

Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό

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

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999

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

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

ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, Έργο 1.1.Ζ.(δ)

Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκή Ένωση
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας
και Θρησκευμάτων

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

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

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Μιχάλης Δαμανάκης

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



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

Προλογικό σημείωμα

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

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

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

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

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

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

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

Περιεχόμενα

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

Εναρτήρια συνεδρία

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

Α΄ Ελληνική Παρουσία και Μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό ΚΑΝΑΔΑΣ

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

Η.Π.Α.

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

ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ

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

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

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

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

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

Δ' Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

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

ΨΗΦΙΣΜΑ ΣΥΝΕΔΡΩΝ 467

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ – ΠΑΝΟΜΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΡΕΘΥΜΝΟ 26-28 ΙΟΥΝΙΟΥ 1998

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

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

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

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

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

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

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΕΜΠΤΗ 25/6/98

Άφιξη συνέδρων

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 26/6/98

Έναρξη Συνεδρίου

9:00-10:00 Εγγραφές συνέδρων

10:00- 12:00 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ.

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Δαμανάκης Μιχάλης

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

12:00-12:25 Διάλειμμα - Καφές

12:30-14:30 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

“ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ”

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Πυργιωτάκης Ιωάννης. (Παπαδάκης Ν.)

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

14:30: Γεύμα

18:00-19:15 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

“ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ”

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Φιλιππάκη – Warburton Ειρήνη (Ιβρίντελη Μ.)

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

- Συζήτηση.

19:15-19:45 Διάλειμμα

19:45-21:00 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Φιλιππάκη –Warburton Ειρήνη (Ιβρίντελη Μ.)

- Χατζηπαναγιωτίδη Άννα / Μακρή – Τσιλιπάκου Μαριάνθη:

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

- Καρατζιά Ελένη / Λουκά - Crann Μαργαρίτα

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

-Συζήτηση

ΣΑΒΒΑΤΟ 27/6/98

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

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο:Τάμης Αναστάσιος (Μητροφάνης Γ.)

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

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

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

- Συζήτηση

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

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

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

- Συζήτηση.

11:30-11:55 Διάλειμμα

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

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Αθανασίου Λεωνίδας (Μητροφάνης Γ.)

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

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

- Συζήτηση

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

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

Προεδρείο: Ζαχαρίου Ανδρέας (Ιερωνυμάκης Γ.)

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

11:30-11:55 Διάλειμμα

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

Προεδρείο: Βάμβουκας Μιχάλης (Αναστάση Δ.)

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

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

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

Αίθουσα Δ1-Α

Προεδρείο: Τσίμπος Παναγιώτης (Μιχελακάκη Θ.)

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

11:30-11:55 Διάλειμμα

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

Αίθουσα Δ1-Α

Προεδρείο: Σοφοκλέους Μίμης (Μαυραντωνάκη Κ.)

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

14:00 Γεύμα

ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ

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

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Κατσιμαλή Γεωργία (Αμπάτη Α.)

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

19:15-19:45 Διάλειμμα

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

Αμφιθέατρο Δ3

Προεδρείο: Κατσιμαλή Γεωργία (Αμπάτη Α.)

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

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

Αμφιθέατρο Δ3-7Α

Προεδρείο: Κωνσταντινίδης Στέφανος (Ιβρίντελη Μ.)

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

19:15-19:45 Διάλειμμα

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

Αμφιθέατρο Δ3-7Α

Προεδρείο: Κωνσταντινίδης Στέφανος (Ιβρίντελη Μ.)

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

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

- Συζήτηση

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

Προεδρείο: Μάρκον Γεώργιος (Πετρόκη Κ.)

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

19:15-19:45 Διάλειμμα

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

Προεδρείο: Μάρκον Γεώργιος (Πετρόκη Κ.)

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

21:30 Δεξίωση στο Πανεπιστήμιο

ΚΥΡΙΑΚΗ 28/6/98

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

Προεδρείο: Σπυριδάκης Γιάννης (Μιχελακάκη Θ.).

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

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

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

Προεδρείο: Κυπριανού Κύπρος, (Παπαμιχάη Λ.)

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

11:30-11:55 Διάλειμμα

12:00-14:30 ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ:

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

Προεδρείο: Χαραλαμπάκης Χριστόφορος

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

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

Προεδρείο: Χαραλαμπάκης Χριστόφορος

- Συμπεράσματα

ΤΕΛΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

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

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

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

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

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

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

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

Στο χρονικό διάστημα από τον Ιούνιο του 1997 μέχρι σήμερα καταρτίστηκαν

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

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

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

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

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

Χαιρετισμός του αντιπρύτανη κ. Χρήστου Νικολάου

Καλή σας ημέρα, ευχαριστώ πολύ κύριε Δαμανάκη.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μ.Δ.: Ευχαριστώ πολύ τον κύριο Νικολάου.

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

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Χαιρετισμός του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
κ. Γεράσιμου Αρσένη

Αγαπητοί συμπατριώτες,
Κυρίες και κύριοι

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

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

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

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

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

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

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

Ευχαριστώ πολύ.

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

νος που συμμετέχω κι εγώ σ' αυτό το συνέδριο.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά

Δαμανάκης Μιχάλης

Πρόλογος

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

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

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

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

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

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

2. Εθνοπολιτισμικές διαστάσεις της ταυτότητας των Ελλήνων της διασποράς

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Εκπαίδευση και εικονική πραγματικότητα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

τους ως μιας “ιδεολογικής κοινότητας”.

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

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

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

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

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

5. Προοπτικές και περιεχόμενα της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Ο ρόλος της εκπαίδευσης

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφία

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

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

Α' Ελληνική παρουσία και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

ΚΑΝΑΔΑΣ

Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά¹

Κωνσταντινίδης Στέφανος / Τσίμπος Παναγιώτης

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

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

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

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

1. Η χώρα υποδοχής

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

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

τις αρχές του αιώνα οργανωμένες οι ελληνικές παροικίες.

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Οι Έλληνες του Καναδά

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

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

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

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

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

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

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

3. Φορείς και μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

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

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

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

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

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

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

Δ'. Ιδιωτικά Σχολεία που γνώρισαν σχετικά περιορισμένη ανάπτυξη.

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

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

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

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

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

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

4. Δημογραφικά δεδομένα

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

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

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

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

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

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

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

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

στ) οικονομικοί λόγοι.

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

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

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

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

5. Κάποια στοιχεία από την έρευνα πεδίου

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

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

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

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

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

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

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

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

Επομένως τα ποσοστά αυτά δείχνουν τις προτεραιότητες του .

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

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

Άλλα προβλήματα :

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

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

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

Άλλες προτάσεις:

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

Η άποψη των γονέων:

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

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

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

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

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

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

6. Κάποια συμπεράσματα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Η Τρίγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδικό Ελληνισμό

Μπόμπας Λεωνίδας Χ.

1. Εισαγωγικές επισημάνσεις

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Αυτά ως εισαγωγικές διασαφηνίσεις.

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

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

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

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

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

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

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

2. Ένα σύντομο ιστορικό

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

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

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

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

¹⁰ Μπόμπας 1992, Chimbos 1980, Giannacopoulos 1977.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Η έρευνα πεδίου στην τρίγλωσση εκπαίδευση

Ο Πληθυσμός-Δείγμα της Έρευνας

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

Το ερωτηματολόγιο

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

Αποτελέσματα

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

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

¹⁸ Λ. Μπόμπας 1998, ό. π.

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

4. Σχετικά με τη μεταβλητή της ελληνικότητας

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

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

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

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

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

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

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

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

Ο Σωκράτης σε μια “πορεία” 13 χρόνων

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

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

σοστών κατά περίπτωση, ελάχιστα μεταβάλλουν τη συνολική εικόνα.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Συμπερασματικά

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

νεται πως λαμβάνονται υπόψη σε κάθε σχετικό σχεδιασμό και πολιτική;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφία

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

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

Παράρτημα

Πίνακας 1

Στάσεις και διαθέσεις έναντι της ελληνικότητας

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

6. Η ελλην. καταγωγή μου είναι για μένα:

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

Πίνακας 2

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

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

4. Γλώσσα που ομιλείται με τους φίλους

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

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

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

Πίνακας 3

Συμμετοχή στα 'παροιγιακά πράγματα' και δεσμοί με την παροιμία

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

3. Στην εκκλησία πηγαίνο:

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

4. Αριθμός καλύτερων φίλων ελλην. καταγωγής

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

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

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

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

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

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

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

1. Παρουσία των Ελλήνων στις Ηνωμένες Πολιτείες

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

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

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

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

2. Απογευματινά Σχολεία

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

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

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

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

Πίνακας απογευματινών σχολείων

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

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

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

3. Ημερήσια Σχολεία

Τα Ημερήσια σχολεία εκτελούν τον προορισμό του δημόσιου Αμερικανικού scho-

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

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

Πίνακας Ημερήσιων Σχολείων

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

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

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

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

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

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

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

4. Διδακτικά βιβλία

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

Πίνακας κυκλοφορίας βιβλίων

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

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

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

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

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

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

5. Διδακτικό προσωπικό

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

6. Μαθητές

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

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

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

7. Γονείς

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

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

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

8. Αποτελέσματα της έρευνας

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

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

8.1 Απαντήσεις μαθητών

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

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

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

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

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

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

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

8.2 Απαντήσεις γονέων

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

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

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

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

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

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

8.3 Αντιλήψεις γονέων

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

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

8.4 Μερικές συστάσεις γονέων

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

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

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

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

9. Τελικές προτάσεις

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

και τις ελληνικές παροικίες της διασποράς.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία σχετίζονται:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Άλλα προβλήματα τα οποία προκαλούν ανάσχεση στο μαθητικό πληθυσμό είναι η

