολλούς εις πίστην οδήγησε, έκτισε εκκλησίας, χειροτόνησε ιερείς και διακόνους και εις εκείνους τους τόπους τελείωσε τη ζωή του». Μαζί του όμως είχε φέρει και μια μεγάλη ακολουθία από Έλληνες που παρέμειναν στη Βρετανία διαδίδοντας το Χριστιανισμό. Αυτό μάλλον θα συνέβη κατά τον 1^ο μ.Χ. αιώνα, γιατί μαρτυρία που αναφέρεται στο δεύτερο Έλληνα, τον μοναχό Θεόδωρο από την Ταρσό, μιλά για έξι αιώνες αργότερα και τοποθετεί την έλευσή του στη Βρετανία το 668 μ.χ. σε ηλικία 66 χρονών. Ο Θεόδωρος αναφέρεται ως ο πρώτος Αρχιεπίσκοπος Καντουαρίας και σ' αυτόν οφείλεται η στερέωση του Χριστιανισμού, ο καταστατικός χάρτης της εκκλησίας της Αγγλίας και η συνένωση όλων των βασιλείων και κρατιδίων (Philips, 1994).

Η μεγάλη, όμως, μεταναστευτική κίνηση προς τη Βρετανία άρχισε αμέσως μετά την άλωση της Κωνσταντινουπόλεως το 1453, όταν πλούσιοι και μορφωμένοι Έλληνες αθρόα εγκατέλειπαν τον ελληνικό χώρο και εγκαθίσταντο σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης συμπεριλαμβανομένης και της Βρετανίας. Μεταξύ αυτών βέβαια υπήρχαν έμποροι και τεχνίτες αλλά και τυχοδιώκτες, όπως για παράδειγμα ο Κωνσταντίνος Φαρμάκης που με τις δολοπλοκίες του κατάφερε τη Βασίλισσα της Αγγλίας να τον διορίσει πρωθυπουργό του Σιάμ.

Πάντως είναι εξακριβωμένο πια ότι ελληνικές παροικίες στη Βρετανία άλλοτε ολιγάριθμες και άλλοτε πολυάριθμες υπάρχουν τα τελευταία 500 περίπου χρόνια. Ο πρώτος μεγάλος σταθμός στην ιστορία του Ελληνισμού της Μ. Βρετανίας θεωρείται η δεκαετία του 1670, όταν για πρώτη φορά οι Έλληνες προσπαθούν να οργανωθούν σε κοινότητα και να αποκτήσουν τη νομική και συλλογική οντότητα, που όχι μόνο θα τους εκπροσωπούσε στις Αρχές της χώρας αλλά κυρίως θα τους εξασφάλιζε τη διάρκεια και το καταφύγιο σε στιγμές δύσκολες και αντίξοες όπως συμβαίνει συχνά στη ξενιτιά. Έτσι με προσπάθειες 100 περίπου οικογενειών προσφύγων από την Πελοπόννησο και με την υποστήριξη του τότε Αρχιεπισκόπου Σάμου Ιωσήφ Γεωργηρίνη τους παραχωρείται ένα οικόπεδο στην περιοχή



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Soho, εκεί που είναι σήμερα η Greek Street, για να κτίσουν δικό τους ναό, η λειτουργία του οποίου υπήρξε πολύ μικρού χρονικού διαστήματος, γιατί κατασχέθηκε και δόθηκε στους Γάλλους Προτεστάντες.

Μετά από πολλές αποτυχημένες προσπάθειες το 1835 μετά την εγκατάσταση και πάλιν πολλών Ελλήνων στο Κεντρικό Λονδίνο, δημιουργείται η Ελληνική Καπέλα (μικρή εκκλησία σε σπίτι) και αρχίζει πια η οργανωμένη ελληνική κοινότητα του Λονδίνου μια ζωή συνεχούς δημιουργικής προόδου και επιτυχιών. Αργότερα, όταν η καπέλα δε μπορούσε να εξυπηρετήσει την κοινότητα, κτίστηκε μικρή εκκλησία στο όνομα του Σωτήρος. Ακολούθησε ένας νέος μεγαλύτερος ναός το 1849 όταν πια ο μικρός ναός του Σωτήρος δε χωρούσε το εκκλησίασμα και φθάνουμε στο 1879 που αποκτήθηκε ο μεγαλοπρεπής ναός της Αγίας Σοφίας στο Δυτικό Λονδίνο. Παράλληλα με το Λονδίνο αναπτύσσεται παροικία και στο Μάντσεστερ και δημιουργείται και εκεί ναός το 1860, και στο Λίβερπουλ το 1867.

Η Ελληνική παροικία ανθεί βέβαια ιδιαίτερα στον εμπορικό και ναυτικό τομέα και συνεχώς μεγαλώνει. Όταν όμως τα διεθνή οικονομικά δεδομένα άλλαξαν, οι Έλληνες πλοιοκτήτες και οι τεράστιοι εμπορικοί οίκοι άρχισαν σιγά-σιγά να φεύγουν από το Λονδίνο, το Μάντσεστερ και άλλες βρετανικές πόλεις και οι ελληνικές παροικίες οδηγήθηκαν σε αποψίλωση και μαρασμό.

Τότε αρχίζει η μαζική μετανάστευση των Κυπρίων η οποία, σύμφωνα με τον ερευνητή Χάρη Μεττή (1998, 277-278) «αναμφίβολα έσωσε τον Ελληνισμό της Βρετανίας από πλήρη αφανισμό βοηθώντας στην αναγέννηση των Ελληνικών Κοινοτήτων και κυρίως αυτών που βρίσκονται εκτός Λονδίνου».

Η μετανάστευση των Κυπρίων αρχίζει ήδη από το 1878 που η Κύπρος μεταβιβάζεται από τους Τούρκους στους Άγγλους και συνεχίζεται κατά κύματα ανάλογα με τις επικρατούσες καταστάσεις στο νησί. Μαζικότερες έξοδοι θεωρούνται εκείνες της δεκαετίας του 1950 και εκείνη της περιόδου μετά το 1974, ύστερα από το προδοτικό πραξικόπημα και την τουρκική εισβολή.

Πολύ ορθά το έθεσε ο Καθηγητής Μιχάλης Δαμανάκης στην επιστολή με την οποία με προσκάλεσε στο παρόν συνέδριο, λέγοντας πως όσο αφορά στη Βρετανία, όταν λέμε ελληνική Διασπορά εννοούμε κατά το 95% κυπριακή Διασπορά. Σήμερα διαβίουν στη Βρετανία γύρω στις 300-320 χιλιάδες Έλληνες Κύπριοι, οι οποίοι διαπρέπουν σ' όλους τους τομείς της Αγγλικής κοινωνίας και μάλιστα αρκετοί απ' αυτούς έχουν περιληφθεί στον κατάλογο των πλουσιότερων Άγγλων ή έχουν τιμηθεί από τη Βασίλισσα, γιατί ξεχώρισαν στον οικονομικό, στον εμπορικό, στον επιστημονικό ή στον πολιτιστικό τομέα.

2. Δομή και οργάνωση της ελληνικής παροικίας

Φαίνεται ότι και στην περίπτωση της Παροικίας μας στη Μ. Βρετανία ίσχυσε ό,τι ίσχυε για τους Έλληνες από τα πανάρχαια χρόνια, όταν ξεκινούσαν από τη μητρόπολη για να ιδρύσουν αποικίες σ' όλα τα μήκη και τα πλάτη του τότε γνωστού κόσμου.

Και οι σημερινοί μετανάστες κουβάλησαν μαζί τους στο νέο τόπο εγκατάστασης και διαμονής τους όλα εκείνα τα διαχρονικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν το ελληνικό έθνος. Κουβάλησαν και τις αρετές αλλά και τα κουσούρια μας. Έτσι βρίσκουμε μια πεισματική προσκόλληση στα ήθη, στα έθιμα και στις παραδόσεις μας, τουλάχιστο από τους παλαιότερους, αλλά συναντούμε και τις έριδες και τις αντιζηλίες και τους διαπληκτισμούς, που πολλές φορές γίνονται για ασήμαντους λόγους, αλλά δημιουργούν μείζονα προβλήματα και δε μας αφήνουν να ενώσουμε τις δυνάμεις μας και να επιδιώξουμε ψηλότερους στόχους.

Στο θέμα της οργάνωσης της ελληνικής παροικίας δεν θα αναφερθώ στην ιστορική της πορεία, γιατί οπωσδήποτε ο χρόνος που έχω στη διάθεση μου δεν θα ήταν αρκετός, για να



επιτρέψει κάτι τέτοιο. Θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω την παρούσα κατάσταση, η οποία έχει προκύψει ως αποτέλεσμα πολλών προσπαθειών από πρωτοπόρους μετανάστες, που ενδιαφέρονταν για τη διατήρηση των συνεκτικών φυλετικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής παροικίας και για την εξυπηρέτηση των θρησκευτικών, κοινοτικών, εκπαιδευτικών και άλλων αναγκών των μεταναστών.

Η ελληνική παροικία της Μ. Βρετανίας έχει οργανωθεί στη βάση του θεσμού της «κοινότητας», ενός πανάρχαιου θεσμού που συνέχισε να υπάρχει, να εξελίσσεται και να βελτιώνεται και κατά τους Βυζαντινούς χρόνους. Εκεί όμως που έδειξε την αξία του ήταν η περίοδος της Τουρκοκρατίας, όπου η κοινοτική οργάνωση βοήθησε καθοριστικά στη διατήρηση της γλώσσας και ταυτότητάς μας καθώς και της ορθόδοξης πίστη μας.

Σήμερα στη Βρετανία, τόσο στο Λονδίνο όσο και στις άλλες πόλεις, έχουν δημιουργηθεί και λειτουργούν 120 ελληνικές κοινότητες που κατά 95% αποτελούνται από Έλληνες της Κύπρου. Τα στοιχεία έχουν ληφθεί από το φετινό ημερολόγιο της Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και είναι σύγχρονα και εξακριβωμένα.

Επικεφαλής όλων αυτών των κοινοτήτων είναι η Αρχιεπισκοπή Θυατείρων και Μ. Βρετανίας και ο προκαθήμενος της Αρχιεπίσκοπος κ.κ. Γρηγόριος, που τυγχάνει να είναι Κύπριος. Κάθε κοινότητα έχει το δικό της Κοινοτικό και Εκκλησιαστικό Συμβούλιο, που αποτελείται από άτομα τα οποία διορίζονται αριστείνδην από τον Σεβασμιότατο.

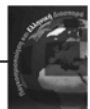
Τα καθήκοντα του προέδρου και των μελών κάθε Συμβουλίου καθορίζονται από το καταστατικό που εκπονείται με την ίδρυση κάθε ναού και λαμβάνονται υπόψη σ' αυτό οι ιδιαιτερότητες κάθε κοινότητας. Δημιουργείται επίσης πάντοτε μια Βοηθητική Αδελφότητα, που αποτελείται κυρίως από γυναίκες των οποίων το έργο είναι κυρίως κοινωνικό και φιλανθρωπικό. Παράλληλα με τα πιο πάνω σε κάθε κοινότητα που ο αριθμός των μελών της το επιτρέπει δημιουργείται επίσης Σχολική Εφορεία της οποίας το έργο είναι αποκλειστικά η λειτουργία του Ελληνικού Σχολείου της κοινότητας.

Πληροφοριακά σας αναφέρω, ότι στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων λειτουργούν πολλά άλλα συμβούλια και οργανισμοί, που έχουν ως έργο άλλα μεν καθαρά θρησκευτικό, άλλα εκπαιδευτικό και άλλα κοινωνικό και οικονομικό. Τέτοια είναι:

- Συμβούλιο Πρωτοσυγγελλίας
- Αρχιεπισκοπικό Συμβούλιο
- Θρησκευτική Υπηρεσία Ασθενών
- Θρησκευτική Υπηρεσία Φυλακών
- Επιτροπή Ραδιοφωνικών Εκπομπών
- Σύνδεσμος Ελληνορθόδοξων Κοινοτήτων Μ. Βρετανίας
- Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Κ.Ε.Σ.)
- Εκκλησιαστικό Δικαστήριο
- Διάφορες Επιτροπές (Συντάξεων Κλήρου, Ανακαινίσεων, Μεταφράσεων, Ημερολογίου, κλπ.)

Πέρα όμως από την κοινοτική οργάνωση, ως γνήσιοι Έλληνες, μεταφέραμε και την πολιτική μας οργάνωση, την οποία είχαμε στη Μητρόπολη.

Έτσι τόσο τα Ελληνικά, όσο και τα Κυπριακά κόμματα έχουν τα παραρτήματά τους στο Λονδίνο, τουλάχιστον τα μεγαλύτερα, και δραστηριοποιούνται κάτω από την καθοδήγηση των κομμάτων του μητροπολιτικού χώρου. Υπάρχουν από ελλαδικής πλευράς παραρτήματα του ΠΑΣΟΚ και της Ν.Δ., ενώ από Κυπριακής πλευράς υπάρχουν παραρτήματα του



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

ΑΚΕΛ, του ΔΗ.ΣΥ., του ΔΗ.ΚΟ και του Σοσιαλιστικού Κινήματος ΕΔΕΚ.

Μετά τη μαζική έξοδο των Ελληνοκυπρίων το 1974, λόγω των θλιβερών γεγονότων, άρχισαν να δημιουργούνται Σύνδεσμοι Αποδήμων που εκπροσωπούν σχεδόν όλες τις κατεχόμενες Κοινότητες της Κύπρου, αλλά και διάφορα οργανωμένα σύνολα από Κοινότητες των ελεύθερων περιοχών της Κύπρου. Έτσι οργανώνονται συχνά εκδηλώσεις συσπειρώσεως και γνωριμίας, που σκοπό έχουν τη συνάντηση και γνωριμία μεταξύ των μελών των κοινοτήτων που αναφέραμε πιο πάνω, ιδιαίτερα των μελών της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Υπάρχουν πάνω από 80 τέτοιοι Σύνδεσμοι, που δεν είναι του παρόντος, να αναφερθούν ονομαστικά. Γεγονός είναι ότι όλοι αυτοί οι Σύνδεσμοι επιτελούν κοινωνικό και φρονηματοστικό ρόλο ουσιώδους σημασίας, γιατί βοηθούν με τις εκδηλώσεις τους στη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Σημαντικό είναι ότι όλοι οι Σύνδεσμοι αυτοί είναι υπερκομματικοί, αφού σ' αυτούς περιλαμβάνονται άτομα όλων των πολιτικών αποχρώσεων και κατά κάποιο τρόπο βοηθούν και στην εκτόνωση των έντονων κομματικών αντιπαραθέσεων που κατά καιρούς βγαίνουν στο προσκήνιο. Όλοι αυτοί οι Σύνδεσμοι και άλλα οργανωμένα σύνολα δημιούργησαν την Κυπριακή Αδελφότητα που διαθέτει δικό της ιδιόκτητο οίκημα όταν γίνονται συνέδρια και εκδηλώσεις. Η Κυπριακή Αδελφότητα τα τελευταία χρόνια μαζί με τα κόμματα έχουν ιδρύσει την Εθνική Κυπριακή Ομοσπονδία κάτω από την ομπρέλα της οποίας στρατεύτηκαν όλοι για να βοηθήσουν στο εθνικό θέμα της Κύπρου.

Πέρα από τα κόμματα και τους συνδέσμους, η Παροικία έχει προχωρήσει και στην οργάνωση της στον αθλητικό τομέα. Μόνο μέσα στο Λονδίνο υπάρχουν και αγωνίζονται σε δικά μας πρωταθλήματα 22 ομάδες ποδοσφαίρου. Απ' αυτές 10 είναι στην Α' κατηγορία και 12 είναι στη Β' κατηγορία. Τα πρωταθλήματα διέπονται από δική μας Ελληνική Αθλητική Αρχή με όλα όσα συνεπάγεται η λειτουργία τέτοιας αρχής (Διαιτησία, Αθλητικό Δικαστήριο, κλπ.).

Όσον αφορά στις σχέσεις της ελληνικής διασποράς της Μ. Βρετανίας με την ενδημική κοινωνία, θα πρέπει να τονιστεί, πως παρά τις αρχικές δυσμενείς και δύσκολες συνθήκες και τις διακρίσεις που υπήρχαν, τώρα τα πράγματα έχουν αλλάξει. Ενδεικτικά αναφέρω, ότι στις τελευταίες Δημοτικές εκλογές εκλέχτηκαν 13 Έλληνες Δημοτικοί Σύμβουλοι από τους οποίους οι 4 είναι Δήμαρχοι. Έχουν εκλεγεί επίσης 4 Δημοτικοί Σύμβουλοι εκτός Λονδίνου. Υπάρχει επίσης εκπροσώπηση της ελληνικής παροικίας σε 2 Νομαρχιακά Συμβούλια. Οι εκλεγέντες στη συντριπτική πλειοψηφία τους είναι Ελληνοκύπριοι, γιατί οι Κύπριοι έχουν κατορθώσει να διεισδύσουν στα αγγλικά πολιτικά κόμματα και να ανέλθουν σε ψηλά πόστα στις τοπικές επιτροπές, αλλά και σε περιφερειακά σώματα. Εκείνο που δεν καταφέραμε ακόμα, είναι να εκλέξουμε Βουλευτή, αλλά αυτό οφείλεται στην ασυμφωνία των παραρτημάτων των κομμάτων. Αρκεί να σας αναφέρω ότι στη δεκαετία του 1990 είχαμε υποψήφιο Βουλευτή, τον οποίο ψήφισαν οι Άγγλοι και άλλοι ψηφοφόροι, αλλά δεν τον ψηφίσαμε με ομοφωνία εμείς και έχασε για λίγους μόνο ψήφους.

Από τη θρησκευτική άποψη οι σχέσεις της Αρχιεπισκοπής Θυατείρων με την Αγγλικανική Εκκλησία είναι άριστες και αυτό βοηθά στη σύσφιξη των σχέσεων και μεταξύ των ενοριτών των δύο εκκλησιών, οι οποίοι διοργανώνουν κοινές γιορτές και πανηγύρεις καθώς και φιλανθρωπικά δείπνα και άλλες εκδηλώσεις. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι σχέσεις των αποδήμων μας με την αγγλική κοινωνία είναι πολύ καλές και κινούνται μέσα σε πλαίσια συνεργασίας και αλληλοκατανόησης. Εκεί που υπάρχει σοβαρό πρόβλημα είναι στις σχέσεις μας με την ανώτατη ηγεσία και τα στελέχη της, για τις γνωστές πολιτικές τους τοποθετήσεις στα θέματα που αφορούν την Ελλάδα και την Κύπρο και την αποκάλυπτη φιλοτουρκική τους στάση.



Στον οικονομικό, εμπορικό και επιχειρησιακό τομέα οι σχέσεις της Ελληνικής Παροικίας είναι άριστες με όλες τις εθνότητες που κατοικούν στη Βρετανία, και αυτό αντικατοπτρίζεται στη συνεχή πρόοδο και ανέλιξη των συμπατριωτών μας στους τομείς αυτούς. Τα τελευταία χρόνια οι Έλληνες άρχισαν να διεισδύουν και σε τμήματα της Κυβερνητικής υπηρεσίας και έτσι βλέπουμε αρκετούς συμπατριώτες μας να κατέχουν ψηλές θέσεις στην Αστυνομία, σε τμήματα Υπουργείων, στα αεροδρόμια, στη Βουλή ως διοικητικοί λειτουργοί και σε άλλες υπηρεσίες.

Στον τομέα της εκπαίδευσης και της επιστήμης, θα πρέπει να είμαστε περήφανοι γιατί μια πλειάδα Ελλήνων διαπρέπουν στα Πανεπιστήμια της Αγγλίας ως καθηγητές, αλλά και σε επιστημονικά ιδρύματα ως ερευνητές. Γενικά θα μπορούσε να πει κανείς ότι η Ελληνική Παροικία στη Βρετανία, παρά το ολιγάριθμο της στην πολυπληθή πολυεθνική κοινωνία της χώρας αυτής, δραστηριοποιείται σε πολύ σημαντικό βαθμό και η παρουσία της εκεί είναι αξιοπρόσεκτη από κάθε άποψη κατά γενική ομολογία τόσο των φίλων όσο και των ανταγωνιστών της.

3. Παροικιακή εκπαίδευση

Ας έλθουμε τώρα στο κεφάλαιο που λέγεται παροικιακή εκπαίδευση, που ως εκπαιδευτικούς μας ενδιαφέρει πιο άμεσα. Σύμφωνα με γραπτές πηγές και προσωπικές μαρτυρίες που έχω συλλέξει από άτομα που εργάζονται εθελοντικά για πάνω από 50 χρόνια φαίνεται ότι η παροικιακή εκπαίδευση ως οργανωμένη προσπάθεια άρχισε με την ίδρυση των πρώτων ορθόδοξων εκκλησιών. Δειλά δειλά στην αρχή και μαζικότερα στη συνέχεια.

Προηγήθηκαν βέβαια των παροικιακών σχολείων προσπάθειες από ιδιώτες, αλλά δεν ευδοκίμησαν λόγω των διδασκτρων που έπρεπε να πληρώνουν οι μαθητές, τα οποία για την εποχή εκείνη ήταν απλησίαστα για τα βαλάντια των χαμηλότερων στρωμάτων των αποδήμων.

Το πρώτο Παροικιακό Σχολείο λειτούργησε το 1869 στο Manchester, αλλά η λειτουργία του διάρκεσε μόνο για 8 χρόνια μέχρι το 1877. Η δεύτερη προσπάθεια για ίδρυση ελληνικού σχολείου και οργανωμένης παροικιακής εκπαίδευσης έγινε το 1922 στο Λονδίνο με την ίδρυση του Ελληνικού Σχολείου Αγίας Σοφίας. Το σχολείο λειτουργούσε στην κρύπτη του ναού με πρώτο δάσκαλο τον Αρχιμανδρίτη Ιλαρίωνα Βασδέκα.

Στη συνέχεια έχουμε αύξηση του πληθυσμού των αποδήμων, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, και αυτό είχε ως συνέπεια την ίδρυση και λειτουργία και άλλων σχολείων ως εξής:

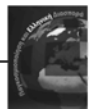
1950-54:	2 σχολεία	1964	4 σχολεία
1955-59:	6 σχολεία	1965	7 σχολεία
1960-63:	4 σχολεία	1966	10 σχολεία

Στις άλλες πόλεις της Βρετανίας Ελληνικά σχολεία άρχισαν να ιδρύονται μετά το 1955, με εξαίρεση το Manchester και το Cardiff όπου λειτουργούσαν πολύ νωρίτερα.

Έτσι φθάνουμε στην περίοδο 1980-81 όπου έχουμε την άνθιση της παροικιακής εκπαίδευσης και έχουμε τη λειτουργία 107 Ελληνικών Σχολείων με ένα αριθμό μαθητών ηλικίας 5-16 χρονών της τάξης των 8.500.

Επειδή όμως ήταν εμφανής η έλλειψη ενός κοινού Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο να περιλαμβάνει και τους σκοπούς και τους στόχους του παροικιακού σχολείου υπήρχαν συχνά παρεξηγήσεις και διαμάχες.

Μετά από πολλές συζητήσεις, στις οποίες έπαιρναν μέρος και υπηρεσιακοί παράγοντες των Υπουργείων Παιδείας της Ελλάδας και της Κύπρου, φθάσαμε στην ευχάριστη θέση να υιοθετηθεί ένα κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο εκδόθηκε από το Υπουργείο



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου και έχει σταλεί σε όλα τα Παροικιακά Σχολεία, εδώ και μια δεκαετία.

Τώρα υπάρχει, φαντάζομαι, σε εξέλιξη μια νέα συνεννόηση μεταξύ των δύο Υπουργείων Ελλάδας και Κύπρου για υιοθέτηση του Αναλυτικού Προγράμματος του «Παιδεία Ομογενών» και αναμένουμε τις εξελίξεις επί του θέματος.

Η ίδια διαμάχη που ίσχυσε για σειρά ετών για το Αναλυτικό Πρόγραμμα επηρέασε και τη χρήση των υφιστάμενων βιβλίων. Με ικανοποίηση βλέπω ότι τώρα σιγά-σιγά το πρόβλημα των βιβλίων πάει να λυθεί με την προσπάθεια που έχει αναλάβει ο καθηγητής Δαμανάκης με τους επιστημονικούς του συνεργάτες στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Είναι μια προσπάθεια που θα πρέπει να αγκαλιαστεί από όλους όσους εμπλέκονται στην παροικιακή εκπαίδευση με πρώτους και καλύτερους εμάς τους εκπαιδευτικούς.

Σε διοικητικό επίπεδο τα Ελληνικά Παροικιακά Σχολεία της Μ. Βρετανίας είναι χωρισμένα σε τρεις ομάδες:

- α) Τα σχολεία που ανήκουν στο ΚΕΣ και είναι γνωστά ως σχολεία της εκκλησίας. Καλύπτουν το Λονδίνο και την Επαρχία.
- β) Τα Σχολεία που ανήκουν στην ΟΕΣΕΚΑ (Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Συνδέσμων Ελλήνων Κυπρίων Αγγλίας). Λειτουργούν μόνο στο Λονδίνο.
- γ) Τα Ανεξάρτητα σχολεία που δεν ανήκουν σε κανένα από τους πιο πάνω φορείς.

Λόγω ακριβώς της πιο πάνω κατάστασης υπήρχε μια διαμάχη μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων που πολλές φορές έφθανε σε συγκρούσεις που εμπόδιζαν να παρθούν αποφάσεις για το γενικό καλό των ελληνοπαίδων.

Ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια τα πνεύματα έχουν καταλαγιάσει, έχει πρυτανεύσει η λογική και έχει δημιουργηθεί ένας κοινός εκπαιδευτικός φορέας, ο ΕΦΕΠΕ, στον οποίο έχουν ενταχθεί όλα τα παροικιακά σχολεία, εκτός από 2 που εξακολουθούν να λειτουργούν ως ανεξάρτητα με το όνομα ΑΕΣΛ (Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία Λονδίνου).

Σύμφωνα με τους κανονισμούς λειτουργίας του Ενιαίου Φορέα Παροικιακής Εκπαίδευσης (ΕΦΕΠΕ), πρόεδρος είναι ο εκάστοτε Αρχιεπίσκοπος Θυατείρων και Μ. Βρετανίας. Αντιπρόεδροι οι δύο Προϊστάμενοι των Εκπαιδευτικών Αποστολών Ελλάδας και Κύπρου και τα υπόλοιπα πόστα αναλαμβάνονται από εκπροσώπους των προϋπαρχόντων Εκπαιδευτικών φορέων, οι οποίοι εξακολουθούν να υφίστανται και να διοικούν τα σχολεία τους κάτω από την ομπρέλα του ΕΦΕΠΕ για να υπάρχει κοινή πολιτική πάνω σε όλα τα θέματα που αφορούν στην Παροικιακή Εκπαίδευση.

Βεβαίως, θα πρέπει να αναφέρω ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του Σχολική Επιτροπή Γονέων, της οποίας κύριο έργο είναι να φροντίζει για την εξασφάλιση όλων των απαιτούμενων οικονομικών πόρων, για τη λειτουργία του σχολείου.

Πέρα από τα παραπάνω, αν θέλουμε να αντικρίσουμε σφαιρικά και όχι αποσπασματικά το θέμα της ελληνικής παροικιακής εκπαίδευσης, θα πρέπει να το αντιμετωπίσουμε ως θέμα που έχει τις ακόλουθες πτυχές:

- Μαθητές
- Γονείς
- Σχολικά Κτίρια
- Διοικητική Επιτροπή
- Διδακτικό Προσωπικό
- Οικονομικοί Πόροι



- Διδακτέα Ύλη – Βιβλία
- Βραχυπρόθεσμοι και Μακροπρόθεσμοι στόχοι
- Παροικία και Γενέτειρα
- Χρόνος λειτουργίας των σχολείων
- Χρόνος φοίτησης των παιδιών

4. Συμπέρασμα- Εισηγήσεις

Το βασικό συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από τις πιο πάνω αναφορές είναι πως μετά από τόσων χρόνων προσπάθειες και συζητήσεις το πρόβλημα της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων στη Μ. Βρετανία, αν και έχει απαμβλυνθεί, παραμένει ακόμη άλυτο και υπάρχει η βάσιμη πιθανότητα να οξύνεται με το πέρασμα του χρόνου λόγω παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά.

Ο πρώτος παράγοντας είναι το περιβάλλον που επιδρά άμεσα στα παιδιά.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι οι γονείς και γενικά η οικογένεια που είναι πια άτομα δεύτερης και τρίτης γενιάς και μιλούν μόνο Αγγλικά ακόμη και στο σπίτι.

Ο τρίτος παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά είναι ο κατακερματισμός του μαθητικού πληθυσμού σε μικρές σχολικές μονάδες με αποτέλεσμα να μη μπορεί να αξιοποιηθεί σωστά και αποτελεσματικά το διδακτικό προσωπικό που έχουμε στη διάθεσή μας.

Οι έξωθεν επεμβάσεις στο εκπαιδευτικό έργο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας σημαντικότατος παράγοντας που δρα ανασταλτικά στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών μας.

Προς επίλυση όλων των πιο πάνω εισηγούμαι την αγορά από τις κυβερνήσεις Ελλάδας και Κύπρου 3-4 κτιρίων στις περιοχές που κατοικούν μαζικά Έλληνες, τα οποία να λειτουργούν ως Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία με διδασκαλία καθημερινά και της Αγγλικής γλώσσας, όπως κάνουν άλλες εθνικές μειονότητες στη Βρετανία με επιτυχία εδώ και χρόνια.

Έτσι μόνο θα έχουμε περιβάλλον ελληνικό μέσα στο οποίο θα καλλιεργείται παράλληλα η γλώσσα και ο πολιτισμός και θα διατηρείται η παράδοσή μας μεταλαμπαδευόμενη από γενιά σε γενιά. Ίσως αυτή η κίνηση αυξήσει και τον αριθμό των παιδιών που θα φοιτούν στα ελληνικά σχολεία που τώρα είναι σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Βιβλιογραφία:

Αρχείο Ιεράς Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μ. Βρετανίας

Clarke, M. L. (1945) *Greek studies in England 1700-1830*, Cambridge.

Dowling, Th. E. (1915) – Fletcher Edwin W., *Hellenism in England*, With an introduction by Joannes Gennadius, London.

Hayes, A. (1979) Greek Nationals in England 1400-1705, *History Today*, 179-187.

Kyriakidis, R. (2005) *The Ancient Greeks in Great Britain*, Κύπρος.

Μεττής, Χ. (1998) *Οι ρίζες του παροικιακού ελληνισμού της Μ. Βρετανίας*. Αθήνα, ΑΘΗΝΑ.

Philips, A. (1994) *Saint Theodore of Tarsus, Archbishop of Canterbury, a Model Orthodox Hierarch, The Shepherd*, An Orthodox Christina Magazine, XIV, 12.

Τσιμπιδάρου, Β. (1985) *Οι Έλληνες στην Αγγλία*. Αθήνα.



Ελληνικός πληθυσμός της Ουκρανίας στον 20^ο–αρχές 21^ο αι.: η κατάσταση του και μελλοντικές προοπτικές

Μαργαρίτα Αρατζιώνη

Ερευνήτρια του Ινστιτούτου Ανατολικών Σπουδών
της Εθνικής Ακαδημίας Επιστημών της Ουκρανίας

1. Ιστορική αναδρομή

Στα τέλη του 19^{ου}-αρχές 20^{ου} αι. πάνω από 92% του ελληνικού πληθυσμού των ευρωπαϊκών κυβερνεύων της Ρωσικής Αυτοκρατορίας ζούσε στα τρία κυβερνεία της Νέας Ρωσίας¹ – στο νότο της σημερινής Ουκρανίας.

Από τους 8.297 Έλληνες κατοίκους του κυβερνείου του Χερσώνα οι περισσότεροι (7.535 άτομα) ζούσαν στην Οδησό (5086 άτομα) και στην περιοχή της (2442 άτομα)². Κυρίως ήταν έμποροι και τεχνίτες από διάφορες περιοχές του ελλαδικού χώρου και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, που ήρθαν στα τέλη του 18^{ου}–αρχές 20^{ου} αι. Στην Οδησό κατέβηκαν και τα περισσότερα μέλη της ελληνικής εμπορικής κοινότητας της Νίζνας. Το ένα τρίτο του ελληνικού πληθυσμού του κυβερνείου ήταν αγρότες από την Βεσσαραβία και τη Θράκη³.

Συνολικά στο κυβερνείο Αικατερινοσλάβ υπήρχαν 69.349 Έλληνες⁴, αλλά οι 68.899 ζούσαν στη Μαριούπολη και σε πάνω από 50 χωριά γύρω από την πόλη. Αυτή η ομάδα των Ελλήνων δημιουργήθηκε στην Κριμαία στα μεσαιωνικά χρόνια και αποτελεί ένα τμήμα της ιστορικής διασποράς των Ελλήνων της Μαύρης Θάλασσας. Αυτοί οι Έλληνες μένουν στη βόρεια παραλία της Αζοφικής θάλασσας από το 1780 και κυρίως ήταν αγροτικός πληθυσμός (90% με την απογραφή του 1897). Ένα μεγάλο τμήμα των Ελλήνων-μεταναστών από

1. Бойко Я.В., Прусис Ф. Размещение греков в Украине и в России в конце XIX в. // Україна - Греція: історія та сучасність. Тези 1-ї Міжнародної наукової конференції (м. Київ, 29-30 вересня 1993 р.).- Київ, 2003.-С.23.

2. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т.41.: Таврическая губерния.- СПб., 1904
3. Саложников И.В., Белоусова Л.Г. Греки под Одессой.- Одесса, Ильичевск, 1999.- С.79-104; Уварова О.О. З історії греко-болгарських поселень на Півдні України на початку XIX ст. // Записки історичного факультету ОНУ ім. І.І. Мечникова.- Вип. 13.- 2003.- С.294-303. Яниці Ф. Греческий мир в конце XVIII - XX вв.- СПб: Алетейя, 2005.- С.133-157.

4. Чорний С. М. Національний склад населення України в XX ст.. Довідник.- К.: ДНВП "Картографія" .- 2001.- С.36-37.



την Κριμαία που σήμερα τους ονομάζουν «μαριουπολίτες», μιλάει 5 ιδιώματα της ελληνικής διαλεκτού, η οποία έχει μεγάλη διαφορά με τη θρακιώτικη, μικρασιατική και ποντιακή διάλεκτο. Άλλο τμήμα – μιλάει 4 ιδιώματα ταταρικής γλώσσας (μια από την τουρανική ομάδα γλωσσών). Ένα ελάχιστο ποσοστό Ελλήνων, που με τον καιρό ήρθαν από τη Θράκη, τον Πόντο και τη Βόρεια Ελλάδα, καθώς και Βλάχοι και Γεωργιανοί, που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή, πολύ γρήγορα αφομοιώθηκαν από τους Μαριουπολίτες⁵.

Στο κυβερνείο της Ταυριδας, σύμφωνα με την κρατική απογραφή του 1897, ζούσαν 18.048 Έλληνες και 17.114 από αυτούς – στην Κριμαία. Μετά τη φυγή των Ελλήνων-παλαιών κατοίκων της χερσονήσου προς τις παραλίες της Αζοφικής θάλασσας, εδώ δημιουργήθηκε μια καινούργια κοινότητα. Στην αρχή μεγάλο ρόλο στην κοινότητα έπαιξαν οι Έλληνες, που γύρισαν στην πατρίδα τους από τη Μαριούπολη και μετανάστες από την Πελοπόννησο, Δωδεκάνησα και Επτάνησα που εγκαταστάθηκαν στην Κριμαία μετά τον Α' κα Β' Ρωσο-τουρκικό πόλεμο. Τον 19^ο αιώνα στην Κριμαία καθώς και στην περιφέρεια της Οδησού αυξήθηκε σημαντικά η εισροή μεταναστών από την Ανατολική Θράκη (ήρθαν μαζικά στα 1802 και μετά στα 1829-1830 με την πρωτοβουλία του πρίγκιπα Βοροντσόφ από τη Βάρνα, τα Βασιλικά, τον Κόρφο-Κολίμπα, την Αγχιάλο, την Εννιάδα, τη Σωζόπολη, την Αγαθούπολη και το Σλίβεν μαζί με τους Βουλγάρους)⁶. Από τα μέσα δε του 19^{ου} αι. και μετά αυξήθηκε ο αριθμός μεταναστών από τον Πόντο. Αυτοί κατέφθαναν από τις περιοχές της Τρίπολης, της Μπάφρας, της Σαμψούντας και της Τραπεζούντας, αργότερα και από τις περιοχές του Βατούμ, του Ερζερούμ και του Καρς. Σημαντική άνοδος του μεταναστευτικού ρεύματος σημειώθηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, όταν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία άρχισαν οι διωγμοί εναντίον των Αρμενίων και των Ελλήνων. Έρχονταν συχνά όχι μόνο όλη η οικογένεια ή το σόι, αλλά και ολόκληροι οικισμοί-χωριά. Τις παραμονές του 1918 ζούσαν στην Κριμαία περίπου 25.000 Έλληνες, διεσπαρμένοι σε 90 και πλέον διαφορετικούς οικιστικούς χώρους και που στην πλειοψηφία τους ήταν Πόντιοι. Οι Έλληνες συμμετείχαν ενεργά στην οικονομική, κοινωνική και πνευματική ζωή της Νέας Ρωσίας⁷.

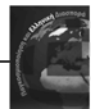
Με την εγκαθίδρυση της σοβιετικής εξουσίας οι Έλληνες πέρασαν πολλές δυσκολίες: λιμός του 1921-1922 στην Κριμαία, εκτοπισμοί των πλούσιων αγροτών («Κουλάκ») από την περιφέρεια της Μαριούπολης και της Οδησού στα στρατόπεδα και στη Σιβηρία, η «Νέα οικονομική πολιτική» των μπολσεβίκων και ύστερα τα μέτρα καταπίεσης και οι διωγμοί των Ελλήνων που παραδοσιακά ασχολήθηκαν με το μικροεμπόριο και διάφορες τέχνες. Στη διοικητική περιοχή της Μαριούπολης οργανώθηκαν δυο εθνικές ελληνικές περιοχές – του Μανγους και του Σαρτανά, και στη διοικητική περιοχή του Στάλινο (σημ. Ντονιεσκ) εθνική ελληνική περιοχή του Βελίκο-Γιανισόλ⁸. Ο αριθμός των ελληνικών οικισμών στη βόρεια παραλία της Αζοφικής Θάλασσας αυξήθηκε σε πάνω από 60. Το 1927 στην Παιδαγωγική

5. Араджиони М. А. Греки Крыма и Приазовья: история изучения и историография этнической истории и культуры (80–е гг. XVIII – 90–е гг. XX вв.).– Симферополь: Амена, 1999.– С. 47–55.

6. Араджиони М.А. Греки Криму: історія і сучасне становище.– Симферополь: Регіональний філіал Національного інституту стратегічних досліджень в м. Симферополі, 2005.– С. 1–52.

7. Греки в истории Крыма: Краткий биографический справочник.– Симферополь: Таврия–Плюс, 2000.– С.46–48.; Підприємці й меценати: Грецькі підприємці та громадські діячі в Україні XVII – на початку XIX ст. Історико-біографічні нариси.– Київ, 2001.; Греки Крыма в XVIII – начале XXI вв. Историко-этнографическая выставка: Путеводитель.– Симферополь: ПолиПресс, 2004.; Араджиони М.А. Греки-дворяне Таврической губернии в конце XVIII–XIX вв. (по документам Госархива в АРК) // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии.– Симферополь, 2006.– Вып.12.– Часть 2.– С.641–660.

8. Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης: Μετοικεσίες και εκτοπισμοί. Οργάνωση και Ιδεολογία.– Θεσ/κη: UNIVERSITY STUDIO PRESS, 1997;



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Ακαδημία της Μαριούπολης άνοιξε Ελληνικό Τμήμα, με στόχο την προετοιμασία των δασκάλων για τα ελληνικά σχολεία. Σύντομα αναδιοργανώθηκε και λειτούργησε ως Ελληνική Παιδαγωγική Ακαδημία. Στη δεκαετία του 1930 στη Μαριούπολη εκδόθηκαν οι ελληνικές εφημερίδες: «Κολληχτιβιστής», «Μπολσεβίκος», και το λογοτεχνικό περιοδικό «Νέον ζωή». Στα 1932-1937 στη Μαριούπολη λειτουργούσε επαγγελματικό ελληνικό θέατρο. Στο Σαρτανά δημιουργήθηκε το χορευτικό και χορωδιακό συγκρότημα «Σαρτάνσκιε σαμοτσβέτι».

Η δεκαετία 1924-1934, στα μέρη όπου υπήρχε συμπαγής ελληνικός πληθυσμός άνοιξαν σχολεία, στα οποία η διδασκαλία γινόταν στη μητρική γλώσσα, π.χ. το 1927 στην Κριμαία λειτούργουσαν 23 δημοτικά σχολεία, στα οποία φοιτούσαν 1.293 μαθητές, καθώς και 6 ελληνικές λέσχες, 5 βιβλιοθήκες-αναγνωστήρια. Στην περιφέρεια της Μαριούπολης 21 ελληνόφωνα σχολεία και 16 ταταρόφωνα σχολεία με συνολικά 6.732 μαθητές.⁹ Παρά την «πολιτιστική επανάσταση», η πνευματική ζωή της ελληνικής κοινότητας ήταν εκ παραδόσεως συνδεδεμένη με την Εκκλησία¹⁰. Στα 1930-1937 πολλοί Έλληνες ιερωμένοι και μέλη των ενοριακών συμβουλίων διώχτηκαν, εξορίστηκαν και εκτελέστηκαν. Μερικοί Έλληνες, όπως οι Ελεαζάρ και Δημήτρης Σπιριδόνοφ, αγιοποιήθηκαν από την Ορθόδοξη εκκλησία ως νεομάρτυρες¹¹.

Ανάμεσα στους Έλληνες της Κριμαίας και της Οδησού το ποσοστό εκείνων που είχαν ξένη υπηκοότητα ήταν ιδιαίτερα μεγάλο. Αυτό αποτέλεσε την αφορμή για την «κατασκευή» δικαστικών διώξεων με την κατηγορία της κατασκοπείας κατά την περίοδο 1936-1939. Χιλιάδες Έλληνες – κυρίως δάσκαλοι, ιερείς, πρόεδροι των κοινοτήτων κ.ά. - βασανίστηκαν, εκτελέστηκαν είτε εκτοπίστηκαν ή χάθηκαν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης¹².

Στη διάρκεια του πολέμου με τους Γερμανούς, οι Έλληνες της Ουκρανίας πήγαν εθελοντές στο μέτωπο, συμμετείχαν στα ειδικά αποσπάσματα και στη λαϊκή αυτοάμυνα. Στην Κριμαία οι φασίστες κατέστρεψαν μερικά χωριά (Λάκκοι, Αρμουτλούκ, Σαχ-Μουρζά κ.ά.), όπου ζούσε συμπαγής ελληνικός πληθυσμός, ο οποίος βοηθούσε τους αντάρτες. Αλλά, όταν τον Απρίλιο του 1944 τελείωσε η κατοχή, το καθεστώς έστειλε τους Έλληνες της Κριμαίας σοβιετικής υπηκοότητας κυρίως στο Καζαχστάν, στη Σιβηρία και στα Ουράλια ως «εχθρούς του σοβιετικού λαού». Τους Έλληνες που είχαν ελληνικά διαβατήρια κυρίως στο Ουζμπεκιστάν. Η βίαιη εκτόπιση 18.571 Ελλήνων (μεταξύ αυτών ήταν και 3.531 ελληνικής υπηκοότητας) έγινε στις 27 Ιουνίου 1944. Σχεδόν 20% των εκτοπισμένων πέθαναν στα 1944-1948¹³. Η διαδικασία προσαρμογής στις νέες συνθήκες δεν έγινε εύκολα. Ορισμένοι από αυτούς υποχρεώθηκαν να πάρουν τη σοβιετική υπηκοότητα. Μετά το 1956 μερικοί εκτοπισμένοι Έλληνες άρχισαν να επιστρέφουν παράνομα. Σχεδόν διαλύθηκε η πολυάριθμη ελληνική κοινότητα της Οδησού. Μερικές χιλιάδες από τους «μαριουπολίτες» λόγω φόβου και ανεργίας διασκορπίστηκαν σε διάφορες πόλεις και περιφέρειες της τώως ΕΣΣΔ. Αυτοί που έμειναν στα βόρεια παραλία της

9. Якубова Л. Д. Маріупольські греки (Етнічна історія. 1778 р. – початок 30-х рр. XX ст.).– Київ, 1999.– С.25–80.
10. Абдуллаєва М. А. Духовно–релігійне життя греків Криму наприкінці XVIII – на початку XIX ст.– Київ, 2000.– С.28–43.

11. Абдуллаєва М. А. Грецькі громади Криму у 1917–1938 гг.– Київ, 2001.– С. 24–25.; Священник Елеазар и Дмитрий Спиридоновы // Доненко Н. Наследники царства.– Симферополь, 2000.– С.416–443.; Судьба греческой общины // Доненко Н. Новомученики Феодосии.– Феодосия–Москва: Изд. Дом «Коктебель», 2005.– С.223–250.

12. Шевцова Н.Н. Репрессии против греков Крыма накануне и в годы Великой Отечественной войны// Проблеми інтеграції кримських репатріантів в українське суспільство.– Київ, 2004.– С.331–337. Джуха І. Греческая операция: история репрессий против греков в СССР.– СПб: Алетейя, 2006.– С.13–46 и др.

13. Депортовані кримські татари, болгари, вірмени, греки, німці. Документи. Факти. Свідчення (1917–1991).– К.: Муз. Україна, 2004.– С. 147, 199, 231.; Араджіоні М.А. Греки Криму: історія і сучасне становище.– Симферополь: Регіональний філіал Національного інституту стратегічних досліджень в м. Симферополі, 2005.– С. 56.



Αζοφικής θάλασσας ήταν αναγκασμένοι να στέλνουν τα παιδιά τους σε ρωσικά σχολεία. Αν και ήταν πλειοψηφία σε πολλά χωριά, οι Έλληνες δεν μπορούσαν να διοργανώσουν πολιτιστικούς συλλόγους, να εκδηλώσουν τις παραδόσεις τους, να μιλήσουν τη γλώσσα τους, επειδή φοβόνταν μήπως κατηγορηθούν ως εθνικιστές. Μια ακόμη απόδειξη της αφομοιωτικής πολιτικής του σοβιετικού κράτους ήταν η μετονομασία των περισσότερων ελληνικών οικισμών στην Κριμαία¹⁴ και στη Μαριούπολη. Μόνο στα μέσα του 1980 η κατάσταση άρχισε να αλλάζει: δόθηκε η δυνατότητα για μια πλήρη εθνική, πολιτιστική ανάπτυξη και ενεργοποιήθηκε η διαδικασία επιστροφής των Ελλήνων από τους τόπους εκτοπισμού τους.

2. Η Σύγχρονη κατάσταση

2.1. Έλληνες της Κριμαίας

Δυστυχώς, ανάμεσα στους Έλληνες που επέστρεψαν από την εξορία πολλοί θεωρούσαν ότι η Κριμαία για αυτούς ήταν ένας ενδιάμεσος σταθμός και τόπος προετοιμασίας για την μετακίνηση στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Κατά τη δεκαετία που οι Έλληνες είχαν την ευκαιρία να επιστρέψουν ο αριθμός τους στη χερσόνησο αυξήθηκε μόνο κατά 1318 άτομα. Το 1991 σημειώθηκε το υψηλότερο ποσοστό επιστροφής των Ελλήνων – 559 άτομα. Παράλληλα ξεκίνησε διαδικασία μετανάστευσης προς την Ελλάδα¹⁵ και τη διετία 1994-1996 ο αριθμός αυτών που έφυγαν (496 άτομα) ήταν μεγαλύτερος από εκείνων που ήρθαν (403 άτομα)¹⁶.

Ποιες αιτίες εμπόδισαν το 1992-2000 την επιστροφή στην Κριμαία των 20.600 Ελλήνων, για τους οποίους στις αρχές του 1990 μίλησαν οι ηγέτες των ελληνικών κοινοτήτων της χερσονήσου; Καταρχάς, οι Έλληνες τήρησαν τους νόμους¹⁷. Αυτοί δεν ερχότανε με σκοπό παράνομης ιδιοποίησης της γης. Περιμένοντας πότε το κράτος θα τους καλέσει να έρθουν στην Κριμαία βάσει προγράμματος, οι περισσότεροι σιγά-σιγά άρχισαν να πουλούν την περιουσία τους, αλλά μετά τη διάλυση της Ε.Σ.Σ.Δ. και την υποτίμηση του νομίσματος έχασαν όλα τα χρήματά τους. Η οικονομική κρίση που ξεκίνησε στη χώρα, και ειδικά το 1993-1995 στην Κριμαία, συντέλεσε ώστε αυτοί που ήρθαν δεν μπορούσαν να χτίσουν τα σπίτια τους και να βρουν δουλειά. Και γενικώς η διάθεση των κατοίκων των περιοχών όπου έφταναν οι μετανάστες, δεν ήταν πολύ καλή. Από την αρχή του επαναπατρισμού στην Κριμαία οι Έλληνες αισθάνθηκαν ότι είναι άνθρωποι «δεύτερης κατηγορίας», βρέθηκαν στη θέση του «μικρού αδελφού», αφού και στην απαρίθμηση των εξορισμένων εθνοτήτων της Κριμαίας, αναφέρουν μόνο τους «Τάταρους της Κριμαίας και άλλες» και με αυτόν τον τρόπο προσπαθούν να περάσουν στη συνείδηση των πολιτών της Ουκρανίας και της Ευρώπης ότι στην διάρκεια της βίαιης μετανάστευσης ταλαιπωρήθηκε μόνο ένας λαός και όχι πέντε – οι Έλληνες, οι Αρμένιοι, οι Βούλγαροι και οι Γερμανοί. Στην καθημερινή ζωή πολλές φορές οι Τάταροι της Κριμαίας υπενθύμιζαν στους Έλληνες ότι η χερσόνησος δεν είναι η πατρίδα

14. Административно-территориальные преобразования в Крыму. 1783–1998 гг.: Справочник.– Симферополь: Таврия–Плюс, 1999.– С.7–16.

15. Наулко В.І. Греки в аспекті етнодемографічного розвитку України 20 ст. // Україна–Греція: досвід дружніх зв’язків та перспективи співробітництва. Тези міжнародної науково-практичної конференції (м.Маріуполь, 24–26 травня 1996 р.).– Маріуполь, 1996.– С.216.

16. Габриелян О. А., Ефимов С.А., Зарубин В. Г. и др. Крымские репатрианты: депортация, возвращение и обустройство.– Симферополь: Амена, 1998.– С. 233–236.

17. Иванова Ю. В. Проблемы межэтнических взаимоотношений в Северном Приазовье и Крыму: история и современное состояние // Исследования по прикладной и неотложной этнологии.– М.: ИЭА РАН, 1995.– Документ № 82.– С.19.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

τους, ότι εδώ αυτοί είναι «φιλοξενούμενοι» και πρέπει να φύγουν για την Ελλάδα¹⁸.

Επειδή ήθελαν να προσελκύσουν την προσοχή της διεθνούς κοινότητας και να τονίσουν ότι μόνο ένας λαός ταλαιπωρήθηκε περισσότερο από το σταλινικό καθεστώς και έχει το δικαίωμα να ζει στην Κριμαία, οι Τάταροι της Κριμαίας έκαναν «ιστορικό υπόμνημα», σύμφωνα με το οποίο οι Έλληνες της Κριμαίας είναι «νεότεροι μετανάστες»¹⁹ και δεν μπορούν να θεωρούνται αυτόχθονες κάτοικοι της χερσονήσου. Αλλά ανάμεσα στους Έλληνες που εξορίστηκαν, ένα μεγάλο τμήμα ανήκε σ' εκείνους τους Έλληνες που επέστρεψαν από τη Μαριούπολη – δηλαδή απόγονοι των Ελλήνων της Κριμαίας της μεσαιωνικής εποχής²⁰. Και έτσι ο όρος «Έλληνες της Κριμαίας – νεότεροι μετανάστες» πέρασε στα έγγραφα μερικών διεθνών οργανώσεων και με αυτόν τον τρόπο αφαίρεσε στους Έλληνες το δικαίωμα να θεωρούν την Κριμαία πατρίδα τους. Στη δημιουργία καλού ψυχολογικού κλίματος δε βοήθησαν και γεγονότα που είχαν σχέση με την αναγέννηση του Ισλάμ στην Κριμαία και της σύνδεσής του με την πολιτική των εθνικών ηγετών καθώς και η διάδοση ανάμεσα σε μερικούς Τάταρους φουνταμενταλιστικών απόψεων²¹.

Συνολικά αυτές οι αιτίες συνετέλεσαν ώστε πολλοί Έλληνες προτιμούσαν αντί να γυρίσουν στην Κριμαία, να φύγουν προς την Ελλάδα κατευθείαν ή προς άλλες περιοχές της τέως Ε.Σ.Σ.Δ. Από αυτούς που τελικά επέστρεψαν στην Κριμαία, ένα τμήμα δεν μπορούσε να προσαρμοστεί και έφυγε στην Ελλάδα ή γύρισε πάλι στη Ρωσία για μόνιμη εγκατάσταση. Μερικοί απασχολούνταν με εποχιακές δουλειές σε άλλες χώρες και προσπαθούσαν να αποκατασταθούν στην Κριμαία. Αυτή η κατάσταση ήταν χαρακτηριστική και για τους εξορισμένους Βούλγαρους και Γερμανούς της Κριμαίας²². Δυστυχώς η δημιουργία της σύγχρονης κοινότητας των Ελλήνων της Κριμαίας οφείλεται κυρίως στους Έλληνες της Προαζοφικής και μετανάστες-πόντιους από τη Νότια Ρωσία και Υπερκαυκασία. Σήμερα το λιγότερο από το μισό του σύγχρονου πληθυσμού της Κριμαίας είναι απόγονοι των εξορισμένων Ελλήνων. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ο επαναπατρισμός των ξεριζομένων Ελλήνων στην Κριμαία απέτυχε.

Η πιο επίσημη μαρτυρία του αριθμού των Ελλήνων της Κριμαίας στηρίζεται στην κρατική απογραφή του 2001 (3.036 άτομα μεταξύ αυτών και 241 Ελλήνων της Σεβαστούπολης)²³, αλλά πρέπει να τονίσω ότι και αυτά τα στοιχεία δεν απεικονίζουν σωστά την πραγματική κατάσταση, επειδή τα τελευταία χρόνια ο ελληνικός πληθυσμός της Κριμαίας χαρακτηρίζεται από μεγάλη κινητικότητα. Η κατάσταση επιβαρύνεται επιπλέον και από το ότι αρκετοί απόγονοι των εξορισμένων είναι «πρόσωπα χωρίς υπηκοότητα: ως σήμερα κρατούν σοβιετικά ή ελληνικά διαβατήρια που δεν ισχύουν και τα όποια δεν αναγνωρίζονται ούτε από το ελληνικό ούτε το ουκρανικό κράτος. Για τρίτη φορά άλλαξε ο παραδοσιακός

18. Араджиони М.А. Некоторые итоги этнографических и социологических исследований греческих общин Крыма, проведенных в 1993–1995 гг. // Исторический опыт межнационального и межконфессионального согласия в Крыму.– Симферополь, 1999.– С.10–15.

19. Бекиров Н. Право крымских татар как коренной нации Крыма на самоопределение // Кримські татари: історія та сучасність. Матеріали міжнародної наукової конференції (13–14 травня 1994 р.)– Київ, 1995.– с.61.

20. FUEN–Aktuell.– 1997.– #59.–с.3–4.

21. Григорьянц В. О некоторых особенностях возрождения ислама в Крыму (1989–2001 гг.)– Симферополь, 2002.– С. 1–39.

22. Габриелян О. А., Ефимов С.А., Зарубин В. Г. и др. Крымские репатрианты: депортация, возвращение и обустройство.– Симферополь: Амена, 1998.– С. 233–236.

23. Национальный состав и языковые признаки населения Автономной республики Крым (по данным Всеукраинской переписи населения 2001 г.)– Симферополь: Главное управление статистики в Автономной республике Крым.– Симферополь, 2003.– С. 1–84.



τόπος διαμονής των Ελλήνων της Κριμαίας. 1.136 άτομα – σχεδόν 37% του συνολικού ελληνικού πληθυσμού της Κριμαίας (ή 40,6% του ελληνικού πληθυσμού της διοικητικής περιοχής Αυτόνομη Δημοκρατία της Κριμαίας), που αναφέρονται στην απογραφή του 2001 μένουν στη Συμφερούπολη και στη γύρω περιοχή. Η πλειοψηφία του ελληνικού πληθυσμού των περιοχών του Λένινο, του Νιζνεγόρσκ και ένα τμήμα κατοίκων της περιοχής Συμφερούπολης αποτελείται από τους μετανάστες της Απχαζίας και της Υπερκαυκασίας, που ήρθαν στη χερσόνησο στα τέλη του 1980, και κυρίως στη δεκαετία 1990 στα χρόνια της κυβέρνησης του Ζβιάντα Γαμσαχούρτια στη Γεωργία²⁴. Επισημαίνω ότι μερικοί από αυτούς δεν μετανάστευσαν αμέσως στην Κριμαία, αλλά από την αρχή πήγαιναν στην Ελλάδα, όπου δεν μπόρεσαν να προσαρμοστούν και επέστρεψαν σε μια περιοχή της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Στην ερώτησή μας «γιατί ακριβώς στην Κριμαία;» πολλοί από αυτούς απαντούν ότι «από αιώνες είναι ελληνική γη», στην οποία ζούσαν οι Έλληνες από την αρχαιότητα²⁵.

Άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η μητρική γλώσσα των Ελλήνων της Κριμαίας. Με βάση τα στοιχεία της επιτόπιας έρευνάς μας που έγινε το 1994-1995, από τους 354 ερωτηθέντες των Ελλήνων της περιοχής Συμφερούπολης, σχεδόν 58% δήλωσαν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα και 42% τη ρωσική, αλλά περισσότεροι γνώριζαν την Ελληνική σε επίπεδο «καταλαβαίνω», «καταλαβαίνω και λίγο μιλώ». Γενικά οι ερωτηθέντες δήλωσαν δυο μητρικές γλώσσες – ρωσικά και ελληνικά – και μόνο όταν αναγκάστηκαν να επιλέξουν, μερικοί δήλωσαν την ελληνική, αλλά και για τους ίδιους, θεωρούνταν περισσότερο σύμβολο της εθνικότητάς τους, παρά μέσω επικοινωνίας και έκφρασης²⁶. Η απογραφή του 2001 δίνει διαφορετικούς αριθμούς - 23,8% Ελλήνων της Α.Δ.Κ. δήλωσαν ως μητρική την ελληνική γλώσσα και 71,8% - τη ρωσική²⁷. Τα στοιχεία των προηγούμενων κρατικών απογραφών

24. Иванова Ю. В. Греческое население Грузии: современные межэтнические отношения // Исследования по прикладной и неотложной этнологии.- М.: ИЭА РАН, 1990.- Документ № 8.- С.1-25; Иванова Ю. В. Этносоциальные проблемы греческого населения Грузии // Исследования по прикладной и неотложной этнологии.- М.: ИЭА РАН, 1991.- Документ № 13.- С.1-29.

25. Пригарин А. А. Этнодемографическая характеристика современного греческого населения Крыма: группа переселенцев с Кавказа // Этнография Крыма XIX – XX вв. и современные этнокультурные процессы: Материалы и исследования.- Симферополь, 2002.- С.104-109. Материалы полевых исследований автора в 2001-2002 гг.

26. Араджиони М. А. Некоторые итоги этнографических и социологических исследований греческих общин Крыма, проведенных в 1993-1995 гг. // Исторический опыт межнационального и межконфессионального согласия в Крыму.- Симферополь, 1999.- С.10-15.

27. Национальный состав и языковые признаки населения Автономной республики Крым (по данным Всеукраинской переписи населения 2001 г.).- Симферополь: Главное управление статистики в Автономной республике Крым.- имферополь, 2003.- С. 1-84. Следует отметить, что языковые признаки, указанные в переписи 2001 г. также нуждаются в серьезной корреляции. Так, не все 666 человек, указавшие в качестве родного язык своей национальности, имели ввиду новогреческий язык или его диалекты. Так сложилось, что греки, проживающие на территории Украины, подразделяются на группы греков-эллинофонов и греков-тюркофонов (или «урумов»). И те и другие свой «материнский» язык называют «румейка», «урумджа», что в переводе на русский звучит одинаково – «язык румеев (греков)», однако реально это два разных языка – один в своей основе новогреческий, второй – тюркский. Таким образом часть респондентов отметила и другой язык своей национальности – тюркский («мариупольские урумы» и «понтийские урумы» – переселенцы из Закавказья). Вероятно, что респонденты, ответы которых попали в графу «другой язык» – также в основной своей массе тюркофоны, обозначившие свой родной язык как «турецкий». Об этом свидетельствует и география ответов: только в Ленинском, в Нижнегорском и Симферопольском районах существуют места компактного проживания греков-урумов, переселившихся из Грузии. Интересен и такой факт: некоторые тюркоязычные греки испытывают комплекс по поводу несоответствия своей этнической и языковой идентичности, «урумский»



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

δείχνουν, ότι το ποσοστό των Ελλήνων, που δήλωσαν ως μητρική τη γλώσσα της εθνικότητάς τους αργά αλλά σταθερά αυξάνεται: το 1979 ελληνική ως μητρική δήλωσαν 17,8%, ρωσική - 81,7%; το 1989 ελληνική γλώσσα - 22,2% και ρωσική - 76,4%²⁸. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι η ζήτηση της ελληνικής γλώσσας και η χρήση της στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Αυτό το γεγονός εξηγείται λόγω αντικειμενικών συνθηκών: μικρός αριθμός αυτής της εθνικής ομάδας στην Κριμαία και η διασπορά της σε πολλά μέρη, χαμηλό επίπεδο γνώσης της γλώσσας της εθνικότητάς τους, διαφορά ανάμεσα στις διαλέκτους. Ωστόσο, γίνεται προσπάθεια ώστε να ακουστεί και να διδαχθεί η ελληνική γλώσσα στην Κριμαία. Σήμερα σε 12 σχολεία πάνω από 600 παιδιά μαθαίνουν προαιρετικά τη νεοελληνική γλώσσα; στο Ταυρικό Εθνικό πανεπιστήμιο από το 1991 λειτουργεί η έδρα ελληνικής φιλολογίας. Το 2007 πραγματοποιήθηκε ο Ι΄ διαγωνισμός «Πανκριμαϊκή Ολυμπιάδα νεοελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού της Ελλάδας». Για οκτώ χρόνια, το Ταυρικό Κέντρο Ελληνικών Σπουδών «Ελπίδα» και ο ελληνικός πολιτιστικός σύλλογος της Σεβαστούπολης «Χερσόνησος», οργανώνουν καλοκαιρινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αστεράκια Χερσονήσου» για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για τα ελληνόπουλα και για άλλες εθνικότητες²⁹. Σε μια από τις παιδικές βιβλιοθήκες της Συμφερούπολης λειτουργεί Ελληνικό Τμήμα, κάθε βδομάδα μεταδίδεται ραδιοφωνική εκπομπή, τηλεοπτικό πρόγραμμα «Ελευθερία» και εκδίδονται σε όχι τακτικά χρονικά διαστήματα οι εφημερίδες: «Ελληνική εφημερίδα», «Νέος Πόντος», «Χερσόνησος»³⁰. Στην κωμόπολη Ζουγιά πολλά χρόνια υπήρχε το συγκρότημα «Προμηθέας», στη Συμφερούπολη οργανώθηκε το φολκlorικό χορευτικό συγκρότημα «Ελπίδα». Δυστυχώς όλες αυτές οι προσπάθειες και οι δραστηριότητες παρουσιάζουν κάμψη. Στην Κριμαία αναγνωρίστηκαν 15 Ελληνικοί Σύλλογοι, η Ομοσπονδία των Ελλήνων της Κριμαίας και ο πολιτιστικός σύλλογος Ταυρικό Κέντρο Ελληνικών Σπουδών «Ελπίδα».

Η ανάλυση της κοινωνικής διάστασης των Ελλήνων της Κριμαίας το 2002 έδειξε ότι η Έλληνες δείχνουν ανοχή στους εκπροσώπους της ορθόδοξης θρησκείας (Αρμένιους, Λευκορώσους, Βούλγαρους, Γεωργιανούς, Ρώσους, Ουκρανούς), για τους εκπροσώπους άλλων εθνότητων αισθάνονται λιγότερο ή περισσότερο ξενοφοβία, αλλά σε κανένα (ακόμη

они воспринимают как язык врагов и поработителей—турок, и в связи с этим предпочитают не указывать родной язык вообще или называют родным русский.(см. об этом подробнее: Аклаев А.Р. К истории формирования современной этноязыковой ситуации у греков Грузии // Этнография, антропология и смежные дисциплины: соотношение предмета и методов.- М., 1989.- С.121-130.; Араджиони М.А., Власов В.П., Морозли А.А., Греки Крыма: ощущение себя и взаимоотношения с соседями // Материалы полевых исследований греков Крыма 2001-2002 гг., организованных Одесским филиалом Греческого фонда культуры - в печати.)

28. Винниченко І.І. Греки України: етнодемографічна характеристика // Україна-Греція: історія та сучасність. Тези міжнародної наукової конференції (м.Київ, 29-30 вересня 1993 р.)- Київ, 1993.- С.35.

29. Лазариди О.А. Из опыта внешкольной работы по межкультурному образованию учащихся средней и старшей ступени общеобразовательных школ АРК // Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму: мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения.- Симферополь, 2003.- С.77-82

30. Лазариди О.А. Из опыта внешкольной работы по межкультурному образованию учащихся средней и старшей ступени общеобразовательных школ АРК // Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму: мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения.- Симферополь, 2003.- С.77-82; Павлов В.М., Лазариди С.А. Крымские греки на этапе возвращения. Возрождение национальной культуры. // Греки в истории Крыма. Краткий биографический справочник.- Симферополь: Таврия-Плюс, 2000.- С.80-84.



και για τους Τούρκους και Γερμανούς) δεν φανέρωναν μισαλλοδοξία³¹, παρόλο που πολλοί από τους ερωτηθέντες πέρασαν πόλεμο, εξορία, ήταν πρόσφυγες από «θερμές περιοχές». Γενικώς, αυτοί έδειχναν κοινωνικοί και ειρηνόφιλοι, έχοντας τη δυνατότητα αρκετά γρήγορα να προσαρμόζονται στις καινούργιες συνθήκες χωρίς να χάνουν τις εθνοπολιτιστικές ιδιαιτερότητές τους³². Παράλληλα, η συμπεριφορά των κατοίκων της χερσονήσου απέναντι στους Έλληνες δεν είναι τόσο φιλική: π.χ. μελέτες, που έγιναν μεταξύ των μαθητών των τελευταίων τάξεων της Κριμαίας το 2002 και 2005 έδειξαν καθαρά αυξανόμενη ξενοφοβία (κλίμακα του Μπογκάρντους, ποσοστό 3,93 και 4,54 αντίστοιχα)³³.

Τελειώνοντας την περιγραφή της σύγχρονης κατάστασης των Ελλήνων της Κριμαίας, θα ήθελα επιστήσω την προσοχή σας στο γεγονός ότι από τους 3.000 Έλληνες που μένουν στη χερσόνησο πολλοί είναι ηλικιωμένοι, και μπορούμε να υπολογίσουμε ότι η Κριμαία – ένα από τα λίκνα της ιστορικής διασποράς της Μαύρης Θάλασσας – θα χάσει την ελληνική κοινότητα. Και για το λόγο αυτό πρέπει να γίνουν σοβαρές κοινές ενέργειες των δυο κρατών μας και διάφορων φορέων για τη διάσωση και αναγέννηση του ελληνικού στοιχείου.

2.2. Έλληνες της ηπειρωτικής Ουκρανίας

Σύμφωνα με την απογραφή του 1989 στην περιφέρεια του Ντονιέτσκ ζούσαν 83.691 Έλληνες, που σημαίνει το 85% όλου του ελληνικού πληθυσμού της Ουκρανίας. Αυτοί συγκροτούσαν συμπαγείς ομάδες σε 46 κατοικημένα μέρη, όπου αποτελούσαν το 20 μέχρι 79 % του πληθυσμού³⁴. Μόνο σε 23 χωριά και στην κωμόπολη Σαρτανά το ελληνικό στοιχείο ήταν πάνω από 50%. Ελληνικοί σύλλογοι στην Βόρεια Προαζοφική εμφανίστηκαν μόνο στην περίοδο της «περεστρόϊκα». Τον Ιανουάριο του 1989 αναγνωρίστηκε ο ελληνικός σύλλογος της Μαριούπολης, που σήμερα αποτελείται πάνω από 3.000 μέλη. Οι πρόεδροί του σε διάφορα χρόνια ήταν: Ασλά, Σ. Χαρατζάς, Προτσένκο, Κονόπ-Λιασκό, Ν. Τεμίρ, Ν. Τσάπνη. Το 1989-1990 αυτοί δημιουργήθηκαν στο Ντονιέτσκ, περιοχές Βολοτντάρσκογιε, Περσοτραβνέβογιε και Βελίκαγια Νοβοσιόλκα. Το 1990 εμφανίστηκε Πανουκρανική οργάνωση των Ελλήνων, η οποία το 1991 αναδιοργανώθηκε σε Ένωση Ελλήνων Ουκρανίας. Στη συνέχεια 8-9 Απριλίου 1995 ιδρύθηκε η Ομοσπονδία των Ελληνικών Συλλόγων της Ουκρανίας (Ο.Ε.Σ.Ο). Οι ιδρυτές της ήταν 17 σύλλογοι από 6 περιφέρειες της Ουκρανίας. Στο οργανωτικό συνέδριο εκλέχτηκε πρόεδρος η Αλεξάνδρα Προτσένκο (Πιτσατζή)³⁵ η οποία στα

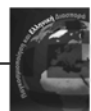
31. Араджиони М. А. Исследование современного уровня толерантности населения полуострова и исторического опыта межэтнических и межконфессиональных отношений в Крыму (по материалам исследований 2001-2004 гг.) // Проблемы интеграції кримських репатріантів в українське суспільство.- Київ, 2004.- С.49.

32. Иванова Ю.В. Этническая культура: факторы ее стабилизации и развития // Этнографическое обозрение.- 1994.- №1.- С.163-164.

33. Морозли А.А., Араджиони М.А. Межэтнические отношения в среде старшекласников Крыма (по материалам этносоциологического исследования 2005 г.) // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: Сборник статей, документов и материалов.- Симферополь, 2005.- С. 44-53; Морозли А.А. Результаты, полученные в ходе исследования «Национализм в молодежной среде» // Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму: мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения.- Симферополь, 2003.- С.23-37.

34. Чорний С. М. Національний склад населення України в ХХ ст.. Довідник.- К.: ДНВП «Картографія».- 2001.- С.73-83.

35. Балабанов К.В., Пархоменко С.П. Національно-культурне та громадське життя греків України в другій половині ХХ - на початку ХХІ ст..- Маріуполь, 2006.- С.71-131.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

επόμενα συνέδρια των 1997, 2000, 2003 και 2006 παραμένει επικεφαλής. Σήμερα το κεντρικό γραφείο της Ομοσπονδίας βρίσκεται στη Μαριούπολη και ενώνει 95 ελληνικούς συλλόγους από 18 περιφέρειες της Ουκρανίας. Ως μέλη της Ο.Ε.Σ.Ο. λειτουργούν και επαγγελματικές ενώσεις, π.χ.: Όμιλος Ελλήνων-Ιατρών «Ιατρός», Όμιλος Ελλήνων Καλλιτεχνών του Ντονπας «Γαλατεία», Όμιλος των Ελλήνων Επιχειρηματιών, και ερασιτεχνικές ομάδες, π.χ. Αθλητικοί Όμιλοι «Σπάρτα» και «Ολυμπιακός».

Το Φεβρουάριο του 1989 στη Μαριούπολη ξεκίνησε να λειτουργεί προαιρετικό τμήμα της ελληνικής γλώσσας. Το Σεπτέμβριο 1990 στο δημοτικό σχολείο Αρ.66 της Μαριούπολης οργανώθηκε πρώτη τάξη, στην οποία η νεοελληνική γλώσσα άρχισε να διδάσκεται επίσημα ως ξένη γλώσσα. Τον επόμενο χρόνο, τον Ιούνιο του 1991, στην πόλη άνοιξε Κολλέγιο Ανθρωπιστικών Σπουδών του Κρατικού Πανεπιστημίου του Ντονιέτσκ, όπου με την πρωτοβουλία του Ελληνικού Συλλόγου της Μαριούπολης σε όλα τα τμήματα διδάσκονταν τα νεοελληνικά. Σήμερα αυτό το Κολλέγιο αναβαθμίστηκε και έγινε Κρατικό Ανθρωπιστικό Πανεπιστήμιο της Μαριούπολης και είναι το μοναδικό εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ευρώπη (εκτός των Ελληνικών) όπου πάνω από 700 φοιτητές σε διάρκεια 5 ετών μαθαίνουν τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας³⁶. Το 2002 την νεοελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό διδάσκονταν 4960 μαθητές από 95 δασκάλους σε 66 εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ουκρανίας.

Το 1998 με τη πρωτοβουλία της ελληνικής κοινότητας και του ιερέα Βασίλη (Μουλίτς) αγιοποιήθηκε ο μητροπολίτης Ιγνάτιος από τη Σύνοδο Κιέβου της Ουκρανικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Πατριαρχείου Μόσχας. Στη Μαριούπολη προς τιμήν του στήθηκε ανδριάντας. Μεγάλη δουλειά γίνεται για την αναζωογόνηση της ιστορικής μνήμης: στα κατοικημένα μέρη επανέρχονται οι ιστορικές ονομασίες τους (π.χ., Μαριούπολη, Μάνγους, Τσερμαλίκ, Μαλογιανισολ), στις οδούς δίνονται ονόματα γνωστών Ελλήνων (π.χ., οδός του Γ. Κοστοπράβ, του Β. Γαλλά), στη Μαριούπολη επανέφεραν την ιστορική ονομασία των οδών (Ελληνική, Μητροπολιτική κλπ.)³⁷. Με τα μνημεία και αναμνηστικές πλάκες προσπαθούν να διατηρήσουν τη μνήμη των γνωστών συμπατριωτών τους (π.χ. του ποιητή Γ. Κοστοπράβ, του μηχανικού Κ. Τσελπάν κ.ά.). Ιδιαίτερο ρόλο στη ζωή των ελληνικών κοινοτήτων παίζει η Πανουκρανική ελληνική πολιτιστική-αθλητική εκδήλωση «Μέγα γιορτή», που γίνεται κάθε δυο χρόνια σε ένα από τα ελληνικά χωριά. Στη διάρκεια της «Μέγα γιορτή» παρουσιάζουν τα έργα τους τα ελληνικά συγκροτήματα, οι τραγουδιστές κ.ά. και γίνεται διαγωνισμός παραδοσιακής πάλης των «μαριουπολιτών» - «κουρές»³⁸. Ανάμεσα στους Έλληνες της Ουκρανίας υπάρχει μεγάλο επιστημονικό και καλλιτεχνικό δυναμικό – μουσικοσυνθέτες, ποιητές, λογοτέχνες, αρχιτέκτονες κ.ά.³⁹

Από το 1996 εκδίδεται η εφημερίδα της Ομοσπονδίας των Ελληνικών Συλλόγων της Ουκρανίας «Έλληνες της Ουκρανίας», η οποία είναι συνέχεια της πρώτης εφημερίδας των Ελλήνων της ανεξάρτητης Ουκρανίας – «Έλληνες της Προαζοφικής». Επίσης εκδίδονται οι ελληνικές εφημερίδες: «Χρόνος» (Μαριούπολη), «Καμπάνα» (Ντονιέτσκ), «Οδησός»

36. Балабанов К. В. Роль Мариупольського Державного гуманітарного університету в духовному відродженні греків України// Розвиток еллінізму в Україні у XVIII–XXI ст.: Збірка матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (21–23 травня 2007 р.)– Мариуполь, 2007.– С.61.

37. Буклет к 10-летию ФГОУ.– Мариуполь, 2005.

38. Патрича А.Д. Борьба курэш.– Б.М., 2005.– С.1–80.

39. Папуш И.А. Творческая деятельность греков Приазовья (конец XIX – XX вв.): Энциклопедический справочник.– Мариуполь: Предприятие «Газета «Приазовский рабочий», 2000.– С. 1–160.



(Οδησσός) και άλλες. Με την ίδρυση των Ελληνικών προξενείων στο Κίεβο (το 1992), στην Οδησό (το 1994) και στη Μαριούπολη (το 1996) οι επαφές με τους συμπατριώτες που ζουν στην Ελλάδα και στις άλλες χώρες έγιναν πιο στενές. Από το Σεπτέμβρη του 2001 στη Μαριούπολη λειτουργεί Ελληνικό Ιατρικό Κέντρο, που χρηματοδοτείται από τους Έλληνες του Αποδήμου Ελληνισμού, επίσης χτίστηκε και το Ελληνικό Πολιτιστικό Κέντρο. Οι Έλληνες της Ουκρανίας συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή του κράτους. Το 2006 εκλέχθηκαν 10 Έλληνες στη βουλή της Ουκρανίας. Στα τοπικά περιφερειακά συμβούλια της διοικητικής περιοχής του Ντονιέσκ, όπου μένει συμπαγής ελληνικός πληθυσμός, έχουν εκλεγεί 430 αντιπρόσωποι ελληνικής καταγωγής⁴⁰.

Εκτός τούτων υπάρχουν πολλά προβλήματα και προκλήσεις οι οποίες πρέπει να αντιμετωπιστούν από τους «Μαριουπολίτες», όπως:

1. Η αδράνεια του μεγαλύτερου ποσοστού του ελληνικού πληθυσμού,
2. Η έλλειψη ομόνοιας⁴¹ και περιφρονητική συμπεριφορά στους Έλληνες που μιλούν σε τουρανικές γλώσσες,
3. Η φυγή των νέων από τα ελληνικά χωριά της Προαζοφικής για αναζήτηση δουλειάς και καλύτερων συνθηκών ζωής, οδηγεί τη διασπορά σε μαρασμό.
4. Οικολογική μόλυνση ενός μεγάλου μέρους της περιοχής στην οποία ζουν και πρόβλημα υψηλής θνησιμότητας,
5. Πολιτική και οικονομική αστάθεια στην Ουκρανία, νομική ανασφάλεια, αύξηση του εθνικισμού και της μισαλλοδοξίας,
6. Άνοδος των μεταναστευτικών τάσεων,
7. Προοδευτική αύξηση της αφομοίωσης, απώλεια της γλώσσας και πολιτισμού που δημιούργησαν από αιώνες οι Έλληνες της Μαύρης Θάλασσας,
8. Ποικιλία των διαλέκτων και των ιδιωμάτων, πρόβλημα της διάσωσής τους και δημιουργίας λογοτεχνικής γλώσσας των Μαριουπολιτών,
9. Προσανατολισμός στη γλώσσα, στην ιστορία και στον πολιτισμό της ηπειρωτικής Ελλάδας και κατασκευή μιας καινούργιας ταυτότητας.

Σήμερα την νεοελληνική γλώσσα, την ιστορία και πολιτισμό μαθαίνουν 5.827 άτομα (ως κανονικό μάθημα 3.012, προαιρετικά 2.815) στα 97 εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ουκρανίας, όπου διδάσκουν τα νεοελληνικά 119 δάσκαλοι. Παραδοσιακά στο χώρο του Κρατικού Πανεπιστημίου Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης κάθε χρόνο γίνονται διαγωνισμοί – Πανουκρανικές Ολυμπιάδες των μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική γλώσσα, την ιστορία και πολιτισμό της Ελλάδας και των Ελλήνων της Ουκρανίας, στους οποίους παίρνουν μέρος πάνω από 700 άτομα από όλες τις περιοχές της Ουκρανίας, συμπεριλαμβανόμενης και της Κριμαίας⁴². Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στους φοιτητές γίνεται σε 9 Πανεπιστήμια και Ινστιτούτα στο Ντονιέσκ, Κίεβο, Λβοβ, Μαριούπολη, Οδησό, Συμφερούπολη.

40. Близнюк А.М. Участь представників грецької спільноти в органах місцевого самоврядування в Донецькій області: соціально-політична та освітньо-професійна складова // Розвиток еллінізму в Україні у XVIII–XXI ст.: Збірка матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (21–23 травня 2007 р.).– Маріуполь, 2007.– С.24.

41. Попов Г.Х. Время и бремя выбора // Балджи А. Греческие хроники Украины.– Мариуполь, 2007.– С.470–485; Балабанов К.В., Пархоменко С.П. Там же.– С.218.

42. Επιστολή της Προέδρου ΟΕΣΟυ προς την κα Κ. Κατρα νή από το 31/05/2007. Сведения предоставлены Е. Добра, зав.отделом образования ФГОУ.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Λειτουργούν: Κέντρο Έλληνο-Ουκρανικών Μελετών του Ινστιτούτου Ιστορίας της Ουκρανίας της Εθνικής Ακαδημίας Επιστημών της Ουκρανίας (Κίεβο), Κέντρο Ελληνικών Μελετών και Ελληνικού Πολιτισμού «Ανδρέας Μπιλέτσκι» (Κίεβο), Ελληνικό Πολιτιστικό Κέντρο (Μαριούπολη), Ταυρικό Κέντρο Ελληνικών Σπουδών «Ελπίδα» (Συμφερούπολη), Ελληνιστικό Κέντρο της Προαζοφικής (Ντονιέτσκ) κ.ά. Μεγάλο ρόλο στη δραστηριότητά τους διαδραματίζουν όχι τόσο οι ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί, όσο οι φιλέλληνες – ρώσοι, ουκρανοί κ.ά.