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Διγλωσσα Προγράμματα στο κρατικό σύστημα και στα Ελληνικά Ημερήσια
Προγράμματα της Αυστραλίας:
Προγράμματα, Προβλήματα και Προοπτικές**

Σοφοκλέους Αβραάμ

Σύνοψη

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

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

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

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

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

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

Στόχοι της έρευνας

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

Ορισμός

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

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

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

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

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

Ιστορικό

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

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

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

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

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

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

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

Περιορισμοί της έρευνας

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

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

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε την εξής μέθοδο:

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

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

Ανάλυση των δεδομένων

1. Γενική Εικόνα

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

Κύρια χαρακτηριστικά:

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

2. Κτιριακές Εγκαταστάσεις / Εξοπλισμός Σχολείων

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

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

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

3. Αριθμός Μαθητών

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

4. Σύνθεση Μαθητών

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

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

5. Οικογενειακό Υπόβαθρο

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

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

6. Προσφερόμενο Πρόγραμμα

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

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

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

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

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

7. Στελέχωση Σχολείων

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

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

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

8. Σχέση Σχολείων / Παροικίας / Ελληνικής Πολιτείας

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

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

9. Στάση των Σχολείων στο Προτεινόμενο Πιλοτικό Δίγλωσσο Πρόγραμμα

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

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

Κατανομή

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

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

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

Συνεργασία Σχολείων

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

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

Υποστήριξη

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

Συμπεράσματα

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

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

Βιβλιογραφία

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

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

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

Αρβανίτη Ευγενία

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

α) Η ποιότητα και ο τρόπος διδασκαλίας

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Παραθέτω τρεις απόψεις:

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

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

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

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

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

Στα ελληνικά απογευματινά σχολεία η γλώσσα πρέπει να διδάσκεται:

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

Συμφωνώ απόλυτα
/Συμφωνώ
47,4%

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

31,6%

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

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

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

Οι γνωστικές περιοχές κλειδιά για την γλωσσική εκμάθηση.

Learners learn a language best when:

Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν:

they are treated as individuals with their own needs and interests

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

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

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

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

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

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

The all guidelines eight principles of language learning

Οι γνωστικές περιοχές κλειδιά για την γλωσσική εκμάθηση.

Learners learn a language best when:

Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν:

they are treated as individuals with their own needs and interests

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

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

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

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

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

Source: Victorian CSF, Guidelines

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

To 3 cueing system αποτελείται από το:

α) Σημασιολογικό επίπεδο

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

β) Συντακτικό επίπεδο

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

γ) Μορφο-φονολογικό

αναγνώριση γραπτών συμβόλων και των ήχων τους

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

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

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

5 Ο μαθητής στην πρώτη γλώσσα (L1)

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

predicts: προβλέπει

tests his/her predictions: ελέγχει

refines: επαναδιαπραγματεύεται

corrects: διορθώνει

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

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

στερείται γλωσσικού και πολιτιστικού υπόβαθρου

και δεν μπορεί να βρει τι “ακούγεται σωστά”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

β) Η διάθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων

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

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

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

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

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

γ) Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονιών

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφία

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

ΝΟΤΙΑ ΑΦΡΙΚΗ**Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Νότια Αφρική****Κρυσταλλίδου Αναστασία****Εισαγωγή**

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

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

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

1. Συνοπτική έκθεση της λειτουργίας των ελληνικών σχολείων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

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

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

3. Δυσκολίες – Προβλήματα – Λύσεις

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ

Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Λατινική Αμερική

Καρναβάς Βασίλειος

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

Α. Η ελληνική παροικία στην Λατινική Αμερική

1. Μετανάστευση

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

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

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

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

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

2. Κοινωνική οργάνωση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Εκκλησία

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

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

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

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

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

B. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αργεντινή

1. Πρώτα σχολεία

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

2. Σημερινή εικόνα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Χωρίς να έχουν αναγνώριση από τους αρμόδιους φορείς του ελληνικού κράτους, σε όλα σχεδόν τα σχολεία εφαρμόζονται δοκιμασίες γραπτές ή προφορικές για την μετάβαση από ένα επίπεδο σε ανώτερο. Οι δοκιμασίες αυτές για μας τους εκπαιδευτικούς έχουν την έννοια ελέγχου της αφομοιωθείσας ύλης, αν και κανείς δεν επαναλαμβάνει την χρονιά μόνο από ελλείψεις στα ελληνικά, ούτε καν στα ενταγμένα σχολεία. Εδώ να κάνουμε μια παρένθεση για να πούμε ότι στα ενταγμένα σχολεία τα ελληνικά διδάσκονται μόνον το απόγευμα, δεν έχουν καμμία σχέση με το επίσημο πρόγραμμα, υπάρχει ξεχωριστή βαθμολογία για την κάθε βάρδια και θεωρούνται σαν δεύτερη ξένη γλώσσα μετά τα αγγλικά. Οι μαθητές χωρίζονται σε τάξεις σύμφωνα με την ηλικία τους και όχι σύμφωνα με τις γνώσεις που έχουν. Στα εβδομαδιαία σχολεία, αντίθετα, είναι χωρισμένοι σε δύο ως τέσσερα επίπεδα σύμφωνα με τις γνώσεις τους.

Οι διδάσκοντες σε ποσοστό 70% δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα της εργασίας τους και ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης.

Τους μαθητές μπορούμε να τους κατατάξουμε σε τρεις ομάδες. Παιδιά μη ελληνικής καταγωγής, παιδιά ελληνικής καταγωγής και ενήλικες. Τα παιδιά μη ελληνικής καταγωγής συνήθως συμμετέχουν στα ημερήσια ενταγμένα σχολεία σε ποσοστό 70%. Έρχονται στο σχολείο λόγω του καλού πρωινού τμήματος και μένουν και το απόγευμα. Αν και στο σπίτι τους μπορεί να ομιλείται οποιαδήποτε γλώσσα της γης, πολλά από αυτά δείχνουν ενδιαφέρον για τα ελληνικά και δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να έχουν καλύτερη απόδοση από τα παιδιά των Ελλήνων. Συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις του ελληνικού τμήματος και πιο πολύ τα συναρπάξει η ελληνική μυθολογία και οι παραδοσιακοί χοροί. Τον χειμώνα του 1997-98, όταν θελήσαμε να συγκεντρώσουμε μια ομάδα μαθητών 13-15 ετών με ένα ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνίας στα ελληνικά για κάποιο ταξίδι που προσέφερε το Παν/μιο Κρήτης, καταλήξαμε το 50% της ομάδας να μην έχει καμμία απολύτως σχέση καταγωγής με Ελλάδα. Δεν ξέρω αν αυτό συναντάται και σε άλλες χώρες αλλά νομίζω ότι αν επιθυμούμε την διάδοση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, κάποια στιγμή θάπρεπε να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας κι αυτούς τους μικρούς φιλέλληνες.

Οι ελληνικής καταγωγής μαθητές μας στην πλειοψηφία τους ανήκουν στην τρίτη γενιά και έρχονται στο σχολείο γνωρίζοντας ελάχιστα στοιχεία ελληνικής. Το 37% από αυτούς μας δήλωσε ότι έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει στο σπίτι τα ελληνικά του και ένα 67% σε άλλους κοινωνικούς χώρους. Από προσωπική μας αντίληψη το μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης της ελληνικής αφορά χαιρετισμούς και συνηθισμένες τυπικές φράσεις που δεν έχουν σχέση με ουσιαστική έκφραση και επικοινωνία.

Ένα ποσοστό 30-35% έχει επισκεφτεί την Ελλάδα (και γι' αυτό βασικά υπεύθυνη είναι ΓΓΑΕ με τα προγράμματα που προσφέρει). Μόνο ένα 12% των γονέων αυτών των παιδιών πληροφορείται τακτικά για τα νέα της Ελλάδας. Συμμετέχουν με ενθουσιασμό κι αυτοί και οι αλλόφωνοι συμμαθητές τους σε συγκροτήματα χορευτικά, σε

θεατρικές παραστάσεις, σε εθνικές γιορτές και έχουν γενικά μια θετική στάση σε ό,τι σχετίζεται με την Ελλάδα. Δεν θεωρούν απαραίτητο στοιχείο της πολιτιστικής τους ταυτότητας την γνώση της ελληνικής. Πιο σημαντικό θεωρούν την συμμετοχή τους σε χορευτικά συγκροτήματα, σε κοινοτικές εκδηλώσεις και την απόκτηση κάποιων γνώσεων γεωγραφίας και ιστορίας σχετικά με την χώρα των προγόνων τους. Το επίπεδο ελληνικής που κατακτούν όσοι αποφοιτούν από το δημοτικό εξαρτάται κατά 80% από την βοήθεια που έχουν από το σπίτι.

Η ιδέα που έχουν για την πατρίδα των προγόνων τους, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και συνήθως τείνει προς την εξιδανίκευση. Σε γενικές γραμμές και τα παιδιά μα και οι γονείς τους δεν έχουν σαφή εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας. Για την πλειοψηφία είναι κάτι σαν τη γη της επαγγελίας. Για κάποιους άλλους είναι ακόμη η γη της φτώχειας και της μιζέριας που άφησαν πίσω τους οι πρόγονοί τους.

Εκτός από τις δυο προαναφερθείσες ομάδες υπάρχει ακόμη μια, αυτή των ενηλίκων. Οι ενήλικες φοιτούν συνήθως σε εβδομαδιαία σχολεία που μπορεί να είναι κοινοτικά ή να ανήκουν σε ιδρύματα ή σε Πανεπιστήμια. Απ' το σύνολό τους το 30% είναι ελληνικής καταγωγής, το 10%, θέλει τα ελληνικά για εργασιακούς λόγους και οι υπόλοιποι για να έχουν, όπως δήλωσαν, μια επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό. Μαθήματα για ενήλικους προσφέρουν σχεδόν όλες οι κοινότητες, το ίδρυμα Τσάκου στην Ουρουγουάη, δύο ιδρύματα πολιτισμού στην Αργεντινή και δύο πανεπιστήμια στην πόλη του Μεξικού. Από τους αλλόφωνους ενήλικες μαθητές που μπορέσαμε να εξετάσουμε μικρό ποσοστό κατέχει τα ελληνικά σε επίπεδο υψηλότερο απ' αυτό της απλής συνομιλίας. Γι' αυτό ευθύνεται κυρίως το ότι δεν έχουν την ευκαιρία να τα χρησιμοποιήσουν εκτός της τάξης. Ορισμένοι ταξιδεύουν στην Ελλάδα, αλλά η πλειοψηφία δεν έχει αυτή την οικονομική δυνατότητα.

Τελειώνοντας με το θέμα των σχολείων να πούμε ότι παράλληλα με τα προηγούμενα κάναμε μια μικρή βολιδοσκόπηση αν τοπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν διατεθειμένα να εισάγουν έστω πειραματικά στα προγράμματά τους τα νέα ελληνικά. Απευθυνθήκαμε σε ποικίλους φορείς. Από πρότυπα γυμνάσια ως Πανεπιστήμια και Ινστιτούτα. Σε ποσοστό 90% δέχτηκαν να ενσωματώσουν το νέο μάθημα και μάλιστα ορισμένοι ήταν διατεθειμένοι μέχρι να πληρώσουν τους διδάσκοντες. Αν κι όποτε θελήσουμε να αξιοποιήσουμε αυτή την προοπτική, η ομάδα των μη ελληνικής καταγωγής ελληνομαθών θα αυξηθεί ακόμα περισσότερο.

Γ. Συμπεράσματα - προτάσεις

Το σημαντικότερο συμπέρασμα από αυτή την μελέτη νομίζουμε ότι είναι ότι ο ελληνισμός της Λατινικής Αμερικής, ευρισκόμενος σήμερα στην τρίτη γενιά, έχει μια πολύ ιδιαίτερη άποψη για το τι σημαίνει σύγχρονη Ελλάδα και ελληνικές πολιτιστικές αξίες. Πάνω σ' αυτή την άποψη διαμορφώνει μια ξεχωριστή πολιτιστική ταυτότητα στην οποία η διατήρηση της γλώσσας δεν είναι στοιχείο απαραίτητο. Πιο σημαντικά στοιχεία θεωρούνται ο χορός, η μουσική, κάποια έθιμα, κάποιες εθνικές και θρησκευ-

τικές γιορτές, η αφοσίωση στην οικογένεια και η γνώση κάποιων γεγονότων του ένδοξου ιστορικού παρελθόντος. Νομίζουμε ότι το παιχνίδι της συνέχειας θα κριθεί σ' αυτή την γενιά. Αν η μητρόπολη προβεί στις απαιτούμενες ενέργειες θα μπορέσει να διατηρήσει κοντά της αυτή την ολιγάριθμη ομάδα παιδιών της.

Σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι ένας αριθμός Αργεντίνων νεοφιλελλήνων τρέφει μεγάλη αγάπη για ό,τι αντιπροσώπευε ή αντιπροσωπεύει η Ελλάδα. Μόνοι τους προσπαθούν όσο μπορούν να κατακτήσουν στοιχεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς συμπεριλαμβανόμενης της γλώσσας. Πρέπει να σκεφτούμε σοβαρά αν θα ενισχύσουμε αυτές τις μικρές εστίες ή αν θα τις αφήσουμε στην τύχη τους. Μερικές προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν σχετικές με τα παραπάνω, είναι οι εξής:

α. Για την περιοχή υπάρχει έλλειψη ειδικών ερευνών σχετικών με θέματα καταγραφής στοιχείων και διατήρησης της γλώσσας. Το πρώτο που θα πρέπει να γίνει πριν οποιαδήποτε άλλη ενέργεια θα ήταν να προωθηθούν περισσότερες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση.

β. Θα πρέπει να επιδιωχθεί αναβάθμιση των ημερησίων κατ' αρχή σχολείων ξεκινώντας από το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με την Ελλάδα, την αναβάθμιση των υλικών, τον καθορισμό της θέσης των ελληνικών μέσα στο πρόγραμμα, την θέσπιση κριτηρίων ελληνομάθειας, την αρτιότερη προετοιμασία των διδασκόντων.

γ. Θα εξυπηρετούσε η ίδρυση ενός φορέα διαχειριστικού - συμβουλευτικού, ο οποίος θα συντονίζει τους διδάσκοντες, θα διανέμει τα υλικά, θα παρέχει επιστημονική υποστήριξη και γενικά θα βρίσκεται ανάμεσα στις αρχές του ελληνικού κράτους και στα σχολεία της περιοχής.

δ. Προώθηση της ελληνικής σε τοπικά σχολεία στην αρχή δοκιμαστικά.

ε. Αναθέμανση της πολιτιστικής κίνησης με οργάνωση διαλέξεων, εκθέσεων, προβολών κ.λπ και την παροχή κινήτρων σε ελληνομαθείς ελληνικής ή μη καταγωγής, όπως υποτροφίες, ταξίδια, βραβεύσεις κ.λπ.

Όσο γρηγορότερα γίνουν πράξεις κάποιες από αυτές τις προτάσεις τόσο πιο σίγουροι θα είμαστε ότι και στις επόμενες δεκαετίες οι ομογενείς της περιοχής θα διατηρούν την πολιτιστική ταυτότητα της καταγωγής τους και ότι τα ιδεώδη του ελληνικού πολιτισμού θα συνεχίσουν να διαδίδονται στους φίλους λαούς της Λατινικής Αμερικής. Με την έναρξη της τρίτης χιλιετίας και με τις ισοπεδώσεις που προβλέπεται να επιφέρει το παγκόσμιο χωριό σίγουρα θα τα έχουν ανάγκη.

ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία: Προβλήματα και Προοπτικές

Γιωτίτσας Ναπολέον

1. Προβληματισμοί

Στα πρώτα χρόνια της μετανάστευσης, που η παραμονή των αλλοδαπών εργατών στη Γερμανία θεωρείτο προσωρινή και η κυρίαρχη γλώσσα μεταξύ των μελών της εθνοτικής μειονότητας ήταν η μητρική, κύριος στόχος του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας ήταν η διατήρηση και καλλιέργεια της γλωσσικής, εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, ώστε να διευκολύνεται η επιστροφή στην πατρίδα τους και η απρόσκοπτη επανένταξή τους στη σχολική και κοινωνική ζωή της χώρας καταγωγής τους (συστάσεις της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας από το 1964).

Το 1971 η Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας της Γερμανίας, κάτω από την πίεση του μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών, όρισε ως κύριο στόχο της εκπαίδευσης την ενσωμάτωσή τους στο γερμανικό σχολείο και συμπληρωματικά τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας μέσω του Μ.Μ.Γ. Το γερμανικό μάθημα στις λεγόμενες προπαρασκευαστικές τάξεις είχε προτεραιότητα, ενώ το μάθημα της μητρικής γλώσσας μέσα σ' αυτές θα αποτελούσε εμπόδιο για την ενσωμάτωση. Γι' αυτό έπρεπε να λειτουργήσει ως συμπληρωματικό σε τμήματα μητρικής γλώσσας ή ως μέρος του προγράμματος των δίγλωσσων τάξεων που λειτουργούσαν σε ορισμένα κρατίδια. Στις περισσότερες περιπτώσεις, κυρίως στη Βαυαρία, οι προπαρασκευαστικές τάξεις ήταν και παραμένουν εθνικά ομοιογενείς και μετεξελίχθηκαν σε καθαρά εθνικές τάξεις με το εθνικό πρόγραμμα της χώρας καταγωγής.