Από το 1996 εποικοδομητικά λειτουργεί το Παράρτημα του Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού στην Οδησό, το οποίο συμβάλλει ενεργά όχι μόνο στη διάδοση του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού της Ελλάδας αλλά και στην εκμάθηση και προώθηση της ιστορίας και πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς. Με την πρωτοβουλία της υποδιοευθύντριας του Παραρτήματος, Ελένης Σαμαριτάκη, το 2001-2005 πραγματοποιήθηκε ένα μεγάλο τμήμα του Προγράμματος Μελέτης της ιστορίας και σύγχρονης κατάστασης των Ελλήνων Ουκρανίας⁴³. Όμως λόγω αλλαγής της πολιτικής της διεύθυνσης του Ιδρύματος αυτό το Πρόγραμμα για τρίτο χρόνο δεν χρηματοδοτείται και για αυτό δεν μπορούμε να εκδώσουμε το υλικό που συγκεντρώσαμε. Μεγάλη βοήθεια στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων προσφέρουν, εκτός από το Υπουργείο Παιδείας, το Ίδρυμα «Αναστάσιος Γ. Λεβέντης» (Δημοκρατία της Κύπρου), η Γενική Γραμματεία Αποδήμου Ελληνισμού του Υπουργείου Εξωτερικών της Ελληνικής Δημοκρατίας, το Συμβούλιο του Αποδήμου Ελληνισμού και συγκεκριμένα η Περιφέρεια της Ευρώπης, η εταιρεία «Μηχανική Ουκρανία» κ.ά.

Στα τελευταία 15 χρόνια στην Ουκρανία πραγματοποιήθηκαν πάνω από 20 επιστημονικά συνέδρια για την ιστορία και πολιτισμό των Ελλήνων της Ουκρανίας στα νέα και νεότερα χρόνια. Πολύ περισσότερα δε, επιστημονικά ιστορικο-αρχαιολογικά συνέδρια για τα αρχαία και βυζαντινά μνημεία στη βόρεια παραλία της Μαύρης Θάλασσας στα οποία, δυστυχώς δεν παίρνουν μέρος οι αρχαιολόγοι από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Πρόσφατα στη Μαριούπολη τελείωσε μεγάλο συνέδριο «Ανάπτυξη του Ελληνισμού στην Ουκρανία (18ος –20ος αι.)», το οποίο συμμετείχαν πάνω από 200 εισηγητές από διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένων και των κυβερνητικών εκπροσώπων. Το συνέδριο απέδειξε το ενδιαφέρον της Ουκρανίας και των Ουκρανών για τα ελληνικά θέματα και τη διάθεση για τη διάσωση της Ελληνικής διασποράς στη χώρα.

Συμπερασματικά θα ήθελα να επισημάνω ότι η Ουκρανία είναι η μοναδική χώρα στα παράλια της Μαύρης θάλασσας, στην οποία και σήμερα μένει συμπαγής ιστορική ελληνική διασπορά – πάνω από 80.000 άτομα - που ονομάζονται «μαριουπολίτες». Όμως η πατρίδα τους ήταν η Κριμαία – η παλαιά Ταυρική, όπου βρίσκονται τα ερείπια άνω των 20 αρχαίων πόλεων και δεκάδων βυζαντινών αποικιών. Επίσης στην Ουκρανία μένουν γύρω στα 10000 άτομα – Έλληνες - απόγονοι της «μεταναστευτικής διασποράς», περισσότεροι από τους οποίους ήρθαν από την εξορία ή ήταν πρόσφυγες από τις «θερμές περιοχές».

Η ιστορική πορεία απέδειξε ότι σχεδόν όλοι οι Έλληνες, που έζησαν έξω από τα σύνορα του μητρικού τους κράτους ήξεραν δύο γλώσσες: τη μητρική και τη γλώσσα της χώρας διαμονής, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αφομοιώθηκαν γλωσσικά. Στη Ρωσική Αυτοκρατορία οι Έλληνες έμαθαν ρωσικά ή ουκρανικά ως γλώσσες επικοινωνίας. Το κλείσιμο των Ελληνικών εθνικών σχολείων στη δεκαετία του 1930, η βίαιη εκτόπιση, οι διώξεις, και ως αποτέλεσμα αυτών ο φόβος της χρήσης της ελληνικής γλώσσας ακόμα και στα σπίτια τους,

43. Араджіоні М.А., Пригарін О.А., Самарітакі О.С., Станко В.Н. «Греки півдня України»: інформація про початок дослідницької програми // Записки історичного факультету Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова. – Одеса, 2002. – Вип. 12. – С.536–539.



συντέλεσαν ώστε οι περισσότεροι Έλληνες της Ουκρανίας να χάσουν τη μητρική τους γλώσσα ή να οδηγηθούν στη διγλωσσία⁴⁴. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής του 2001 το 23,8% των Ελλήνων της Α.Δ.Κ. δήλωσαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, 71,8% - τη ρωσική, 4,4% - την ουκρανική και άλλες γλώσσες. Γενικώς όμως στην Ουκρανία η γλωσσική κατάσταση παρουσιάζεται ακόμα χειρότερη: μόνο 6,4% των Ελλήνων δήλωσαν ως μητρική τη γλώσσα της εθνότητάς τους, 88,5% - ρωσική, 4,8% - ουκρανική, 0,3% - άλλες. Αλλά στην πραγματικότητα πολλοί «ρωσόφωνοι» Έλληνες στην καθημερινή ζωή μιλούν σε ελληνικές ή τουρανικές διαλέκτους.

Στη διάρκεια του 20^{ου} αι. σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον αριθμό του ελληνικού πληθυσμού στο έδαφος της σημερινής Ουκρανίας και στον τόπο διαμονής τους⁴⁵.

Έλληνες ανά περιοχή	Κρατικές απογραφές (σε χίλια άτομα)					
	1897	1926	1959	1979	1989	2001
Έλληνες της περιφέρειας του Ντονιέσκ («μαριουπολίτες»)	69,4	97,7	93,2	90,6	83,7	77,5
Έλληνες της Κριμαίας	18,1	20,1	-	1,9	2,7	3,0
Έλληνες στις υπόλοιπες περιοχές της Ουκρανίας	10,4	6,9	11,2	11,5	12,2	11,0
Έλληνες της Ουκρανίας (σύνολο)	97,9	124,7	104,4	104,1	98,6	91,5

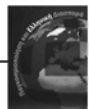
Τα στατιστικά στοιχεία αποδεικνύουν, ότι ο Ελληνικός πληθυσμός σταδιακά μειώνεται. Η αιτία δεν είναι μόνο η αφομοίωση, η εσωτερική μετανάστευση στις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., ή στατιστικά λάθη – οι Έλληνες εξακολουθούν να μεταναστεύουν στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Πολλοί από τους μετανάστες είναι απόγονοι της «μεταναστευτικής διασποράς» - αυτών που ήρθαν στη χώρα τον 19^ο-20^ο αιώνα, αλλά τα τελευταία χρόνια μεταναστευτικές τάσεις άρχισαν να εμφανίζονται και στους Μαριουπολίτες. Όπως σημείωσε στη μελέτη της η Ιβανόβα, στη μεταναστευτική διαδικασία παρατηρείται το φαινόμενο της κατολίθησης, όπως όταν μια πέτρα που κυλάει από το βουνό συμπαρασύρει και πολλές άλλες. Στη δημιουργία του ρεύματος μετανάστευσης παίζουν ρόλο: ισχυρές συγγενικές σχέσεις, το παράδειγμα των γειτόνων, ο φόβος ότι θα απομείνουν μειοψηφία και η επικρατούσα κοινωνική τάση. Παρά το ότι πολλοί μετανάστες προβλέπουν πολλές δυσκολίες που πρέπει να περάσουν, βαριά, μη επαγγελματική δουλειά, δύσκολη προσαρμογή στο νέο τρόπο ζωής, νοσταλγία για την πατρίδα που αφήνουν, δέχονται αυτές τις θυσίες χάρη των παιδιών τους. Επειδή πιστεύουν ότι τουλάχιστον σε δεύτερη-τρίτη γενιά αυτοί θα ενσωματωθούν και θα αισθάνονται «δικοί τους» στην ιστορική πατρίδα τους⁴⁶.

Οι αιτίες της μετανάστευσης στην Ελλάδα είναι ίδιες για όλες τις ομάδες των Ελλήνων που μένουν στην Ουκρανία:

44. Иванова Ю.В. Греческая диаспора в странах СНГ: межэтнические культурные связи и проблемы этнического самосознания // Проблемы греческой культуры: Материалы международной научно-практической конференции.- Симферополь: Крымский архив, 1997.- С.125-127.; Старовойтова Г.В. Этнолингвистические процессы и элементы этнического самосознания // Этносоциальные проблемы города.- М.: Наука, 1986.- С.248-260.

45. Население Крымской области по данным переписи населения (справочный материал). - Симферополь, 1989.

46. Иванова Ю. В. Этносоциальные проблемы греческого населения Грузии // Исследования по прикладной и неотложной этнологии.- М.: ИЭА РАН, 1991.- Документ № 13.- С.16-17.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

1. Αναζητούν όχι μόνο καλύτερη ζωή, αλλά και μία δίκαιη ανταμοιβή στον επαγγελματικό χώρο ανάλογα με τα προσόντα και δυνατότητές τους.
2. Επιδίδουν να απαλλαγούν από το συναίσθημα του ανθρώπου «δεύτερης κατηγορίας», πολύ σημαντικό για αυτούς, αφού κατά περιόδους οι γείτονες τους υπενθυμίζουν ότι είναι «φιλοξενούμενοι σε ξένη χώρα».
3. Επιθυμούν να μην χάσουν την εθνική τους ταυτότητα, τη γλώσσα και την εθνοπολιτιστική ιδιαιτερότητα τους, λόγω των πολλών μεταναστεύσεων είτε με βίαιο τρόπο, είτε εθελοντικά.
4. Προσπαθούν να αποφύγουν τις πιθανές εθνικές ή θρησκευτικές συγκρούσεις λόγω της αύξησης της ξενοφοβίας, του εθνικισμού και τη διάδοση των φουνταμενταλιστικών τάσεων στο Ισλάμ.
5. Θέληση να βρουν για τα παιδιά και τα εγγόνια τους ένα καταφύγιο, όπου αυτοί μπορούν να θεωρούν ότι βρίσκονται στο σπίτι τους, στη δικιά τους γη, όπου δεν κινδυνεύουν να φυλακιστούν ή να διωχτούν μόνο επειδή είναι Έλληνες είτε ορθόδοξοι, και από όπου δεν θα χρειαστεί πάλι να μεταναστεύσουν⁴⁷.

Για την αντιμετώπιση των μεταναστευτικών τάσεων, τη διατήρηση και συνεχή ανάπτυξη της πολιτικής, κοινωνικής και πνευματικής ζωής των Ελλήνων της Ουκρανίας χρειάζεται κατά τη γνώμη μας, να ληφθούν υπόψη οι ακόλουθες προτάσεις μας, σε διάφορα επίπεδα, και να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα:

α. Επίπεδο Ελληνικών Κοινωνικών Οργανώσεων της Ουκρανίας

- Αντιμετώπιση των αντιμαχόμενων τάσεων και της έλλειψης ομόνοιας στο εθνικο-πολιτιστικό κίνημα των Ελλήνων της Ουκρανίας,
- εξασφάλιση διαφανούς δραστηριότητας των ελληνικών κοινοτήτων και της χρήσης των χρηματικών δωρεών,
- δραστηριοποίηση των ελληνικών κοινοτήτων της Κριμαίας, συνεργασία ή ένωση των δύο Ομοσπονδιών που λειτουργούν στην Ουκρανία,
- προώθηση της «Οικουμενικής» συνείδησης και προβολής των δυνατοτήτων και της προοπτικής οικοδόμησης του μέλλοντος της ελληνικής διασποράς στην Ουκρανία,
- προώθηση και υποστήριξη των δικαιωμάτων και ενδιαφερόντων των Ελλήνων της Ουκρανίας στα όργανα εξουσίας και διοίκησης της χώρας,
- επιδίωξη αναγνώρισης των Ελλήνων της Ουκρανίας και της Κριμαίας ως αυτόχθονος λαού του τόπου,
- πρωτοβουλία επεξεργασίας, σε κρατικό επίπεδο, ενός Προγράμματος ανάπτυξης των ελληνικών κοινοτήτων της Ουκρανίας και άμεση συμμετοχή στην εκπόνηση και προώθησή του,
- ανάπτυξη και δραστηριοποίηση των επαφών με άλλες εθνικές και πολιτιστικές κοινότητες της χώρας και συνδυασμένες ενέργειες για την προώθηση και υπεράσπιση των ενδιαφερόντων των εθνικών μειονοτήτων της Ουκρανίας,

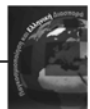
47. Иванова Ю. В. Этносоциальные проблемы греческого населения Грузии // Исследования по прикладной и неотложной этнологии.- М.: ИЭА РАН, 1991.- Документ № 13.- С.16-17.



- υπεράσπιση των ενδιαφερόντων των Ελλήνων της Ουκρανίας στα όργανα εξουσίας και διοίκησης της Ελλάδας, προσπάθεια για την εκπόνηση του κρατικού Προγράμματος συνδρομής στη διατήρηση της ιστορικής διασποράς των Ελλήνων της Ουκρανίας, και απλοποίηση εκ μέρους των Ελληνικών αρχών του συστήματος θεώρησης βίζας για τους Έλληνες του εξωτερικού, εφαρμογή του Νόμου του 2790,
- ιδιαίτερη προσοχή να δοθεί στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των κοινοτήτων των τουρκόφωνων Ελλήνων της Ουκρανίας,
- ίδρυση συμβουλευτικής υπηρεσίας νομικής και κοινωνικής βοήθειας στους ομογενείς,
- εκπόνηση και διεξαγωγή συνδυασμένων πολιτιστικών και οικονομικών σχεδίων και προγραμμάτων ανάμεσα στις περιφέρειες,
- αλληλοβοήθεια στην αναζήτηση πόρων,
- εκμετάλλευση των προσωπικών επαφών για την προσέλκυση των ξένων επενδύσεων, ίδρυση μεικτών επιχειρήσεων στην Ουκρανία,
- ευρεία προσέλκυση των νέων στις δραστηριότητες των ελληνικών κοινοτήτων, οργάνωση ειδικών πολιτιστικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ειδικά και για τα νέα στελέχη των κοινοτήτων,
- ίδρυση δικτυακού τύπου και βάσης δεδομένων των Ελλήνων της Ουκρανίας,
- διάδοση της μελέτης των διαλέκτων στις οποίες μιλούν οι Μαριουπολίτες μεταξύ των οποίων και τουρανικών, προώθηση της νεοελληνικής γλώσσας στα νηπιαγωγεία, στα σχολεία, διαμόρφωση ελληνόγλωσσου περιβάλλοντος στις εκδηλώσεις,
- συμμετοχή στη φροντίδα και διατήρηση των μνημείων αρχιτεκτονικής κι άλλης πολιτιστικής κληρονομιάς των Ελλήνων στην Ουκρανία,
- διάδοση και προώθηση της ιστορίας, της γλώσσας και του πολιτισμού των Ελλήνων της Ουκρανίας ανάμεσα στους κατοίκους της χώρας,
- υποστήριξη των επιστημόνων, των καλλιτεχνών, των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων και μη ελληνικής καταγωγής), οι οποίοι ασχολούνται με τη μελέτη και διάδοση του ελληνικού πολιτισμού, συνδρομή στην έκδοση των έργων τους, οργάνωση εκθέσεων κ.λπ.
- ευρεία προσέλκυση των φιλελλήνων της Ουκρανίας σε διάφορα είδη δραστηριοτήτων των ελληνικών κοινοτήτων.

β. Επίπεδο των Τοπικών Αρχών και Οργάνων Τοπικής Αυτοδιοίκησης της Ουκρανίας

- Έγκαιρη χορήγηση οικοπέδων στους Έλληνες που έχουν επανέλθει από τις περιοχές όπου είχαν εξοριστεί,
- παραχώρηση χώρου με ευνοϊκούς όρους για γραφεία και πολιτιστικά κέντρα των ελληνικών κοινωνικών οργανώσεων,
- συνδρομή στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών επαφών, συνδυασμένων ενεργειών διάφορων εθνικών κοινοτήτων του τόπου και της ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των περιφερειών σε επίπεδο των Δήμων και εθνικών κοινοτήτων,
- εξασφάλιση αμοιβής από τους τοπικούς προϋπολογισμούς των ωρών του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι οποίες παραχωρούνται για την εκμάθηση της ιστορίας και του πολιτισμού των Ελλήνων, της νεοελληνικής γλώσσας και των τοπικών ελληνικών διαλέκτων,
- δυναμική προσέλκυση των ελληνικών κοινοτήτων και πολιτιστικών κέντρων για συνεργασία



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

στον τομέα διατήρησης και γνωστοποίησης των μνημείων ιστορίας και πολιτισμού των Ελλήνων της Ουκρανίας,

- υποστήριξη των τοπικών ελληνικών ΜΜΕ, παραχώρηση στα κρατικά περιφερειακά κανάλια χρόνου για τηλεοπτικές εκπομπές στην ελληνική γλώσσα και σε ελληνικές διαλέκτους,
- υποστήριξη σε περιφερειακό επίπεδο διάφορων εκπαιδευτικών, επιστημονικο-ερευνητικών, πολιτιστικών, κοινωνικών εκδηλώσεων και πρωτοβουλιών των κοινοτήτων, που έχουν σκοπό τη διατήρηση και ανάπτυξη του ελληνικού έθνους στην Ουκρανία.

γ. Επίπεδο της Βουλής και της Κυβέρνησης της Ουκρανίας

- Τελειοποίηση της νομικής βάσης όσο αφορά τις εθνικές μειονότητες, που διαμένουν στην Ουκρανία, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που υπέστησαν βίαιο εκτοπισμό,
- αναγνώριση των Ελλήνων της Ουκρανίας και της Κριμαίας ως αυτόχθονος λαού του τόπου,
- έγκριση σε κρατικό επίπεδο του Προγράμματος ανάπτυξης των Ελληνικών Κοινοτήτων της Ουκρανίας,
- ψήφιση του Νόμου για φορολογική ελάφρυνση λόγω δωρεών σε κρατικά και μη κρατικά κοινωφελή και πολιτιστικά ιδρύματα και συλλόγους,
- δημιουργία θετικού επενδυτικού κλίματος στη χώρα,
- ίδρυση ελεύθερων οικονομικών ζωνών σε περιοχές συμπαγούς εγκατάστασης των εθνικών μειονοτήτων για την προσέλκυση των επενδυτών από τις μητροπόλεις,
- οργάνωση και πραγματοποίηση των διαγωνισμών συγγραφής των προγραμμάτων και εγχειρίδιων για παιδιά που διδάσκονται τη νεοελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό των Ελλήνων της διασποράς στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ουκρανίας και έκδοση των βιβλίων αυτών σε ικανή ποσότητα,
- ψήφιση του Κρατικού Προγράμματος μελέτης και διατήρησης των διαλέκτων των Ελλήνων της Ουκρανίας,
- υποστήριξη στο κρατικό επίπεδο διάφορων εκπαιδευτικών, επιστημονικο-ερευνητικών, πολιτιστικών, κοινωνικών εκδηλώσεων και πρωτοβουλιών των ελληνικών κοινοτήτων, που έχουν σκοπό τη διατήρησης και ανάπτυξης του ελληνικού έθνους στην Ουκρανία,
- παροχή βοήθειας στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών σχέσεων,
- ενθάρρυνση των συνδυασμένων σχεδίων διάφορων εθνικών κοινοτήτων, καθώς επίσης και της ανάπτυξης επαφών μεταξύ των περιφερειών στο επίπεδο των Δήμων και εθνικών κοινοτήτων για την καταπολέμηση της ξενοφοβίας, μισαλλοδοξίας και ανάπτυξης των διαδικασιών επανένταξης στη χώρα.

δ. Προτάσεις σε Όργανα Εξουσίας και Διοίκησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, σε Κοινωνικές Οργανώσεις της Ελλάδας και των Ελλήνων της Διασποράς

- Υποστήριξη σε διακυβερνητικό επίπεδο των ενδιαφερόντων των Ελλήνων της Ουκρανίας,
- εκπόνηση με συμμετοχή των ελληνικών κοινοτήτων της Ουκρανίας του στρατηγικού κρατικού Προγράμματος συνδρομής για τη διατήρηση της ιστορικής διασποράς των Ελλήνων της Ουκρανίας,
- απλοποίηση του συστήματος θεωρήσεων για τους ομογενείς του εξωτερικού, υπογραφή διμερούς Συμφωνίας με την Ουκρανία για την άδεια εποχιακής απασχόλησης και



- κοινωνικής ασφάλισής τους, εφαρμογή του Νόμου του 2790,
- προσπάθεια για διάδοση της ιδέας «Όπου γης και πατρίς», «επαναπατρισμού» σε περιοχές παραδοσιακής εγκατάστασης των Ελλήνων στη Μαύρη Θάλασσα,
 - παροχής φορολογικών ελαφρύνσεων ή οικονομικών ενισχύσεων, προνομιακής πίστωσης των πολιτών της Ελλάδας από τους πρώην πολίτες της Ε.Σ.Σ.Δ, που επιθυμούν να έρχονται στην Ουκρανία για να ξεκινήσουν τις δικές τους επιχειρήσεις.
 - πρόταση για φορολογικές διευκολύνσεις για τις επιχειρήσεις και εταιρίες της Ελλάδας που παρέχουν οικονομική υποστήριξη στις ελληνικές κοινότητες της διασποράς με στόχο την υλοποίηση των κοινωνικών και πολιτιστικών προγραμμάτων τους,
 - δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη ελληνικών επενδύσεων στις περιοχές συμπαγούς εγκατάστασης των Ελλήνων, πρόταση για φορολογική διευκόλυνση ή προνομιακή πίστωση των μεικτών επιχειρήσεων που ιδρύονται από τους Έλληνες της Ελλάδας στην Ουκρανία,
 - διεξαγωγή σε μόνιμη βάση διακυβερνητικών μπιζνες-φόρουμ, και επενδυτικά συνέδρια όχι μόνο στις περιφέρειες της Οδησσού και του Κιέβου, αλλά και σε άλλες περιοχές της Ουκρανίας όπου μένει ο ελληνικός πληθυσμός,
 - επεξεργασία και διεξαγωγή συνδυασμένου προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού για την ελληνική νεολαία της Ουκρανίας,
 - δραστηριοποίηση για την υποστήριξη της κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των τουρκόφωνων ελληνικών κοινοτήτων,
 - επεξεργασία και έγκριση του κρατικού προγράμματος μελέτης, διατήρησης και υπεράσπισης των ελληνικών διαλέκτων (ανάμεσα στις οποίες είναι η ποντιακή, η θρακική, η διάλεκτος των μαριουπολιτών κ.ά.)
 - δραστηριοποίηση των ενεργειών του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού στον τομέα μελέτης και διάδοσης της ιστορίας και του πολιτισμού των Ελλήνων της Ουκρανίας και στις δύο χώρες,
 - ίδρυση στην Κριμαία Κέντρου Ελληνικού Πολιτισμού, που θα μπορούσε να ασχολείται με τα προβλήματα της μελέτης και διάδοσης της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς από την αρχαία εποχή ως τις μέρες μας, καθώς επίσης και με τα προβλήματα διατήρησης και ανάπτυξης της Ελληνικής Διασποράς στη χερσόνησο,
 - προώθηση του διμερούς πολιτιστικού, και εθνικού τουρισμού στην Ελλάδα και στην Ουκρανία,
 - υποστήριξη σε κρατικό επίπεδο διάφορων εκπαιδευτικών, επιστημονικών, ερευνητικών, πολιτιστικών, κοινωνικών εκδηλώσεων και πρωτοβουλιών των ελληνικών κοινοτήτων της Ελλάδας και της Διασποράς, που έχουν σκοπό τη διατήρηση και ανάπτυξη της ελληνικής διασποράς της Ουκρανίας.

Πιστεύουμε, ότι οι παρούσες προτάσεις θα εισακουστούν και θα εγκριθεί η υλοποίησή τους, με σκοπό τη διατήρησης της ιστορικής διασποράς στη βόρεια παρευξείνια περιοχή.



Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην περίοδο της παγκοσμιοποίησης

Κωνσταντίνος Φωτιάδης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης (Σ.Ε.) δημιουργήθηκε από τα αλληπάλληλα κύματα εξόδου λόγω των καταπιεζόμενων από τους Οθωμανούς, Ελλήνων του Πόντου αλλά και του ελλαδικού χώρου. Στα χρόνια της απολυταρχικής Ρωσίας ο Ελληνισμός, ξεπερνώντας τα δύσκολα προβλήματα επιβίωσης των πρώτων χρόνων, οργανώθηκε συστηματικά, ίδρυσε ελληνικές κοινότητες και σωματεία, διατήρησε την ορθόδοξη ελληνική πίστη και παιδεία, πρωταγωνίστησε στο οικονομικό πεδίο και ανάδειξε μέσω του ευεργετισμού το υψηλό φρόνημα της εθνικής συνείδησης και μνήμης.

Η επανάσταση των Μπολσεβίκων, τα σοβαρά λάθη των ελληνικών κυβερνήσεων, η Ουκρανική εκστρατεία, η Μικρασιατική καταστροφή και το Κεμαλικό σύμφωνο φιλίας και συνεργασίας Μπολσεβίκων - Κεμάλ λειπούργησαν αρνητικά στις ελληνοσοβιετικές σχέσεις και κυρίως στις σχέσεις των ντόπιων Ελλήνων της Σοβιετικής Ένωσης με τις σοβιετικές αρχές. Τα προβλήματα της κολεκτιβοποίησης, οι αντιδράσεις των Ελλήνων, το κλείσιμο των σχολείων, εκκλησιών, πολιτιστικών λεσχών, τύπου, οι σταλινικοί διωγμοί και εκτοπίσεις συνέβαλαν στην αλλαγή του χαρακτήρα των περισσότερων Ελλήνων. Η σταλινική φοβία, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η απομόνωση παρατηρείται σε πολλούς Έλληνες ως τις μέρες μας.

Σήμερα θα πρέπει πρώτα να γίνει προσπάθεια αποκατάστασης και αποθεραπείας των ψυχικών τραυμάτων που έχουν υποστεί οι Έλληνες από το σταλινικό καθεστώς. Γιατί πραγματικά ο Ελληνισμός των χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αγωνίζεται σήμερα μαζί με τα προβλήματα επιβίωσης για την αποκατάσταση της ιστορικής μνήμης, τη διάδοση της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού, την οργάνωση των ελληνικών κοινοτήτων και πολιτιστικών συλλόγων, για την αναγνώριση της γενοκτονίας του ποντιακού ελληνισμού και την ηθική αποκατάσταση των θυμάτων της σταλινικής περιόδου.

Η ένταση στις διεθνείς σχέσεις και στις περιφερειακές αντιθέσεις και η δημιουργία ενός έντονου ψυχροπολεμικού κλίματος που εγκαινιάστηκε από την Αμερική στις αρχές της δεκαετίας του 1980 έδωσαν τεράστια ώθηση στις νέες τεχνολογίες. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μέσα από τους μηχανισμούς της αγοράς δημιούργησε τις προϋποθέσεις μιας τεχνολογικής επανάστασης. Με τον τρόπο αυτό η τεχνολογική ισοδυναμία ΕΣΣΔ και ΗΠΑ άρχισε πλέον να υποχωρεί ενώ οι υψηλές σοβιετικές τεχνολογίες άρχισαν να αξιοποιούνται



αποκλειστικά στην πολεμική βιομηχανία χωρίς να εισέρχονται πλέον στην παραγωγή. Η οικονομική κρίση και οι διεθνείς επιπτώσεις της σε συνδυασμό με τους ατυχείς χειρισμούς της σοβιετικής ηγεσίας δημιούργησαν τις προϋποθέσεις επέκτασης του κεφαλαίου στις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού και διαμόρφωσης νέων όρων για την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας.

Ειδικότερα, στην πρώην Σοβιετική Ένωση η διαδικασία της μετάβασης επέφερε ιδιαίτερα σημαντικές πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις στη χώρα. Πέρα από την πολυφωνία στο πολιτικό επίπεδο η μετάβαση οδήγησε σε μείωση του ΑΕΠ, σε αύξηση του εξωτερικού χρέους, σε αδυναμία προσέλκυσης επενδυτών και σε διόγκωση των φαινομένων διαφθοράς. Ειδικά η διαδικασία της μετάβασης είχε καταλυτικές επιπτώσεις στις λιγότερο ευνοημένες κοινωνικές ομάδες. Η κατακόρυφη αύξηση της ανεργίας σε συνδυασμό με την ανισότητα στη διανομή του εισοδήματος αποτελούν εκφάνσεις υπανάπτυξης και η άρση τους συνιστά την μεγαλύτερη πρόκληση στην ιστορία της Ρωσικής Ομοσπονδίας.

Με την κυριαρχία της παγκοσμιοποίησης επεκτάθηκε και στην πρώην Σοβιετική Ένωση το μοντέλο του δυτικού πολιτισμού. Πέρα από την ολοκληρωτική επικράτηση μιας παγκοσμιοποιημένης αγοράς εισέβαλαν στη Σοβιετική Ένωση οι ασθένειες του σύγχρονου πολιτισμού και συγκεκριμένα η ανεργία, η διαφθορά και η μόλυνση του περιβάλλοντος. Στο άνυδρο τοπίο των σύγχρονων κοινωνιών οι ασθένειες αυτές έγιναν συνώνυμες της ανάπτυξης και επιβάρυναν την ποιότητα ζωής, αφού οι πολίτες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης επιδόθηκαν με τη ζέση του νεόπλουτου στην επέκταση του νέου μοντέλου ανάπτυξης, κλείνοντας τα μάτια στις αρνητικές του προεκτάσεις. Τα αποτελέσματα υπήρξαν τραγικά: οι πολίτες που βρέθηκαν στο μεταίχμιο δύο πολιτισμών αναζήτησαν το καλύτερο ήρθαν όμως αντιμέτωποι με νέα προβλήματα και κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις σε τραγικά αδιέξοδα, όπως ποιο θα μπορούσε να είναι στο νέο πολιτισμικό μοντέλο το νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης. Μιας ύπαρξης που συνθλιβόταν καθημερινά στα πλαίσια ενός τεχνολογικού γιγαντισμού που αγνοούσε τον άνθρωπο.

Πέρα από την ανθρωπίνη παράμετρο ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης και σε άλλα επίπεδα. Η πολιτική δεν υπαγορεύεται πλέον από τις εθνικές κυβερνήσεις αλλά διαμορφώνεται στα πλαίσια των διεθνών οργανισμών όπου και λαμβάνονται καίριες αποφάσεις για το μέλλον της ανθρωπότητας. Έτσι και αντίθετα με τα ειωθότα η πρώην Σοβιετική Ένωση θα πρέπει να συνηθίσει σε ένα νέο μοντέλο διακυβέρνησης στα πλαίσια του οποίου το Νομισματικό Ταμείο ή ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου θα ακολουθούν στρατηγικές ανάπτυξης πολύ πιο ουσιαστικές για το μέλλον των λαών από παραδοσιακούς φορείς, όπως τα Υπουργεία. Επιπλέον η εξέταση των προβλημάτων και οι εφαρμογές τους σε ένα πεδίο που ξεπερνά το κράτος και η θέσπιση υπερκρατικών θεσμών για την αντιμετώπιση θεμάτων που επιλύονταν σε περιορισμένα χωρικά πλαίσια συνιστούν τους άξονες του προβλήματος. Η συνακόλουθη παγκόσμια κυριαρχία των ΗΠΑ αποτελεί γροθιά στο στομάχι των πάλοι ποτέ οπαδών ενός άτεγκτου εθνικιστικού μοντέλου ανάπτυξης της Σοβιετικής Ένωσης. Αυτό σε συνδυασμό με την επέκταση του δυτικού τρόπου ζωής συμπληρώνουν το παζλ της παγκοσμιοποίησης στην διαλάμψα αυτοκρατορία των τσάρων.

Ο Ελληνισμός της πρώην Σοβιετικής Ένωσης θα μπορούσε να είναι οργανωμένος και πανέτοιμος να αντιμετωπίσει τις θετικές και αρνητικές προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, αν είχε στο πλευρό του μια ευαίσθητη και υπεύθυνη πατρίδα. Δυστυχώς την κρίσιμη αυτή περίοδο η πατρίδα απουσιάζει. Τα αρμόδια όργανα της εκτελούν κυρίως κομματικές εντολές. Ο αθηναϊκός πολιτικός επαρχιωτισμός μέχρι σήμερα δε μπόρεσε να καταλάβει τον ιστορικό του ρόλο, δε μπόρεσε να γίνει κέντρο αναφοράς του πολύπαθου τμήματος των παρευξείνιων Ελλήνων. Τα τελευταία είκοσι χρόνια η Ελλάδα συμπεριφέρεται ως κακιά



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

μητριά απέναντι στους νεοπρόσφυγες, που αποκαλούνται «ρωσοπόντιοι» από τον απλοϊκό κόσμο και ανιστόρητα «παλιννοσοτούντες» από τον κρατικό μηχανισμό. Η κομματική εκμετάλλευση, το εμπόριο της ψήφου, η αλαζονική συμπεριφορά τραυματίζουν τα ελάχιστα αποθέματα ψυχικής αντοχής που τους απέμειναν, γιατί όσο ζούσαν στις χώρες της Σοβιετικής Ένωσης κρατούσαν αντιστάσεις, επειδή υπήρχε η ελπίδα της μητέρας Ελλάδας. Τώρα το όνειρο αυτό, αυτή η ελπίδα εξαφανίστηκε. Το αρνητικό κλίμα, η έλλειψη προγραμματικού σχεδιασμού και ρεαλιστικών προτάσεων για την επίλυση των προβλημάτων μεταφέρεται και σε όσους απέμειναν στις χώρες εκείνες.

Για ποια παγκοσμιοποίηση μπορούμε να μιλάμε όταν οι νεοπρόσφυγες πρέπει να περνάνε από τις αχαράκτιστες πολλές φορές επιτροπές των περιφερειών, για να αποδείξουν απαντώντας σε ανεπίτρεπτες ερωτήσεις ότι έχουν εθνική συνείδηση.

Όταν στη Μαγούλα Αττικής δέκα οικογένειες αγόρασαν γη και έκτισαν μόνοι τους σπίτια και εδώ και δεκατρία χρόνια δεν τους δίνουν ρεύμα επειδή θεωρούνται αυθαίρετα. Όταν στο μεγαλύτερο αρχαιολόγο του 20^{ου} αιώνα Βίκτωρα Σαρρηγιαννίδη η Ελληνική Πολιτεία του πρόσφερε τιμητική σύνταξη 200 ευρώ. Όταν περιμένουν στην Ελλάδα από τρία έως πέντε χρόνια για να πάρουν την ελληνική ιθαγένεια. Όταν τα αδέρφια και οι συγγενείς τους Έλληνες στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δεν μπορούν να πάρουν βίζα εισόδου στην Ελλάδα. Όταν ελληνικές οργανώσεις από τις χώρες αυτές αναγκάστηκαν να προσφύγουν στα δικαστήρια, επειδή δεν μπορούν να βρουν το δίκαιο τους στα όργανα του ΣΑΕ. Όταν οι Έλληνες πολιτικοί τους χωρίζουν σε καλούς και κακούς. Όταν τους συλλαμβάνουν στην Ελλάδα και τους απελαύνουν. Όταν το Κοινοβούλιο αντιμετώπισε απαξιωτικά τις υπογραφές 204 βουλευτών για ίδρυση της πόλης «Ρωμανία» στην Ελληνική ακόμη Θράκη, μιας οικουμενικής πόλης που θα μπορούσε να απαντήσει σε πολλά ζητήματα και προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης.

Όμως ο Ελληνισμός της πρώην Σοβιετικής Ένωσης θα επιβιώσει και θα πρωταγωνιστήσει στο παγκοσμιοποιημένο χωριό, γιατί έχει αποθέματα αντοχής και πείρας από τα πέτρινα χρόνια της σταλινικής περιόδου. Σήμερα διεκδικεί το δικαίωμα στην εθνική του μνήμη παρά τις τραυματικές εμπειρίες από τη μητέρα πατρίδα.

Οι ελληνικές οργανώσεις εδώ και δύο χρόνια καθιέρωσαν την 19^η Μαΐου ως ημέρα μνήμης της γενοκτονίας των προγόνων τους. Διοργανώνουν πορείες στο Τουρκικό προξενείο. Ενημερώνουν τον ελληνικό πληθυσμό αλλά και τους λαούς με τους οποίους συζούν, μέσα από την έκθεση «Πόντος Δικαίωμα στη Μνήμη» που περιοδεύει σε Ρωσία και Ουκρανία για την τραγική ιστορία των προγόνων τους. Το δίκτυο του ευεργετισμού ξανάρχισε να λειτουργεί για την προβολή της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού.

Ο πνευματικός, πολιτικός και επιστημονικός κύκλος δίνει τα πρώτα θετικά δείγματα της παρουσίας του. Έλληνες πολιτικοί κατέχουν θέσεις στα έδρανα των Κοινοβουλίων. Πρώτος δήμαρχος στη Μόσχα μετά την περεστρόικα ήταν ο Έλληνας Γαβριήλ Ποτόφ. Διευθυντής στο μεγαλύτερο οφθαλμολογικό κέντρο που ίδρυσε ο Φιοντόροφ είναι ο Χρήστος Ταχτζίδης. Εδώ και τρεις μήνες ο αστροναύτης Θεόδωρος Γραμματικόπουλος Γιουρτζίν βρίσκεται για δεύτερη φορά στο διάστημα, την πρώτη ως μέλος πληρώματος του αμερικανικού διαστημοπλοίου και τώρα ως κυβερνήτης του ρωσικού. Στο πρώτο ταξίδι του πήρε μαζί του την ελληνική σημαία την οποία παρέδωσε στον πρόεδρο της Ελληνικής Δημοκρατίας. Σ' αυτό το ταξίδι πήρε μαζί του την προγονική σημαία του ιστορικού Πόντου.

Για να επανέλθουμε στα θέματα παγκοσμιοποίησης θα πρέπει να αναλογιστούμε τι επιδιώκουμε. Αν θέλουμε να διατηρηθεί ο οικουμενικός Ελληνισμός και να παίζει ουσιαστικό ρόλο ως γέφυρα συνεργασίας ανάμεσα στην Ελλάδα και στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης θα πρέπει να δημιουργήσουμε νέους, ισχυρούς και αποτελεσματικούς θεσμούς



που να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των καιρών μας. Είναι αδιανόητο να μην υπάρξει ως σήμερα σ' ένα από τα Πανεπιστήμια μας ένα ερευνητικό κέντρο σοβιετολογίας, ρωσικών σπουδών, όταν τα τελευταία χρόνια κατακλύσθηκε από επιστήμονες όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι για να επιβιώσουν πωλούν ακόμα σουβενίρ στις λαϊκές αγορές.

Αν παραμερίσουμε όμως τα προβλήματα θα έρθουμε αντιμέτωποι με τις νέες ευκαιρίες που διανοίγονται για τους λαούς καθώς διανύουμε το κατώφλι της παγκοσμιοποίησης. Επιθυμία μου είναι να εξειδικεύσω το ζήτημα στους Έλληνες της Σοβιετικής Ένωσης και στόχος μου είναι να εστιάσω στις προοπτικές ανάπτυξης που διανοίγονται για αυτούς στο νέο περιβάλλον.

Η πιο σημαντική παράμετρος την οποία καλούνται να αξιοποιήσουν οι Έλληνες είναι αυτή της «συντήρησης» της εθνικής και πολιτιστικής τους ταυτότητας, προοπτική που αποτελεί εξαγγελία και στόχο του νέου μοντέλου. Καθώς οι Έλληνες διαθέτουν διακριτά και εύκολα αναγνώσιμα χαρακτηριστικά της ταυτότητας και της ιδιοσυστασίας τους, όπως η κοινή γλώσσα, η καταγωγή, τα ήθη και έθιμα και η κοινή θρησκεία, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί έμφαση στην αποκρυπτογράφηση των κωδίκων του αρχαίου παρελθόντος που αποτελεί και τις ρίζες της πνευματικής τους παράδοσης. Η κλασική Ελλάδα, με τον πολιτισμό της, την παιδεία της, το εμπόριο και τον τρόπο ζωής της και πάνω από όλα με τις ανθρώπινες αξίες της που μεταλαμπάδευσε σε γενιές γενεών, συνιστά το ιδεατό πρότυπο για την οικείωση με το παρελθόν και την ενίσχυση των δεσμών με την παράδοση και την ιστορία του Ελληνισμού. Αυτό το παρελθόν μπορεί να μετουσιωθεί σε βιωματική γνώση για τους Έλληνες της Ρωσίας, με την οργάνωση επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους, με την επίσκεψη μουσείων στην Ελλάδα, βιβλιοθηκών, αρχαίων παραστάσεων αλλά και με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων ανάγνωσης των αρχαίων φιλοσόφων μέσα από δόκιμες μεταφράσεις ή εκδόσεις στη Ρωσία.

Το κλειδί για μια διάχυση των αξιών του κλασικού ελληνικού πολιτισμού είναι η αύξηση της χρηματοδότησης των ελληνικών σπουδών, οι οποίες ανθούν στη Ρωσία. Η παροχή εκείνων των προϋποθέσεων που θα τις καταστήσουν ακόμα πιο ελκυστικές στην Ρωσία αποτελεί ζήτημα σημαντικό και θα πρέπει να είναι προϊόν στρατηγικού σχεδιασμού. Παράλληλα με την αξιοποίηση του αρχαίου πολιτισμού επιβάλλεται το ελληνικό κράτος να ενισχύσει και τη διάδοση του πολιτισμού του Βυζαντίου ενός πολιτισμού που αφήνει τα ίχνη του στην εκκλησιαστική ζωή και παράδοση της Ρωσίας, στην τέχνη, στους θεσμούς της κοινωνίας, στο οικοδόμημα της παιδείας.

Από τις αξίες της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς μας στη Σοβιετική Ένωση θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε ορισμένους άξονες: στη γλώσσα που παρέμεινε ζωντανή για αιώνες και έχει συνοχή και συνέχεια, στην έννοια της δημοκρατίας που φρονημάτισε μέσα στο χρόνο πολλούς λαούς και πολιτισμούς.

Η αιχμή του δόρατος για τη πολιτισμική διείσδυση του Ελληνισμού στη Ρωσία είναι η θρησκεία. Η άρση της πολυδιάσπασης της ορθοδοξίας και η ενοποίησή της με σκοπό την πραγμάτωση του οικουμενικού της ρόλου αποτελεί συνιστώσα των λαών και των πολιτισμών. Μέσα από την επιβεβαίωση της ορθόδοξης σύμπραξης θα αναπαραχθεί η ορθόδοξη κοινοπολιτεία των λαών της Βαλκανικής και θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για το πέρασμα των λαών της Βαλκανικής στη νέα εποχή.

Παράλληλα ο Ελληνισμός της Ρωσίας θα πρέπει να συσπειρωθεί, να αρθρώσει το δικό του αυτόνομο λόγο, να οργανώσει τα συμφέροντα και να οριοθετήσει τις επιδιώξεις του σε ενιαία σχήματα, διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις συγκρότησης ενός συντονιστικού οργάνου. Μέσα σε αυτό το νέο πλέγμα θεσμίσεων ο Ελληνισμός θα πρέπει ξεπερνώντας τις εθνικοτοπικές του συσσωματώσεις να αναζητήσει το πρόσωπό του στη νέα εποχή. Να



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

οργανώσει τις ελληνικές σπουδές, να ενδιαφερθεί για νέες εκδόσεις, για πολιτιστικές ανταλλαγές με την Ελλάδα και να οικοδομήσει το αύριο με περίσκεψη.

Κλείνοντας επθυμούμε να συνοψίσουμε τις ενέργειες, τις οποίες οφείλει να κάνει ο Ελληνισμός της Ρωσίας μέσα στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, στα εξής:

- 1) Απαιτείται η αποκατάσταση των θυμάτων της σταλινικής τραγωδίας.
- 2) Πρέπει οι Έλληνες να διεκδικήσουν να επιστραφούν οι περιουσίες που κατασχέθηκαν από τις ελληνικές κοινότητες και τις ορθόδοξες εκκλησίες.
- 3) Είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας των Ελλήνων στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.
- 4) Επιβάλλεται η ίδρυση πανεπιστημιακών εδρών σε περιοχές όπου υπήρχαν πολλοί Έλληνες.
- 5) Είναι αναγκαία η αύξηση των Ελληνικών Προξενείων και Υποπροξενείων με βάση το σχεδιασμό που είχε εφαρμοστεί την περίοδο 1915-1920.
- 6) Απαιτείται η ενίσχυση της περιφέρειας του ΣΑΕ και των Ελληνικών Κοινοτήτων.
- 7) Πρέπει να ζητηθεί η γενναία επιχορήγηση των πολιτιστικών συλλόγων.
- 8) Επιβάλλεται να ολοκληρωθεί η χαρτογράφηση του Ελληνισμού στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.
- 9) Είναι αναγκαία η ίδρυση ερευνητικών κέντρων για την έρευνα και την προστασία των ελληνικών ντοπιολαλιών.
- 10) Απαιτείται η ίδρυση θεατρικών, μουσικών και χορευτικών τμημάτων καθώς και η σύσταση κινηματογραφικών λεσχών.
- 11) Είναι αναγκαία η έκδοση ελληνικών εφημερίδων, περιοδικών και βιβλίων.
- 12) Απαιτείται η επαναθεμελίωση του ιστορικού ρόλου της ελληνικής ορθόδοξης εκκλησίας, η καλλιέργεια της ελληνικής ορθόδοξης παράδοσης, η μεταφορά της θείας λειτουργίας στην ελληνική γλώσσα.
- 13) Απαιτείται η ίδρυση κινητών βιβλιοθηκών, και εκθέσεων.
- 14) Πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την προβολή του ελληνικού πολιτισμού μέσα από τις νέες τεχνολογίες.
- 15) Είναι αναγκαίο να προβληθεί η ελληνική γλώσσα, η οικουμενική της αξία και η προσφορά της στον πολιτισμό. Επομένως, πρέπει να χρηματοδοτηθούν οι ελληνικές σπουδές και να χορηγηθούν υποτροφίες.
- 16) Πρέπει να ενθαρρυνθούν οι διακρατικές πολιτισμικές ανταλλαγές ανάμεσα στην Ελλάδα και στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.
- 17) Είναι αναγκαίο να ενισχυθεί η συμμετοχή των Ελλήνων στις δομές του κρατικού μηχανισμού των χωρών στις οποίες ζουν.
- 18) Τέλος επιβάλλεται η συμμετοχή των Ελλήνων στα ειδικά ομοσπονδιακά προγράμματα που σχετίζονται με την κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των εθνικών μειονοτήτων (Νόμος 1996, περί εθνικοπολιτισμικής αυτονομίας).

Επομένως, είναι αναγκαία η διαρκής παρουσία του Ελληνισμού στις διάφορες εκφάνσεις της πολιτισμικής ζωής στη Ρωσία. Αυτό εξάλλου επιτάσσει η μακραίωνη ιστορία του. Και αυτό επιβάλλουν οι συνθήκες της νέας εποχής.



Τα ελληνόγλωσσα σχολεία της επαρχίας του Κομπουλέτι της Ατζαρίας στην μεταβατική περίοδο 1921-22

Νίνο Λουκασβίλι

Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Εισαγωγή

Η ελληνόγλωσσα εκπαίδευση στην περιοχή της Ατζαρίας σηματοδεύτηκε από πολιτικές αλλαγές και γεγονότα που διαδραματίστηκαν σε διάφορες ιστορικές περιόδους. Στην παρούσα εισήγηση θα μελετήσουμε την κατάσταση στα ελληνικά σχολεία στα χωριά του Κομπουλέτι, έτσι όπως διαμορφώθηκε στην περίοδο της σοβιετικοποίησης της Γεωργίας.

Η εισήγηση βασίζεται σε μια αναφορά του επιθεωρητή από τις νέες κομμουνιστικές κυβερνητικές και εκπαιδευτικές αρχές που σκοπό είχε την καταγραφή των σχολείων της επαρχίας, τη διερεύνηση και την αξιολόγηση της κατάστασης που επικρατούσε στα σχολεία πριν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από το σοβιετικό καθεστώς.

Το έγγραφο αυτό που βρίσκεται στο Κρατικό Αρχείο της Ατζαρίας (Αρχ.5, περ.1, φακ.4) παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για δύο βασικούς λόγους: πρώτον, περιέχει ακριβή καταγραφή του διδακτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού των σχολείων αυτών και δεύτερον, δεν περιορίζεται μόνο στις πληροφορίες που αφορούν τα σχολεία, καθώς περιγράφει και αναλύει την ιστορία των Ελλήνων της περιοχής, τις συνθήκες στις οποίες ζουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη συγκεκριμένη περίοδο.

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να περιγράψει τα ελληνικά σχολεία σε μια συγκεκριμένη περιοχή και σε ένα συγκεκριμένο σχολικό έτος (1921-22), να εμβαθύνει σ' αυτά και να τα αναδείξει λεπτομερώς και παραδειγματικά. Σε μια περίοδο που έπαιξε καθοριστικό ρόλο τόσο για την ιστορία της Γεωργίας, όσο και για το ελληνικό πληθυσμό της χώρας, καθώς την χρονιά εκείνη, και συγκεκριμένα στις 23 Φεβρουαρίου του 1921, το ανεξάρτητο Γεωργιανό κράτος κατακτήθηκε από τα Κόκκινα Στρατεύματα.

Πριν ξεκινήσουμε όμως την ανάλυση και την ερμηνεία του εγγράφου θεωρούμε σκόπιμο να κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή για να παρουσιάσουμε τα βασικά ιστορικά γεγονότα που αφορούν την περιοχή της Ατζαρίας και το ελληνικό της στοιχείο. Τα ιστορικά αυτά γεγονότα και ειδικότερα της περιόδου 1917-1921 άσκησαν σημαντική επιρροή στους Έλληνες της περιοχής και συνεπώς και την ελληνόγλωσσα εκπαίδευση.



1. Ιστορική αναδρομή

Η περιοχή της Ατζαρίας ήταν υπό την τουρκική κατοχή για τριακόσια περίπου χρόνια. Ο ντόπιος γεωργιανός πληθυσμός εκμουςουλμανίστηκε σταδιακά. Οι πρώτοι Έλληνες έκαναν την εμφάνισή τους στην περιοχή αυτή από το 1850, αρχικά στην πόλη του Βατούμ, που εκείνη την περίοδο ήταν ακόμα ένα μικρό χωριουδάκι και συνέβαλαν στην ανάπτυξη της πόλης και στην εξέλιξή της σε σημαντικό εμπορικό λιμάνι.¹ Η περιοχή απελευθερώθηκε από τον τουρκικό ζυγό κατά την περίοδο των Ρώσο-τουρκικών πολέμων το 1878 και ενώθηκε με την υπόλοιπη Γεωργία που εκείνη την περίοδο αποτελούσε ένα τμήμα της Τσαρικής Αυτοκρατορίας. Το γεγονός αυτό προκάλεσε αναστάτωση στους μουσουλμάνους Γεωργιανούς οι οποίοι αισθάνονταν απειλή από το ορθόδοξο καθεστώς. Πολλοί απ' αυτούς προτίμησαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και να εγκατασταθούν μόνιμα στη Οθωμανική επικράτεια με αποτέλεσμα να αδειάσουν εντελώς πολλά από τα χωριά της περιοχής. Από την άλλη μεριά η τσαρική κυβέρνηση προσπαθούσε να καλύψει τα κενά που δημιουργήθηκαν και να ενισχύσει τα καινούργια σύνορα της αυτοκρατορίας με χριστιανικούς πληθυσμούς ενθαρρύνοντας τις μαζικές μετοικεσίες τους προς τα ανατολικά τμήματα της χώρας. Την ίδια περίοδο (1880-1881) έγινε η μαζική εγκατάσταση των Ελλήνων στην περιοχή της Ατζαρίας. Στην επαρχία του Κομπουλέτι δημιουργήθηκαν τρεις μεγάλοι ελληνικοί οικισμοί, δηλαδή τα χωριά: Ντάγκβα, Άσγκβα και Κβίρικε. Οι Έλληνες μετανάστες εγκαταστάθηκαν επίσης στο χωριό Τσάκβι, όπου κατοικούσε και ντόπιος πληθυσμός. Αμέσως μετά την εγκατάστασή τους η ελληνική κοινότητα της επαρχίας προσπάθησε να κρατήσει και να ενισχύσει τα δύο βασικά στοιχεία της ταυτότητάς της: την θρησκεία και την παιδεία, κτίζοντας εκκλησίες και ιδρύοντας σχολεία και στα τρία χωριά.

Δραματικές συνέπειες για το ελληνικό στοιχείο της Ατζαρίας προκάλεσαν οι ιστορικές αλλαγές στην ευρύτερη περιοχή της Υπερκαυκάσιας κατά την περίοδο 1917-1921.² Μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση τα ρωσικά στρατεύματα άρχισαν να αποχωρούν από τον Πόντο και το Νότιο Καύκασο με αποτέλεσμα να εκπατρίζονται χιλιάδες Έλληνες αρχικά από τις επαρχίες του Πόντου και ύστερα από το Κυβερνείο του Καρς βρίσκοντας καταφύγιο στην πόλη του Βατούμ. Μερικοί απ' αυτούς κατευθύνθηκαν προς την Νότια Ρωσία, ενώ οι περισσότεροι παρέμειναν στην πόλη περιμένοντας τα πλοία που θα τους μετέφεραν στην Ελλάδα. Η γεωργιανή τότε κυβέρνηση δεν είχε την δυνατότητα να προφυλάξει την περιοχή της Ατζαρίας από ξένους κατακτητές, οι οποίοι προσπαθούσαν να κυριαρχήσουν στην περιοχή είτε για πολιτικά είτε για οικονομικά τους συμφέροντα. Έτσι, στις 14 Απριλίου του 1918 μετά από μια θύελλα επιθέσεων, το Βατούμ και η γύρω περιοχή παραδόθηκε στους Τούρκους. Την ίδια χρονιά, και συγκεκριμένα το Δεκέμβριο του 1918, οι Βρετανοί κατέλαβαν στρατιωτικά το Βατούμ προκειμένου να εξασφαλίσουν τη μεταφορά του πετρελαίου από το Αζερμπαϊτζάν προς τα ανατολικά παραλία της Μαύρης Θάλασσας. Ο τραγικός αυτός κύκλος ολοκληρώθηκε το 1921 με την κατάκτηση του Ανεξάρτητου Γεωργιανού Κράτος από τον Κόκκινο Στρατό.

1. Για την ιστορία της εγκατάστασης των Ελλήνων στη περιοχή της Ατζαρίας βλ. Χασιώτης, Ι.Κ. (1997) *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, UNIVERSITY STUDIO PRESS, Θεσσαλονίκη, 118-119, Φωτιάδης, Κ. Ε. (2003) *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Αντ. Σταμούλης, και Καλφογλου, Ι. (1918) *Ιστορία της εν Βατούμ Ελληνικής Κοινότητας*, Βατούμ, 16.

2. Για τα γεγονότα του 1917-1921 βλ. Ι.Κ. Χασιώτης, ο.π., 259-290.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

2. Η ανάλυση και η ερμηνεία του εγγράφου

Το συγκεκριμένο έγγραφο αποτελεί μια πολυσέλιδη αναφορά του επιθεωρητή της επαρχίας³ με σκοπό να παρουσιάσει μια γενική εικόνα της κατάστασης στα σχολεία έτσι όπως τη βρήκε το καινούργιο καθεστώς και να αναδείξει τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι κάτοικοι στα θέματα της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό ο επιθεωρητής επισκέφτηκε όλα τα χωριά της επαρχίας στο πρώτο εξάμηνο του σχολικού έτους 1921-22.

Όπως διαπιστώνουμε από το έγγραφο, το συγκεκριμένο σχολικό έτος στην επαρχία λειτούργησαν 13 σχολεία συνολικά με 35 δασκάλους και 630 μαθητές.⁴

Πίνακας 1. Τα σχολεία της επαρχίας του Κομπουλέτι το σχολικό έτος 1921-1922

Κατηγορίες σχολείων	Αριθμός Σχολείων	Αριθμός Μαθητών	Αριθμός Δασκάλων
Γεωργιανά	8	422	26
Ελληνικά	3	152	6
Ρωσικά	2	53	3
Τούρκικα	-	3	-
Σύνολο	13	630	35

Από το πίνακα 1 βλέπουμε ότι ο αριθμός των ελληνικών σχολείων στην επαρχία είναι αρκετά μεγάλος αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι και στα τρία ελληνικά χωριά λειτούργουν σχολεία ενώ περισσότερα από τα μισά γεωργιανά χωριά της επαρχίας δεν τα διαθέτουν εκείνη την περίοδο.

Ο επιθεωρητής στο έγγραφό του αφιερώνει ένα ολόκληρο κεφάλαιο στα τρία ελληνικά χωριά της επαρχίας: Ντάγβα, Άτσκβα και Κβίρικε. Στα τρία αυτά χωριά οι περισσότεροι κάτοικοι είναι ελληνικής καταγωγής πλην ενός μικρού μέρους που συγκροτείται από ντόπιους μουσουλμάνους Γεωργιανούς. Στην άλλη κατηγορία εντάσσεται το χωριό Τσάκβι καθώς υπάρχει μια πολυμορφία ως προς το πληθυσμό του ο οποίος αποτελείται από Γεωργιανούς, Ρώσους και Έλληνες.

Η περιγραφή των τριών ελληνικών χωριών ξεκινάει με την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων που αναφέραμε παραπάνω. Σύμφωνα με το έγγραφο του επιθεωρητή: «οι πρώτοι Έλληνες εγκαταστάθηκαν στην επαρχία του Κομπουλέτι το 1885 από το βιλαέτι της Τραπεζούντας μετά το Ρώσο-τουρκικό πόλεμο το 1878. Από την επαρχία πολλοί μουσουλμάνοι Γεωργιανοί άφησαν τα σπίτια τους και μετακόμισαν στην Τουρκία. Μερικά χωριά άδειασαν εντελώς. Από το βιλαέτι της Τραπεζούντας πολλοί Έλληνες έσπευσαν προς την περιοχή του Κομπουλέτι και με την άδεια της τότε κυβέρνησης πήραν τα τρία χωριά: Τνάγκβα, Άτσκβα και Κβίρικε. Αμέσως μετά την εγκατάστασή τους έκτισαν εκκλησίες και ίδρυσαν σχολεία και στα τρία χωριά».⁵

Οι πληροφορίες που περιέχει το έγγραφο παρά τις χρονολογικές του ανακρίβειες είναι αρκετά σημαντικές, επειδή προέρχονται από μια περίοδο που μερικοί από τους κατοίκους των χωριών αυτών διατηρούσαν ακόμα ζωντανά στην μνήμη τους τα χρόνια της εγκατάστασής τους στην περιοχή.

3 . Το όνομα του επιθεωρητή δεν φαίνεται καθαρά στο έγγραφο, καθώς υπάρχει μόνο η υπογραφή του. Διαπιστώνουμε, όμως, ότι είναι Γεωργιανός.

4 . Κρατικά αρχεία της Ατζαρίας. Αρχ. 5, περ.1, φακ.4, 1.

5 . Βλ. ο.π., 2.



Στην αναφορά του επιθεωρητή υπογραμμίζεται και αναλύεται ένα πολύ οξύ και επίκαιρο για την εποχή θέμα που απασχολούσε τόσο το ελληνικό στοιχείο της χώρας, όσο και την καινούργια Σοβιετική κυβέρνηση της Γεωργίας. Το θέμα αυτό ήταν οι λεγόμενοι «έξοδοι» των Ελλήνων, αρχικά από τα νότια τμήματα της Ρωσίας και ύστερα από την ευρύτερη περιοχή της Υπερκαυκάσιος.⁶ Η κατάρρευση του Ανεξάρτητου Γεωργιανού Κράτους και η σταθεροποίηση της μπολσεβικής κυριαρχίας στις χώρες της Υπερκαυκάσιος δημιούργησε μεγάλο κλίμα αναστάτωσης στους Έλληνες της περιοχής οι οποίοι φοβούνταν ότι με την επικράτηση των κομμουνιστών θα έχαναν την ελευθερία τους, την περιουσία τους και τα θρησκευτικά και πνευματικά τους δικαιώματα. Έτσι, πολλοί από του Έλληνες της περιοχής και ειδικά αυτοί που είχαν αποκτήσει σημαντικές κτηματικές περιουσίες προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να καταφύγουν στην Ελλάδα. Η επίτευξη των στόχων αυτών ήταν σχετικά εύκολη υπόθεση για τους Έλληνες της επαρχίας του Κομπουλέτι, καθώς η περιοχή αυτή βρίσκεται κοντά στο λιμάνι του Βατούμ και έτσι κατάφεραν να επιβιβαστούν κρυφά στα καράβια που έστελνε η Ελληνική κυβέρνηση για την μεταφορά των φυγάδων του Καρς στην Ελλάδα.

Η καταφυγή των κατοίκων της περιοχής στην Ελλάδα προκάλεσε σημαντικές δημογραφικές αλλαγές στα ελληνικά χωριά και είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια ενός μεγάλου μέρους του ελληνικού στοιχείου της επαρχίας. Ο επιθεωρητής στο έγγραφο του αναφέρει χαρακτηριστικά: «τώρα τελευταία παρατηρείται μια νέα τάση στα ελληνικά χωριά – οι κάτοικοι σπεύδουν προς την πατρίδα τους, την Ελλάδα. Πολλοί απ' αυτούς ήδη ξεριζωθήκαν και εγκαταστάθηκαν εκεί. Το χωριό Άτσκβα στις αρχές του 1921 αριθμούσε 110 οικογένειες και τώρα έχουν μείνει μόνο 50 οι οποίες δεν έχουν αποφασίσει ακόμα αν θα φύγουν ή θα μείνουν εδώ.»⁷

Το νέο κύμα φυγής άσκησε σημαντική επιρροή και στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της επαρχίας. Στο έγγραφο του επιθεωρητή δεν αναφέρεται κατά πόσο άλλαξε ο αριθμός των μαθητών από το προηγούμενο σχολικό έτος, όμως μπορούμε να υποθέσουμε ότι η απώλεια θα ήταν αρκετά μεγάλη.

Ένα μεγάλο μέρος της αναφοράς περιλαμβάνει την αναλυτική περιγραφή των σχολικών κτιρίων στα ελληνικά χωριά της επαρχίας. Όπως προκύπτει από το έγγραφο, τα σχολεία είναι εντελώς παραμελημένα και ο λόγος αυτής της κατάστασης, σύμφωνα με τον επιθεωρητή, είναι η επιθυμία των κατοίκων να επιστρέψουν στην πατρίδα τους. Να η εικόνα του σχολείου στο χωριό Άτσκβα: «το κτίριο του σχολείου είναι εντελώς ακατάλληλο. Μπάζει από παντού... οι τοίχοι στερεώνονται με σανίδες για να μην πέσουν. Τα μικρά παράθυρα δεν κλείνουν και τα μισά δεν έχουν τζάμια. Η σκεπή έχει μόνο μια σειρά ξύλα και γι' αυτό σε πολλά σημεία στάζει... αντί για το τζάκι υπάρχουν σιδερένιες σόμπες όμως είναι αδύνατον να ζεσταίνουν τα δωμάτια, επειδή φυσάει από παντού. Στο κτίριο αυτό δεν μπορεί να γίνουν κανονικά μαθήματα ούτε το καλοκαίρι. Και ο αφοσιωμένος και έμπειρος δάσκαλος της φωνητικής δυσκολεύτηκε να δουλέψει εδώ αποτελεσματικά. Τι να πούμε λοιπόν για τους λιγότερα έμπειρους και αδιάφορους δασκάλους που βρέθηκαν φέτος στο σχολείο και δεν έχουν κάνει τίποτα».⁸

Ανάλογη είναι η εικόνα και στα δύο ελληνικά χωριά: Τνάγκβα και Κβίρικέ. Ο επιθεωρητής αναφέρει: «το σχολείο του Ντάγκβα είναι το ίδιο ακατάλληλο όπως του Άτσκβα. Όμως το γεγονός ότι οι κάτοικοι έχουν ήδη στραμμένα τα βλέμματα τους προς την Θεσσαλονίκη, τους εμποδίζει να το ανακαινίσουν».⁹

6. Για το θέμα αυτό γράφουν και οι ελληνικές εφημερίδες της εποχής εκείνης. Βλ. εφημερίδα *Σπάρτακος*, αριθ. 33, 30 Ιουλίου 1921

7. Βλ. ο.π., σ. 2.

8. Βλ. ο.π., σ. 2.

9. Βλ. ο.π., σ. 3.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Ίδια θλιβερή κατάσταση επικρατεί και στο χωριό Κβίρικε: «το τρίτο σχολείο των Ελλήνων - το σχολείο του Κβίρικε - στεγάζεται σε ένα πέτρινο κτίριο κοντά στην εκκλησία. Η αδιαφορία των χωριανών και των δασκάλων έχει φτάσει σε τέτοιο σημείο που στο διάδρομο του κτιρίου η ξύλινη κολόνα έχει βγει από την θέση της επειδή σάπισε η βάση της, αλλά κανείς δεν σκέφτηκε να την στερεώσει! Ο λόγος – δεν τους κρατάει η καρδιά τους εδώ, κοιτάζουν προς την Ελλάδα».¹⁰

Σημαντική είναι και η πληροφορία που αφορά την διοίκηση των ελληνικών σχολείων της επαρχίας. Ο επιθεωρητής επισημαίνει ότι: «πρώτα τα σχολεία αυτά διοικούσαν οι εκκλησιαστικές αρχές ενώ αργότερα η διοίκησή τους πέρασε στα χέρια του Υπουργείου Παιδείας».¹¹ Υποθέτουμε ότι μέχρι την σοβιετικοποίηση της Γεωργίας τα ελληνικά σχολεία ήταν κοινοτικά και εκκλησιαστικά και μόνο επί του σοβιετικού καθεστώτος εντάχτηκαν στο Υπουργείο Παιδείας. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε από το γεγονός ότι μέχρι και το σχολικό έτος που εξετάζουμε, δεν διδάσκεται ούτε ρωσική, ούτε γεωργιάνικη γλώσσα.

Παρ' όλα αυτά από την αναφορά του επιθεωρητή εντοπίζουμε ότι εκείνη την περίοδο τα σχολεία των χωριών συντηρούσαν οι τοπικές ελληνικές κοινότητες. Το νεοσύστατο σοβιετικό κράτος εκείνα τα χρόνια περνούσε σοβαρές οικονομικές κρίσεις και δεν είχε την δυνατότητα να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στην ανακαίνιση των σχολικών κτιρίων και στα άλλα προβλήματα που αντιμετώπιζε η εκπαίδευση. Η παρέμβαση του κράτους περιοριζόταν μόνο στις παρατηρήσεις και τις οδηγίες του επιθεωρητή που απευθύνονταν στις τοπικές κοινότητες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του χωριού Άτσκβα για το οποίο ο επιθεωρητής αναφέρει στο έγγραφο: «το χωριό υπάκουσε την συμβουλή του επιθεωρητή και μετά την πρότασή του πήρε την απόφαση να μεταφερθεί το κτίριο του σχολείου στο κέντρο του χωριού και να το εξοπλίσει σύμφωνα με τις ανάγκες. Για αυτό το λόγο κατέγραψαν τα έξοδα και ζήτησαν βοήθεια».¹² Και στα άλλα δύο ελληνικά χωριά οι κοινότητες υπόσχονται στον επιθεωρητή ότι θα φροντίσουν να φτιάξουν τα σχολικά κτήρια έτσι ώστε να αντέξουν τις δύσκολες καιρικές συνθήκες του χειμώνα.

Σε ένα άλλο σημείο του εγγράφου επισημαίνεται πόσο επηρέασαν τα σχολεία της επαρχίας οι πρόσφατες ιστορικές διαταραχές. Ο επιθεωρητής αναφέρει ότι στο σχολείο του Τσάκβι «το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιοθήκης, των ντοκουμέντων και του εξοπλισμού έχει εξαφανιστεί κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας».¹³

Ο επιθεωρητής δεν αναφέρεται στα αναλυτικά προγράμματα και δεν μας δίνει πληροφορίες για τα μαθήματα που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία εκείνη την περίοδο. Δεν ξέρουμε επίσης ποια ήταν τα διδακτικά βιβλία των ελληνικών σχολείων. Όμως με σιγουριά μπορούμε να πούμε ότι όλα τα μαθήματα γίνονταν στη ελληνική γλώσσα και δεν διδάσκονταν ακόμα ούτε Ρωσικά, ούτε Γεωργιανά. Είναι αξιοσημείωτο επίσης ότι οι ντόπιοι Γεωργιανοί μουσουλμάνοι δεν έχουν σχολείο και ούτε στέλνουν τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία των χωριών αυτών πιθανόν για θρησκευτικούς λόγους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του χωριού Ντάγκβα όπου μαζί με τους Έλληνες κατοικούσαν και αρκετές γεωργιανές οικογένειες. Σύμφωνα με τον έγγραφο του επιθεωρητή: «οι Έλληνες διαθέτουν σχολείο εδώ και πολύ καιρό, ενώ οι μουσουλμάνοι Γεωργιανοί έχουν μείνει χωρίς μόρφωση, για την διόρθωση αυτής της αδικίας υπάρχουν δύο τρόποι: πρώτον, να ανοίξει γεωργιανό τμήμα στο ελληνικό σχολείο και δεύτερον, να καλέσουμε έναν δάσκαλο της γεωργιανής γλώσσας που θα διδάσκει στα γεωργιανόπουλα. Και ίδιοι οι Έλληνες ζητούν να μαθαίνουν την γλώσσα του κράτους».¹⁴

10. Βλ. ο.π., σ. 5.

11. Βλ. ο.π., σ. 2.

12. Βλ. ο.π., σ. 2.

13. Βλ. ο.π., σ. 1.

14. Βλ. ο.π., σ. 4.



Μετά την περιγραφή του κάθε σχολείου ακολουθεί η αναλυτική καταγραφή του διδακτικού του προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού.

Πίνακας 2. Το σύνολο των Ελλήνων δασκάλων και μαθητών στην επαρχία το Κομουλέτι στο σχολικό έτος 1921-1922

Χωριά	Αρ. Μαθητών	Αρ. Δασκάλων
Τσάκβι	17	-
Ντάγκβα	65	3
Άτσκβα	35	2
Κβίρικε	35	1
Σύνολο	152	6

Και στα τρία ελληνικά χωριά όπως οι μαθητές έτσι και οι δάσκαλοι ήταν αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής. Στο χωριό Ντάγκβα υπήρχαν τέσσερα τμήματα με 65 μαθητές από τους οποίους 37 ήταν κορίτσια και 28 αγόρια. Όλοι οι μαθητές ήταν χριστιανοί ορθόδοξοι. Στο σχολείο δίδασκαν τρεις δάσκαλοι και οι τρεις απόφοιτοι του σεμιναρίου.

Για το σχολείο του Άτσκβα οι πληροφορίες του επιθεωρητή σχετικά με το διδακτικό του προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό είναι περιορισμένες. Αναφέρει μόνο ότι στο σχολείο φοιτούσαν 35 μαθητές και εργάζονταν 2 δάσκαλοι.

Το σχολείο του Κβίρικε διέθετε 3 τμήματα. Ο αριθμός των μαθητών ήταν 35 και δίδασκε μόνο ένας δάσκαλος.

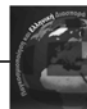
Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το σχολείο του χωριού Τσάκβι παρουσίαζε μια ιδιομορφία καθώς συμπεριλάμβανε δύο τμήματα: ένα ρωσικό και ένα γεωργιανό όπου φοιτούσαν μαθητές τριών εθνικοτήτων. Απ' αυτούς 13 ήταν Γεωργιανοί, 17 Έλληνες και 18 Ρώσοι. Ο επιθεωρητής δεν επισημάνει σε πιο από τα δύο τμήματα φοιτούσαν οι μαθητές της ελληνικής καταγωγής. Το σχολείο είχε δύο δασκάλους: ο πρώτος ήταν Ρώσος και η δεύτερη Γεωργιανή.

Πίνακας 3. Διδακτικό προσωπικό και μαθητικό δυναμικό του χωριού Τσακβι το σχολικό έτος 1921-1922

Εθνικότητες	Αρ.μαθητών	Αρ.δασκάλων
Γεωργιανοί	13	1
Έλληνες	17	-
Ρώσοι	18	1
Σύνολο	48	2

Βιβλιογραφία

- Κάλφογλου, Ι. (1918) *Ιστορία της εν Βατούμ Ελληνικής Κοινότητας*. Βατούμ.
 Φωτιάδης, Κ. Ε. (2003) *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Αντ. Σταμούλης.
 Χασιώτης, Ι.Κ. (1997) *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*. Θεσσαλονίκη, UNIVERSITY STUDIO PRESS.
 Κρατικά αρχεία της Ατζαρίας. Αρχ. 5, περ. 1, φακ. 4.
 5. Εφημερίδα *Σπάρτακος*, αριθ. 33, 30 Ιουλίου 1921



Ιστορική εκπαίδευση και ελληνική Διασπορά σε νέα προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σχολείων δια βίου εκπαίδευσης

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης

Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και
Διδακτικής της Ιστορίας Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εισαγωγή

Η απουσία από τα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού, του Γυμνασίου, του Λυκείου και των σχολείων διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων υποδηλώνει την έλλειψη ενός στρατηγικού σχεδιασμού που, με πρόσφορο τρόπο, θα ενέτασσε σ' αυτά τη μελέτη του ιστορικού φαινομένου της ελληνικής Διασποράς. Θα αναφερθώ σε θεματικά πεδία, τα οποία προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη κατά την κατάρτιση νέων προγραμμάτων ιστορικών σπουδών. Ακόμη, θα προβώ σε συνοπτική προσέγγιση επιλεγμένων θεμάτων από τη σφαίρα της ελληνικής Διασποράς, με στόχο τον ενδεχόμενο εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών της ελληνικής ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση. Θα δείξω ότι η ενσωμάτωση στα περιεχόμενα των ιστορικών σπουδών θεμάτων της ιστορίας της ελληνικής Διασποράς είναι δυνατόν να ενισχύσει την ιστορική εκπαίδευση και να αναδείξει το μάθημα της εθνικής ιστορίας, ώστε αυτό να μην απαξιώνεται από τους μαθητές. Ακόμη, θα δείξω ότι, με μια σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία του ιστορικού μαθήματος και με μορφές σχολικής ιστορικής έρευνας, οι μαθητές είναι δυνατόν να αναπτύσσουν ουσιαστικότερες δεξιότητες πολιτικής και κοινωνικής σκέψης στο πλαίσιο πραγμάτωσης των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης και της μελέτης του περιβάλλοντος¹.

1. Σχετικά με την ανάδειξη των προϋποθέσεων προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών της ιστορίας και της μελέτης του περιβάλλοντος στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, βλ. Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2004) Πολυπολιτισμικότητα και διδακτική της ιστορίας. Βασικές αρχές προγράμματος σπουδών, στα *πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θεματική: «Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία»* (επιμ. Μ. Δαμανάκης κ.ά., Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε., Ρέθυμνο 2004), Β', 285-296.



1. Ιστορική εκπαίδευση και ελληνική διασπορά - Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα

Από την ιστορική εκπαίδευση και τη σχολική έρευνα απουσιάζει μια κριτική και με διαπολιτισμική διάσταση προσέγγιση της ιστορίας, μια κριτική στάση απέναντι στα ιστορικά δεδομένα, αλλά και η διαμόρφωση ειδικότερα αμοιβαίων ενθαρρυντικών αισθημάτων για τη ζωή και τον άνθρωπο με όραμα την άμβλυση των διαφορών και τη λύση των συγκρούσεων. Η ανάπτυξη και εδραίωση της διαφορετικότητας είναι δυνατόν να υλοποιείται με συγκριτικά παραδείγματα, που αφορούν σε παλαιότερες αλλά και νεότερες μεταναστευτικές κινήσεις πληθυσμών του 20ού αιώνα. Η μελέτη αυτών είναι σήμερα δυνατόν να αναδείξει παρεμφερείς κοινωνικές, οικονομικές και δημογραφικές συνθήκες ζωής και οπωσδήποτε, σε μερικές περιπτώσεις και συγκριτικά με το παρελθόν (δεκαετίες '50-'70), αντίστροφες σε κάποιο βαθμό του φαινομένου της διασποράς των πληθυσμών [διαφορετικοί όροι και αστάθμητοι παράγοντες μετακίνησης των σημερινών πληθυσμών (νέες μορφές της σύγχρονης οικονομικής μετανάστευσης)].

Μια συγκριτική προσέγγιση της μεταναστευτικής κινητικότητας των Ελλήνων κατά τον 20^ο αιώνα με την τελευταία οικονομική μετανάστευση αλλοδαπών στην Ελλάδα (δεκαετία '90), με παράλληλη ανάδειξη των παραγόντων από τους οποίους επηρεάστηκαν και προκλήθηκαν τα συγκεκριμένα φαινόμενα, κρίνεται ικανή να προσφέρει θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η ανάδειξη συγκεκριμένα της σημερινής ιστορικής συγκυρίας και οι συνειρμοί που είναι δυνατόν να δημιουργούνται στους μαθητές μπορούν να συμβάλουν στην εκπλήρωση βασικών στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης. Όμως οι επιδιωκόμενοι στόχοι δεν είναι δυνατόν να πραγματώνονται, εάν από τα προγράμματα σπουδών ιστορίας συνεχίζει να απουσιάζει η διαπολιτισμική πληρότητα και η πολυπολιτισμική διάσταση, εάν ακόμη συντηρούνται σε αυτά ελλείψεις αναφορές για άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες και εάν δεν επιχειρείται ταυτόχρονα και η αναγκαία ιστορική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, προβάλλεται η ανάγκη να αναδειχθούν τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης των μειονοτήτων στις κυρίαρχες και πλειοψηφούσες πληθυσμιακές ομάδες της χώρας υποδοχής, που πρωτοστάτησαν μέχρι τη δεκαετία του '70. Η ιστορική αυτή πληρότητα, που εμπεριέχει θέσεις και σχολικές πρακτικές για να προσεγγίζονται τα μοντέλα αυτά, προϋποθέτει ανανεωμένα περιεχόμενα στα προγράμματα σπουδών σχολικής ιστορίας όπως και συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία και εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ιστορική εκπαίδευση και τη μελέτη του περιβάλλοντος. Γενικά, μια ανοικτή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και διαπολιτισμικής αγωγής είναι δυνατόν να αναδεικνύει θεμελιακές συμπεριφορές αναγνώρισης και σεβασμού της ετερότητας στην αίθουσα διδασκαλίας, στη ζωή και στην κοινωνία².

Εκτός από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα αυτά και την απαραίτητη ενσωμάτωση στα διδακτικά εγχειρίδια σχετικής ιστορικής ύλης, συνιστάται να υποδειχθούν τρόποι διδακτικής προσέγγισης του φαινομένου της μετανάστευσης και της Ελληνικής Διασποράς ειδικότερα, αφού μόνο η αξιοποίηση, με νέα διδακτικά μέσα και εργαλεία, αυτού του ιστορικού υλικού είναι δυνατόν να αποβεί επωφελής για τους νέους. Η πολυπολιτισμική σύνθεση του σημερινού ελληνικού σχολείου ωθεί αναπόφευκτα προς την κάλυψη αυτών των εκπαιδευτικών αναγκών. Πολύ ενδιαφέρον είναι το ιστορικό υλικό που ήδη διαθέτει και συνεχώς συμπληρώνει το Συμβούλιο της Ευρώπης και αφορά κυρίως

2. Βλέπε σχετικά Λεοντσίνης, Γ. ό.π.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

στη μετανάστευση του 20^{ου} αιώνα, προβάλλοντας ως στόχους την προσέγγιση του περιεχομένου των εννοιών της φυλετικής, καταγωγικής και εθνικής, καθαρότητας.

Μια σημαντική πηγή μπορεί, π.χ., να αποβεί ο προτεινόμενος από το Συμβούλιο ιστορικός οδηγός της Ευρώπης σε οθόνη. Το βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται, μπορεί να απαριθμεί και να σχολιάζει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών ταινιών για όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Εσωκλείει ουσιαστικές σημειώσεις και σχόλια για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν κριτικά και αναπαραστατικά να χρησιμοποιηθούν σχετικά πληθυσμιακά και μεταναστευτικά ζητήματα στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα προγράμματα ακόμη του Συμβουλίου για τη διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης στον 20^ο αιώνα, που εκπονούνται σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση και την UNESCO, προωθούν νέες προσεγγίσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να αποτελούν σημαντική συμβολή με νέους ορίζοντες όσον αφορά στην αποδοχή και προώθηση μιας ιστορικής εκπαίδευσης με ευρωπαϊκή και διεθνή διάσταση. Επιπλέον, είναι δυνατόν να λαμβάνονται υπόψη και να επηρεάζουν την κατάρτιση νέων προγραμμάτων σπουδών ιστορίας και διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας, καθώς προτείνονται εξαιρετικά ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες πολλαπλής ιστορικής θεώρησης του σημερινού προβλήματος της οικονομικής μετανάστευσης. Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται επίσης να αξιοποιούνται στην εκπαίδευση μελέτες και έρευνες, λογισμικά, video κ.ά. των κέντρων έρευνας και μελέτης της διασποράς των πληθυσμών του εξωτερικού και του εσωτερικού³.

Η απώθηση του στενού, εθνικιστικού και ξενοφοβικού προσανατολισμού του παρελθόντος και η ανάδειξή του ως λογικά αστήρικτου, μπορεί να ενταχθεί στους στόχους της σημερινής σχολικής ιστορίας, καθώς οι διδάσκοντες αποκτούν την ευχέρεια να ερευνούν και να ερμηνεύουν το παρελθόν με σύγχρονα επιστημονικά και διδακτικά εργαλεία. Η περίοδος του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, ο οποίος υπερασπίστηκε την εξασφάλιση πολιτικών μέσων και άλλων εργαλείων για τη συνειδητοποίηση της αξίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, είναι οπωσδήποτε η προσφορότερη αφετηρία για τη μελέτη της ιστορικής διαδρομής της νέας Ευρώπης και την ανάδειξη της νέας ιστορικής πραγματικότητας από τους μαθητές του σημερινού «πολυεθνικού» σχολείου.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (διαδίκτυο, πολυμέσα, συστήματα διαχείρισης βάσεων δεδομένων) μπορούν να προσφέρουν άμεση πρόσβαση σε ιδιαίτερα σημαντικές πηγές, προκειμένου να διερευνηθούν επιμέρους εθνικά και άλλα ζητήματα διασποράς πληθυσμών. Παρέχουν τη δυνατότητα αναζήτησης και επεξεργασίας σημαντικού υλικού που αφορά στις οικονομικές, πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες ελληνικών κοινοτήτων στο εξωτερικό, το οποίο μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό για τη διερεύνηση της ιστορίας της Ελληνικής Διασποράς. Παρέχουν τη δυνατότητα *on line* επικοινωνίας ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού, στα οποία φοιτούν

3. Κρίνω σκόπιμο εδώ να αναφερθώ στην κινητικότητα που έχει εμφανισθεί τα τελευταία χρόνια αναφορικά με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και κυρίως μέσω των ελληνικών πανεπιστημίων ή πανεπιστημίων της αλλοδαπής, στη βάση της κατάρτισης ερευνητικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής. Πραγματοποιείται κυρίως από επιστημονικά εργαστήρια και Κέντρα Ερευνών ελληνικών πανεπιστημίων και πανεπιστημίων της αλλοδαπής, που έχουν ως στόχους την επιστημονική και εκπαιδευτική προσέγγιση συναφών ζητημάτων. Βλ. ενδεικτικά: 1. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚεΔΑ) Πανεπιστημίου Αθηνών-Διευθυντής: Καθηγητής Γεώργιος Μάρκου. 2. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημίου Κρήτης-Διευθυντής: Καθηγητής Μιχάλης Δαμανάκης. 3. Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς (Ε.Μ.ΜΕ.ΔΙΑ.) Πανεπιστημίου Αθηνών-Διευθυντής: Καθηγητής Νικόλαος Τάσης. 4. Κέντρο Ποντιακών Μελετών Θεσσαλονίκης-Διευθυντής: Καθηγητής Κωνσταντίνος Φωτιάδης. Πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι σχετικές ερευνητικές εργασίες και μελέτες που εκπονούνται στο Εθνικό Κέντρο Ελληνικών Μελετών και Έρευνας (Ε.Κ.Ε.Μ.Ε.) του Πανεπιστημίου La Trobe Μελβούρνης της Αυστραλίας-Διευθυντής: Καθηγητής Αναστάσιος Τάμης.



ομογενείς, προωθώντας τη δημιουργία ενός «δικτύου επικοινωνίας» για άντληση και ανταλλαγή πληροφοριών, δεδομένων, ιδεών και πρωτοβουλιών όπως και ευκαιρίες ανάπτυξης αμεσότερων σχέσεων. Δίνουν ακόμη την ευκαιρία πρόσβασης σε ήδη υπάρχουσες βάσεις δεδομένων σχετικών με τον Απόδημο Ελληνισμό (κέντρα έρευνας της ημεδαπής και αλλοδαπής, εργαστήρια και ινστιτούτα μελέτης της Ελληνικής Διασποράς), την παρακολούθηση της συνεχούς τροφοδότησης με νέα στοιχεία-εγγραφές ή τη μεταβολή όσων έχουν καταχωριθεί με σκοπό την πολλαπλή αναζήτηση στοιχείων, την ταξινόμηση-παρουσίαση-απεικόνιση πληροφοριών και τη σχετική γενικά τεκμηρίωση, γεγονός που θα μπορούσε να μετατρέψει ένα στατικό εκπαιδευτικό υλικό σε δυναμικό.

Επιτυγχάνουν αμεσότερα και αναδεικνύουν, σε συγκριτική βάση, την ιστορία της Ευρώπης και τη διαμόρφωση πεποιθήσεων αυτογνωσίας και αυτοπροσδιορισμού, γεγονός που αναγνωρίζεται ως προϋπόθεση για τη γνώση του παρελθόντος καθώς και των προϋποθέσεων και των κρίσιμων ζητημάτων και προβλημάτων που ανακύπτουν σχετικά με τις αναγκαστικές, εθελούσιες ή άλλης μορφής μετακινήσεις πληθυσμών. Γιατί η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην προσέγγιση της καθημερινής ζωής του πληθυσμού που μετανάστευσε στο παρελθόν και δραστηριοποιείται πλέον εκτός του εθνικού κέντρου καθιστά τους μαθητές ικανούς να εξετάζουν και να διεισδύουν στο βάθος ζητημάτων που αφορούν και στη δική τους καθημερινή ζωή, την οποία άμεσα πλέον σήμερα βιώνουν σε πολυπολιτισμική βάση. Γενικότερα, οι εξελίξεις στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μπορούν να αξιοποιηθούν για μια κριτική και διαπολιτισμική προσέγγιση της Ελληνικής Διασποράς, καθώς προτείνουν έναν άλλο, συμπληρωματικό, τρόπο ανάγνωσης της ιστορίας.

Από τα προγράμματα σπουδών απουσιάζει ακόμη η γεωγραφική αποτύπωση (χαρτογράφηση) της ιστορικής διασποράς, εκούσιας, ακούσιας (αναγκαστικής) μετανάστευσης και Ελληνικής Διασποράς του 20^{ού} αιώνα καθώς και η παρουσίασή τους με μέσα σύγχρονης τεχνολογίας στο πλαίσιο μιας συνδυαστικής και αλληλοσυμπληρούμενης ιστορικής και γεωγραφικής προσέγγισης με αντίστοιχη διδακτική και ερευνητική, σε σχολικό επίπεδο, μεθοδολογία. Ύστερα, πολύ χρήσιμη μπορεί να αποβεί η ιστορική εξέταση και η γεωγραφική παρουσίαση των ορίων μιας ευρύτερης περιοχής στην εγγύς Ανατολή που επικράτησε να αποκαλείται «καθ' ημάς Ανατολή» (ελληνορθόδοξη Ανατολή – Ορθόδοξος ελληνισμός της Ανατολής). Δεν ορίζεται το συγκεκριμένο νόημα του όρου «Ρωμιούσνη» και τα γεωγραφικά όρια ελληνόφωνων περιοχών. Δεν προβάλλονται, ακόμη, οι διαδοχικές εναλλαγές των ονομάτων «Έλληνες», «Ρωμιοί» κ.ά. και η ιστορική διαδρομή αυτών των εναλλαγών και σε γεωγραφικό ανάγλυφο.

Η χαρτογράφηση της Ελληνικής Διασποράς στην ιστορική της διαδρομή, η διάκριση της έννοιας «πρόσφυγας» από άλλους συγγενείς ιστορικούς όρους όπως «μετανάστης», «έποικος-άποικος», η αποσαφήνιση των όρων «αποικία», «παροικία», «εποικισμοί», «μετοικεσία», «ομογένεια» και άλλων παρεμφερών προς αυτούς όρων και εννοιών καθώς και ο προσδιορισμός ειδικότερα της έννοιας και του περιεχομένου του όρου «Ελληνική Διασπορά» σε σύγκριση με άλλες εθνικές πληθυσμιακές μετακινήσεις (διασπορές) χρειάζεται να αποτελούν συστατικό μέρος του προγράμματος σπουδών της ιστορίας. Δεν επιχειρήθηκαν ακόμη, πρόσφορα ενταγμένες κατά περίπτωση στη διδακτική πρακτική του ιστορικού μαθήματος, η χρήση και αποσαφήνιση των όρων «οικουμενικότητα», «διαπολιτισμικότητα», «πολυπολιτισμικότητα (πολυπολιτισμός)», «πολυεθνικότητα», «παγκοσμιοποίηση» ή του όρου, που προσωπικά συνήθως επιλέγω, «παγκοσμότητα της οικονομίας και του πολιτισμού». Απαιτείται γενικά το φαινόμενο της διασποράς των πληθυσμών να αναδεικνύεται πρόσφορα ενταγμένο στο σύνολο της διδασκόμενης ιστορικής ύλης και όχι ως περιορισμένη γνώση στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας. Γιατί η συζήτηση –έστω και πενιχρή– που γίνεται αποσπασματικά στο σχολείο (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) για την Ελληνική Διασπορά (εθνοκεντρική κατά



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

κανόνα προσέγγιση) δεν αναφέρεται ανοικτά και περισσότερο περιεκτικά και στη διασπορά άλλων εθνοτήτων, όπως π.χ. στην εβραϊκή διασπορά ή στη διασπορά των Αρμενίων.

Το πρόβλημα, για παράδειγμα, του αντισημιτισμού στην Ευρώπη ζητεί μια απλή απάντηση, την απώθηση του φυλετικού μίσους και των προκαταλήψεων με βάση κριτήρια ιστορικής θεώρησης και ισορροπημένης προσέγγισης της ευρωπαϊκής ιστορίας. Συνηθίζουμε μάλιστα να προσποιούμαστε ότι η εβραϊκή διασπορά δεν υπήρξε ποτέ ή ότι δεν έχει υπάρξει καν στη χώρα μας. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται να προσδιορίζεται, όπως σημείωσα ανωτέρω, με σαφήνεια ο όρος «Διασπορά», η αρχική χρήση του όρου και η συσχέτιση του αρχικού περιεχομένου της έννοιας με τον εβραϊκό λαό (Πλουτ. 2105 Α, Ευαγγ. Ιωάννη, ζ' 35, και άλλα από Liddell-Scott, σ. 606). Είναι απαραίτητο ακόμη να αναδεικνύεται η τραγική τύχη και η εξέλιξη στους νεότερους χρόνους της εβραϊκής διασποράς, όπως και να συνειδητοποιείται από τους μαθητές η διασπορά των πληθυσμών ως γενικευμένο ιστορικό φαινόμενο. Ειδικότερα το φαινόμενο αυτό, επειδή πλέον είναι δυνατόν να γίνεται συνειδητό στο σημερινό πολίτη, αφορά, περισσότερο από κάθε άλλη χρονική συγκυρία, στο σύγχρονο κόσμο, εδραιώνοντας με την ανάδειξή του αυτή, ως περίπτωση μελέτης, πολυπολιτισμική αντίληψη και συμπεριφορά.

Διαπιστώνεται γενικά ότι η ιστορία της διασποράς, έστω και αν περιλαμβάνεται αποσπασματικά και οπωσδήποτε καθόλου περιεκτικά στα διδακτικά εγχειρίδια ιστορίας, γεωγραφίας, θρησκευτικών και νέων ελληνικών, δεν αναδεικνύει, σε τόπο και χρόνο, τα εγγενή χαρακτηριστικά της ταυτότητας του ιστορικού φαινομένου, την ποικιλομορφία του, τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δεν αναδεικνύει επίσης το πρόβλημα της εκπαίδευσης των διασπορικών ομάδων και την τύχη της εθνικής τους γλωσσομάθειας όπως και της θρησκείας τους, την ύπαρξη ή μη μεταναστευτικής κινητικότητας στο γυναικείο πληθυσμό (μετανάστευση κατεξοχήν με ανδροκρατικό, σε πρώτη φάση, χαρακτήρα) αλλά και τις σχετικές αλλαγές που επακολούθησαν ως προς αυτό το ζήτημα. Ακόμη, δε σημειώνει τη διαφορά της πολιτικής δύναμης και του πολιτικού συστήματος των χωρών υποδοχής και των χωρών προέλευσης, τον πολιτικό ακτιβισμό και τη σταδιακή αλλαγή της θέσης των μεταναστών στον κοινωνικό ιστό του χώρου υποδοχής, τη βαθμιαία πολιτικοποίησή τους και τις συνειδητές ή ασύνειδες από τους ίδιους προσπάθειες για ενσωμάτωση και κοινωνική εξίσωση με τον πληθυσμό του χώρου διαμονής και μόνιμης εγκατάστασης. Γενικά, δεν περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών θέματα, συνεκτικά ενσωματωμένα στο σώμα της ιστορικής εκπαίδευσης, που να αναδεικνύουν το φαινόμενο της διασποράς των πληθυσμών.

Απουσιάζει ειδικότερα μια συνολική τυπολογία της Ελληνικής Διασποράς από την ιστορική εκπαίδευση, μια τυπολογία, μέσω της οποίας χωρίς ιδεολογήματα, μονόπλευρες προσεγγίσεις και πατριδολατρικές εξάρσεις θα μπορούσε προοδευτικά και αναλογικά να εμπειδώνεται στη συνείδηση των μαθητών κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης κάτι πιο ουσιαστικό και αναγκαίο για τη ζωή και τις γνώσεις τους. Η ανάπτυξη μίας τέτοιας τυπολογίας της Ελληνικής Διασποράς, ενδεικτικά ενταγμένης στα προγράμματα ιστορικών σπουδών, κρίνεται αναγκαία, καθώς σε πολλές περιπτώσεις, ποικίλοι εξωτερικοί φορείς αγωγής και παιδείας (μέσα ενημέρωσης, πολιτικά φυλλάδια και έντυπα ποικίλης ύλης, ομιλίες, διαλέξεις, ντοκιμαντέρ με μονοδιάστατο κατά κανόνα περιεχόμενο, θρησκευτικές και άλλες φολκλорικού χαρακτήρα εκδηλώσεις) προσεγγίζουν την Ελληνική Διασπορά με ιδεαλιστική και εθνοκεντρική διάσταση⁴.

4. Πολύ ενδιαφέρον εκπαιδευτικό υλικό συνιστούν τα περιεχόμενα των «Λευκωμάτων» που συγγράφονται από επιστημονικές ομάδες εργασίας του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (Διευθυντής: Καθηγητής Μ. Δαμανάκης). Επιδίωξη των συντελεστών αυτού του εκπαιδευτικού υλικού, όπως σημειώνει στον πρόλογο του Λευκώματος «Από τη ζωή των Ελλήνων



2. Θεματικά πεδία προγραμμάτων σπουδών: Βασικές αρχές και σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα

Στο πλαίσιο της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνικής συγκρότησης, η μετανάστευση αντιμετωπίζεται πλέον ως αποφασιστικός παράγοντας εξέλιξης και πολλαπλών θεσμικών μεταβολών του κράτους των χωρών υποδοχής, καθώς συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση νέων οικονομικών και κοινωνικών ισορροπιών και μεταβάλλει το κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Επομένως, τα δεδομένα της σημερινής μεταναστευτικής διασποράς προϋποθέτουν μια διαφορετική από το παρελθόν αντιμετώπιση της ιστορικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση το μάθημα της ιστορίας οφείλει να αναδείξει πτυχές ιστορικής πραγματικότητας, σχετικής με το φαινόμενο της διασποράς των πληθυσμών. Θέματα συνολικής ιστορίας όπως και ζητήματα γενικής και ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας, όταν εντάσσονται πρόσφορα στα προγράμματα σπουδών γενικής-τοπικής ιστορίας του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου ή σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι δυνατόν να ενισχύουν την πολιτική και ιστορική σκέψη των μαθητών, να προωθούν μια αγωγή με διαπολιτισμική πληρότητα και να αναδεικνύουν τρόπους ενίσχυσης της πολυπολιτισμικής συνείδησης⁵. Ενδεικτικά θεματικά πεδία σχολικής έρευνας και μελέτης μπορεί να είναι:

1. Η έννοια και το περιεχόμενο της διασποράς των πληθυσμών, ως γενικευμένο φαινόμενο με διαχρονικό χαρακτήρα, πολυεθνική και πολυπολιτισμική διάσταση.
2. Ο μετασχηματισμός και η εξέλιξη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της μετανάστευσης πληθυσμιακών ομάδων (π.χ. βαθμιαία διαφοροποίηση του ποσοστού μετανάστευσης ως προς το κοινωνικό φύλο, μεταβολή του ψυχολογικού προφίλ του μετανάστη και άμβλυνση των δυσκολιών συγκριτικά με το παρελθόν ως προς την πρόσβαση και επικοινωνία με τη γενέτειρα χώρα).
3. Η βαθμιαία πολιτική και πολιτισμική ωρίμανση των χωρών υποδοχής (πολιτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, νομοθετικές ρυθμίσεις για τους όρους και τις προϋποθέσεις εισόδου των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, εργασιακή και κοινωνική ένταξη, επιδίωξη αρμονικής συμβίωσης και συνειδητή αντιμετώπιση του προβλήματος της πολιτικής αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας).
4. Η πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική προσέγγιση του φαινομένου της ελληνικής μετανάστευσης (διαχρονικά και στη βάση συγκριτικών με άλλες χώρες επιστημονικών ερευνών).
5. Η ιστορική πορεία του ελληνικού μεταναστευτικού φαινομένου σε όλες τις φάσεις της με έμφαση στη σημερινή κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική κατάσταση των μελών των ελληνικών παροικιών και των σχέσεών τους με το εθνικό κέντρο.
6. Οι μορφές της ελληνικής μετανάστευσης (βίαιη ή αναγκαστική-εθελούσια) και οι χρο-

στην Αυστραλία» (σ. 8-9) ο Καθηγητής Μιχάλης Δαμανάκης, «...είναι να προσφέρουν στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των τάξεων του Γυμνασίου κάποια ιστορικά αλλά και σύγχρονα στοιχεία από τη ζωή των παροικιών και να τους βοηθήσουν να γνωρίσουν στοιχειωδώς την ιστορία της παροικίας τους, τη θέση και το ρόλο της στην κοινωνία της χώρας διαμονής καθώς και τη σχέση της με άλλες ελληνικές παροικίες και με την Ελλάδα». Θα σημειώνα ωστόσο ότι τα «Λευκώματα» αυτά είναι δυνατόν να αποτελούν επίσης σχολικά βοηθήματα των διδασκόντων τη νεότερη ελληνική ιστορία στις αντίστοιχες σχολικές τάξεις του εθνικού κέντρου («Από τη ζωή των Ελλήνων στην Αυστραλία», *Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο 2004).

5. Λεοντοίνης, Γ. Ν. *Πολυπολιτισμικότητα και διδακτική της ιστορίας. Βασικές αρχές προγράμματος σπουδών*, ό.π., 287 κ.ε.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

κές φάσεις της (παιλιότερη-νεότερη) καθώς και ο εντοπισμός των διαφορών μεταξύ υπερπόντιας και ευρωπαϊκής μετανάστευσης.

7. Η νεότερη πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα της Ελληνικής Διασποράς και η πολιτισμική αξιολόγηση και αξιοποίησή της, στο πλαίσιο ανάπτυξης νέων σχέσεων επικοινωνίας και πολιτισμικής πολιτικής.
8. Η εξέταση των συνεπειών της Ελληνικής Διασποράς στη γενέθλια γη όπως και των νέων κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων και αναγκών που προκύπτουν σε αυτήν και στις χώρες υποδοχής.
9. Η μελέτη θεσμών και λειτουργιών που αναπτύσσονται στις χώρες και στις κοινωνίες υποδοχής Ελλήνων μεταναστών (συσσωματώσεις, οργάνωση κοινοτήτων) όπως και προσέγγιση των νοοτροπιών και των συμπεριφορών τους (φύση, χαρακτήρας, περιεχόμενο της παλιννόστησης και σταδιακή με το πέρασμα του χρόνου διαφοροποίησή της, αυτοπροσδιορισμός της ελληνικής ομογένειας στο σύνολο του πληθυσμού της χώρας υποδοχής, ευεργετισμός).
10. Η συμβολή των ελληνικών ευρωπαϊκών παροικιών στη διαμόρφωση και ενίσχυση της νεοελληνικής εθνικής συνείδησης και στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συγκροτούν την εθνική ταυτότητα κατά την περίοδο του νεοελληνικού Διαφωτισμού.
11. Η εξέταση των τρόπων με τους οποίους αξιοποιείται το κεφάλαιο των παλιννοστούντων κάθε κοινωνικής και οικονομικής κατηγορίας από τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών (Η.Π.Α., Αυστραλία, Γερμανία, αφρικανικές χώρες κ.ά.).
12. Η μελέτη και ανάδειξη του φαινομένου του ευεργετισμού της Ελληνικής Διασποράς και των επιπτώσεών του στο εθνικό κέντρο αλλά και στις χώρες μεταναστευτικής διαμονής, με ταυτόχρονη συγκριτική προσέγγιση του ίδιου φαινομένου με άλλες ευρωπαϊκές και υπερπόντιες χώρες. Η μελέτη ακόμη του ευεργετισμού ως φαινομένου που γεννάται και αναπτύσσεται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό, ανεξάρτητα μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις, από τη σχέση του δωρεοδότη-ευεργέτη με μετανάστευσή του στο εσωτερικό της χώρας ή στο εξωτερικό.
13. Η εσωτερική μετανάστευση (εποχική και αστικού χαρακτήρα) των ελληνικών πληθυσμών, οι επιπτώσεις της στην οικονομία και στην ανάπτυξη του αστικού κράτους και, ως παράλληλο μεταναστευτικό φαινόμενο, η συγκριτική προσέγγισή της με την εξωτερική ελληνική μετανάστευση καθώς και με ανάλογες μορφές εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης άλλων λαών.
14. Η γεωγραφική αποτύπωση (χαρτογράφηση) της διασποράς των Ελλήνων, με παράλληλη αποτίμηση του σημερινού status των ελλήνων ομογενών καθώς και των εγγενών παραγόντων που θα μπορούν να οδηγούν σε νέους, σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας των πληθυσμών και θα στηρίζονται σε πολιτισμική, οικονομική και σύγχρονη τουριστική βάση. Αυτή μπορεί να είναι π.χ. η ίδρυση και λειτουργία πολιτιστικών, επιστημονικών και ακαδημαϊκών ιδρυμάτων που θα εδραιώνουν αμοιβαίες και συνεχείς σχέσεις αυτού του πολιτισμικού περιεχομένου και επιπέδου όπως και η συστηματική επέκταση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα των χωρών υποδοχής.
15. Η εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογικών προσεγγίσεων του ιστορικού μαθήματος με επιδιωκόμενο αποτέλεσμα την εκπλήρωση των στόχων του, οι οποίοι απαιτούν ειδικότερη αναφορά και σε περιεκτική βάση στο ιστορικό φαινόμενο της διασποράς των πληθυσμών. Η πολυπολιτισμική άλλωστε σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο σημερινό



ελληνικό σχολείο προβάλλει τη σχετική αναγκαιότητα αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών και στο επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας.⁶

6. Για τα αναφερόμενα θέματα βλ. συγκεκριμένη εργογραφία μου, που έχει σχέση με θεωρητική προβληματική και δοκιμές ενδεικτικών παραδειγμάτων σε ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος καθώς και σε προγράμματα σπουδών και έρευνας της ιστορίας στη Γενική και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1996) *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, Κεντρ. διάθεση εκδόσεις «Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα», και του ίδιου, *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*, Κεντρ. διάθεση εκδόσεις «Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα», Αθήνα 1999 του ίδιου, *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, εκδ. «Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα», Αθήνα 2003. Γ. Ν. Λεοντσίνης, κ.ά. (1999) *Πειραματικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και Λεοντσίνης, Γ. Ν. & Ρεπούση, Μ. (2001) *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ. Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1999) κ.ά., *Εκπαιδευτικό λογισμικό ιστορίας Γ' τάξης Γυμνασίου (CD-ROM)*, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ), Αθήνα, και Λεοντσίνης, Γ. Ν. κ.ά. (2006) *Εκπαιδευτικό λογισμικό τοπικής ιστορίας Γ' τάξης Γυμνασίου (CD-ROM)*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.



Η διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας στην Ελληνική Διασπορά την εποχή της παγκοσμιοποίησης*

Αντώνης Γ. Χουρδάκης

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Transcending the limits: transnational *cf.* αλληλεθνικός;

Στο 20^ο Παγκόσμιο Συνέδριο Ιστορικών Επιστημών (Comité International des Sciences Historiques, CISH) που διεξήχθη στο Sydney της Αυστραλίας, στις 3-9 Ιουλίου του 2005, περίπου χίλιοι τετρακόσιοι ιστορικοί απ' όλο τον κόσμο κλήθηκαν να συζητήσουν τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση στην ιστορία, ζητήματα πολέμου και ειρήνης στην κοινωνία και στο πλαίσιο της διεθνούς τάξης, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ιστορία ως μάθημα που υποστηρίζεται από την UNESCO, καθώς και τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης σαν ένα οικονομικό φαινόμενο. Στο πλαίσιο της σημαντικής αυτής συνάντησης, οι ιστορικοί επιχειρήσαν να απαντήσουν στο ερώτημα που ολοένα και πιο επιτακτικά τίθεται στην παγκοσμιοποιημένη εποχή μας, κατά πόσο, δηλαδή, μεταβάλλονται σήμερα οι ιστορικές σπουδές και τι είδους ιστορία αξιώνουν τελικά οι ανθρώπινες κοινότητες; Ένας από τους πιο ευφραδείς ομιλητές, ο σενεγαλέζος ιστορικός Ibrahima Thioub, στις παρατηρήσεις του για το αξιακό βάρος της ιστορικής γνώσης, παρομοίωσε τον σύγχρονο ιστορικό με τον οδηγό οχήματος, ο οποίος πρέπει να κοιτάζει πάντοτε στον καθρέφτη του, αλλά ταυτόχρονα να έχει και στο μυαλό του ότι μπορεί να του συμβεί κάποιο ατύχημα, αν «μαρσάρει» συνεχώς. Η μεταφορά αυτή στο χώρο της ιστορίας σημαίνει ότι το ενδιαφέρον του ιστορικού σήμερα για το παρελθόν δεν μπορεί να διαχωριστεί από το παρόν μας.¹

Ένα από τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι ιστορικοί και μας ενδιαφέρει εδώ ήταν ότι η προηγούμενη παγκόσμια ιστορία είναι κυρίως δυτικοκεντρική, μια ιστορία κλειστών πολιτισμών και εθνών που παρακολουθούσε απλά την πορεία και την πτώση τους.²

*Ευχαριστώ τον συνάδελφο Γ. Κόκκινο που διάβασε το χειρόγραφο και έκανε χρήσιμες παρατηρήσεις.

1. Για τα Πρακτικά του Συνεδρίου πβ. Martyn Lyons (Ed.), *History in Global Perspective: Proceedings of the 20th International Congress of Historical Sciences, Sydney 2005, Faculty of arts and Social Sciences, 2006* (CD-ROM). Επίσης, Λιάκος, Α. (2005) Το 20^ο διεθνές συνέδριο ιστορικών επιστημών (Σύδνεϊ 3-9 Ιουλίου 2005)». Στο: *Τα Ιστορικά*, 43, 529-539.

2. Πρόσφατα το θέμα αυτό εξετάζουν και στην εργασία τους οι Κόκκινος και Γατσώπης, υπογραμμίζοντας ότι: «Η νέα παγκόσμια ιστορία διαφοροποιείται από τη συμβατική κατά το ότι δεν αναζητεί ένα συνολικό τελεολογικό σχέδιο και μια αδήριτη ιστορική αναγκαιότητα στην ιστορική εξέλιξη, δεν διέπεται από πολιτισμική απιοκρατία, δεν προσεγγίζει τους πολιτισμούς



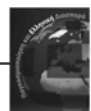
Αντίθετα, σήμερα έχουμε ανάγκη από μια ιστορία που θα είναι, πρώτα απ' όλα, πολυκεντρική και «πλανητική», θα συμπεριλαμβάνει δηλαδή και την οπτική και άλλων ηπειρών ή υπερεθνικών σχηματισμών,³ και, δεύτερον, μια ιστορία που αφενός μεν θα είναι απαλλαγμένη από κάθε είδους αξιολογήσεις και διαβαθμίσεις σε ανώτερες και κατώτερες κλίμακες, και αφετέρου μια ιστορία που θα πραγματεύεται και το φυσικό περιβάλλον (σ' ένα ζωικό συνεχές).⁴ Η νέα, λοιπόν, πρόταση, που διατυπώθηκε εκ νέου στο Sydney για την διογκούμενη ανάγκη μιας νέας παγκόσμιας ιστορίας, ρίχνει το βλέμμα των ιστορικών και δασκάλων στην κοινότητα της ανθρωπίνης εμπειρίας και στις ποικίλες πολιτισμικές σημασιοδοτήσεις της, στις ανθρωπίνες επαφές και αλληλεξαρτήσεις, σε κοινά φαινόμενα που τέμνουν κάθετα και οριζόντια τις ανθρωπίνες κοινωνίες και τους πολιτισμούς. Αυτή η νέα επιστημονική πρόκληση που αποδόθηκε στα αγγλικά με τον όρο «transnational approach», ως αναγκαία μεθοδολογική ντιρεκτίβα σημαίνει πλέον την προσπάθεια των ιστορικών να ερευνούν και να εξετάζουν το κάθε φαινόμενο, μεμονωμένο ή μη, μικρό ή μεγάλο, σημαντικό ή ασήμαντο, σε ένα «δια-εθνικό» ή «υπερεθνικό» πλαίσιο. Ωστόσο, ο όρος «transnational» αλλά και οι ελληνικοί όροι «δια-εθνικός» ή «υπερ-εθνικός», που ενεργοποιήθηκαν για να τον αποδώσουν, πιστεύουμε ότι δεν μεταγράφουν πλήρως ούτε το πνεύμα ούτε και το περιεχόμενο της νέας πρόκλησης και επιταγής που αποδόθηκε στα αγγλικά με τον όρο αυτό. Γι' αυτό στην έρευνα και τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας πιστεύουμε ότι εγγύτερα βρίσκεται ο όρος «αλληλεθνικός»,⁵ ο οποίος φαίνεται να διερμηνεύει καλύτερα το αίτημα της εποχής μας για μια

με όρους βιολογικής ανάπτυξης, φεταλιστικού βιολογισμού και οργανικισμού (γένεση, ακμή, ωριμότητα, παρακμή), δεν ταξινομεί και δεν ιεραρχεί ρητά ή υπόρρητα τους πολιτισμούς, δεν έχει προθέσεις διδασκισμού και ιστορικής πρόβλεψης, ούτε, τέλος, επιζητεί απλά και μόνο την ενοποίηση των ιστορικών γεγονότων σε μια ενιαία χρονολογική κλίμακα, σε ένα κοινό και δεσμευτικό πλαίσιο αναφοράς», πβ. Κόκκινου, Γ., Γατσωτή, Π. (2007) Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία: Η δύναμη της αδράνειας από το 19ο αιώνα έως τις μέρες μας. Στο: *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 6-7, 10.

3. Πβ. εδω τη σημ. (9).

4. Λιάκος, Α. (2005) Ποια ιστορία ταιριάζει στην παγκοσμιοποίηση;, Το ΒΗΜΑ, 31/07/2005, σελ. Β35, και Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π., ό.π., 10-11. Για την προσπάθεια υπέρβασης του εθνοκεντρικού και δυτικοκεντρικού πλαισίου στην ιστορία και αναζήτησης μιας διστορικής/οικουμενικής πλατφόρμας, πβ. το έργο του Manning, P. (2003) *Navigating World History. Historians create a Global Past*, New York, Palgrave- Macmillan, 255-261. Μάλιστα, αξίζει να μεταφέρουμε εδώ την απάντηση που συνήθως δίνει ο καθηγητής ιστορίας στο Queen Mary του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, F. Fernandez- Armesto, όταν τον ρωτάνε «ποιο είναι το πεδίο σου;»: «Ασכולούμαι μόνον με ένα πλανήτη», πβ. D. Cannadine (επιμ.) (2007) *Τι είναι ιστορία σήμερα*; Αθήνα, Νήσος, 280.

5. Και επειδή οι λέξεις έχουν τη δική τους ιστορία θα πρέπει να πούμε ότι τους όρους «αλληλεθνικός» και «αλληλεθνισμός» τους συναντάμε στο τέλος του 19ου αιώνα σε μια ιδιαίτερη περίοδο για τα ελληνικά και ευρωπαϊκά πράγματα, πβ. Κουμανούδη, Σ. (1980) *Συναγωγή νέων λέξεων υπό των λογίων πλασθεισών*. Αθήνα, Ερμής, 42. Η προσήκουσα μεταγραφή του όρου (transnational) με δάνειο από τη λόγια ελληνική -χωρίς να παραγνωρίζουμε τον ελλοχεύοντα κίνδυνο να μοιάζει η προσπάθεια αυτή με την απόπειρα του Ιουλιανού- δεν προέκυψε από μια μηχανιστική διαδικασία λεξικής 'αλίευσης'. Πρωτίστως γεννήθηκε από την σύγχρονη ανάγκη εννοιολογικής απόδοσης της 'αμοιβαιότητας', που απουσιάζει μεν λεκτικά από τον διεθνή όρο, αλλά εμφανώς υπονοείται στο πρόθεμα trans- (αφού κρατά τη σημασία του διαπερνών [across] ή του εκείθεν, του πέραν, ή από την άλλη πλευρά [on the other side] των συνόρων ή ορίων), σε ένα ρεύμα της ιστοριογραφικής έρευνας και ιστορικής εκπαίδευσης που κινείται μακριά από τη χειραγώγηση, την επιβολή και την ηγεμονία, και αναγνωρίζει την ετερότητα, τη διαφορά και πολυμέρεια, υπερβαίνοντας αντιθετικά δίπολα, μέσω της χρήσης του σημασιολογικού συνθετικού 'αλληλο-'. Το πρόθεμα αυτό που στην ελληνική, αρκετά συχνά, χρησιμοποιείται για να αποδώσει τα ξένα αλληλοπαθή προθέματα inter-/ intra-, αποδίδει με τρόπο άμεσο τόσο την κατανόηση και ανθρωπίνη αλληλεγγύη όσο και την έκλειψη τους (αλληλοπάθεια). Το γλωσσικό πλάσιμο ενός νέου όρου δεν έχει νόημα, αφού ήδη πολλές λέξεις δεν έχουν ημερομηνία λήξεως και ο προτασόμενος όρος, σαν μία από αυτές, υπάρχει στα λεξιλογικά αποθέματα της ελληνικής και μάλιστα σε εκείνα που πλάστηκαν σε μία ιστορικά μεταβατική περίοδο για να αποδώσει την έννοια του «κοσμοπολίτη» και του «κοσμοπολιτισμού» πέραν του έθνους. Επομένως, μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί για να εκφράσει σύγχρονα ιστοριογραφικά και παιδαγωγικά αιτήματα, ιδιαίτερα στα νέα παγκόσμια τοπία. Για το αν θα πρέπει να σκεπτόμαστε τον εαυτό μας πέραν του έθνους ή εντός αυτού και την προκύπτουσα περί κοσμοπολιτισμού σήμερα συζήτηση πβ. Λιάκου, Α. (2005) *Πώς σχοιάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο*; Αθήνα, Πόλις, 109-123.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

οικουμενική στροφή στις ιστορικές σπουδές, και παράλληλα, στην παγκοσμιοποιημένη⁶ ιστορική μας αντίληψη (το φαινόμενο της Ελληνικής Διασποράς, όπως άλλωστε και όλες οι Διασπορές, είναι φύσει και θέσει παγκοσμιοποιημένες), γειτνιάζει περισσότερο εννοιολογικά με τους προηγούμενους διεθνείς ιστοριογραφικούς όρους: *connected (history)*, ή (*histoire*) *croisée*, καθώς δεν υπονοεί την άρση ή υπέρβαση των εθνικών συνόρων ή ορίων, κάτι που καλώς ή κακώς είναι μια πραγματικότητα, και μάλιστα για πολλούς αναπόφευκτη,⁷ ούτε την παραγνώριση ή «αποθεσμοποίηση» των εθνικών ιστοριών, αλλά πρωτίτως την εξασθένιση ή και καταπολέμηση των εθνικιστικών ιδεοληψιών και εξάρσεων, με την αναγνώριση των ποικίλων αλληλεπιδράσεων ή αλληλεξαρτήσεων (αλλά και των διαφοροποιήσεων) που προέκυψαν στην ιστορική πορεία του κάθε λαού, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού. Κυρίως, όμως, ο ελληνικός όρος εμπειρικλείει τον απαιτούμενο αμοιβαίο σεβασμό και την αναγκαία «ιστορική» αλληλεγγύη ένθεν και ένθεν, χωρίς να υπονοεί εθνικιστικές επιδιώξεις, συμφωνίες, υπερβάσεις ή και εξωραϊσμούς στην «αέναη» αναζήτηση της ιστορικής οικουμενικής αλήθειας.⁸

Συνεπώς, σήμερα, και μιλώντας για το ελληνικό παράδειγμα, καλούμαστε να μετακινηθούμε από εκείνα τα σημασιακά σχήματα που συνιστούν υπέρβαση ορίων, εξουδετέρωση δυσχερειών, ή κατανίκηση αντιπάλων, σε υπερθετικό μάλιστα βαθμό («υπερ-»), και τα οποία, ως γνωστό, επιστρατεύθηκαν για να αντισταθμίσουν το πολωτικό εθνοκεντρικό και δυτικοκεντρικό μοντέλο των ιστορικών ερευνών μας και της ιστορικής μας εκπαίδευσης, καθώς και από κέντρα βάρους που εκφράστηκαν με το «δια-», του οποίου η ευρύτητα των σημασιών του, τόσο στη δήλωση της εναντιότητας (όπως στο διαμάχομαι) όσο και στην έκφραση της αμοιβαιότητας (όπως στο διαλέγομαι), ή στη διατύπωση της 'συμφωνίας' και 'μεσολάβησης' (όπως στο 'διακρατικός'), μας προβληματίζουν ως προς την χρήση του, και εντέλει την κατάχρησή του, προς ερευνητικές κλίμακες (μακρο- και μικρο-) που τροχοδρομούν, μέσα από

6. Ο Kocka προβληματιζόμενος γύρω από τα θέματα αυτά αναφέρει τις προσπάθειες που γίνονται στο διεθνή χώρο για να προταθούν νέοι όροι που, σηματοδοτώντας την υπέρβαση των συνόρων, θα μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τα νέα ερευνητικά και μεθοδολογικά ρεύματα στην ιστορία και κάνει λόγο για 'connected' /'entangled histories', 'histoire croisée' ή *Verflechtungsgeschichte*. Αξίζει στο σημείο αυτό να παρακολουθήσει κανείς το συλλογισμό του: «International comparison has been the classical answer, for many years. Comparison can be an excellent way of transcending the limits of national boundaries. Comparison has led to remarkable results, and its potentialities are far from being exhausted. Still, international comparison presupposes the notion of state and, in a way, sticks to it, as much as it tries to overcome it. 'Connected histories', 'entangled histories', *histoire croisée*, *Verflechtungsgeschichte*, these are programmatic metaphors for approaches which try to be trans-national in another way. They intend to reconstruct interrelations, mutual influences, interconnections and border-crossings, e. g. between the West and other parts of the world, in the periods of colonization, imperialism and after. They study travelling ideas, exported and imported goods as well as migrating people, and they discover the built-in dynamics of change due to interrelations. Networks and relations become objects of study, instead of social entities like specific societies or groups within specific societies. So far it seems easier to apply this approach to the historical study of mutual perceptions and influences, cultures and ideas than to social structures and processes. But the recent experiences of internationalization and the increasing quest for trans-national approaches in historical thought, research and writing have started to confront social historians with new challenges and opportunities», πβ. Kocka, J. (2003) *Losses, Gains and Opportunities: Social History Today*. Στο: *Journal of Social History*, 37/1, 27.

7. Για το έθνος από την εποχή του Μαρξ μέχρι την εποχή της παγκοσμιοποίησης ως σύνθετη νοητική κατηγορία και παράλληλα για τις αναφύμενες προσδοκίες του ως συστατικού στοιχείου της ιστορίας, πβ. Λιάκου, Α. ό.π., *passim* και Gellner, E. (1992) *Έθνη και εθνικισμός*, μτφρ. Δ. Λαφαζάνη, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 21 και *passim*.

8. Τον ίδιο προβληματισμό θέτει και J. Kocka υπογραμμίζοντας ότι: «the quest for trans-national approaches is rapidly growing. Different types of 'global' or 'world history' are experimented with. This has undoubtedly something to do with the recent waves of 'globalization' which create or strengthen networks, experiences and expectations far beyond the scope of the national states», ό.π. πβ. επίσης, Ρεπούση, Μ. (1999) *Μετά την εθνική ιστορία. Από τον εθνικό εαυτό στο ευρωπαϊκό εμείς*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 47-58.



δράσεις υποστήριξης και κατανόησης («αλληλο-»), μια ιστορία που διερευνά την αμοιβαιότητα αλλά και τις πολυειδείς σχέσεις (ευμενείς και δυσμενείς) μεταξύ εθνών-κρατών, χωρίς φυλετικές, θρησκευτικές, γλωσσικές, κοινωνικές, οικονομικές, ιδεολογικές απαγορεύσεις, ή αποκλεισμούς ταυτοτήτων και φύλου.⁹ Έτσι, μια «αλληλεθνική» ιστορική προσέγγιση καλείται να αναδείξει όλα εκείνα τα στοιχεία που σηματοδότησαν επί ίσους όρους («εθνοπροσεθνικά»¹⁰) την ιστορία και τον πολιτισμό των Ελλήνων σε μια διασταυρούμενη και αμφίδρομη¹¹ κάθε φορά ιστορική πραγματικότητα, τηρουμένων πάντοτε όλων των επιστημονικών «αμοιβαιοτήτων» και χωρίς επιστημονικές ψευδαισθήσεις.¹² Ιδιαίτερα σήμερα αυτή η «αλληλεθνική» οπτική, ως ιστορική έννοια και κατηγορία/οντότητα, τόσο στην έρευνα όσο και στην οικειοποίησης της, διαφέρει σημαντικά από την παραδοσιακή «συγκριτική προσέγγιση» στην ιστορία, η οποία εκκινούσε σχεδόν πάντοτε από το ιστορικά εθνικό απόλυτο και κατέληγε πάλι σ' αυτό.¹³

2. Ένας middle ground για την ελληνική ιστορία στη Διασπορά

Προς την κατεύθυνση αυτή, μια σπουδή της ιστορίας για τα ελληνόπουλα της Διασποράς στην παγκοσμιοποιημένη εποχή μας θέτει ως διακύβευμά της την καλλιέργεια τόσο της ιστορικής τους συνείδησης όσο και της πολιτικής τους κρίσης. Ειδικότερα, προτάσσει την κατανόηση των κινήτρων και των ορίων της ανθρώπινης δραστηριότητας, την επισημάνση της

9. Στο πλαίσιο αυτό κινήθηκαν και επιστήμονες από χώρες της ΝΑ Ευρώπης, μαζί με Κύπρο, Σλοβενία και Ουγγαρία, και επιχειρήσαν μια κριτική του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας της εθνικής τους ιστορίας, ιδιαίτερα σε σχέση με τους «άλλους» (συνήθως τους γείτονες). Η Χρ. Κουλούρη, τοποθετώντας τα ζητήματα της (ευρωπαϊκής) ιστοριογραφίας σε διευρυμένα γεωγραφικά, χρονικά και πολιτιστικά πλαίσια, τονίζει ότι, όπως οι βαλκανικές χώρες έχουν ανάγκη να αφομοιώσουν τις βασικές αρχές της σύγχρονης ιστορικής επιστήμης, έτσι και η Δυτική Ευρώπη πρέπει να αποδεχθεί την Ανατολική και να την εντάξει, ιστορικά και ιστοριογραφικά, σε μια ενιαία Ευρώπη. Επειδή ακριβώς θεωρεί ότι η δυναμική της ανθρώπινης επαφής είναι πιο δυνατή από τα επιστημονικά ευρήματα, πιστεύει ότι «οι όποιες αλλαγές προκύψουν στη διδασκαλία της ιστορίας τελικά θα προέλθουν μάλλον από ευαισθητοποιημένους δασκάλους παρά από απρόσωπους φορείς». Στα Βαλκάνια σήμερα υπάρχουν άνθρωποι με κοινούς προβληματισμούς και οράματα, οι οποίοι, παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις, που όντως έχουν, «can speak the same 'language'... a Balkan Koine: the scientific language of history» (σελ. 17), και καταλήγει στο ότι «the ultimate goal of this concept of writing and teaching history is to promote mutual tolerance and understanding. Yet which kind of history would promote tolerance? A history that emphasises 'similarities' in the abstract, or one which does not conceal the differences? We usually think that tolerance towards the 'Other', the different, must come from the acknowledgement of our similarities» (σελ. 35). Πβ., Koulouri, Chr. (ed.) (2002) *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Thessaloniki, Publication of the Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe 2002.

10. Ο όρος «εθνοπροσεθνής» πλάστηκε για να προσδιορίσει το Δίκαιο, αλλά στη συνέχεια επικράτησε αντ' αυτού ο όρος «διεθνής», πβ. Κουμανούδη, Σ. ό.π., σελ. 326. Για τη χρήση του όρου πβ. τα όσα διατυπώνουμε και στη σημ. (5) για τον όρο «αλληλεθνικός».

11. Για τον όρο 'αμφίδρομος', πβ. Λιάκου, ό.π., σελ. 142.

12. Ο Γ. Κόκκινος κάνει λόγο για μια «μεταεθνικότητα» και «μεταεθνική ιστορική συνείδηση», ακολουθώντας τον D. A. Hollinger που μιλά για πραγμάτωση μιας μεταεθνικής κοσμοπολιτικής συνθήκης, πβ. Κόκκινου, Γ. (2005) *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα*. Αθήνα, Μεταίχμιο, 301 κ.εξ.

13. Για τους περιορισμένους ορίζοντες και τις (λανθάνουσες) καθηλώσεις της σύγκρισης με αφετηρία την εθνική ιστορία πβ. Kocka, J. ό.π. και Λιάκος, Α. Το ΒΗΜΑ, 31/07/2005, ό.π. Πολύ εύστοχα το θέτει και ο Γ. Κόκκινος: «δεν είναι δυνατόν οι παρωχημένες βεβαιότητες του 19ου αιώνα να αναπληρώνουν ακόμη τις αναζητήσεις εκείνων που ζώντας στις αρχές του 21ου αιώνα επικοινωνούν, συγκρούονται ή συνυπάρχουν μέσα στο πολύχρωμο και πολύβουο μωσαϊκό μιας πολυπολιτισμικής οικουμένης κάτω από συνθήκες ραγδαίας παγκοσμιοποίησης. Κάτι τέτοιο θα συνιστούσε άκαιρη προσφυγή σε αναχρονιστικές λύσεις, αταίριαστες με τις απαιτήσεις των σύγχρονων περιστάσεων. Οι απαιτήσεις αυτές υποχρεώνουν τη σχολική ιστορία να θέσει ως στόχο της την καλλιέργεια έλλογης, τεκμηριωμένης, υπεύθυνης και αυτόνομης γνώμης, την καλλιέργεια μιας διανοητικής ηθικής που θα σέβεται την εθνοπολιτισμική πολυμορφία, αλλά και τις υπερεθνικές και διαπολιτισμικές εκφάνσεις των ιστορικών φαινομένων, θα επιδιώκει την κριτική αναζήτηση της αλήθειας και θα υποστηρίζει την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή στα πολιτικά δρώμενα με γνώμονα αυτό που συνδέει και όχι αυτό που χωρίζει τους ανθρώπους», πβ. Κόκκινου, Γ. (2003) *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 15. Πβ. επίσης εδώ και τη σημ. (6).



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

συλλογικότητας της ιστορικής δράσης, την αναγνώριση της ανθρώπινης ελευθερίας, τον κοινωνικό καθορισμό της ατομικής βούλησης, την κατάφαση της ανθρώπινης ζωής, αξιοπρέπειας και ευθύνης. Αν σήμερα, λοιπόν, η ελληνική ιστορία, όπως και κάθε ιστορία, έχει μια παιδευτική αξία, αυτή συνίσταται στην ανάπτυξη πολιτικής συνείδησης και στη δημιουργία διανοητικών εργαλείων ικανών να εξηγήσουν τη θέση των ελλήνων πολιτών μέσα στις κοινωνίες, των πολιτών ως αποτέλεσμα πολλαπλών καθορισμών, και όχι στη δημιουργία μηχανισμών ρητής ή άρρητης ενσωμάτωσής τους μέσα σε ένα δοσμένο σύστημα. Η ιστορία, τοιούτοτρόπως, «πολιταγωγεί». Σύμφωνα, μάλιστα, με τον αμερικανό ιστορικό J. Percoco, μια σύγχρονη επιστημονική και παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας, εκτός του ότι συνεργεί στην ιστορική αυτογνωσία των λαών, εφοδιάζει τους νέους με όλες εκείνες τις αναγκαίες διανοητικές, συναισθηματικές και ηθικές δεξιότητες, που ευνοούν την προετοιμασία τους στην άσκηση των πολιτικών τους δικαιωμάτων και καθηκόντων. Για καλλιέργεια της πολιτικής συνείδησης σε μια πλουραλιστική δημοκρατία που να απορρέει από το μάθημα της ιστορίας κάνουν λόγο και οι Barton και Levstik, ανάγοντας τις θέσεις τους στο μοντέλο του «δημοκρατικού ανθρωπισμού» και στην αναζήτηση ενός «κοινού αγαθού» (common good).¹⁴

Σήμερα, λοιπόν, καθώς η διεθνής «αταξία» και ο μετασχηματισμός του εθνικισμού συνδέονται με το τέλος των εθνικά ομοιογενών κρατών, και συνάμα υποχωρεί σταδιακά η ανάγκη για οριστική εκλογή χώρας στο πλαίσιο της σύγχρονης μετανάστευσης (μεταφορική και κυριολεκτική κινητικότητα των μεταναστών), όπως εύστοχα υπογραμμίζει σε πρόσφατο βιβλίο του ο βρετανός ιστορικός E. Hobsbawm,¹⁵ η ελληνική ιστορία, ακολουθώντας το παράδειγμα και άλλων εθνικών ιστοριών, ίσως περισσότερο από ποτέ, θα πρέπει να θέτει ως αποστολή της την προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών της, ώστε να γίνουν πρωταγωνιστές σε κοινωνίες πολυπολιτισμικές και παγκοσμιοποιημένες και ως εκ τούτου κινητικές, αβέβαιες και ανοιχτές, και να διαθέτουν γνώσεις που θα τους επιτρέψουν έναν επαρκή ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό προσανατολισμό σε τοπικό-κοινοτικό-εθνοκρατικό-περιφερειακό-ηπειρωτικό-αλληλεθνικό και κοσμοπολιτικό πλαίσιο.¹⁶ Το επιχείρημα που προτάσσεται είναι η κατανόηση της ετερότητας και της μεταβολής. Η συνεχής ρευστότητα και η αλλαγή της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας σε διεθνές και παγκόσμιο επίπεδο είναι φαινόμενα που αναπόφευκτα επηρεάζουν την έρευνα και τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας, η οποία υπόκειται και αυτή στην ίδια διαδικασία αλλαγής και ανανέωσης. Στο πλαίσιο αυτό έχει εύστοχα υπογραμμιστεί ότι οι ιστορικές σπουδές είναι ήδη διεθνοποιημένες.¹⁷ Συνεπώς, η ελληνική ιστορία, όπως και κάθε ιστορία σήμερα, δε διδάσκει, αλλά διαπαιδαγωγεί (κυρίως μέσω ενός πλέγματος πολιτειογνωσίας, κοινωνιογνωσίας και

14. Percoco, J. A. (2001) *Divided we Stand. Teaching about Conflict in USA History*, Portsmouth NH, Heinemann, ιδιαίτερα το εισαγωγικό σημείωμα, Barton, K.C., Levstik, L.S. (2004) *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah-New Jersey- London, 25 κ.εξ, Κόκκινος, Γ. *Συμβολικοί πόλεμοι*, ό.π., 293-297.

15. Hobsbawm, E. (2007) *Παγκοσμιοποίηση, δημοκρατία και τρομοκρατία*, μτφρ. Κούρκουλος, Ν., Αθήνα, Θεμέλιο.

16. Hourdakis, A. (1999) 'MADE IN...' or teaching history in a global age. Στο: A.-V. Rigas (ed.) *Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity, 12th World Congress Rethymno, Crete-Greece, May 9-12, 1997*, Athens, Ellinika Grammata, 491-518, ίδιου «Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνοπούλα του εξωτερικού». Στο: Βάμβουκας, Μιχ., Δαμανάκης, Μιχ., Κατσιμαλή, Γ. (επιμ.) (2001) *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνογλώσσα Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε., 155-210, ίδιου «Διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού για τα Ελληνοπούλα του εξωτερικού: Προθέσεις και Εφαρμογές». Στο: Δαμανάκης, Μιχ. (επιμ.) (2001) *Πρακτικά Δημερίδας για τα Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης /Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας, Αποτελέσματα και Προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων, Ρέθυμνο 2-3 Ιουλίου 1999*, Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε., Ρέθυμνο, 102-124.

17. Iriye, A. (1989) The internationalization of History, *The American Historical Review*, 94 (1), 1-10.



ανθρωπογνώσιες), συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, τόσο του ίδιου του ιστορικού και δασκάλου, όσο και αυτού καθαυτού του αποδέκτη της έρευνας και της διδασκαλίας τους.

Μια τέτοια μορφή σπουδή της ελληνικής ιστορίας δεν αποφεύγει την ιστορική ανατομία της κοινωνικής ζωής, ιδιαίτερα δε την αναφορά σε ζοφερές πτυχές της ιστορικής δράσης των ανθρώπων και των κρατών, τη σύγχρονη και πρόσφατη ιστορία, την άρση των ιστορικών μύθων και την αποκάλυψη των πολλαπλών εκδοχών της αλήθειας.¹⁸ Στον προσανατολισμό της αυτόν αναπτύσσει ένα άλλο, ενδιάμεσο, πεδίο («middle ground») για τις έρευνές της. Ο όρος αφορά την εξερεύνηση όχι τόσο των δυαδικών (συγκριτικών) σχέσεων, ή των επαφών ανάμεσα σε έθνη-κράτη, αλλά κυρίως έναν ενδιάμεσο χώρο, ο οποίος περιλαμβάνει συγκρούσεις αλλά και διαπραγματεύσεις (ιδιαίτερα αυτό είναι εμφανές στις περιπτώσεις εκείνες όπου έχουμε «ακήρυχτο» πόλεμο, χωρίς αρχή και τέλος) και δημιουργεί ταυτόχρονα προσομοιώσεις και διαφοροποιήσεις, χωρίς να εγκλωβίζεται στο κλασικό δίπολο εμείς και οι άλλοι, ταυτότητα - ετερότητα, ούτε σε δυαδικούς όρους προσέγγισης. Κινείται πέρα από αυτούς, στη διερεύνηση ενός φάσματος που προκύπτει από τη δυναμική συμπλοκή ποικίλων αλληλεξαρτήσεων και αμοιβαίων σημασιοδοτήσεων, κοινών καταστάσεων, ή κοινών τροχιών. Φαίνεται ότι η πρόταση για έναν τέτοιο «ενδιάμεσο», ανερεύνητο, χώρο βρίσκει ανταπόκριση, γιατί ταιριάζει στην σύγχρονη εποχή της οικουμενικότητας.¹⁹

Στους νέους προσανατολισμούς που κατά καιρούς έχουν τεθεί, και που αναφέραμε ήδη στην αρχή, ιδιαίτερη επίσης έμφαση δίνεται σήμερα στην ιστορία των σχέσεων των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον τους, στην περιγραφή της ζωής, των συνηθειών και των ασχολιών τους σε κάθε ιστορική περίοδο που εξετάζεται, από την προϊστορία μέχρι σήμερα (eco-history). Η οικοϊστορική αυτή στροφή περιγράφει την τάση, η οποία έρχεται να ανανεώσει την μπρωντελιανή παράδοση, αν και ενέχει στοιχεία γεωγραφικού ντετερμινισμού, όπως και νεορομαντικής υποστασιοποίησης της φύσης, αλλά θέτει στο κέντρο του προβληματισμού τη διαφύλαξη του οικοσυστήματος, την αλληλεξάρτηση των όντων και την αιφόρο ανάπτυξη. Μια τέτοια στροφή π.χ. στο νέο ελληνικό ιστοριογραφικό παράδειγμα προσεγγίζει το φυσικό περιβάλλον όχι απλώς ως «φόντο» της ανθρώπινης δράσης, αλλά ως πεδίο αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, όχι ως «ασχεσία», αλλά ως το ενδιάμεσο πεδίο, το οποίο προκύπτει από τη συν-εκφορά τους.²⁰

Η ιστορία του χωριού ή ακόμα και μιας πανδημίας, συνιστούν επίσης γόνιμα σημεία εκκίνησης και παραδείγματα έρευνας και διδασκαλίας στην ελληνική ιστορία που ενδιαφέρεται για το «τοπικό» και το «μικρό», χωρίς εντούτοις να απομακρύνεται από το «γενικό» και

18. Για πλουραλιστική αντίληψη της ιστορίας κάνει λόγο ο Noiriell, G. (2005) *Τι είναι σύγχρονη ιστορία*. Αθήνα, Gutenberg 323.

19. Λιάκος, Α., ό. π.

20. Στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού για τα ελληνόπουλα της Διασποράς η βασική αρχή που υιοθετήθηκε ήταν η ιστορικο-γεωγραφική προσέγγιση, πβ. τις εργασίες μας Χουρδάκης, Α. *supra*, σημ. (16), Λιάκος, Α. ό.π. Ο F. Fernandez- Armesto. Στο άρθρο του «Επίλογος: Τι είναι ιστορία σήμερα», στο Cannadine, D. (επιμ.), ό.π., 280, πολύ εύστοχα παρατηρεί: «Ακόμη πιο σημαντική είναι η παραδοχή ότι η ιστορία δεν μπορεί πια να μένει οχυρωμένη σε έναν από τους 'δύο πολιτισμούς'. Τα ανθρώπινα όντα αποτελούν προφανώς μέρος του ζωικού συνεχούς. Μας περιβάλλουν από παντού τα οικοσυστήματα των οποίων αποτελούμε μέρος, και κατά την ταπεινή μου άποψη τίποτα στην ανθρώπινη ιστορία δεν βγάζει πλήρως νόημα χωρίς αναφορά και στην υπόλοιπη φύση... Αυτός είναι ο λόγος που η ιστορική οικολογία, ή η περιβαλλοντική ιστορία, αξίζει να καταλαμβάνει όλο και πιο σημαντική θέση στη διδακτική ύλη. Η ιστορία σήμερα πρέπει να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη ώστε να περιλαμβάνει το φυσικό περιβάλλον». Πβ. επίσης, στα ελληνικά τη σημαντική συμβολή του Γ. Λεοντίνη γύρω από το θέμα της αδιάσπαστης προσέγγισης ιστορίας και περιβάλλοντος στη διδακτική τους αξιοποίηση στο έργο του, *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα, 1999.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

το «μεγάλο».²¹ Με άλλα λόγια, η νέα ιστορία, όπως και η ελληνική, γίνεται καθ' υποτροπή ένα πεδίο όπου, για δεύτερη φορά, δίνουν τη συμβολική μάχη τους οι νικητές με τους ηττημένους, και επαναλαμβάνεται η ανελέητη καταδίωξη των αμάχων από τους μαχητές τους. Και ναι μεν οι νικητές και οι μαχητές ενδιαφέρονται να καταγράψουν και να «απαθανάτισουν» τη νίκη τους και τα κατορθώματά τους, οι νικημένοι, ωστόσο, και οι άμαχοι από την πλευρά τους ενδιαφέρονται για τις βαθύτερες αιτίες της ήττας τους και της καταδίωξής τους. Επομένως, ηττημένοι και άμαχοι αντιλαμβάνονται περισσότερες διαστάσεις και έχουν πιο σύνθετη «γλώσσα». Άρα, όπως εύστοχα έχει επισημανθεί, περισσότερο στην ιστορία των ηττημένων, και θα προσθέταμε των αμάχων, εναπόκειται η ανανέωση των ιστορικών σπουδών.²²

Μια σύγχρονη, λοιπόν, ιστοριογραφία δεν μπορεί παρά να καταγράψει τη δυναμική επάνοδο των ηττημένων και αμάχων, των κρυμμένων, των απόκληρων, των σιωπών και γενικά του «απωθημένου» σε όλα τα πεδία. Η μικροϊστορία (microhistory) και η ιστορία «από τα κάτω» (history from below), είναι ενδεικτικές των μορφών που μπορεί να πάρει αυτή η νέα ιστορία.²³ Άλλωστε, όπως παρατηρεί ο Αν. Λιάκος, έχει αλλάξει και η σύνθεση του πληθυσμού των ιστορικών. Κάποτε οι ιστορικοί ήταν μόνο άνδρες, λευκοί και πλούσιοι. Σήμερα η ομάδα των εξιστορητών μοιάζει στα έμφυλα, κοινωνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά της, ολόένα και περισσότερο, με τον πληθυσμό των ιστορουμένων.

Προς την κατεύθυνση, λοιπόν, αυτή τα «σύνορα» και τα «όρια», τόσο στο ελληνικό όσο και στο ξένο παράδειγμα, που αποτελούν κεντρικό θέμα των πολιτισμικών αναλύσεων του φαινομένου της Διασποράς σε ένα διεθνοποιημένο συγκείμενο,²⁴ γίνονται προοδευτικά σημαντικό πεδίο των Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών τις τελευταίες δεκαετίες, συμπεριλαμβανομένου του μετα-αποικιακού και μεταμοντέρνου λόγου (discourse).²⁵ Αυτές οι διασπορικά προσανατολισμένες έρευνες έχουν δώσει ένα αξιόλογο πλαίσιο για τη μελέτη της θεωρίας της Διασποράς, με επικεντρωμένο το ενδιαφέρον τους στις πολιτιστικές και κοινωνικές εφαρμογές και ιδιαίτερα στις διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτότητων.²⁶

Συχνά, ωστόσο, οι κοινωνικοί επιστήμονες, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, διχοτομούν αντιθέσεις, όπως το κοινωνικό απέναντι στο κοινοτικό και το παγκόσμιο απέναντι στο τοπικό. Όμως, η αναπαραγωγή τέτοιων αντιθετικών ζευγαριών αγνοεί μερικές φορές το γεγονός ότι τα διεθνικά δίκτυα, όπως στην περίπτωση του φαινομένου της Διασποράς, λειτουργούν συνεργατικά και η «Διασπορική» ιστορία αποτελεί το καλύτερο επιστημολογικό

21. Λεοντίνης, Γ., Ρεπούση, Μ. (2001) *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα, ΟΕΔΒ, 11-40.

22. Για την ιστορία από την πλευρά των ηττημένων πβ. Koselleck, R. (1997) *L'expérience de l'histoire*. Paris, Gallimard-Le Seuil.

23. Πβ. ενδεικτικά Ίγκερς, Γκ. (1999) *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*. Αθήνα, Νεφέλη, το κεφ. «Από την μακρο- στη μικροϊστορία: Η ιστορία της καθημερινής ζωής», 134-155, Hobsbawm, E. (1998) *Για την ιστορία*, μτφρ. Παρ. Ματάλας, Αθήνα, Θεμέλιο, 247-264, Brecher's, J. (1997) *History from Below: How to Uncover and Tell the Story of Your Community, Association, or Union*. New Haven, Conn.: Commonwork Pamphlets/ Advocate Press, G. Noiriel, ό.π., το κεφ. «Microstoria και Alltagsgeschichte», 165 κ.εξ. Levi, G. (2001) *On Microhistory*. Στο: P. Burke (επιμ.) *New perspectives on historical writing*, Cambridge, Polity Press, second edition, 97 κ.εξ. Χατζηγιάννου, Μ. -Χρ. (1988) Από την πλευρά της μικροϊστορίας, Στο: *Τα Ιστορικά (Historica)*, 5/9, 375-380.

24. Giroux, H. A., McLaren, P. (Eds.) (1994) *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York, Routledge.

25. Πβ. ενδεικτικά, Floya, A. (1998) Evaluating 'Diaspora': Beyond Ethnicity. Στο: *Sociology*, 2 (3), 557-580, Geyer, M. (1993) Multiculturalism and the politics of general education. Στο: *Critical Inquiry*, 19 (3), 491-533, Giroux, H. A. (1992) *Border crossings*. New York, Routledge. Hall, S. (1990) *Cultural identity and Diaspora*. Στο: Rutherford, J. (Ed.) (1990) *Identity, community, culture, difference*, London, Lawrence and Wishart.

26. Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα, Gutenberg, 27 κ.εξ και 122 κ.εξ.



παράδειγμα αυτής της συνέργιας. Το να μελετήσουμε, π.χ. την Ελληνική Διασπορά, είναι a fortiori δεδομένο ότι εισερχόμαστε και σε άλλες ιστορικές κατηγορίες, όπως εκείνες του έθνους-κράτους της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης, της ενδοκρατικής (εθνοτικής) ετερότητας, ή σε έννοιες που έχουν να κάνουν με άλλους υπερεθνικούς²⁷ σχηματισμούς, όπως λόγου χάρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η ιστορία της Ελληνικής Διασποράς είναι μια ιστορία κοινοτήτων, που συγκροτήθηκαν, αναπτύχθηκαν και εξακολουθούν να υπάρχουν, να λειτουργούν και να εξελίσσονται σε διαφορετικά γεωγραφικά, ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά συγκείμενα.²⁸ Είναι μια συνθετική, «αλληλεθνικού» τύπου, ιστορία.

Επομένως, μια παιδαγωγική της ελληνικής ιστορίας στη Διασπορά καλείται να εστιάσει σε όλες εκείνες τις όψεις και τις εκφάνσεις των πολιτισμών και των ιστοριών που συγκροτούν πολυ-ταυτότητα (multi-identity) για τους Έλληνες της Διασποράς. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η έρευνα που θα κατατείνει και στην παραγωγή αντίστοιχου διδακτικού υλικού θα πρέπει να εκκινεί από εκείνον τον ενδιάμεσο χώρο, στον οποίο η ζωή και δράση των Ελλήνων στις παροικίες εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να παρουςιάζεται αποκομμένη από τη ιστορική πορεία και δράση της χώρας διαβίωσης τους, ή την Ελλάδα και τη διεθνή σκηνή. Ένα τέτοιο ιστοριογραφικό και διδακτικό εγχείρημα, προσαρμοσμένο αντίστοιχα σ' αυτές τις ιδιαίτερες συνθήκες, αναμένεται όχι απλά να διασφαλίσει την αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση της «ελληνικής ετερότητας» μέσα στην «παροικιακή» και κατά τόπους εθνική σχολική τάξη, αλλά και να δώσει τη δυνατότητα μιας εμπράγματης αξιοποίησης/ διαχείρισης της ίδιας της ελληνικής ιστορίας, φέρνοντας με ποικίλους τρόπους και μέσα από εναλλακτικά γνωστικά πεδία και ιστορικά κάτοπτρα («ετεροτοπικότητα» κατά Foucault, και «πολυτροπικότητα» κατά Fleming) τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή με το ίδιο το φαινόμενο της ιστορίας, των πολλών «ιστοριών τους». Η ιστορία τους, άλλωστε, δεν είναι αποκλειστικά και μόνο η ιστορία της πατρίδας, ούτε βέβαια η ιστορία της παροικίας, ή της χώρας διαβίωσης. Αναπόφευκτα είναι και τα τρία στις παγκοσμιοποιημένες τους όμως διακλαδώσεις (ιστορία της Ελληνικής Διασποράς-ιστορία των χωρών υποδοχής- ιστορία της Ελλάδας). Είναι μια συνθετική ιστορία, είναι μια ιστορία «τρίτου χώρου» (thirdspace history),²⁹ του ενδιάμεσου εκείνου πεδίου που πρότειναν οι ιστορικοί στο Sydney.

3. Μορφώνοντας αναγνώστες ιστορίας στην Ελληνική Διασπορά³⁰

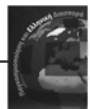
Βέβαια, μια τέτοια ιστοριογραφική και παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας των Ελλήνων της Διασποράς, μιας «τρισεδιάστατης» ιστορίας, δεν απαιτείται (και δεν είναι καθόλου βέβαιο αν είναι εφικτό, αλλά και χρήσιμο τελικά) να καλύπτει κάθε πτυχή της ιστορίας της Ελλάδας, της ιστορίας της παροικίας και της χώρας διαβίωσης σε ένα διεθνοποιημένο πλαίσιο. Αυτό που προκρίνεται σε μια ιστορία «τρίτου χώρου», την εποχή της παγκοσμιοποίησης, είναι μια ποιοτική και όχι ποσοτική αναλογία. Μια τέτοια συνθήκη διέρχεται αναπόφευκτα από την εφαρμογή αρχών, όπως η αντιπροσωπευτικότητα και η ευελιξία, τόσο

27. Ο όρος εδώ με την κυριολεκτική σημασία του.

28. Π.β. Δαμανάκη, Μ. ό.π., 41-53, Χασιώτη, Ι.Κ. (1997) *Επισκόπηση της ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας. Χασιώτη, Ι., Κατσαροδή-Heiring, Ό., Αμπατζή, Ε. (επιμ.) (2006) *Οι Έλληνες στη Διασπορά 15ος-21ος αι., Βουλή των Ελλήνων*. Αθήνα. Clogg, R. (2004) *Η ελληνική Διασπορά στον 20ό αιώνα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

29. Χουρδάκης, Α. (2004) Προς μια 'ιστορία τρίτου χώρου': Ζητήματα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς». Στο: Δαμανάκης, Μ., Καρδάσης, Β., Μιχαλακάκη, Θ., Χουρδάκης, Α. (επιμ.) (2004) *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία, Πρακτικά Συνεδρίου*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Α', 15-23.

30. Ο τίτλος είναι εμπνευσμένος από το βιβλίο του Ivo Mattozzi, v. inf., σ.μ. (32).



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

στην έρευνα και συγγραφή όσο και στη διδασκαλία.³¹ Πάντοτε, βέβαια, θα τίθεται αμείλικτα το ερώτημα τι επιλέγεται και με ποια κριτήρια; Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσε να εξετασθεί η δημιουργία ευέλικτων δεσμών ύλης, όπου να καταγράφονται θεματικές της συνθετικής αυτής ιστορίας που θα «αρδεύεται» από τη διασπορική κοινότητα, τη χώρα διαβίωσης και τη χώρα προέλευσης με τις πολλές ιστορικές και πολιτισμικές αλληλεξαρτήσεις τους και τροχιές τους. Το «τρισελιουργικό» αυτό ερευνητικό και παιδαγωγικό παράδειγμα έχει και μια άλλη διάσταση: αυτής της διαρκούς μετάβασης από το γενικό στο ειδικό και *vice-versa*. Η ιδέα μιας τέτοιας αλληλεθνικής ιστορίας επιτρέπει την αναφορά στο ατομικό και συγκεκριμένο, μελετά τις μακροδομές, αλλά και δεν αφήνει απέξω την καθημερινότητα των ανθρώπων (μικροϊστορία), επιδιώκοντας:

- να ενθαρρύνει τον έλληνα μαθητή και την ελληνίδα μαθήτρια να αξιοποιήσουν την οικογενειακή εμπειρία τους (μικρο-επίπεδο),
- να τους παρακινεί να στραφούν στη δική τους παροικία (μεσο-επίπεδο), αλλά συνάμα να αναζητούν πληροφορίες για άλλες διασπορικές κοινότητες- είτε των Ελλήνων είτε άλλων εθνοτήτων,
- να τους προτρέπει να μαθαίνουν την ιστορία της χώρας, όπου διαβιώνουν, αλλά και της Ελλάδας (μακρο-επίπεδο) με βάση την προοπτική μιας *transnational history* και *cross-cultural interaction*,
- να τους κάνει συγχρόνως να αισθάνονται μέρος μιας ευρύτερης κοινωνίας και του παγκόσμιου χωριού (μακρο-επίπεδο),³²
- να τους διευκολύνει, αλλά και να τους παρωθεί να επικοινωνούν δημιουργικά με τις λοιπές κουλτούρες, τους εκπροσώπους των διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων που συνυπάρχουν στη χώρα που ζουν, αλλά και σε άλλες χώρες του πλανήτη (αλληλεθνικός προσανατολισμός),
- να «εποικοδομούν» μια ιστορία της ετερότητας που να είναι παράλληλα και μια ιστορία στάσεων, αντιλήψεων, αναπαραστάσεων και νοοτροπιών, και
- να κατανοούν την ενδοκρατική (εθνοτική, φυλετική, θρησκευτική ή και ταξική) ετερότητα που συχνά καταπιέζεται ή αποκρύπτεται από την εθνικιστική ιδεολογία και τον επίσημο λόγο.

31. Η διδακτική παράδοση που θέλει την ιστορική μάθηση στην πρωτοβάθμια καθηλωμένη απόλυτα στη διδασκαλία της εθνικής ιστορίας και διανθισμένης με κάποια επεισόδια από την ευρωπαϊκή ή την τοπική ιστορία, κάτι που χρόνια τώρα γίνεται και στην ελληνική εθνική ιστορία, στηλιτεύεται από τον ιταλό ιστορικό Ivo Mattozzi, ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι δυνατή η διδασκαλία επιλεγμένων όψεων της παγκόσμιας ιστορίας ήδη από το Δημοτικό, στη βάση της αντιπροσωπευτικότητας που και εμείς προτείνουμε για τα ελληνόπουλα της Διασποράς, αλλά με τη χρήση των εικόνων, πβ. Ivo Mattozzi, «Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο; Η διδασκαλία της ιστορίας με 'εικόνες πολιτισμού'», στο: Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ειρ. (2004) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 133-159. Τρόπους υπέρβασης του πλαισίου που διέτρεχε και διατρέπει τη διδασκαλία του μαθήματος σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες και στο οποίο κυριαρχεί η προσέγγιση του έθνους ως αποκλειστικής ιστορικής οντότητας προτείνει και ο L. Sajani, στην ανακοίνωσή που είχε παρουσιάσει στο 20ο διεθνές Συνέδριο του Σύνδει και η οποία δημοσιεύεται στα ελληνικά με τον τίτλο «Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός, Ευρωπαϊσμός. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18ο- 20ό αιώνα». Στο: Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ειρ., ό.π., 105-131.

32. Στα εγχειρίδια Στοιχείων Ιστορίας και του Πολιτισμού που παρήχθησαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», είχαμε υιοθετήσει αυτές τις τρεις μεθοδολογικές διαστάσεις: α) τη μικροϊστορική-μικροπολιτιστική διάσταση, με βάση την ατομική και οικογενειακή (βιο-δυναμική, όπως την ονομάσαμε) εμπειρία και προσέγγιση της ιστορίας, β) τη μεσοϊστορική διάσταση, που συνδέθηκε με την ιστορία της παροικίας, του τόπου κατοικίας των παιδιών (βιοτοπική) και την αποκαλέσαμε (τοποϊστορία), και γ) τη μακροϊστορική-μακροπολιτιστική διάσταση, που είχε να κάνει με την ιστορία σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (εθνοϊστορία/ εθνοπολιτισμός- κοσμοϊστορία/ κοσμοπολιτισμός).



Σ' αυτό το πλαίσιο προβληματισμού και ανάλυσης, μέγιστο ζητούμενο είναι:

- η κατάργηση των ιδεολογικών μηχανισμών που προκαθορίζουν τη διάχυση και δεξίωση των ιστορικών γνώσεων,
- η ανάπτυξη ενός δικτύου εισροών και εκροών στην ιστορία και από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες (διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση),
- η «ιστορικοποίηση» των αντικειμένων της και συνεπώς η συνειδητοποίηση της ελλειμματικότητας των προτάσεών της,
- η συνολική ερμηνευτική του ιστορικού φαινομένου της Διασποράς μέσα από τον ενδιαμεσο χώρο που συνιστά το τρίπολο: χώρα προέλευσης, χώρα διαβίωσης και παροικία,
- η συναίσθηση ότι ανήκουμε σε ένα σύνολο συνεχειών και τομών, έτσι ώστε η ιδεολογική χρήση της ελληνικής ιστορίας να μην μπορεί να δικαιολογηθεί με το εξηγητικό κενό που αφήνει η ταύτιση της έρευνας με την τεκμηριολογία,
- η χρησιμοποίηση όλης της κλίμακας των ιστορικών σχολών στην έρευνα και στη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας, οι οποίες θα πρέπει να θεωρούνται αδιάσπαστες, και τέλος
- ο συνδυασμός «εργαστηρίου» και διδασκαλίας.³³

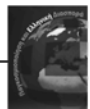
Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η έρευνα και η οικειοποίηση της ελληνικής ιστορίας στη Διασπορά δεν μπορεί να προσεγγίζονται σαν αυτόνομες και κλειστές μονάδες, ούτε και χρησιμοποιητικά. Η ευθύνη («responsibility»)³⁴ των ιστορικών, αλλά και των παιδαγωγών είναι αυξημένη. Και οι δύο ομάδες θα πρέπει να θεωρούνται πλέον ως μια «οικουμενική κοινότητα», η οποία καλείται να αποδώσει, τόσο στο ερευνητικό πεδίο, όσο και στην κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, την πρέπουσα αξιοπρέπεια στα άτομα και στις κοινωνίες που έχουν υποφέρει, μέσα από την αναγνώριση των εγκλημάτων και των αδικιών που έχουν διαπραχθεί σε βάρος του οποιουδήποτε, και να οδηγήσουν όλους σε επίγνωση όσων έχουν διαπραχθεί και στην αναγνώριση των ευθυνών τους.³⁵ Το μήνυμα είναι ότι δεν μπορούμε πλέον ούτε ως ιστορικοί, αλλά ούτε και ως δάσκαλοι να γράφουμε ή να διδάσκουμε «απενοχοποιημένα» και χαρούμενα την ιστορία, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη μας τις ζοφερές και αθέατες πλευρές της. Ούτε να περιγράφουμε κινήματα, επαναστάσεις και πολιτικές μεταβολές, αδιαφορώντας για το ανθρώπινο κόστος. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αρχίζουν πλέον να επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και προσλαμβάνουμε το παρελθόν. Η ευθύνη αυτή αφορά, ωστόσο, και τον ρόλο μας ως διαμεσολαβητών ανάμεσα στις διαφορετικές και ποικίλες κουλτούρες, ως διοργανωτών του διαλόγου πέρα από τα στερεότυπα που δημιουργήθηκαν στο παρελθόν ή συνεχίζουν να δημιουργούν οι κυρίαρχες πολιτικές επιλογές.

Ιδιαίτερα σήμερα, που όλο και περισσότερο η οικουμενική ιστορική συνάρτηση παρουσιάζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο ελληνικός εθνοκεντρισμός και κατά συνέπεια ο «ευρωκεντρισμός» μας, σαν πλαίσια αναφοράς, φαίνεται να λειτουργούν περιοριστικά και να μας δίνουν μια μονοδιάστατη θεώρηση των ιστορικών δεδομένων και της

33. Για τη σημασία που μπορεί να έχει το εργαστήριο στη διαθεματική διδασκαλία της ιστορίας και τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την ευδόωση των στόχων μιας ενεργούς μάθησης μέσω αυτού, πβ. Ivo Mattozzi, Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, το κεφ. «Η εργαστηριακή διδακτική στις διαθεματικές ενότητες και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ιστορίας», σελ. 153 κ.εξ.

34. Όρος που απασχόλησε του ιστορικούς στο Σύδνεϊ.

35. Για την ευθύνη που επωμίζονται οι ιστορικοί σήμερα, πβ. Λιάκου, Α. (2005), ό.π. και Foner, E. (2003) *Who Owns History? Rethinking the Past in a Changing World*. New York, Hill and Wang, 3-24 και 88-109.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

εθνικής μας ιστορίας μέσα στον σύγχρονο κόσμο, καθώς αποκλείουν την πολυδιάστατη θεώρηση (multidimensional perspective) και την αλληλεθνική (transnational) προοπτική. Είναι αυτό που είχε αναφέρει κάποτε ο André Malraeu για την μουσειοποίηση της ιστορίας -ιδιαιτέρα του δυτικού κόσμου- η οποία έχει χάσει την οργανική της επαφή με τον έξω κόσμο.