Το μάθημα είχε εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Ως προς το διδακτικό υλικό και τη μέθοδο δε διέφερε καθόλου από τα παραδοσιακά υλικά και μεθόδους της χώρας καταγωγής. Η μόνη διαφορά ήταν ότι οι εθνικές τάξεις ονομάζονταν κατ' ευφημισμόν "προπαρασκευαστικές τάξεις".

Οι εκπαιδευτικοί αποστέλλονταν και αποστέλλονται, αν εξαιρέσει κανείς τις θετικές προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας τα τελευταία χρόνια, από την Ελλάδα χωρίς καμιά προετοιμασία για τη νέα τους αποστολή. Οι γερμανικές σχολικές αρχές παραχωρούσαν μεν αίθουσες διδασκαλίας, θεωρούσαν (εν μέρει θεωρείται ακόμη και σήμερα), όμως, το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας υπόθεση της χώρας προέλευσης και δεν παρενέβαιναν στους στόχους, στα περιεχόμενα και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Στα χρόνια της δικτατορίας, διαπιστώνοντας αντιδημοκρατικές ιδεολογικές παρεμβάσεις και καταπιέσεις εκπαιδευτικών από τις χώρες αποστολής, ορισμένα κρατίδια, με την πρωτοπορεία της Έσσης, εντάξαν το Μάθημα της Μητρικής Γλώσσας στο σχολικό τους πρόγραμμα και ανέλαβαν την ευθύνη για το διορισμό των εκπαιδευτικών και την εποπτεία του μαθήματος. Αλλά και τότε εξακολουθούσαν να ισχύουν οι ίδιοι στόχοι, τα ίδια διδακτικά υλικά και η ίδια μέθοδος.

Αυτό το σύστημα ανταποκρίνονταν στο πρώτο εργασιονομικό και κοινωνικοπολι-

τισμικό status των πρώτων ξένων εργατών καθώς και στις μαθησιακές προϋποθέσεις των πρώτων αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι ήταν στενά δεμένοι με τη ζωή και τον πολιτισμό της πατρίδας τους και η μητρική τους γλώσσα ήταν η γλώσσα σκέψης, μάθησης και επικοινωνίας.

Αλλά και το γερμανικό σχολείο δεν ήταν προετοιμασμένο να δεχθεί το ρεύμα των ξένων μαθητών. Απουσίαζε η κατάλληλη υποδομή (προσωπικό, υλικά και χώροι) για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες προσδιόριζαν τα περιεχόμενα, τους στόχους και τις οργανωτικές μορφές του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, τα οποία στην πραγματικότητα αποτελούσαν προέκταση του μαθήματος στη χώρα καταγωγής των μαθητών. Πολλά ομόσπονδα κρατίδια (ιδίως η Βαυαρία) καλλιεργούσαν και προωθούσαν αυτές τις δομές του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας για να μην αποτελούν τα παιδιά εμπόδιο στην περιοδική εναλλαγή των φιλοξενούμενων εργατών - *Gastarbeiter* (*Rotationsprinzip*).

Αυτό το σύστημα (με το καθαρά εθνοκεντρικό μάθημα) ευνοούσε μεν τους μαθητές που επέστρεφαν στην πατρίδα τους, μετά από μια σύντομη παραμονή στη Γερμανία, είχε όμως καταστροφικές συνέπειες για τους μαθητές που παρέμεναν στη Γερμανία, οι οποίοι λόγω ελλείψεων στη γερμανική γλώσσα και στους άλλους τομείς μάθησης δεν ήταν σε θέση να ξεκινήσουν και να τελειώσουν μια σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία ανάλογα με τις ικανότητές τους. Ωστόσο και ο στόχος αυτός, της διευκόλυνσης της παλιννόστησης μέσω της διδασκαλίας της Μ.Γ., δεν πετυχαίνεται, όπως καταδεικνύεται από τα πορίσματα έρευνας του Max-Planck Institut. Η έρευνα αυτή, όπως σχολιάζεται από τον Hopf (1995), δείχνει ότι μόνο οι μαθητές που παλιννόστησαν σε ηλικία 7 ετών δεν παρουσίαζαν σημαντικές δυσκολίες, ενώ όλοι οι άλλοι αντιμετώπιζαν ιδιαίτερα σημαντικές δυσκολίες. Πέραν των δυσκολιών στις σχολικές επιδόσεις οι μαθητές της Β/θμιας Εκπ/σης παρουσίασαν κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών δυσλειτουργική συμπεριφορά κατά τη διδασκαλία, ενώ σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους αυτοί οι μαθητές εμφανίζουν μια πολύ αρνητική εικόνα σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις και τις γλωσσικές ικανότητές τους. Ως κύριος παράγοντας για την ερμηνεία του φαινομένου της χαμηλής σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών, αναφέρεται στην έρευνα, η κοινωνική τους προέλευση και η ιδιότητα του "αλλοδαπού" ή "μειονοτικού" μαθητή (Μάρκου, 1995).

Το αποτέλεσμα ήταν η αναπαραγωγή της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της πρώτης γενιάς των μεταναστών. Μια τέτοια όμως κατάληξη δημιουργούσε κοινωνικά προβλήματα. Γι' αυτό τα περισσότερα γερμανικά κρατίδια εφάρμοσαν το σύστημα της ενσωμάτωσης, αλλού αυστηρότερα και αλλού ελαστικότερα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά φοιτούσαν σε κανονικές γερμανικές τάξεις και διδάσκονταν επιπρόσθετα μαθήματα μητρικής γλώσσας. Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας παρέμενε υποβαθμισμένο και λειτουργούσε περιθωριακά χωρίς στόχους, προγραμματισμό και έλεγχο της μάθησης.

2. Η κατάσταση στη Γερμανία σήμερα

Σήμερα η κατάσταση είναι διαφορετική. Οι προϋποθέσεις μάθησης έχουν αλλάξει. Κυρίαρχη γλώσσα είναι η γερμανική. Λίγο όμως ή πολύ χρησιμοποιείται και η ελληνική ως γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής εθνοτικής μειονότητας. Υπάρχουν μαθητές αμφιδύναμης διγλωσσίας με υψηλό βαθμό κατοχής και των δύο γλωσσών και αμφιδύναμης διγλωσσίας με υπεροχή της γερμανικής. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις της μονογλωσσίας και της ψευδοδιγλωσσίας. Πολλά παιδιά, αν και δεν ενεργοποιούν τις παθητικές γνώσεις τους στη μητρική τους γλώσσα, εν τούτοις ζουν έντονα την κοινωνική και πολιτισμική ζωή της χώρας προέλευσης μέσα στην οικογένεια και την εθνοτική μειονότητα. Με λίγα λόγια, οι μαθητές είναι άτομα δίγλωσσα και διπολιτισμικά και γι' αυτό το Μ.Μ.Γ. πρέπει να αξιοποιεί και τα δυο πολιτισμικά κεφάλαια και να τα θεωρεί ενιαίο και οργανικό σύνολο, για να μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει μια προσωπικότητα με εσωτερική συνοχή. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία καθορίζεται ακόμη και σήμερα ουσιαστικά από τις αποφάσεις 8/6/76 και 26/10/79, τις οποίες έλαβε το αρμόδιο όργανο για το συντονισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και συγκεκριμένα το Μόνιμο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας (Die ständige Kulturministerkonferenz, KMK). Οι κοινές αποφάσεις των υπουργών Παιδείας στο Κ.Μ.Κ. έχουν γενικά ενδεικτικό – συμβουλευτικό και όχι υποχρεωτικό χαρακτήρα. Σ' αυτές τις συναντήσεις αποφασίστηκε ότι τα κρατίδια αποφασίζουν αυτόνομα για το ποια από τις δύο πλευρές θα έχει την αρμοδιότητα, την ευθύνη και την εποπτεία του Μ.Μ.Γ., η χώρα υποδοχής ή η χώρα προέλευσης (S.P.D. Grosse Anfrage, 1993).

Στο πλαίσιο αυτό από τα πρώην 11 κρατίδια της Ο.Δ.Γ. τα 5, δηλαδή η Βαυαρία, η Έσση, η Κάτω Σαξωνία, η Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία και η Ρηνανία-Παλατινάτο έχουν στη δική τους αρμοδιότητα και ευθύνη την οργάνωση του Μ.Μ.Γ. Η ευθύνη αυτή αφορά τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη οργάνωση του μαθήματος, καθώς επίσης και στη μισθολογική αποζημίωση των εκπαιδευτικών των χωρών προέλευσης που διδάσκουν το Μ.Μ.Γ. Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο Μ.Μ.Γ. εκτός του κρατιδίου της Έσσης είναι προαιρετική. Στο κρατίδιο της Έσσης με την από 10/05/83 απόφαση, που αναφέρεται γενικά στα σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, εντάσσει το μάθημα της Μ. Γ. στα υποχρεωτικά μαθήματα των σχολείων αυτών.