Μέσα από τη σπουδή μιας νέας «διασταυρούμενης» ιστορίας για τα ελληνόπουλα της Διασποράς, ο μαθητής/ -τρια καλείται να αναπτύξει την ιστορική του / της κρίση και συνείδηση, δηλαδή την ικανότητά του/ της να ερμηνεύει τα γεγονότα, έχοντας υπόψη του/της τις ανθρώπινες εμπειρίες. Με βάση τις νέες τάσεις που επικρατούν σήμερα, η εισαγωγή στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού προτείνεται ήδη από το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.³⁶

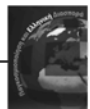
Η διδακτική της ιστορίας, γενικά, και της ελληνικής ειδικότερα στον 21^ο αιώνα, φαίνεται να προσανατολίζεται σε ένα οικουμενικό και «αλληλεθνικό» περισσότερο πλαίσιο, αν και αρκετοί από τους έλληνες ιστορικούς και έλληνες δασκάλους προτιμούν να ακολουθούν προγράμματα που συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τα εθνικά ή μητροπολιτικά παραδείγματα, τα οποία έχουν κυριαρχήσει στην οργάνωση και διαχείριση του παρελθόντος. Όπως όμως το θέμα του σημερινού συνεδρίου μας απαιτεί, θα μπορούσαμε εύλογα να θέσουμε το ερώτημα, πώς μπορεί ένας έλληνας μαθητής στη Διασπορά, για παράδειγμα, να επωφεληθεί από μια «διασπορική / «αλληλεθνική» προοπτική της ιστορίας, και αν αποδεχόμαστε τελικά έναν τέτοιο τύπο ιστορίας; Με τι θα έμοιαζε ίσως ένα μάθημα ελληνικής ιστορίας με βάση την προοπτική αυτή; Μια παιδαγωγική, ωστόσο, που, εκ των πραγμάτων, επιχειρεί να προβληματιστεί με βάση αυτή την κατάσταση, είναι «υποχρεωμένη» να διαφύγει από την κλασική γραμμή έρευνας, συγγραφής και διδασκαλίας της παραδοσιακής εθνικής ιστορίας. Το ζήτημα δεν είναι μόνο θεωρητικό, αλλά ταυτόχρονα και μεθοδολογικό. Και επειδή η επανάληψη έχει τη δική της αξία θα πρέπει, κλείνοντας, να το επαναλάβουμε. Η εκπαίδευση και μόρφωση αναγνωστών της ελληνικής ιστορίας στην Ελληνική Διασπορά την εποχή της παγκοσμιοποίησης προ(σ)-καλείται να βγει από την εσωστρέφειά της και να θέσει ως θεματικούς τους ορίζοντες τις ακόλουθες αρχές:

- εγκατάλειψη της εθνοκεντρικής, ευρωκεντρικής και δυτικόστροφης ιστορίας και διδασκαλίας,
- υιοθέτηση μιας πολυκεντρικής και ανοικτής, πολυπολιτισμικής ιστορίας που θα αγκαλιάζει όλες τις ανθρώπινες κοινότητες, χώρες και ηπείρους (πλανητικής και οικουμενικής στη μέθοδο, την έρευνα και την διδασκαλία),
- απαλλαγή από οποιασδήποτε μορφής αξιολογήσεις και αποκλεισμούς,
- αποδοχή ιστορικών αλληλεθνικών προσεγγίσεων, μέσα σε ένα πνεύμα αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης,
- διαπραγμάτευση της ιστορίας εντός του φυσικού περιβάλλοντος (eco-history),
- καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και πολιτικής κρίσης των ελλήνων μαθητών και μαθητριών, και τέλος
- προώθηση των πολλαπλών ταυτοτήτων τους στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα που ζουν και δρουν μέσα από μια ανανεωτική ανάγνωση και ματιά.

36. Πβ. ενδεικτικά, Ivo Mattozzi, «Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο:...», ό.π., Lee, P. (2006) Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο: Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ειρ. ό.π., 37-71, Στραταρίδης, Α. *Η ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές*, Ρέθυμνο.



Καταλήγοντας θα 'θελα να υπογραμμίσω, ότι δυστυχώς είμαστε συχνά επιλεκτικοί στη μνήμη μας και στην πρόσληψη και «κατανάλωση» του ελληνικού μας παρελθόντος, έχουμε λησμονήσει τον Διογόνη τον Σινωπέα από τον Πόντο, ο οποίος υπερβαίνοντας την συμβατικότητα της κοινωνίας της εποχής του, όταν τον ρωτούσαν «πόθεν είη», εκείνος απαντούσε αυθόρμητα «κοσμοπολίτης». Ο Διογένης αναζητούσε τον άνθρωπο και τις οικουμενικές αξίες. Μήπως και η εποχή μας με αφορμή το παράδειγμά του μας προ(σ)καλεί να γυρίσουμε πίσω, στο αρχικό μας ερώτημα, και να απαντήσουμε, λόγω και έργω, ποια ελληνική ιστορία ταιριάζει τελικά στην παγκοσμιοποιημένη Ελληνική Διασπορά;



Κριτήρια επιλογής και προσόντα Συντονιστών Εκπαίδευσης

Θεοδοσία Μιχελακάκη

Επιστημονικός Συνεργάτης Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτικοπολιτική παρέμβαση του ελληνικού κράτους προς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά συντελείται και μέσα από τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαίδευσης, ο οποίος ως «ειδικός» θεσμός του Υπουργείου Παιδείας έχει ως στόχο του την διοικητική και οργανωτική υποστήριξη των μορφών εκπαίδευσης στο εξωτερικό, την παιδαγωγική και συμβουλευτική υποστήριξη των ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών και, τέλος, την διαμεσολάβηση μεταξύ εθνικού κέντρου και διασποράς.

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης δεν είναι νέος θεσμός. Ήδη στο Ν.Δ 695/1970 γίνεται λόγος για οργανωτική υποστήριξη της εκπαίδευσης ελληνοπαίδων εξωτερικού μέσω ικανών και άξιων εκπαιδευτικών λειτουργών. Ουσιαστικά το 1977 αποστέλλονται στις ελληνικές πρεσβείες χωρών με έντονη ελληνική παρουσία Σύμβουλοι Εκπαίδευσης με στόχο την συμβουλευτική στήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επίλυση παιδαγωγικών θεμάτων. Η μετονομασία των Συμβούλων σε Συντονιστές Εκπαίδευσης συντελείται με το Ν.2413/1996, με τον οποίο αποσαφηνίζονται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του θεσμού¹.

Ουσιαστικά, το ισχύον νομικό πλαίσιο σκιαγραφεί τις διοικητικές/οργανωτικές αρμοδιότητες, τις παιδαγωγικές /συμβουλευτικές, αλλά και τις διαμεσολαβητικές με την έννοια του πολιτικού ρόλου που ασκεί ο Συντονιστής ως διαμορφωτής και υλοποιητής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τελευταία αυτή διάσταση, κινείται περισσότερο στη σφαίρα της ιδεολογικής τοποθέτησης και πολιτικής βούλησης, η οποία ενυπάρχει στην άσκηση καθηκόντων που συχνά άπτονται των διπλωματικών αρχών.

Στην παρούσα εισήγηση θα περιγράψουμε τα κριτήρια επιλογής και τα προσόντα των Συντονιστών Εκπαίδευσης, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί στην ιστορική τους εξέλιξη και ισχύουν σύμφωνα με τα επιμέρους άρθρα και τροποποιήσεις του Ν.2413/1996 καθώς και τα χαρακτηριστικά (σπουδές και ειδικότητα) των υποψήφιων Σ.Ε.

1. Για την ιστορική εξέλιξη του θεσμού ως οργανωτικού μηχανισμού του ελληνικού κράτους βλ. αναλυτικά Μιχελακάκη Θ. (2004), Από τον Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαίδευσης: οργανωτικές παράμετροι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, στο: Δαμανάκης, Καρδάσης, Μιχελακάκη, Χουρδάκης (επιμ.) *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία*, τομ. Β', Ρέθυμνο, ΕΔΙΑΜΜΕ, σσ. 56-62.



1. Εξέλιξη θεσμικού πλαισίου

Το άρθρο 24 του Ν. 1304/1982 ρυθμίζει θέματα σχετικά με τους «Συμβούλους Εκπαίδευσης Εξωτερικού» αναθέτοντάς τους την εποπτεία των σχολείων και προσδιορίζοντας τα διοικητικά, συμβουλευτικά και εποπτικά τους καθήκοντα.

Στο άρθρο 26 του ίδιου νόμου, ρυθμίζονται τα θέματα σχετικά με τα προσόντα επιλογής και τη στελέχωση γραφείων των Συμβούλων και Συντονιστή Συμβούλων Εκπαίδευσης.

Η οργανωτική παρέμβαση του ΥΠΕΠΘ συντελείται μέσα στο πλαίσιο της μέριμνας και του συνολικού σχεδιασμού για την ελλαδική εκπαίδευση, αντιλαμβανόμενο προφανώς με τον ίδιο τρόπο και τα ζητήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Η αντίληψη του συνόλου των παραμέτρων και διαφορετικών συνθηκών εντός των οποίων λειτουργεί η εκπαίδευση εκτός των συνόρων του ελληνικού κράτους δεν διαφαίνεται να λειτουργεί διαφοροποιητικά ως προς την οργανωτική παρέμβαση που επιδιώκεται. Οι διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης, οι διπολιτισμικές-διγλωσσικές ανάγκες των μαθητών, οι ελλείψεις του διδακτικού προσωπικού εξισώνονται με αυτές του ελλαδικού χώρου και αντιμετωπίζονται κάτω από το ίδιο θεσμικό πλαίσιο διαφοροποιημένο κατά τις επιμέρους διατάξεις. Η λογική που διακρίνει το νομοσχέδιο είναι αυτή του ελλαδοκεντρισμού και του προνοιακού παρεμβατισμού χωρίς απαραίτητα να διευκολύνει τη λύση στα πραγματικά ζητήματα της εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Ως προς τα κριτήρια επιλογής για τη στελέχωση των Γραφείων Εκπαίδευσης Εξωτερικού, τα οποία λειτουργούν όπου υπάρχει ελληνική πρεσβεία ή προξενείο, συνοψίζονται:

- στην δεκαετή εμπειρία,
- στην επιμόρφωση,
- στις μεταπτυχιακές σπουδές,
- στην εκπαιδευτική συγγραφική εργασία,
- στη γνώση ξένης γλώσσας,
- στην υπηρεσιακή ευδοκιμότητα,
- στην παιδαγωγική κατάρτιση και μορφωτική καλλιέργεια,
- στην οργανωτική ικανότητα,
- την δημοκρατική προσωπικότητα και το άμεμπτο ήθος (Υπ. Απόφαση 262/1985. Φ821.1/25/Ζ1.1/1834).

Ας σημειωθεί ότι προηγούμενη εμπειρία σε σχετική θέση στο εξωτερικό καθώς και ή η γνώση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δεν αξιολογούνται ούτε προσμετρώνται στα θετικά. Με άλλα λόγια, το ΥΠΕΠΘ νομοθετεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις παραμέτρους και τις συνθήκες στις οποίες καλείται να λειτουργήσει ο θεσμός που συστήνει.

Τα ζητήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης τίθενται σε μια συνολική αντιμετώπιση με το Ν. 2413/1996 «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*». Αν και οι συζητήσεις σχετικά με την ανάγκη συστηματικής παρέμβασης στα ζητήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ξεκινήσει ήδη από το 1989 (βλ. αναλυτικά Damanakis, 2005 Χάρης, 2004, 268) ο νόμος ψηφίζεται το 1996 επιχειρώντας να συγκεράσει τα ζητήματα εκπαίδευσης εκτός συνόρων με τα ήδη προκείμενα από τις μαζικές μετακινήσεις οικονομικών μεταναστών προς την Ελλάδα και της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών. Στόχος του εισηγητή του νομοσχεδίου είναι η οργανωτική παρέμβαση της Ελλάδας στα ζητήματα εκπαίδευσης στην ομογένεια κάτω από το πρίσμα πλέον της συνάντησης και αποδοχής των πολιτισμών.

Η επιλογή στελεχών που θα ασκήσουν συγκεκριμένα καθήκοντα αποτελεί πρωταρχική μέριμνα του εκάστοτε νομοθέτη δεδομένης της βαρύτητας που αποδίδεται στην επιλογή προσώπων τα οποία καλούνται να υλοποιήσουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Μελετώντας το θεσμικό πλαίσιο και την εξέλιξή του ως προς τα κριτήρια επιλογής των Σ.Ε. διαφαίνεται ένα σταδιακά αυστηρότερο και πιο τυπικό πλαίσιο, το οποίο εξασφαλίζει με τη σειρά του μια διαφανή και αδιάβλητη διαδικασία.

Αναζητώντας το εκάστοτε ισχύον θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την επιλογή και τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις θέσεις των Συμβούλων Εκπαίδευσης διαφαίνεται αφενός η βαρύτητα με την οποία το εθνικό κράτος αντιμετωπίζει τα θέματα της οργάνωσης/διοίκησης και αφετέρου η τάση να επιλέγονται πρόσωπα τα οποία καλούνται να υλοποιήσουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Η αναζήτηση ικανών και προσοντούχων στελεχών επιφορτισμένων με εξουσίες και αρμοδιότητες «μείζονος» εθνικής σημασίας έρχεται σε αντίφαση με τις πρακτικές που αναπτύσσονται. Το ήθος, ο χαρακτήρας και η επιστημονική κατάρτιση προσμετρώνται στο Ν.Δ. του 1970 για την επιλογή του Συμβούλου Εκπαίδευσης, ο ρόλος, όμως, που τελικά αναπτύσσουν δημιουργεί πολλά προβλήματα στις ελληνικές παροικίες².

Το Ν.Δ. 695/1970 ορίζει ως κριτήρια επιλογής τις μεταπτυχιακές σπουδές, την επιστημονική κατάρτιση και κυρίως το ήθος και την προσωπικότητα του υποψηφίου. Η δε διαδικασία επιλογής των Επιθεωρητών και των Σχολικών Συμβούλων δεν αποσαφηνίζεται από το νομοσχέδιο, παραπέμποντας σε αδιαφανείς διαδικασίες επιλογής τους. Την υποψία αυτή ενισχύει το γεγονός των μετέπειτα αντιδράσεων και καταγγελιών των οργάνωσεων, κοινοτήτων και μεταναστευτικών φορέων σχετικά με την δράση και την σύνδεση των εκπαιδευτικών στελεχών με τη δικτατορία στην Ελλάδα (ιδιαίτερα σε χώρες της κεντρικής Ευρώπη π.χ. Γερμανία).

Προσπάθεια μεγαλύτερης αποσαφήνισης και οριοθέτησης των προσόντων των Συμβούλων Εκπαίδευσης επιχειρείται με την Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 446/18-7-1985, όπου ορίζεται η διαδικασία επιλογής και τα προσόντα τα οποία συνίστανται: α) σε τυπικά προσόντα: δεκαετή επαγγελματική εμπειρία, συμμετοχή σε διοικητική θέση -διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, Γυμνασιάρχης, Λυκειαρχής, β) στην παιδαγωγική κατάρτιση: μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών και επιμόρφωσης, συγγραφική εργασία, γλωσσομάθεια, μορφωτική καλλιέργεια, οργανωτική ικανότητα, δημοκρατική προσωπικότητα και ήθος άμεμπτο.

Το νομικό πλαίσιο συγκεκριμενοποιείται ακόμα περισσότερο με την Υπουργική Απόφαση του 1996 (ΦΕΚ 707/1996), στην οποία γίνεται μοριοδότηση τόσο των τυπικών προσόντων, όσο και της προσωπικότητας του υποψηφίου μέσα από την διαδικασία της προσωπικής συνέντευξης ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής. Η υπηρεσιακή κατάσταση μοριοδοτείται με 60 μόρια, με 20 μόρια η ικανότητα καθοδήγησης, συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με κοινωνικούς φορείς, η γνώση των εκπαιδευτικών ζητημάτων του εσωτερικού και εξωτερικού και με 20 μόρια η γνώση της ξένης γλώσσας στον προφορικό λόγο. Η υπουργική απόφαση καθορίζει με αυστηρό τρόπο τη μοριοδότηση των υποψηφίων, αφαιρώντας από το Συμβούλιο Επιλογής τη πιθανότητα μεροληψίας και διαβλητής επιλογής. Ταυτόχρονα όμως, του στερεί και τη δυνατότητα συνολικής εκτίμησης των προσόντων και της προσωπικότητας, ώστε να αποφανθεί για την καταλληλότητα ή μη κάθε υποψηφίου.

Με την Υπουργική Απόφαση του 2001 (ΦΕΚ1075/2001) διασαφηνίζεται με αναλυτικό τρόπο η μοριοδότηση των προσόντων των υποψηφίων: η υπηρεσιακή κατάσταση, το διδακτορικό δίπλωμα, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, η γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας, το δεύτερο πτυχίο, η άσκηση καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου, η

2. Για το ρόλο και τη δράση των Συμβούλων Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα κατά τα χρόνια της δικτατορίας, στο χώρο της Γερμανίας, βλ. αναλυτικά Κανακίς (2005). Κατά τη διάρκεια της μεταπολιτευτικής περιόδου ένα θέμα που πάντα τίθεται από τα συλλογικά όργανα και τις κοινότητες είναι η ανάκληση των στελεχών που είχαν στελεχωσει τα ελληνικά σχολεία στο εξωτερικό κατά τη περίοδο της χούντας.



διοίκηση σχολικών μονάδων, η εμπειρία εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Το σημαντικό είναι ότι η ικανότητα συνεργασίας, έμπνευσης, καθοδήγησης, η γνώση των εκπαιδευτικών θεμάτων διαπιστώνονται με προφορική συνέντευξη η οποία μοριοδοτείται με 35 μονάδες. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται το ειδικό βάρος της διαδικασίας της συνέντευξης από την οποία είναι δυνατόν να αντληθούν στοιχεία για την προσωπικότητα του υποψηφίου προκειμένου να ασκήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα καθήκοντά του.

Η δωδεκαετής πραγματική υπηρεσία σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τίθεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής, αποκλείοντας με αυτό τον τρόπο νεότερους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για την κάλυψη της θέσης. Αποκλείονται επίσης οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία σε σχολεία ή διάφορες άλλες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που λειτουργούν στο εξωτερικό, δεδομένου ότι η υπηρεσία στο εξωτερικό δεν προσμετράται ως εκπαιδευτική υπηρεσία στο σχολείο. Η προηγούμενη, λοιπόν, εμπειρία δεν προσμετράται στα θετικά του υποψηφίου αλλά εξαντλείται στη γνώση των εκπαιδευτικών θεμάτων εσωτερικού και εξωτερικού.

Συγκεκριμένα στο άρθρο 1 της Υπουργικής Απόφασης 1075/13-8-2001 «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής Συντονιστών Εκπαίδευσης του Εξωτερικού» αναφέρεται:

«Υποψήφιοι για τις θέσεις Συντονιστών Εκπαίδευσης του Εξωτερικού είναι κατά τις διατάξεις του άρθρου 16 παρ. 6 του Ν.2413/1996, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον έχουν:

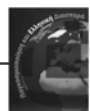
- α) Δωδεκαετή τουλάχιστον πραγματική υπηρεσία στην εκπαίδευση, από την οποία δέκα (10) έτη τουλάχιστον σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- β) Επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ή της αγγλικής ή γαλλικής ή γερμανικής γλώσσας, που αποδεικνύεται από την κτήση αα) πτυχίου τμημάτων ξένης γλώσσας και φιλολογίας ΑΕΙ της ημεδαπής ή ββ) πτυχίου ή τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών οιαδήποτε τμήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της αλλοδαπής ή γγ) κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας επιπέδου II κατά το άρθρο 1 του Ν.2740/1999 ή δδ) επάρκειας διδασκαλίας ξένης γλώσσας ή Proficiency ή αντίστοιχου τίτλου άλλων γλωσσών».

Το αυστηρότερο πλαίσιο το οποίο ορίζεται από την υπουργική απόφαση έχει διττή ερμηνεία: από την μια εξασφαλίζει αδιάβλητη διαδικασία επιλογής και από την άλλη, αποκλείει τους εκπαιδευτικούς με προηγούμενη γνώση και εμπειρία των ζητημάτων εκπαίδευσης στο εξωτερικό, δεδομένου ότι δεν αναγνωρίζεται και δεν μοριοδοτείται η υπηρεσία του Συντονιστή Εκπαίδευσης και δεν αναγνωρίζεται η υπηρεσία των εκπαιδευτικών στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Το σκεπτικό του νομοθέτη για τη ρύθμιση αυτή είναι ότι με τον τρόπο αυτό δεν ενισχύονται οι ήδη έχοντες εμπειρία, αλλά αντιμετωπίζονται όλοι οι υποψήφιοι στην ίδια ισότιμη βάση.

Ο Συντονιστής, καλείται να υλοποιήσει μια εκπαιδευτική πολιτική φιλτραρισμένη μέσα από τις προσωπικές του ιδεολογικές βάσεις και προβολές και παράλληλα να εισηγηθεί μέτρα για την χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής στρατηγικής. Κι ενώ ο θεσμός ενέχει χαρακτηριστικά πολιτικού προσώπου, άρα και η επιλογή του πολιτικά κριτήρια, το θεσμικό πλαίσιο θέτει τις προϋποθέσεις επιλογής με βάση τα τυπικά προσόντα.

2. Κριτήρια επιλογής και προσόντα Συντονιστή Εκπαίδευσης

Σημαντική παράμετρος στην ανάπτυξη του ρόλου, είναι η παιδαγωγική κατάρτιση του Σ.Ε., από τη στιγμή που καλείται να λειτουργήσει συμβουλευτικά, επιστημονικά, διδακτικά, όπως αναφέρει το άρθρο 14, παράγραφος 3 του Ν.2413/1996.



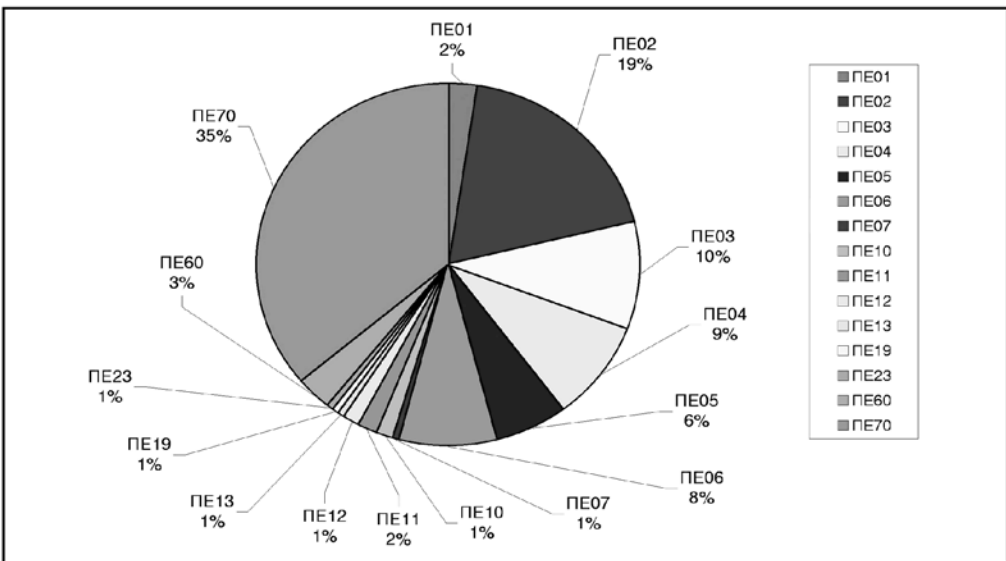
Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Αναλύοντας τις ειδικότητες των υποψηφίων Συντονιστών Εκπαίδευσης που αναγράφονται στον τελικώς επικυρωμένο πίνακα του Συμβουλίου Επιλογής για το έτος 2005, προκύπτουν ενδιαφέροντα δεδομένα τα οποία θα συζητηθούν παρακάτω, αφού προηγουμένως αποσαφηνισθούν τα ακόλουθα ως προς τα Γραφεία Εκπαίδευσης αλλά και τους υποψήφιους:

1. Από τα 26 Γραφεία Εκπαίδευσης, τα 9 λειτουργούν στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία Γερμανίας. Από τα 9 Γραφεία, μόνο ένα, αυτό της Φρανκφούρτης, συγκεντρώνει αρμοδιότητες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα υπόλοιπα 4, τα οποία λειτουργούν αντίστοιχα στο Βερολίνο, το Μόναχο, το Ντίσελντορφ και τη Στουτγάρδη, είναι χωρισμένα σε Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
2. Όπως φαίνεται από το *Γράφημα 1: Κατανομή των υποψηφίων Σ.Ε. για το έτος 2005 με βάση την ειδικότητα* προκύπτει ότι από ένα σύνολο 166 υποψηφίων, οι οποίοι καλούνται να καλύψουν θέσεις Σ.Ε. στα 25 Γραφεία Εκπαίδευσης, το 38% είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (60 δάσκαλοι και 5 νηπιαγωγοί), ενώ το υπόλοιπο 62% είναι διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
3. Επίσης, αξίζει να διευκρινιστεί ότι κάθε υποψήφιος έχει το δικαίωμα να επιλέξει τα Γραφεία Εκπαίδευσης για τα οποία ενδιαφέρεται και να τοποθετηθεί μετά την επιτυχή αξιολόγησή του από το Συμβούλιο Επιλογής. Είναι αυτονόητο ότι δεν ενδιαφέρονται όλοι οι υποψήφιοι για όλα τα Γραφεία Εκπαίδευσης και αυτό έχει να κάνει με διάφορους παράγοντες: τα προσωπικά κίνητρα, τη γνώση της χώρας ή της περιοχής που λειτουργεί το Γραφείο Εκπαίδευσης, τη γεωγραφική εγγύτητα κ.ά.
4. Τέλος, στο άρθρο 16, παράγραφος 7 του Ν. 2413/1996 ορίζεται ως απαραίτητο προσόν των υποψηφίων η γλώσσα της χώρας υποδοχής ή της αγγλικής ή της γαλλικής ή της γερμανικής. Η γνώση λοιπόν της γλώσσας της χώρας υποδοχής, είναι σημαντικός παράγοντας τόσο της επιλογής που κάνουν οι ίδιοι οι υποψήφιοι, όσο και της τοποθέτησής τους.

Μετά από αυτές τις διευκρινίσεις μπορούμε να προχωρήσουμε στην περιγραφή, ανάλυση και πρώτη ερμηνεία του γραφήματος 1.

Γράφημα 1: Κατανομή υποψηφίων Σ.Ε. (2005) ανά ειδικότητα

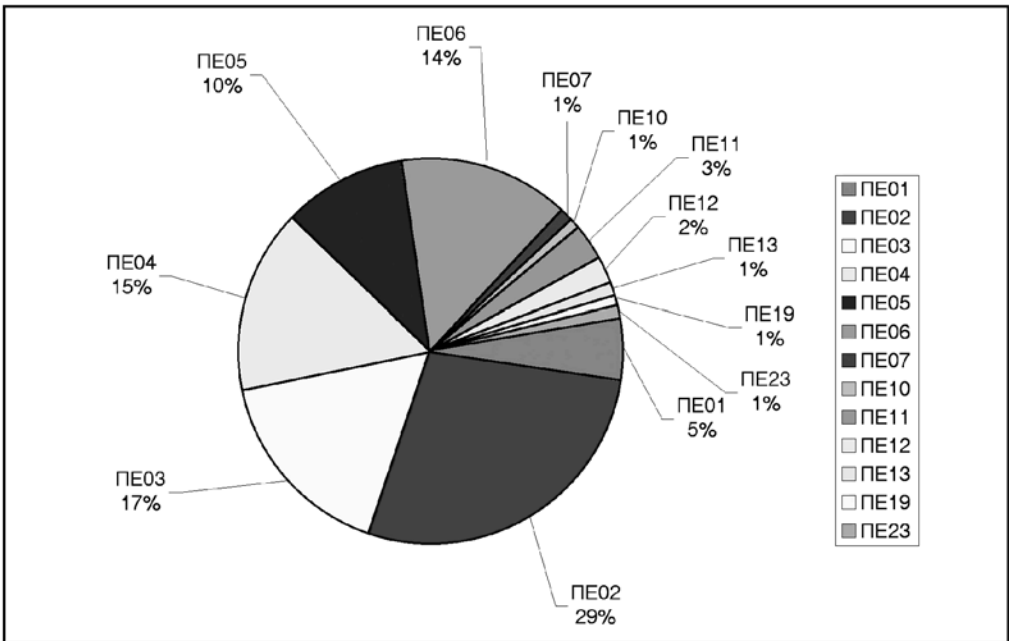


Όπως αναφέρθηκε ήδη, από τους συνολικά 166 υποψηφίους, οι 60, δηλαδή ποσοστό 35% είναι δάσκαλοι και οι 5 (ποσοστό 3%) είναι νηπιαγωγοί. Συνολικά, λοιπόν, 38% των υποψηφίων είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από τους υπόλοιπους 101 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι ειδικότητες που εμφανίζονται και τα αντίστοιχα ποσοστά είναι τα εξής: Ελληνικής Φιλολογίας 19%, Μαθηματικοί 19%, Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι 9%, Γαλλικής Φιλολογίας 5%, Αγγλικής Φιλολογίας 8% ενώ Γερμανικής Φιλολογίας μόλις 1%. Όλες οι υπόλοιπες ειδικότητες, Κοινωνιολόγοι, Γυμναστές, Ψυχολόγοι, Πολιτικοί Μηχανικοί, Ηλεκτρολόγοι κ.ά. παρουσιάζονται σε ποσοστό 1%.

Εξειδικεύοντας περισσότερο στα Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γερμανίας τα ποσοστά διαμορφώνονται όπως απεικονίζονται στο γράφημα 2.

Γράφημα 2: Κατανομή υποψηφίων Σ.Ε. (2005) για Γραφεία Β/θμιας Εκπαίδευσης Γερμανίας κατά ειδικότητα



Από τους συνολικά 97 υποψηφίους που ενδιαφέρονται για τη θέση Συντονιστή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γερμανίας, οι 27, δηλαδή ποσοστό 29%, είναι φιλόλογοι Ελληνικής Φιλολογίας, ακολουθούν οι Μαθηματικοί με 17%, οι Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι με 15%, οι Αγγλικής Φιλολογίας με 14%, οι Γαλλικής Φιλολογίας με 10%, οι Γυμναστές με 3% και όλες οι υπόλοιπες ειδικότητες με 1% η καθεμιά. Αν προσθέσουμε τα ποσοστά των τριών φιλολογιών (ελληνικής, αγγλικής, γαλλικής) προκύπτει ότι η πλειοψηφία (53%) των υποψηφίων είναι φιλόλογοι.

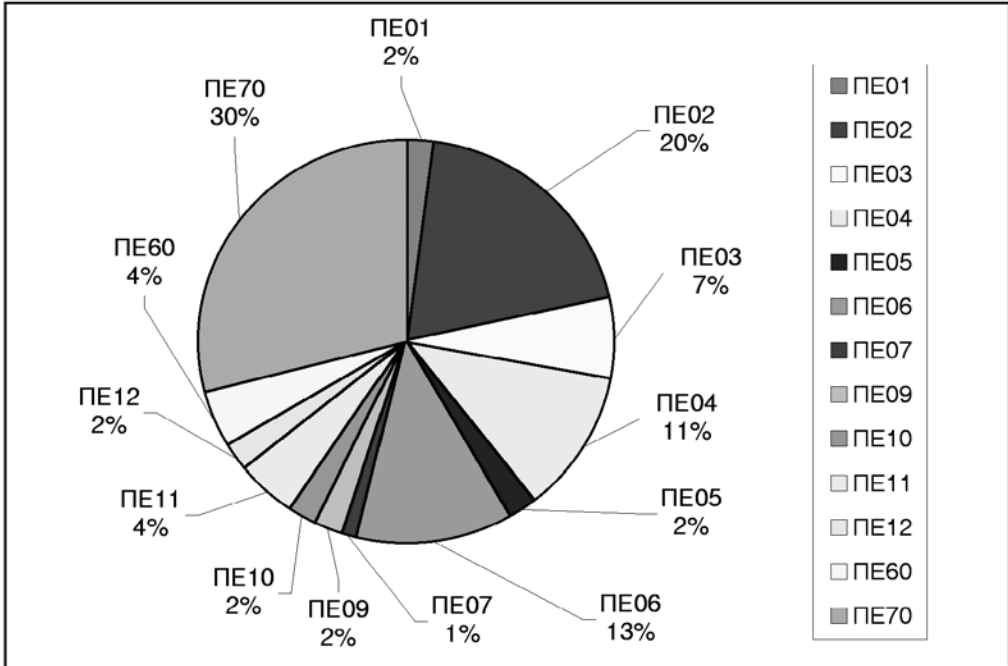
Ανατρέχοντας σε προηγούμενες διαδικασίες επιλογής Σ.Ε., και συγκεκριμένα το έτος 2001, διαπιστώνεται ότι οι υποψήφιοι είναι λιγότεροι από ότι το 2005 και οι ειδικότητες είναι κατανεμημένες όπως σχηματοποιούνται στο γράφημα 3. Το 2001 από τους 89 συνολικά



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

υποψήφιους, οι 26, ποσοστό 30% είναι δάσκαλοι και 4 (ποσοστό 4%) νηπιαγωγοί. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι 34%, περίπου το 1/3 των υποψηφίων. Από τους υπόλοιπους 59 υποψήφιους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι ειδικότητες κατανέμονται ως εξής: 20% Ελληνικής Φιλολογίας, 13% Αγγλικής Φιλολογίας, 11% Φυσικοί, 7% Μαθηματικοί, 4% καθηγητές Φυσικής Αγωγής, ενώ από 2% συγκεντρώνουν οι καθηγητές Γαλλικής Φιλολογίας, οι Θεολόγοι, οι Ψυχολόγοι, οι Οικονομολόγοι, οι Μηχανολόγοι και 1% οι καθηγητές Γερμανικής Φιλολογίας.

Γράφημα 3: Κατανομή υποψηφίων Σ.Ε. (2001) ανά ειδικότητα



Μέσα απ' αυτά τα στοιχεία αναδεικνύεται η αντίφαση στο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο από τη μια σκιαγραφεί τα παιδαγωγικά – συμβουλευτικά - διδακτικά καθήκοντα του Σ.Ε., και από την άλλη, στην επιλογή των Σ.Ε. και στην ειδικότητά τους αντιμετωπίζονται ισότιμα ως προς την παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική – συμβουλευτική ικανότητα, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους. Με δεδομένο όμως ότι τα κυριότερα θέματα που προκύπτουν σε διδακτικό επίπεδο αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως Δεύτερης ή ως Ξένης Γλώσσας) στη διασπορά, γίνεται αντιληπτό ότι ειδικότητες όπως αυτές του Μαθηματικού, Φυσικού, Μηχανικού ή Γυμναστή εκ των πραγμάτων δεν καλύπτουν τις ανάγκες αυτές. Από την άλλη, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τόσο στο διοικητικό- οργανωτικό επίπεδο όσο και στο πολιτικό – διαμεσολαβητικό δεν τίθεται κανένα ζήτημα ειδικότητας και δυνητικά όλοι οι υποψήφιοι είναι εξίσου ικανοί.

Το νομικό πλαίσιο αντιμετωπίζει με ισότητα και ισονομία το σύνολο των εκπαιδευτικών οι οποίοι συγκεντρώνουν το minimum των τυπικών προσόντων ώστε να είναι υποψήφιοι να καταλάβουν τη θέση του Σ.Ε., δεν είναι δεδομένο όμως ότι καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες

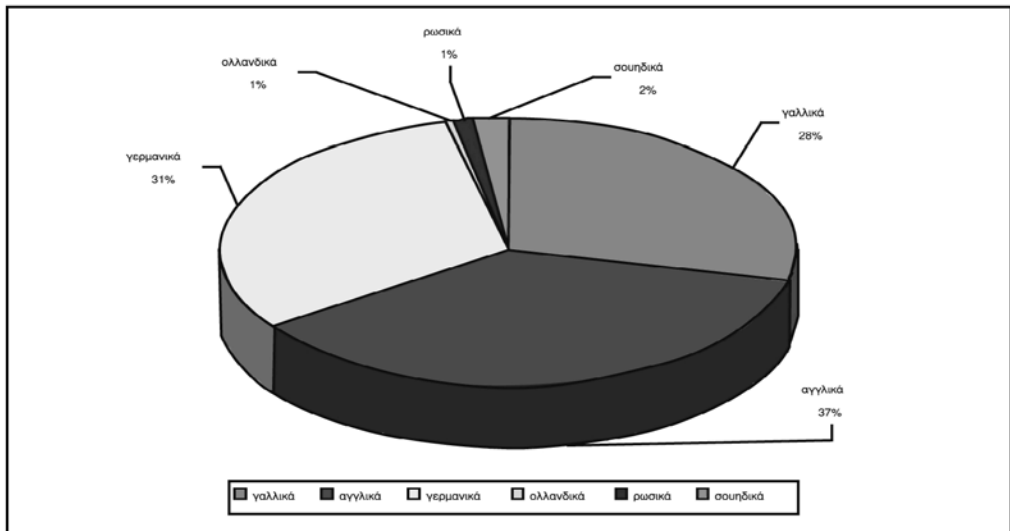


και απαιτήσεις της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των ομογενών μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αντιμετωπίζονται ως ένα ομοιογενές και αδιαφοροποίητο σύνολο, το οποίο δυνητικά θα μπορούσε να επιτυγχάνει σε πολλαπλά επίπεδα: διοικητικά-οργανωτικά, παιδαγωγικά – συμβουλευτικά, πολιτικά – διαμεσολαβητικά και όλα αυτά στο εξωτερικό και σε περιβάλλον με διαφορετικές ορίζουσες και προϋποθέσεις, ανάγκες και δεδομένα.

Το ερώτημα που γεννάται, από αυτήν ακριβώς την αντίφαση που περιγράφηκε, είναι το εξής: τι είναι αυτό που διαφοροποιεί την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο εσωτερικό και στο εξωτερικό; Ενώ, δηλαδή, στο εσωτερικό υπάρχει εξειδίκευση Σχολικών Συμβούλων ανά ειδικότητα, στο εξωτερικό ο Σ.Ε. επιφορτίζεται και με παιδαγωγικά και συμβουλευτικά καθήκοντα ανεξάρτητα από την ειδικότητά του, με συνέπεια να παρατηρούνται φαινόμενα Γυμναστές και Μηχανολόγοι να ασκούν το ρόλο του Σ.Ε.

Αναφορικά, τώρα, με την χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στο γράφημα 4 απεικονίζονται τα ποσοστά των υποψηφίων στις αντίστοιχες γλώσσες. Σε ποσοστό 37% οι υποψήφιοι Σ.Ε. μιλούν την αγγλική γλώσσα για τα αντίστοιχα 11 αγγλόγλωσσα Γραφεία Εκπαίδευσης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γερμανόγλωσσων υποψηφίων είναι 31% για τα αντίστοιχα 9 γραφεία εκπαίδευσης. Το 27% των υποψηφίων μιλούν τη γαλλική γλώσσα και τα αντίστοιχα γαλλόφωνα Γραφεία Εκπαίδευσης είναι 3.

Γράφημα 4: Κατανομή υποψηφίων Σ.Ε. (2005) ως προς τη γλώσσα

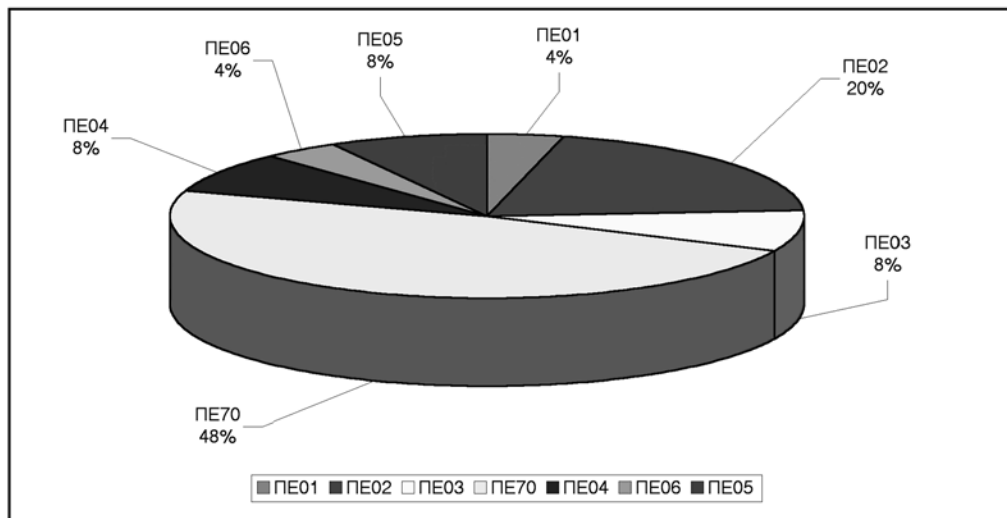


Όσον αφορά τις ειδικότητες των Συντονιστών που επιλέχθηκαν αυτές παρουσιάζονται στα γραφήματα 5, 6 και 7, αντίστοιχα για τα έτη: 1998, 2001, 2005.

Κατά τη διαδικασία επιλογής των Σ.Ε. το έτος 1998 (πρώτο έτος εφαρμογής του νόμου 2413/1996 ως προς την επιλογή Σ.Ε.) δεν έχουμε στη διάθεσή μας τον συνολικό αριθμό των υποψηφίων. Από την τελική επιλογή των 25 Σ.Ε., οι περισσότεροι 12 (48%) είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι 5 (20%) είναι Ελληνικής Φιλολογίας, 2 (8%) Γαλλικής Φιλολογίας, 2 (8%) Μαθηματικοί, 2 (8%) Φυσικοί, 1 (4%) Αγγλικής Φιλολογίας και 1 (4%) Θεολόγος.

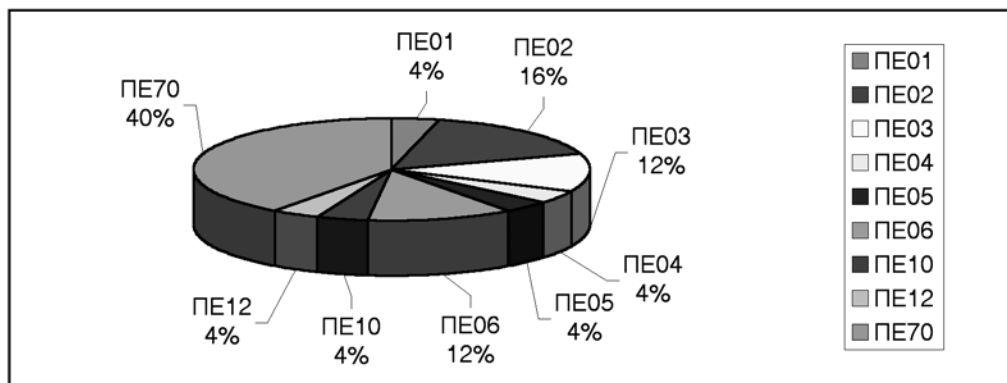


Γράφημα 5: Κατανομή Σ.Ε. (1998) ανά ειδικότητα



Αντίστοιχα οι ειδικότητες των Σ.Ε. που επιλέχθηκαν το 2001, είναι οι εξής: 10 (40%) δάσκαλοι, 4 (16%) Ελληνικής Φιλολογίας 3 (12%) Αγγλικής Φιλολογίας, 3 (12%) Μαθηματικοί, και από 1 (4%) στις ειδικότητες Γαλλικής Φιλολογίας, Θεολόγου, Φυσικού, Κοινωνιολόγου και Μηχανολόγου/Μηχανικού.

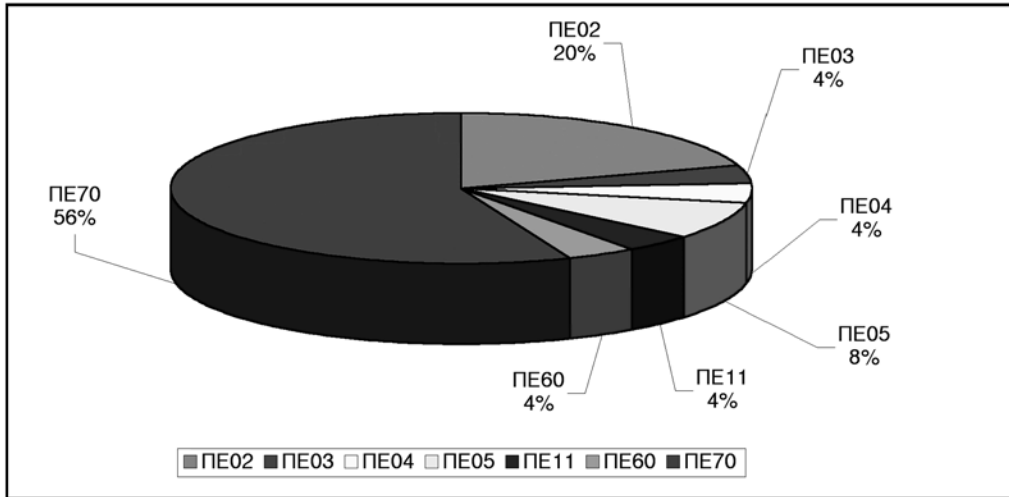
Γράφημα 6: Κατανομή Σ.Ε. (2001) ανά ειδικότητα



Στο Γράφημα 7, απεικονίζονται οι ειδικότητες των επιλεγέντων το έτος 2005. Οι 16 δάσκαλοι συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (56%), όπου μαζί με τον 1 (4%) νηπιαγωγό δίδουν ένα άθροισμα 60% στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ειδικότητες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διανέμονται ως εξής: 5 (20%) Ελληνικής Φιλολογίας και 2 (8%) Γαλλικής Φιλολογίας, ενώ από 1 (4%) έχουν οι ειδικότητες Μαθηματικών, Φυσικών και Γυμναστών.



Γράφημα 7: Κατανομή Σ.Ε. (2005) ανά ειδικότητα



Συγκρίνοντας τις ειδικότητες των Σ.Ε. με βάση τις τελικές επιλογές διαφαίνεται ότι κατά μέσο όρο και στις τρεις συνεχόμενες διαδικασίες επιλογής οι θέσεις μοιράζονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το έτος 2005 παρατηρείται αύξηση των δασκάλων (ποσοστό συνολικά 54%), έναντι αυτών της Δευτεροβάθμιας.

Ως προς τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφαίνεται – όπως είναι αναμενόμενο – το μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνουν οι φιλόλογοι ελληνικής φιλολογίας (κατά μέσο όρο 20%) και να ακολουθούν οι απόφοιτοι αγγλικής και γαλλικής φιλολογίας σε ένα συγκεντρωτικό ποσοστό 7%. Συνολικά 27% έχουν πτυχίο φιλολογίας (ελληνικής, αγγλικής, γαλλικής κ.λ.π.).

Οι ειδικότητες των Μαθηματικών και Φυσικών ακολουθούν με ποσοστό 6,5% και έπονται διάφορες άλλες ειδικότητες (θεολόγοι, κοινωνιολόγοι, γυμναστές, μηχανολόγοι).

Σύνοψη

Η επιλογή ικανών στελεχών για την άσκηση συγκεκριμένων καθηκόντων και την υλοποίηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της νομοθετικής αρχής. Για την επιλογή και στελέχωση των Γραφείων Εκπαίδευσης εξωτερικού, έχει ακολουθηθεί ένα σταδιακά αυστηρότερο και τυπικότερο θεσμικό πλαίσιο, ώστε να διασφαλίζεται μια διαφανής και αδιάβλητη διαδικασία. Η εφαρμογή, εν τούτοις, των νομικών διαδικασιών και κανόνων, κινούμενη για άλλη μια φορά στην ελλαδοκεντρική λογική, επιλέγει ελλαδίτες εκπαιδευτικούς και δεν αναγνωρίζει ούτε πριμοδοτεί την προηγούμενη εμπειρία και γνώση θεμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τοποθετώντας τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην ίδια ισότιμη βάση.

Αναλύοντας το θεσμικό πλαίσιο για τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής των ικανότερων εκπαιδευτικών που θα κληθούν να λειτουργήσουν ως πρεσβευτές της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό καλλιεργώντας και προβάλλοντας την ελληνική γλώσσα, διαφαίνονται βασικές αντιφατικές λογικές και διεργασίες. Οι μεταπτυχιακές σπουδές, η παιδαγωγική επιμόρφωση και η αποδεδειγμένη επαγγελματική εμπειρία δεν εξασφαλίζουν την επιλογή



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

ικανότερων στελεχών. Επίσης, το άμεμπτο ήθος και η δημοκρατική προσωπικότητα, δεν διασφαλίζουν καλύτερη άσκηση των καθηκόντων, ιδιαίτερα όταν η επιλογή γίνεται μέσα από μια δεκάλεπτη προφορική συνέντευξη και συνήθως σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Αποτελεί, λοιπόν, αντίφαση η υπερθεμάτιση της ορθότερης και καταλληλότερης κατά τεκμήριο επιλογής προσώπων που θα διαχειριστούν την, κατά τ' άλλα, σημαντικότερη εκπαιδευτική εξουσία στο εξωτερικό.

Η αντίφαση ως προς τη διαδικασία επιλογής επιτείνεται από τις διαφορετικές ορίζουσες των κριτηρίων επιλογής. Το θεσμικό πλαίσιο σκιαγραφεί παιδαγωγικά-συμβουλευτικά-διδασκικά καθήκοντα, οι ειδικότητες όμως, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αντιμετωπίζονται ισότιμα ως προς την παιδαγωγική επάρκεια και διδακτική – συμβουλευτική ικανότητα. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως ένα ομοιογενές και αδιαφοροποίητο σύνολο με δυνητικές δυνατότητες επιτυχούς άσκησης του θεσμού και μάλιστα σε περιβάλλον διαφορετικό από το ήδη γνωστό.

Κι εδώ προβάλλει μια τρίτη αντίφαση: ένα ισχυρό θεσμικό πλαίσιο που αποτρέπει αδιαφανείς διαδικασίες, δεν οδηγεί απαραίτητα στην επιλογή των ικανότερων ατόμων για στελέχωση τέτοιων υπηρεσιών. Από την άλλη δεν μπορούμε να μην υπογραμμίσουμε μια αντιφατική λογική σχετικά με την επιλογή εκπαιδευτικών διοικητικών στελεχών που όμως θα υλοποιήσουν έναν ρόλο πολιτικής υφής. Ο θεσμός του Σ.Ε. ενέχει χαρακτηριστικά πολιτικού προσώπου, καλείται να λειτουργήσει σε πολιτικό-διαμεσολαβητικό επίπεδο, αλλά επιλέγεται με κριτήρια τυπικών προσόντων. Αυτή η διάσταση μεταξύ διοικητικού και διαμεσολαβητικού-πολιτικού στελέχους επιτείνεται ακόμα περισσότερο, όταν το θεσμικό πλαίσιο σταδιακά γίνεται αυστηρότερο για πρόσωπα που καλούνται να λειτουργήσουν σε πολιτικό επίπεδο υλοποιώντας συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Η διαδικασία που ακολουθείται για την επιλογή των Σ.Ε. περιλαμβάνει τη συμμετοχή συνδικαλιστικών εκπροσώπων, κυρίως ως νομιμοποίηση της πολιτικής εξουσίας. Η ελεγχιμότητα των επιλογών μέσω των συνδικαλιστικών οργάνων, μειώνει το ποσοστό των υπολοίπων μελών του Συμβουλίου Επιλογής, ενώ αντίστοιχα αυξάνει τη δύναμη και την επιρροή των αιρετών εκπροσώπων. Σε τελευταία ανάλυση, η αυστηρή τήρηση των διαδικασιών προσδίδει εξουσίες στα συνδικαλιστικά όργανα για την επιλογή εκπαιδευτικών που καλούνται να υλοποιήσουν εθνικούς στρατηγικούς στόχους. Ο ρόλος αυτός, στα συγκεντρωτικά μοντέλα διοίκησης εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το ελληνικό, ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα της κεντρικής πολιτικής ηγεσίας.

Βιβλιογραφία

- Damanakis, M., Kanavakis, M. (2005) Greek Education in Germany. Στο: *Etudes Hellenique/Hellenic Studies*, 13, 2, Autumn/Automne 2005, 205-224.
- Davies, Br., Ellison, L., Osborne, A., West-Burnham, J. (1990) *Education Management for the 1990*, Logman.
- Handel, M. (2003) Organizations as Open Systems: Organizations and their Environments. Στο: *The Sociology of Organizations. Classic, Contemporary, and Critical Readings*, London, Sage Publications.
- Koontz, H., O' Donnell, C. (1984) *Οργάνωση και διοίκηση. Μια συστηματική και ενδεχόμενη ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Taylor, Fr. (2003) The Principles of Scientific Management. Στο: *The Sociology of Organizations. Classic, Contemporary, and Critical Readings*, London, Sage Publications.



- Ανδρέου, Απ. (1999) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Δαμανάκης, Μ. (2004α) Νεοελληνικό κράτος και Νεοελληνική Διασπορά: Θεσμικές και εκπαιδευτικοπολιτικές διαστάσεις στη μεταξύ τους σχέση. Στο: Δαμανάκης, Καρδάσης, Μιχαλακάκη, Χουρδάκης (επιμ.) *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία, τόμος Α'* Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 25-44.
- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητα και εκπαίδευση στη Διασπορά*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μιχαλακάκη, Θ. (2004) Από το Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαίδευσης: Οργανωτικές παράμετροι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Στο: Δαμανάκης, Καρδάσης, Μιχαλακάκη, Χουρδάκης (επιμ.) *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία, Α'*, Πρακτικά Συνεδρίου 4-6 Ιουλίου 2003, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 56-62.
- Μιχόπουλος, Αν. (1993) *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Αν. (1998) *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι. Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Αν. (1998) *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ. Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*, Αθήνα.
- Χάρης, Κ. (2004) *Ελληνική Παιδεία για τον Ελληνισμό της Διασποράς*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.



Η Παιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών των Ελληνόγλωσσων Σχολείων της Διασποράς: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές

Δημήτρης Καραγιώργος

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Εισαγωγή

Ο κόσμος μας σήμερα κυριαρχείται από εγγράμματες κοινωνίες, οι οποίες συχνά προϋποθέτουν από τα μέλη τους ειδικές δεξιότητες γραμματισμού σε περιβάλλοντα υψηλής τεχνολογίας (Δαμανάκης, 2005). Η πραγματικότητα της σύγχρονης σχολικής τάξης είναι πολύ διαφορετική από τη στερεότυπη εικόνα πολλών βασικών εγχειριδίων παιδαγωγικής με τα οποία εκπαιδεύτηκαν γενιές δασκάλων, δημιουργώντας πολλαπλές προκλήσεις για το σύγχρονο εκπαιδευτικό. Εκτός από το ρόλο και το επίπεδο διείσδυσης της ψηφιακής τεχνολογίας, μια άλλη σημαντική διάσταση, που διαμορφώνει τη νέα διδακτική πράξη, είναι η πραγματικότητα της εθνοπολιτισμικής και ατομικής ποικιλότητας του μαθητικού (και διδακτικού) πληθυσμού. Τα σημερινά σχολεία είναι στην πλειονότητά τους πολυ-πολιτισμικά στη σύνθεσή τους, στοχεύοντας παράλληλα στην ένταξη όλων των μαθητών μέσα στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου. Η νέα αυτή πραγματικότητα οφείλει να προκαλέσει αντίστοιχες προσαρμογές στο περιεχόμενο, τα μέσα και τις μεθόδους της διδασκαλίας, έτσι ώστε η σχολική κοινότητα να ικανοποιεί την ανάγκη για στοργή, ασφάλεια, αποδοχή των μαθητών και αναγνώριση της ετερότητας. Ένας τέτοιος στόχος δεν είναι πάντοτε εφικτός καθώς η αμφισβήτηση των αρχών της πολιτιστικής και ατομικής ισότητας είναι έκδηλη σε πολλά επίπεδα της σχολικής καθημερινότητας. Σύμφωνα με τον Cummins, οι αρνητικές συνθήκες που βιώνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές φαίνεται να αντιμετωπίζονται καλύτερα μέσω της αξιοποίησης της δυνατότητας επιλογών που έχουν για τη διαμόρφωση των ατομικών τους ρόλων μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, «όταν οι αλληλεπιδράσεις της τάξης τροφοδοτούνται με συνεργατικές σχέσεις, οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση σε τρόπους εξερεύνησης της διαφορετικότητας που δυστυχώς λείπουν από την εθνική και διεθνή κοινότητά μας σήμερα» (Cummins, 2005, 292). Αντίστοιχα, τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα οφείλουν να αναγνωρίσουν ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι πλέον ο κανόνας και διαμορφώνει τις νέες συνθήκες εκπαίδευσης. Αυτές ακριβώς οι συνθήκες δεν αφορούν στη μηχανιστική εφαρμογή πολυπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων και πολύγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά στην αξιοποίηση της υπάρχουσας δημογραφίας και ατομικής ποικιλότητας μιας



τάξης για την ανάπτυξη του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και της κατανόησης των αναγκών του άλλου. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν παραβλέπουν την διαφορετικότητα, αλλά αντίθετα την λαμβάνουν υπόψη στο σχεδιασμό και πραγμάτωση της διδασκαλίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, η αναγνώριση των ατομικών διαφορών και μαθησιακών αναγκών με σκοπό τη διαφοροποιημένη διδακτική πράξη μπορεί να αποτελέσει και την αφετηρία για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού σήμερα είναι εξαιρετικά πολυεπίπεδη και αναφέρεται όχι μόνο στην εθνική, κοινωνική ή πολιτισμική προέλευση του μαθητή, αλλά παράλληλα και στην ατομική ιδιοσυγκρασιακή αλλά και γνωστική του συγκρότηση. Τα σύγχρονα σχολεία υιοθετούν μοντέλα ένταξης και ενσωμάτωσης μαθητών με μαθησιακές ή αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες, καθώς επίσης και μαθητών που έχουν ανάγκη περιβαλλοντικών προσαρμογών λόγω των αισθητηριακών ή κινητικών τους δυσκολιών. Η νέα αυτή πραγματικότητα συνθέτει ένα καινούριο εκπαιδευτικό σκηνικό, στο οποίο οι δάσκαλοι θέτουν σε εφαρμογή την επιστημονική τους γνώση, παράλληλα με τη δημιουργικότητα και διδακτική τους εμπειρία, για να βοηθήσουν όλα τα παιδιά να αναπτύξουν ανάλογες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Η ποικιλότητα των ατομικών και μαθησιακών αναγκών μέσα στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο που επιδιώκει την ένταξη των μαθητών, δεν μπορεί παρά να καθιερώσει ένα παιδοκεντρικό προσανατολισμό. Το σχολείο οφείλει να υποδέχεται όλους τους μαθητές αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τόσο το πολιτισμικό όσο και το ατομικό τους κεφάλαιο με σκοπό την απρόσκοπτη ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων τους.

Η αφύπνιση των εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει σε διαφοροποίηση της καθιερωμένης ρουτίνας που συχνά επαναλαμβανόταν μηχανιστικά μέσα στη σχολική τάξη και απευθυνόταν στο περίγραμμα αναγκών του υποτιθέμενου «μέσου» μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν όλο και περισσότερο σήμερα την προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους μέσω των επιλογών τους για διδακτικό υλικό, της εναλλαγής των μέσων και δραστηριοτήτων και τη διαφοροποίηση του χρόνου και μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Tomlinson, οι αποδεκτές επιλογές που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός εξαιτίας της ετερότητας των μαθητών του δεν αφορούν πια τη διαφοροποίηση ή όχι της διδασκαλίας, αλλά τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιείται αυτή η διαφοροποίηση (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover & Reynolds, 2003). Ακόμη και η σύνθεση ομάδων παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες που δέχονται μέρος της διδασκαλίας εκτός της σχολικής τάξης (όπως για παράδειγμα ειδικές τάξεις μέσα στο τυπικό σχολείο, τμήματα ένταξης, τμήματα προικισμένων μαθητών, κ.ά.) χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια πολύ μεγαλύτερη από αυτήν στην οποία παραπέμπει η ονομασία τους (Gamoran & Weinstein, 1995). Τα συνήθως ολιγομελή αυτά τμήματα, αποτελούν συχνά μέρος του εγχειρήματος αντιμετώπισης ιδιαίτερων ατομικών αναγκών μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, και εκφράζουν τη γενικότερη πολιτική πρόληψης της μαθησιακής υποεπίδοσης στο δυτικό κόσμο (M. Βρετανία, ΗΠΑ). Κύριος εκφραστής του μοντέλου αυτού είναι και τα προγράμματα έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης για την αποφυγή δυσκολιών σε κρίσιμα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι για παράδειγμα η ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, και συνήθως περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα (Μουζάκη, υπό έκδοση):

- (α) άμεσο εντοπισμό των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου,
- (β) παροχή υψηλής ποιότητας διαφοροποιημένης ή και εξατομικευμένης διδασκαλίας με αποκλειστικό σκοπό την πρόληψη μαθησιακών δυσκολιών και προσανατολισμό προς την πλήρη αξιοποίηση των ατομικών δυνατοτήτων του κάθε μαθητή,
- (γ) συχνό έλεγχο της μαθησιακής προόδου και αντίστοιχες εκπαιδευτικές προσαρμογές που προκύπτουν από το μαθησιακό προφίλ (δυνατοτήτων και αδυναμιών) του κάθε



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- μαθητή (για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας),
- (δ) βασική και συνεχή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου γύρω από θέματα ατομικών διαφορών και διδακτικών παρεμβάσεων και προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό των σχολείων,
- (ε) ενθάρρυνση της γονικής υποστήριξης και κοινοτικής συμμετοχής για την ενδυνάμωση των προσφερόμενων προγραμμάτων διδακτικής υποστήριξης, συμβουλευτικής, και γενικότερης ενημέρωσης.

Κατά αυτό τον τρόπο, αποφεύγεται σε μεγάλο βαθμό η εφαρμογή ιδιαίτερα απαιτητικών, τόσο από οικονομική όσο και από την πλευρά της απασχόλησης των εξειδικευμένων παιδαγωγών, προγραμμάτων εκτός σχολικής τάξης και ενισχύονται τα μοντέλα διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης (Μουζάκη, υπό έκδοση).

1. Η Ελληνόγλωσση διδασκαλία στα σχολεία της διασποράς

Σύμφωνα με το «Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά» (Δαμανάκης 2006), η ελληνόγλωσση εκπαίδευση των Ελλήνων της διασποράς μέχρι πρόσφατα δεν είχε τύχει συστηματικής μελέτης καθώς (μέχρι τουλάχιστον τη δεκαετία του 1990) δεν υπήρχε συνολική πρόταση με στοχοθεσία και περιεχόμενο. Τα δίγλωσσα, ως επί το πλείστον, σχολεία των ελληνικών παροικιών, τα οποία λειτουργούν με χρηματοδότηση κάποιας παροικιακής οργάνωσης (κοινότητα, εκκλησία), αντιμετώπιζαν σοβαρές ελλείψεις σε αναλυτικά προγράμματα τα οποία συχνά αποτελούσαν προσαρμογές των ελλαδικών σχολικών προγραμμάτων ως προς το ελληνόγλωσσο μέρος της διδασκαλίας. Σήμερα, ένα μεγάλο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων έχει αντικατασταθεί με ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών και υλικό διδασκαλίας, το οποίο δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας αλλά και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας και τη διδασκαλία Στοιχείων της Ιστορίας και του Πολιτισμού (Δαμανάκης 2006). Τα νέα πακέτα διδακτικού υλικού που αναπτύχθηκαν μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» διακρίνονται από διττή γενική στοχοθεσία: παιδαγωγική αλλά ταυτόχρονα και κοινωνικο-πολιτική. Επιπλέον, το υλικό, η μεθοδολογία και η όλη προσέγγιση που ακολουθείται στη διδασκαλία της γλώσσας αντανακλά τη διγλωσσία και διπολιτισμικότητα των ομογενών μαθητών (Δαμανάκης 2006).

Παράλληλα με τη δημιουργία του νέου εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί των ελληνόγλωσσων σχολείων της διασποράς είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε πρωτοπορικά προγράμματα επιμόρφωσης. Στόχος αυτής της επιμόρφωσης δεν ήταν μόνο η προβολή του παραπάνω υλικού και της διδακτικής του αξιοποίησης αλλά και της ενσωμάτωσης της προοπτικής των εκπαιδευτικών στα υπό ανάπτυξη προγράμματα και υλικά. Η αλληλοτροφοδοτική αυτή λειτουργία θεωρήθηκε επιβεβλημένη, μιας και οι στόχοι της επιμόρφωσης δεν περιορίζονταν στη γνωριμία των εκπαιδευτικών με τα νέα μέσα και υλικά της διδασκαλίας αλλά εκτεινόταν και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από τη δική τους πλευρά για την επιλογή, προσαρμογή και ολοκλήρωση του παραπάνω υλικού ώστε να καλύπτει επαρκώς τις ειδικές ανάγκες των μαθητών της κάθε ομάδας (Δαμανάκης 2007). Ο επιμορφωτικός αυτός στόχος, που αποσκοπούσε στην ουσιαστική γνώση του εκπαιδευτικού υλικού και στην ανάπτυξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων, είναι ενδεικτικός αφενός του πολυεπίπεδου χαρακτήρα της επιμόρφωσης των ομογενών εκπαιδευτικών και αφετέρου της μαθητοκεντρικής προσέγγισης του παραγόμενου υλικού. Ταυτόχρονα, όμως, αποτέλεσε και μέγιστη πρόκληση κυρίως λόγω της εξαιρετικής ανομοιογένειας των επιμορφούμενων ομογενών εκπαιδευτικών.



Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται στα σχολεία της διασποράς διακρίνονται από σημαντική πολυμορφία κυρίως αναφορικά με το προσωπικό τους ιστορικό, το επίπεδο ελληνομάθειας, το μορφωτικό επίπεδο, και φυσικά, την απορρέουσα από αυτό παιδαγωγική τους κατάρτιση. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει η Πετράκη, στην πληρέστερη μέχρι τώρα μελέτη για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διακριθούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες: στους «προσοντούχους» και στους «μη προσοντούχους» (Πετράκη 2003). Με τον όρο «προσοντούχοι» αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που είναι απόφοιτοι Ελληνικών Πανεπιστημίων, συχνά Παιδαγωγικών σχολών (Ακαδημία ή ΠΤΔΕ) ή απόφοιτοι άλλων ανώτατων σχολών στη χώρα διαμονής (συχνά μη παιδαγωγικής κατεύθυνσης). Αντίθετα, «μη προσοντούχοι» θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που προέρχονται από τεχνολογική ή άλλη κατεύθυνση (συχνά ανώτερης ή μέσης εκπαίδευσης) και δεν τυγχάνουν παιδαγωγικής κατάρτισης. Αντίστοιχα, τα προγράμματα επιμόρφωσης για τις παραπάνω ομάδες εκπαιδευτικών είχαν να αντιμετωπίσουν βασικά ζητήματα, τα οποία συνοψίζονται αφενός γύρω από την ανομοιογένεια της βασικής εκπαίδευσης των ομογενών εκπαιδευτικών (και επομένως τη διαφορετικότητα των επιμορφωτικών τους αναγκών), και αφετέρου γύρω από τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές του πλαισίου στο οποίο εργάζονται (Πετράκη 2003). Επιπρόσθετα όμως, η παιδαγωγική πρόκληση της ανάπτυξης δεξιοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας και κατάλληλου χειρισμού των παραγόμενων εκπαιδευτικών υλικών που απευθύνονται στην ποικιλότητα του μαθητικού πληθυσμού της διασποράς αποτελεί ένα ακόμη θεμελιώδες επιμορφωτικό ζήτημα προς επίλυση.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που φαίνεται ότι διαμορφώνουν την ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην ομογένεια συνδέονται κυρίως με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (βλ. Πίνακα 1). Η αλληλεπίδραση ποικίλων οικογενειακών και ατομικών παραγόντων συχνά έχει σαν αποτέλεσμα εξαιρετικά σύνθετα περιγράμματα (profiles) μαθησιακών αναγκών τα οποία προϋποθέτουν και εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η συνύπαρξη μαθητών με μεγάλο εύρος ιδιαιτεροτήτων και μαθησιακών αναγκών δεν είναι περιστασιακή αλλά πολύ συχνά αποτελεί την καθημερινότητα στις σχολικές τάξεις διδασκαλίας ελληνικών της Ομογένειας. Η προοπτική για διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών και διδασκαλία, εκτός από την επιμορφωτική της διάσταση, αποτελεί και μια ελπιδοφόρα παιδαγωγική πρόταση για την αντιμετώπιση αυτής της εξαιρετικά σύνθετης διδακτικής πραγματικότητας που χαρακτηρίζει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.

Πίνακας 1. Παράγοντες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα που παρουσιάζουν οι μαθητές στα ελληνόγλωσσα σχολεία της διασποράς (Δαμανάκης, 2006)

A. Οικογενειακοί παράγοντες

- Εθνοτική σύνθεση της οικογένειας
Μαθητές προερχόμενοι από ομοεθνοτικές ή διεθνοτικές (μικτές) οικογένειες
- Διασπορικό (μεταναστευτικό) ιστορικό της οικογένειας
Μαθητές 1^{ης}, 2^{ης}, ή 3^{ης} γενιάς
- Βαθμός ένταξης της οικογένειας στην παροικία και στην κοινωνία διαμονής
Μαθητές προερχόμενοι από εθνοκεντρικά/ελλαδοκεντρικά προσανατολιζόμενες οικογένειες ή μαθητές που προέρχονται από αποστασιοποιημένες οικογένειες (αφομοιωμένες από την κοινωνία υποδοχής)



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- Ενδοοικογενειακός κώδικας επικοινωνίας
Μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες στις οποίες ο κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας είναι η ελληνική ή μαθητές που επικοινωνούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής
- Διαγενναιακή οικογενειακή σύνθεση
Μαθητές προερχόμενοι από πυρηνικές ή εκτεταμένες οικογένειες
- Μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα των γονέων
- Κοινωνικοπολιτιστικός προσανατολισμός της οικογένειας

B. Ατομικοί παράγοντες

- Ηλικία, αναπτυξιακό επίπεδο και σχολική ετοιμότητα
- Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και ψυχική υγεία
- Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ιδιοσυγκρασία
- Ταλέντα, κλίσεις, ενδιαφέροντα
- Κίνητρα για μάθηση
- Μαθησιακό προφίλ
- Γενικότερο περίγραμμα γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (δυνατοτήτων και αδυναμιών στη μάθηση)
- Επίπεδο γλωσσικής επικοινωνιακής επάρκειας στην Ελληνική

Η διαφορετικότητα των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην ομογένεια έχει αποτελέσει και το βασικό κριτήριο σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ανάπτυξης του διδακτικού υλικού. Όπως αναφέρεται και στο «Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά» η διαφοροποίηση των μαθητών σε ομάδες με βάση την εθνοτική τους προέλευση και γλώσσα μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά αλλά είναι προφανώς ανεπαρκής «για την οριοθέτηση των κοινωνικοπολιτισμικών, γλωσσικών και μαθησιακών προϋποθέσεων και αναγκών των μαθητών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λόγω του ότι οι συνθήκες αγωγής και εκπαίδευσής τους είναι πολυσύνθετες και πολυεπίπεδες» (Δαμανάκης 2006, 61). Αντίστοιχα, η οριοθέτηση των μαθητικών ομάδων-στόχων επιτυγχάνεται καλύτερα με τη συμπερίληψη και του παιδαγωγικού κριτηρίου που επισημαίνει την εστίαση στο άτομο και ειδικότερα στο «συγκεκριμένο στάδιο γνωστικής και ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξής του, με τις κοινωνικο-πολιτισμικές, γλωσσικές και μαθησιακές προϋποθέσεις του, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του» (Δαμανάκης 2006, 64). Κατά αυτόν τον τρόπο οι προβαλλόμενες ομάδες-στόχοι που αποτέλεσαν και τη βάση για τον καταρτισμό των προγραμμάτων σπουδών σε αντίθεση με γεωγραφικά για παράδειγμα κριτήρια, είναι ενδεικτικές ενός ανθρωποκεντρικού και παιδαγωγικού προσανατολισμού. Οι πολλαπλές σειρές εκπαιδευτικών υλικών που έχουν παραχθεί αποτελούν ένα πολύτιμο κεφάλαιο όχι μόνο εξαιτίας της συνεισφοράς του στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ομογενών μαθητών, αλλά και των επιλογών και εναλλακτικών λύσεων που προτείνει στο δάσκαλο της διασποράς, δίνοντας του τη δυνατότητα να επιλέξει το υλικό εκείνο που ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών του.

2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία - επιτεύγματα και προκλήσεις

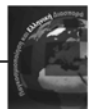
Ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία, αναφέρεται στη διδασκαλία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται προγράμματα, μεθόδους, πηγές, διδακτικές δραστηριότητες και



τις εργασίες των μαθητών με τρόπο που να εξυπηρετεί τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή (ή ομάδας μαθητών) και να μεγιστοποιούν τις μαθησιακές τους ευκαιρίες (Bearne, 1996, Tomlinson, 1999). Τόσο η παιδαγωγική διάσταση όσο και η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης φαίνεται να υποστηρίζονται από τη διδακτική θεωρία και αντίστοιχα εμπειρικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι μαθητές διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων ετοιμότητας μαθαίνουν ευκολότερα και καλύτερα όταν διδάσκονται μέσα στη φάση της επικείμενης μαθησιακής τους ανάπτυξης (Tomlinson et al., 2003). Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές, για να οικοδομήσουν απαραίτητες γνώσεις, υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν προσεκτικά δομημένες διδακτικές αλληλουχίες, εξατομικευμένες στην προσέγγισή τους, οι οποίες εξελίσσονται σύμφωνα με το αυξανόμενο επίπεδο ικανότητων του μαθητή (Vygotsky, Rieber & Hall 1999). Επιπλέον, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με σκοπό τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του μαθητή σε υψηλό επίπεδο και τη δημιουργία κινήτρων για μάθηση φαίνεται να επιφέρει εξίσου σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, η συγκεκριμένη προσέγγιση για την κατάλληλη προσαρμογή του προγράμματος και της διδασκαλίας εναρμονίζεται με σύγχρονες θεωρίες, όπως αυτή του «Μαθησιακού περιγράμματος» (Learning profile) των μαθητών και της μελέτης διαφορετικών τύπων νοημοσύνης ή προτίμησης για στρατηγικές μάθησης (Tomlinson et al., 2003).

Παρότι οι περισσότεροι δάσκαλοι φαίνεται να αναγνωρίζουν την ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Hootstein 1998) δεν είναι πολλοί αυτοί που εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (Schumm Shay, Watson Moody, Vaughn 2000; Watson Moody, Vaughn & Shay Schumm 1997. Οι λόγοι, για τους οποίους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διστάζουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, αφορούν περισσότερο την ανασφάλεια που νιώθουν συχνά και η οποία μπορεί να συνδέεται με την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, αδυναμία διαχείρισης της τάξης, ή τους ενδιασμούς που έχουν αναφορικά με τη διδασκαλία μικρών ομοιογενών ομάδων μαθητών. Η εναλλαγή της διδασκαλίας ανάμεσα σε ομοιογενείς και ανομοιογενείς ομάδες για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και τμήματα της σχολικής μέρας προϋποθέτει όχι μόνο εξαιρετική προετοιμασία από πλευράς του δασκάλου αλλά και αναπτυγμένες οργανωτικές ικανότητες και ικανότητες διαχείρισης της τάξης. Η πρόκληση συχνά περιλαμβάνει και τις πρακτικές διαστάσεις μεταξύ των οποίων είναι η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής μάθησης, εναλλαγή ομάδων διδασκαλίας, και η διαρκής προσαρμογή διδασκαλίας και υλικών (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers & d'Apollonia 1996). Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, η πραγματικότητα της ανεπαρκούς υποδομής και έλλειψης κατάλληλων μέσων και υποστήριξης δεν επιτρέπει τη χρήση της συγκεκριμένης προσέγγισης παρά μόνο συγκυριακά. Επιπλέον, το αξιοσημείωτο μέγεθος της οργανωτικής και διδακτικής εργασίας που ενέχει η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει σημαντική πρόκληση για εκπαιδευτικούς που κατέχουν αξιοσημείωτη εμπειρία σε συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας (Μουζάκη, υπό έκδοση).

Η διαμόρφωση μικρών ομάδων διδασκαλίας για την εντοπισμένη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων βασίζεται συνήθως σε κοινά περιγράμματα δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτές. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να μετακινήσει μαθητές από ομάδα σε ομάδα ανάλογα με την πρόδοό τους και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ώστε να εναρμονίζεται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μικρών ομοιογενών ομάδων δεν είναι διαδεδομένη μεθοδολογική πρακτική στα δημοτικά σχολεία ακόμη και στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Schumm Shay, Watson Moody, Vaughn 2000; Watson Moody, Vaughn & Shay Schumm 1997). Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί εν μέρει εξαιτίας της κριτικής που δέχτηκε η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος στις δεκαετίες του 1970 και 1980 από ομάδα μελετητών, οι οποίοι υποστήριζαν ότι μικρές ομάδες διδασκαλίας για συγκεκριμένα αντικείμενα



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

(π.χ. ανάγνωση), οι οποίες έχουν διαμορφωθεί ανάλογα με τις δεξιότητες των μαθητών, ενδέχεται να προκαλέσουν στους μαθητές με αναγνωστικά προβλήματα αρνητικά συναισθήματα εαυτού και μειωμένη κινητοποίηση (Μουζάκη, υπό έκδοση). Επίσης, θεωρήθηκε πιθανόν να οδηγήσουν σε προβλήματα κοινωνικοποίησης και να επιδεινώσουν τις διαφορές που σημειώνονται μέσα στη σχολική τάξη ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις (Calfree & Brown 1979; Hiebert 1983; Rosenholtz & Wilson 1980). Σύμφωνα με μεταγενέστερες μελέτες όμως, η διδασκαλία μικρών ομοιογενών ομάδων παρουσιάζεται σαν μια πολλά υποσχόμενη πρακτική κυρίως όσον αφορά στην παροχή εντοπισμένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της τάξης, πριν εδραιωθούν πρωτοεμφανιζόμενες δυσκολίες των μαθητών και γίνουν χρόνια τα προβλήματα που εμμένουν και αντιστέκονται σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Elbaum, Vaughn, Hughes & Watson Moody, 1999; Abrami, Lou, Chambers, Poulsen & Spence, 2000; Foorman & Torgesen 2001). Επιπλέον, η διδασκαλία μικρών ομάδων μαθητών που μοιράζονται το ίδιο περίγραμμα ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων έχει βρεθεί να είναι ανάλογης αποτελεσματικότητας με (περισσότερο δαπανηρά και δύσκολα στην οργάνωσή τους) εξατομικευμένα προγράμματα (Μουζάκη, υπό έκδοση). Τέλος, μέσα από τη σύγχρονη πρακτική διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η δημιουργία μικρών ομάδων δεν είναι ποτέ στατική αλλά ευέλικτη με σκοπό να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε περισσότερες ομάδες ανάλογα με τις δυνατότητές τους, προσωπικές σχέσεις και ενδιαφέροντα των παιδιών για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Εξαιτίας όλων των διαφαινόμενων προκλήσεων, η γενικευμένη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη απαιτεί αφενός ευρεία συνεργασία ανάμεσα στο δυναμικό του σχολείου και αφετέρου εκτενή και ουσιαστικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα και πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί κίνητρο για πολλούς εκπαιδευτικούς που αισθάνονται διστακτικοί στην εισαγωγή μεθόδων για τις οποίες δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι.

3. Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των σχολείων της διασποράς

Σύμφωνα με την Pettig (2000), η πορεία προς την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μια μακρά μαθησιακή διαδικασία για κάθε εκπαιδευτικό. Η ίδια συγγραφέας περιγράφει ως εχέγγυα επιτυχίας μεταξύ άλλων τα παρακάτω:

- α) Τη συνεργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών και η ύπαρξη χρόνου για από κοινού προετοιμασία, διάλογο και αναστοχασμό των αποκτηθέντων εμπειριών.
- β) Τη σταδιακή εισαγωγή μικρών αλλαγών που αφορούν συστατικά μέρη της διδασκαλίας και όχι την εισαγωγή επιπρόσθετων επιφανειακών στοιχείων σε υπάρχουσες ρουτίνες. Αρχικά οι μικρές αυτές αλλαγές στη συμβατική διδασκαλία είναι προτιμότερο να εισαχθούν κάνοντας χρήση γνωστικών αντικειμένων ή μεθόδων που είναι ιδιαίτερα οικεία στους εκπαιδευτικούς.
- γ) Τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν βασίζεται σε μια ενδεδειγμένη εκτίμηση των μαθητών και αποσκοπεί στην κάλυψη των διαφαινόμενων αναγκών.
- δ) Τέλος, το ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν μέρος της ευθύνης για τη μάθησή τους μέσω της περιγραφής των διδακτικών στόχων, της καλλιέργειας της ομαδοσυνεργατικής εργασίας και της ανάπτυξης μεταγνωσιακών στρατηγικών. Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες που είναι σημαντικές και ενδιαφέρουσες για τους ίδιους και να αξιοποιήσουν τη μαθησιακή εμπειρία που τους προσφέρεται (Pettig 2000).



Γενικά, η διαφοροποίηση μέσα στη σχολική τάξη οφείλει να λειτουργήσει προβλεπτικά και με προοπτική τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και όχι σαν απάντηση σε μια ήδη διαμορφωμένη κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός ασκείται στη διαμόρφωση ευέλικτων ομάδων διδασκαλίας και στο χειρισμό ποικίλων μέσων και υλικών έτσι ώστε ο βαθμός ευθύτητας και σαφήνειας της διδακτικής μεθόδου που ακολουθείται να προσαρμόζεται σε αντιστοιχία με το μαθησιακό περίγραμμα αλλά και τον ατομικό ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή (Tomlinson et al. 2003).

Για τα σχολεία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της διασποράς, η πρόταση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πολλά υποσχόμενη καθώς προβλέπει ευελιξία και προσαρμογή στις μαθησιακές ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία που προσφέρεται άμεσα με εντοπισμένους και σαφείς στόχους δεν είναι απαραίτητο να γίνεται με αποσπασματικό, περιοριστικό ή ευκαιριακό τρόπο και δεν ταυτίζεται απαραίτητα με πρακτικές που περιορίζουν τις πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες και τη χρήση της γλώσσας. Αντίθετα μπορεί να ενταχθεί σε πλαίσιο σφαιρικών δραστηριοτήτων εμπλοκής με το γραπτό λόγο και να διασφαλίσει τις γνωστικές κατακτήσεις για όλα τα παιδιά. Ένα σημαντικό ποσοστό επιτυχίας προς αυτή την κατεύθυνση διασφαλίζεται μέσω της συνέχισης της υποστήριξης των εκπαιδευτικών της διασποράς με την παροχή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού και ουσιαστικών επιμορφωτικών δράσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ. & Κατσιμαλή, Γ. (επιμ.) (2001) *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005) Παιδαγωγική έρευνα στην Ευρώπη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 171-175.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2006) *Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2007) *Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μουζάκη, Α. (υπό έκδοση) Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο: Κουρκούτας, Η. & Chartier, J. P. (επιμ.) *Ψυχοπαιδαγωγικές και Ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις στη Κλινική Σχολική Ψυχολογία και Ειδική Αγωγή*. 488-500, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πετράκη, Κ. (2003) *Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια: Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Ξενόγλωσση

- Abrami, P.C., Lou, Y., Chambers, B., Poulsen, C. & Spence, J. (2000) Why should we group students within-class for learning? *Educational Research and Evaluation*, 6 (2), 159-179.
- Bearne, E. (ed.) (1996) *Differentiation and diversity in the primary school*. London, Routledge.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- Calfee, R. & Brown, R. (1979) Grouping students for instruction. In D.L.Duke (Ed.), *Classroom management*. Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education (144-182). Chicago, University of Chicago Press.
- Elbaum, B, Vaughn, S., Hughes, M., Watson Moody, S. (1999) Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65 (3) 399-415.
- Foorman, B. R. & Torgesen, J. K. (2001) Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 202-211.
- Gamoran, A. & Weinstein, M. (1995) *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document No. ED 386 828).
- Hiebert, E. H. (1983) An examination of ability grouping for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 18, 231-255.
- Hootstein, E. (1998) *Differentiation of instructional methodologies in subject-based curricula at the secondary level*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427 130).
- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996) Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Pettig, K.L. (2000) On the Road to Differentiated Practice, *Educational Leadership*, 58(1), 14-18.
- Rosenholtz, S. J. & Wilson, B. (1980) *The effect of classroom structure on shared perceptions of ability*. *American Education Research Journal*, 17, 75-82.
- Schumm Shay, J., Watson Moody, S., Vaughn, S. (2000) Grouping for reading instruction: Does one size fit all? *Journal of Learning disabilities*, 33(5), 477-489.
- Tomlinson, C. (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2003) Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, (2/3), 119-145.
- Vygotsky, L.S., Rieber, R. W. & Hall, M.J. (1999), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Scientific Legacy* (Cognition and Language, 6). Kluwer Academic Publishers.
- Watson Moody, S., Vaughn, S. & Shay Schumm, J. (1997) Instructional grouping for reading: Teachers' views. *Remedial and special education*, 18(6), 347-356.



Επιμόρφωση ή και τηλεπαιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς της ορογένειας; Διαπιστώσεις και προοπτικές

Κυριακή Πετράκη

Επιστημονικός Συνεργάτης Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι, που μέσα στην τάξη, καλούνται να μετουσιώσουν τη θεωρία σε πράξη. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να ανταποκριθούν στις διαφορετικές -και συχνά αντικρουόμενες μεταξύ τους- ανάγκες των μαθητών τους. Και φυσικά, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνταν πάντα όπως και σήμερα να διδάξουν νέα βιβλία, να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους. Να ανταποκριθούν, με άλλα λόγια στην εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Για το λόγο αυτό η διαρκής και συστηματική επιμόρφωσή τους, θεωρείται πέρα από κάθε αμφιβολία μια αναπόδραστη ανάγκη. Με αυτή την παραδοχή το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* δόμησε τη δράση Προμηθέας που αφορά, μεταξύ άλλων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διασπορά.

Από παλιότερη δική μας έρευνα και μελέτη που έχουν γίνει και που αφορούσε στο προφίλ και τις επιμορφωτικές ανάγκες των ομογενών εκπαιδευτικών¹, έχουν προκύψει αρκετά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Ένα από αυτά είναι και η ανάγκη όχι μόνο για συστηματική επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, αλλά και η ανάγκη για **διαφοροποιημένη** και **στοχευμένη** επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το κοινωνικοπολιτισμικό και εργασιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν. Ένα ακόμα συμπέρασμα των παλαιότερων μελετών είναι ότι κατά την επιμορφωτική διαδικασία η προσωπική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού είναι σκόπιμη και αναγκαία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του *Παιδεία Ομογενών*, τα σεμινάρια επιμόρφωσης για ομογενείς εκπαιδευτικούς υλοποιήθηκαν με βάση δύο κεντρικούς πυλώνες: α) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις χώρες διαμονής τους όπου ζουν και εργάζονται και β) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Κάνοντας μια ποσοτική αρχικά αποτίμηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων για ομογενείς εκπαιδευτικούς που υλοποιήθηκαν από 1997 μέχρι και σήμερα, βλέπουμε (πίνακας 1.)

1. Πετράκη Κυριακή (2003): *Η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών στα ελληνικά Πανεπιστήμια: Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



ότι για τη μεν πρώτη κατηγορία (εξωτερικό) υλοποιήθηκαν **65** σεμινάρια τα οποία παρακολούθησαν **3.748** εκπαιδευτικοί ενώ για τη δεύτερη κατηγορία ότι υλοποιήθηκαν **24** σεμινάρια στα οποία επιμορφώθηκαν **747** ομογενείς εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 1. Σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο Π.Ο.

Σεμινάρια στις χώρες διαμονής		Σεμινάρια στην Ελλάδα	
<i>Σεμινάρια</i>	<i>Εκπαιδευτικοί</i>	<i>Σεμινάρια</i>	<i>Εκπαιδευτικοί</i>
65	3.748	24	747

Όπως εύλογα μπορεί να συμπεράνει κανείς, ο αριθμός των σεμιναρίων που υλοποιήθηκαν στο εξωτερικό ήταν μεγαλύτερος και κατ' επέκταση μεγαλύτερος ήταν και ο αριθμός των ωφελούμενων εκπαιδευτικών. Επομένως, ένα τέτοιο μοντέλο επιμόρφωσης έχει πολλά θετικά στοιχεία, εφόσον με τη μετακίνηση 2-3 καθηγητών επιμορφώνεται μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σε διάφορες πόλεις μιας χώρας. Αυτό το μοντέλο εφαρμόστηκε με επιτυχία κυρίως στην πρώτη φάση του *Παιδεία Ομογενών* (1997-2000). Ωστόσο, αν δούμε το θέμα με ποιοτικά κριτήρια, δηλαδή με βάση τη χρονική διάρκεια του σεμιναρίου, το περιεχόμενο (γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται), αλλά κυρίως με βάση το χωροχρονικό τους πλαίσιο, θα δούμε ότι διαφορετικά, -και σίγουρα περισσότερα οφέλη- έχει ένας εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται στην Ελλάδα, από εκείνον που επιμορφώνεται στη χώρα διαμονής του. Επιγραμματικά αναφέρω: επαφή με τη ζωντανή ελληνική γλώσσα, γνωριμία με την ελλαδική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών όχι μόνο της ίδιας χώρας, αλλά και μεταξύ άλλων χωρών, αλληλοεμπλουτισμός, ανταλλαγή απόψεων, θέσεων, προβληματισμών κ.λπ.

Ωστόσο, επίσης εύλογα, μπορεί να συμπεράνει κανείς, ότι τα παραπάνω μοντέλα, και ιδιαίτερα το δεύτερο, είναι πολυδάπανα, απαιτούν μεγάλη οργανωτική προετοιμασία, απασχόληση πολλών ανθρώπων, καθώς και μια σειρά από διοικητικές, γραφειοκρατικές διαδικασίες που πέρα από τις εργατοώρες που προϋποθέτουν, συχνότατα αποτελούν και τροχοπέδη για την επιμόρφωση αυτή καθαυτή των εκπαιδευτικών. Άλλωστε ήδη από το 2000 και έπειτα, οι νέοι κανονισμοί που τέθηκαν από το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ) στο πρόγραμμα, καθιστούσαν ως «μη επιλέξιμη» δαπάνη τη χρηματοδότηση των σεμιναρίων στις χώρες διαμονής των εκπαιδευτικών. Αυτό ακούγεται παράλογο για ένα έργο που εκ φύσεως είναι διακλαδισμένο σε όλο τον πλανήτη, ωστόσο είναι η πραγματικότητα.

Πέρα όμως από τα παραπάνω, με δεδομένο ότι το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* είναι ένα πρόγραμμα που υλοποιείται στα πλαίσια του ΚΠΣ, είναι αυτονόητο ότι κάποια στιγμή θα λήξει. Θα ολοκληρωθεί τυπικά ως έργο. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη διασπορά όμως, δεν έχουν ημερομηνία λήξης, δεν εξαντλούνται, όπως οι πόροι ή χρονική διάρκεια ενός ΕΠΕΑΕΚ.

Προέκυψε, λοιπόν, εκ των πραγμάτων και σχεδόν αυτοαναφορικά, η ανάγκη για αξιοποίηση της παραπάνω εμπειρίας, και γνώσης, η οποία θα ήταν διοχετευμένη σε άλλες μορφές επιμόρφωσης λιγότερο δαπανηρές. Επομένως μορφές περισσότερο βιώσιμες. Μια τέτοια μορφή θα μπορούσε να είναι η τηλεκατάρτιση των ομογενών εκπαιδευτικών. Δηλαδή, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διασπορά.

Τον χειμώνα του 2005 μέχρι και την άνοιξη του 2006, ξεκίνησαν οι πιλοτικές προσπάθειες του *Παιδεία Ομογενών* για την εξ' αποστάσεως **σύγχρονη** επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διασπορά. Βγήκε, λοιπόν, μια ανοιχτή πρόσκληση στο διαδίκτυο, αναρτήθηκαν οι ανακοινώσεις στις ιστοσελίδες του προγράμματος και του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., κοινοποιήθηκε η



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

πρόσκληση αυτή σε όλα τα Γραφεία Εκπαίδευσης ανά τον κόσμο. Με τον τρόπο αυτό καλούνταν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν συμμετοχή στα σεμινάρια αυτά συμπληρώνοντας μια φόρμα. Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2) παρουσιάζονται τα αριθμητικά στοιχεία με τους εκπαιδευτικούς από όλο τον κόσμο που εκδήλωσαν ενδιαφέρον στα σεμινάρια. Αν αναλογιστεί κανείς ότι ήταν μια πιλοτική προσπάθεια (επομένως δεν υπήρχε η σιγουριά που η εμπειρία προσδίδει), αν επίσης αναλογιστεί κανείς ότι δεν υπήρχε και από την πλευρά των εκπαιδευτικών η σχετική εξοικείωση σε αυτή τη μορφή επιμόρφωσης, μπορούμε να πούμε ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σ' αυτή τη φάση αποδείχτηκε ενθαρρυντικά έντονο.

Πίνακας 2. Αριθμός εκπαιδευτικών, ανά χώρα, που εκδήλωσαν αρχικά ενδιαφέρον

ΧΩΡΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ
ΑΓΓΛΙΑ	13
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	20
ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	52
ΒΕΛΓΙΟ	30
ΓΑΛΛΙΑ	1
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	202
ΓΕΩΡΓΙΑ	9
ΕΛΒΕΤΙΑ	6
ΗΠΑ	17
ΚΙΡΓΙΣΤΑΝ	1
ΚΟΝΓΚΟ	4
ΛΙΒΥΗ	2
ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ	3
Ν. ΑΦΡΙΚΗ	17
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	11
ΟΥΖΜΠΕΚΙΣΤΑΝ	3
ΣΑΟΥΔΙΚΗ ΑΡΑΒΙΑ	5
ΣΟΥΗΔΙΑ	16
ΣΥΡΙΑ	2
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:	430

Έτσι την Άνοιξη του 2006, πραγματοποιήθηκαν μερικές δοκιμαστικές διαλέξεις σε Γερμανία, διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και στην Αυστραλία.

Με την ολοκλήρωση των πρώτων αυτών προσπαθειών, δεν έγινε μια συστηματική εξωτερική αξιολόγηση των σεμιναρίων, καθώς δεν ζητήθηκε ή δεν καταγράφηκε η γνώμη / κρίση των ωφελούμενων εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τα σεμινάρια. Ωστόσο, έγινε εσωτερική αξιολόγηση που είχε θετικό παρανομαστή. Αυτό μας οδήγησε τον χειμώνα του 2006 πλέον, σε μια πιο συστηματική εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα σχεδιάστηκε ένα «πακέτο» 22 διδακτικών ωρών, το οποίο χωρίστηκε σε πέντε θεματικούς άξονες και εφαρμόστηκε σε τρεις διαφορετικές γεωγραφικές ζώνες ανά τον κόσμο.

Στον πίνακα 3. που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες, οι διδακτικές ώρες



που διαρκεί ο κάθε άξονας καθώς και τα γνωστικά αντικείμενα με τους διδάσκοντες που τα παρουσιάζουν.

Πίνακας 3. Θεματικοί κύκλοι και ώρες μαθημάτων

Θεματικοί Κύκλοι	Περιεχόμενα	Διδακτικές ώρες
Α' Κύκλος	Θεωρητικό Πλαίσιο & Προγράμματα Σπουδών, Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα, Διαπιστωτικά Κριτήρια	6 ώρες
Β' Κύκλος	ΕΔΓ*: Διδακτική Αξιοποίηση των νέων Βιβλίων	4 ώρες
Γ' Κύκλος	ΕΞΓ*: Διδακτική Αξιοποίηση των νέων Βιβλίων	4 ώρες
Δ' Κύκλος	Στοιχεία Ιστορίας και πολιτισμού Θεωρία και Πράξη	4/ωρες
Ε' Κύκλος	Εκπαιδευτικά Πολυμέσα	2 ώρες
	Αποτίμηση	2 ώρες
Σύνολο		22 ώρες

Το παραπάνω πακέτο των 22 ωρών εφαρμόστηκε σε τρεις διαφορετικές γεωγραφικές ζώνες: αρχικά σε Αυστραλία (Νοέμβριος –Δεκέμβριος 2006), έπειτα σε ευρωπαϊκές, αφρικανικές χώρες και Τουρκία (Δεκέμβριος 2006) και ολοκλήρωσε τον κύκλο του στις ΗΠΑ. (Μάιος 2007).

Βασικός σκοπός των σεμιναρίων τηλεπιμόρφωσης ήταν ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών της διασποράς, μέσα από την εξοικείωση τους στην διδακτική χρήση και αξιοποίηση του έντυπου, αλλά και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού του *Παιδεία Ομογενών*. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία:

1. Να μηθούν στο θεωρητικό πλαίσιο και τα Προγράμματα Σπουδών για την ελληνό-γλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.
2. Να μηθούν στη διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ΕΓΔ, ΕΓΞ & για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας & Πολιτισμού.
3. Να διευρύνουν τις δυνατότητες τους στην χρήση των εκπαιδευτικών πολυμέσων στην σχολική πράξη.

Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν οι δύο ακόλουθες δυνατότητες παρακολούθησης των μαθημάτων:

- α) μέσα από Α/Τ, (αίθουσες τηλεδιάσκεψης) εφόσον είχε εξασφαλιστεί μια κατάλληλη αίθουσα σε μεγάλες πόλεις που διαμένουν οι εκπαιδευτικοί (όπως π.χ. έγινε σε Μελβούρνη, Αδελαΐδα, Σικάγο κ.λπ.),
- β) μέσα από την υπηρεσία webcast, η οποία έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν τα μαθήματα από το σπίτι τους μέσω του προσωπικού τους Η/Υ. (Μια ενδιάμεση κατάσταση /δυνατότητα, ήταν η μετατροπή εργαστηρίων Η/Υ σε σχολεία, σε προσωρινές Α/Τ με την ανάλογη τεχνική υποστήριξη είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και εκπαιδευτικοί που δεν διέθεταν Η/Υ στο σπίτι, όπως έγινε για παράδειγμα με την περίπτωση του Γυμνασίου στο Bielefeld της Γερμανίας.

Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 4) παρουσιάζονται τα αριθμητικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τα σεμινάρια ανά γεωγραφική ζώνη:



Πίνακας 4. Σεμινάρια τηλεκπαίδευσης ανά γεωγραφική ζώνη

1. Σεμινάρια Τηλεκπαίδευσης σε Αυστραλία (Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2006)	
1α. Συμμετέχοντες μέσω της υπηρεσίας WEBCAST (ΠΟΛΕΙΣ: Adelaide Sydney Renmark Melbourne)	μέχρι και 21 εκπαιδευτικοί
1β. Συμμετέχοντες σε Αίθουσες Τηλεδιάσκεψης Μελβούρνη: (La Trobe University):	μέχρι και 19 εκπαιδευτικοί
Αδελαΐδα: (St. George College)	μέχρι και 20 εκπαιδευτικοί
2. Σεμινάρια Τηλεκπαίδευσης σε Ευρώπη και Αφρική (Δεκέμβριος 2006)	
1α. Συμμετέχοντες μέσω της υπηρεσίας WEBCAST: (ΧΩΡΕΣ: Γερμανία, Ρωσία Σουηδία, Δανία, Τουρκία, Αίγυπτος, Βέλγιο, Τσεχία, Γεωργία, Μ. Βρετανία, Ολλανδία)	μέχρι και 70 εκπαιδευτικοί
1β. Συμμετέχοντες σε Αίθουσες Τηλεδιάσκεψης Ντύσελντορφ (Σχολείο):	μέχρι και 18 εκπαιδευτικοί
Bielefeld (Σχολείο):	μέχρι και 15 εκπαιδευτικοί
3. Σεμινάρια Τηλεκπαίδευσης σε ΗΠΑ - Καναδά (Απρίλιος - Μάιος 2007)	
1α. Συμμετέχοντες μέσω της υπηρεσίας WEBCAST ΗΠΑ: Chicago, Dallas, Philadelphia New York, Florida, Wilmington, Boston Brooklyn, Levittown, Brunswick ΚΑΝΑΔΑΣ: Montreal	μέχρι και 20 εκπαιδευτικοί
1β. Συμμετέχοντες σε Αίθουσες Τηλεδιάσκεψης Νέα Υόρκη: (Σχολείο Αγίου Δημητρίου):	μέχρι και 10 εκπαιδευτικοί
Σικάγο: (Northeastern University)	μέχρι και 10 εκπαιδευτικοί

Επιδιώξαμε αυτή τη φορά με την ολοκλήρωση του πακέτου σε κάθε γεωγραφική ζώνη να έχουμε αξιολόγηση από τους επιμορφούμενους. Αποστείλαμε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σε όλους τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν κάποιον από τους θεματικούς κύκλους ή και όλους. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου ήταν τέτοιος ώστε μέσα από σταθμισμένες ερωτήσεις να προκύψει: α) αξιολόγηση ως προς την **οργάνωση** των σεμιναρίων και β) αξιολόγηση ως προς το **περιεχόμενο**, ανά θεματικό κύκλο. Συμπεριλάβαμε ωστόσο, και δυο ανοιχτές ερωτήσεις που σκοπό είχαν να ανιχνεύσουν και να καταγράψουν τις θετικές και αρνητικές εντυπώσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο παρακολούθησης που είχαν επιλέξει, είτε δηλαδή σε Α/Τ, είτε μέσω της υπηρεσίας webcast.

Η διαβάθμιση των σταθμισμένων ερωτήσεων ήταν σε τετράβαθμη κλίμακα: (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

Η συλλογή των ερωτηματολογίων δεν ήταν εύκολη καθώς η συμπλήρωση τους ήταν σε εθελοντική βάση, κάτι που λειτούργησε ανασταλτικά στην συμπλήρωσή τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει επίσης να πούμε ότι στην παρούσα ανακοίνωση δεν συμπεριλαμβάνουμε τα ερωτηματολόγια από τη γεωγραφική ζώνη των ΗΠΑ καθώς όντας το πιο πρόσφατο σεμινάριο, δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί η διαδικασία της συλλογής και επεξεργασίας των στοιχείων τους. Συλλέξαμε μέσω ηλεκτρονικού και συμβατικού ταχυδρομείου πενήντα εννέα ερωτηματολόγια εκ των οποίων τελικά αξιοποιήσιμα ήταν τα σαράντα έξι. Ως εργαλείο στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το SPSS 15 για windows.



Συνολικά είχαμε την αξιολόγηση από 25 γυναίκες και 21 άνδρες εκπαιδευτικούς από επτά διαφορετικές χώρες. Η χώρα με την υψηλότερη εκπροσώπηση ήταν η Γερμανία και αυτό είναι λογικό εφόσον ήταν και η χώρα με τις περισσότερες συμμετοχές παρακολούθησης των σεμιναρίων. Ακολουθεί η Αυστραλία με την τρίτη χώρα τη Σουηδία. Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 5) φαίνεται η αριθμητική εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη χώρα διαμονής τους.

Πίνακας 5. Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα

ΧΩΡΑ	Αριθμός εκπ/κών
Γερμανία	56,5 %
Αυστραλία	19,6 %
Σουηδία	10,9 %
Τουρκία	6,5 %
Μ. Βρετανία	2,2 %
Ολλανδία	2,2 %
Γεωργία	2,2 %

Στη συνέχεια θα σταθώ σε κάποιες μεταβλητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σκιαγραφούν μια συγκεκριμένη τάση, κάθε φορά, που αξίζει να παρουσιαστεί.

Όπως είναι για παράδειγμα ο **τύπος σχολείου** του εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Διαπιστώσαμε ότι σε Αυστραλία και Ευρώπη οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43,5% εργάζονται σε Ημερήσια σχολεία, ενώ οι εκπαιδευτικοί σε απογευματινά ανέρχονται στο ποσοστό του 21,7%. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η ποσοτική αποτύπωση της γενικής εικόνας που σημάδισαν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα:

1. Ως προς την οργάνωση των σεμιναρίων

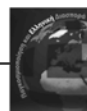
Το μεγαλύτερο ποσοστό δηλ. το 47,8%, χαρακτηρίζει το σεμινάριο *πολύ καλά οργανωμένο*, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, 41,3% το χαρακτηρίζει *«πολύ εντατικό»*. Με μικρότερα ποσοστά παρουσιάζονται χαρακτηρισμοί όπως *«πολύ ωφέλιμο για την εργασία»* (34,8%) ή *«ενδιαφέρον αλλά με προβλήματα»* (32,6%).

Στην ερώτηση του τι νομίζουν ότι μπορεί να βελτιωθεί το μεγαλύτερο ποσοστό και συγκεκριμένα το 37 %, απάντησε ο *ήχος και η εικόνα*, καθώς υπήρξαν διάφορα τέτοια τεχνικά προβλήματα, ενώ ακολούθησαν με 34,8% η *επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς άλλων πόλεων ή χωρών*. Τέλος με 32,6%, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι μπορεί να βελτιωθεί και η *πληροφόρηση για τις αλλαγές και τις ακριβείς ώρες υλοποίησης των σεμιναρίων*.

Αναφορικά με τους διδάσκοντες, οι επιμορφούμενοι σε ποσοστό 60,9%, τους χαρακτήρισαν ως *πολύ μεταδοτικούς και πολύ κατανοητούς*, ενώ σε ποσοστό 50% ως *πάρα πολύ καταρτισμένους και πολύ επικοινωνιακούς*.

2. Ως προς το περιεχόμενο των σεμιναρίων

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον έδειξαν οι εκπαιδευτικοί στον 3^ο κύκλο, δηλαδή στη *«Διδακτική αξιοποίηση της ΕΓΕ»* με ποσοστό 52,9%. Ακολουθεί ο 4^{ος} κύκλος δηλ. *«Διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας Πολιτισμού με ποσοστό 52,2. Ωστόσο τον 1^ο κύκλο «Θεωρητικό πλαίσιο και τα ΠΣ» με ποσοστό 47,8%, οι εκπαιδευτικοί τον θεώρησαν ως το «λιγότερο βαρετό»*. Επίσης διαπιστώσαμε πως στα Π.Σ. οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43,5% πως θα ήθελαν *περισσότερο ανάλυση και πρακτικές οδηγίες*, πράγμα που σημαίνει ότι όντως υπάρχει μεγάλη



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

ανάγκη και πρόσφορο έδαφος και για θεωρητική κατάρτιση που θα οδηγήσει σε αποδοτικότερη παιδαγωγική πράξη.

Ακολουθούν οι υπόλοιποι κύκλοι με σχετικά χαμηλή διαφορά μεταξύ τους.

3. Ως προς τις ανοιχτές ερωτήσεις:

Οι ανοιχτές ερωτήσεις σκοπό είχαν να διερευνήσουν τις απόψεις και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν παρακολούθησαν τα σεμινάρια σε Αίθουσες Τηλεδιάσκεψης (Α/Τ) ή κάνοντας χρήση της υπηρεσίας webcast. Στους δύο πίνακες που ακολουθούν, (πίνακες 6 & 7) παρουσιάζονται τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία των δύο αυτών τρόπων παρακολούθησης:

Πίνακας 6. Αξιολόγηση για τις Αίθουσες Τηλεδιάσκεψης (Α/Τα)

Θετικά	Αρνητικά
Επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών	Τεχνικά προβλήματα (ήχος/εικόνα)
Άμεση ανατροφοδότηση, επίλυση των αποριών	Μειωμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών
Ζωντανό το μάθημα	Μακρινές οι αποστάσεις
Επαφή με τους δημιουργούς του εκπαιδευτικού υλικού	Αλλαγές στις ώρες, ανέφικτη η συμμετοχή

Πίνακας 7. Αξιολόγηση για την υπηρεσία webcast.

Θετικά	Αρνητικά
Πρακτικός τρόπος παρακολούθησης	Τεχνικά προβλήματα (ήχος / εικόνα)
Υπέρβαση αποστάσεων – οικονομία χρόνου	Μειωμένη αλληλεπίδραση
Περισσότερη συγκέντρωση στο σπίτι	Αλλαγές στις ώρες, ανέφικτη η συμμετοχή
Άμεση αποστολή και ανταλλαγή μηνυμάτων (chat) σε διδάσκοντες & εκπ/κούς	Ακατάλληλες οι ώρες διεξαγωγής των μαθημάτων

Αν, λοιπόν, τώρα επιστρέφοντας στον αρχικό τίτλο της παρούσας ανακοίνωσης, «επιμόρφωση ή και τηλεπιδμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς στη διασπορά;», επιχειρήσουμε να δώσουμε μια απάντηση, θα λέγαμε ότι δεν είναι κάτι απλό. Ωστόσο το ερώτημα θα μπορούσε να απαντηθεί έμμεσα μέσα από μια σειρά παραδοχών όπως:

Παραδοχή 1η: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της διασποράς, εφόσον δεχόμαστε ότι είναι συνυφασμένη με την συνολική εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να ενισχυθεί, να συστηματοποιηθεί, και να διαφοροποιηθεί παίρνοντας κάθε φορά μια πιο στοχευμένη μορφή.

Παραδοχή 2η: Ο όρος τηλεπιδμόρφωση εμπεριέχει στο νόημα της την έννοια της επιμόρφωσης και υπό αυτό το πρίσμα το διαζευκτικό «ή» του τίτλου δεν ισχύει. Άρα οι δύο έννοιες νοούνται ως αλληλοσυμπληρωματικές και όχι ως αλληλοαναιρούμενες.

Παραδοχή 3η: Η ψηφιακή τεχνολογία είναι το μέσο, το όχημα και όχι το περιεχόμενο. Το όχημα για να έχει νόημα χρειάζεται περιεχόμενο που να έχει νόημα και να μπορεί να ψηφιοποιηθεί² και να τοποθετηθεί στο όχημα.

2. Δαμανάκης Μ.: 2007: *Παιδεία Ομογενών: Αποτίμηση τις δεκαετίες 1997 -2007 και προτάσεις για την επόμενη δεκαετία*. Στο Παγκόσμιο Συνέδριο «Μετανάστευση και ελληνική διασπορά». Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



Παραδοχή 4η: Το διαδίκτυο και η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τη διαπροσωπική επικοινωνία, ωστόσο δε μπορούμε να αγνοήσουμε και το γεγονός ότι (μας οδηγεί στην πέμπτη παραδοχή)

Παραδοχή 5η: Το διαδίκτυο και η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μπορούν να αμβλύνουν τις αποστάσεις, τις γραφειοκρατικές δυσκολίες και να εξοικονομήσουν χρόνο και χρήμα.

Παραδοχή 6η: Οι νέες γενιές εκπαιδευτικών είναι όλο και πιο εξοικειωμένες με τις νέες τεχνολογίες. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε μπορεί να μνηθεί και η «παλαιότερη φρουρά» κάτι που άλλωστε ήδη γίνεται.

Παραδοχή 7η: Το διαδίκτυο και η ψηφιακή τεχνολογία μπορούν να λειτουργήσουν σε μία πιο προσβάσιμη μορφή σε μεγάλους αριθμούς εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τις χρηματοδοτήσεις, τις διακοπές ή τα άλλα προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν σε σχετικά προγράμματα συμβατικής μορφής.

Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να συνοψιστούν στην ακόλουθη θέση:

Οι σύγχρονες τεχνολογίες και ιδιαίτερα το διαδίκτυο καθιστούν δυνατή την έμμεση άρση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία «ηλεκτρονικών κοινοτήτων» ομογενών εκπαιδευτικών. Αν αυτό, λοιπόν συνδυαστεί με την ζωντανή επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών, είτε στις χώρες διαμονής τους, είτε στην Ελλάδα, θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός στη διασπορά θα μπορέσει να προσεγγίσει σε ικανοποιητικό βαθμό την επιθυμητή κατάσταση της συνεχιζόμενης και συστηματικής επιμόρφωσης. Ακριβώς δε σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να κινηθεί και η προσπάθεια ανάπτυξης ενός συστήματος που θα συνδυάζει επιμόρφωση και τηλεπαιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διασπορά.

Βιβλιογραφία

Δαμανάκης, Μ. (2007) *Παιδεία Ομογενών: Αποτίμηση τις δεκαετίας 1997-2007 και προτάσεις για την επόμενη δεκαετία*. Στο: Παγκόσμιο Συνέδριο «Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά». Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Πετράκη, Κ. (2003) *Η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών στα ελληνικά Πανεπιστήμια: Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Συνομογραφίες

- Α.Τ.: Αίθουσα Τηλεδιάσκεψης
- ΕΓΔ: Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα
- ΕΓΞ: Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα
- ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Αρχικής Εκπαίδευσης και Επανακατάρτισης
- ΚΠΣ: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
- Π.Ο.: *Παιδεία Ομογενών*
- Π.Σ.: Προγράμματα Σπουδών
- ΟΕ: Ομογενής Εκπαιδευτικός
- ΣΑΤ: Σύγχρονη και Ασύγχρονη Τηλεπαιμόρφωση



Η επιμόρφωση αυτοδιδάκτων (μη προσοντούχων) δασκάλων της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Η περίπτωση της Παρευξείνιας Ζώνης

Άννα Χατζηπαναγιωτίδου

Επίκουρη καθηγήτρια, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παν/μιο Frederick Κύπρου

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της ελληνικής πολιτείας, κεντρική θέση κατέχει η εκπαιδευτική δραστηριότητα, ο ρόλος της οποίας είναι σημαντικός και πολλαπλός. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η γνώση της ελληνικής ιστορίας, η διάχυση της ελληνικής λογοτεχνίας και της ελληνικής γραμματείας στη διασπορά αποτελούν έναν από τους κύριους στόχους των εκπαιδευτικών της παρεμβάσεων.

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι όχι μόνο η ελληνική ομογένεια, αλλά και οι αλλοδαποί, εκδηλώνουν τα τελευταία χρόνια έντονο ενδιαφέρον για την ανθρωπιστική ελληνική παιδεία, (γλώσσα, ιστορία, πολιτισμό), με σκοπό την ενδυνάμωση των δεσμών με την Ελλάδα και τον πολιτισμό της.

Το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε έχει να κάνει με την επιμόρφωση των αυτοδιδάκτων δασκάλων της παρευξείνιας ζώνης οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, κυρίως όμως ως ξένη. Η επιμόρφωσή τους έχει ως στόχο την ευαισθητοποίησή τους στην ορθή χρήση της ελληνικής γλώσσας και τη φιλοσοφία της καθώς και τη μεθοδολογία και διδακτική της σε κοινό ομογενών και αλλογενών.

1. Ιστορικό

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ευρύτερης παρευξείνιας ζώνης αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος πολλών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και φορέων από την Ελλάδα. Οι προτάσεις τους και τα προγράμματα τα οποία υλοποίησαν στοχοποιούσαν τους ντόπιους εκπαιδευτικούς, δασκάλους της ελληνικής γλώσσας και κυρίως τους λεγόμενους αυτοδιδάκτους εφόσον η ελληνόγλωσση εκπαίδευση για πάρα πολλά χρόνια στηρίχτηκε και ακόμη στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοδίδακτο δάσκαλο ο οποίος με το μεράκι και την αγάπη που διαθέτει και παρά το πενιχρό επιμίσθιο προσφέρει σοβαρό έργο.

Τα πρώτα σεμινάρια τα οποία οργανώθηκαν ad hoc πραγματοποίησε η Μαρίνα Λβόβνα Ρίτοβα, καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Μόσχας, που μέχρι σήμερα υπηρετεί με σθένος την ελληνόγλωσση παιδεία και γενικά τα ελληνικά γράμματα.



Από την πλευρά της Ελλάδας πραγματοποιήθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης, στις χώρες της παρευξείνιας ζώνης ή στην Ελλάδα, από:

1. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. ΕΙΥΑΠΟΕ
3. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Επιτροπή διάδοσης της ελληνικής γλώσσας)- συμβατικά και προγράμματα τηλεδιάσκεψης
4. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
5. Πανεπιστήμιο Πατρών (Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης)
6. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
7. Κέντρο Μαύρης Θάλασσας
8. Επαρχείο Καλύμνου
9. Πανεπιστήμιο Ρόδου
10. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
11. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο (Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης)
12. Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ -πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» συμβατικά και προγράμματα τηλεδιάσκεψης)
13. ΓΓΑΕ/ΥΦΥΠΕΞ
14. ΥΠΕΠΘ
15. ΙΠΟΔΕ/ΠΟΔΕ
16. ΣΑΕ
17. Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού

Το περιεχόμενο των επιμορφώσεων οι οποίες υλοποιήθηκαν από τα ελληνικά πανεπιστήμια και φορείς, και οι οποίες είχαν τη μορφή ειδικών προγραμμάτων, περιελάμβανε κυρίως θέματα ενημερωτικού χαρακτήρα, μεθοδολογικά θέματα και εμπλουτίζονταν με διαλέξεις και εκδηλώσεις πολιτισμικού περιεχομένου (θεατρικές παραστάσεις, ελληνικούς χορούς) (Πετράκη, Κ. 2003).

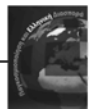
2. Διαμόρφωση θεωρητικού πλαισίου για την επιμόρφωση των αυτοδιδάκτων δασκάλων της παρευξείνιας ζώνης

Η επιμόρφωση ορίζεται ως «η δέσμη των μέτρων και δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται με σκοπό τη βελτίωση των ακαδημαϊκών, πρακτικών, προσωπικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών» (Porter J., 1975, 883-894, Henderson, E., 1978, 17)

Σύμφωνα με το μοντέλο επιμόρφωσης το οποίο εστιάζει στην εξυπηρέτηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Stammers, 1980), πέντε είναι τα βασικά κριτήρια τα οποία διαμορφώνουν και επηρεάζουν κάθε επιμορφωτική διαδικασία:

1. του σκοπού
2. του περιεχομένου
3. της μεθοδολογίας
4. του χώρου
5. του χρόνου (εισαγωγική, περιοδική, επανακατάρτιση)
6. της αξιολόγησης

Επί πλέον, ύστερα από έρευνα με ερωτηματολόγια και μετά τη συλλογή πληροφοριών



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

από ημιδομημένες συνεντεύξεις (Φίλιας Β., 1998, 130) σχετικά με τις ανάγκες και το προφίλ των επιμορφούμενων του Σχολείου Ελληνικής Γλώσσας, του Κέντρου Μελέτης και Ανάπτυξης του Ελληνικού Πολιτισμού της Μαύρης Θάλασσας, του Πανεπιστημίου Κρήτης/Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. και του ΙΠΟΔΕ στα προγράμματα των οποίων συμμετείχαμε ως επιμορφωτές (1996, 1997, 1998, 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007) προέκυψαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Το διαφορετικό υπόβαθρο των ομογενών εκπαιδευτικών και η ανομοιογένεια των κοινωνικοπολιτισμικών τους προϋποθέσεων παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση του επαγγελματικού τους προφίλ και επηρεάζουν τη διδακτική και μεθοδολογική τους ικανότητα;
- Το διαφορετικό γνωστικό τους επίπεδο καθώς και αυτό της κατάρτισής τους, ο τύπος σχολείου στο οποίο εργάζονται παίζουν ρόλο στο σχεδιασμό των επιμορφώσεων ;
- Οι προσωπικές τους εκτιμήσεις ως προς τις ειδικές τους ανάγκες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό των επιμορφώσεων;
- Η ειδική τυπολογία των εκπαιδευτικών (μη προσοντούχοι/αυτοδίδακτοι) καθορίζουν το περιεχόμενο των επιμορφώσεων;
- Τα επιμορφωτικά σεμινάρια πόση διάρκεια έχουν; Επαναλαμβάνονται σε τακτά διαστήματα;
- Αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των σεμιναρίων και από ποιους;

3. Παράγοντες που προσδιορίζουν τη θεματική των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην παρευξείνια ζώνη

Οι γενικοί παράγοντες

1. Το προφίλ των μαθητών /τριών και η ανάλυση των αναγκών τους
2. Το προφίλ των δασκάλων και η ανάλυση των αναγκών τους, γλωσσικών, γνωστικών, ειδικών
3. Ο ορισμός του ενδεδειγμένου εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και πολιτισμού σε σχολεία της παρευξείνιας ζώνης.

Οι ειδικοί παράγοντες

1. Ο φορέας υλοποίησης
2. Η χρηματοδότηση
3. Ο χρόνος και ο χώρος όπου θα πραγματοποιηθεί το σεμινάριο
4. Η στοχοθεσία του σεμιναρίου (εκπαιδευτικό, ηθικό και εθνικό σκέλος)
5. Το περιεχόμενο
6. Η μεθοδολογία η οποία θα ακολουθηθεί

3.1. Γενικοί παράγοντες

- a) Από την ανάλυση αναγκών του μαθητικού κοινού προκύπτει η ελλιπής έως ανεπαρκής χρήση του προφορικού λόγου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι συχνά οι δάσκαλοι απαξιώνουν τον προφορικό λόγο σε σχέση με τον γραπτό, στην ουσία αναπαράγουν στην τάξη την παραδοσιακή δομική διδασκαλία και ενίοτε τη μεταφραστική.

Από το προφίλ των μαθητών/τριών (Μακρή-Τσιλιπάκου & Χατζηπαναγιωτίδου, 1998) προκύπτει ότι:

- το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητριών/των (59%) μιλάει τα ελληνικά αποκλειστικά στο σχολείο,



- αλλά ένα ενθαρρυντικά ικανό ποσοστό (28%) τα μιλάει και στο σχολείο και στο σπίτι,
- ενώ ένα 4% μόνο στο σπίτι.
- Το 9% των μαθητών/τριών δεν χρησιμοποιεί πουθενά τα ελληνικά.

Η εικόνα αυτή επικυρώνεται από τις απαντήσεις στο ερώτημα «*με ποιους μιλάς ελληνικά;*» όπου καταγράφονται

1. οι δασκάλες/οι (36%),
2. οι συμμαθήτριες/τές (13%)
3. οι φίλες/οι (8%)
4. η οικογένεια -αδέλφια (11%)¹,
5. μητέρα (7%),
6. πατέρα (5%)
7. γιαγιά/παππούς (4%)-
8. οι συγγενείς (7%)
9. γείτονες (3%).

ως οι κατεξοχήν συνομιλήτριες/τές.

Επομένως, αν ληφθούν υπόψη οι κοινωνικοί χώροι (domains) στους οποίους χρησιμοποιείται, η ελληνική για την πλειοψηφία των υποκειμένων είναι ουσιαστικά μια **ξένη** γλώσσα, διαπίστωση που θα πρέπει να απαλλάξει τη μεθοδολογία και την εκεί διδασκαλία από το ανεδαφικό ιδεολόγημα της ελληνικής ως απαρέγκλιτα *δευτέρης* γλώσσας.

Ως προς τη γλωσσική τους επάρκεια, καταγράφεται μία ασθενής δυνατότητα χρήσης του προφορικού λόγου εκ μέρους των μαθητών, προφανώς λόγω της εν γένει απαξίωσής του από τους δασκάλους οι οποίοι παραμένουν πιστοί στη μεταφραστική, δομική διδασκαλία, επομένως στην επιμονή παραγωγής ορθού γραπτού λόγου.

β) Από τις έρευνές μας που αφορούσαν στο προφίλ των εκπαιδευτικών – δασκάλων της ελληνικής γλώσσας προκύπτει ότι η ελληνική παιδεία έχει στηριχτεί στα χέρια των μη προσοντούχων δασκάλων μέχρι τα τελευταία χρόνια. Οι απόφοιτοι των Πανεπιστημίων άρχισαν σιγά σιγά να παίρνουν στα χέρια τους την ευθύνη της ελληνόγλωσσας παιδείας αφού το ποσοστό τους αυξήθηκε στη δεκαετία 1979-1989 κατά 6% και σήμερα αυξάνεται όλο και περισσότερο.

Παρατηρείται τάση αύξησης του αριθμού αυτού παρόλο που οι αποδοχές των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά χαμηλές. Ωστόσο άρχισαν να εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα οικονομικής ενίσχυσης των δασκάλων της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας και αυτό μαζί με την αγάπη και τη βαθιά εκτίμηση προς τον ελληνικό πολιτισμό και το δέλεαρ προγραμμάτων επιμόρφωσης στην Ελλάδα είναι οι λόγοι για τους οποίους υπάρχει προτίμηση προς το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Από την άλλη η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι γυναικεία υπόθεση αφού οι δασκάλες καλύπτουν το 79% του συνόλου.

Η ηλικία των δασκάλων κυμαίνεται από:

- 23-66,
- με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στο φάσμα 23-40 (47%)
- και 41-50 (24%).

1. Το υψηλό ποσοστό των αδελφών, σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, μπορεί να εξηγηθεί ως πιθανό άθροισμα της συναναστροφής στο σπίτι και στο σχολείο.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Τα νεότερα μέλη άρχισαν να διδάσκουν τα ελληνικά μετά το 1992, ενώ τα μεγαλύτερα δίδασκαν και κατά την περίοδο της προεδρίας του Χρουστσόφ (1958-64), όταν επιτράπηκε η διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών.

Οι εθνικότητες/εθνότητες που δηλώθηκαν από τις/τους δασκάλους/ες είναι κυρίως η ελληνική (77%). Ακολουθεί η ρώσικη και η ουκρανική με το ίδιο ποσοστό (8%) η γεωργιανική (2%). Ένα 5% αποφεύγει να δηλώσει εθνότητα, ίσως διότι αυτή δεν είναι η ελληνική.

Στο βαθμό που ο εντόπιος ελληνισμός δείχνει πρόθυμος να επωμισθεί την υπόθεση της ελληνομάθειας, η πολιτεία πρέπει να κάνει ό,τι είναι δυνατόν ώστε να ενισχύσει το έργο τους υποστηρίζοντας έμπρακτα την περαιτέρω πρόσληψη, εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των ντόπιων δασκάλων.

Σε σχέση ακριβώς με το βαθμό επιμόρφωσης των υποκειμένων, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι ένα 20% έχει πάρει μέρος σε σεμινάρια της Ρίτοβα στη Μόσχα, και άλλο ένα 30% στην Ελλάδα σε διάφορα προγράμματα του Εθνικού Ιδρύματος Υποστήριξης και Αποκατάστασης, της Γενικής Γραμματείας του Απόδημου Ελληνισμού και των διάφορων Πανεπιστημίων μεταξύ των οποίων τις πρώτες θέσεις κατέχουν, όπως προαναφέραμε, τα Πανεπιστήμια Κρήτης, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης. Τέλος, ένα 36% έλαβε μέρος σε επιμορφώσεις και στις δύο χώρες. Μένει περίπου ένα 15% που δεν είχε κανέναν είδους επιμόρφωση.

Αν λάβουμε υπόψη και τη μικρή εκπαιδευτική πείρα των περισσοτέρων με έως και τρίχρονη (51%) ή εξάχρονη (42%) θητεία στην ελληνόγλωσση διδασκαλία, η ενίσχυση τους με επιμορφωτικά σεμινάρια κρίνεται επιτακτική.

Πολύ περισσότερο που μόνο το ένα τρίτο (33%) των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία έχει πτυχίο εκπαιδευτικού, ενώ το μεγαλύτερο μέρος (58%) δεν έχει τις ανάλογες σπουδές, είτε επειδή δε δήλωσε κανένα πτυχίο (32%) είτε επειδή έχει κάνει άλλες ανθρωπιστικές ή θετικές σπουδές (μετάφραση, μουσική, ιατρική, οικονομία, κτλ.), αλλά εμπλέκεται στη διδασκαλία για λόγους εθνικής ταυτότητας ή/και βιοποριστικούς, αφού η περιοχή πλήττεται από υψηλή ανεργία. Βέβαια, τα στοιχεία μας, από την έρευνά μας με ερωτηματολόγια, δείχνουν ότι στην πλειοψηφία τους οι δασκάλους/οι καταφέρνουν να κάνουν αρκετά καλά τη δουλειά τους παρά την έλλειψη σχετικών σπουδών, γεγονός όμως που καθόλου δεν ακυρώνει την ανάγκη για επιμόρφωση.

Η γλωσσική κατάρτιση των δασκάλων ως προς τα ελληνικά καταγράφεται από τους διδάσκοντες την ελληνική γλώσσα στα επιμορφωτικά προγράμματα του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ:

- 20% άριστη
- 45% καλή
- 15% μέτρια
- 20% προβληματική

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν συστηματικά λάθη στο φωνολογικό, στο μορφολογικό, στο συντακτικό και στο λεξιλογικό επίπεδο.

Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι μικρό ποσοστό 9% διδάσκει και με χρήση στοιχείων διαλέκτων, ποντιακής και ρωμέικης (κριμαιοαζοφικής).

γ) Ενδεδειγμένος εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και πολιτισμού σε σχολεία της παρευξείνιας ζώνης θεωρείται αυτός που:

- κατέχει πολύ καλά την ελληνική αλλά και τη γλώσσα του ντόπιου πληθυσμού,
- είναι γνώστης των σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων,
- οργανώνει και χρησιμοποιεί αποδοτικά τη διδακτέα ύλη,



- επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους μαθητές του και τους γονείς τους,
- αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών του και να τις ικανοποιεί,
- κεντρίζει το ενδιαφέρον τους,
- έχει συστηματική παιδαγωγική-ψυχολογική, γλωσσολογική και κοινωνιολογική κατάρτιση, θέματα που είναι πραγματεύσιμα στα προγράμματα επιμόρφωσης,
- έχει μάτια και αυτιά ανοιχτά ώστε να παρακολουθεί τις εξελίξεις και τα μηνύματα της επικαιρότητας και να καθιστά τους μαθητές του κοινωνούς στα κοινωνικά δρώμενα.

3.2. Ειδική παράγοντες

- Ο φορέας υλοποίησης. Πρέπει να είναι τα Παιδαγωγικά Τμήματα των πανεπιστημίων με συντονιστές ακαδημαϊκούς με συγκεκριμένο αντικείμενο. Στα Παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας μας έχουν συγκροτηθεί ομάδες επιμορφωτών οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης,
- Η χρηματοδότηση-Φορείς χρηματοδότησης μπορεί να είναι το ΥΠΕΠΘ, η ΓΓΑΕ, το ΚΜΘ και τα πανεπιστήμια,
- Ως προς το χρόνο και το χώρο όπου θα πραγματοποιηθεί το σεμινάριο, μπορεί να οργανώνονται 3 σεμινάρια κατά έτος, 2 στη χώρα προέλευσης των εκπαιδευτικών και 1 στην Ελλάδα για το ίδιο κοινό. Για κάθε επιμορφωτική παρέμβαση απαιτούνται τουλάχιστον 30 ώρες παρακολούθησης,
- Η στοχοθεσία του σεμιναρίου (εκπαιδευτικό, ηθικό και εθνικό σκέλος). Η κύρια παρέμβαση είναι η εκπαιδευτική και η ηθική. Προσοχή χρειάζεται σε εθνικιστικές στοχοθεσίες αφού εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι συχνά αλλογενείς,
- Το περιεχόμενο. Αυτό καθορίζεται ύστερα από την ανάλυση αναγκών των επιμορφούμενων με ερωτηματολόγια πριν από τη διοργάνωση των σεμιναρίων.
- Σχετικά με τη μεθοδολογία η οποία θα ακολουθηθεί. Ο διαχωρισμός των επιμορφούμενων πρέπει να γίνεται ανάλογα με την ελληνομάθειά τους, τα τυπικά τους προσόντα και την ειδικότητά τους.

4. Ενδεικτική πρόταση

Ως προς το πρόγραμμα επιμόρφωσης με κριτήριο το περιεχόμενο (μοντέλο Ε. Μαυρογιώργος, 1982, 166) θεωρείται επωφελέστερο η επιμόρφωση να γίνει σε πακέτα ωρών με θεματικούς άξονες, όπου η γλωσσική διδασκαλία, οι διδακτικές / μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού θα εμπλέκονται στο μέτρο του δυνατού, ώστε θεωρία και πράξη να αποτελούν ενότητα άμεσα εφαρμόσιμη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, εάν οι συμμετέχοντες βιώνουν ως «μαθητές» συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις, τις αναστοχάζονται ως επιμορφούμενοι/-ες καθηγητές / καθηγήτριες και τις συζητούν με τους / επιμορφωτές / -ριες οι οποίοι/ -ες και θα τις στηρίζουν και θεωρητικά. Πρόκειται για θεωρητική και πρακτική προσέγγιση σε ομάδες εργασίας ανάλογα με τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης (Α' βάθμιας ή/και Β' βάθμιας) όπου απασχολούνται οι επιμορφούμενοι/-ες.

Προτεινόμενοι θεματικοί άξονες:

1. Γλωσσικές ανάγκες των παρευξείνιων μαθητών,
2. τυπολογία ασκήσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου),
3. δραματοποίηση ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων προφορικού λόγου,
4. σχεδιασμός μαθήματος γλώσσας,
5. διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο του μαθήματος «στοιχεία πολιτισμού και ιστορίας»,



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

6. εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας,
7. διαλέξεις σχετικά με [ηλεκτρονικές] πηγές υλικού για τη διδασκαλία της ΝΕΓ,
8. workshops με πειραματικές διδασκαλίες

Οι γλωσσικές προϋποθέσεις των συμμετεχόντων, που όπως προαναφέρθηκε είναι ανεπαρκείς ως προς τη γνώση της ελληνικής γλώσσας, επιβάλλουν την προσφορά διδασκαλίας και καθαρά γλωσσικού μαθήματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες της ομάδας ανάλογα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια σχετικά με το προφίλ τους.

Συμπερασματικά, στόχος στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στον απόδημο ελληνισμό δεν είναι η διατήρηση μικρών εθνικών εστιών που έχουν μόνιμα τα βλέμματά τους στραμμένα στην Ελλάδα, αλλά είναι η διδασκαλία της γλώσσας για την επιτυχία των σκοπών για τους οποίους διδάσκεται (επικοινωνία, σπουδές, εμπόριο, τουρισμός, πλουραλισμός κ.λ.π.) και η σύνδεση των ατόμων με τις ρίζες τους.

Οι μαθητές να γίνουν κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού, έτσι ώστε μέσα από αυτή την καλλιέργεια να επιτευχθεί η κατανόηση, η συνεργασία, η αλληλοεκτίμηση και η αγάπη μεταξύ των ανθρώπων ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Κύριος στόχος επίσης των σεμιναρίων στην ευαίσθητη ζώνη της παρευξείνιας περιοχής πρέπει να είναι η κατάρτιση και στήριξη με όλα τα μέσα του αυτοδίδακτου δασκάλου εφόσον αυτός είναι ο ουσιαστικός συντελεστής της διατήρησης και διάδοσης των ελληνικών γραμμάτων.

Κλείνοντας καταθέτουμε την προφορική μαρτυρία μιας αυτοδίδακτης δασκάλας, μαρτυρία η οποία καταδεικνύει την ψυχή και την τρυφερότητα των ανθρώπων που φέρουν την ευθύνη της διατήρησης και διάδοσης της γλώσσας μας στην ευαίσθητη αυτή ζώνη.

...Από μικρή άκουγα τις ελληνικές λέξεις από τα χείλη της γιαγιάς μου και μαγευόμουν. Μαγεύομουν από τον ήχο και τη μουσική τους. Τι σήμαιναν δεν ήξερα τότε. Σιγά σιγά μπήκα στο νόημα και ανακάλυψα τον όμορφο κόσμο, την ιστορία, το μύθο της μητρικής μας γης. Θέλησα να ταξιδέψω σε αυτόν τον κόσμο, δεν ήταν εύκολο, πολλά μέσα μου έλειπαν. Άρχισα να πλάθω με τη φαντασία μου βουνά, ακρογιάλια, νησιά και γλυκούς ανθρώπους. Άρχισα να μιλώ μαζί τους, στην αρχή δύσκολα, αργότερα καλύτερα, τώρα πιο καλά. Και τότε σκέφτηκα πως αυτή η γλώσσα πρέπει να είναι ζωντανή, να φυλαχτεί και για το μέλλον, να τη μαθουν και τα παιδιά και οι μεγάλοι. Γι'αυτό και εγώ, με αγάπη άσβεστη και απέραντο έρωτα προς το δώρο που μας χάρισε η πατρίδα μας, προς τη γλυκιά και τρυφερή μας γλώσσα, θέλω να την παραδίδω παραπέρα...

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Ανδρέου, Α. (1992) Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία. Στο: Ανδρέου Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.,* Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, 208-228.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997) *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία.* Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ, Μιχελακάκη, Θ, Λυδάκη, Μ. (επιμ.) (1997) *Πρακτικά Α' Συνάντησης Εργασίας,* Ρέθυμνο, 27 Ιουνίου-2 Ιουλίου 2007. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



- Δαμανάκης, Μ., Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.) (1998) Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό, *Πρακτικά Πανελληνίου Πανομογενειακού Συνεδρίου*, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ρέθυμνο.
- Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., Έκθεση πεπραγμένων 1991-1995, Αθήνα.
- Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε., Έκθεση πεπραγμένων 1991-2001, Αθήνα.
- Καραγεώργος, Δ. (1995) Εκπαιδευτικοί λειτουργοί για την εκπαίδευση των παιδιών του ελληνισμού της διασποράς: προέλευση, προσόντα, κατάρτιση, επιμόρφωση, Χάρης Π.Κ. Πετρουλάκης, Β.Ν. (επιμ. 1995): *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η ελληνική παιδεία του, Πρακτικά Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.)*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 355-366.
- Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) (1998) Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό, *Πρακτικά Πανελληνίου Πανομογενειακού Συνεδρίου*, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ρέθυμνο.
- Μάρκου, Π. Γ. (επιμ.) (1996) Προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) Αθήνα.
- Μάρκου, Π. Γ. (επιμ.) (1997) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.) (1983) Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις, το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο: Προϋποθέσεις. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52, Αθήνα.
- Πετράκη, Κ. (επιμ.) (2003) *Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (1998) Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, β' έκδοση, σειρά: *Βιβλιοθήκη κοινωνικών επιστημών και πολιτικών ερευνών*. Αθήνα, Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (επιμ.) (1992) Επιμόρφωση: Όροι, στόχοι και προϋποθέσεις. Αξιολόγηση επιμορφωτικής διαδικασίας. Στο: *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*. Αθήνα, 634.
- Φωτιάδης, Κ. (επιμ.) (1995) Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (επιμ.) (2001) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Cambell, R. (1981) Knowledge Control and In-Service Education and Training for Teachers Στο: *British Journal of Education for Teaching*. London, 7, 137-143.
- Commission of the E.C. (1991) Structures of thw education and initial training systems in the member states of thw European Community, E.C. Brussels.
- Henderson, E. (1979) The Evaluation of In –Service teacher training. Στο: *British Journal of Teacher Education*. London, 5, 17-25.
- Porter, J. (1975) The In-Service Education of Teachers and Colleges of Education in: Adams E, (ed.) *In service Education and Teachers Centers*. Oxford, Pergamon Press, 883-894.
- Woods, P. (1990) *Teacher Skills and Strategies*. Philadelphia, Falmer Press.



Ελληνικό κράτος και σχολική γνώση: στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των πολυπολιτισμικών κοινωνιών

Δημήτρης Φωτεινός

Ε.Ε.ΔΙ.Π. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Σήφης Μπουζάκης

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

α. Μερικές βασικές θεωρητικές παραδοχές

1. Κράτος – έθνος – ιδεολογία (με έμφαση στην ελληνική περίπτωση)

Είναι κοινή παραδοχή ότι τα «κράτη», ως μια ιδιαίτερη πολιτική οντότητα που επιδιώκει τη διατήρηση και την κατίσχυσή της, χρησιμοποιούν το σχολείο (μεταξύ άλλων, και κυρίως) ως «εθνικο-πολιτικό εργαλείο», με το οποίο σμιλεύεται η εθνική συλλογική ταυτότητα και μεταδίδεται η εθνική-εθνικιστική ιδεολογία¹ (Αδάμου 2002, 20-23, βλ. και Δημαράς 1982).

Η «επιβολή» της εθνικής, ή πολιτικής ταυτότητας των πολιτών γίνεται μέσω του συστήματος μηνυμάτων της σχολικής γνώσης (Bernstein 1991), το οποίο μπορεί να είναι είτε ρητό και κατηγορηματικό, είτε ακόμα άρρητο και ασαφές² (για τον τελικό χρήστη, ενώ απεναντίας, κατηγορηματικό, γνωστό και σαφές, για αυτόν που το στοιχειοθετεί) (Bernstein 1996).

Τα άρρητα μηνύματα είναι αυτά που αφορούν κυρίως σε θεσμοθετημένες διαδικασίες, εξειδικευμένα τυπικά (τελετουργικά) και μεταδίδονται μέσω ειδικών ρυθμίσεων και σημάνσεων (Foucault 1976), ενώ και η «γλώσσα» επικοινωνίας (και διδασκαλίας), ως ένα *σύστημα μηνυμάτων*, το οποίο μαθαίνεται από τη στιγμή της γέννησης του ανθρώπου, μεταφέρει άρρητα μηνύματα, τα οποία προσδιορίζουν (κοινωνικά-ιδεολογικά) το φορέα-χρήστη της γλώσσας (Bernstein 1971, Bottomore 1990, 72, Popkewitz 1999, 34). Έτσι, το άτομο πλαισιώνεται από μια *πειθαρχημένη λογική*, από έναν συγκεκριμένο και έναν επιβαλλόμενο τρόπο του «είναι»³.

1. Για τη διάκριση μεταξύ εθνικής-εθνικιστικής ιδεολογίας βλ. Λέκκας 1996, σελ. 226-227 και Gellner 2002, σελ. 83, 94-98. 2. Π.χ. το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα».

3. Αυτός ο «τρόπος του είναι» χρησιμοποιεί τη χωρο-χρονική δομή με συγκεκριμένο τρόπο, για να ασκήσει την πειθαρχία πάνω στο άτομο. Συγκεκριμένα, η διαστιγμάτιση του χωροχρόνου, τόσο στην ίδια στην κοινωνία (συγκεκριμένες δραστηριότητες σε συγκεκριμένες ώρες, διάκριση χρόνου εργασίας-προσωπικού χρόνου, κ.τ.λ.), όσο και μέσα στο σχολείο (π.χ. διδακτική ώρα, διάλειμμα) (βλ. και Foucault 1976, Bernstein 1991), επιβάλλει στα υποκείμενα μια συγκεκριμένη «πρακτική», επιβάλλει έναν τρόπο του «πράττειν», ο οποίος είναι, για το λόγο αυτό ελεγχόμενος και καθορίζει τον συνολικό τρόπο του «είναι». Αυτές οι πρακτικές είναι διάστικτες από την ιδεολογία, η οποία συνίσταται από τις κυρίαρχες σχέσεις παραγωγής (βλ. και Torres 1999, σελ. 107).



Η χρήση αυτής της «συμβολικής» βίας⁴, μέσα από την (αλλά και μέσα στην) αλυσιδωτή σχέση «γνώση–ενσωμάτωση–κοινωνικοποίηση–πειθαρχία–υποταγή» (Foucault 1976), μεταφέρει ένα ιδιαίτερος ισχυρό «μήνυμα», το οποίο εκ προοιμίου *περι-κλείει*, ή *απο-κλείει*, άτομα, ομάδες, κοινωνίες.

Από την άλλη μεριά, στο αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχουν ορισμένα – και συγκεκριμένα – μαθήματα τα οποία μεταφέρουν ένα ρητό «μήνυμα», μέσω των «*αφηγήσεων*» με τις οποίες συγκροτείται η «*εθνική αλήθεια*» (Abizadeh 2004). Με το «μήνυμα» αυτό δομείται η ταυτότητα των πολιτών, επιβάλλεται η κυρίαρχη ιδεολογία, και νομιμοποιείται η κοινωνική συνθήκη⁵ (ενδεικτικά βλ. Apple 1982 και 1986).

Αυτή η νομιμοποίηση (όπως και η θεσμοθέτηση φορέων που θα διαχειρίζονται και θα ελέγχουν τη νομιμότητα) θεωρείται και ως το *sine qua non* αναπόσπαστο στοιχείο μιας κρατική πολιτικής, εφόσον, σκοπός του κράτους είναι η διατήρηση μιας συγκεκριμένης πολιτικής, θεσμικής και κοινωνικής δομής (Lutz 2006).

Ο Fichte, μέσα από την παράδοση του γερμανικού εθνικισμού στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, υποστήριξε ότι «έθνος» είναι μια ομάδα ατόμων, με εθνική «καθαρότητα», η οποία μιλά την ίδια γλώσσα και ότι για να υφίσταται το «έθνος» πρέπει να σχηματιστεί ένα «κράτος», το οποίο θα διεκδικήσει την «εθνική υπόστασή» του (Abizadeh 2005)⁶.

Για την ελληνική συνταγματολογική (σε γενικές γραμμές, αλλά και την εν γένει πολιτική) παράδοση, φαίνεται πως ο όρος «Έθνος» αφορά σε *άπαντες τους Έλληνες, του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος*, ενώ ο όρος «κράτος», σύμφωνα με την πολιτική ηγεσία, αποτελεί «*την εκδήλωσιν της οργανωμένης δυνάμεως του Έθνους*» (βλ. Αλιβιζάτος 1982, σελ. 84). Επίσης, όπως αναφέρεται, ο όρος «έθνος» αποτελεί «*μια μάλλον ωραία ιδεολογική έμπνευση, παρά κανόνα δικαίου*», την οποία επέβαλαν λόγοι ιστορικοί και ηθικοπλαστικοί, και, ως έννοια, διακρίνεται από τον όρο «λαός», ο οποίος ενέχει νομικές και συνταγματικές κυρώσεις (Αλιβιζάτος 1982, 82).

2. Ιδεολογία - γνώση - τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας

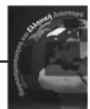
Αυτή η (ιδεολογική–πολιτική–συνταγματική) διάκριση είχε ως αποτέλεσμα να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση, ως φορέα ιδεολογικών και πολιτικών μηνυμάτων και κυρίως ως μέσο *φρονηματισμού–κοινωνικής και πολιτικής ενσωμάτωσης*, εφόσον μέσω της σχολικής και ιδίως της *σχολικής–ιστορικής γνώσης*, μεταδιδόταν *άμεσα και ρητά* η «εθνικόφρονος» αντίληψη για την Ελλάδα⁷, στην ταυτότητα και στην ιστορία της, εστιασμένη αποκλειστικά στα

4. Ο όρος «συμβολική βία» (violence symbolique) είναι κεντρικής σημασίας στο έργο του Bourdieu, και εννοεί μια αυθαίρετη εξουσία που επιβάλλει ένα πολιτιστικό αυθαίρετο, επιβάλλει νοήματα, και τα επιβάλλει ως θεμιτά αποκρύπτοντας τις πραγματικές σχέσεις ισχύος που βρίσκονται στη βάση της. Πρόκειται στην ουσία για μια διαφορετική πραγμάτωση της έννοιας της «ιδεολογίας» του Althusser.

5. Ο Abizadeh (2004) ισχυρίζεται ότι υπάρχει μια λειτουργική εξάρτηση των κοινωνιών, ακόμα και των πιο φιλελεύθερων, από τους κάθε λογής συγκροτησιακούς τους μύθους.

6. Αυτή η γραμμική πορεία μπορεί να ακολουθήσει και την ακριβώς αντίθετη φορά, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου πρώτα αναγορεύτηκε ένα έθνος, και στη συνέχεια διεκδίκησε την αυτόνομη κρατική του υπόσταση.

7. Ιδιαίτερη σημασία έχει ο *άμεσος και κατηγορηματικός* τρόπος με τον οποίο μεταδιδόταν τα ιδεολογικά–πολιτικά μηνύματα μέσω της *ιστορίας*. Και μέσω των *Αρχαίων* μπορούσε να μεταδοθεί το μήνυμα για την ιστορική συνέχεια του Έθνους (μέσα από το ιδεολόγημα της άμεσης συνέχειας της γλώσσας), ή να μεταδοθούν τα μηνύματα που συγκροτούν την (εθνική, προσωπική, κοινωνική) ταυτότητα του υποκειμένου, αλλά μέσα στο πλήθος των μηνυμάτων της διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας, αυτά τα ιδεολογικά–πολιτικά μηνύματα ενδεχομένως να μην είχαν πάντα την ενάργεια που απαιτούνταν για την αφομοίωσή τους. Ενώ με την *ιστορία* δεν υπήρχε τέτοιο ζήτημα: ό,τι χρειαζόταν να ειπωθεί λεγόταν άμεσα, χωρίς άλλα ενδιάμεσως παρεμβαλλόμενα μηνύματα. Και το σημαντικότερο όλων ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές έπρεπε να μάθουν –να αποστηθίσουν– αυτά ακριβώς τα μηνύματα. Συνεπώς, η ενάργεια, η αμεσότητα και η κατηγορηματικότητα με την οποία μεταφέρονταν τα ιδεολογικοπολιτικά μηνύματα μέσω της *ιστορίας* ήταν σε ασυγκρίτως μεγαλύτερο βαθμό από κάθε άλλο μάθημα.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

στερεότυπα για τα ιδανικά της «φυλής» και του «Έθνους»⁸ (βλ. Φραγκουδάκη 1978 και Αδάμου 2002). Έτσι, η σχολική γνώση και ιδίως η (σχολική) *Ιστορία*, τόσο ως περιεχόμενο όσο και ως γνωστικό αντικείμενο⁹, αποκτά μια ξεκάθαρη και εμφανή εθνοκοινωνική-ιδεολογική και ηθικοπλαστική-διαπαιδαγωγική διάσταση που την μετατρέπει από ένα επιστημονικό γνωστικό αντικείμενο σε μέσο ιδεολογικής και πολιτικής κατήχησης¹⁰.

Αυτές είναι, σε γενικές γραμμές, και οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε (και) η εθνική-εθνικιστική ιδεολογία μέσα στα σχολικά βιβλία (και ιδίως της *Ιστορίας*): επιλέγονται και προβάλλονται συγκεκριμένα πολιτιστικά χαρακτηριστικά τα οποία συνείχαν και συνένωσαν τον «ελληνισμό», και τα οποία κατά βάση αποτελούν τα στοιχεία της «ελληνορθόδοξης» πολιτιστικής ταυτότητας (Τσαούσης 1982, 24).

Στην Ελλάδα, λόγω των ιδιαίτερων ιστορικών και πολιτικών συνθηκών (βλ. Τσαούσης 1982)¹¹, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο περιεχόμενο της «ταυτότητας», τι είναι και τι δεν είναι «ελληνικό» –και κατ' επέκταση τι είναι «εθνικό» και τι δεν είναι– σε βαθμό τέτοιο, που αυτή η αντιθετική διάκριση αποτέλεσε ένα βασικό εργαλείο της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας.

Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της Ελλάδας¹², ιστορικά, προηγήθηκε η οργάνωση και η

8. Στα στερεότυπα αυτά περιλαμβάνεται και η προσπάθεια για την αποκατάσταση της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνισμού, η οποία θα συμβάλει στη συγκρότηση μιας πιο στέρεης και ισχυρής εθνικής (και κατ' επέκταση, πολιτικής) ταυτότητας, νομιμοποιώντας παράλληλα τον αλυτρωτισμό και τις όποιες επεκτατικές διεκδικήσεις του «εθνικού κράτους» με ιστορικά επιχειρήματα (βλ. και Αδάμου 2002, σελ. 280-282). Αυτά τα στερεότυπα εκφράστηκαν με τον πιο δραματικό τόνο στα χρόνια της δικτατορίας: δήλωνε ο Παττακός «*νέοι της Ελλάδας, κλείσατε την Ελλάδα στον κόρφο σας και η πίστη σας έχει την έννοια της θυσίας, από την εποχή του 'Μολών λαβέ' του Λεωνίδα, αργότερα του 'δεν παραδίω την Πόλη' του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου, του 'Όχι' του Μεταξά και, τέλος, του 'Αι ή πυροβολώ' της 21ης Απριλίου του 1967*» (όπως σημειώνεται στο Clogg 1995, 175). Είναι εμφανής η προσπάθεια για ανάδειξη της ιστορικής συνέχειας του ελληνισμού, της αδιάκοπης ιστορίας ενός έθνους που αντιστέκεται στις επιβουλές: εμφανέστερη είναι η επιδίωξη να δοθεί εκτός από την απαραίτητη ιστορική νομιμοποίηση και η αίσθηση της «εθνοκροσύνης»: όποιος αναφωνεί το «*Αι ή πυροβολώ*» (εννοείται έναντι όσων επιβουλεύονται το απριλιανό, εν προκειμένω, καθεστώς), επιτελεί το ίδιο εθνικής σημασίας έργο με τα έργα των προγόνων. Όσοι δεν συντάσσονται με αυτή τη λογική δεν θα μπορούν να ανήκουν στη *φυλή των Ελλήνων*, την «*μεγαλύτερη και λαμπρότερη υπό τον ήλιο*» (ο.π.).

9. Η *Ιστορία*, εξημερωτώντας το σκοπό της συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας, μοιάζει να «ελληνοποιείται»: η ιστορία των αρχαίων χρόνων προσεγγίζεται μέσα από μια ιδιότυπη αρχαιολατρία, το «*Βυζάντιο*» ενσωματώνεται στον εθνικό κορμό, ενώ από τη νεότερη ιστορία αποκλείεται ό,τι δεν είναι «εθνικό» (Αδάμου 2002, 283). Ενώ, όπως υποστηρίζει ο Αλιβιζάτος (1982, σελ. 88-89), στο πολιτικό πεδίο το όριο της διάκρισης «εθνοκρόνος» και «μη-εθνοκρόνος» ήταν εσκεμμένως δυσδιάκριτα και ασαφή, η σχολική *Ιστορία* φροντίζει να αποδώσει στο «εθνικό» το νόημα: όποια πράξη, ενέργεια ή ερμηνεία, αποδεικνύει, καθιερώνει και ενισχύει την αδιάσπαστη ενότητα και συνέχεια του ελληνικού έθνους, κινείται προς την «εθνοκρόνον» πλευρά.

10. Η Αδάμου (2002, 281) σημειώνει ότι η σταθερή απόκλιση προς μια έντονη ιδεολογική χρήση της ιστορίας, «*αναγορεύει την Ιστορική επιστήμη σε Ηγερία του εθνικισμού και την επιφορτίζει με το καθήκον να εξημερωτεί εξωιστορικούς κυρίως στόχους*».

11. Ως το πιο κύριο χαρακτηριστικό θεωρούμε την προσπάθεια για «σύμπτωση» των εδαφικών ορίων του «έθνους» και του κράτους (όπου με τον όρο «έθνος» εννοείται το σύνολο των απανταχού της Γης ελληνόφωνων ομάδων, οι παροικίες της βαλκανικής κ.τ.λ.) (Τσαούσης 1982, 21, 25, βλ. σχετικά και Αλιβιζάτος 1982, 86, 90, Φλουρής και Καλογιαννάκη 1996, Φλουρής και Ιμβριντέλη 2001).

12. Στη δυτική Ευρώπη η κρατική οντότητα προϋπήρξε της εθνικής ομογενοποίησης: είχε αναπτυχθεί μια κρατική οργάνωση, υπό το θεσμό της βασιλείας, με δομική συγκρότηση θεσπισμένη και κυριαρχία ομολογούμενη υπό των κρατικών θεσμών και δομών εντός των καθορισμένων και συγκεκριμένων χωρικών ορίων (περίπτωση κράτους-έθνους). Τα κράτη αυτά διαμόρφωσαν πρώτα την ιδιότητα του πολίτη-υπηκόου, αφήνοντας τους άλλους προσδιορισμούς έξω από το «κράτος», ή εν πάση περιπτώσει σε δευτερεύουσα σημασία, ενώ η συγκρότηση των κρατών οδήγησε στη διαμόρφωση μιας ιδεολογίας για να αιτιολογηθεί τόσο η ύπαρξή του καθαυτή, όσο και οι τεχνολογίες που χρησιμοποιεί για να επιβάλλει την κυριαρχία του. Στη Βαλκανική, λόγω των ιστορικών συγκυριών (οθωμανική αυτοκρατορία), δεν ήταν δυνατή η διαμόρφωση μιας ενιαίας ταυτότητας του πολίτη-υπηκόου, με αποτέλεσμα η συγκρότηση των κρατών να βασιστεί στην εθνοτική ταυτότητα (βλ. και Gellner 2002) –δηλαδή, ενώ στον ευρωπαϊκό χώρο, το υποκείμενο πρώτα ορίζεται ως πολίτης-υπήκοος, ενός κράτους, και



συγκρότηση ενός συμπαγούς, σε ιδεολογικό επίπεδο, έθνους¹³, στη βάση μιας ενιαίας εθνικής ιδιότητας, η οποία περιλαμβάνει κοινή γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό, εθνοτική καταγωγή, κ.τ.λ., στη συνέχεια καλλιεργήθηκε η αίσθηση του *συν-ανήκειν* σ' αυτό το ιδιαίτερο εθνικό-πολιτιστικό σύνολο, και αργότερα ακολούθησε τόσο η διεκδίκηση ανεξαρτησίας, εδαφών (εθνικά ομοιογενής χώρος) και κρατικής υπόστασης, όσο και η συγκρότηση της κρατικής οντότητας και των κρατικών θεσμών, δομών και μηχανισμών (βλ. και Σβορώνος 2004, 35).

Φαίνεται, επομένως, ότι η ιδεολογία, και ιδιαίτερα εκείνα τα στοιχεία της που διαμορφώνουν την κρατική-πολιτική ταυτότητα¹⁴ (του έθνους, σε πρώτη ανάγνωση, και επιβαλλόμενα, στη συνέχεια, διαμορφώνουν και την ατομική ταυτότητα των πολιτών), έχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση μιας *τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας και ενσωμάτωσης*¹⁵, και είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη χρησιμότητα της ιδεολογίας ως *τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας* (βλ. και Σβορώνος 2004): ποιος θα αμφισβητούσε την ιδεολογία, όταν αυτή συγκροτεί όχι μόνο το εθνικό κράτος, αλλά και την ίδια του την ατομική ταυτότητα, ως πολίτη αυτού του εθνικού κράτους; (Ποιος μπορεί να αμφισβητήσει τη συγκρότηση του ίδιου του εαυτού του;) (βλ. και Αβδελά 1997-β). Και η εκπαίδευση έχει κρίσιμο ρόλο για τη *γνωστική συγκρότηση* αυτής της ιδεολογίας και την αναπλαισίωση των γνωστικών περιεχομένων μέσα από ένα καθαρά ιδεολογικό πρίσμα –έξχωρα από τις ιδεολογικές δεσμεύσεις που έχει έτσι κι αλλιώς η διαδικασία της αναπλαισίωσης της γνώσης σε σχολικό περιεχόμενο (Κουζέλης 1991).

Εξετάζοντας το πεδίο της οικονομίας -του οποίου οι κυρίαρχοι φορείς, σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, συγκροτούν την ιδεολογία με την οποία εκλογικεύεται και νομιμοποιείται τόσο ο *τρόπος παραγωγής*, όσο και η ευρύτερη κοινωνική διάρθρωση- μπορούμε να διαπιστώσουμε ορισμένες *στρεβλώσεις*, οι οποίες είχαν ένα καθοριστικό ρόλο στη διάρθρωση των δομικών πεδίων και ιδίως στη συγκρότηση της ιδεολογίας.

Οι παραγωγικές σχέσεις παρέμεναν σε ένα προκαπιταλιστικό σχήμα¹⁶, εφόσον η παραγωγή επικεντρωνόταν σε μικρές, κυρίως οικογενειακές, μονάδες λίγων ατόμων, ή σε ατομικές επιχειρήσεις¹⁷, ενώ παράλληλα, σημειώνεται αύξηση των εισοδημάτων από εξωγενείς πηγές (εμβάσματα, συνάλλαγμα, κ.τ.λ.), ή από αλλαγή χρήσης της γης (αντιπαροχές) (Γλαμπεδάκης 1990, Meynaud 2002, Clogg 1995, Πεσμαζόγλου 1987). Οι σχέσεις αυτές δημιουργούν μια

μετά αποκτά την ιδιαίτερη σημασιολογική ταυτότητα του «*πολίτη του «χ» κράτους*», στην Ελλάδα ακολουθήθηκε η αντίστροφη πορεία, όπου πρώτα αυτοπροσδιοριστήκαμε ως «*Έλληνες*» και στη συνέχεια γίναμε πολίτες-υπήκοοι του ομώνυμου κράτους. Για το λόγο αυτό και οι συνήθειες μεθοδολογικές πρακτικές του ευρωπαϊκού στρουκτουραλισμού δεν μπορούν να ερμηνεύσουν φαινόμενα μετασχηματισμού των δομών σε χώρες όπως η Ελλάδα (βλ. Μουζέλης 1987).

13. Χωρίς με αυτό να σημαίνει ότι παραγνωρίζεται και η κοινωνική (ή, η οικονομική) δυναμική που ώθησε τις καταστάσεις εντός της οθωμανικής αυτοκρατορίας σε τέτοιες τροπές.

14. Η «*ελληνικότητα*», ως μια καθαρή και χωρίς άλλες εθνικές προσμίξεις ιδιότητα, μέσα από την ενιαία αντίληψη της ιστορίας, την αδιάσπαστη συνέχεια του «*έθνους*», της γλώσσας, και στοιχεία από την μετέπειτα –οργανικά συναρθρωμένη- θρησκευτική πίστη. Εννοείται ότι οι φορείς που εκπροσωπούσαν και αντιπροσώπευαν αυτά τα στοιχεία της ταυτότητας είχαν ένα ιδιαίτερο κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτικό βάρος. Βλ. σχετικά Αδάμου 2002, Βερέμης 1999, Μάνεσης 1986, Μουζέλης 1992, Τσαούσης 1982, Τσουκαλάς 1992.

15. Για τους όρους βλ. Μουζέλης 1992.

16. Για την αρχή του 20ου αιώνα, ο Μουζέλης σημειώνει ότι η «*βιομηχανία παρέμεινε βασικά βιοτεχνική, μη καπιταλιστική χαρακτηρισία*» (Μουζέλης 1992, 171). Το χαρακτηριστικό αυτό διατηρήθηκε μέχρι και το τελευταίο τέταρτο του αιώνα αυτού (βλ. Γλαμπεδάκης 1990 και Meynaud 2002, 528). Έτσι δεν μοιάζει παράδοξο που εκτιμάται ότι το 99% των ελληνικών επιχειρήσεων λειτουργεί χωρίς καμία γενικότερη θεώρηση των προοπτικών τους και των συναρτώμενων μελλοντικών αναγκών τους σε ειδικευμένο προσωπικό (Πεσμαζόγλου 1987, 274).