Από την άλλη πλευρά τα κρατίδια της Βάδης-Βυρτεμβέργης, του Βερολίνου, της Βρέμης, του Αμβούργου, του Ζάαρ και του Σλέσβικ-Χόλσταϊν δεν έχουν στη δική τους αρμοδιότητα και ευθύνη το μάθημα της Μ.Γ. Στα κρατίδια αυτά την ευθύνη φέρνουν αποκλειστικά τα κατά τόπους προξενεία των χωρών αποστολής, με τη βασική υποχρέωση των χωρών υποδοχής να διαθέτουν δωρεάν, κατά τις απογευματινές ώρες, τους χώρους λειτουργίας του μαθήματος. Παράλληλα σε μερικά από αυτά τα κρατίδια λειτουργούν και μοντέλα “δίγλωσσης” εκπαίδευσης με γλωσσικά ομοιογενείς από άποψη μαθητικού πληθυσμού τάξεις.

Από τα νέα προσαρτημένα κρατίδια της Ο.Δ.Γ. η Σαξωνία επιτρέπει με μια εγκύκλιο απόφαση από 6/03/92 τη διδασκαλία του μαθήματος της Μ.Γ. στα σχολεία Γενικής και

Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό το συμπληρωματικό μάθημα της Μ.Γ. πρέπει να προσφέρεται από τα κατά τόπους προξενεία που έχουν τη γενικότερη επιστασία και στηρίζεται από τις εκπαιδευτικές αρχές της γερμανικής διοίκησης. Το Μ.Μ.Γ. στα Realschule και στα Γυμνάσια μπορεί να πάρει τη θέση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή η ευθύνη και η εποπτεία ανήκουν στα αντίστοιχα σχολεία και το διδακτικό προσωπικό αποζημιώνεται από το κρατίδιο της χώρας υποδοχής.

Παρατηρούνται, δηλαδή, από γερμανικής πλευράς, σχετικά με το μάθημα της Μ.Γ., δύο μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του: Η οργάνωση και η ένταξη του μαθήματος της Μ.Γ. στο κανονικό γερμανικό σχολείο από τη μία και από την άλλη ο διαχωρισμός του από το κανονικό σχολείο. Το κοινό σημείο αυτών των οργανωτικών μέτρων εντοπίζεται στις ώρες λειτουργίας του μαθήματος που και στις δύο περιπτώσεις λαμβάνει χώρα χωριστά και σε ώρες εκτός του κανονικού σχολικού προγράμματος του γερμανικού σχολείου.

Ακόμη και στην περίπτωση της ένταξης του μαθήματος της Μ.Γ. στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, το μάθημα αυτό δεν αντιμετωπίζεται ως ένα μεταξύ των άλλων μαθήματα τόσο σε σχέση με τις ώρες όσο και σε σχέση με το χώρο, που πραγματοποιείται σε άλλες αίθουσες, έτσι ώστε η γλώσσα και ο πολιτισμός των μεταναστών να μη βρίσκει τόπο ούτε στα αναλυτικά προγράμματα αλλά ούτε και στους χώρους - αίθουσες - του σχολείου. Φαίνεται δηλαδή, στις παιδαγωγικές πρακτικές να ακολουθούνται οι αρχές της "Παιδαγωγικής των Αλλοδαπών" και όχι της "Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής".

Στα πλαίσια αυτών των μοντέλων, στο χώρο της Ο.Δ.Γ., λειτουργούν οι παρακάτω μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης:

α) Τα ελληνικά ιδιωτικά σχολεία Μονάχου-Νυρεμβέργης

Τα σχολεία αυτά λειτουργούν με φορέα το Ελληνικό Γενικό Προξενείο του Μονάχου και τη Γραμματεία των Ελληνικών Σχολείων Νυρεμβέργης και περιλαμβάνουν τις τάξεις 1-9 (καλύπτοντας έτσι την υποχρεωτική εκπαίδευση). Τα λειτουργικά έξοδα κατὰ 80% και η εξ' ολοκλήρου αμοιβή των εκπαιδευτικών καλύπτονται από τη Βαυαρική κυβέρνηση. Το μεγαλύτερο μέρος των ωρών και των μαθημάτων γίνονται στην ελληνική γλώσσα.

β) Οι Γλωσσικά Ομοιογενείς Τάξεις

Οι τάξεις αυτές λειτουργούν κυρίως στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης (και λίγο διαφοροποιημένες στην Έσση), όπου τα 2/3 του προγράμματος στις τάξεις 1-4 διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα και το 1/3 στη γερμανική. Μετά την τέταρτη τάξη συνεχίζουν οι τάξεις αυτές στο κύριο (κατώτερο) σχολείο (Hauptschule) όπου το μισό των ωρών και μαθημάτων διδάσκονται στην ελληνική και το μισό στη γερμανική γλώσσα. Τα έξοδα λειτουργίας καλύπτονται από την κυβέρνηση της Βάδης-Βυρτεμβέργης.

γ) Τα Τμήματα Συμπληρωματικής Διδασκαλίας της Μ.Γ.

Όπως επισημάναμε παραπάνω, αυτή η μορφή αποτελεί και την επικρατέστερη στην Ο.Δ.Γ. Στα πέντε κρατίδια το μάθημα της Μ.Γ. είναι στην ευθύνη της γερμανικής πλευράς, όπου οι μαθητές παρακολουθούν πριν ή μετά το κανονικό γερμανικό scho-

λείο και το Μ.Μ.Γ. μέχρι 5 ώρες την εβδομάδα. Στα υπόλοιπα κρατίδια την ευθύνη του μαθήματος της Μ.Γ. έχει η ελληνική πλευρά, όπου το μάθημα γίνεται τις απογευματινές ώρες και περιλαμβάνει από 5-8 ώρες την εβδομάδα.

δ) Τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία

Τα σχολεία αυτά λειτουργούν στη βάση των ελληνικών σχολείων και αναλυτικών προγραμμάτων με τη μόνη διαφορά ότι διδάσκονται και 2-3 ώρες την εβδομάδα η γερμανική γλώσσα. Τέτοια σχολεία λειτουργούν σε όλες τις βαθμίδες από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, των οποίων το κόστος λειτουργίας αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου η ελληνική πολιτεία.

Αν πάρουμε ως κριτήριο τα ποσοστά επιτυχίας των αποφοίτων αυτών των σχολείων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στον τομέα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και στην επαγγελματική αποκατάσταση (Βλ. σχετικά α) Boos-Nünning (e.a) (1990): Berufswahlsituation und Berufswahlprozesse griechischer, italiemischer und portugiesischer Jugendlicher Beitr. BA 140 Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg β) Δαμανάκης Μιχάλης (1993): Ομογενείς Φοιτητές σε Ελληνικά Πανεπιστήμια, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα γ) Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων δ) πρακτικά της Βουλής που αφορούν στο νόμο 2413/1996, (συνεδρίαση 2 Μαΐου 1996), τότε η συνέχιση της λειτουργίας αυτών των σχολείων δεν νομιμοποιείται. Ο ιστορικός της εκπαίδευσης θα κρίνει αν και κατά πόσο η ίδρυση των αμιγών Ελληνικών Ιδιωτικών Σχολείων της Γερμανίας ήταν ή όχι ένα ιστορικό λάθος. Εκείνο, που αποτελεί κοινή διαπίστωση και κοινό τόπο τόσο των γονέων όσο και των κυβερνητικών οργάνων Ελλάδας και Γερμανίας είναι, ότι τα σχολεία αυτά δεν ανταποκρίνονται σήμερα στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις των καιρών. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι στο νόμο 2413/1996, άρθρο 8, παράγραφος 14 προβλέπεται η σταδιακή κατάργηση αυτών των ξεχωριστών σχολείων, που οδηγούν τους μαθητές στην περιχαράκωση και στην απομόνωση. Συγκεκριμένα ο νόμος προβλέπει τα εξής: "Οι εκπαιδευτικές μονάδες (ή σχολεία) ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, καταργούνται σταδιακά από το σχολικό έτος 1997-1998, από την έναρξη του οποίου παύουν να δέχονται μαθητές για αρχική εγγραφή σε κάθε σχολική μονάδα. Κατ' εξαίρεση μπορεί να επιτραπεί συνέχιση της λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση των οικείων διπλωματικών ή προξενικών αρχών και σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. όταν οι εκπαιδευτικές συνθήκες στις άλλες χώρες επιβάλλουν τη συνέχιση της λειτουργίας τους".

Η κατάργησή τους όμως προξενεί αναστάτωση και αντιδράσεις, όταν δεν υπάρχει εναλλακτική λύση. Μια εναλλακτική λύση θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία θα μπορούσαν να συνυπάρχουν με τις λοιπές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Γερμανία, οι οποίες απευθύνονται στους μαθητές που είναι ενταγμένοι στις γερμανικές κανονικές τάξεις.