17. Αυτός ο σχεδόν ατομικός, ή οικογενειακός, χαρακτήρας της παραγωγής στο δευτερογενές πεδίο δεν επέτρεψε τη συγκρότηση ενός *μακρο-φορέα* δράσης, μέσω του οποίου θα ασκούταν πίεση προς τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

άνιση κατανομή του εισοδήματος, η οποία οδηγεί σε συγκεκριμένες μορφές ταξικής συγκρότησης-τοποθέτησης, βασισμένες περισσότερο στη δυνατότητα κατανάλωσης, παρά στη διάρθρωση των σχέσεων παραγωγής.

Συγχρόνως, οι φορείς που μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αποτελούν το «μεγάλο κεφάλαιο» στην Ελλάδα (οικονομικά κυρίαρχοι φορείς), έχουν μια ιδιαίτερη σχέση με τους φορείς του πολιτικού πεδίου, τέτοια που ενώ τους επιτρέπει ένα σημαντικό βαθμό ανεξαρτησίας στις ρυθμίσεις εντός του πεδίου της οικονομίας (στο οποίο κυριαρχούν), εντούτοις, δομικά, δεν τους δίνεται η δυνατότητα παρεμβάσεων σε πεδία πέραν της οικονομίας (Meynaud 2002)¹⁸.

Έτσι οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς, αποκομμένοι από την οικονομικά κυρίαρχη ομάδα, δηλαδή, χωρίς κάποια ιδεολογική ή κοινωνική διασύνδεση μαζί τους, και χωρίς να «υποχρεώνονται» δομικά να εκπροσωπήσουν τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων (τις οποίες υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύουν), κυρίαρχων και μη, και από τις οποίες αντλούσαν την πολιτική τους δύναμη, προωθούσαν τα δικά τους, πολιτικά, αλλά και οικονομικά¹⁹, συμφέροντα, κατασκεύαζαν –θεσμοθετούσαν- τόσο το δικό τους τρόπο κυριαρχίας, ο οποίος αποτελεί τη συνάρθρωση των ιδιαίτερων πολιτικών, εν προκειμένω, τεχνολογιών με τους συγκεκριμένους τρόπους ιδιοποίησής τους, όσο και την ιδεολογία με την οποία θα νομιμοποιούσαν και θα εκλογίκευαν τις επιλογές τους (βλ. και Μουζέλης 1992, 59).

Συνεπώς, λόγω του τρόπου δομικής διάρθρωσης του οικονομικού πεδίου με το πολιτικό, η τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας είχε επιβληθεί στην τεχνολογία κυριαρχίας του οικονομικού πεδίου, ως προς τον έλεγχο της ευρύτερης κοινωνικής παραγωγής και του κοινωνικού μετασχηματισμού.

Έτσι, φτάνουμε στο σημείο όπου οι πολιτικοί φορείς, έχοντας συγκροτήσει την τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας, κομβικό και συνεκτικό στοιχείο της οποίας αποτελεί η πολιτική-εθνική ιδεολογία, διαχειρίζονται τον επίσημο ρυθμιστικό λόγο (Bernstein 1996) της πολιτείας²⁰, δίχως να εξαρτώνται ή να λογοδοτούν²¹, ενώ ταυτοχρόνως, απέναντι σ' αυτόν το ρυθμιστικό λόγο δεν είναι εύκολο να εναντιωθεί κανείς, ακριβώς γιατί ο «λόγος» αυτός αποτελεί και συστατικό στοιχείο της προσωπικής (εθνικής-πολιτικής) ταυτότητας του καθενός²².

Αυτό έχει ως συνέπεια την κυρίαρχη θέση του πολιτικού πεδίου στην ευρύτερη κοινωνική δομή, καθώς το συγκεκριμένο δομικό πεδίο έχει δυνατότητα ρύθμισης μιας σειράς θεμάτων,

18. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε περιόδους μεγάλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ο Σ.Ε.Β. δεν έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στα εκπαιδευτικά ζητήματα –και κυρίως να εισακουστεί η πρότασή τους, όπως προτείνει η μαρξιστική προσέγγιση (βλ. και Φωτεινός 2004).

19. Προφανώς και οικονομικά, αλλά πρωτίστως και πρωταρχικώς πολιτικά. Αν δεν διατηρούσαν τα πολιτικά κεκτημένα (με πολιτικής τεχνολογίας ρυθμίσεις) και δεν φρόντιζαν να επεκτείνουν τα πολιτικά τους συμφέροντα, τότε δεν θα είχαν την ευκαιρία να καρπωθούν τα οικονομικά οφέλη της θέσης τους: εντάσσονταν στην πολιτική και αποκτούσαν μέσω αυτής μια οικονομική ευχέρεια, αλλά διατηρούσαν στην πολιτική μόνο με την πολιτική τους δράση, όπως και αναπαράγονταν πολιτικά για να διατηρούν κυρίως τα πολιτικά προνόμιά τους.

20. Π.χ. στο δομικό πεδίο της εκπαίδευσης, ο επίσημος ρυθμιστικός λόγος –συνεπώς, η πολιτική εξουσία- ελέγχει σε σχεδόν απόλυτο βαθμό την παρεχόμενη σχολική γνώση (Bernstein 1996).

21. Δεν είναι τυχαίο ότι τα κόμματα και οι πολιτικοί λογοδοτούν μόνο στη Βουλή, ενώ υπάρχουν δικλείδες προστασίας από αιτήματα λογοδότησης των πολιτικών, εκ μέρους των πολιτών. Σ' αυτό συντελεί και το χαμηλό, έως ανύπαρκτο, επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνίας των πολιτών (βλ. και Μουζέλης 1997). Ενώ, επίσης, δεν θα πρέπει να μας φαίνεται παράταιρο, αν κάποιες φορές το νομοθετικό έργο βρίσκεται ακόμα και σε αντίθεση προς τις κοινωνικές ανάγκες, ακριβώς γιατί είναι υπόλογο της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας και μιας συγκεκριμένης «εθνικής»-ιδεολογικής τοποθέτησης, σε βαθμό τέτοιο που η νομοθεσία υπαγορεύεται από και υπακούει σε ιδεολογίες που συγκροτούν την τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας.

22. Ένα πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η απόφαση για μη αναγραφή του θρησκευόμενου στις αστυνομικές ταυτότητες και οι αντιδράσεις, περί «απόλειας της ελληνικότητας», που γερέθησαν.



χωρίς την εμπλοκή σε διεργασίες που απαιτούν κοινωνική διαπραγμάτευση, ή «παραχώρηση» μέρους της ρυθμιστικής δυνατότητας σε άλλο θεσμικό φορέα. Αυτό ισχύει κυρίως (παρουσιάζεται περισσότερο έντονα) για ζητήματα που σχετίζονται με τις διαδικασίες νομιμοποίησης και εκλογίκευσης της παραγωγής και αναπαραγωγής της πολιτικής ισχύος («εξουσία»).

Αν, όμως, αυτό το πλαίσιο λειτουργίας των θεσμών και του κράτους ικανοποιούσε την ιστορική, πολιτική, ιδεολογική και κοινωνική συνθήκη μιας συγκεκριμένης περιόδου, με τη συγκρότηση πολιτικο-ιδεολογικών ταυτοτήτων για τους πολίτες, μπορούμε άραγε να ισχυριστούμε ότι συμβαίνει το ίδιο και για την τρέχουσα περίοδο; Ότι, δηλαδή, ικανοποιείται η ιστορική, πολιτική, ιδεολογική και κοινωνική συνθήκη του παρόντος;

Το ερώτημα, συνεπώς, που γεννάται είναι, αν και κατά πόσο η ελεγχόμενη, σε σχεδόν απόλυτο βαθμό, από το κράτος και την πολιτική εξουσία, σχολική γνώση μπορεί να παρέχει στο παρόν τα απαραίτητα εφόδια για την αναδυόμενη ταυτότητα των πολιτών, μέσα στο παγκόσμιο πολιτικοοικονομικό γίγνεσθαι (βλ. και Ahonen 2001).

Και για να τοποθετήσουμε το ερώτημα αυτό στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, με δεδομένη, σε παγκόσμιο επίπεδο, τη διαφοροποίηση του πλαισίου αναφοράς για τη συγκρότηση της εθνικής-πολιτικής «ταυτότητας»²³, πόσο φαίνεται να είναι διατεθειμένη η πολιτική εξουσία στην Ελλάδα να αποστασιοποιηθεί από μια *τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας*, η οποία ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις ενός διαφορετικού πλαισίου αναφοράς, ώστε να παράγει πλέον μια *μη-αποκλειστική* (non-exclusive) σχολική γνώση; Σε τελική ανάλυση, μπορεί η ελληνική πολιτεία να αφήσει την εκπαίδευση να είναι μια «ανοιχτή» διαδικασία (όπως θα την όριζε ο Habermas: ως «*ανοιχτή διαδικασία επικοινωνίας*» στα πλαίσια μιας «*κοινωνίας πολιτών*»); Ή, η εκπαίδευση θα παραμείνει δεσμευμένη ως προς την συγκρότηση μιας «*αποκλειστικής*» (exclusive)²⁴ εθνικής-ιδεολογικής-πολιτικής ταυτότητας, παρά το μετασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας;

Για να απαντήσουμε σε αυτό το αρχικό ερώτημα, και εφόσον επικεντρωνόμαστε στη σχέση «κράτους-γνώσης» (άρα μας ενδιαφέρει πώς ο *επίσημος ρυθμιστικός λόγος*, όπως παράγεται από την *τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας*, νομιμοποιεί τη σχολικά παρεχόμενη γνώση), υποθέτουμε, ότι οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς²⁵ έχουν διαφοροποιήσει την τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας και ενσωμάτωσης, προκειμένου να ικανοποιήσουν την ιστορικοκοινωνική συνθήκη του παρόντος (πλαίσιο παγκοσμιοποίησης, μετατροπή της Ελλάδας από χώρα προέλευσης μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών-παλινοστώντων)²⁶.

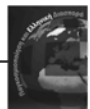
Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, θα εξετάσουμε το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και κυρίως, πώς το πλαίσιο αυτό «μεταφράζεται» σε εκπαιδευτικές πρακτικές,

23. Αυτό σημαίνει ότι έχει μετασχηματιστεί και ο τρόπος που παράγεται και ελέγχεται ο «ρυθμιστικός λόγος», εφόσον το πλαίσιο είναι πλέον «ανοιχτό» και μη ελεγχόμενο από τις παραδοσιακές δυνάμεις, που κατά το παρελθόν μπορούσαν να το ελέγξουν. Συνεπώς, και όσον αφορά στην εκπαίδευση, το ερώτημα είναι αν και κατά πόσο έχει γίνει αντιληπτό (από την πολιτική ηγεσία –τους φορείς που ελέγχουν την τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας) ότι έχει επέλθει αυτή η διαφοροποίηση στην παραγωγή και τον έλεγχο του ρυθμιστικού λόγου, ώστε να υπάρξει και ο ανάλογος μετασχηματισμός της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας, για να είναι δυνατός και εφικτός ο έλεγχος του πλαισίου του ρυθμιστικού λόγου, και να συγκροτηθούν νέες «ταυτότητες», ενσωματωμένες στις συνθήκες του νέου πλαισίου.

24. Από μια άποψη, η εκπαίδευση οδηγεί σε «αποκλεισμούς», λόγω ακριβώς της ιεραρχικής διάρθρωσης της δομής της, των δομικών της περιορισμών, και των επιστημολογικών παραδοχών στη συγκρότηση της σχολικής γνώσης (βλ. και Callewaert 1999).

25. Πρακτικά, οι φορείς που παράγουν το νομοθετικό έργο.

26. Εξετάζουμε, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκε και διαχειρίζεται το κράτος (οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς) τις μεταβαλλόμενες ανάγκες στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν προκύψει από την πληθυσμιακή αλλαγή και τις ευρύτερες, και σε παγκόσμια κλίμακα, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και πολιτικές μεταβολές. Έτσι, σημασία έχει να εξετάσουμε πώς αντιμετωπίστηκε η εκπαίδευση των μη-ελληνόπαιδων από την ελληνική πολιτεία.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

τόσο για τα παιδιά των μεταναστών (και παλιννοστούντων), όσο και για το σύνολο των μαθητών της χώρας (καθόσον, όπως σημειώσαμε, έχει μετασηματιστεί το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο).

Μεθοδολογικά, η εξέταση των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί σε ένα μη-αναγωγιστικό και μη-ντετερμινιστικό δομικό πλαίσιο ερμηνείας των αιτιακών σχέσεων του *θεσπισμένου κοινωνικού χώρου*, επιχειρώντας να αποφύγουμε τόσο τον *οικονομικό ντετερμινισμό*, όσο και τον *«αιτιακό μονισμό»* (Μουζέλης 1992, 31, Καστοριάδης 1985, 49).

β. Ερωτήματα

Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ *κράτους* και *σχολικής γνώσης* στο πλαίσιο των *πολυπολιτιστικών κοινωνιών*, με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, μπορεί κανείς να θέσει, ενδεικτικά, ορισμένα επιμέρους ερωτήματα:

- Πόσο «ανοιχτό» στις έξωθεν παρεμβάσεις είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να υπάρξει παρέμβαση στη δομή, συγκρότηση και ανάπτυξη της σχολικής γνώσης;
- Πόσο οι κοινότητες των μεταναστών μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης, αλλά και τις δομές του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος;
- Υπάρχει άραγε ενδιαφέρον για την ουσιαστική ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι εξειδικευμένο, στοχευμένο και προσανατολισμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ζωής των μη-ελληνικής καταγωγής, μη-ελληνικής υπηκοότητας, μη-ορθοδόξων μαθητών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;
- Πόσο η γνώση που παρέχεται στους αλλοδαπούς, και εν γένει στους μειονοτικούς μαθητές, ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (ως μαθητές, καταρχήν, ως μέλη μειονοτικής κοινότητας, με σύνθετα γλωσσικά-πολιτιστικά, οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, ως, εν τέλει, «πολίτες του κόσμου»);
- Οι αλλοδαποί μαθητές πόσο ενταγμένοι είναι στο σχολικό δίκτυο, πόσο κοινωνικοί μπορεί να είναι της προσφερόμενης γνώσης; Μπορούν, και σε ποιο βαθμό να συνεισφέρουν στη συγκρότηση της γνώσης; (βαθμός ισχύος της περιχάραξης)
- Υπάρχει άραγε (πολιτικό και παιδαγωγικό) ενδιαφέρον για την ουσιαστική ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι εξειδικευμένο, στοχευμένο και προσανατολισμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ζωής των μη-ελληνικής καταγωγής, μη-ελληνικής υπηκοότητας, μη-ορθοδόξων μαθητών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;
- Και πολύ περισσότερο: υπάρχει άραγε ενδιαφέρον για έναν ουσιαστικό μετασηματισμό του τρόπου συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, ή και αυτής ακόμα της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας, με τη θέσπιση ενός «σχολείου» ως μια «ανοιχτή διαδικασία επικοινωνίας», μεταξύ πολιτικής –κοινωνίας, ή μεταξύ εκπαιδευτικής κοινότητας–κοινωνικών φορέων, κ.τ.λ., ώστε η σχολική γνώση να μην είναι «αποκλειστική»;

Με την παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να δώσουμε μια πρώτη απάντηση σε μερικά από τα παραπάνω ερωτήματα, ενώ από τα υπόλοιπα, όσα μείνουν αναπάντητα, παραμένουν ανοιχτά για περαιτέρω θεωρητική επεξεργασία και διεισδυτικότερη ανάλυση, ώστε να τύχουν απάντησης σε επόμενη εργασία.

γ. Δεδομένα

Προκειμένου να δώσουμε μια πρώτη απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα, θα αναζητήσουμε δεδομένα που αφορούν στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα, της



διαπολιτισμικής (συμπληρωμένα με ορισμένα στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση των αλλοδαπών).

Εδώ και δύο δεκαετίες (ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980), η Ελλάδα, για ιστορικούς και πολιτικούς λόγους, έχει καταστεί χώρα υποδοχής μεταναστών από διάφορες χώρες (είτε της βαλκανικής, είτε και από άλλες ηπείρους) και παλιννοστούντων (κυρίως αυτή η ομάδα πολιτών προέρχεται από τις χώρες του πάλαι ποτέ «ανατολικού μπλοκ»)²⁷. Σημαντική παρουσία, επίσης, έχουν και μετανάστες από άλλες δυτικές χώρες, οι οποίοι, όμως, αποτελούν την ανώτερη κοινωνική-οικονομική βαθμίδα μεταναστών, και τα παιδιά των οποίων σπανίως φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επιλέγουν είτε σχολεία της χώρας τους που έχουν παραρτήματα στην Ελλάδα²⁸, είτε μεγάλα ιδιωτικά σχολεία, στα οποία είναι αδύνατη (για οικονομικούς λόγους) η πρόσβαση άλλων κοινωνικών ομάδων.

Από στατιστικά δεδομένα (ΕΣΥΕ, 2000), προκύπτει ότι πληθυσμιακά οι (νόμιμοι και δηλωμένοι) μετανάστες αποτελούν περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού. Είναι επίσης προφανές ότι μετά από 20 χρόνια παραμονής σε ένα τόπο και τη δημιουργία οικογενειών, τα παιδιά των μεταναστών –και των παλιννοστούντων- θα έχουν θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Συνεπώς, τόσο η ελληνική κοινωνία, όσο και η νομοθετούσα ελληνική πολιτεία, για πρώτη φορά ήρθαν αντιμέτωποι με ένα πρωτόγνωρο «πρόβλημα»²⁹: την κοινωνική ένταξη και τη λειτουργική ενσωμάτωση ατόμων που μιλούν άλλη γλώσσα, έχουν διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα (πολιτισμό, ήθη, θρησκεία, έθιμα) και δεν αυτοπροσδιορίζονται εθνικά ως «έλληνες»³⁰.

Προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη αντιμετώπιση του θέματος, η πολιτεία προχώρησε στη θεσμοθέτηση κάποιων μέτρων, τα οποία σκοπό είχαν την ενσωμάτωση των νεοεισελθέντων πληθυσμών στην ελληνική κοινωνία, και ιδίως των παιδιών τους –μεταναστών δεύτερης γενιάς, δεδομένου ότι και τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν περίπου το 10% του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Υπ.Ε.Π.Θ.–Ι.Π.Ο.Δ.Ε. 2003).

Τα δεδομένα που θα εξετάσουμε είναι τα δύο βασικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος –η επιτομή του, θα λέγαμε:

- a. Το θεσμικό πλαίσιο –και εν προκειμένω, το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η διαπολιτισμική (νόμοι, διατάξεις), και
- b. Τα αναλυτικά προγράμματα

A. Το νομοθετικό-θεσμικό πλαίσιο

Το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (της εκπαίδευσης, δηλαδή, που απευθύνεται κυρίως σε αλλοδαπούς μαθητές) δεν είναι αυτόνομο, αλλά εντάσσεται στη νομοθεσία για την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (Ν. 2413/1996, αρ.34).

Με το νόμο αυτό, ορίζονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία, όμως, στο σύνολο της χώρας είναι μόλις 12 για την πρωτοβάθμια και 12 για τη δευτεροβάθμια εκπαί-

27. Προφανώς, στην παρούσα εργασία δεν θα ασχοληθούμε με την εκπαίδευση «ειδικών» ομάδων, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες, ή πληθυσμών όπως οι τσιγγάνοι, ή, οι μουσουλμάνοι της Θράκης (οι οποίοι, παρότι δίγλωσσοι, αποτελούν ένα εντελώς διαφορετικό ζήτημα, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί ξεχωριστά, και κυρίως με διαφορετικό εννοιολογικό πλαίσιο).

28. Π.χ. η Γερμανική Σχολή Αθηνών, διάφορα γαλλικά σχολεία (Saint Paul), τα American Community Schools, κ.τ.λ.

29. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είμαστε αντιμέτωποι με το ακριβώς αντίθετο «πρόβλημα» από αυτό που, ως λαός με σημαντικό αριθμό μεταναστών, προξενούσαμε στις χώρες υποδοχής κοντά μισό αιώνα πριν.

30. Οι παλιννοστούντες αποτελούν μια ειδική κατηγορία, γιατί και στις δύο χώρες (τόσο στη χώρα της οποίας ήταν υπήκοοι, όσο και στη χώρα της εθνικής καταγωγής) αντιμετωπίζονται ως «μειονότητα». Κι αν οι πρώτοι –εκεί- μετανάστες αντιμετώπιζαν πολιτισμικά προβλήματα, το ακριβώς αντίστροφο συμβαίνει με τα παιδιά των άλλοτε μεταναστών, τα οποία επιστρέφουν στη μητέρα-πατρίδα.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

δευση, καταμετρημένα σε 6 πόλεις (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κοζάνη, Ιωάννινα, Ροδόπη, Χανιά). Τα σχολεία αυτά εντάσσονται στο βασικό θεσμικό πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ν. 1566/1985), ενώ, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σ' αυτά, λειτουργούν υπό το καθεστώς της *σχέσης εργασίας ιδιωτικού δικαίου*.

Στις υπόλοιπες περιοχές της χώρας, όπου δεν λειτουργούν τα «ειδικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», δημιουργούνται «τάξεις υποδοχής», μέσα στα «κανονικά» σχολεία (ΦΕΚ 1789/1999, Υπ. Αποφ. Φ10/20/Γ1/708, τ.Β', και ΦΕΚ 930/1994, Υπ. Αποφ. Φ2/378/Γ1/1124). Στις τάξεις αυτές φοιτούν οι αλλοδαποί μαθητές, με μέγιστο χρόνο φοίτησης τα 2 χρόνια. Στις «τάξεις υποδοχής» μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, σε εντατικό ρυθμό, ενώ παράλληλα, παρακολουθούν και το πρόγραμμα της κανονικής τους τάξης (της τάξης στην οποία με ηλικιακά κριτήρια εντάσσονται). Οι «τάξεις υποδοχής» λειτουργούν και στις δύο βαθμίδες της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης –έχοντας ως προαπαιτούμενο για τη δημιουργία τους, κατ' ελάχιστο, 9 εγγεγραμμένους μαθητές.

Παράλληλα με τις «τάξεις υποδοχής» μπορεί να λειτουργούν και «φροντιστηριακά τμήματα», με ένα περισσότερο εστιασμένο στα ειδικά γλωσσικά προβλήματα προσανατολισμό. Τα τμήματα αυτά, όμως, λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου. Για τη δημιουργία αυτών των τμημάτων απαιτούνται κατ' ελάχιστο 4 εγγεγραμμένοι μαθητές.

Συμπερασματικά, το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, περιλαμβάνει την ίδρυση 12 σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε όλη την επικράτεια, και στα υπόλοιπα σχολεία την ίδρυση «τάξεων υποδοχής», με μοναδικό στόχο την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

B. Αναλυτικά προγράμματα

Σε θεσμικό επίπεδο, τα αναλυτικά προγράμματα συγκροτούνται από ειδικά θεσμοθετημένες επιτροπές, των οποίων η συγκρότηση ελέγχεται αποκλειστικά από το Υπ.Ε.Π.Θ. και από τους, από αυτό, ελεγχόμενους φορείς (π.χ. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Οι θεσμοθετημένες επιτροπές που αναλαμβάνουν να συγκροτήσουν τα αναλυτικά προγράμματα, στην ουσία, μετατρέπουν τις κυβερνητικές αποφάσεις και οδηγίες σε εκπαιδευτικό έργο –νομιμοποιώντας ταυτοχρόνως τις επιλογές αυτές μέσω του *επίσημου ρυθμιστικού λόγου*. Έτσι, θεσμικά, ο κύκλος μοιάζει να είναι κλειστός και ελεγχόμενος από τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς, οι οποίοι χρησιμοποιούν τους θεσμοθετημένους φορείς, προκειμένου να ελέγξουν περισσότερο αποτελεσματικά την *τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας* (στην προκειμένη περίπτωση, μέσω της εκπαίδευσης).

Όπως έγινε αντιληπτό από την προηγούμενη ενότητα, στα «κανονικά» σχολεία, ακόμα και σ' αυτά που λειτουργούν «τάξεις υποδοχής», δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών πολύ, δε, περισσότερο, όταν η «κεντρική» συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων δεν καθιστά εφικτή, ή έστω, πιθανή, την κατά τόπους και κατά περίπτωση διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος.

Έτσι, στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα, οι μαθητές χρησιμοποιούν τα βιβλία κατώτερων τάξεων για το μάθημα τη γλώσσας, ώστε να αποκτήσουν περισσότερη ευχέρεια στη χρήση απλών προτάσεων. Φτάνουμε, έτσι, στο σημείο, όπου, δυνητικά, μαθητές της ΣΤ' τάξης, διδάσκονται την ελληνική γλώσσα με το βιβλίο της Α' δημοτικού, αν το επίπεδο γνώσης της ελληνικής είναι σε αρχικό, ή χαμηλό, στάδιο.

Παρόλα αυτά, η μέριμνα της πολιτείας στο συγκεκριμένο θέμα εξαντλείται στη γνώση της ελληνικής γλώσσας, δίχως να λαμβάνεται υπόψη η συνολική πολιτισμική διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών.



Η αναφορά ότι «το μάθημα της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό» και ότι μόνο υπό προϋποθέσεις μπορεί να διδαχτεί, πρακτικά σημαίνει ότι αν συγκεντρωθούν τουλάχιστον 7 ομοεθνείς μαθητές, κι αν –το κυριότερο- βρεθούν οι εκπαιδευτικοί που θα γνωρίζουν τη γλώσσα των μαθητών και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους, τότε μόνο μπορεί να οργανωθεί ένα μάθημα, σε προαιρετική βάση (βλ. ΦΕΚ 1789/1999, τ.Β', Υπ. Αποφ. Φ10/20/Γ1/708). Στην *πραγματικότητα* του ελληνικού σχολείου αυτό μεταφράζεται ως *απραγματοποίητο*, και η αναφορά αυτή, θεωρούμε ότι, λειτουργεί περισσότερο ως άλλοθι (άλλοθι «συμμόρφωσης» προς στις ευρωπαϊκές διατάξεις για συναφή θέματα).

Με τα καινούργια σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, η εισαγωγή, μόνο ως εικόνα, ή ως όνομα, ορισμένων μη-ελληνικών στοιχείων (π.χ. σε κάποια σημεία παρουσιάζεται ένα μαύρο παιδάκι, ή αναφέρεται ένα ξενικό όνομα), δεν είναι δείγμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε και θα μπορούμε να πούμε ότι εντάσσεται σε ένα πλαίσιο καλλιέργειας της ανεκτικότητας απέναντι στο «αλλότριο», ή πολύ περισσότερο αποδοχής και συνεργασίας με το «αλλότριο» –η καλλιέργεια αυτών των στάσεων, που έτι κι αλλιώς αρμόζουν στο σύγχρονο *πολυ-πολιτισμικό* περιβάλλον, χρειάζονται ειδική παιδεία και ειδικά προγράμματα³¹. Αυτές οι αναφορές στο «αλλότριο», που παρουσιάζονται στα νέα βιβλία, θα πρέπει να θεωρηθούν ως ένα μικρό δείγμα της αναγνώρισης της εικοσάχρονης, πλέον, παρουσίας αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία, ένα μικρό δείγμα, προς το οποίο κάθε αλλοδαπός μαθητής θα πρέπει να αναζητήσει –ανεξαιρέτως των δικών του εθνοτικών, φυλετικών, ή άλλων χαρακτηριστικών, χαρακτηριστικών- μια στοιχειώδη ταύτιση –εκείνη τη στοιχειώδη ταύτιση με το σχολικό βιβλίο και το σχολικό γνωστικό αντικείμενο, η οποία θα λειτουργήσει συνεκτικά ως προς τη σχέση του μαθητή με τη γνώση.

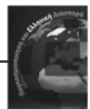
Πέρα, όμως, από το γλωσσικό μάθημα, όπου ο τελικός στόχος του είναι η *μονογλωσσία*, είτε με τον *άμεσο αποκλεισμό* της δεύτερης γλώσσας (της «μητρικής» γλώσσας του μετανάστη), είτε με τη *βαθμιαία αντικατάστασή* της από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης 1999, 150), είναι και τα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος τα οποία διδάσκονται οι αλλοδαποί μαθητές, χωρίς, φυσικά, να έχουν κάποια διαφοροποίηση στο περιεχόμενό τους.

Αναφέροντας κάποια από τα πιο βασικά μαθήματα, πέρα από το γλωσσικό, τα οποία, με το «λόγο» τους, συγκροτούν, ή διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την ατομική (εθνική-πολιτική) ταυτότητα (βλ. και Κουζέλης 1997) –π.χ. ιστορία, γεωγραφία, θρησκευτικά- μπορούμε να πούμε ότι τα μαθήματα αυτά, απευθυνόμενα στους γηγενείς μαθητές, συμβάλλουν στη συγκρότηση της «ελληνικής» ταυτότητάς τους, εφόσον εμπεριέχουν τον «επίσημο ρυθμιστικό λόγο», ενώ απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές λειτουργούν ως επιβολή μιας ξένης ταυτότητας, ενίοτε και με ταυτόχρονη απαξίωση ορισμένων άλλων ταυτοτήτων, εφόσον είναι διάχυτα από στοιχεία μιας αναπλαισιωμένης και αφαιρετικής, άρα και μη-πραγματικής, «ελληνικότητας» (Ασκούνη 1997).

Αν εξετάσουμε τα αναλυτικά προγράμματα, θα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ορισμένα κυρίως μαθήματα είναι φορτισμένα από την ιδεολογία της «εθνικότητας» –η Ελλάδα προσεγγίζεται περισσότερο ιδεολογικά, με αναπλαισιωμένα τα στοιχεία του παρελθόντος, όπου το παρελθόν ορίζεται με βάση ό,τι εξυπηρετεί την ιδέα της εθνικής ολότητας³², της

31. Με το δεδομένο ότι οι «στάσεις» (attitudes) δεν μαθαίνονται μέσα από τα βιβλία, αλλά καλλιεργούνται και δομούνται μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης.

32. Αυτή η εθνική ταυτότητα, έτσι όπως έχει συγκροτηθεί, φαίνεται να διαθέτει το στοιχείο της μοναδικότητας στον κόσμο, μια αλυτρωτικής διάθεσης υπεραξία, ενώ ταυτοχρόνως υποκρύπτει και την ετερογένεια στο εσωτερικό της, ως κάτι το αδιανόητα δυνάμενο να αποκαλυφθεί (βλ. Αβδελά 1997-α, 33). Φυσικά, η κατάληξη σε κάθε τέτοια αναφορά, περί εσωτερικής εθνικής ετερογένειας, ο «λόγος» παραπέμπει στο απώτατο –και καθοσιωμένο- παρελθόν, και στη συνεισφορά των ετερογενών στοιχείων στον αγώνα για την εθνική ανεξαρτησία.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

ενιαίας συνέχειας της γλώσσας, και την απευθείας καταγωγή από τους αρχαίους προγόνους (Σβορώνος 2004, βλ. και Φωτεινός 2004). Επομένως, οι αλλοδαποί μαθητές, εκτός του ότι δεν μαθαίνουν τίποτε για τη δική τους χώρα και δεν έχουν καμία αναφορά στη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, πρέπει, απεναντίας και επιπροσθέτως, να «μάθουν» και να ενστερνιστούν μια ταυτότητα ξένη, η οποία τους επιβάλλεται μέσω της σχολικής γνώσης. Με λίγα λόγια, και οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο θητεύουν στην «ελληνικότητα», με μια «βίαιη», εκ μέρους του σχολείου (και της πολιτείας), επιβολή της.

Και το κυριότερο, οι αλλοδαποί μαθητές διδάσκονται αυτά τα μαθήματα έχοντας σχεδόν ελλιπή, ή περιορισμένη γνώση της γλώσσας –γεγονός που οδηγεί στην εκπαιδευτική, αρχικά, και την οικονομική και κοινωνική, στη συνέχεια, περιθωριοποίησή τους, ή στην αριστεία ένταξή τους στην κατώτερη οικονομική και κοινωνική βαθμίδα³³.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου, είναι ενιαίο ως προς το περιεχόμενό του και αδιαφοροποίητο ως προς τους πληθυσμούς στους οποίους απευθύνεται (κι αυτό ισχύει και για τους γηγενείς πληθυσμούς), και κυρίως είναι προσανατολισμένο στην εγκαθίδρυση μιας εθνικής-ιδεολογικής-πολιτικής ταυτότητας (ενδεικτικά βλ. Αβδελά 1997α, Αδάμου 2002), μέσω της οποίας επιχειρείται η νομιμοποίηση τόσο της πολιτικής εξουσίας, όσο και –κυρίως- της τεχνολογίας παραγωγής και αναπαραγωγής της (δηλαδή, η νομιμοποίηση των τεχνολογιών πολιτικής κυριαρχίας).

Η «πολιτική», ως πεδίο κοινωνικής παραγωγής, και το «κράτος» ως θεσμικός χώρος, αφενός λόγω του ιστορικού τρόπου συγκρότησης του κράτους και αφετέρου λόγω του τρόπου παραγωγής και αναπαραγωγής της πολιτικής ισχύος, έχουν στην Ελλάδα ένα υψηλό βαθμό αυτονομίας, όσον αφορά στις σχέσεις με τα υπόλοιπα δομικά πεδία, και κυρίως με αυτό της οικονομίας (Μουζέλης 1992). Ως αποτέλεσμα αυτών, το πολιτικό πεδίο ρυθμίζει με τις τεχνολογίες πολιτικής κυριαρχίας την ιδεολογία και τον επίσημο ρυθμιστικό λόγο, ασχέτως των δομικών σχέσεων στο πεδίο παραγωγής.

Συνεπώς, για ιστορικούς λόγους, ό,τι αναφέρεται και προσφέρεται ως *σχολική ύλη*, περνά μέσα από το ιδεολογικό φίλτρο, με το οποίο κωδικοποιούνται (και συνεπώς εκλογικεύονται) αφενός ο *τρόπος παραγωγής* της εξουσίας και αφετέρου οι *τεχνολογίες πολιτικής κυριαρχίας*, και γι' αυτό το λόγο το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κεντρικά σχεδιασμένο, ενιαίο, και χωρίς δυνατότητα για παρεμβάσεις από άλλους κοινωνικούς φορείς (βλ. Φωτεινός 2004).

Γ. Απαντήσεις – μια πρώτη ερμηνεία – συζήτηση

Παρατηρώντας, καταρχήν, τους πίνακες με τις εγγραφές των αλλοδαπών μαθητών (βλ. διαγράμματα 1, 2 στο Παράρτημα), μπορούμε να σημειώσουμε ότι:

- α. Υπάρχει μεγάλη διαρροή μαθητών, περίπου το 50%, κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- β. το ίδιο ποσοστό διαρροών (50%) σημειώνεται και κατά τη μετάβαση από την υποχρεωτική στη μη-υποχρεωτική δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο → Λύκειο/Τ.Ε.Ε.),
- γ. οι εγγραφές στο νηπιαγωγείο είναι σε πολύ μικρό ποσοστό, ιδίως σε σχέση με το ποσοστό των μαθητών του δημοτικού.

Δεδομένου ότι το μεταναστευτικό προς την Ελλάδα ρεύμα βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη ήδη 2 δεκαετίες τώρα, θεωρούμε ότι οι σημαντικές διαφορές στους αριθμούς εγγραφών

33. Υπάρχουν, σαφώς, και εξαιρέσεις, αλλά αναφερόμαστε στην πλειοψηφία των μεταναστών.



δεν οφείλονται σε καθαρά στατιστικούς-δημογραφικούς λόγους³⁴. Αυτή η άποψη ενισχύεται και από το ποσοστό διαρροών και των ελλήνων μαθητών, ιδίως από την υποχρεωτική στη μη-υποχρεωτική δευτεροβάθμια, καθώς και από το γεγονός ότι μόλις φέτος (2007) ψηφίστηκε διάταξη για την υποχρεωτική παρακολούθηση του νηπιαγωγείου.

Θα μπορούμε, με βάση αυτά τα δεδομένα, να καταλήξουμε στην υπόθεση ότι:

- α. οι μετανάστες δεν στέλνουν συστηματικά τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο,
- β. στο τέλος του δημοτικού σχολείου οι μισοί αλλοδαποί μαθητές αποχωρούν, ενώ από όσους εγγράφονται στη δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση, μόνο οι μισοί συνεχίζουν σε κάποια μεταϋποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ως προς το θεσμικό πλαίσιο, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα που εξετάσαμε, η *διαπολιτισμική* εκπαίδευση δεν φαίνεται να αποτελεί μια σημαντική προτεραιότητα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση τόσο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και μιας πολιτικής για την εκπαίδευση, κατάρτιση και κοινωνική ένταξη με ίσους όρους³⁵, των παιδιών των μεταναστών.

Η *διαπολιτισμική* εκπαίδευση εντάσσεται στη νομοθεσία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό. Είναι, δε, χαρακτηριστικό ότι η ρύθμιση των θεμάτων της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* καλύπτεται με μόλις 5 άρθρα, όταν στο σύνολο του νόμου υπάρχουν 82 άρθρα, ενώ το πρώτο σχετικό με τη *διαπολιτισμική* εκπαίδευση άρθρο του νόμου αυτού είναι το 34^ο. Η επιλογή και η προτεραιότητα είναι σαφής, μέσα από αυτή τη σημειολογία: για την ελληνική πολιτεία περισσότερη σημασία έχει η *ελληνική παιδεία στο εξωτερικό*, η *ανάδειξη της ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας* και η *διάδοση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό*, (Ν. 2413/1996, αρ.1), ως στοιχεία της χώρας, τα οποία θα καθιερώσουν και θα καταστήσουν αναγνωρίσιμη στο εξωτερικό μια συγκεκριμένη ιδεολογική ταυτότητα, η οποία θα χρησιμοποιηθεί εργαλειακά για τις σχέσεις με τις άλλες χώρες, παρά η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο εσωτερικό.

Στη χαμηλή θεσμική –και συνάμα παιδαγωγική, ιδεολογική και πολιτική- αξία που αποδίδεται στη *διαπολιτισμική* εκπαίδευση οφείλεται και το γεγονός ότι τα *σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, εκτός από το γεωγραφικό περιορισμό τους σε έξι μόνο συγκεκριμένους νομούς της χώρας, είναι και αριθμητικά περιορισμένα (συνολικά 24 σχολεία, μοιρασμένα εξίσου στις δύο βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης). Ο γεωγραφικός και αριθμητικός περιορισμός έχει ως αποτέλεσμα να μην καλύπτονται ούτε οι ανάγκες του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών, αλλά ούτε και οι ανάγκες στο σύνολο της επικράτειας (όπως εύκολα μπορεί κανείς να συμπεράνει αν εξετάσει τα δεδομένα. βλ. παράρτημα, διάγραμμα 2)³⁶.

Επίσης, οι διαδικασίες με τις οποίες έχει θεσμοθετηθεί ο τρόπος συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, δεν καθιστούν δυνατή την αναγνώριση των αναγκών των μεταναστών-αλλοδαπών μαθητών, εφόσον, από τη μια, δεν επιτρέπεται η εμπλοκή άλλων φορέων στη διαδικασία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, πλην όσων έχουν καθοριστεί

34. Ότι, δηλαδή, ο αριθμός των παιδιών της ηλικίας 6-12 είναι ο μεγαλύτερος μεταξύ του αριθμού των παιδιών στις ηλικίες 12-15, 15-18 και >6. Τα ποσοστά έχουν τόσο σημαντική διάφορα, που ακόμα κι αν ελέγχαμε αυτή την πιθανότητα με άλλα στατιστικά δεδομένα, τότε πάλι στο ίδιο, εν πολλοίς, συμπέρασμα θα καταλήγαμε: ότι στους αλλοδαπούς μαθητές σημειώνονται σημαντικές διαρροές.

35. Αν και οι όροι κοινωνικής ένταξης δεν ποτέ ίσοι –ούτε για τους γηγενείς πληθυσμούς. Αυτή η ανισότητα, εξάλλου, αποτελεί και την επιτομή του τρόπου άρθρωσης των παραγωγικών δυνάμεων.

36. Υπάρχει, πάντως και η πρόβλεψη για μετατροπή και μετονομασία κι άλλων σχολείων σε διαπολιτισμικά (βλ. Φ.Ε.Κ 1143, τ.Β' 29-10-1998, Φ.Ε.Κ 1611, τ.Β'/16-8-99, Φ.Ε.Κ 1172, τ.Β'/22-9-2000, Φ.Ε.Κ 1053, τ.Β'/8-8-2001 και Φ.Ε.Κ 1336, τ.Β'/15-10-2001). Αν και με την απλή «μετονομασία» ορισμένων σχολείων σε «διαπολιτισμικά», δεν λύνεται το πρόβλημα, που δεν είναι άλλο από την εκπαίδευση –και την κοινωνική ένταξη- των αλλοδαπών μαθητών.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

με μια αυστηρή εκπαιδευτική-πολιτική επιλογή³⁷, ενώ από την άλλη, δεν φαίνεται να έχει αναπτυχθεί ένα δίκτυο συστηματικής καταγραφής των αλλοδαπών μαθητών, των εθνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων τους, ώστε να είναι δυνατή η εκπαιδευτική και παιδαγωγική προσέγγισή τους, όχι μόνο στα λιγοστά σχολεία *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, αλλά στο σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων της χώρας.

Ως προς τα αναλυτικά προγράμματα, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η απουσία διαφοροποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως και η ανυπαρξία δυνατότητας συγκρότησης *εναλλακτικών* αναλυτικών προγραμμάτων, για κάθε σχολείο, από τις κατά τόπους εκπαιδευτικές κοινότητες, μπορεί να έχει μια διττή ερμηνεία: ή ότι η *τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας* είναι πολύ ισχυρή, τόσο ώστε να μην είναι εύκολο, ακόμα και για τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς, να τη μετασχηματίσουν³⁸, ή, ότι οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς προκρίνουν την αναπαραγωγή της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας (θεμελιωμένη στα ιδεολογήματα της εθνικής συγκρότησης και στην ιδεολογική χρήση ορισμένων επίπλαστων «εθνικών χαρακτηριστικών»), η οποία και θα τους επιτρέψει την αναπαραγωγή του τρόπου κυριαρχίας τους, έναντι μιας, καταρχήν, επαρκούς και, εν συνεχεία, παιδαγωγικά ενδεδειγμένης εκπαίδευσης³⁹, η οποία, όμως, ενέχει τον κίνδυνο μετασχηματισμού της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας⁴⁰, εφόσον αυτή η εκπαίδευση θα είναι μια «ανοιχτή διαδικασία» μάθησης, με χαμηλό βαθμό ισχύος τόσο της ταξινόμησης, όσο και –κυρίως– της περιχάραξης⁴¹.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο που φαίνεται ότι έχει επιλεγεί για την εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα, είναι το «*αφομοιωτικό*», το οποίο, όμως, είναι «*στενά εθνοκεντρικό*», καθώς τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές και εθνοτικές ομάδες καλούνται συμμετέχουν (στο βαθμό που τους «επιτρέπεται») στην καθημερινή ζωή μιας κοινωνίας, χωρίς να έχει σημασία η όποια διαφορετικότητά τους (Γεωργογιάννης 1999, 125-132).

Αντίθετα, το *διαπολιτισμικό* μοντέλο εκπαίδευσης δέχεται την ανάγκη για αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, με στόχο τη δημιουργία μιας «ανοιχτής

37. Αυτή η διάκριση, σαφώς και προφανώς, ισχύει συνολικά και καθολικά: ως προς τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων, θεσμικά δεν επιτρέπεται, ή δεν προβλέπεται, η συμμετοχή φορέων της ελληνικής κοινωνίας, ακόμα και εκείνων των φορέων που κατέχουν τα μέσα παραγωγής και αποτελούν τους οικονομικά κυρίαρχους φορείς (βλ. και Φωτεινός 2004).

38. Δεδομένου ότι με βάση αυτή την τεχνολογία τελέστηκε η ένταξη των πολιτών στις πολιτικές και κοινωνικές δομές, και μέσω αυτής της τεχνολογίας έχει συγκροτηθεί η ταυτότητά τους, ώστε να αυτοπροσδιορίζονται με μια συγκεκριμένη τροπή της (κι αυτός ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί ένα σαφές δείγμα της επιτυχούς νομιμοποίησης του επίσημου ρυθμιστικού λόγου, και της επιτυχούς χρήσης της συγκεκριμένης τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας). Έτσι, ακόμα κι αν οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς επιδιώξουν ένα μετασχηματισμό που θα έχει ως συνέπεια τη διαφοροποίηση του τρόπου συγκρότησης των ταυτοτήτων, οι επιλογές και οι ενέργειές τους δεν θα μείνουν δίχως ισχυρές αντιστάσεις και ενστάσεις εκ μέρους των κοινωνικών φορέων (ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούν αυτές οι αντιστάσεις, *αν θα καμφθούν, κι αν καμφθούν, με ποιο τρόπο, σε τι βάθος χρόνου, με ποια μέσα*, είναι αποφάσεις που καθορίζονται από τις επιδιώξεις των φορέων του πολιτικού πεδίου, οι οποίοι με αυτές τις επιλογές καθορίζουν και τη δομική σχέση τους στο πεδίο).

39. Κι αυτού του είδους η εκπαίδευση θα μπορούσε να αφορά σε όλους τους μαθητές, μετανάστες και μη.

40. Έτσι, ενώ με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα η χρήση της *Ιστορίας* μοιάζει να έχει έναν έντονο ιδεολογικό-πολιτικό προσανατολισμό, καθώς είναι προσανατολισμένη στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης ταυτότητας των υποκειμένων μέσω της ιστορικής συνειδησίας, με κάποια πιθανή αλλαγή στον τρόπο συγκρότησης του γνωστικού αντικειμένου, ή με αλλαγή των επιλεγμένων γεγονότων, ή και της διδακτικής μεθοδολογίας ακόμα, μπορεί να επέλθει μετασχηματισμός των ταυτοτήτων, γεγονός που θα σημάνει την ανάγκη για μια νέα τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας.

41. Όπου ένα τέτοιο πρόγραμμα, με χαμηλής ισχύος ταξινόμηση και περιχάραξη, θα σημαίνει την ισότιμη συμμετοχή όλων στη διαδικασία μάθησης, στον έλεγχο πάνω στις διαδικασίες συγκρότησης των γνωστικών αντικειμένων, τον σεβασμό στις –ατομικές, πολιτισμικές, εθνικές, κ.τ.λ.– ιδιαιτερότητες, στη μη επιβολή συγκεκριμένων ταυτοτήτων, κ.τ.λ. (βλ. Bernstein 1996).



κοινωνίας», η οποία θα χαρακτηρίζεται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Γεωργογιάννης 1999, 132)⁴².

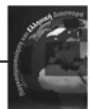
Η δυνατότητα να αναπτυχθεί ένα πεδίο γόνιμης συνδιαλλαγής μεταξύ των πολιτισμών, όπως προτείνει το *διαπολιτισμικό* μοντέλο εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να υπάρχει, ή να παρέχεται ως δυνατότητα στο ελληνικό σχολείο –και γιατί να παρέχεται άλλωστε αυτή η δυνατότητα, εφόσον η ελληνική πολιτισμική ταυτότητα, σύμφωνα με όσα καλλιεργούνται στο σχολείο και την κοινωνία (μέσω της *τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας*), είναι «άνωτερη» όλων των άλλων *μη-δυτικών* πολιτισμών και συγχρόνως γεννήτορας του δυτικού πολιτισμού; Η ελληνική πολιτισμική ταυτότητα δεν έχει –καθώς φαίνεται– ανάγκη ανανέωσης, εμπλουτισμού, συνύπαρξης με το «άλλο» (βλ. Ιγγλέση 1997, Αβδελά 1997α, Δραγώνα 1997), και παραμένει απομονωμένη σε δόγματα «αναδελφισμού» και ιδεολογήματα αναμνησιακών μεγαλοϊδεατισμών.

Έτσι, οι αλλοδαποί μαθητές, από την αρχική –οικονομική και κοινωνική– δυσμενή τους θέση, μεταβαίνουν σε έναν *εκπαιδευτικό αποκλεισμό*, εφόσον η γλώσσα παραμένει ένα εμπόδιο στην προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων⁴³, γιατί με μέγιστο χρόνο τα δύο χρόνια διδασκαλία της ελληνικής στις «τάξεις υποδοχής» δεν θα αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες και την εις βάθος γνώση των γλωσσικών δομών που έχουν οι συνομήλικοί τους. Και στη συνέχεια, από τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, μεταβαίνουν σε έναν, περισσότερο με πολιτικά–πολιτισμικά κριτήρια ιδωμένο, *κοινωνικό αποκλεισμό*, εφόσον ούτε η γνώση που κλήθηκαν να μάθουν έχει κάποια αναφορά στον δικό τους πολιτισμό (άρα και αδιάφορη τους είναι σε ένα μεγάλο βαθμό, και στην ουσία πρόκειται για την επιβολή μιας ξένης, γι' αυτούς, ιδεολογικής, πολιτικής και εθνικής ταυτότητας), αλλά ταυτοχρόνως είναι και μια γνώση πέρα από τις δικές τους (πρακτικές, καθημερινές, όσο και πολιτισμικές) ανάγκες. Συγχρόνως, δε, η γνώση που αφορά και παρέχεται στους έλληνες μαθητές, δεν περιέχει στοιχεία που θα ενισχύσουν την προσπάθεια προσέγγισης του «αλλότριου» και την ανάπτυξη ενός πλαισίου ανοχής, αποδοχής και συνεργασίας. Αν «*η γνώση του πολιτισμού της χώρας καταγωγής βοηθά να κατανοηθεί ο πολιτισμός των μεταναστών*» (Μάρκου, 1997), τότε οι μετανάστες μαθητές στην Ελλάδα, με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες, είναι κάτι σαν *terra incognita*.

Αποτελώντας το 10% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας, οι μετανάστες δεν έχουν εκπροσώπηση στο ελληνικό κοινοβούλιο, και για το λόγο ότι αυτό εκχωρείται σε άλλους η «δυνατότητα» να μιλούν εξ ονόματός τους, συνεπώς να καθορίζουν άλλοι, σε πολιτικό επίπεδο τις ανάγκες τους και τον τρόπο με τον οποίο οι ανάγκες αυτές θα καλυφθούν. Όμως, όπως σημειώνει κι ο Althusser (1994), το «εγκαλών υποκείμενο» φέρει εξουσία, την οποία εξασκεί στο «εγκαλούμενο υποκείμενο». Γεγονός που σημαίνει ότι οι μετανάστες έχουν οριστεί ως *τέτοι* από την πολιτεία και την κοινωνία, κι όχι ως ενεργοί πολίτες, ισότιμοι με τους γηγενείς, καθιστώντας αδύνατη την περαιτέρω λειτουργική και οργανική ενσωμάτωσή τους στον κοινωνικό ιστό –οι μετανάστες δεν πολιτογραφούνται ως «έλληνες» και παραμένουν ξένοι, χωρίς πολιτικά δικαιώματα, ακόμα κι αν το κράτος επωφελείται οικονομικά από την παρουσία τους και την οικονομική τους δραστηριότητα. Οι επιμέρους «εθνοτικές μειονότητες» καθίστανται μια σημαντική κοινωνική μειονότητα, «μετανάστες», η οποία είναι αποκλεισμένη από κέντρα λήψης αποφάσεων, ακόμα κι γι' αυτές που τους αφορούν άμεσα.

42. Το *διαπολιτισμικό* μοντέλο εκπαίδευσης είναι διαφορετικό από το μοντέλο της «*ενσωμάτωσης*», καθώς το τελευταίο δέχεται τη διαφορετικότητα κάθε ομάδας μεταναστών, ως φορέα ενός διαφορετικού πολιτισμού, και ενσωματώνει στη διαμορφούμενη εθνική ταυτότητα τις επιμέρους ταυτότητες των μεταναστών (Γεωργογιάννης 1999, 126). Το μοντέλο της «*ενσωμάτωσης*», όμως, δεν παύει να λειτουργεί διαχωριστικά, και ως ένα βαθμό και «*αποκλειστικά*», για τις επιμέρους ταυτότητες.

43. Είναι σαφές και αποδεδειγμένο ότι η ανεπαρκής, ή η χαμηλού βαθμού γνώση των κωδικών της γλώσσας, οδηγεί σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες (βλ. Bernstein 1971, και Φραγκουδάκη 1985).



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Εξάλλου, η «δημιουργία» των μειονοτήτων είναι θέμα πολιτικής και ιδεολογικής απόφασης, κι αυτό στην εκπαίδευση γίνεται αντιληπτό κατά την επιλογή των ιστορικών γεγονότων⁴⁴ (Ahoonen 2001 βλ. και Porckewitz 1997). Οι «μεγάλες αφηγήσεις», σαν αυτές που η τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας χρησιμοποιεί για να συγκροτήσει τον επίσημο ρυθμιστικό λόγο και να παρουσιάσει νομιμοποιημένη τη γνώση μέσα στο σχολείο, κατασκευάζουν «ομοιότητες» και παράγουν ομοιομορφία στη διαμορφούμενη –κυρίως μέσω της ιστορικής σχολικής γνώσης– πολιτική και ιδεολογική ταυτότητα των μαθητών–πολιτών. Κι αυτός ο διαχωρισμός των πολιτών σε «ένθεν» και «κακείθεν» αποτελεί μια ριζωμένη πολιτική παράδοση στην Ελλάδα, εφόσον η ελληνική πολιτεία, ιστορικά⁴⁵, λειτουργούσε αποκλειστικά για μερίδα των πολιτών της, δημιουργώντας «πολίτες υπό αίρεση» (Αλιβιζάτος 1982, 88, βλ. και Τσαούσης 1982, 25).

Αυτός ο τρόπος διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την πολιτική και την ιδεολογία (δηλαδή, η συγκεκριμένη τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας) μπορούσε μέχρι πριν λίγο καιρό να ήταν αποτελεσματικός –δηλαδή να παράγει συγκεκριμένους τύπου «πολιτικές–εθνικές–ιδεολογικές ταυτότητες» για τους πολίτες, ταυτοχρόνως, δε, να τις εμφανίζεται νομιμοποιημένες μέσω του «εκπαιδευτικού λόγου» (βλ. Bernstein 1997).

Όμως, η σε σχεδόν απόλυτο βαθμό –και θεσμικά– ελεγχόμενη από το κράτος και την πολιτική εξουσία, σχολική γνώση δεν μπορεί να προσφέρει ούτε στους γηγενείς μαθητές τις δυνατότητες εκείνες με τις οποίες θα καταστούν ικανοί να προσαρμόζονται σε ένα εξελισσόμενο περιβάλλον, στο οποίο οι ιδεολογίες και οι «μεγάλες αφηγήσεις» (και οι τεχνολογίες κυριαρχίας που εργαλειακά τις χρησιμοποιούν), έτσι όπως τις γνωρίσαμε, ανήκουν πλέον στο παρελθόν.

Έτσι, από την πλευρά της εκπαίδευσης, το θέμα των μεταναστών φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως ένα τυχαίο, συγκυριακό, και γι' αυτό παροδικό και περιστασιακό, φαινόμενο, κι όχι, ως όφειλε να αντιμετωπιστεί, ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο, ένας μετασχηματισμός των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δομών, με πολυσύνθετες επιπτώσεις από τη διαφοροποίηση της κοινωνίας⁴⁶.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς φαίνεται να επιθυμούν τη διατήρηση ενός status quo ante στην εκπαίδευση, είτε γιατί η τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας είναι ιδιαίτερα ισχυρή και αδυνατούν να τη μετασχηματίσουν, είτε ότι δεν επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η ταυτότητα των πολιτών, ακόμα κι αν αυτό σημαίνει την a priori απομόνωση σημαντικού μέρους του πληθυσμού της χώρας.

44. Όπως σημειώνει και ο Abizadeh: The national memory must be a willfully *selective* memory. This mythical element in its shared memories is what enables the nation's common history to provide it with a motivating power, so much so that the academic study of history poses a threat to the capacity of the nation to hold together: "Forgetting, and I would even say *historical error*, are an essential factor in the creation of a nation, and so it is that progress in historical studies is often a danger to nationality." (2004, 292 –οι υπογραμμίσεις του κειμένου).

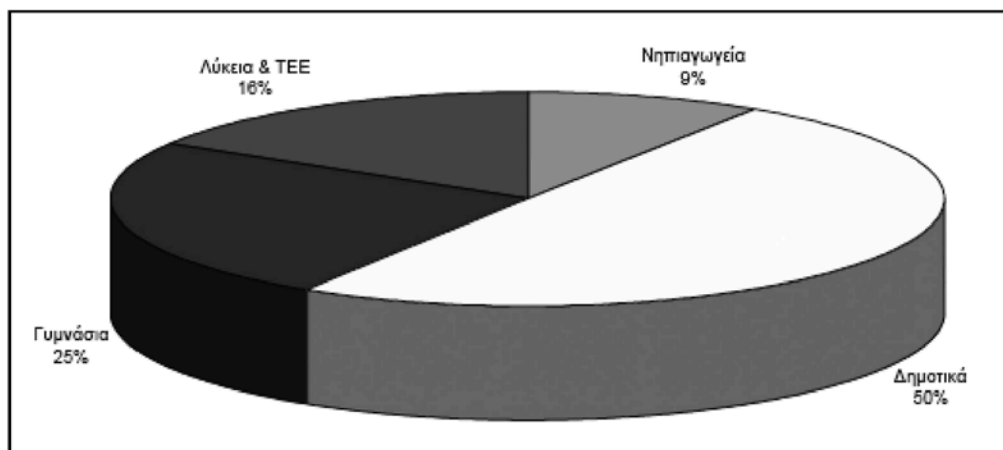
45. Αναφερόμαστε κυρίως στο διάστημα από τα μέσα του 19ου αιώνα, μέχρι και σήμερα, καίτοι τώρα πια αυτός ο διαχωρισμός έχει πάρει άλλη μορφή, περισσότερο οικονομική, παρά ιδεολογική. Ωστόσο, ως εργαλείο πολιτικής, βασίζεται στην ίδια τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας.

46. Αν αποκρούοντας τη μαρξική προσέγγιση για τον κατακερματισμό της (ταξικής) κοινωνίας, προβάλλονταν επιχειρήματα και θεωρήματα για το «κοινό καλό» και την κοινωνία ως μια αδιαίρετη ενότητα, τότε με την αθρόα έλευση των μεταναστών σε κοινωνίες όπως η ελληνική, αυτά τα επιχειρήματα αποδιαιρέθονται και χάνουν κάθε νομιμοποιητικό έρεισμα, αποδεικνύοντας τη de facto διαίρεση της κοινωνίας και τις (άλλοτε ελλοχεύουσες, άλλοτε εκφρασμένες) συγκρούσεις για την ιδιοποίηση (ή τη μεγιστοποίηση της ιδιοποίησης) και τον έλεγχο των κοινωνικών τεχνολογιών.



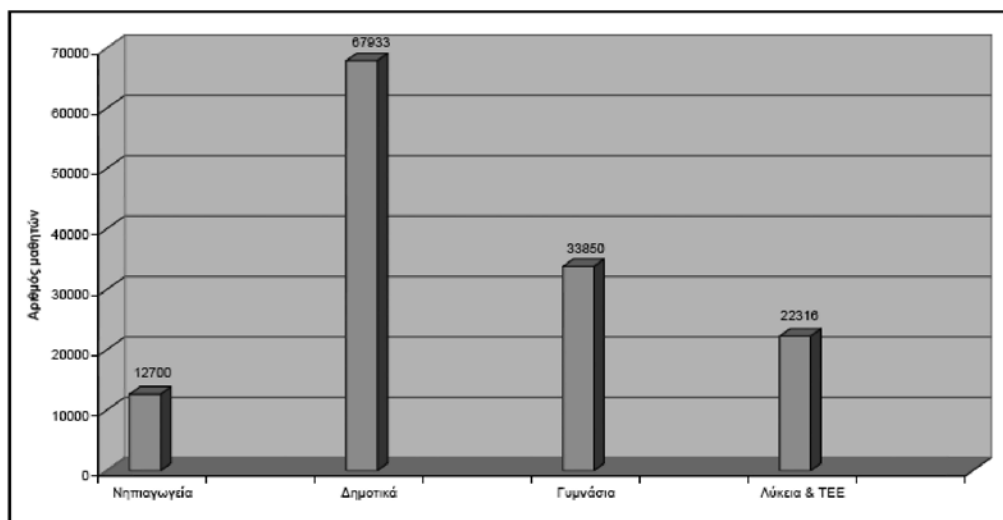
Παράρτημα

Διάγραμμα 1. Ποσοστιαία κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2003-04



Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

Διάγραμμα 2. Κατανομή –σε απόλυτους αριθμούς- των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2003-04



Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε.



Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abizadeh, A. (2005) Was Fichte an ethnic nationalist? *History of political thought*, 26, 2, 334-359.
- Abizadeh, A. (2004) Historical truth, national myths and liberal democracy: on the coherence of liberal nationalism, *The Journal of Political Philosophy*, 12, 3, 291-313.
- Ahonen, S. (2001) Politics of identity through history curriculum: narratives of the past for social exclusion –or inclusion?, *Journal of Curriculum Studies*, 33, 2, 179-194.
- Apple, M. (1982) *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (συλλογή κειμένων, επιμ. και μεταφρ. Σολομών, Ι.) Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity - Theory, Research, Critique*, London, Taylor and Francis.
- Callewaert, S. (1999) Philosophy of Education, Frankfurt Critical theory, and the Sociology of Pierre Bourdieu. Στο: Popkewitz, T.S. and Fendler, L. (eds) 117-144.
- Lutz, D. S. (2006) *Principles of constitutional design*, New York: Cambridge University Press.
- Popkewitz, T.S (1997) The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions, *Journal of Curriculum Studies*, 29, 2, 131-164.
- Popkewitz, T.S. (1999) A Social Epistemology of Education Research. Στο: Popkewitz, T.S. and Fendler, L. (eds) 1999. *Critical theories of education –Changing terrains of knowledge and politics*, New York: Routledge, 17-42.
- Torres, C.A. (1999) Critical theory and Political Sociology of Education: Arguments. Στο: Popkewitz, T.S. and Fendler, L. (eds) 1999. *Critical theories of education –Changing terrains of knowledge and politics*, New York: Routledge, 87-115.

Ελληνόγλωσση –μεταφρασμένη

- Αβδελά, Ε. (1997-α) Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο: Φραγκουδάκη, Α. –Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997) *‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’ –Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 27-45.
- Αβδελά, Ε. (1997-β) Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο: Φραγκουδάκη, Α. –Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997) *‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’ –Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 49-71.
- Αδάμου, Μ. (2002) *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους – Η ελληνική περίπτωση «1949-1976»*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Αλιβιζάτος, Ν. (1982) «Έθνος» κατά «Λαού» μετά το 1940. Στο: Τσαούσης Δ.Γ. (επιμ.) (1982) 81-90.
- Althusser, L. (1994) *Θέσεις (1964 - 1974)* (μτφρ. Γιαταγάνας, Ξ.) Αθήνα, Θεμέλιο (α' έκδοση 1976).
- Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μτφρ. Δαρβέρης, Τ.) Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Ασκούνη, Ν. (1997) Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του «εθνικού άλλου»: στοιχεία



- από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Στο: Φραγκουδάκη, Α. –Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997) *‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’ –Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 283-322.
- Βερέμης, Θ. (επιμ.) (1999) *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Bottomore, T.B. (1990) *Κοινωνιολογία* (μτφρ. Τσαούσης, Δ.Γ.) Αθήνα, Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης –Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις –Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γλαμπεδάκης, Μ. (1990) *Οικονομία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Ίων.
- Clogg, P. (1995) *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770 – 1990* (μτφρ. Παπαδάκη, Λ.) Αθήνα, Ιστοριτής.
- Δημαράς, Α. (1982) Η εκπαίδευση φορέας διαμόρφωσης και εγχάραξης της ελληνικότητας. Στο: Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) (1982) *Ελληνισμός – Ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της Νεοελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 235-244.
- Δραγώνα, Θ. (1997) Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο: Φραγκουδάκη, Α. –Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’ –Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 72-105.
- Ε.Σ.Υ.Ε. (2000) *Γενική στατιστική Ελλάδος-πληθυσμιακά δεδομένα*. Αθήνα, Ε.Σ.Υ.Ε.
- Foucault, M. (1976) *Επιτήρηση και τιμωρία - η γένεση της φυλακής* (μτφρ. Χατχιδήμου Κ., Ράλλη Ι.) Αθήνα, Ράππα.
- Gellner, E. (2002) *Εθνικισμός –Πολιτισμός, Πίστη και Εξουσία* (μτφρ. Παπαδάκη, Λ.) Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Ιγγλέση, Χρ. (1997) «Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων»: Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπέρασμα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων. Στο: Φραγκουδάκη, Α. –Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’ –Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 323-343.
- Καστοριάδης, Κ. (1985) *Η Φανταστική Θέσμιση της Κοινωνίας*, (μτφρ. Χαλικιάς, Σ., Σπαντιδάκη, Γ. και Σπαντιδάκης Κ.) Αθήνα, Ράππα.
- Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κουζέλης, Γ. (1997) Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο: Φραγκουδάκη, Α. –Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997) *‘Τι είν’ η πατρίδα μας;’ –Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 106-142.
- Λέκκας, Π. (1996) *Η εθνικιστική ιδεολογία –πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Αθήνα, Κατάρτι.
- Μάνεσης, Α. (1986) Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα: αναζητώντας μια δύσκολη νομιμοποίηση. Στο: *Η Ελλάδα σε εξέλιξη*, Αθήνα, Les Temps Modernes-Εξάντας, 5-60.
- Μάρκου Γ. (1997) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. χ.ε. Αθήνα.
- Meynaud, J. (2002) *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, 1946-1965*, (μτφρ. Μερλόπουλος, Π.) Αθήνα, Σαββάλας.
- Μουζέλης, Ν. (1987) *Κοινοβουλευτισμός και εκβιομηχάνιση στην ημι-περιφέρεια – Ελλάδα*,



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- Βαλκάνια, Λατινική Αμερική*, (μτφρ. Καπετανγιάννης, Β.) Αθήνα, Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (1992) *Μεταμαρξιστικές προοπτικές* (μτφρ. Καπετανγιάννης, Β.) Αθήνα, Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (1997) *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία. Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο- κοινωνιολογία*, (μτφρ. Καπετανγιάννης, Β.) Αθήνα, Θεμέλιο.
- Πεσμαζόγλου, Στ. (1987) *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985 – το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Σβορώνος, Ν. (2004) *Το ελληνικό έθνος –Γένεση και διαμόρφωση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα, Πόλις.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) (1982) *Ελληνισμός – Ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της Νεοελληνικής κοινωνίας*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή – Ο ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* Αθήνα, Θεμέλιο.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2003) *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978) *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου - Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης –Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Φλουρής, Γ. & Καλογιαννάκη, Π. (1996) Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση των βαλκάνιων λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία –αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23/1996, 207-248.
- Φλουρής, Γ. και Ιμβρίντελη, Μ. (2001) Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πρακτικά του συνεδρίου «Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση», Δ.Π.Θ. Αλεξανδρούπολη, 93-106.
- Φωτεινός, Δ. (2004) Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης, 1950-1977. *Διδακτορική Διατριβή*, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.

Δικτυακοί τόποι (web sites)

Ι.Π.Ο.Δ.Ε.: www.ipode.gr

Νομοθετικά κείμενα

- ΦΕΚ 1789/1999, τ.Β', Υπ. Αποφ. Φ10/20/Γ1/708,
 ΦΕΚ 930/1994, τ.Β', Υπ. Αποφ. Φ2/378/Γ1/1124
 Φ.Ε.Κ. 1143, τ.Β' 29-10-1998
 Φ.Ε.Κ 1611, τ.Β'/16-8-99
 Φ.Ε.Κ 1172, τ.Β'/22-9-2000
 Φ.Ε.Κ 1053, τ.Β'/8-8-2001
 Φ.Ε.Κ 1336, τ.Β'/15-10-2001



Παιδεία και Εκπαιδευτικές Πολιτικές στον 21^ο αιώνα. Στάσεις Ευρωπαίων Εκπαιδευτικών απέναντι στον «άλλο»

Κώστας Γ. Καρράς

Διδάσκων Π.Δ. 407/80 Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Σκοπός της παρούσας έρευνας-βασική προβληματική

Στις μέρες μας είναι πλέον γεγονός ότι η εκπαίδευση σε διάφορες χώρες, όπως και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικότερα, αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο των νέων διαμορφούμενων κοινωνικο-πολιτικών, οικονομικο-ιδεολογικών και πολιτισμικών δεδομένων κάτω μάλιστα από το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης. Ιδιαίτερα στο χώρο των εκπαιδευτικών, οι νέες συνθήκες του επαγγέλματος στη λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης», η σχέση εθνικής και οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση, οι νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές τάξεις κ.ά.π. αποτελούν ζητήματα σημαντικά όχι μόνον γιατί αυτά καθαυτά έχουν ένα ενδιαφέρον συγκριτικό, αλλά αποτελούν σημαντικές παραμέτρους μελέτης της εκπαίδευσης και της ευρύτερης κοινωνίας με ιδεολογικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό προσανατολισμό. Μάλιστα, σήμερα ενόψει των παιδαγωγικών προκλήσεων που συνδέονται στενά με την ανάπτυξη καινούργιων δυναμικών και την «προσαρμογή» στη «νέα τάξη» πραγμάτων, η εκπαιδευτική πολιτική των διαφόρων χωρών δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο και στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες αυτές προκλήσεις, καθώς και στην αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο δράσης τους στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις στάσεις ευρωπαίων εκπαιδευτικών απέναντι στον «άλλο», κυρίως στο χώρο του σχολείου. Προς αυτή την κατεύθυνση επιδιώξαμε να αναπτύξουμε έναν προβληματισμό τέτοιο, που σχετίζεται με τις νέες συνθήκες του επαγγέλματος στη λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης» και της παγκοσμιοποίησης, προβληματισμός που συνδέεται -ανάμεσα στα άλλα- με τη σχέση της εθνικής και της οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση καθώς και με τις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Οι νέες μάλιστα συνθήκες, στο χώρο της σχολικής τάξης, φαίνεται να συνδέονται με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και την πίεση που τους ασκείται στο πλαίσιο αυτών των υποχρεώσεων από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους, παρουσία η οποία συχνά αποτελεί έναν από τους παράγοντες άγχους του διδασκαλικού επαγγέλματος, όπως προκύπτει και στην παρούσα έρευνά μας. Παράλληλα διερευνήθηκε και ο υπαρκτός ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο (παιδαγωγικός, τεχνοκρατικός/ διεκπεραιωτικός, κοινωνικοποιητικός,



ερευνητικός) καθώς και η αποτελεσματικότητά του (δυνατότητα παρέμβασής του στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές), διότι, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η εικόνα που ο/η εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις όποιες στάσεις, ενέργειες και αποφάσεις του που αφορούν τη δράση του μέσα στο χώρο του σχολείου και ως εκ τούτου και τις απαντήσεις που αναμέναμε στα ερωτήματα που θέσαμε (Πυργιωτάκης 1992, Neave 1998, Admiraal et al. 2000, Κωττούλα 2000, Χατζηπαναγιώτου 2001, Ξωχέλλης 2005, Μπαγάκης 2006).

2. Μεθοδολογία της έρευνας: μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία των τριών χωρών της Ευρώπης (Κύπρος, Ιταλία, Γερμανία), αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος επιλέγοντας εκπαιδευτικούς όλων των ηλικιών, με διαβάθμιση ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας και τον τόπο κατοικίας, το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση. Μέσω ενός δικτύου συναδέλφων επιδόθηκαν ή στάλθηκαν ερωτηματολόγια στις αντίστοιχες χώρες. Στην Κύπρο η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της επαρχίας Λάρνακα (πόλη της Λάρνακας και Πάνω Λεύκαρα) και της Λεμεσού, στη Γερμανία στη Βαυαρία και στην Ιταλία στο νομό Πιεμόντε (Βόρεια Ιταλία). Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια που κατορθώσαμε μέχρι στιγμής να συλλέξουμε κατά τη φάση αυτή και από τις τρεις χώρες είναι: από την Κύπρο 148, την Ιταλία 60 και την Γερμανία 74. Πρόκειται στην πραγματικότητα για μια ευρύτερη έρευνα που διερευνά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας απέναντι στο επάγγελμά τους ενόψει του 21^{ου} αιώνα και περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από διάφορες χώρες της Ευρώπης: Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία, Φιλανδία, Ιταλία, Γερμανία και Κύπρο. Το δείγμα στην παρούσα εισήγηση είναι ενδεικτικό και εντάσσεται στο πλαίσιο της προαναφερόμενης ευρύτερης έρευνας που βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης. Ωστόσο, η προβληματική που αναδεικνύεται είναι χρήσιμη για την ανάδειξη ενός συγκριτικού παιδαγωγικού λόγου στο χώρο της Ευρώπης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο οποίος θα αναδείξει με τη σειρά του ομοιότητες και διαφορές στο πλαίσιο πάντα του ευρύτερου συγκείμενου της κάθε χώρας (ιδιαιτερότητες στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οικονομικό πολιτικό και πολιτιστικό συγκείμενο, υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και άλλα συναφή). Μετά τη συγκέντρωση των πρώτων απαντημένων ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων σε όλες τις ερωτήσεις και στη συνέχεια ορίστηκαν με συντομογραφικό τρόπο οι μεταβλητές της έρευνας και εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε Η/Υ με τη βοήθεια του προγράμματος εισαγωγής DBASE. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησης τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των κατηγορικών και των ποιοτικών μεταβλητών σε διαβαθμιστική κλίμακα, ενώ συνυφασμένες με τον τρόπο χειρισμού του εξεταζόμενου προβλήματος ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε η χώρα προέλευσης του εκπαιδευτικού και ως εξαρτημένες όλες οι υπόλοιπες εξεταζόμενες μεταβλητές.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον «άλλο» (παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους), οι οποίες σύμφωνα με τις έρευνες επηρεάζουν άμεσα το έργο τους. Εξάλλου το θέμα αυτό συνδέεται στενά τόσο με το ρόλο που



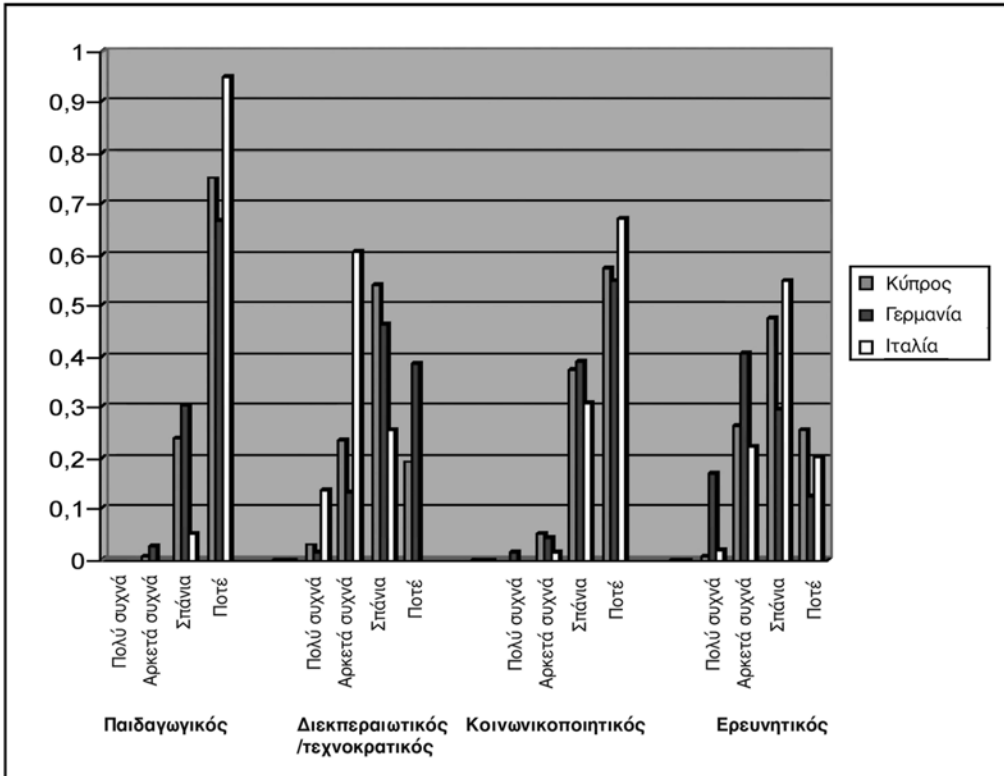
Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

οι ίδιοι θεωρούν ότι παίζουν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης καθώς και με τη δυνατότητά τους για παρέμβασή τους σε εκπαιδευτικές και ευρύτερες αλλαγές (βαθμός αποτελεσματικότητάς τους), καθώς και τις αντιλήψεις που έχουν για τη σχέση εθνικής και οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση και το ρόλο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών ως προκλήσεις για το επάγγελμά τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης. Στο παρόν κεφάλαιο της μελέτης μας αναλύουμε μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, οι οποίες αποτελούν και τη βάση για μια περαιτέρω συζήτηση, διερεύνηση και προβληματική πάνω στο θέμα αυτό.

Σε ό,τι αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού όπως τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, αυτός φαίνεται να είναι σπάνια έως ποτέ παιδαγωγικός, κοινωνικοποιητικός και ερευνητικός και ως ένα βαθμό διεκπεραιωτικός/ τεχνοκρατικός. Αυτό θα πρέπει να το έχουμε υπόψη μας για να κατανοήσουμε ακόμα περισσότερο τις απαντήσεις τους στα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη μας (γράφημα 1).

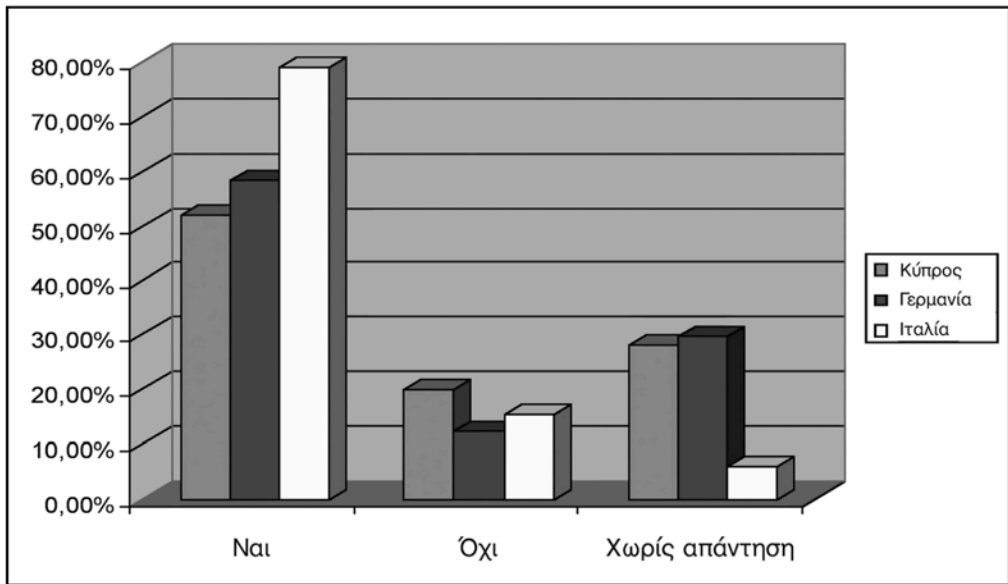
Η άποψη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας για το ρόλο τους υπογραμμίζει μία κατάσταση στη σχολική τάξη που χαρακτηρίζεται από ένα τεχνοκρατικό/διαχειριστικό πνεύμα γεγονός που αναδεικνύει τους περιορισμούς και την πίεση που δέχονται συχνά οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη του έργου τους, τη διαχείριση του χρόνου, των σχολικών εγχειριδίων, της αξιοποίησης της βασικής μόρφωσης και επιμόρφωσής τους κ.λπ.

Γράφημα 1: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού



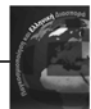
Αυτή η στάση για το ρόλο των εκπαιδευτικών συνάδει και με την άποψη που έχουν διαμορφώσει για τη συμβολή/ παρέμβασή τους σε ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές και αναδεικνύει το πώς αισθάνονται οι ίδιοι για την αποτελεσματικότητά τους στη σύγχρονη κοινωνία (γράφημα 2). Από την έρευνά μας προκύπτει ότι ενώ στην πράξη ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει στις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές αλλαγές, εξαιτίας της χαμηλής αυτοεκτίμησης και της εικόνας που έχει για το ρόλο του, ωστόσο, επιζητά, νιώθει ότι μπορεί και πρέπει να παρεμβεί στα ζητήματα που τον αφορούν.