ε) Οι δίγλωσσες τάξεις

Οι τάξεις αυτές έχουν ως βασική επιδίωξη μια δίγλωσση και διπολιτισμική εκπαίδευση. Οι μαθητές φοιτούν στα κανονικά γερμανικά σχολεία με παράλληλη ελληνική εκπαίδευση (όπως μητρική γλώσσα, Θρησκευτικά, Ιστορία, Αγωγή του πολίτη). Για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού αρκούν 7-8 ώρες την εβδομάδα ενώ τα έξοδα καλύπτονται από τη χώρα υποδοχής. Τέτοιες τάξεις λειτουργούν στο Κρέφελντ (Gesamtschule), στο Ντύσελντορφ (στο Gymnasium και στο Gesamtschule, στην Φρανκφούρτη στο Karls-Kaiser Gymnasium κλπ.). Οι τάξεις αυτές ωστόσο δεν είναι εύκολο να αποτελέσουν το κυρίαρχο μοντέλο ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ο.Δ.Γ. Σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα (Hopf, 1993, 125) υπογραμμίζονται τα ακόλουθα σημεία σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία. Τα 2/3 περίπου των ελληνόπουλων στην Ο.Δ.Γ. λαμβάνουν μέρος σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές της πρωτοβάθμιας, σε μικρότερο της Β/θμιας (Α' κύκλου) και σε πολύ μικρό ποσοστό οι μαθητές της Β/θμιας εκπ/σης (Β' κύκλου γερμανικού). Υπάρχουν, ανάλογα με το κάθε κρατίδιο, πολύ μεγάλες διαφορές όσον αφορά στην προσφορά, αρμοδιότητα και στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (ελληνική ή γερμανική διεύθυνση).

Η πιο συχνή μορφή οργάνωσης (στην οποία φοιτούν τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών) είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας το απόγευμα. Η επόμενη μορφή - αν εξαιρέσει κανείς τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης - είναι η ενταγμένη στο πρωινό κανονικό σχολείο διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Πέρα των παραπάνω διαπιστώσεων προκύπτουν και συγκεκριμένα προβλήματα σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπως:

Ανεξάρτητα από το αν το μάθημα είναι ενταγμένο στο πρωινό ή απογευματινό πρόγραμμα η διπλή σχολική φοίτηση οδηγεί σε υπερφόρτωση των μαθητών. Ανάλογα με τις οργανωτικές μορφές διαφέρουν και τα περιεχόμενα διδασκαλίας, όπου αυτά αρχίζουν από μια απλή προσφορά γλωσσικών, ιστορικών και θρησκευτικών περιεχομένων και φτάνουν μέχρι την πλήρη προσφορά του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος.

3. Άλλες οργανωτικές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία

α. Δίγλωσσα μοντέλα εκπαίδευσης

Μια σημαντική ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας των διαφόρων αλλοθόων γλωσσών στη Γερμανία, αποτελεί η εισαγωγή τους μέσα στον πίνακα διδασκαλίας μαθημάτων ενός γερμανικού σχολείου. Έτσι, με την έναρξη του σχολικού έτους 1989-90 στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία (την ίδια εποχή άρχισε επίσης και σε άλλα κρατίδια η ίδρυση δίγλωσσων τάξεων) έγινε εφικτή η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα στα πλαίσια ενός μοντέλου, που κατά συνθήκη ονομάζεται δίγλωσσο, χωρίς όμως να είναι τέτοιο με την πραγματική του σημασία, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων. Όλα τα λεγόμενα δίγλωσσα μοντέλα εκπαίδευσης προσπαθούν να επιτύχουν τους εξής στόχους:

- * να ενισχύσουν όχι μόνο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και τη διγλωσσία και διπολιτισμικότητα των μαθητών (στην περίπτωσή μας των ελληνόπουλων) αφού τα περισσότερα απ' αυτά μεγαλώνουν σε δυο γλώσσες στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον,
- * να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν όλα εκείνα τα τυπικά και ουσιαστικά εφόδια που θα τους είναι απαραίτητα, όταν θα κληθούν να αποφασίσουν για το μέλλον τους στη Γερμανία ή στη χώρα καταγωγής τους.

Η ορολογία “δίγλωσση εκπαίδευση” μπορεί να χρησιμοποιηθεί με την πλατιά και τη στενή έννοια. Με την πλατιά του έννοια θεωρούμε “δίγλωσση εκπαίδευση” κάθε μορφή εκπαίδευσης, στα πλαίσια της οποίας ο μαθητής διδάσκεται τόσο στη μητρική του γλώσσα (Γ1) ή στη γλώσσα της χώρας προέλευσης (στην περίπτωσή μας της Ελληνικής) όσο και στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) ή γλώσσα της χώρας υποδοχής. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να χαρακτηρίσουμε δίγλωσση εκπαίδευση, στην ευρεία έννοια του όρου, εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία ο μαθητής διδάσκεται τις πρωινές ώρες σε μια “κανονική τάξη” ενός σχολείου της χώρας υποδοχής τη γλώσσα και στη γλώσσα αυτής της χώρας, και κάποια απογεύματα ή τα Σάββατα διδάσκεται σ' ένα ανεξάρτητο και από την παροικία οργανωμένο σχολικό θεσμό την ελληνική και στην ελληνική γλώσσα.

Ως μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης - στην ευρεία έννοια του όρου - θα μπορούσε, επίσης, να χαρακτηριστεί η εκπαίδευση του μαθητή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, σ' ένα σχολείο αυτής της χώρας, και παράλληλα η διδασκαλία της ελληνικής στο ίδιο σχολείο και στα πλαίσια του κανονικού προγράμματος, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Στην στενή του έννοια ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται σε μια δεύτερη κατηγορία προγραμμάτων στα οποία η γλώσσα της χώρας υποδοχής και η ελληνική διδάσκονται σ' ένα και το αυτό πρόγραμμα σπουδών ως καθεαυτό αντικείμενο διδασκαλίας και λειτουργούν (και οι δύο) συγχρόνως ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Για λόγους μεθοδολογικούς, αλλά και ουσιαστικούς, θα αποκαλέσουμε ταυτή την κατηγορία των δίγλωσσων προγραμμάτων Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα.

Η ποσοστιαία εκπροσώπηση των δύο γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να είναι ισομελής (50:50), όπως για παράδειγμα στο Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου ή ανισομελής, όπως συμβαίνει στα δίγλωσσα / τριγλωσσα σχολεία σε άλλες μεταναστευτικές χώρες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο όρος στη στενή του έννοια αναφέρεται και περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών στα πλαίσια του οποίου οι δύο γλώσσες λειτουργούν συγχρόνως ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων.

Αντίθετα, τα προγράμματα (μοντέλα) εκείνα στα οποία η μια γλώσσα (στην περίπτωση μας η ελληνική) διδάσκεται μόνο ως γνωστικό αντικείμενο θα τα ονομάσουμε Ασθενή Δίγλωσσα Προγράμματα.

Τα Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα έχουν ως στόχο το δίγλωσσο άτομο, ενώ τα ασθενή, σε τελική ανάλυση, στοχεύουν στην επικράτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γ2).

Ασθενή Δίγλωσσα Προγράμματα συναντούμε αρκετά και σε πολλές χώρες όπου ζουν ελληνόπουλα και φοιτούν στα “κανονικά” γερμανικά σχολεία, στα πλαίσια των οποίων η ελληνική έχει ενταχθεί στο “κανονικό” πρωινό πρόγραμμα ορισμένων σχολείων και διδάσκεται ως ξένη ή ως δεύτερη γλώσσα. Στα ασθενή μοντέλα μπορούν να ενταχθούν επίσης τα ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια της Γερμανίας.

Παρόλο που τα Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα σπανίζουν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία, υπάρχουν ορισμένα παραδείγματα που πρέπει να τύχουν προσοχής, να αναλυθούν και να αναδειχθούν τα θετικά τους σημεία, και να αξιοποιηθούν η συσσωρευμένη εμπειρία και η γνώση που απορρέει από αυτά. Παρακάτω σχιαγραφούνται μερικά τέτοια μοντέλα από τη Γερμανία.

Στα ισχυρά δίγλωσσα προγράμματα στη Γερμανία μπορούν να ενταχθούν οι Δίγλωσσες Τάξεις της Βαυαρίας. Σ’ αυτή την κατηγορία Δίγλωσσων Προγραμμάτων ανήκαν, επίσης, οι Προπαρασκευαστικές Τάξεις (Vorbereitungsklassen) που λειτουργήσαν κυρίως στη δεκαετία του 1970 σε διάφορα ομόσπονδα κρατίδια, όπως για παράδειγμα στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία, και είχαν, όμως, μεταβατικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι παραπάνω τάξεις έχουν ένα μεταβατικό χαρακτήρα και ουσιαστικά, δεν στοχεύουν στο δίγλωσσο άτομο, αλλά στην επικράτηση της γερμανικής γλώσσας (Γ2). Μ’ αυτή την έννοια δεν είναι ισχυρά δίγλωσσα μοντέλα και αποτελούν τεκμήριο για τη θέση που διατυπώνεται τακτικά στη διεθνή βιβλιογραφία ότι, ένα δίγλωσσο πρόγραμμα δεν στοχεύει οπωσδήποτε στη διγλωσσία.