Γράφημα 2: Δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρεμβεί στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές

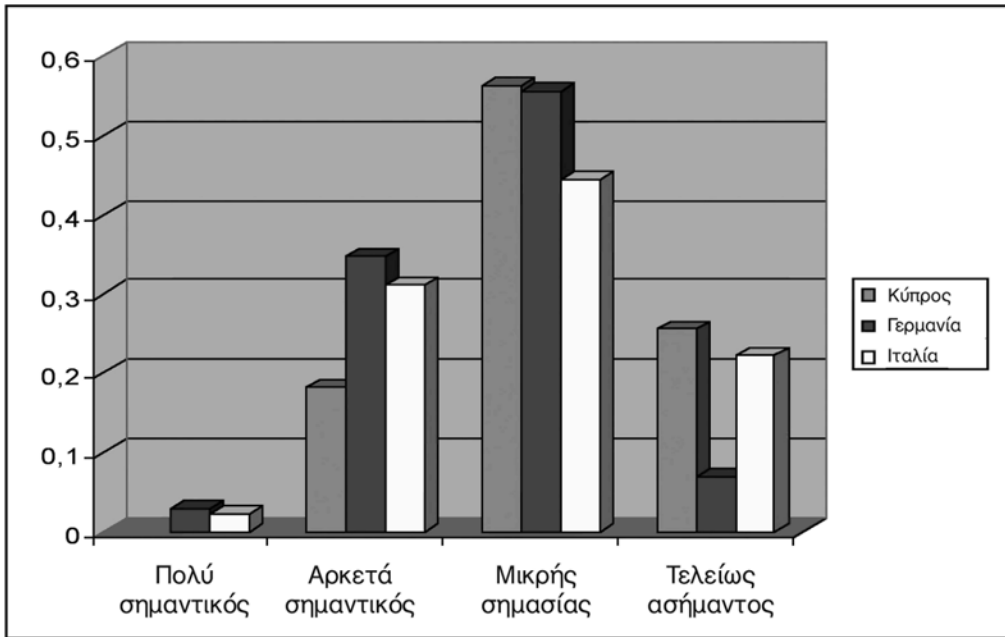


Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν του δείγματός μας φαίνεται να έχουν μία εικόνα περιορισμένη για το ρόλο τους και μέσα στη τάξη αλλά και έξω από αυτήν. Αυτή η εικόνα εκφράζει μία πραγματικότητα, η οποία όμως δεν ταυτίζεται και με τις πραγματικές ανάγκες και αναζητήσεις των ίδιων. Στην πραγματικότητα οι ίδιοι θα ήθελαν να μπορούν/ να τους επιτρέπεται να έχουν έναν ρόλο περισσότερο παιδαγωγικό, κοινωνικοποιητικό και ερευνητικό και λιγότερο τεχνοκρατικό/ διεκπεραιωτικό, ενώ θα επιθυμούσαν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές, πράγμα που το επιζητούν, το επιθυμούν και θεωρούν ότι μπορεί να γίνει, αν και στην πράξη αυτό φαίνεται να μην μπορεί να υλοποιείται.

Το πρώτο λοιπόν από τα θέματα που φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας είναι οι νέες συνθήκες του επαγγέλματός τους στη λεγόμενη "κοινωνία της γνώσης" και της "παγκοσμιοποίησης". Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις σχετικές με τη σημασία που αποδίδουν στη σχέση εθνικής και οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση και στην ύπαρξη των νέων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (γράφημα 3).



Γράφημα 3: Η σχέση εθνικής και οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης νέων συνθηκών του επαγγέλματος



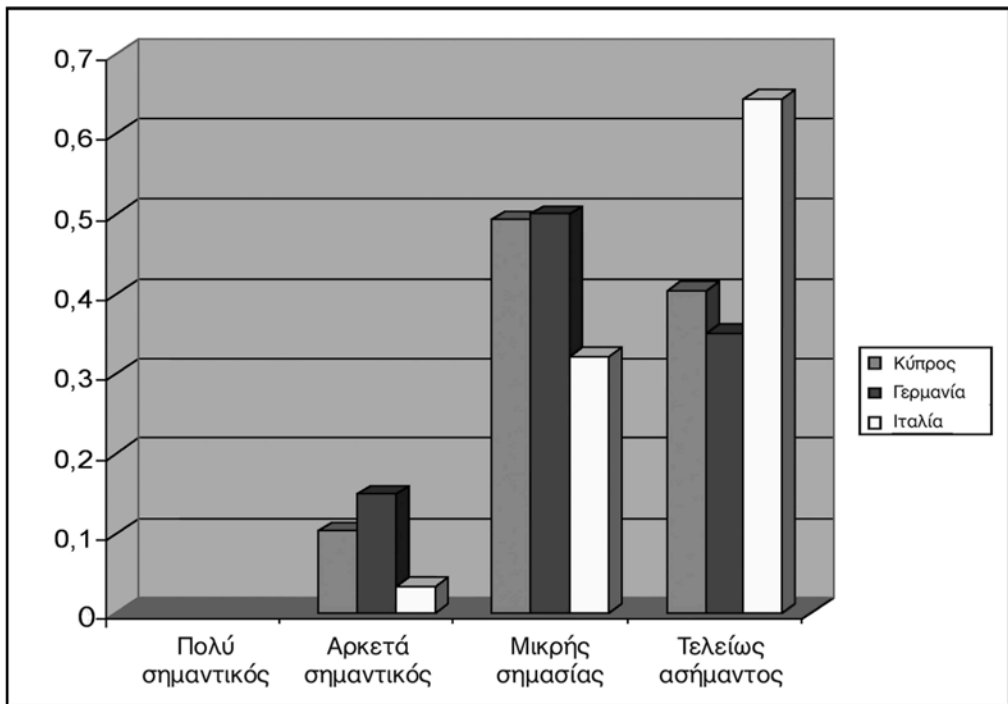
Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεώρησε τη σχέση αυτή μικρής σημασίας για τις νέες συνθήκες του διδασκαλικού επαγγέλματος, γεγονός που μας παραπέμπει ενδεχομένως σε άλλες σημαντικές γι' αυτούς παραμέτρους π.χ στα νέα πρότυπα που κυριαρχούν, στη μετατροπή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, κ.λπ. Οι Γερμανοί, οι Κύπριοι και οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί μάλιστα θεώρησαν ως μικρής σημασίας τη σχέση αυτή σε αρκετά υψηλά ποσοστά. Ως αρκετά σημαντική κρίθηκε κυρίως από τους Γερμανούς και τους Ιταλούς εκπαιδευτικούς και πολύ λιγότερο από τους Κύπριους. Οι Κύπριοι μάλιστα σε υψηλά ποσοστά δήλωσαν την παράμετρο αυτή ως τελείως ασήμαντη στο πλαίσιο των νέων συνθηκών του επαγγέλματός τους που φαίνεται να τους απασχολεί, ιεραρχώντας άλλους παράγοντες (νέα πρότυπα, χρήση νέων τεχνολογιών, σχέσεις δασκάλων μαθητών, κ.λπ.). Όπως φαίνεται και από το σχετικό γράφημα, η σχέση της εθνικής και οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση δεν αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας. Η σχέση αυτή φαίνεται να τους απασχολεί πολύ λιγότερο, διότι προφανώς, ζώντας σε παγκοσμιοποιημένα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, δεν θεωρούν ότι προκαλεί ανασχεση στο διδακτικό τους έργο. Μάλιστα, η είσοδος των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται γι' αυτούς να μην απειλεί την εθνική ταυτότητα. Και στις τρεις χώρες οι απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται να δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας έχουν θετικά βιωμένες πολυπολιτισμικές εμπειρίες όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις τους στην επόμενη «πρόκληση» του ερωτήματος αυτού. Και ενώ θα περιμέναμε, ιδιαίτερα στην περίπτωση της Κύπρου, να τονιστεί η εθνική σε σχέση με την οικουμενική διάσταση, αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνοντας αυτό το διακύβευμα, δηλώνουν ότι η όποια σχέση μεταξύ αυτών δύο διαστάσεων –εθνικής και οικουμενικής– δεν τους προβληματίζει. Στο σημείο αυτό θα πρέπει κανείς να αναζητήσει όχι



μόνον στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον όλα εκείνα τα στοιχεία που διαμορφώνουν μία θετική στάση απέναντι στην οικουμενικότητα, η οποία ως έννοια δεν φαίνεται να καταστρατηγεί και να υπονομεύει την εθνική (πρβλ. π.χ. την μακρά περίοδο αγγλοκρατίας στην Κύπρο, την ένταξη της Κύπρου στην Ευρώπη και την ισχυρή οικονομική της παρουσία στις διεθνείς αγορές).

Εξάλλου, όπως διαφαίνεται και από το επόμενο γράφημα, όπου καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών από τις τρεις χώρες σε σχέση με τις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, μπορούμε να παρατηρήσουμε τη μικρή σημασία που αποδίδουν και οι τρεις ομάδες εκπαιδευτικών στον παράγοντα αυτό (γράφημα 4). Περισσότερο η Ιταλία, αλλά και η Κύπρος και η Γερμανία, χαρακτηρίζουν τον παράγοντα αυτό από τελείως ασήμαντο, έως μικρής σημασίας, πράγμα που καταδεικνύει ότι το πολυπολιτισμικό περιβάλλον αποτελεί μια βιωμένη εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς των τριών αυτών χωρών, οι οποίοι δείχνουν να ενδιαφέρονται κυρίως για την λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης» και να αναζητούν τρόπους να την προσεγγίσουν. Τρόπους που απορρέουν βέβαια από τον ρόλο τους, όπως οι ίδιοι τον σκιαγραφούν, που είναι σπάνια ερευνητικός και παιδαγωγικός, ενώ κατά κύριο λόγο καθίσταται τεχνοκρατικός και διεκπεραιωτικός, όπως ήδη έχουμε αναφέρει.

Γράφημα 4: Οι νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες ως παράγοντας διαμόρφωσης νέων συνθηκών του επαγγέλματος



Επομένως, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας ενδιαφέρον φαίνεται να έχει περισσότερο αυτή καθαυτή η κοινωνία της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης, καθώς και οι βιωμένες εμπειρίες που ήδη έχουν στο πλαίσιο αυτό και κυρίως η αναζήτηση του «ποια» είναι αυτή η κοινωνία της γνώσης και το «πώς» διαχειρίζεται κανείς μία τάξη μέσα στην κοινωνία



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

αυτή. Αυτή είναι η πραγματική πρόκληση γι' αυτούς και όχι η σχέση εθνικής-οικουμενικής διάστασης ή τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, διότι αυτά είναι δεδομένα και ως ένα βαθμό αναπόφευκτα. Η διαχείρισή τους λοιπόν αποτελεί την πρόκληση και όχι αυτά καθαυτά ως καθημερινές πραγματικότητες στη σχολική τάξη. Επομένως, το ζήτημα γι' αυτούς είναι το «πώς»/ με «ποιες πρακτικές» θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι, ώστε να αντιμετωπίσουν την ίδια την οικουμενική διάσταση στα ποικίλα εθνικά της περιβάλλοντα και κυρίως την πολυπολιτισμικότητα. Αυτό φαίνεται και από τα ερωτήματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια και αφορούν την «παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους».

Και ενώ φαίνεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών – όπως δηλώνουν οι ίδιοι- να μην πλήττεται από τη σχέση εθνικής-οικουμενικής διάστασης καθώς και από τις πολυπολιτισμικές κοινότητες, ωστόσο, όπως θα φανεί παρακάτω, η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη αναδεικνύεται ως παράγοντας πίεσης και άγχους των εκπαιδευτικών σχετικά με θέμα αυτό.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση που διερευνούσε τους πιθανούς παράγοντες δημιουργίας άγχους στους εκπαιδευτικούς, «η παρουσία αλλοδαπών μαθητών», με βάση τον πίνακα 1 που ακολουθεί, συγκέντρωσε υψηλά ποσοστά. Οι Κύπριοι δάσκαλοι δήλωσαν σε ποσοστό 43,2% τον παράγοντα αυτό ως σημαντικό και κατά 21,2% ως πολύ σημαντικό. Σε υψηλά ποσοστά, επίσης, κινήθηκαν και οι απαντήσεις των Ιταλών, οι οποίοι τον θεώρησαν αρκετά σημαντικό έως πολύ σημαντικό, κατά 28,1% και στις δύο περιπτώσεις. Αντίθετα, οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί, επειδή ακριβώς οι αλλοδαποί μαθητές στις γερμανικές τάξεις είναι πολύ πιο συνηθισμένο φαινόμενο, θεωρούν τον παράγοντα αυτό μικρής σημασίας (31,7%) έως τελειώς ασήμαντο (39,7%). Προφανώς οι απαντήσεις που δόθηκαν από την πλευρά των Κυπρίων πρωτίστως και δευτερευόντως των Ιταλών, θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ως ένδειξη μιας λιγότερο συχνής καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, αφού η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών τους δημιουργεί άγχος και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στο διδακτικό τους έργο τόσο σε επίπεδο προετοιμασίας τους, όσο, προφανώς, και σε επίπεδο επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η πρόκληση πίεσης από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών θα πρέπει να συνδυαστεί και με την εικόνα που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους μέσα στη τάξη όπως ήδη έχουμε επισημάνει. Καλούνται, επομένως, να εφαρμόσουν αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, τα οποία δεν ανταποκρίνονται σε αυτά που οι ίδιοι θεωρούν προκλήσεις και δεν αναγνωρίζουν τις νέες συνθήκες εργασίας τους, με αποτέλεσμα να διαπιστώνουν μια αναντιστοιχία μεταξύ ενός παραδοσιακού ρόλου και ενός ρόλου που επιβάλλει η κοινωνία της γνώσης και η παγκοσμιοποίηση, όπου με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία θα είναι ένας ρόλος περισσότερο ανοικτός, συμμετοχικός και κοινωνικοποιητικός.

Πίνακας 1: Οι αλλοδαποί μαθητές ως παράγοντες πίεσης στα πλαίσια των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών

ΧΩΡΑ	Πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μικρής σημασίας	Τελειώς ασήμαντος
Κύπρος	21,2%	43,2%	30,3%	5,3%
Γερμανία	11,1%	17,5%	31,7%	39,7%
Ιταλία	28,1%	28,1%	18,8%	25,0%

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορούσε τους παράγοντες άγχους του διδασκαλικού επαγγέλματος, η παρουσία



αλλοδαπών μαθητών θεωρήθηκε πολύ έως αρκετά σημαντική σε αντίθεση με τη μικρή σημασία που απέδωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τόσο στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όσο και στη σχέση της εθνικής με την οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση (Πίνακας 2). Ο χαρακτηρισμός της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών ως αρκετά σημαντικού, κατά μέσο όρο, παράγοντα άγχους θα μπορούσαμε να πούμε ότι αφορά στις πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν από την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις (διαφορετικό μορφωτικό – κοινωνικό επίπεδο μαθητών και γονιών, διαφορετικές προσδοκίες, ελλείψεις στη μόρφωση και την επιμόρφωση, αλλά και παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, κ.ά). Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας, από άποψη ψυχολογική, συναισθηματική και σε σχέση με τη νοοτροπία του, δεν πλήττεται από τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ωστόσο η παρουσία αλλοδαπών μαθητών συχνά αποτελεί παράγοντα πίεσης γι' αυτούς (Friedman 2000, Jarvis 2002, Mearns & Cain 2003).

Πίνακας 2: Δημιουργία άγχους στην εργασία από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη

ΧΩΡΑ	Πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντος
Κύπρος	32,1%	38,8%	23,9%	5,2%
Γερμανία	13,5%	32,4%	33,8%	20,3%
Ιταλία	19,4%	25,8%	25,8%	29,0%

4. Αντί επιλόγου

Η παρούσα μελέτη σκοπό είχε να εξετάσει τις στάσεις ευρωπαίων εκπαιδευτικών απέναντι στον «άλλο», όπως αυτός εντοπίζεται από τη βιβλιογραφία στις ανοικτές πολυπολιτισμικές κοινωνίες και μάλιστα στο χώρο του σχολείου. Τα πρώτα αποτελέσματα της υπό εξέλιξη έρευνας που παρουσιάσαμε αναδεικνύουν έντονα έναν σημαντικό προβληματισμό που συνδέεται με τις νέες συνθήκες του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Ευρώπη στην πολυσυζητημένη κοινωνία της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης. Αυτός ο προβληματισμός συνδέεται και με θέματα όπως είναι η εξισορρόπηση εθνικού-διεθνικού μέσα στη τάξη και η αποδοχή και διαχείριση του «άλλου» στο σχολικό περιβάλλον. Οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας φαίνεται να εκφράζονται αρνητικά για το ρόλο τους μέσα στη τάξη (ο ρόλος τους δεν είναι αυτός που θα ήθελαν να είναι) και υπογραμμίζουν τη μειωμένη αποτελεσματικότητά τους (μειωμένη ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή τους σε αλλαγές εκπαιδευτικές και κοινωνικές), δηλώνοντας έτσι την εμπειρία τους πάνω στα θέματα αυτά, ενώ ταυτόχρονα επιζητούν την αλλαγή/ ανατροπή αυτής της κατάστασης, θεωρώντας ότι αν και υπάρχουν δυνατότητες για αλλαγές και παρεμβάσεις στο πλαίσιο αυτό αυτές εξαρτώνται από εξωτερικούς και εσωτερικούς κυρίως παράγοντες (εξωσχολικούς και ενδοσχολικούς). Στην πράξη αυτό υποδηλώνεται από την πίεση και το άγχος που φαίνεται να έχουν σε ό,τι αφορά την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους, γεγονός που σχετίζεται όχι με αρνητική στάση απέναντι σ' αυτούς, αλλά ερμηνεύεται με βάση το τι οι ίδιοι πιστεύουν για το ρόλο τους και τις νέες προκλήσεις του επαγγέλματός τους, καθώς και την δυνατότητα παρέμβασής τους για αλλαγές στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Είναι πάντως γεγονός ότι καίρια ζητήματα που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον «άλλο», συνδέονται στενά όχι μόνον με τις προσωπικές επιλογές και



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

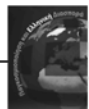
τους προβληματισμούς των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και με τον σχεδιασμό εκείνων των εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες αξιολογούν τέτοια ζητήματα ως σημαντικά για περαιτέρω προβληματισμό και σχεδιασμό στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξάλλου, ο κατάλληλος σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών για τέτοια θέματα διαμορφώνουν και αναπτύσσουν παράλληλα έναν σημαντικό λόγο και αντίλογο σε επίπεδο εθνικό και διεθνές, αναδεικνύοντας τους κοινούς προβληματισμούς στο χώρο της παιδείας σήμερα, ενώ ταυτόχρονα προβάλλονται οι ιδιαιτερότητες που εντοπίζονται σε διάφορες χώρες με βάση τις τοπικές, πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές, πολιτιστικές, οικονομικές συνθήκες που επικρατούν. Αυτό ουσιαστικά αναδεικνύεται μέσα από έναν σύγχρονο επιστημονικό συγκριτικό λόγο που έχει χαρακτήρα εθνικό και υπερεθνικό (transnational) και σχετίζεται όχι μόνον με το τοπικό, αλλά και με το παγκόσμιο παράδειγμα όπως αυτά προβάλλονται στην Ευρώπη και αλλού. Το ζητούμενο είναι να αισθάνεται θετικά ο εκπαιδευτικός για το ρόλο του, να νοιώθει ενεργός και αποτελεσματικός και να του παρέχονται όλα εκείνα τα μέσα και οι τρόποι για να μπορεί να ανταποκριθεί χωρίς άγχος και πίεση στις νέες προκλήσεις της δουλειάς του και στην καλή διαχείριση της τάξης του με την παρουσία του όποιου «άλλου».

Βιβλιογραφία

- Admiraal, WF., Korthagen, FAJ. & Wubbels, T. (2000) Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70.
- Δαμανάκης, Μ. (1999) *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, β' έκδοση.
- Friedman, I.A. (2000) Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56.
- Jarvis, M. (2002) Teacher stress: a critical review of recent findings and suggestions for future research directions. *Stress News*, January 2002, 14, 1
- Καζαμιάς, Α. (2002) Ανθρωπιστική Παιδεία στο Απόσπασμα. Δυσμενείς επιπτώσεις στην Εκπαίδευση από την Παγκοσμιοποίηση. *Ο Φιλελεύθερος της Κυριακής*, 19 Μαΐου.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Καλογιαννάκη, Π. (2005) *Ο Κόσμος της Εκπαίδευσης'. Μια όψη του σύγχρονου συγκριτικού παιδαγωγικού λόγου στα τέλη του 20ού και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, (πρόλογος Καζαμιάς, Α.) Αθήνα, Ατραπός.
- Καρράς, Κ. (2007) Κοινωνικές Αναπαραστάσεις Ελλήνων, Άγγλων και Σουηδών Εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους, *Επιστήμες Αγωγής*, 1.
- Κωττούλα, Μ. (2000) *Ενιαίο σχολείο και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ. (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (1993) *Συγκριτική Παιδαγωγική. Θεωρητικές προσεγγίσεις, μεθοδολογικά προβλήματα, σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, I-III, Αθήνα, Gutenberg.
- Mearns, J. & Cain, J. E. (2003) *Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies, Anxiety, Stress and Coping*.
- Neave, G. (μετ. Δεληγιάννη, Μ.) (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα, Έκφραση.



- Ξωχέλλης, Π. (1990) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- UNESCO (1999) *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, «Εκπαίδευση ο θησαυρός που κρύβει μέσα της»*. Gutenberg, Αθήνα.



Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακής πύλης στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών»

Σίμος Αναγνωστάκης,

Ε.Ε.Δι.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Γενική περιγραφή

Η "Αναμόρφωση και Ενημέρωση Βάσεων Δεδομένων και των Δικτύων Επικοινωνίας μέσω Διαδικτύου" περιέλαβε τη δημιουργία Πυλών εισόδου (portals) για την αναμόρφωση και μεταφορά του υπάρχοντος ιστοχώρου "Παιδεία Ομογενών" και τη διασύνδεση αυτής με τον ιστοχώρο του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Η νέα θέση του ιστοχώρου είναι η www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora και η διασύνδεση επιτεύχθηκε με τον κοινό επανασχεδιασμό και των δύο ιστοχώρων.

Η πύλη είναι μία εφαρμογή διαχείρισης περιεχομένου που επιτρέπει την εισαγωγή, τη θεματική ευρετηρίαση, τη διαχείριση και τη δημοσίευση στο Διαδίκτυο ενός ευρέως φάσματος περιεχομένου. Η διεπαφή με το χρήστη (user interface) επιτυγχάνεται μέσα από ιστοσελίδες οι οποίες λειτουργούν σε όλους τους γνωστούς φυλλομετρητές (WEB Browsers).

Χαρακτηριστικά

Κύρια χαρακτηριστικά της κάθε Πύλης είναι:

- Ένα αρχικό σημείο πρόσβασης σε συλλογική πληροφορία.
- Ευκολία στην πλοήγηση και τη χρήση.
- Έγκυρα δεδομένα που ανανεώνονται δυναμικά με μεγάλη συχνότητα.

Παράμετροι υλοποίησης

Για την ανάπτυξη της πύλης ελήφθησαν υπ' όψη τα εξής:

- Η αξιοποίηση των υπαρχόντων ιστοσελίδων και η συνεργασία με υπάρχουσες εφαρμογές και λογισμικό.
- Η ύπαρξη περιεχομένου και υπηρεσιών και η εξεύρεση τρόπων προβολής και διάθεσής τους.
- Η βιωσιμότητα και η δυνατότητα αλλαγής κλίμακας και χαρακτήρα, ώστε να μπορεί η Πύλη να εξυπηρετήσει ευρύτερες ανάγκες.
- Η συνεργασία με την επιστημονική επιτροπή του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

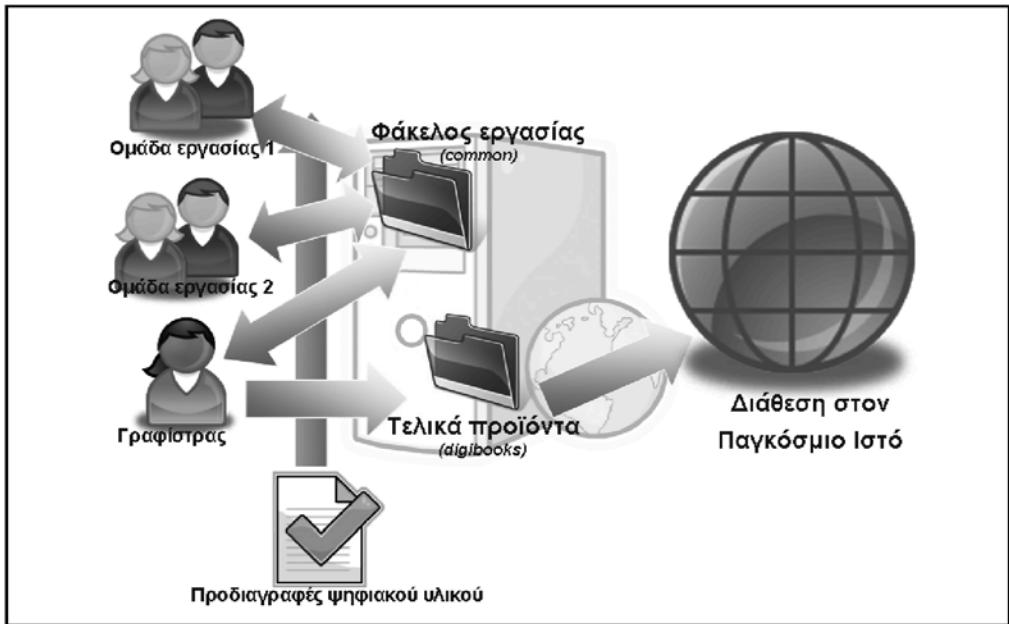


2. Ανάλυση, σχεδιασμός και επιλογές

Απαιτήσεις για τις Πύλες “Παιδεία Ομογενών – Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.”

Με βάση την ανάλυση της προηγούμενης ενότητας, εκτιμώντας τις ανάγκες του έργου και τις επιδιώξεις του εργαστηρίου, οι προς ανάπτυξη Πύλες προσέγγισαν τα παρακάτω αναφερόμενα χαρακτηριστικά:

Εικόνα 1. Διάγραμμα ροής εργασίας της Πύλης



Περιεχόμενο (Content)

Η Πύλη αποτέλεσε α) κομβικό σημείο διάχυσης του υλικού που παράγεται στα πλαίσια του Προγράμματος (κείμενο, εικόνες, ήχος, βίντεο - ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε εδώ γιατί το υλικό ήταν τεράστιο σε όγκο και αριθμό αρχείων) β) τόπος συνάντησης της Ομογένειας (δασκάλων – μαθητών) και γ) μέσω προβολής των δραστηριοτήτων του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» και γενικότερα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

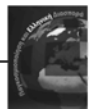
Το προβαλλόμενο περιεχόμενο έπρεπε να είναι δυναμικό, με δυνατότητα εύκολης διαχείρισης και ενσωμάτωσης στο υπόλοιπο σύστημα. Αυτό προϋπέθετε την υποστήριξη της Πύλης από μια βάση δεδομένων που θα μπορούσε να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του περιεχομένου.

Προσαρμοστικότητα (Customization)

Ο τρόπος υλοποίησής του έπρεπε να είναι δομημένος σε αυτόνομες οντότητες –modules, που να μπορούν να εισάγονται και να εξάγονται με ευκολία και να συντείνουν στη λειτουργικότητά του. Η διαχείριση της Πύλης έπρεπε να γίνεται με ευκολία μέσω ενός web interface.

Αναζήτηση (Search)

Η αναζήτηση τόσο σε θεματικές περιοχές που προβλήθηκαν από την Πύλη, με τη βοήθεια



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

εσωτερικής μηχανής αναζήτησης, όσο και απ' ευθείας στο Διαδίκτυο, ήταν μια βασική παράμετρος που καθόρισε το χαρακτήρα του υπό υλοποίηση συστήματος.

Κλιμάκωση (Scalability)

Σε κάθε σύστημα που η χρήση του αναμένεται να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, είναι βασική η απαίτηση για κλιμάκωση. Το προς υλοποίηση σύστημα έπρεπε να μην περιορίζεται στο λογισμικό του μέρος ούτε από τον αριθμό των χρηστών, ούτε και από τον αριθμό των λειτουργικών οντοτήτων που θα φιλοξενούσε. Η Πύλη αναπτύχθηκε με βάση τα πρότυπα του υλικού που ήδη υπήρχε καθώς και τη συνεργασία με τις άλλες υπηρεσίες Διαδικτύου του Εργαστηρίου.

Αρχιτεκτονική και Τεχνολογίες

Αρχιτεκτονική

Τα βασικά στοιχεία σχεδιασμού της Πύλης τα οποία περιγράφονται στις επόμενες παραγράφους είναι η παραμετρική δομή και η συστηματοποίηση για την οργάνωση της πληροφορίας. Η αρχιτεκτονική της Πύλης ακολούθησε τη λογική των πολλαπλών οντοτήτων (N-tier), ώστε να προσφέρει ευελιξία στην ανάπτυξη και αυτονομία των επιμέρους υποσυστημάτων, με αποτέλεσμα την απλότητα στην υλοποίηση και ευκολότερη συντήρηση και αναβάθμιση. Η αρχιτεκτονική αυτή επιτρέπει την παράλληλη υλοποίηση άλλων εφαρμογών με τις οποίες η Πύλη θα μπορεί να έχει επαφή και να ανταλλάσσει δεδομένα.

Εικόνα 2. Τα βασικά υποσυστήματα της Πύλης και η διασύνδεσή τους

Η αρχιτεκτονική της πλατφόρμας αποτελείται από τρία επίπεδα (υποσυστήματα):

- Επίπεδο 1: Το υποσύστημα παρουσίασης περιεχομένου
- Επίπεδο 2: Το υποσύστημα διαχείρισης περιεχομένου
- Επίπεδο 3-N: Βάση δεδομένων και σύστημα αρχείων

Υποσύστημα παρουσίασης του περιεχομένου

Το υποσύστημα αυτό άντλησε πληροφορίες από τη βάση δεδομένων της πλατφόρμας και χρησιμοποιήθηκε για τη διαδικτυακή έκδοση του περιεχομένου. Κατέστησε το περιεχόμενο της δικτυακής πύλης προσβάσιμο από το ευρύ κοινό.



Σημειώνεται ότι για την πλοήγηση στο υλικό, οι ομάδες χρηστών είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν τη γλώσσα που επιθυμούσαν. Η διεπαφή με το χρήστη (user interface) επιτεύχθηκε μέσα από ιστοσελίδες οι οποίες λειτουργήσαν σε όλους τους γνωστούς φυλλομετρητές (WEB Browsers).

Βάση δεδομένων και σύστημα αρχείων

Στο υποσύστημα αυτό καταχωρήθηκαν το ψηφιακό περιεχόμενο, η τεκμηρίωση κάθε μονάδας περιεχομένου, οι πληροφορίες που αφορούσαν στη θεματική του κατηγοριοποίηση. Επίσης, στη βάση δεδομένων καταχωρήθηκαν και επιπλέον στοιχεία, π.χ. στοιχεία που αφορούσαν στα πρότυπα εμφάνισης (templates) του περιεχομένου, κωδικοί πρόσβασης των χρηστών που εισήγαγαν υλικό ή διαχειρίζονταν την Πύλη, στοιχεία για τον έλεγχο και τη δημοσιοποίηση του περιεχομένου κ.ά. Το υποσύστημα αυτό χρησιμοποιήθηκε τόσο από το υποσύστημα παρουσίασης, όσο και από το υποσύστημα διαχείρισης. Αποτελείται από μια σχεσιακή βάση δεδομένων και ένα σύστημα αρχείων.

Υποσύστημα διαχείρισης περιεχομένου

Το υποσύστημα διαχείρισης είναι αυτό που χρησιμοποιήσαν οι Χρήστες Παροχής Περιεχομένου και οι Φορείς Διαχείρισης της Πύλης. Προσέφερε δυνατότητες εισαγωγής, ενημέρωσης, αναζήτησης και γενικότερα διαχείρισης ψηφιακού πολυμεσικού υλικού από απομακρυσμένους χρήστες (μέσω Διαδικτύου). Επίσης, παρείχε δυνατότητες θεματικής κατηγοριοποίησης και ορισμού υποκατηγοριών ανά θεματική κατηγορία. Μέσω του υποσυστήματος αυτού εξουσιοδοτημένοι χρήστες είχαν τη δυνατότητα δημιουργίας ιστοσελίδων της δικτυακής πύλης με χρήση των προτύπων εμφάνισης ή παρουσίασης (templates) καθώς και του καθορισμού της δομής πλοήγησης. Περιλάμβανε διεπαφή χρήστη για την εισαγωγή και διαχείριση ψηφιακού υλικού και υλικού τεκμηρίωσης καθώς και λογισμικό για τον έλεγχο του υλικού πριν τη δημοσιοποίησή του μέσω του υποσυστήματος παρουσίασης. Η διεπαφή με το χρήστη (user interface) έγινε μέσω του περιβάλλοντος ενός φυλλομετρητή (WEB Browser).

Τεχνολογίες

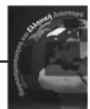
Η πλατφόρμα διατέθηκε μαζί με τον πηγαίο της κώδικα, οπότε οποιαδήποτε αλλαγή χρειαζόταν ακόμα και στις πιο βασικές της λειτουργίες, να είναι δυνατή. Γενικότερα η πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η χρήση προϊόντων ανοιχτού κώδικα (Open Source). Βασικό σχεδιαστικό στοιχείο της πλατφόρμας ήταν ότι παρείχε μηχανισμούς για την κατασκευή δικτυακών τόπων (σύμφωνα με τις ανάγκες της πρόσκλησης 78 της ΚτΠ) με δυναμικό περιεχόμενο, διαχωρίζοντας την πληροφορία από την οπτικοποίηση της σε ιστοσελίδες και δίνοντας τη δυνατότητα στους Παροχείς Περιεχομένου και στους Φορείς Διαχείρισης να ανανεώνουν το περιεχόμενο της Δικτυακής Πύλης.

Το PHPWCMS:

Σύντομη Περιγραφή

Το phrwcms είναι ανοικτό λογισμικό¹ διαχείρισης περιεχομένου ιστού, (Content Management System - CMS) που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που ετέθησαν κατά το σχεδιασμό του συστήματος. Ένα CMS μειώνει το χρόνο ανάπτυξης, έχει εξελιγμένα εργαλεία

1. Το ανοικτό λογισμικό είναι σε άνοδο και μετά την επιτυχία του LINUX γίνεται αποδεκτό ευρέως. Λόγω της μη κατοχής καμίας άδειας και της δυνατότητας να εξετάζουν τον πηγαίο κώδικα μια μεγάλη ομάδα επαγγελματιών, οι δημόσιοι και ιδιωτικοί χρήστες χρησιμοποιούν το ανοικτό λογισμικό για τις δικές τους ανάγκες. Αναζητήστε στο SourceForge.net, ο μεγαλύτερος παγκόσμιος ιστοχώρος ανάπτυξης λογισμικού ανοικτού κώδικα. Μπορείτε να βρείτε πολύ επαγγελματικό λογισμικό για σχεδόν κάθε πεδίο εφαρμογής. Κατά την άποψή μου το ανοικτό λογισμικό είναι μια κοινωνικό «πάρε και δώσε».



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

διαχείρισης, διαχωρίζει τη μορφή από τη λειτουργία, επιτρέποντας να δουλεύει κάποιος σε ένα δομημένο περιβάλλον και να παρέχει γρήγορα περιεχόμενο (π.χ. κείμενα, ανακοινώσεις, λίστες, συνδέσμους, δυναμικά νέα, FAQs, συζητήσεις, διαχείριση αρχείων κ.ά.)

Ειδικότερα για το *phrwcms*, αξίζει να σημειωθεί ότι συνεργάζεται με την βάση δεδομένων (*mysql*) και μπορεί να φιλοξενηθεί σε πλατφόρμες *Linux/ Unix* και *Windows*. Ο απαιτούμενος *web-server* μπορεί να είναι ο *Apache* ή ο *IIS* για την περίπτωση των *Windows*.

Σίγουρα υπάρχουν πιο ισχυρά CMS (όπως το *TYPO3* <http://typo3.org/> *Kasper Sk_rh_jj*), αλλά το *phrwcms* έχει σαν βάση ένα σύστημα διαχείρισης αρχείων για ομάδες εργασίας (*usergroups*) διατηρώντας την απλότητα και την ταχύτητα ανάπτυξης σε έργα μεσαίας κλίμακας.

Κατάλογος χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του *phrwcms*

Γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα

- ανεξάρτητο πλατφόρμας – ελεγμένο σε *Linux*, *Windows 2000/XP/03*, *MacOS X*
- γραφικό περιβάλλον εγκατάσταση
- χρήστες παρασκηνίου (διαχειριστής / κανονικός χρήστης), χρήστες προσκηνίου κατά την προετοιμασία
- δημιουργία δυναμικού περιεχομένου

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα σχεδιαγράμματος

- απόδοση προσκηνίου προσαρμοσμένη στην *W3C*.
- απεριόριστα σχέδια σελίδων- ο οδηγός σχεδίων σελίδας υποστηρίζει απόδοση περιεχομένου σαν πίνακας, *div* ή προσαρμοσμένο.
- απεριόριστα πρότυπα (1 ανά επίπεδο δομών περιοχής) - ο συντάκτης προτύπων που περιλαμβάνεται με την υποστήριξη προσαρμοσμένων κεφαλίδων *HTML*, *onLoad* *JavaScripts* και μηνυμάτων λάθους, είναι πιθανό ένα αρχείο *CSS* ανά πρότυπο
- απεριόριστα φωλιασμένα επίπεδα δομών περιοχής - δεν υπάρχει κανένας περιορισμός
- ψευδώνυμα για κάθε πιθανό επίπεδο δομής, κρυφά επίπεδα
- υποστήριξη για ετικέτες κλειδιά *meta* και περιγραφή
- πολλές ισχυρές ετικέτες αντικατάσταση
- τα άρθρα/οι σελίδες κατασκευάζονται με τη χρησιμοποίηση τμημάτων περιεχομένων – το άρθρο μπορεί να έχει τις πληροφορίες περιληψής ή/και πληροφορίες ανακατεύθυνσης

Γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα έκδοσης

- περιλαμβάνονται πολλαπλάσιοι *WYSIWYG* συντάκτες: *HTMLarea 3* (*IE5.5+*, *Mozilla 1.3+*), *Spaw* (*IE5.5+*), *CKeditor* (*IE5.5+*), συντάκτης προσκηνίου *CSS*
- οι δομές, τα άρθρα και τα τμήματα περιεχομένων μπορούν να αποκοπούν, να επικολληθούν και να ταξινομηθούν
- συμπεριλαμβάνονται συναρτήσεις αναδόμησης εικόνων (*GD1/2* ή/και *ImageMagick* /*GhostScript*) - φορτώστε την εικόνα σε υψηλή ανάλυση και χρησιμοποιήστε την σε κάθε αναγκαίο μέγεθος (αυτόματη δημιουργία μικρογραφιών)
- διαχείριση αρχείων
- μηνύματα παρασκηνίου
- συζήτηση παρασκηνίου



- παραμετροποίηση χρήστη
- τα άρθρα μπορούν να έχουν την ημερομηνία έναρξης και λήξης

Πρότυπα δημιουργίας περιεχομένου

- συντάκτης απλών κειμένων (αφαίρεση ετικετών HTML)
- συντάκτη HTML
- συντάκτης WYSIWYG για HTML (IE5.5+ ή/και Mozilla 1.3+)
- απλός συντάκτης κώδικας (μονού διαστήματος)
- κείμενο (συντάκτης WYSIWYG) με 1 εικόνα (προσαρμοσμένο μέγεθος, κλικ/εστίαση)
- εικόνες - δημιουργεί κατάλογο εικόνων (προσαρμοσμένα μεγέθη, επιτρέπει 1-10 στήλες, κλικ/εστιάζει στην εικόνα, τις λεζάντες)
- λίστες με κουκίδες
- σύνδεσμοι & ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
- κατάλογοι συνδέσμων
- σύνδεσμοι άρθρων
- επιλογές άρθρου
- πολυμέσα - υποστήριξη για πολλαπλάσια είδη αρχείων όπως MP3, QuickTime, RealMedia, Flash (ήχος και βίντεο, με αυτόματη έναρξη)
- κατάλογος αρχείων
- σύστημα ηλεκτρονικών-καρτών για αποστολή εικόνων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
- φόρμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
- ενημερωτικό δελτίο
- αναζήτηση - αναζήτηση πλήρες κειμένου
- χάρτης χώρου (sitemap)
- βιβλίο επισκεπτών

3. Υλοποίηση

Η υλοποίηση ακολούθησε τις παρακάτω φάσεις:

Προσδιορισμός απαιτήσεων

Ο προσδιορισμός των απαιτήσεων βασίστηκε στην απάντηση του ερωτήματος για το ποιοι είναι οι εν δυνάμει χρήστες της Πύλης και ποιες υπηρεσίες πρέπει να λαμβάνουν. Η διάχυση υλικού έπρεπε να λαμβάνει υπ' όψη το διαφορετικό υπόβαθρο και τις απαιτήσεις ενός ετερόκλητου κοινού διασκορπισμένου σε όλη την υφήλιο.

Επιγραμματικά τοποθετώντας το πρόβλημα, προσδιορίστηκαν τα ακόλουθα:

- Οι κατηγορίες των χρηστών.
- Το είδος της πληροφορίας που έπρεπε να περιληφθεί.
- Ο τρόπος παρουσίασης του υλικού - πληροφορίας.
- Η διασφάλιση της πληροφορίας και η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή.

Εκλογή των κατάλληλων εργαλείων

Όσον αφορά τα εργαλεία υλοποίησης της Πύλης, ελεγχθήκαν τα εξής:



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- Η δυνατότητα προσαρμογής τους στις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες.
- Ο προϋπολογισμός και το κόστος συντήρησης και επέκτασής τους.
- Η ευκολία διαχείρισης.
- Η δυνατότητα αλλαγής κλίμακας.

Λειτουργικές Προδιαγραφές

Υποσύστημα παρουσίασης περιεχομένου

Σχεδιαστικές αρχές και λειτουργικές προδιαγραφές του υποσυστήματος παρουσίασης

Το υποσύστημα παρουσίασης περιεχομένου βασίστηκε σε δυναμικές ιστοσελίδες οι οποίες παρουσίασαν στο ευρύ κοινό τα δεδομένα που έχουν καταχωρηθεί στο έργο «Παιδεία Ομογενών» και έχουν εγκριθεί για δημοσίευση. Η πρόσβαση στη Δικτυακή Πύλη έγινε μέσω ιστοσελίδων HTML που εμφανίζονταν στο φυλλομετρητή (WEB browser) που χρησιμοποιείται. Οι ιστοσελίδες αυτές περιείχαν κείμενα, εικόνες, βίντεο, δεσμούς (links) σε άλλες ιστοσελίδες ή σε αρχεία.

Γενικότερα, η σχεδίαση του υποσυστήματος παρουσίασης περιεχομένου, ακολούθησε τις εξής αρχές:

- Δυνατότητα πολλαπλών τρόπων παρουσίασης του περιεχομένου, όπως για παράδειγμα η πρόσβαση στο υλικό μέσω Θεματικών Κατηγοριών, Διαδρομών ή Αναζήτησης.
- Δυνατότητα μελλοντικής επέκτασης και προσθηκών, χωρίς να είναι αναγκαίες αλλαγές στο υπάρχον υλικό².

Ειδικότερα, η σχεδίαση των ιστοσελίδων ακολούθησε τις παρακάτω αρχές:

- Εύκολη περιήγηση στο υλικό του δικτυακού τόπου.
- Ομοιογένεια στην παρουσίαση των ιστοσελίδων.
- Εύκολη προσπέλαση στα περιεχόμενα των ιστοσελίδων.
- Ελκυστική διεπαφή του δικτυακού τόπου.
- Δυνατότητες αναζήτησης στα περιεχόμενα του δικτυακού τόπου.
- Συμβατότητα με όλους τους φυλλομετρητές.
- Συμβατότητα με τα διεθνή πρότυπα που αναπτύχθηκαν από το W3C για τις ιστοσελίδες και την HTML.

Κάθε πρότυπο παρουσίασης ακολουθεί κάποιες σχεδιαστικές αρχές έτσι ώστε ο απλός χρήστης να μπορεί εύκολα να εξοικειωθεί με τη διεπαφή χρήστη του υποσυστήματος παρουσίασης της δικτυακή πύλης. Ενδεικτικά, κάποιες από τις σχεδιαστικές αρχές που ακολούθησαν τα πρότυπα παρουσίασης είναι οι εξής:

- Χρωματικοί συνδυασμοί που να διευκόλυναν την ανάγνωση των κειμένων.
- Ύπαρξη καταλόγου επιλογών (μενού) πλοήγησης.
- Ύπαρξη πίνακα περιεχομένων (sitemap) του Δικτυακού Τόπου.
- Δυνατότητα αναζήτησης με εισαγωγή μίας ή περισσότερων λέξεων (οι οποίες εμφανίζονται στο κείμενο των ιστοσελίδων).

2. Μία επιπλέον σχεδιαστική αρχή είναι ότι ο τρόπος παρουσίασης του υλικού που είναι καταχωρισμένο στη βάση δεδομένων και στο σύστημα φακέλων και αρχείων δεν είναι μοναδικά προκαθορισμένος και δεσμευτικός. Αντίθετα, έχουν αναπτυχθεί κάποια πρότυπα παρουσίασης τα οποία μπορούν να επιλεγούν για συγκεκριμένα τμήματα του υλικού χρησιμοποιώντας το υποσύστημα διαχείρισης. Με τον τρόπο αυτό μπορούν μελλοντικά να αναπτυχθούν νέα πρότυπα παρουσίασης χωρίς να χρειαστεί να γίνει κάποια μεταβολή στο καταχωρισμένο υλικό.



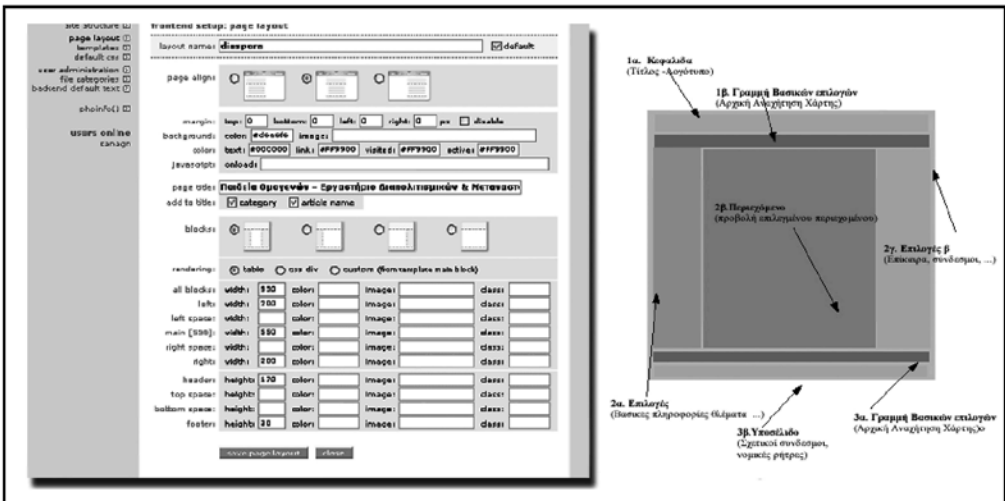
- Δυνατότητα θέσης μιας εικόνας σε μεγαλύτερη ανάλυση ώστε να είναι καλύτερα ορατές οι λεπτομέρειες της εικόνας.
- Δυνατότητα ανάγνωσης των κειμένων σε μεγαλύτερο μέγεθος γραμματοσειράς (μέσα από τις λειτουργίες του φυλλομετρητή του χρήστη) ώστε να διευκολυνθούν όσοι έχουν προβλήματα όρασης.
- Δυνατότητα εκτύπωσης.

Ο τρόπος εμφάνισης του υλικού εξαρτήθηκε από το συγκεκριμένο πρότυπο παρουσίασης που χρησιμοποιήθηκε. Για παράδειγμα, σε κάποιο πρότυπο παρουσίασης το μενού πλοήγησης μπορεί να εμφανίζεται στο πάνω μέρος της οθόνης, ενώ σε κάποιο άλλο πρότυπο το μενού πλοήγησης να εμφανίζεται σε άλλο σημείο.

Ο χρήστης του Διαδικτύου που θα επισκέφθηκε το σύστημα είχε τις παρακάτω δυνατότητες ανάκτησης υλικού:

- Μέσω αναζήτησης (ο χρήστης έθετε ερωτήσεις και το σύστημα αποκρινόταν με βάση τις ιδιότητες των μονάδων περιεχομένου).
- Μέσω πλοήγησης με έτοιμες επιλογές (Θεματικές κατηγορίες) που προσφέρθηκαν από το υποσύστημα.

Εικόνα 3. Σχεδιασμός υποσυστήματος παρουσίασης

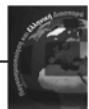


Πέραν αυτών, το υποσύστημα παρουσίασης έδωσε τη δυνατότητα στο χρήστη να επιλέξει γλώσσα (ελληνικά, αγγλικά κ.ά), να έχει πρόσβαση σε ειδήσεις, ανακοινώσεις, άλλους δικτυακούς τόπους (μέσω συνδέσμων).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικά προσχέδια από ενδεικτικές οθόνες του υποσυστήματος παρουσίασης περιεχομένου ώστε να γίνει φανερός ο τρόπος πλοήγησης στο διαδικτυακό λογισμικό.

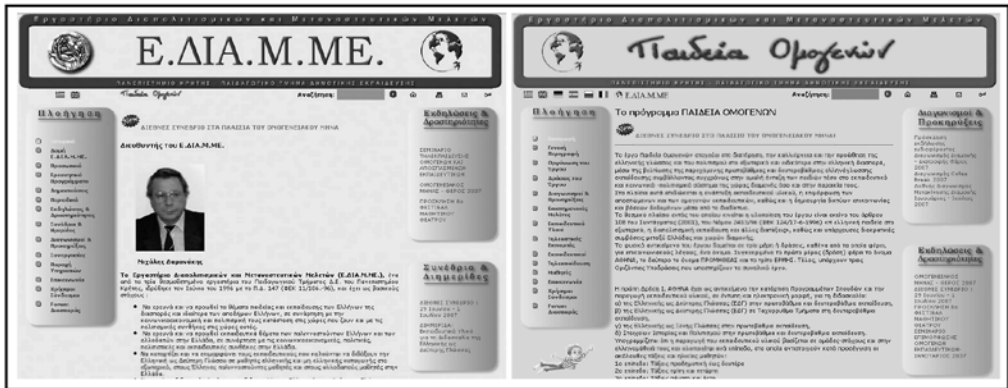
Κεντρική ιστοσελίδα

Στην εικόνα 4 παρουσιάζουμε την κεντρικές ιστοσελίδες των Ιστοτόπων, η οποίες αποτέλεσαν την αφετηρία για την πλοήγηση.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Εικόνα 4. Η κεντρικές σελίδες των Δικτυακών Τόπων



Στο πάνω μέρος της οθόνης έχουμε το όνομα της Πύλης και αμέσως μετά μια σειρά από λειτουργίες οι οποίες είναι συνηθισμένες σε παρόμοιους δικτυακούς τόπους: Χάρτης Πλοήγησης (sitemap), Επικοινωνία (contacts), Σύνδεσμοι (links), Αναζήτηση (search).

Εικόνα 5. Σειρές συχνών λειτουργιών



Πιο κάτω ακολουθούν οι βασικοί τρόποι πρόσβασης στο κύριο υλικό της πύλης: μέσω Θεματικών Κατηγοριών, Χάρτη της Περιοχής και Διαδρομών. Τα παραπάνω, μαζί με την επιστροφή στη πρώτη σελίδα, την ημερομηνία και την αλλαγή γλώσσας, αποτέλεσαν τις βασικές επιλογές πλοήγησης.

Στο κεντρικό τμήμα της πρώτης οθόνης έχουμε ένα σύντομο μήνυμα που περιγράφει τα περιεχόμενα, ενώ μετά από κάθε επιλογή την προβολή του περιεχομένου.

Στο δεξιό τμήμα της σελίδας υπήρχαν οι Ανακοινώσεις (ή τα Νέα) της Πύλης.

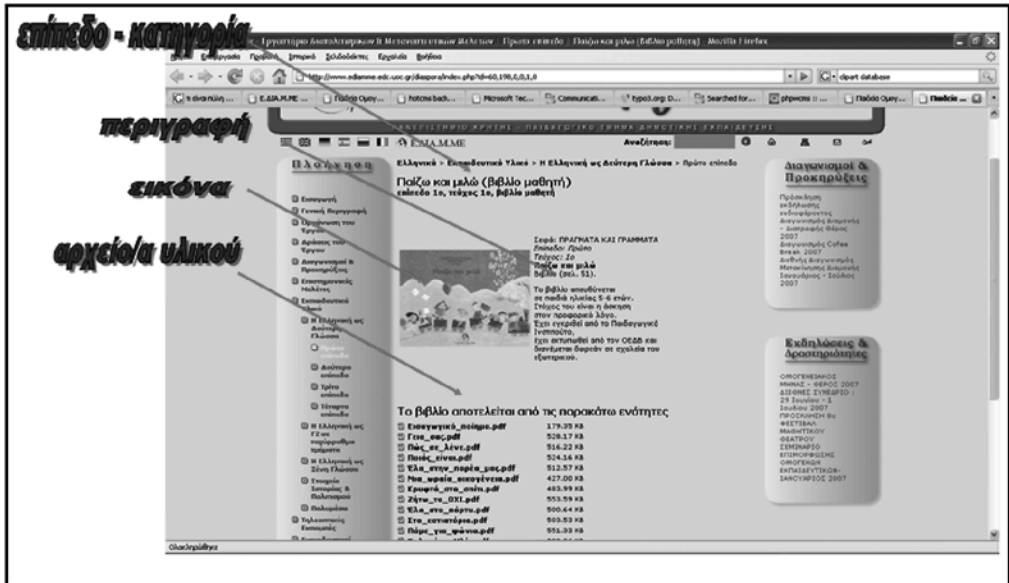
Τέλος, στο κάτω τμήμα της πρώτης σελίδας (υποσέλιδο) εμφανίζονται η γραμμή βασικών επιλογών και δεσμοί σχετικά με τους φορείς χρηματοδότησης του έργου (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΥΠ.Ε.Π.Θ, Κοινωνία της Πληροφορίας), νομικές ρήτρες, η άδεια χρήσης του δικτυακού τόπου, και οι συντελεστές υλοποίησης των αντίστοιχων έργων.

Οθόνη παρουσίασης υλικού

Στο πάνω μέρος της ιστοσελίδας εμφανίζεται ο κατάλογος επιλογών πλοήγησης που υπάρχει και στην κεντρική σελίδα. Αμέσως μετά ακολουθεί στο αριστερό μέρος και στο κέντρο η εμφάνιση των θεματικών κατηγοριών και των υποκατηγοριών που έχουν εισαχθεί. Το μεγαλύτερο μέρος της ιστοσελίδας περιλαμβάνει τον τίτλο και την περιληψη όλων των άρθρων (μονάδων τεκμηριωμένου υλικού) που έχουν εισαχθεί για την συγκεκριμένη θεματική κατηγορία.



Εικόνα 6. Παρουσίαση ενός «άρθρου»



Στην εικόνα 6 μπορούμε να δούμε την πλήρη παρουσίαση ενός συγκεκριμένου άρθρου. Εμφανίζεται ο τίτλος του άρθρου, κάποια στοιχεία περιγραφής του άρθρου, το κυρίως κείμενο του άρθρου αριστερά, ενώ στο δεξιό τμήμα εμφανίζεται όλο το υπόλοιπο υλικό που συνοδεύει το άρθρο (εικόνες, ήχοι, αρχεία κλπ.).

Οθόνη πίνακα περιεχομένων (sitemap)

Ένας άλλος τρόπος πρόσβασης στις οθόνες και στο περιεχόμενο της πύλης μπορεί να γίνει μέσω του πίνακα περιεχομένων (site map).

Υποσύστημα διαχείρισης

Το υποσύστημα διαχείρισης περιεχομένου περιλάμβανε μια σειρά ιστοσελίδων οι οποίες είναι προσβάσιμες χρησιμοποιώντας κάποιο φυλλομετρητή. Με τη βοήθεια φορμών και εργαλείων που ήταν ενσωματωμένες στις ιστοσελίδες αυτές επιτεύχθηκε η διαχείριση του υλικού και της τεκμηρίωσής του. Το εγχειρίδιο χρήσης της Πύλης περιλάμβανε αναλυτικές οδηγίες χρήσης του υποσυστήματος διαχείρισης.

Συνοπτικά, το υποσύστημα διαχείρισης έδωσε τις εξής δυνατότητες:

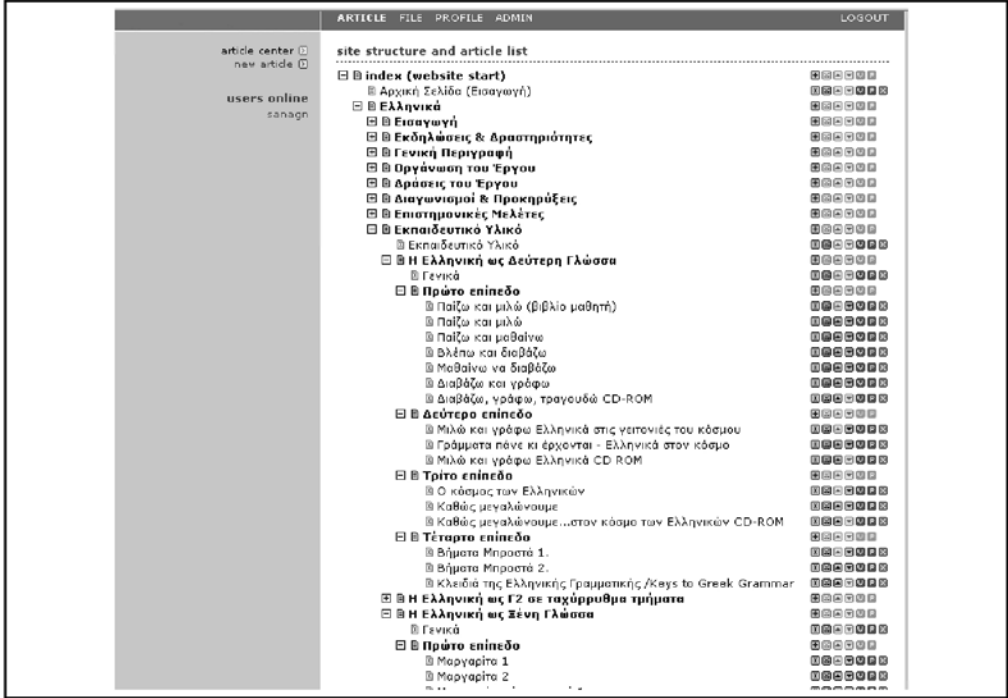
- 1. Εισαγωγή και διαχείριση κωδικών χρηστών.
- 2. Εισαγωγή και διαχείριση Θεματικών Κατηγοριών.
- 3. Εισαγωγή νέου υλικού, τροποποίηση/διαγραφή υπάρχοντος υλικού.
- 4. Καθορισμός διασυνδέσεων.
- 5. Επιλογή προτύπων παρουσίασης.
- 6. Έλεγχος και επικύρωση του υλικού που έχει εισαχθεί.
- 7. Εισαγωγή ανακοινώσεων/νέων.
- 8. Εισαγωγή μεταφράσεων σε άλλες γλώσσες.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα στοιχεία των λειτουργικών προδιαγραφών του υποσυστήματος διαχείρισης περιεχομένου.

Εικόνα 7. Διαχείριση «Άρθρων»



Ομάδες χρηστών του υποσυστήματος διαχείρισης

Το υποσύστημα διαχείρισης περιλαμβάνει δυο ομάδες χρηστών οι οποίες έχουν διαφορετικά δικαιώματα και διαφορετικές δυνατότητες. Οι ομάδες χρηστών είναι οι εξής:

- **ΟΔ:** Ομάδα Διαχείρισης Ιστοχώρου
εγκρίνει το υλικό που θα δημοσιευτεί στο Διαδίκτυο και δημιουργεί την συνολική σύνδεση μεταξύ διαφόρων τμημάτων του υλικού
- **ΟΤΕΥ:** Ομάδα Τεκμηρίωσης και Επιμέλειας Υλικού
τεκμηριώνουν και εισάγουν το υλικό στην πλατφόρμα, είναι υπεύθυνος για κάποιο συγκεκριμένο υλικού

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όταν κάποιος χρήστης «εισέλθει» στο υποσύστημα διαχείρισης περιεχομένου (χρησιμοποιώντας το ανάλογο όνομα χρήστη και τον κωδικό του) ανάλογα με την ομάδα χρηστών στην οποία ανήκει, θα εμφανιστεί ένας κατάλογος επιλογών αντίστοιχος με τις παραπάνω δυνατότητες, ώστε να μπορεί να επιλέξει την εργασία την οποία θέλει να επιτελέσει.

Βάση δεδομένων και δενδρική δομή αρχείων

Όλο το υλικό που εισάγεται στη πλατφόρμα χρησιμοποιώντας το υποσύστημα διαχείρισης αποθηκεύεται σε ένα υποσύστημα που περιλαμβάνει δύο τμήματα:



- Μια σχεσιακή βάση δεδομένων η οποία υλοποιείται σε MySQL.
- Φακέλους και αρχεία σε μορφή δένδρικής δομής όπου αποθηκεύονται όλα τα αρχεία που εισάγονται στη πλατφόρμα (εικόνες, ήχοι κλπ.). Σημειώνουμε ότι αυτό το δέντρο φακέλων συμπεριλαμβάνει και τα αρχεία που περιέχουν τα υποσυστήματα παρουσίασης και διαχείρισης της πλατφόρμας.

Τα αρχεία του ψηφιοποιημένου υλικού (εικόνες, ήχοι κλπ.) που εισάγονται στο σύστημα αποθηκεύονται σε ένα δέντρο φακέλων και παίρνουν μια μοναδική ονομασία. Το στοιχείο της τεκμηρίωσής τους αποθηκεύονται στη βάση δεδομένων.

Βιβλιογραφία, αναφορές

Welling, L., Thomson, L. (2002) *Ανάπτυξη web εφαρμογών με PHP και MySQL*, μετ. Γκιούρδα, Αθήνα.

Converse, T., Park, J., Morgan, Cl. (2004) *PHP5 and MySQL bible*. Indianapolis, Wiley Publishing Inc.

Sterling H. (2002) *PHP. Οδηγός Προγραμματισμού*, μετ. Γκιούρδα, Αθήνα.

The World Wide Web Consortium <http://www.w3.org/>

The phpwcms web content management system <http://www.phpwcms.de/>

APACHE, "The Apache HTTP Server Project", <http://httpd.apache.org/>

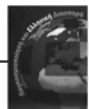
MYSQL, "MySQL Database Server", <http://www.mysql.com/products/index.html>

PHP, "What is PHP?", <http://www.php.net/>

IDM, Intranet Corner, adapted from Competia.com, http://idm.internet.com/articles/200002/gs_02_18_00a.html

Μεράκος, Λ., Σφηκόπουλος, Θ., Οικονόμου Ι. (2002) *"Portals"*, Παρουσίαση στην ΤΕ του GUnet, Ιανουάριος 2002.

IDM, Putting Your Intranet to Work: 50 Ideas for Department-Specific Applications, adapted from USWeb, <http://idm.internet.com/features/usweb/50ways.shtml>



Οι Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες Σύγχρονης και Ασύγχρονης Μετάδοσης στην Υπηρεσία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Ζητήματα Σχεδιασμού και Υλοποίησης Συστήματος Μικτής Μάθησης (Blended Learning) για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Ομογένειας¹

Παναγιώτης Αναστασιάδης

Επικούρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) συμβάλλουν στην δημιουργία ενός νέου περιβάλλοντος στην εργασιακή και καθημερινή ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων σε όλο τον πλανήτη (Anastasiades 2002b).

Ο τομέας της εκπαίδευσης, προσπαθεί να συγχρονίσει τον βηματισμό του με τις απαιτήσεις μιας εποχής, που επιτάσσει ανοιχτά, ευέλικτα, μαθητοκεντρικά συστήματα χωρίς να απαιτείται η συνεχής παρουσία των εκπαιδευομένων στους συμβατικούς χώρους μάθησης.

Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία του εγχειρήματος της εισαγωγής των ΤΠΕ για την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας της μάθησης (Ράπτης και Ράπτη 2004), αποτελεί η εκπόνηση διδακτικών προσεγγίσεων που θα ανταποκρίνονται στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τη συνεχή επιμόρφωση και ενθάρρυνση του σημαντικότερου πόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού λειτουργού (Vosniadou & Kollias 2001).

Στην σημερινή εποχή των ραγδαίων μεταβολών και της συνεχούς απαξίωσης της γνώσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) καλείται να απαντήσει θετικά στις νέες προκλήσεις που αναδύονται στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Για αρκετά χρόνια κυριάρχησαν τεχνοκεντρικές αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες η ΕΞΑΕ αντιμετωπιζόταν ως τεχνολογική και οργανωτική οντότητα (Bates, 1995) με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η παιδαγωγική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας (Massialas 1989, Paulsen 2003).

1. Η εργασία αυτή είναι δημοσιευμένη στα πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης το οποίο διοργανώθηκε από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.



Στην εργασία αυτή υποστηρίζεται η άποψη, πως η τεχνολογία δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ένα ουδέτερο μέσο διδασκαλίας (Λιοναράκης, 2006), αλλά θα πρέπει να αξιοποιηθεί με παιδαγωγικούς όρους, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της διερευνητικής και κριτικής σκέψης (Mezirow 1981, Kemmis 1985, De Bra et al 2000, Brusilovsky 1999, Kostoula & Makrakis 2006) μέσα από την δημιουργική ένταξη τους στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Carr & Kemmis 2002). Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων επηρεάζεται από τον σχεδιασμό της διδακτικής μεθοδολογίας και όχι από τον τύπο της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται για τη μετάδοση των πληροφοριών (Λιοναράκης 2006).

Η εργασία αυτή εστιάζει την προσοχή της στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μικτών συστημάτων μάθησης (Blended Learning) στην βάση των αρχών του κοινωνικού εποικοδομισμού. Στην πρώτη ενότητα αναφερόμαστε στον ρόλο της τεχνολογίας και τους τρόπους με τους οποίους η ΕΞΑΕ καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες της νέας εποχής. Στην δεύτερη ενότητα οριοθετείται η έννοια των συστημάτων μικτής μάθησης, ενώ στην τρίτη ενότητα το ενδιαφέρον μας εστιάζεται σε θέματα σχεδιασμού περιβαλλόντων μικτής μάθησης. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα κύρια σημεία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος μικτής μάθησης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας.

1. Προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου και εκπαίδευση από απόσταση

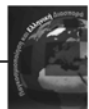
Ο Desmond Keegan (1996) πρότεινε ένα από τους πιο πλήρεις ορισμούς της εξ αποστάσεως μάθησης ο οποίος αναφέρονταν σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

1. Τον οιονεί διαχωρισμό του δασκάλου και του μαθητή καθ' όλη την περίοδο της μαθησιακής διαδικασίας.
2. Την επίδραση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού για τον σχεδιασμό της πορείας της μελέτης και προετοιμασίας των υλικών και την παροχή υπηρεσιών για ακαδημαϊκή και μαθησιακή υποστήριξη.
3. Τη χρήση της τεχνολογίας και των μέσων – έντυπο υλικό, βίντεο, ακουστικές συχνότητες ή ηλεκτρονικό υπολογιστή- για να μεταφέρει το περιεχόμενο του μαθήματος και να παρέχει μηχανισμούς για αλληλεπίδραση.
4. Την παροχή αμφίδρομης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.
5. Την οιονεί μόνιμη απουσία ομάδας μαθητών, έτσι ώστε οι μαθητές να διδάσκονται περισσότερο ως άτομα παρά ως ομάδες (Keegan 1996, σ. 50).

Ο Keegan αναγνωρίζει πως ο πέμπτος όρος «η οιονεί μόνιμη απουσία ομάδας μαθητών» πρέπει να επανεξεταστεί κάτω από το φως της δημιουργίας ομάδων εκπαιδευομένων με την χρήση των νέων τεχνολογιών. (Keegan 1996, σ. 46-47).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο όρος «εξ αποστάσεως» αναφέρεται στην πραγματοποίηση των σπουδών από μια φυσική-γεωγραφική απόσταση ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο, χωρίς τοπικούς ή χρονικούς περιορισμούς, γεγονός που διαφοροποιεί την ΕΞΑΕ από την παραδοσιακή εκπαίδευση. Η φυσική απόσταση δεν αποτελεί πλέον εμπόδιο, αφού η ποικιλία στα μέσα επικοινωνίας και η κατάλληλη αξιοποίησή τους συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Lionarakis 2003).

Οι ΤΠΕ είναι το αποτέλεσμα της σύγκλισης του τομέα της πληροφορικής και του τομέα των τηλεπικοινωνιών. Τα δίκτυα των υπολογιστών και τα συστήματα υπερμέσων συνθέτουν το νέο περιβάλλον των Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών (ΠΜΤ)- δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη περιβαλλόντων μάθησης στο διαδίκτυο, στοχεύοντας στην ενίσχυση της διαδραστικότητας μεταξύ εκπαιδευομένων-εκπαιδευτών- μαθησιακού υλικού και μαθησιακών



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

εργαλείων, ανοίγοντας νέες προοπτικές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Wegner 2001).

Οι ΠΜΤ μεταβάλλουν την έννοια του χώρου και του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσδίδουν στην ΕΞΑΕ νέες διαστάσεις. Στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία η παρουσία εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στον ίδιο χώρο (τάξη) και στον ίδιο χρόνο (ωρολόγιο πρόγραμμα) αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που παραμένουν αναλλοίωτα στο πέρασμα του χρόνου.

Οι ΤΠΕ επαναπροσδιορίζουν την αντίληψη μας και τον ορισμό της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Hanson et al. 1997). Η επίδραση των νέων τεχνολογιών και η χρήση τους στην εκπαίδευση οδηγεί στην διαπίστωση ότι η ηλεκτρονική σύνδεση του διδάσκοντα με τους μαθητές σε διάφορες τοποθεσίες δημιουργεί μια εικονική (δυναμική) τάξη. (Keegan 1995).

Οι Moor & Kearsley (1996) προσέγγισαν την ΕΞΑΕ ως την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία διεξάγεται σε διαφορετικά σημεία και απαιτεί την εφαρμογή ειδικών τεχνικών για τον σχεδιασμό των μαθημάτων, την χρήση τεχνολογικών μέσων και επικοινωνιακών συστημάτων, και τέλος μια ιδιαίτερη οργανωτική και διοικητική υποστήριξη.

Σύμφωνα με τον Simonson (2000):

Η ΕΞΑΕ αποτελεί ένα τυπικό σύστημα εκπαίδευσης όπου οι σπουδαστές είναι σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία και συνδέονται τόσο με τον εκπαιδευτή όσο και μεταξύ τους μέσω διαδραστικών μέσων και τηλεπικοινωνιακών συστημάτων.

Η έκρηξη των ΤΠΕ και του διαδικτύου έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα στον χώρο ΕΞΑΕ, μεταβάλλοντας σημαντικά το περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Anastasiades 2005, Paulsen 2003). Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η τεχνολογία στην ΕΞΑΕ προκαλεί προβληματισμούς, καθώς πολλές φορές η έμφαση δίνεται περισσότερο στους διαθέσιμους τεχνολογικούς πόρους και λιγότερο στις παιδαγωγικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να διέπουν ένα περιβάλλον μάθησης. (Κοζμα 2001, Λιοναράκης 2006, Αναστασιάδης 2006)

Η έμφαση που δίνεται στις μέρες μας στα τεχνολογικά μέσα σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας και την προσπάθεια μετάβασης σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον που θα ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο στην αναζήτηση της γνώσης (Κανάκης 1990).

Η άκριτη και χωρίς παιδαγωγικές προϋποθέσεις εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενδυναμώνει τις υπάρχουσες δομές (Ράπτης & Ράπτη, 2004) ενισχύει τις ανισότητες, «ανοίγοντας την ψαλίδα» μεταξύ μαθητών στην ίδια τάξη αλλά και σχολείων μεταξύ τους, συμβάλλοντας στην ένταση του φαινομένου του ψηφιακού διψισμού (Αναστασιάδης, 2005).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η δημιουργική ένταξη των ΤΠΕ στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Carr & Kemmis 2002) και η αξιοποίηση της τεχνολογίας με παιδαγωγικούς και κοινωνικούς όρους ευνοούν την δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης από απόσταση τα οποία θα ενθαρρύνουν την διερευνητική και κριτική σκέψη. (De Bra et al 2000, Brusilovsky 1999, Κωστούλα και Μακράκης 2006), και διαμορφώνουν τους όρους και τις προϋποθέσεις για μια πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Lionarakis 1998).

2. Τα περιβάλλοντα μικτής μάθησης

Ένα περιβάλλον μάθησης είναι ένα σύνθετο σύστημα το οποίο αποτελείται από συσχετιζόμενους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδραστική μάθηση με (αλλά χωριστά από) σχετικές ατομικές και πολιτισμικές διαφορές (Salomon 1992). Η υλοποίηση ενός ολοκληρωμέ-



νου περιβάλλοντος μάθησης στο διαδίκτυο αποτελεί συνάρτηση παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων, τεχνολογικών μέσων και οργανωτικών διαδικασιών στην βάση ενός ευρύτερου φιλοσοφικού πλαισίου (Αναστασιάδης 2006).

Τα μικτά περιβάλλοντα μάθησης (Blended Learning) γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη τόσο στις ΗΠΑ (NCES 2003), όσο και διεθνώς (Bonk & Graham 2007). Έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί σχετικά με τα περιβάλλοντα μικτής μάθησης οι οποίοι παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους (Driscoll 2002). Οι Graham, Allen & Ure (2003) στο (Bonk & Graham 2007), μετά από συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι με τον όρο μικτή μάθηση η έμφαση δίνεται είτε στον συνδυασμό των τεχνολογιών (Thompson 2002), είτε στον συνδυασμό διδακτικών προσεγγίσεων (Driscoll 2002), είτε στον συνδυασμό της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας με περιβάλλοντα ασύγχρονης κυρίως εκπαίδευσης στο διαδίκτυο (Bonk & Graham 2007, Valiathan 2002).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ένα μικτό σύστημα μάθησης είναι το αποτέλεσμα του βέλτιστου παιδαγωγικού συνδυασμού των προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών σύγχρονης και ασύγχρονης μετάδοσης (Anastasiades 2005, 2007).

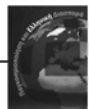
Οι Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες (ΠΜΤ) Ασύγχρονης Μετάδοσης υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις, συμβάλλουν στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος ΕΞΑΕ χαρακτηριστικό γνώρισμα του οποίου είναι ότι εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το εκπαιδευτικό υλικό σε διαφορετικό χώρο και χρόνο (Ασύγχρονη μορφή ΕΞΑΕ). Το ενιαίο τεχνολογικό περιβάλλον στο οποίο συντελούνται διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης καλείται πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, με χαρακτηριστικά παραδείγματα το WebCT (Clark 2002), το Blackboard (Yi & Hwang 2003) και το Stellar (Stellar 2000), τα οποία παρέχουν ένα εύχρηστο και φιλικό περιβάλλον για την υλοποίηση της ΕΞΑΕ μέσω του διαδικτύου. Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εστιάζεται σε πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης οι οποίες στηρίζονται σε ελεύθερο λογισμικό ανοιχτού κώδικα (ΕΛΑΚ) και αποτελούν μια αξιόπιστη και εναλλακτική επιλογή στις προσπάθειες άκρατης εμπορευματοποίησης του αναδυόμενου πεδίου της ΕΞΑΕ (Αναστασιάδης 2005).

Οι ΠΜΤ Σύγχρονης Μετάδοσης και ιδιαίτερα η τηλεδιάσκεψη υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορούν να διαμορφώσουν ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον συνεργατικής μάθησης από απόσταση στο πλαίσιο του οποίου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι από δύο ή περισσότερα γεωγραφικά σημεία θα έχουν την δυνατότητα να έλθουν σε επαφή, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν σε πραγματικό χρόνο μέσω ήχου, ζωντανής εικόνας και διαμοίρασης δεδομένων (Anastasiades 2006).

Η χρήση της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος μάθησης με κύρια χαρακτηριστικά την αλληλεπίδραση, την ευελιξία, την ανάπτυξη συνεργατικότητας, την χρήση διαφορετικών μέσων, την πρόσβαση σε πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και το προσιτό κόστος (Sullivan, Jolly, Foster & Tompkins 1994). Η τηλεδιάσκεψη θα διαδραματίσει τα επόμενα χρόνια πολύ σημαντικό ρόλο στο θεματικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Abbott, L et al 1993, Fillion et al 1999, Chen & Willits 1998, Martin 2005) και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Dallat et al 1992, Anastasiades 2005).

Επίσης στις ΠΜΤ σύγχρονης μετάδοσης συγκαταλέγεται και η υπηρεσία μονόδρομης μετάδοσης δεδομένων (Webcasting) η οποία αξιοποιείται για μετάδοση διαλέξεων σε πραγματικό χρόνο μέσω διαδικτύου (Haga & Kaneda 2005) και αποτελεί ένα σημαντικό τεχνολογικό εργαλείο κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μπαλαούρας και Σκιαδέλλη 2006) αλλά και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Anastasiades 2007).

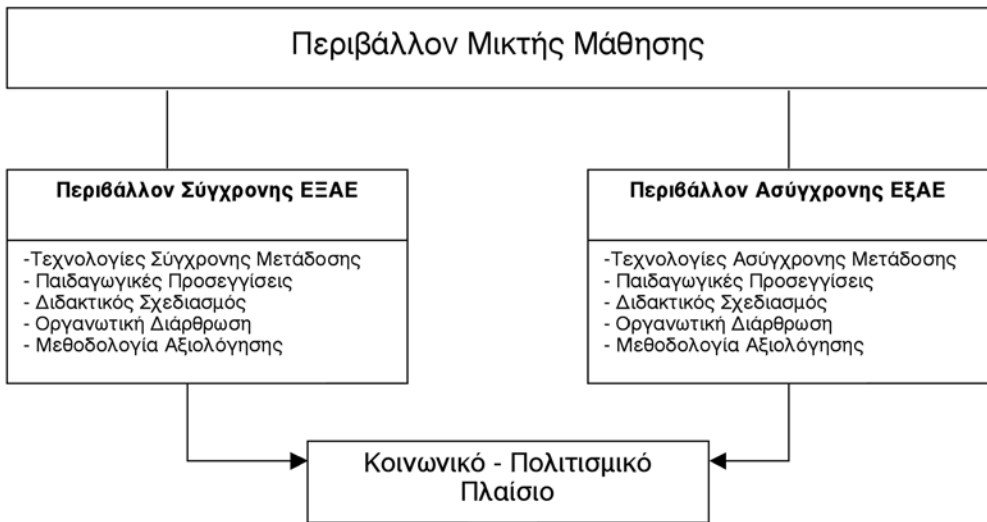
Οι ΠΜΤ σύγχρονης και ασύγχρονης μετάδοσης δεν λειτουργούν ως ανταγωνιστικές έννοιες, αλλά μπορούν και πολλές φορές επιβάλλεται, να συμπληρώνουν η μία την άλλη,



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα μικτό (Blended) περιβάλλον συνεργατικής μάθησης (Anastasiades 2007). Τα μικτά περιβάλλοντα μάθησης στο διαδίκτυο αξιοποιώντας τόσο τις τεχνολογίες σύγχρονης όσο και ασύγχρονης μετάδοσης υποστηρίζουν την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή (Dori et al. 2003, Light et al. 2000) την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων (Guzdial & Turns 2000) αλλά και την δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτών (Sheremetov & Arenas 2002).

Σχήμα 1: Τα συστατικά στοιχεία ενός μικτού περιβάλλοντος μάθησης (Anastasiades 2007)



3. Ζητήματα σχεδιασμού συστημάτων μικτής μάθησης (Blended Learning)

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στο γνωστικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων διερευνά συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πραγματικότητα με βάση τις δικές τους ανάγκες και εμπειρίες (Κοκκος 2007). Κομβικό σημείο στην όλη προσπάθεια αποτελεί η διαπίστωση πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτές τους να αντιλαμβάνονται με κριτικό τρόπο τις αιτίες από τις οποίες προέκυψαν οι ανάγκες τους με βάση τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που έχουν οι ίδιοι εξωτερικεύσει (Κοκκος 2007), με στόχο την απεξάρτησή τους από παραδοχές που ανατροφοδοτούν την εσωστρέφεια και την ανάληψη δράσης σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο με βάση τις νέες αντιλήψεις.

Με βάση την προτεινόμενη μεθοδολογία (Anastasiades 2007), επιχειρείται η εκπόνηση μιας διδακτικής μεθοδολογίας στην βάση της κοινωνικής επικοινωνιακής προσέγγισης και των αρχών εξαε της ADEC (ADEC 1999). Σύμφωνα με το ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο στόχος μας είναι η σχεδίαση ενός ανοικτού μαθητοκεντρικού διδακτικού περιβάλλοντος συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης. Ο διδακτικός σχεδιασμός ενός τέτοιου περιβάλλοντος υποστηρίζεται από την αξιοποίηση μη γραμμικών μοντέλων τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως σήμερα και βασίζονται κατά μεγάλο βαθμό στην θεωρία της δόμησης (constructivism).

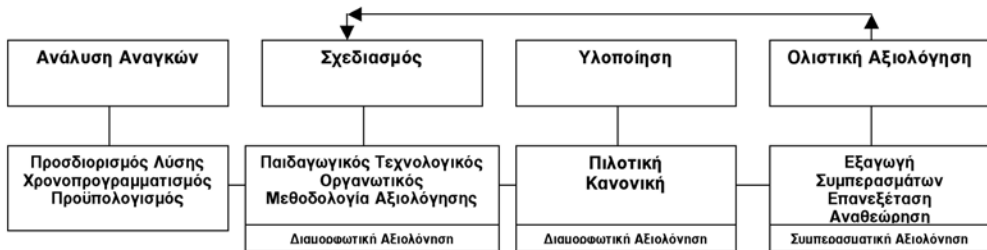


Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου είναι Vrasidas et all (2000):

1. Ο σχεδιασμός του διδακτικού συστήματος στηρίζεται σε φάσεις και ενέργειες
2. Χρησιμοποιούνται ειδικές μέθοδοι διοίκησης του έργου ανάπτυξης, συνήθως υιοθετημένες από την ανάπτυξη πληροφορικών συστημάτων (information systems)
3. Τα διδακτικά συστήματα αποτελούνται από τρία μέρη: ανθρώπινους πόρους, πόρους μαθησιακού υλικού και πόρους τεχνολογικής υποδομής.
4. Οι τέσσερις φάσεις του διδακτικού σχεδιασμού είναι η ανάλυση, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση

Με βάση την φιλοσοφική και παιδαγωγική μας θεώρηση και κυρίως τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές και τεχνολογικές απαιτήσεις της εκπαιδευτικής χρήσης της ΔΤ, σχεδιάστηκε το κάτωθι μοντέλο ανάπτυξης διδακτικού συστήματος στηριζόμενοι στην προσέγγιση των Vrasidas & Mclsaac 2000.

Σχήμα 2: Το προτεινόμενο μοντέλο του διδακτικού σχεδιασμού (Anastasiades 2007)



4. Από την Θεωρία στην Πράξη: Υλοποίηση συστήματος μικτής μάθησης (Blended Learning) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας

4.1. Γενική Περιγραφή

Η παρουσία 4.000.000 ατόμων ελληνικής καταγωγής σε περισσότερες από 100 χώρες ανά την υδρόγειο και η οργανωμένη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε τουλάχιστον 40 από τις 100 χώρες, σε συνδυασμό με την οικονομική, πολιτική και πολιτιστική παρουσία των αποδημένων στο εξωτερικό, αποτελούν αδιάσειστα τεκμήρια ότι ο ελληνισμός ζει και δρα σε μεγάλο βαθμό εκτός των ελλαδικών συνόρων (Δαμανάκης 1987).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας αποτελεί σημαντική συνιστώσα του προγράμματος «Παιδείας Ομογενών», το οποίο υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και πηγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τα τελευταία τέσσερα χρόνια υλοποιείται και αναπτύσσεται ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον συνδυασμού σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης από απόσταση (Damanakis & Anastasiades 2005), τόσο για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στις χώρες διαμονής τους, όσο και για την επιμόρφωση ελλαδικών εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

4.2. Ανάλυση αναγκών - τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της ομογένειας

Η διασπορά των εκπαιδευτικών της ομογένειας σε περισσότερες από 40 χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο αποτέλεσε την μεγαλύτερη πρόκληση στην φάση του σχεδιασμού του προτεινόμενου περιβάλλοντος εξάε.

Το βασικότερο χαρακτηριστικό της ομάδας στόχου ήταν η ανομοιογένεια σε όλα σχεδόν τα επίπεδα:

1. Ανομοιογένεια στις ανάγκες επιμόρφωσης: το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών από χώρα σε χώρα αλλά και μέσα στην ίδια την χώρα, παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις και αυτό είχε άμεση επίπτωση στην ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Άρα ο σχεδιασμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης έπρεπε να λάβει υπόψη τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες της ομάδας στόχου.
2. Ανομοιογένεια στο τεχνολογικό περιβάλλον: Από χώρα σε χώρα αλλά και στις ίδιες τις χώρες, υπήρχαν σημαντικές διαβαθμίσεις τόσο στο επίπεδο των τεχνολογικών και επικοινωνιακών υποδομών όσο και στο επίπεδο των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων από πλευράς των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός του τεχνολογικού περιβάλλοντος ήταν το αποτέλεσμα της διάγνωσης των ανωτέρω διαβαθμίσεων.
3. Γεωγραφική διασπορά: Η απόλυτη γεωγραφική διασπορά και η ένταξη των χωρών σε διαφορετικές ζώνες χρόνου, αποτέλεσε μια σημαντική πρόκληση τόσο στην φάση του σχεδιασμού όσο και της υλοποίησης του περιβάλλοντος Μικτής Μάθησης και ιδιαίτερα των τηλεδιασκέψεων.
4. Ανομοιογένεια σε πολιτισμικό επίπεδο. Οι ελληνικής καταγωγής πολίτες του κόσμου ήταν φορείς της κουλτούρας της νοστρωπίας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στις χώρες τους, ενώ παράλληλα μοιράζονταν την Ελληνική ιστορική και πολιτιστική κληρονομιά ο καθένας μέσα από τα βιώματα και τις παραστάσεις του. Οι «δικοί μας άλλοι» αποτελούν μια ομάδα με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ο σχεδιασμός μας όφειλε να λάβει υπόψη την έννοια της «δασπορικής ταυτότητας» η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαίδευση (Δαμανάκης 2007).

Όλα αυτά συνέβαλλαν στην αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας πολυμορφικής προσέγγισης σε επίπεδο διδακτικού, τεχνολογικού και οργανωτικού σχεδιασμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο διαχωρισμός της ομάδας στόχου σε τρεις υποομάδες ανάλογα με τις διαφορετικές υποομάδες με κριτήριο την ζώνη χρόνου, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τις τεχνολογικές τους δυνατότητες. Την πρώτη υποομάδα αποτέλεσαν οι χώρες της Ευρώπης και της Αφρικής (Βόρεια και Νότια Αφρική), την δεύτερη η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία και την τρίτη ομάδα η Αμερική και ο Καναδάς.

4.3. Σχεδιάζοντας το πρόγραμμα επιμόρφωσης

Με βάση τις ανάγκες της ομάδας στόχου αλλά και την διδακτική μας προσέγγισης διαμορφώνονται 3 επίπεδα προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Πρώτο Επίπεδο: Εισαγωγικός Κύκλος Επιμόρφωσης

– Σκοπός: Η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τις βασικές αρχές σχεδιασμού και των νέων διδακτικών εγχειριδίων και ιδιαίτερα την διδακτική τους αξιοποίηση στην σχολική τάξη.

– Περιεχόμενο: Με βάση την διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών της ομάδας στόχου διαμορφώθηκε ένας εισαγωγικός κορμός επιμόρφωσης από έξι εισαγωγικές θεματικές ενότητες (Θ.Ε.) οι οποίες συγκροτούν τον Εισαγωγικό Κύκλο Επιμόρφωσης:



- Θεωρητικό Πλαίσιο: Προγράμματα Σπουδών, Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (ΕΔΓ), Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα (ΕΞΓ), Διαπιστωτικά Κριτήρια
- Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (ΕΔΓ): Διδακτική Αξιοποίηση των νέων Βιβλίων
- Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα (ΕΞΓ): Διδακτική Αξιοποίηση των νέων Βιβλίων
- Στοιχεία Ιστορίας και πολιτισμού
- Διδακτική Αξιοποίηση των Εκπαιδευτικών Πολυμέσων στην Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας.

– Διάρθρωση: Η διάρθρωση του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης ακολουθεί την λογική του αρθρωτού συστήματος, δηλαδή της ελεύθερης επιλογής των προσφερόμενων θεματικών κύκλων προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευχέρεια να διαμορφώσουν οι ίδιοι το πρόγραμμα της επιμόρφωσης τους με βάση τις δικές τους ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα.

– Χαρακτηριστικά: Η έμφαση δίνεται στις εισηγήσεις μέσω τηλεδιασκέψεων και webcast, και οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να μελετήσουν εκπαιδευτικό υλικό σε ηλεκτρονική μορφή το οποίο είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο

– Διάρκεια: 6-22 ώρες Τηλεδιασκέψεων

– Πιστοποίηση Προβλέπονται τρεις μορφές πιστοποίησης:

α. Βεβαίωση παρακολούθησης Θ.Ε. με την προϋπόθεση να έχουν παρακολουθήσει το σύνολο των διαλέξεων για κάθε Θ.Ε. β. Βεβαίωση επιτυχούς ολοκλήρωσης Θ.Ε. με την προϋπόθεση εκτός από την παρακολούθηση των εισηγήσεων να έχουν εκπονήσει επιτυχώς τις εργασίες που έχουν σχεδιαστεί από τους υπεύθυνους καθηγητές των Θ.Ε. γ. Πιστοποιητικό επιτυχούς ολοκλήρωσης εισαγωγικού θεματικού κύκλου.

Δεύτερο Επίπεδο: Ολοκληρωμένος Κύκλος Επιμόρφωσης

– Σκοπός: Η εμβάθυνση στις αρχές και την φιλοσοφία των προτεινόμενων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων.

– Περιεχόμενο: Ο Ολοκληρωμένος κύκλος της επιμόρφωσης αποτελείται από τρεις θεματικές ενότητες:

- Γενική Παιδαγωγική-διδακτική επιμόρφωση
- Γλωσσική επιμόρφωση, Επιμόρφωση στην διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης αλλά και ως Ξένης Γλώσσας.
- Επιμόρφωση στη διδασκαλία ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων

Διάρθρωση: Αρθρωτό σύστημα

– Χαρακτηριστικά: Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον μικτής μάθησης. Ειδικότερα η κάθε θεματική ενότητα έχει διάρκεια 10 εβδομάδες και αντιστοιχεί σε 40 ώρες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον ασύγχρονης εξΑΕ (εκπαιδευτικό υλικό, δραστηριότητες κλπ) και 10 ώρες συμμετοχής στις τηλεδιασκέψεις ή στο webcast.

– Διάρκεια: 10 εβδομάδες ανά θεματική ενότητα

– Πιστοποίηση: προβλέπονται δύο μορφές πιστοποίησης

α. Πιστοποιητικό επιτυχούς ολοκλήρωσης θεματικής ενότητας. β. Πιστοποιητικό επιτυχούς ολοκλήρωσης βασικού κύκλου επιμόρφωσης

Τρίτο Επίπεδο: Εξειδικευμένος Κύκλος Επιμόρφωσης

Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται σε εξειδικευμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις μικρής διάρκειας, με σκοπό την κάλυψη ομάδων με ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά. Το



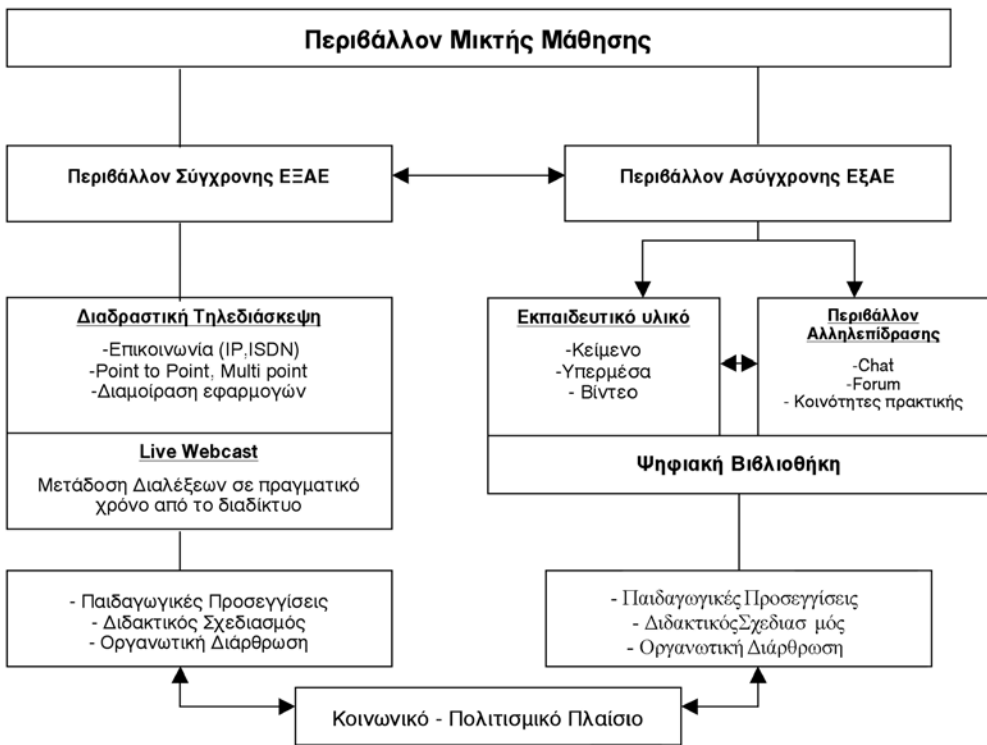
Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά, η διάρθρωση, η διάρκεια και η πιστοποίηση της επιμόρφωσης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου.

4.4. Σχεδιάζοντας το τεχνολογικό περιβάλλον μικτής μάθησης

Το μοντέλο εκπαίδευσης που εκπονήθηκε υποστηρίζει τον λειτουργικό συνδυασμό (Blended Learning Model), εκπαιδευτικών περιβαλλόντων σύγχρονης μετάδοσης –τηλεδιάσκεψεις και webcast- και ασύγχρονης μετάδοσης – ασύγχρονης πλατφόρμας στο διαδίκτυο- (σχήμα 3) με στόχο την παροχή ενός περιβάλλοντος μικτής μάθησης για την επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών στις χώρες διαμονής τους. (Anastasiades 2007).

Σχήμα 3: Το περιβάλλον μικτής μάθησης για τους εκπαιδευτικούς της ομογένειας



4.5. Από την θεωρία στην πράξη: Το περιβάλλον της ασύγχρονης ΕΞΑΕ

Η υλοποίηση της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης, στηρίχτηκε στην αξιοποίηση της πλατφόρμας e-class, η οποία βασίζεται στην φιλοσοφία του λογισμικού ανοιχτού κώδικα και αναπτύχθηκε από την ομάδα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης του Ελληνικού Ακαδημαϊκού Διαδικτύου GUnet. Με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας στόχου και προκειμένου να υποστηρίξουμε την διδακτική μας προσέγγιση, επανασχεδιάστηκαν βασικά τμήματα της πλατφόρμας.



Τα βασικά χαρακτηριστικά της πλατφόρμα είναι τα εξής (Anastasiades 2005):

- Η πρώτη σελίδα της πλατφόρμας περιέχει πληροφορίες σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την μέθοδο διδασκαλίας, το κόστος και τις προϋποθέσεις φοίτησης, τα πιστοποιητικά σπουδών κλπ. Επίσης παρέχει ένα φιλικό και εύχρηστο περιβάλλον μέσω του οποίου ενεργοποιούνται οι περιοχές που αντιστοιχούν στους ανθρώπινους πόρους του συστήματος, δηλαδή τον καθηγητή, τον βοηθό, τον εκπαιδευόμενο, τον επισκέπτη και τέλος τον διαχειριστή.

Εικόνα 1: Η Πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης του “Παιδεία Ομογενών”
(<http://elearn.edc.uoc.gr/>)



- Διαμόρφωση ιστοσελίδων εγγραφής και παρακολούθησης μαθημάτων για τους σπουδαστές. Η εγγραφή θα γίνεται με σαφώς καθορισμένα βήματα που θα πρέπει να ακολουθεί ο κάθε σπουδαστής (εκδήλωση ενδιαφέροντος, συμπλήρωση ερωτηματολογίου, συλλογή προσωπικών πληροφοριών, εγγραφή και αποστολή κωδικού στον σπουδαστή, κλπ.).
- Διαμόρφωση ιστοσελίδων ανάρτησης και διαχείρισης μαθημάτων για τους διδάσκοντες. Ειδικά για την ανάρτηση των μαθημάτων θα διαμορφωθούν πρότυπα κειμένων τα οποία θα χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές-βοηθούς για τη συγγραφή του περιεχομένου, και τα οποία θα αναρτώνται στη συνέχεια στο ασύγχρονο περιβάλλον με την ελάχιστη δυνατή παρέμβαση του χειριστή.
- Διαμόρφωση ιστοσελίδων για την εκτέλεση των απαραίτητων ενεργειών που θα αναλαμβάνουν οι βοηθοί κάθε μαθήματος (tutors).
- Δόμηση του εκπαιδευτικού υλικού σε κατηγορίες και με χρονολογική σειρά (παραδόσεις, ασκήσεις, ερωτήματα, εργασίες, κλπ.).
- Ανάπτυξη περιβάλλοντος ζωντανής γραπτής συνομιλίας μέσω διαδικτύου μεταξύ σπουδαστών, βοηθών και καθηγητών (chat rooms).
- Σύνταξη ιστοσελίδων βοήθειας και συχνών ερωτήσεων για το περιβάλλον τηλεεκπαίδευσης.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- Ενσωμάτωση εργαλείου αναζήτησης ιστοσελίδων στον κατάλογο του περιεχομένου των μαθημάτων με βάση το περιεχόμενο ή/και λέξεις-κλειδιά.

4.6. Από την θεωρία στην πράξη: Το περιβάλλον της σύγχρονης ΕΞΑΕ

Ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος σύγχρονης εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ιδιαίτερα όταν οι αυτοί βρίσκονται σε διαφορετικές χώρες και πόλεις, με αρκετές ιδιαιτερότητες τόσο σε τεχνολογικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Anastasiades 2007). Το πρόβλημα γίνεται ακόμα πιο σύνθετο σε εκείνες τις περιοχές όπου δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης σε αίθουσες τηλεδιάσκεψης, είτε γιατί δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, είτε γιατί το κόστος είναι απαγορευτικό, είτε γιατί δεν υπάρχει εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό.

Προκειμένου να ανταποκριθούμε στις ανάγκες ενός πολύπλοκου και αντιφατικού περιβάλλοντος, ο σχεδιασμός της σύγχρονης εκπαίδευσης στηρίχτηκε:

- στην δημιουργία μιας τεχνολογικά προηγμένης αίθουσας τηλεδιάσκεψης στο πανεπιστήμιο Κρήτης, η οποία έχει την δυνατότητα να συνδέσει ταυτόχρονα μέχρι και οχτώ απομακρυσμένα σημεία.
- στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των τηλεδιασκέψεων τόσο σε κατάλληλα εξοπλισμένες αίθουσες όσο και σε σημεία τηλεδιάσκεψης ιδιαίτερα σε ομογενειακά σχολεία του εξωτερικού.
- στην ζωντανή μετάδοση των διαλέξεων μέσω διαδικτύου σε πραγματικό χρόνο (Webcast). Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να παρακολουθούν τις διαλέξεις από τον χώρο της δικής τους επιλογής.

Τα τελευταία δύο χρόνια υλοποιήθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα με βάση το σκεπτικό που αναπτύχθηκε στις προηγούμενες ενότητες.

Συγκεκριμένα:

- Δεκέμβριος 2005 – Ιούνιος 2006 (Πιλοτική περίοδος)
Σύνολο Συμμετεχόντων 89 εκπαιδευτικοί
Τηλεδιάσκεψεις: Μελβούρνη 30, Αδελαΐδα 15, Σύδνευ 15, Μπίλεφελντ 20, Ντύσσελτορφ 9
- Σεμινάρια Τηλεκπαίδευσης σε Αυστραλία (Νοέμβριος 2006)
Σύνολο συμμετεχόντων: 60 εκπαιδευτικοί
– Συμμετέχοντες μέσω της υπηρεσίας WEBCAST: μέχρι και 21 εκπαιδευτικοί
ΠΟΛΕΙΣ: Adelaide, Sydney, Renmark, Melbourne)
– Συμμετέχοντες σε Αίθουσες Τηλεδιάσκεψης: Μελβούρνη: μέχρι και 19 εκπαιδευτικοί, Αδελαΐδα: μέχρι και 20 εκπαιδευτικοί.
- Σεμινάρια Τηλεκπαίδευσης σε Ευρώπη και Αφρική (Δεκέμβριος 2006)
Σύνολο Συμμετεχόντων: 103 Εκπαιδευτικοί
– Συμμετέχοντες μέσω της υπηρεσίας WEBCAST: μέχρι και 70 εκπαιδευτικοί
(ΧΩΡΕΣ: Γερμανία, Ρωσία Σουηδία, Δανία, Τουρκία, Αίγυπτος, Βέλγιο, Τσεχία, Γεωργία, Μ. Βρετανία, Ολλανδία).
– Συμμετέχοντες σε Αίθουσες Τηλεδιάσκεψης (33 εκπαιδευτικοί)
Ντύσελτορφ: μέχρι και 18 εκπαιδευτικοί, Bielefeld: μέχρι και 15 εκπαιδευτικοί.



- Σεμινάρια Τηλεκπαίδευσης σε Αμερική (Μάιος 2007)
Σύνολο Συμμετεχόντων: 40 Εκπαιδευτικοί
- Συμμετέχοντες μέσω της υπηρεσίας WEBCAST: μέχρι και 25 εκπαιδευτικοί
(Πολιτείες: Chicago, New Port Richey FL, Dallas, Brunswick, Wilmington, Montreal, Mundelein, New York, South Yarmouth, Philadelphia, Brooklyn, Levittown, Boston, East Norwich).
- Συμμετέχοντες σε Αίθουσες Τηλεδιάσκεψης 25 Εκπαιδευτικοί
Νέα Υόρκη: μέχρι και 10 εκπαιδευτικοί, Chicago: μέχρι και 15 εκπαιδευτικοί



Δεκέμβριος 2005 Melbourne (Australia)
Εισηγητής: Μ. Δαμανάκης
Course: Εισαγωγή στα Προγράμματα
Σπουδών

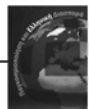


Δεκέμβριος 2005 Melbourne (Australia)
Εισηγητής: Α. Χουρδάκης
Course: Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση ενός περιβάλλοντος μικτής μάθησης αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη και επίπονη προσπάθεια ιδιαίτερα για το ελληνικό Πανεπιστήμιο το οποίο είναι προσανατολισμένο στην πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση. Η γεωγραφική διασπορά των εκπαιδευτικών της ομογένειας, τα πολλαπλά επίπεδα επιμορφωτικών τους αναγκών, η τεχνολογική τους ανομοιογένεια, η πολιτισμική πολυχρωμία και οι ιδιαίτερες ανάγκες τους ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι, συνθέτουν ένα πρωτόγνωρο κοινωνικό, πολιτισμικό, παιδαγωγικό, τεχνολογικό και οργανωτικό περιβάλλον.

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκαν με συνοπτικό τρόπο τα κυριότερα ζητήματα που μας απασχόλησαν, τόσο στην φάση του σχεδιασμού όσο κυρίως της υλοποίησης του προτεινόμενου περιβάλλοντος μικτής μάθησης. Θα πρέπει να σημειώσουμε πως την δεδομένη χρονική στιγμή βρισκόμαστε σε ένα ενδιάμεσο στάδιο, καθώς ολοκληρώνουμε την αποτίμηση της μέχρι τώρα πορείας, και επανασχεδιάζουμε την παιδαγωγική μας προσέγγιση αξιοποιώντας μια συσσωρευμένη εμπειρία τριών ετών, αλλά και τα νέα δεδομένα στον χώρο της τεχνολογίας και της διδακτικής μεθοδολογίας των περιβαλλόντων μάθησης στο διαδίκτυο. Στις άμεσες τεχνολογικές μας προτεραιότητες μας είναι η αναβάθμιση της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης και η ανάπτυξη ενός συμπληρωματικού περιβάλλοντος σύγχρονης συνεργασίας από απόσταση. Η έμφαση όμως θα δοθεί στον



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

επανασχεδιασμό των επιμορφωτικών μας προγραμμάτων και κυρίως της διδακτικής μας προσέγγισης τόσο στο επίπεδο της σύγχρονης όσο και ασύγχρονης εκπαίδευσης με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow 1980) και του κοινωνικού εποικοδομισμού. Αυτή την στιγμή βρίσκεται σε εξέλιξη και στα μέσα του 2008 θα έχει ολοκληρωθεί η ανάλυση των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών της ομογένειας, αλλά και των αποσπασμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι έλαβαν μέρος στα πρόσωπο με πρόσωπο επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποίησε το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. τα τελευταία 2 χρόνια.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abbott, L. et al. (1993) *Videoconferencing and Distance Learning*. Faculty of Education and Department of Adult and Continuing Education. Ireland, University of Ulster.
- ADEC Guiding Principles for Distance Learning and Teaching (1999) American.
- Anastasiades, P. (2007) *Blending Interactive Videoconferencing and Asynchronous Learning in Adult Education: Towards a Constructivism Pedagogical Approach. A Case Study at the University of Crete (EDIAMME)*. Στο: Negash, S. (Ed) *Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*. NY, Idea Group Inc.
- Anastasiades, P. (2006) Interactive Videoconferencing in Lifelong Learning: Methodology and Implementation Policy at the University of Crete (E.DIA.M.ME). *Proceedings of the Diverse 2006, 6th International Conference on Video and Videoconferencing in Education*, Glasgow Caledonian University, Scotland, Glasgow 5-7 July 2006.
- Anastasiades, P. (2005) Synchronous Vs Asynchronous Learning? Principles, Methodology and Implementation Policy of a Blended Learning Environment for Lifelong Learning, at the University of Crete. *Proceedings of the ED-MEDIA 2005 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, (AACE)*. Association for the Advancement of Computing in Education. June 27-July 2, 2005, Montreal, Canada.
- Bersin & Associates (2003) *Blended Learning: What works? A study of the strategy, implementation, and impact of blended learning*. Oakland, CA: Bersin & Associates.
- Bonk, C, Graham, C (Eds) (2007) *The Handbook of Blended Learning, Global Perspectives and Local Designs*. San Francisco, Pfeifer.
- Brusilovsky, P. (1999) Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. In C. Rollinger and C. Peylo (ed.), *Special Issue on Intelligent Systems and Teleteaching*. *Knstliche Intelligenz*, 4, 19-25.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002) *For a critical educational theory. Education, knowledge and action-research*, Athens, Kodikas.
- Chen, Y. & Willits, F. (1998) A path analysis of the concepts in Moore's theory of transactional distance in a videoconferencing environment. *Journal of Distance Education*, 13(2), 51-65.
- Clark, J. (2002) A product review of WebCT. *Internet and Higher Education*, 5, 79-82.
- Damanakis & Anastasiades (2005) Life Long & Distance Learning and the Diaspora: Implementing a Virtual Learning Environment at the University of Crete. *Themes in Education, Special Issue Information & Communication Technologies in Diaspora*: 6, 1, 83-96.



- De Bra, P., Eklund, J., Kobsa, A., Brusilovsky, P. & Hall, W. (1999) Adaptive Hypermedia: Purpose, Methods and Techniques. *10th ACM Conference on Hypertext and Hypermedia, 1999*, 199-200.
- Distance Education Consortium, from.
(http://www.adec.edu/admin/papers/distanceteaching_principles.html)
- Dori, Y.J., Barak, M. & Adir, N. (2003) A Web-based chemistry course as a means to foster freshmen learning. *Journal of Chemical Education*, 80 (9) 1084–1092.
- Fillion, G., Limayem, M. & Bouchard (1999) Videoconferencing in distance education: a study of student perceptions in the lecture context. *Innovations in Education and Training International* 36, 302.
- Graham, R., Allen, S. & Ure, D. (2003) Blended Learning Environments: A review of the research literature. Unpublished manuscripts, Provo, UT
- Guzdial, M. & Turns, J. (2000) Effective discussion through a computer-mediated anchored forum. *Journal of the Learning Sciences*, 9, 437–469.
- Haga, H. & Kaneda, S. (2005) A usability survey of a contents-based video retrieval system by combining digital video and an electronic bulletin board. *Internet and Higher Education*, 8, 251-262.
- Kozma, R. B. (2001) Counterpoint theory of learning with media. In R. E. Clark (Ed.), *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*, pp.137-178, Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Light, P., Nesbitt, E., Light, V. & White, S. (2000) Variety is the spice of life: Student use of CMC in the context of campus based study. *Computers & Education*, 34, 257–267.
- Lionarakis, A. (1998) Polymorphic Education: a pedagogical framework for open and distance learning in Universities in a digital era. *Transformation, Innovation and Tradition – Roles and Perspectives of Open and Distance Learning*, 2, University of Bologna, Italy, 499-504.
- Martin, M. (2000) Videoconferencing in teaching and learning—case studies and guidelines, *Western Education and Library Board*.
- National Center for Educational Statistics (2003) Distance Educational Degree-granting postsecondary institutions: 2000-200. Washington DC: Department of Education.
- Paulsen, M. (2003) Online education and learning management systems. *Global e-learning in a Scandinavian perspective*. Oslo, NKI Forlaget. 337.
- Salomon, G. (1992) What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects?. *SIGCUE Outloo*, 21 3, 62–68.
- Sheremetov, L. & Arenas, A.G. (2002) EVA: an interactive Web-based collaborative learning environment *Computers & Education* 39, 161-182.
- Stellar (2003) Course management system. Retrieved 10-25-2005 from <http://stellar.mit.edu/>
- Sullivan, M., Jolly, D., Foster, D. & Tompkins, R. (1994) Local Heroes: Bringing te le communications to rural, small s choools. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Valiathan, P. (2002) Blended learning models. Available on-line: <http://www.learningcircuits.com/2002/aug2002/valiathan.html> (accessed 26 April 2003).
- Vosniadou, S. & Kollias, V. (2001) Information and Communications Technology and the problem of Teacher Training: Myths, Dreams and the Harsh Reality. *Themes in Education*, 2(4), 341- 365.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- Vrasidas, C. & Mclsaac, M. (2000) Principles of pedagogy and evaluation of Web-based learning. *Educational Media International*, 37(2), 105-111.
- Yi, M.Y. & Hwang (2003) Predicting the use of web-based information systems: Self-efficiency, enjoyment, learning goal orientation, and the technology acceptance model. *International Journal of Human-Computer Studies*, 59(4) 431-449.
- Driscoll, M. (2002) Blended learning: let's get beyond the hype. Available on-line: [http://www3.ibm.com/software/mindspan/distlrng.nsf/89297bbbe911d2788525674c00675635/20630ec43b8dbb4985256b810060561e/\\$FILE/Blended%20Learning%20Feb%202002.pdf](http://www3.ibm.com/software/mindspan/distlrng.nsf/89297bbbe911d2788525674c00675635/20630ec43b8dbb4985256b810060561e/$FILE/Blended%20Learning%20Feb%202002.pdf) (accessed 28 April 2006).

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (2006) Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο: Λιοναράκης, Α., επιμ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα, Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Π. (2005) Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του Ψηφιακού Δυΐσμού». Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ) *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου 2005.
- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στην Διασπορά*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1987) *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κανάκης, Ι. (1990) *Η στωικτική μέθοδος διδασκαλίας μάθησης*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κόκκος, Α., Δημητρακοπούλου, Α., Μειμάρης, Μ. & Καλαβάσης, Φ. (2000) Τεχνική Έκθεση "Αξιολόγηση Πιλοτικού προγράμματος Εκπαίδευσης από Απόσταση. Πρόγραμμα Aegean DOLPHIN, *Distance and Open Learning Programs on Hellenic Interactive Network*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 150.
- Κωστούλα - Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006) *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*, Αθήνα.
- Λιοναράκης, Α. (2006) Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο: Α. Λιοναράκης, επιμ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα, Προπομπός.
- Μακράκης, Β. (2000) *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπαλαούρας, Π. & Σκιαδέλλη, Β. (2006) *Ζωντανή μετάδοση, βιντεοσκόπηση διαλέξεων και επεξεργασία βίντεο. Τεχνικά, σκηνοθετικά θέματα*. Αθήνα, Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUNet.
- Ράπτης & Ράπτη (2004) *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα.



Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας

Σπαντιδάκης Γιάννης

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του έργου *Παιδεία Ομογενών*, του οποίου φορέας σχεδιασμού και υλοποίησης είναι το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου της Κρήτης και χρηματοδότης το ΥΠΕΠΘ και η Ε.Ε., σχεδιάζεται και αναπτύσσεται έντυπο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας, καθώς και λογισμικό για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα σχεδιάστηκαν τα λογισμικά «Διαβάζω – γράφω - τραγουδώ», «Μιλώ και γράφω Ελληνικά», «Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών», «Μαργαρίτα 1», «Μαργαρίτα 2», «Μαργαρίτα 3» και «Μαργαρίτα 4». Τα τρία πρώτα απευθύνονται σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενώ τα τέσσερα τελευταία σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Το πρώτο λογισμικό απευθύνεται σε μαθητές του πρώτου επιπέδου, το δεύτερο σε μαθητές του δεύτερου επιπέδου ηλικίας 7-8 και 9-10 ετών αντίστοιχα και το τρίτο σε μαθητές του τρίτου επιπέδου. Γενικά, τα λογισμικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας απευθύνονται σε μαθητές του δημοτικού που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο και τις επιστημονικές και μεθοδολογικές αρχές στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η υλοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών που δημιουργήθηκαν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

1. Στόχοι και αποδέκτες των λογισμικών

Βασικός στόχος των παραπάνω λογισμικών είναι να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό και υποστηρικτικά με το αντίστοιχο έντυπο υλικό (βιβλία και τετράδια μαθητή, βιβλία δασκάλου) των σειρών του εκπαιδευτικού υλικού «Πράγματα και Γράμματα» και «Μαργαρίτα» που έχει δημιουργήσει το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης



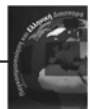
και ξένης γλώσσας. Τα παραπάνω λογισμικά αναμένεται να συμβάλουν στη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού, υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα βοηθήσει ουσιαστικά στη συστηματοποίηση και βελτίωση των λανθάνοντων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, στη διεύρυνση του γλωσσικού τους κώδικα, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους καθώς και στη συνειδητοποίηση του φωνολογικού, μορφολογικού και σημασιολογικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, η χρήση των παραπάνω λογισμικών αποβλέπει στο να παροτρύνει και να διευκολύνει τους μαθητές να μάθουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα με φυσικό, αβίαστο και παιγνιώδη τρόπο καθώς και να ενισχύσει την επιθυμία να την χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης.

Η δημιουργία ενός τέτοιου μαθησιακού περιβάλλοντος επηρεάζεται από το ισχυρό πλαίσιο που δημιουργούν τα επιστημονικά δεδομένα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας, της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Διαπολιτισμικής Αγωγής, της Υπολογιστικής Γλωσσολογίας και της Ψυχοπαιδαγωγικής της γλωσσικής μάθησης και της μάθησης του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης 2004β). Το παραπάνω πλαίσιο μελετά και προσδιορίζει μεταξύ των άλλων, όσο το δυνατόν πειστικότερα τις συνθήκες οι οποίες θα συμβάλουν στην απρόσκοπτη καλλιέργεια της γλωσσικής μάθησης. Η μελέτη των συνθηκών ανάγεται στο *μαθητή*, το *υλικό* που χρησιμοποιείται για τη μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας και στο *περιβάλλον* διαβίωσης του μαθητή. Έτσι, επιδιώκεται οι μαθητές να έλθουν σ' επαφή με την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, να την εκτιμήσουν, να την αγαπήσουν και να συνειδητοποιήσουν συγχρόνως τη διπολιτισμική τους ταυτότητα και την ισοτιμία των δύο πολιτισμών στους οποίους συμμετέχουν. Το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αμεσότερα μπορεί να επηρεάσει ο δάσκαλος και μέσα στο οποίο διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, θα πρέπει να τονίζει τα οφέλη, τη χαρά, την ευχαρίστηση και την αίσθηση ότι η μάθησή της αξίζει τον κόπο σε συνάρτηση με το οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει ο μαθητής (Βάμβουκας 1997, Παπαδογιαννάκης 1999).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ελληνικής γλώσσας στην αλλοδαπή, συγκροτούν μια ανομοιογενή ομάδα, της οποίας τα μέλη ζουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό (Δέδε, Κούρτη-Καζοουλλή, Σκούρτου, Φιλιπάρδου 1999). Οι μαθητές αυτοί ζουν σε ένα ξενόγλωσσο περιβάλλον, όπου δεν παράγεται καθημερινά ελληνικός λόγος ή, αν παράγεται, είναι περιορισμένης έκτασης και είναι φυσικό να παρουσιάζουν ελλειπείς γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις όσον αφορά τη χρήση και την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης 2001). Το λεξιλόγιό τους είναι φτωχό και η διαισθητική γνώση της ελληνικής γλώσσας καθώς και η ικανότητα χρήσης της εξαιρετικά μικρή. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετικά κίνητρα, ανάγκες και ενδιαφέροντα για να μάθουν την ελληνική γλώσσα, τα οποία είναι απαραίτητα να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού που απευθύνεται σε αυτούς.

Η σχετική έρευνα καταδεικνύει ότι για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Σπαντιδάκης 2004β, 2006, 2007):

- τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των πολυμέσων ως διδακτικών εργαλείων,
- οι μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται το συγκεκριμένο λογισμικό,
- οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί,
- η μεθοδολογία που ακολουθείται στο εκάστοτε μάθημα για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων,



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

- η ύλη που πρόκειται να διδαχθεί (δεξιότητες – πληροφορίες -γνώσεις), και
- το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα λάβει χώρα η χρήση του.

Τα παραπάνω στοιχεία - παράγοντες δεν λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αλλά αλληλεπιδρούν και αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζει δυναμικά και ουσιαστικά τη μαθησιακή εμπειρία και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Scardamalia, Bereiter 1994, Βοσνιάδου 2006, Salomon 1993, Mishra, Shara 2005).

2. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των πολυμέσων ως διδακτικών εργαλείων

Τα πολυμέσα ως διδακτικά εργαλεία παρουσιάζουν κάποια παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά, τα οποία βοηθούν σημαντικά στη δημιουργία ενός ποιοτικότερου περιβάλλοντος μάθησης της ελληνικής γλώσσας και ενισχύουν τους μαθητές στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών ισχυρών κινήτρων για τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας (Σπαντιδάκης 2004β).

Πρώτον, στη δυνατότητά τους να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με πολλαπλό τρόπο συνδυάζοντας ήχο, εικόνα και κείμενο. Αυτό κάνει τη σχολική μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική, την πληροφορία περισσότερο προσβάσιμη και ταυτόχρονα βοηθά το μαθητή να την επεξεργαστεί ευκολότερα (Mishra, Shara 2005, Mayer 2001, Scardamalia, Bereiter 1994, Σπαντιδάκης 2004β). Δεύτερον, τα πολυμέσα υπογραμμίζουν τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Scardamalia, Bereiter 1994, Βοσνιάδου 2006, Salomon 1993). Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό αν σκεφθεί κανείς τη σημασία και την αξία της ενεργητικής μάθησης, σε αντίθεση με την παθητική. Τρίτον, μπορούν να εξατομικεύουν τη διδασκαλία και να παρέχουν ανατροφοδότηση σε σύντομο χρονικό διάστημα (Scardamalia, Bereiter 1994, Sandholtz, Ringstaff, Dwyer 1996, Βοσνιάδου 2006, Salomon 1990). Αυτό το χαρακτηριστικό τα κάνει εξαιρετικά χρήσιμα διδακτικά εργαλεία για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας μια και ο μαθητής μπορεί να προχωρεί όχι μόνο σύμφωνα με το δικό του ρυθμό μάθησης και αλλά κυρίως σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και ικανότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο λαμβάνει ανατροφοδότηση τη στιγμή που τη χρειάζεται χωρίς να περιμένει και να απογοητεύεται. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό μια και το μαθησιακό περιβάλλον για να είναι αποτελεσματικό οφείλει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, ιδιαιτερότητες και δεξιότητες των μαθητών που θέλουν να μάθουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Κωστούλα- Μακράκη, Μακράκης 1999).

Τέταρτον, τα πολυμέσα διαδραματίζουν το ρόλο ενός «υπομονετικού» δασκάλου (Ράπτης, Ράπτη 2002). Ο μαθητής αναζητά όσες φορές θέλει την πληροφορία που του χρειάζεται χωρίς αυτά να κουράζονται, να θυμώνουν και να απελπίζονται. Ο δάσκαλος και ο μαθητής, με τη χρήση τους, αποφεύγουν ανώφελες συγκρούσεις, είναι σε θέση να συγκεντρωθούν στα σημαντικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και να κτίσουν πιο γνήσιες και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις. Ο μαθητής επαναλαμβάνει όσες φορές θέλει μια δραστηριότητα που του αρέσει ή έχει ανάγκη, χωρίς να προκαλεί τον αρνητικό σχολιασμό ή τον εκνευρισμό των «σημαντικών άλλων». Με αυτό τον τρόπο τα πολυμέσα καλλιεργούν μια «νοητική» σχέση με το μαθητή, βοηθώντας τον να δομήσει δεξιότητες με λιγότερο δύσκολο και επώδυνο τρόπο. Έρευνες καταδεικνύουν πως οι συνεχείς οδηγίες και παροτρύνσεις του δασκάλου προς τους μαθητές εκλαμβάνονται συχνά αρνητικά από αυτούς και τους κάνουν να νιώθουν ότι καταπιέζονται. Για το λόγο αυτό προτιμούν να τις παίρνουν από τον υπολογιστή (Zallemayer, Salomon, Globerson, Givon 1991).

Πέμπτον, τα πολυμέσα παρέχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας είτε στο δάσκαλο, είτε στο μαθητή, ή τον κρατούν τα ίδια (Scardamalia, Bereiter 1994, Βοσνιάδου 2006). Το



γεγονός αυτό τα κάνει πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία μια και μπορούν να προσαρμοστούν στο ιδιαίτερο μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή και να δίδουν στο δάσκαλο περισσότερες εναλλακτικές και αποδοτικές λύσεις κατά τη διδασκαλία του.

Έκτον, τα πολυμέσα μπορούν σε συνδυασμό με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας να συνδέουν τη μαθησιακή δραστηριότητα με τη καθημερινή ζωή (Salomon 1990). Αυτό έχει τεράστια σημασία για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος οι σχετικές γνώσεις και δεξιότητες που μαθαίνει ο μαθητής να έχουν αξία μόνο μέσα στην τάξη. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας γκρεμίζουν τους τέσσερις τοίχους της τάξης και δίδουν τη δυνατότητα οι νέες γνώσεις και δεξιότητες να έχουν εφαρμογές στην καθημερινή ζωή. Ερευνητές όπως ο Salomon κ.α. χαρακτηρίζουν τη γνώση που έχει αξία μόνο μέσα στο σχολείο ως αδρανή γνώση (Zallemayer, Salomon, Globerson, Givon 1991).

Έβδομον, τα πολυμέσα υπογραμμίζουν το διευκολυντικό, παροτρυντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός παύει να θεωρείται ο «ταχυδρόμος» της γνώσης και οι μαθητές τα «άδεια δοχεία» που θα πρέπει να γεμίσουν (Ράπτης, Ράπτη 2002, Βοσιιάδου 2006, Hafzallah 2004). Βασικός του στόχος είναι να οδηγήσει τους μαθητές του μέσα από γνωσιακά αδιέξοδα να δομήσουν νέες γνώσεις και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο στο οποίο θα μπορούν οι μαθητές να μάθουν να παρατηρούν, να ερμηνεύουν και να προβλέπουν.

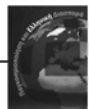
3. Μαθησιακές ανάγκες - Μαθησιακό περιβάλλον

Όσον αφορά τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται τα λογισμικά, όπως ήδη αναφέρθηκε αυτοί συγκροτούν μια ανομοιογενή ομάδα της οποίας τα μέλη ζουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα και με τον ελληνικό πολιτισμό. Επίσης, παρουσιάζουν ελλείψεις γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις όσον αφορά τη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Με άλλα λόγια οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετικά κίνητρα, ανάγκες και ενδιαφέροντα για να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

4. Διδακτικοί στόχοι

Οι ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν από την επιστημονική ομάδα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για το σχεδιασμό του λογισμικού ήταν:

- Να παρουσιάζει τις πληροφορίες με τρόπο λιτό, απλό αλλά και ενδιαφέρον.
- Το ύφος να είναι ζωντανό, αυθεντικό, φυσικό.
- Να δημιουργεί συνθήκες και προϋποθέσεις επικοινωνίας που θα βοηθούν στην ανάπτυξη των γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωσιακών, μεταγνωσιακών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.
- Τα κείμενα και οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται, όσον το δυνατόν, στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών.
- Να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά και υποστηρικτικά με τα βιβλία του επιπέδου αυτού για να ασκούνται οι μαθητές και να εμπεδώνουν ό,τι έχουν διδαχθεί.
- Να παρουσιάζει στους μαθητές κείμενα τα οποία μπορούν ταυτόχρονα να τα διαβάζουν, να τα ακούν και να τα επεξεργάζονται.



5. Μεθοδολογία σχεδιασμού των λογισμικών

Η διδακτική προσέγγιση για την εκμάθηση των δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας και του γραπτού λόγου ειδικότερα, θα πρέπει να τονίζει την επικοινωνιακή διάσταση της ελληνικής γλώσσας και του γραπτού λόγου δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (Σπαντιδάκης 2004).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσουν τα πολυμέσα στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή όσον αφορά τη δεύτερη γλώσσα. Για να μετατραπούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε πλεονεκτήματα της διδασκαλίας και για να μη δρουν ανταγωνιστικά το ένα με το άλλο απαιτείται λεπτομερής παιδαγωγικός σχεδιασμός (Visseher, Schulten 1997). Ο σχεδιασμός αυτός κρίνεται αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που θέτουν τα ίδια τα μέσα, το περιβάλλον όπου θα λάβει χώρα η διδασκαλία και τέλος, το πιο σημαντικό, τις μαθησιακές ανάγκες, τις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.

Με άλλα λόγια, όσο πιο μεγάλος βαθμός συμβατότητας υπάρχει ανάμεσα στο λογισμικό, στη μέθοδο διδασκαλίας, στο υπόλοιπο υλικό που χρησιμοποιείται και στις ανάγκες και ιδιαίτερότητες του μαθητή τόσο καλύτερα είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα (Φλουρής 2001). Έτσι λοιπόν, η επιστημονική ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης των λογισμικών έλαβε υπόψη της τις βασικές αρχές που είχαν τεθεί και για την παραγωγή του έντυπου υλικού (Βάμβουκας 1999).

Σύμφωνα με την αρχή της παιδοκεντρικότητας το περιεχόμενο, η δομή του και η εμφάνιση του λογισμικού πρέπει να ανταποκρίνεται στις αναπαραστάσεις των μαθητών για το περιβάλλον και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Έτσι, οι απεικονίσεις προσώπων, ζώων και πραγμάτων ανταποκρίνονται στις αντίστοιχες παιδικές αντιλήψεις και βοηθούν σημαντικά τους μαθητές να αναπαραστήσουν το περιεχόμενο, να ερμηνεύσουν τις έννοιες και να τους διευκολύνουν στο πέρασμα από τον εικονικό στο γραπτό κώδικα της γλωσσικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με την δεύτερη αρχή, την αρχή της διπολιτισμικότητας, το γλωσσικό υλικό που επιλέχθηκε αποτελεί ερέθισμα και έναυσμα για να κατανοήσουν οι μαθητές την αλληλεπίδραση των δύο πολιτισμών μέσω της λεκτικής σηματοδότησης αντικειμένων της φύσης και του κόσμου. Με τον τρόπο αυτό αξιοποιούνται διδακτικά διάφορα «γλωσσικά δάνεια» για τη δημιουργία του καταλληλότερου αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος. Πέρα από τη διπολιτισμική αρχή, η ομάδα σχεδιασμού έλαβε υπόψη της την εθνοπολιτισμική διάσταση της ταυτότητας των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, τονίζονται και στοιχεία της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Η τέταρτη αρχή προτείνει την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας κατά την οποία οι τέσσερις μορφές (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή-παραγωγή γραπτού λόγου) προσεγγίζονται ενιαία και σφαιρικά. Έτσι, το λογισμικό ευνοεί την παραγωγή και ακρόαση του προφορικού λόγου και την ανάγνωση και παραγωγή του γραπτού λόγου.

Φαίνεται καθαρά ότι τα ποικίλα παραπάνω χαρακτηριστικά των πολυμέσων, οι διαφορετικοί τρόποι αξιοποίησής τους στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων καθώς και οι βασικές αρχές σχεδιασμού του υλικού έχουν άμεσες επιπτώσεις στο σχεδιασμό λογισμικών και περιβαλλόντων.

Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί να εκληφθεί ως μια διαδικασία που ξεκινά είτε από θεωρητικό-ερευνητικό είτε από πρακτικό - εκπαιδευτικό επίπεδο και παίρνει τη μορφή παραδειγμάτων (Visseher-Voerman, Gustafson, Plomp 1999, Σπαντιδάκης 2004).



Το παράδειγμα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης (σχεδιασμός μέσω των διδακτικών στόχων) προβλέπει τον καθορισμό πρώτα από όλα των διδακτικών στόχων, οι οποίοι αποτελούν το θεμέλιο λίθο πάνω στους οποίους βασίζεται όλος ο σχεδιασμός. Για τον καθορισμό αυτών απαιτείται λεπτομερής και ουσιαστική εξακρίβωση και αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών. Έτσι αφιερώνεται αρκετός χρόνος για να προσδιοριστούν με σαφήνεια και επάρκεια οι διδακτικοί στόχοι. Μετά τη στοχοθεσία η ομάδα σχεδιασμού που ακολουθεί αυτό το παράδειγμα περνά στη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η διαδικασία της αξιολόγησης συνεχίζεται έως ότου διαπιστωθεί κατά πόσον οι αρχικοί στόχοι ικανοποιούνται με τη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού. Η αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού λογισμικού, βάσει αυτού του παραδείγματος, εξαρτάται κυρίως από τη λεπτομερή, λογική συστηματική και σαφή ανάλυση των διαφόρων παραμέτρων του προβλήματος.

Το παράδειγμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελεί έναν άλλο τρόπο σχεδιασμού εκπαιδευτικού λογισμικού, όπου η επιστημονική ομάδα παράγει ένα φάσμα ιδεών οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση μιας πληρέστερης εικόνας του προβλήματος και στη συνέχεια δημιουργεί διάφορα πρωτόλεια σχέδια, τα οποία συνεχώς αξιολογούνται και βελτιώνονται. Σύμφωνα με αυτό το παράδειγμα ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού λογισμικού αντιμετωπίζεται ως κοινωνική δραστηριότητα, η οποία προσπαθεί να εξασφαλίσει όσο το δυνατόν περισσότερη συναίνεση ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους σχετικά στο σχεδιασμό.

Σύμφωνα με το παράδειγμα της ρεαλιστικής προσέγγισης η μέθοδος διδασκαλίας και οι μαθητές, αποτελούν τους κατευθυντήριους άξονες της διαδικασίας του σχεδιασμού. Το λογισμικό διαμορφώνεται σταδιακά και ολοκληρώνεται μόνο όταν κριθεί λειτουργικό και χρήσιμο. Για το λόγο αυτό μελετώνται οι αντιλήψεις, οι αξίες, τα στερεότυπα όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικών, οικογένειας). Στη συνέχεια, παράγονται πολλά σχέδια λογισμικών τα οποία δοκιμάζονται σε πραγματικές συνθήκες και τροποποιούνται ή βελτιώνονται ώσπου να ικανοποιηθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Οι διαδικασίες του σχεδιασμού, της αρχικής εφαρμογής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης επαναλαμβάνονται αρκετές φορές μέχρι το συγκεκριμένο λογισμικό να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους. Το παραπάνω παράδειγμα είναι χρήσιμο στις περιπτώσεις που δεν μπορούν να οριστούν από την αρχή με σαφήνεια οι διδακτικοί στόχοι.

Από τα προτεινόμενα παραδείγματα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία, η επιστημονική ομάδα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. ακολούθησε το παράδειγμα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης μέσω του σχεδιασμού των διδακτικών στόχων. Έτσι, προσδιόρισε πρώτα τις εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται, σχεδίασε τους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους, προχώρησε στον αρχικό σχεδιασμό του λογισμικού, ακολούθησε η φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης του λογισμικού και τέλος η παραγωγή του.

6. Από τη θεωρία στην πράξη

Το περιεχόμενο των λογισμικών επιλέχθηκε σύμφωνα με τις αρχές της παιδοκεντρικότητας, της διπολιτισμικότητας και της ενθοπολιτισμικότητας για να ικανοποιήσει, σε συνδυασμό με το έντυπο υλικό, τους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ως ξένης γλώσσας σε μαθητές πρώτου, δεύτερου και τρίτου επιπέδου. Τα λογισμικά περιέχουν κείμενα και εικόνες προς επεξεργασία, γλωσσικές ασκήσεις και ασκήσεις κατανόησης, διάφορα τραγούδια και τρόπους σχεδιασμού των γραφημάτων της ελληνικής γλώσσας. Η επιλογή των κειμένων είναι παρμένη από τα αντίστοιχα



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

βιβλία για το μαθητή. Κάθε ενότητα αποτελεί αυτοτελές, ενιαίο και σύντομο κείμενο και συνοδεύεται και από αντίστοιχες εικόνες.

Το λογισμικό «*Διαβάζω, γράφω, τραγουδώ*» περιέχει 23 ενότητες, τα κείμενα των οποίων συνοδεύονται από ασκήσεις που επιλέγονται με προσοχή από τον ειδικό κατάλογο, ώστε να ικανοποιούν αποτελεσματικότερα τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Μέσα από τα κείμενα επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με λέξεις που περιέχουν δισυμφωνικά και τρισυμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα και διφθόγγους της ελληνικής γλώσσας καθώς και βασικά σημεία της στίξης της.

Το λογισμικό «*Μιλώ και γράφω ελληνικά*» περιέχει 19 μαθήματα με τις ασκήσεις τους που απευθύνονται στους μαθητές της Γ' τάξης και 17 ενότητες που απευθύνονται στους μαθητές της Δ' τάξης. Η γραμματική και συντακτική δομή των φράσεων – προτάσεων είναι, όσο πιο απλή γίνεται. Κανένα από τα κείμενα δεν ξεπερνά τις 180 λέξεις. Κάθε κείμενο συνοδεύεται από την εικονογράφηση που βοηθά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τον μαθητή να προετοιμάσει το περιεχόμενο του κειμένου. Επίσης, αποτελεί έναυσμα για διάλογο και σχολιασμό αλλά και αφορμή για έναρξη του μαθήματος. Ο μαθητής μπορεί να διαβάζει το κείμενο, να το διαβάζει και να το ακούει συγχρόνως από τον υπολογιστή ή να το ακούει μόνο. Τα κείμενα είναι ευανάγνωστα με ορθολογική χρήση γραμματοσειρών, χρωμάτων και συμβόλων.

Τα λογισμικά Μαργαρίτα 1 και Μαργαρίτα 2 περιέχουν από 9 ενότητες το καθένα. Η κάθε ενότητα, εκτός από τα κείμενα, περιέχει: ασκήσεις, παιχνίδια, λεξιλόγιο και δοκιμασίες εμπέδωσης. Τα συγκεκριμένα λογισμικά συνοδεύουν τα αντίστοιχα έντυπα διδακτικά εγχειρίδια. Η εικονογράφηση βοηθά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με την κατανόηση της σημασίας ορισμένων λέξεων ή φράσεων που εμπεριέχονται στο κείμενο της ενότητας με απώτερο στόχο τη σημασιολογική του κατανόηση.

Οι μαθητές ακούν τις φράσεις της εικονογράφησης όσες φορές θέλουν και στη συνέχεια περνούν από τον «εικονικό» λόγο του αριστερού μέρους στο «γραφηματικό» λόγο του δεξιού μέρους, δηλαδή στο κείμενο της ενότητας. Η μετάβαση αυτή διευκολύνεται σημαντικά με τη δυνατότητα ακρόασης των φράσεων ή του κειμένου. Έτσι, γίνεται μια πιο ολιστική προσέγγιση της γλώσσας εφόσον οι μαθητές ασκούνται στην ακρόαση και την ομιλία και στη συνέχεια περνούν στις διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν ευκολότερα να κάνουν υποθέσεις ή εικασίες για το περιεχόμενό του, πριν διαβάσουν το κείμενο και στη συνέχεια να προχωρήσουν σε επαλήθευση ή διάψευσή τους.

Επίσης, τα λογισμικά «*Διαβάζω, γράφω, τραγουδώ*» και «*Μιλώ και γράφω ελληνικά*» διαιρούνται σε δύο μέρη, εκ των οποίων το πρώτο απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και το δεύτερο στο μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός έχει τις δυνατότητες: α) Να επιλέξει με το μαθητή την ενότητα και τις ασκήσεις με τις οποίες θα ασχοληθεί ο δεύτερος. β) Να δει και να σχολιάσει το φάκελο υλικού, τον οποίο έχει ετοιμάσει ο μαθητής. γ) Να δει το ιστορικό του μαθητή.

Προβλέποντας τις ανάγκες της διδακτικής πράξης, μέσα από το αντίστοιχο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός επιλέγει το κείμενο και τις ασκήσεις με τις οποίες θα εργαστεί ο μαθητής. Επίσης, βλέπει το ιστορικό του μαθητή, την ημερομηνία κατά την οποία αυτός έκανε τη συγκεκριμένη άσκηση, το χρόνο απασχόλησης και τον αριθμό των προσπαθειών που έκανε για να την επιλύσει.

Το μαθητικό περιβάλλον παρέχει δυνατότητες στους μαθητές να ασχοληθούν είτε με κείμενα, είτε με τις ασκήσεις που έχουν επιλέξει οι ίδιοι ή ο εκπαιδευτικός, είτε να ακούσουν τραγούδια, είτε τέλος να δουν το σχηματισμό της φόρμας κάθε γραφήματος του ελληνικού αλφαβήτου.



Σε όλα τα λογισμικά ο μαθητής, αφού βάλει τα στοιχεία του, επιλέγει και μελετά κείμενα και εκτελεί τις αντίστοιχες ασκήσεις. Στη συνέχεια διαβάζει το επιλεγμένο κείμενο ή το διαβάζει και το ακούει ταυτόχρονα ή ακούει κάθε μια λέξη μεμονωμένα, όσες φορές θέλει. Αν επιλέξει να το διαβάζει και να το ακούει ταυτόχρονα, στο λογισμικό χρωματίζεται το εκφωνούμενο κείμενο έτσι ώστε να καταστεί πιο εύκολη η ανάγνωση. Με αυτή τη διαδικασία ο μαθητής μπορεί να εξοικειώνεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο με τον ελληνικό προφορικό

Εικόνα 1 και 2: Φάση του σχεδιασμού από λογισμικό “Μαργαρίτα 4” όπου ο μαθητής συγγραφέας επιλέγει το είδος του κειμένου που προτίθεται να γράψει.



λόγο που παράγεται και χρησιμοποιείται στον ελλαδικό χώρο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό εφόσον και οι ομογενείς και οι μαθητές που θέλουν να μάθουν ελληνικά ζουν σε ένα ξενόγλωσσο περιβάλλον όπου καθημερινά η παραγωγή ελληνικού λόγου είναι περιορισμένη. Για το λόγο αυτό τα μηνύματα είναι λιτά, σαφή και προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Όπως ήδη διατυπώθηκε, ο μαθητής δεν μπορεί, εξαιτίας του πεπερασμένου δυναμικού της βραχυχρόνιας μνήμης, να επεξεργάζεται ταυτόχρονα πολλά στοιχεία.

Οι ασκήσεις που προτείνονται στοχεύουν είτε στην εμπέδωση φωνολογικών, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων είτε στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει τη σειρά επίλυσης και να ακούσει την εκφώνησή τους με τα αντίστοιχα δεδομένα τους. Ο σχεδιασμός παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία. Ο τελευταίος, στην προσπάθειά του να βρει λύσεις στις διάφορες ασκήσεις, οδηγείται σε γνωσιακά αδιέξοδα τα οποία συμβάλλουν στο να δομησει νέες γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι μπορεί να πειραματίζεται, να κάνει υποθέσεις και, όταν οι προσπάθειές του δεν είναι οι επιθυμητές, το λογισμικό, ως ένας υπομονετικός δάσκαλος, του δίνει άμεση ανατροφοδότηση και τον προτρέπει να ξαναδοκιμάσει.

7. Ο υπολογιστής ως έξυπνος συνεργάτης συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων

Ο υπολογιστής, μέσω των λογισμικών «Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών», «Μαργαρίτα 3» και «Μαργαρίτα 4» χρησιμοποιήθηκε ως γνωσιακό εργαλείο για την ανάπτυξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών που είναι απαραίτητες και αναγκαίες για τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα:

Το λογισμικό «Καθώς μεγαλώνουμε... στον κόσμο των ελληνικών» είναι δομημένο σε δύο τομείς: **Τον τομέα του μαθητή και τον τομέα του εκπαιδευτικού.**



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Ο τομέας του **μαθητή** περιλαμβάνει:

- Το «**Γράφω**» (το λογισμικό παρέχει τις διαδικαστικές διευκολύνσεις για να μπορέσει ο μαθητής να ολοκληρώσει το δικό του κείμενο).
- Τα «**Κείμενα και ασκήσεις**» (κείμενα που παρουσιάζονται είτε οπτικά, είτε ακουστικά, είτε οπτικοακουστικά).
- Τις «**Δραστηριότητες και ασκήσεις**» για την κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου.

Το «**Τι μάθαμε**» (το λογισμικό βοηθά το μαθητή να αναπτύξει τις μεταγνωσιακές δεξιότητες κατανόησης κειμένων).

- Τις «**Γλωσσικές δραστηριότητες**».
- Το «**Φάκελο**» επίδοσης του μαθητή και
- Το «**Χώρο δράσης και παιχνιδιού**».

Ο τομέας του **εκπαιδευτικού** περιλαμβάνει: Την «**εισαγωγή και την επιμέλεια κειμένου**» που έχει επιλέξει για να επεξεργαστούν οι μαθητές, τη δημιουργία του περιβάλλοντος εργασίας του μαθητή, τη δημιουργία δικών του γλωσσικών ασκήσεων, την εισαγωγή δικών του κειμένων, την παρακολούθηση των επιδόσεων του μαθητή, και το σχολιασμό του φακέλου επίδοσης του μαθητή.

Στο τομέα του μαθητή και συγκεκριμένα στο «Γράφω» το λογισμικό, το οποίο βασίζεται στη θεωρία μάθησης του Vygotsky και στα γνωστικά μοντέλα γραφής των Γνωστικών Ψυχολόγων Bereiter & Scardamalia παρέχει τις απαραίτητες οδηγίες για την ολοκλήρωση αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων σε ατομική βάση. Το πρόγραμμα στοχεύει να βοηθήσει στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε αυτοί να μπορούν να εκφράζονται με επάρκεια και ακρίβεια κάτω από συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου το λογισμικό παρέχει βοήθεια με τρεις τρόπους:

- α) Με υποστηρίξεις που αφορούν τη βραχύχρονη μνήμη, β) Με μεταγνωστικές οδηγίες για μια υψηλότερου επιπέδου αξιολόγηση, επανεξέταση και κατανόηση του κειμένου και της διαδικασίας της γραφής, και γ) Με μεταγνωστικές οδηγίες που αφορούν τις δομές του κειμένου (π.χ. παράγραφοι, προτάσεις, ορθογραφία), το είδος του κειμένου, τους στόχους του συγγραφέα και το ακροατήριο για το οποίο γράφεται το κείμενο (Σπαντιδάκης 2006).

Το πρόγραμμα, ως ένας έμπειρος συνεργάτης, βοηθά το μαθητή να περάσει από διάφορες φάσεις προσυγγραφικές, συγγραφικές και μετασυγγραφικές για να ολοκληρώσει το επικοινωνιακό κείμενο που ο ίδιος θέλει να γράψει. Σε κάθε φάση ο μαθητής μαθαίνει πολλές σχετικές στρατηγικές. Έτσι, στη φάση του σχεδιασμού ο μαθητής επιλέγει το ακροατήριο για το οποίο επιθυμεί να γράψει το κείμενό του, το σκοπό που θέλει να πετύχει και το είδος του κειμένου που σκοπεύει να γράψει. Ανάλογα με τις επιλογές που κάνει στη φάση αυτή δέχεται στις επόμενες φάσεις την ανάλογη βοήθεια για να πετύχει τους στόχους του. Ο μαθητής υποστηρίζεται στη φάση αυτή και ανάλογα με το είδος του κειμένου που έχει επιλέξει δέχεται και την αντίστοιχη υποστήριξη και βοήθεια για να παράγει ιδέες.

8. Τα λογισμικά για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Τα λογισμικά «Μαργαρίτα 3 και 4» βοηθούν το μαθητή να διαχειριστεί ευκολότερα το γνωστικό φορτίο της παραγωγής γραπτού λόγου με το να τον υποστηρίζουν στο δυναμικό συνδυασμό όλων των φάσεων παραγωγής του. Ο μαθητής -συγγραφέας σε κάθε φάση



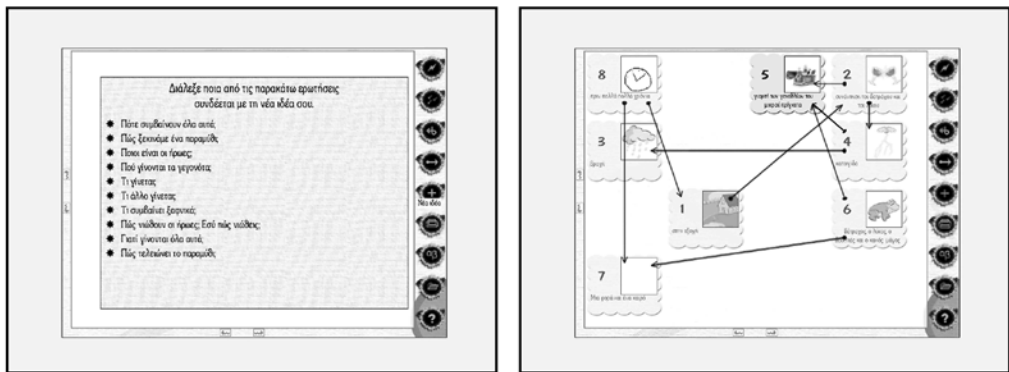
μπορεί να επιτυγχάνει ένα στόχο κάθε φορά, χωρίς να χρειάζεται να εκτελεί όλες της υποδεξιότητες της συγγραφής ενός επικοινωνιακού κειμένου ταυτόχρονα. Σε κάθε φάση υπάρχει η κατάλληλη μνημονική στήριξη, καθώς και πληροφορίες για την αναγκαιότητα και χρησιμότητά της. Έτσι, στη φάση του σχεδιασμού το λογισμικό βοηθά αρχικά το μαθητή να επιλέξει το είδος του κειμένου που προτίθεται να γράψει, το σκοπό για τον οποίο επιθυμεί να γράψει το κείμενο, το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται και στη συνέχεια τον υποστηρίζει για να παράγει ιδέες. Τα είδη των κειμένων, για τα οποία το λογισμικό βοηθά το μαθητή -συγγραφέα να γράψει είναι: οι διαφημίσεις, τα παραμύθια, οι μύθοι, οι μικρές αγγελίες, οι περιγραφές (προσώπων, ζώων, τόπων, αντικειμένων, κτιρίων), οι προσκλήσεις και οι αφηγήσεις (Σπαντιδάκης 2007).

Όσον αφορά τις επιλογές για το ακροατήριο, ο μαθητής συγγραφέας μπορεί να επιλέξει και να απευθύνεται σε ακροατήριο που είναι οικείο με το θέμα ή σε ακροατήριο που δεν είναι οικείο. Μπορεί επίσης, να επιλέξει την ηλικία του ακροατηρίου του. Ανάλογη με τις επιλογές που κάνει σ' αυτή τη φάση του σχεδιασμού είναι και η βοήθεια που του παρέχεται από το πρόγραμμα για να επιτύχει τους στόχους του. Στη συνέχεια το λογισμικό βοηθά το μαθητή να παράγει ιδέες χρησιμοποιώντας τα δομικά στοιχεία του κειμένου το οποίο ο μαθητής προτίθεται να γράψει. Ο μαθητής συγγραφέας συνδυάζει κάθε ιδέα του με κάποιο από τα δομικά στοιχεία και στη συνέχεια οδηγείται στη φάση της οργάνωσης.

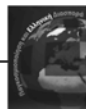
Για κάθε ιδέα που παράγει ο μαθητής συγγραφέας το λογισμικό του παρέχει τη δυνατότητα να την αναπαραστήσει και εικονικά. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να σχηματίζει όχι μόνο λεκτικές αλλά και οπτικές αναπαραστάσεις (Σπαντιδάκης 2007).

Η αναγκαιότητα των δύο αυτών προσυγγραφικών φάσεων φαίνεται από το ότι οι μαθητές- συγγραφείς σπάνια έχουν ταξινομημένες στη μνήμη τους τις πληροφορίες με τον τρόπο που θέλουν να τις γράψουν. Οι συγγραφείς θα πρέπει να αναδομήσουν τις πληροφορίες, να τις συνδυάσουν και να τις οργανώσουν με τον κατάλληλο τρόπο, ο οποίος απαιτεί την απορρόφηση κάποιων γνωστικών πόρων (Σπαντιδάκης, Βάμβουκας 2006).

Εικόνες 3 και 4: Φάση του σχεδιασμού από λογισμικό “Μαργαρίτα 4” όπου ο μαθητής συγγραφέας παράγει ιδέες και τις ταξινομεί οπτικά και λεκτικά



Με τη χρήση της φάσης του σχεδιασμού οι μαθητές όχι μόνο μειώνουν το γνωστικό φορτίο της γραφής, αλλά μπορούν και συγκεντρώνουν όλο τους το γνωστικό δυναμικό στην επίτευξη ενός μόνο στόχου. Στις δύο αυτές προσυγγραφικές δραστηριότητες ο μαθητής συγγραφέας μπορεί να παράγει ιδέες και να τις ταξινομεί χωρίς να τον απασχολούν οι άλλες



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

υποδεξιότητες της γραφής, όπως για παράδειγμα αυτές της ορθογραφίας και της σύνταξης.

Στη φάση της καταγραφής, ο μαθητής- συγγραφέας υποστηρίζεται στο να εκφράσει τις οργανωμένες ιδέες σε λεκτικές αναπαραστάσεις, χωρίς όμως πάλι να ανησυχεί για τις άλλες υποδεξιότητες του γραπτού λόγου. Αρχικά μπορεί να γράφει μία- μία παράγραφο. Το πρόγραμμα παρέχει τις επιθυμητές οδηγίες σε περίπτωση που ο μαθητής εντοπίζει κάποιο από τα παρακάτω προβλήματα, όπως: δεν μπορεί να ξεκινήσει, έχει κάποιο πρόβλημα με τα γεγονότα ή με τους ήρωες, δεν γνωρίζει τι να κάνει ή θέλει βοήθεια για τον τρόπο δόμησης μιας παραγράφου.

Στη φάση της βελτίωσης, ο μαθητής κάνει όλες τις απαραίτητες και αναγκαίες βελτιώσεις με τη βοήθεια του λογισμικού. Σταδιακά ελέγχει αν και κατά πόσο οι στόχοι που είχε θέσει αρχικά στη φάση του σχεδιασμού έχουν ικανοποιηθεί και προβαίνει σε βελτιώσεις που αφορούν τη δομή, το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο. Ο τελευταίος έλεγχος που κάνει ο μαθητής- συγγραφέας είναι ο ορθογραφικός.

Στη φάση της έκδοσης, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μορφοποιήσει το κείμενο όπως αυτός νομίζει και να του δώσει μια «επαγγελματική» μορφή.

Εκτός από το ότι το λογισμικό βοηθά το μαθητή να μοιράσει το γνωστικό φορτίο της παραγωγής του γραπτού λόγου στις φάσεις σύνθεσης που αναφέρθηκαν, παρέχει και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που έχει ανάγκη για τη δηλωτική γνώση που σχετίζεται με το είδος του κειμένου που προτίθεται να γράψει. Ο μαθητής, με τη βοήθεια του λογισμικού, προβαίνει στην παραγωγή μνημονικών κανόνων που αφορούν είτε τη γραφή ως διαδικασία είτε τα δομικά στοιχεία κάποιου είδους κειμένου.

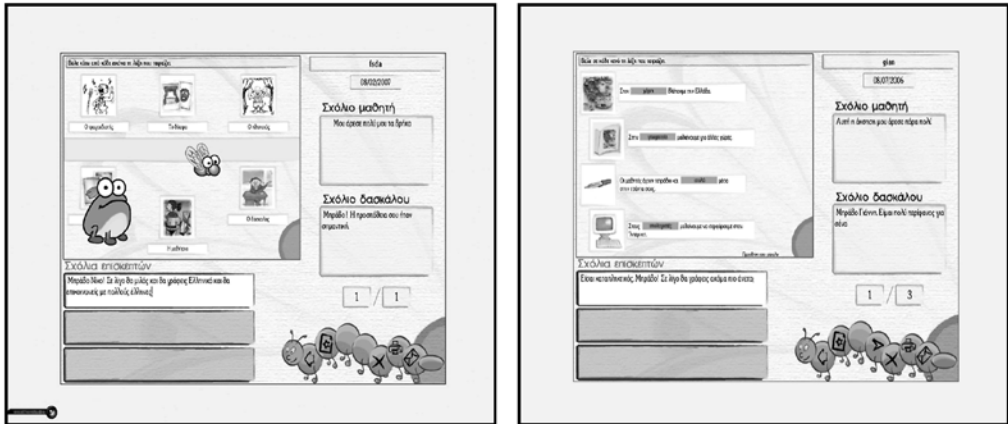
8.1. Ψηφιακός φάκελος υλικού

Σημαντική και πρωτότυπη δυνατότητα των παραπάνω λογισμικών είναι ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να διατηρεί δικό του φάκελο υλικού, να εισάγει σ' αυτόν οποιαδήποτε άσκηση επιθυμεί και να γράφει τα δικά του σχόλια και συναισθήματα σχετικά με αυτό που έκανε. Ο φάκελος αυτός μπορεί να διατηρείται σε έντυπη μορφή, αφού κάθε άσκηση ή το σύνολο του φακέλου είναι δυνατό να εκτυπώνεται. Η χρήση του βοηθά και το μαθητή και τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου. Μέσω αυτού, ο μαθητής που μαθαίνει την ελληνική βρίσκει ένα ακροατήριο, πέρα από την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, με το οποίο «επικοινωνεί» και στο οποίο παρουσιάζει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έχει δομήσει και αφορούν την ελληνική γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκεται ενεργητικά στην επιλογή της εργασίας που θα βάλει στο φάκελό του και διαπιστώνει ο ίδιος άμεσα την πρόοδο και τις μαθησιακές του ανάγκες που σχετίζονται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Η κατασκευή και η χρήση του φακέλου βοηθά το μαθητή αλλά και το σχολείο να συνδέσουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο για διδακτικούς λόγους με τη συνήθως διαφορετική καθημερινή γλώσσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής στο οικογενειακό του περιβάλλον. Με τη χρήση του φακέλου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώνει μαθησιακές δραστηριότητες που ξεπερνούν τα στενά χωροχρονικά πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου και να εμπλέκει πιο άμεσα τους ίδιους τους γονείς και την κοινότητα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ο μαθητής βρίσκει ακροατήριο, στο οποίο μπορεί να δείξει τα «επιτεύγματά» του όσον αφορά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και το σπουδαιότερο να λάβει ανατροφοδότηση, η οποία θα τον ενισχύσει να ξεπεράσει τα όριά του. Η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη, αλλά και στις δύο περιπτώσεις ενισχυτική και παροτρυντική για το μαθητή. Ο τελευταίος συχνά νιώθει την ανάγκη



Εικόνες 5 και 6 από το «Φάκελο» του μαθητή-συγγραφέα (Μαργαρίτα 3 και 4”)



ενημέρωσης και εμπλουτισμού του φακέλου του. Η πρόοδος μέσω του φακέλου αποτελεί ένα πεδίο ενεργητικής εμπλοκής των γονιών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών από άλλες χώρες και γενικότερα όσων ασχολούνται με την ελληνική γλώσσα. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο φάκελος μπορεί να λειτουργεί ως ένα εργαλείο που συνδέει το μαθητή με τη «σημερινή» Ελλάδα. Άλλοι μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε όλο τον κόσμο ή μαθητές από τον ελλαδικό χώρο, μπορούν να σχολιάσουν το περιεχόμενο του φακέλου και να παροτρύνουν το συγκεκριμένο μαθητή να συνεχίσει να μαθαίνει την ελληνική. Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της χρήσης του φακέλου είναι ότι τονίζει αμεσότερα την επικοινωνιακή λειτουργία της ελληνικής γλώσσας

9. Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας είναι μια εξαιρετικά σύνθετη και πολυ-επίπεδη δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της τα ερευνητικά δεδομένα από το πεδίο της Γνωσιακής Ψυχολογίας, της Διαπολιτισμικής αγωγής, της Διδακτικής Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας και της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Σημειώνεται, ότι οι τεχνολογικές επινοήσεις από μόνες τους δεν κάνουν τη διαφορά αλλά η ενορχήστρωση των παραπάνω πεδίων αυξάνει τις πιθανότητες βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές της ομογένειας. Ειδικότερα, η χρήση των πολυμέσων ως γνωσιακών εργαλείων για την ανάπτυξη των αναγκαίων μεταγνωσιακών συγγραφικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων αναμένεται να συμβάλει στη δημιουργία παροτρυντικών, διευκολυντικών και μορφοσογώνων μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία θα συμβάλλουν στη διατήρηση, την καλλιέργεια, την ανάπτυξη και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στην ελληνική διασπορά, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.



Παιδεία και εκπαιδευτικές πολιτικές

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1997) Ο προφορικός και γραπτός λόγος των ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και στη Γαλλία (172-219). Στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (1999) Προϋποθέσεις απρόσκοπτης Μάθησης της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βοσινάδου, Σ. (2006) *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δέδε, Κ., Κούρτη-Καζουλλή, Β., Σκούρτου, Ε. Φιλιπάρδου, Χ. (1999) Η Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας μέσω Διαδικτύου- μια νέα Προοπτική για την Ελληνική Γλώσσα. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κατσιμαλή, Γ. (1999) Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κωστούλα- Μακράκη, Ν., Μακράκης, Β. (1999) Θεωρητικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Υπερμεσικό Περιβάλλον. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Παπαδογιαννάκης, Ν. (1999) Γλώσσα και Λογοτεχνικό Κείμενο: Αφετηρίες και Προοπτικές για την Διδακτική Διάσταση του Κειμένου. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002) *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα, Αριστοτέλης Ράπτης
- Σπαντιδάκης, Γ. (2004) *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2004β) Μεθοδολογία σχεδιασμού και χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού λογισμικού για τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο: Π. Αναστασιάδης *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*. 71-87.
- Σπαντιδάκης, Ι., Βάμβουκας, Μ. (2006) Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α. & Θηβαίος, Κ. *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 357-378.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2006) «Καθώς Μεγαλώνουμε... στο κόσμο των Ελληνικών». Σχεδιασμός και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο: Δ. Ψύλλος Β., & Δαγδιέλης (επιμ.). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επιμοιωνιών στην Εκπαίδευση Πρακτικά 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*. Θεσσαλονίκη, 876-883.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2007) «Μαργαρίτα 3 και 4: Σχεδιασμός και ανάπτυξη μαθησιακών περιβαλλόντων καλλιέργειας των μεταγνωστικών συγγραφικών δεξιοτήτων για τους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη. Στο: Δαπόντες & Τζιμόπουλος (επιμ.).



Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. 426-436.

- Φλουρή, Γ. (2001) Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά (133-158). Στο: Μ. Δαμνάκης (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Hefzallah, I.M. (2004) *The New Educational Technologies and Learning*. Illinois: Thomas Books Symbol of Leadership.
- Mayer, R. E. (2001) *Multimedia learning*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Mishra, S. & Sharma, R. (2005) *Interactive Multimedia in Education and Training*. London: Idea Group Inc.
- Salomon, G. (1990): Cognitive effects with and of computer technology. *Communication Research*, 17, 26-44.
- Salomon, G. (1993) No distribution without individuals' cognition: A dynamic interactional view. Στο: G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition: Psychological and educational considerations*. 111–138. New York, Cambridge University Press.
- Sandholtz, J.H., Ringstaff, C. & Dwyer, D. (1996) *Teaching with Technology: Creating Student Centered Classrooms*. London & New York, Teachers College Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994) Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Schawartz, H., Van Der Geest, T., Smit-Kreuzen, M. (1991) Computers in writing Instruction. *International Journal of Educational Research*, 17, 37-50.
- Visseher-Voerman, I., Gustafson, K. & Plomp, T. (1999) Educational Design and development: An Overview of Paradigms. In I. V. D. Akker R.M., Branch K. Gustafson, N, Nieveen, & Tjeerd Plomp (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (15-28). London, Kluwer Academic Publishers.
- Vissher, J.I.A. & Schulten, E. (1997) Design approaches in training and education: Insights from practice, Paper present at the AERA, Chicago, IL, March.
- Zallemayer, M., Salomon, G. Globerson, T. & Givon, H. (1991) Enhancing Writing Related Metacognitions Through a Computerized Writing Partner. *American Educational Research Journal* (Summer) 28, 2, (373-391).