Οι δίγλωσσες τάξεις που λειτουργήσαν ή λειτουργούν σε σχολεία της Έσσης (π.χ. Holzhausenschule Frankfurt ή Humboldtschule Offenbach) τα ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε γερμανικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα στο Leibniz - Gymnasium Düsseldorf ή στο Kaiser - Karls - Gymnasium Aachen) μπορούν να ενταχθούν, επίσης, στα ισχυρά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, δεδομένου ότι στις παραπάνω περιπτώσεις η Ελληνική δεν διδάσκεται μόνο ως αντικείμενο, αλλά χρησιμοποιείται και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών αντικειμένων, όπως: Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Αγωγή του Πολίτη, αλλά και Μαθηματικά.

Όλα τα παραπάνω μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνονται αποκλειστικά, ή κατά κύριο λόγο, σε μαθητές ελληνικής καταγωγής και διαφοροποιούνται ως προς αυτό το σημείο, σημαντικά από το μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης του Κρατικού Ευρωπαϊκού Σχολείου Βερολίνου (Die Staatliche Europaschule Berlin), το οποίο φαίνεται να ανοίγει νέες προοπτικές στη δίγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία. Οι μέχρι σήμερα συγκεκριμένες μορφές προγραμμάτων πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, Δαμανάκης, ο.π.) φαίνεται να μην προσδιορίζονται μόνο ή κυρίως από εκπαιδευτικούς όσο και ιδιαίτερα από πολιτικούς παράγοντες. Το γεγονός

αυτό σημαίνει ότι επιβάλλεται να γίνει διαχωρισμός και απεξάρτηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας από την παλιννόστηση και να ενταχτεί στο κανονικό και επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Ένας τέτοιος στόχος επιβάλλεται σήμερα από την διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και από την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση πράγμα που σημαίνει ότι αυτή η επιδίωξη στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου τόσο προς όλα τα παιδιά όσο και προς τον κοινωνικό τους περίγυρο, όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις του και τις συγκρούσεις του.

Όπως διαμορφώνεται η σύγχρονη Ευρώπη, κυρίως στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτή η διαπίστωση επιβάλλει μια γενική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, κυρίως των εμπλεκομένων χωρών, τόσο από θεσμικής πλευράς όσο και από πλευράς κοινωνικών και οικονομικών αναγκών, πράγμα που δεν έγινε στο παρελθόν. Η εκπαιδευτική που ακολούθησε η Γερμανία ήταν μια πολιτική αφομοίωσης και πολιτισμικής ομοιομορφίας που επιβλήθηκε μέσα από ένα σύστημα εκπαίδευσης μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού χαρακτήρα. Στην κατεύθυνση αυτή το πλαίσιο των αποφάσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών αποτελεί η οδηγία της 25^{ης} Ιουλίου του 1977 (Direktive 486/77). Στα άρθρα 3 και 4 της οδηγίας αυτής καταγράφονται δύο βασικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το σύνολο της εκπαιδευτικής πολιτικής που προτείνεται στα κράτη μέλη.

Το πρώτο χαρακτηριστικό (άρθρο 3) αναφέρεται στην υποχρέωση των χωρών υποδοχής για παροχή δωρεάν εκπαίδευσης στα παιδιά των μεταναστών, με τη βασική παρατήρηση ότι αυτή η διδασκαλία θα είναι προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες των μεταναστών. Παράλληλα επισημαίνεται ότι οι χώρες υποδοχής υποχρεούνται να λάβουν τα αναγκαία μέτρα για να εκπαιδεύσουν και επιμορφώσουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς που θα διδάσκουν σε παιδιά μεταναστών. Το δεύτερο χαρακτηριστικό (άρθρο 4) αφορά στην υποχρέωση των χωρών υποδοχής σε συνεργασία με τις χώρες καταγωγής να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Και τα δυο αυτά χαρακτηριστικά, πιστεύουμε, ότι δεν προωθήθηκαν μέχρι τώρα στο βαθμό που θα έπρεπε. Κι αυτό επειδή η οδηγία 486/1977 των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων συμπίπτει με μια περίοδο, κατά την οποία η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών προσδιορίζεται από ένα διπλό στόχο (Μάρκου, 1995, 136 κ.ε.): Από τη μια επιχειρείται η προώθηση της ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής και από την άλλη η γλωσσική προετοιμασία για μια πιθανή επιστροφή τους στις χώρες προέλευσης. Έτσι, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας συνδέεται άμεσα με την παλιννόστηση, πράγμα που σημαίνει ότι είναι εξαιρετικώς αναγκαία για εκείνους που έχουν προγραμματίσει την επιστροφή τους, οπότε παραβλέπεται από τους ίδιους η αναγκαιότητα εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής, και δεν είναι απαραίτητη για εκείνους τους μαθητές των οποίων οι γονείς επιλέγουν τη μόνιμη παραμονή τους στις χώρες υποδοχής. Γι' αυτό το λόγο και η διδασκαλία της

μητρικής γλώσσας συνήθως θεωρείται υπόθεση της χώρας προέλευσης και των τοπικών φορέων των μεταναστών, ενώ ως διδακτικό υλικό εχρησιμοποιείτο -τουλάχιστον για την ελληνική περίπτωση - το αντίστοιχο των χωρών προέλευσης.

Στις συστάσεις Νο 9 και 18/1984 της εξ Υπουργών Επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης διαφαίνεται μια μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτών των συστάσεων οι κυβερνήσεις των κρατών μελών πρέπει να προβούν στις παρακάτω ενέργειες αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική:

- * να εισαγάγουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων τόσο στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη του σχολείου,
- * να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και χρήση κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση,
- * να προσδώσουν στις γλώσσες και τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης την αξία που έχουν με μια προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα των χωρών υποδοχής,
- * να ενθαρρύνουν τη δημιουργία κέντρων διαπολιτισμικής τεκμηρίωσης και τη διοργάνωση εθνικών και διεθνών σεμιναρίων για τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση,
- * να διευκολύνουν την επανένταξη των παιδιών των παλινοστούντων μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών καταγωγής με τρόπο που να αξιοποιείται η γλωσσική και η πολιτισμική τους εμπειρία στις χώρες υποδοχής.

Με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία που επικρατεί στη σύγχρονη κοινωνία της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκύπτει μια βασική αναγκαιότητα: Αυτή η αναγκαιότητα στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης καταγράφεται με την ανάπτυξη στα άτομα εκείνων των δεξιοτήτων που θα τα καταστήσουν αποτελεσματικά μέλη στην οικονομική παραγωγή και την αγορά εργασίας. Από την άλλη αυτή η αναγκαιότητα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση καταγράφεται με την διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών και την ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής γλωσσικής και κυρίως πολιτισμικής προέλευσης. Στα πλαίσια αυτά η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Όπως επισημαίνεται από σύγχρονους ερευνητές (Auerhheimer, Hohmann, Δαμανάκης), οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης κυμαίνονται από την ενσωμάτωση των μειονοτήτων στο σύστημα της χώρας υποδοχής μέχρι και το διαχωρισμό τους και τον αποκλεισμό τους από αυτό το σύστημα. Επομένως, όπως παρατηρεί ο Δαμανάκης (1996, 1997, 39) η απλή διατήρηση των πολιτισμών των μειονοτήτων δεν ισοδυναμεί με τη διαπολιτισμική ιδέα, η οποία δεν εξαντλείται σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό που στην καλύτερη περίπτωση οι φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού απλώς ανέχονται τους φορείς των άλλων πολιτισμών. Αυτός είναι ένας στόχος που στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης είναι μια ευχή και μόνο, χωρίς να αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διατήρηση των πολιτισμών όσο κυρίως στη διαδικα-

στική γνώση απόκτησης δεξιοτήτων.

Η διαπολιτισμική αγωγή ως αρχή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως διαδικασία απευθύνεται σε όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Απευθύνεται στους "ντόπιους" και στους "ξένους" και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει, έτσι ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, αναγνώριση και αποδοχή. Κινείται σε ένα μακροεπίπεδο που έρχεται σε αντίθεση με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση που στηρίζεται σε μια ενιαιότητα με στόχο τον ανταγωνισμό και την υπεροχή και όχι την αποδοχή και την αναγνώριση. Έτσι οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί μεν να ευαισθητοποιηθούν τα φιλάνθρωπα αισθήματα της ευρύτερης κοινωνίας, δε βρίσκουν ανταπόκριση όμως στα κερδοφόρα αισθήματα της ανταγωνιστικής αγοράς, που επιβάλλει οι Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στην κατεύθυνση αυτή η πολυπολιτισμική κοινωνία επικροτεί ένα διγλωσσικό ή πολυγλωσσικό άτομο με εντελώς συγκεκριμένη κατοχή γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ η διαπολιτισμική αγωγή επιδιώκει τη στήριξη όλων των κοινωνικών ομάδων και μέσα από τη διπολιτισμική διγλωσσική αγωγή επιδιώκει την κοινωνικοποίηση των ατόμων που υπάγονται σε μειονότητες, έτσι ώστε "να τα καταστήσει ικανά να συνθέσουν τα διπολιτισμικά τους βιώματα σ' ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσουν μια "διαπολιτισμική" ταυτότητα" (Δαμανάκης, 1995, σελ. 449 κ.ε.).

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης προωθείται ένα διπολιτισμικό – διγλωσσικό άτομο που επιδιώκει τη διατήρηση της διαφοράς και το σεβασμό της, ανεξάρτητα από τη θέση που αυτή η γλωσσική και πολιτισμική διαφορά κατέχει την αγορά και την αγοραστική αξία της γλώσσας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης έρχεται σε αντίθεση με την διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, επειδή ορισμένες και συγκεκριμένες μόνο γλώσσες και δεξιότητες έχουν αξία και όχι οι γλώσσες και οι πολιτισμοί όλων τουλάχιστον των κρατών μελών.

Τα Ελληνικά, για παράδειγμα, δε διδάσκονται μέχρι σήμερα στα δημόσια γερμανικά σχολεία ως κανονικό μάθημα του ωρολογίου προγράμματος. Προσφέρονται μόνο στη μορφή του συμπληρωματικού μαθήματος (ως Μάθημα Μητρικής Γλώσσας) στους μαθητές ελληνικής καταγωγής και σε ελάχιστες περιπτώσεις στη θέση του μαθήματος της δεύτερης ξένης γλώσσας και τότε πάλι για Έλληνες μαθητές. Επιπλέον υπάρχουν και μερικές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ως σχολικά μοντέλα. Τα αρχαία Ελληνικά, που διδάσκονται σε μερικά γερμανικά γυμνάσια δεν παρουσιάζονται στην εργασία αυτή. Για τη γενική εξέλιξη της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στο γερμανικό σχολικό σύστημα καθώς και για τις διάφορες ρυθμίσεις που νομοθετήθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες πρέπει να τονιστεί ότι αφορούν αποκλειστικά στα ομόσπονδα κρατίδια της Γερμανίας. Είναι δηλαδή υπόθεση των υπουργείων παιδείας του κάθε ομόσπονδου κρατιδίου.

Για την καλύτερη αλληλοβοήθεια και αλληλοπληροφόρηση θεσμοθέτησαν τη λεγόμενη Διαρκή Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας (Kultusministerkonferenz), που στην ου-

σία θα έπρεπε να ασχοληθεί με την ενοποίηση και εξομάλυνση μιας ενιαίας σχολικής πολιτικής στη Γερμανία.

4. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γερμανικό σχολικό σύστημα

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γερμανικό σχολικό σύστημα πραγματώνεται μόνο εν μέρει. Η προσφορά της πολυγλωσσίας στα γενικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης των διάφορων ομόσπονδων κρατιδίων είναι αποτέλεσμα μιας μεγάλης και κοπιώδους διαδικασίας ενιοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, που ξεκίνησε από διαφορετικές αφετηρίες και με διαφορετικές, για το κάθε ομόσπονδο κρατίδιο, σκοπιμότητες, πράγμα που καθιερώθηκε από τις νικήτριες δυνάμεις του β' παγκοσμίου πολέμου κι εξελίχθηκαν από τα ίδια ομόσπονδα κρατίδια. Τα ανατολικά, νέα ομόσπονδα κρατίδια, που προσαρτίστηκαν το 1990 υιοθέτησαν τις υπάρχουσες μέχρι τότε ρυθμίσεις. Αυτές οι ρυθμίσεις καθορίζουν για παράδειγμα ότι κάθε μαθητής είναι υποχρεωμένος να μάθει τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Επίσης, η κατοχή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση φοίτησης στο πανεπιστήμιο.

Τα Ελληνικά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και σε ελάχιστο βαθμό μπόρεσαν μέχρι τώρα να βρουν θέση μέσα σ' αυτή την προσφορά ξένων γλωσσών.

5. Προτάσεις

Γεγονός και διαπίστωση από τη μικρή αυτή αναφορά στην κατάσταση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία είναι ότι θα πρέπει να γίνουν μετεξελίξεις στις μέχρι τώρα προσφερόμενες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα ίδρυσης άλλων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, δίγλωσσων σχολείων για παράδειγμα, απορρέει από τις νέες ήδη διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες στη Γερμανία και από εξελίξεις, όπως:

- * Η παρουσία των Ελλήνων στη Γερμανία δεν αποτελεί πλέον προσωρινή κατάσταση (Provisorium), αλλά μόνιμη κατάσταση.
- * Η Ελλάδα είναι ένα από τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο προσανατολισμός της στην ευρωπαϊκή ιδέα αποτελούν γνώμονα χάραξης και της εκπαιδευτικής της πολιτικής.
- * Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη σειρά της, προωθεί την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στην Ευρώπη (Συνθήκη του Maastricht άρθρα 126, 127, 128).
- * Η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στον σύγχρονο κόσμο, και ένα από τα ισχυρά της σημεία είναι το πολύμορφο και πολυσύνθετο μορφωτικό της κεφάλαιο.
- * Η Γερμανία σήμερα δεν είναι η Γερμανία των δεκαετιών του 1960, '70 και '80.
- * Αρκετά Υπουργεία Παιδείας των Ομόσπονδων χωρών έχουν ήδη αρχίσει να υλοποιούν μοντέλα εκπαίδευσης με σαφή διπολιτισμικό - διγλωσσικό και ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Παραδείγματα όπως τα Ευρωπαϊκά σχολεία (Europaschulen)

στην Έσση και στο Βερολίνο ή το πρόγραμμα Begegnungssprachen στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία και Έσση αποτελούν τεκμήρια για μια προσπάθεια επαναπροσανατολισμού του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια των ευρωπαϊκών και παγκόσμιων εξελίξεων.

- * Ακόμα και η γερμανική Προσβεία στην Αθήνα συζητά με την ελληνική κυβέρνηση την κατάρτιση ενός νέου Προγράμματος Σπουδών που θα οδηγήσει στη μετεξέλιξη των Γερμανικών Σχολείων Αθηνών και Θεσσαλονίκης σε “Διπολιτισμικά – Διγλωσσικά Σχολεία”.

6. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών παρακολουθεί μάθημα στα τμήματα μητρικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό επιβάλλει να στρέψουμε την προσοχή και το κέντρο βάρους των ενεργειών μας στην κατεύθυνση αυτής της οργανωτικής μορφής και κυρίως θα πρέπει να το λάβουμε υπόψη μας στην παραγωγή νέου κατάλληλου διδακτικού υλικού και στην επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών κατά την προετοιμασία τους για την απόσπασή τους στη Γερμανία και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στα ελληνόγλωσσα τμήματα.

Η ενδεχόμενη μετεξέλιξη των αμιγών ελληνικών σχολείων της Γερμανίας σε δίγλωσσα, που προβλέπεται και από το νόμο 2413/1996, αποτελεί ταυτόχρονα και επιδίωξη του ΥΠΕΠΘ σήμερα, μπορεί μεν να προκαλεί αναστάτωση και αντιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, φαίνεται όμως να είναι η πιο ενδεδειγμένη λύση για τα σημερινά ελληνόπουλα στη Γερμανία. Η λειτουργία τέτοιων δίγλωσσων ελληνικών σχολείων προϋποθέτει τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού μαθητών για κάθε τάξη, που σημαίνει ότι μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός Ελλήνων μαθητών. Το ότι αυτά τα σχολεία θα είναι ανοιχτά και σε μη ελληνόφωνους μαθητές ανοίγονται μεγάλες και ευνοϊκές προοπτικές για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον ευρωπαϊκό χώρο. Το ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον αυτών των σχολείων συνίσταται, επομένως, κατά κύριο λόγο στην καλλιέργεια και στην προώθηση του διπολιτισμικού – διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών καθώς και της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω δεδομένα η ίδρυση και λειτουργία Διπολιτισμικών – Διγλωσσικών Σχολείων (ελληνογερμανικών – γερμανοελληνικών) στη Γερμανία και στην Ελλάδα, αποτελούν λογική και φυσιολογική συνέπεια των εξελίξεων στις δύο χώρες και στην Ευρώπη, έκφραση των στενών οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών δεσμών των δύο χωρών και μετάφραση των ευρωπαϊκών επιταγών, περί πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και περί ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, σε εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης Μ. (1987):** Μετανάστευση και εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ. (1995):** Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης Γλώσσας. Προσπάθεια Κατασκευής Γλωσσικού Διδακτικού Υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία: Στο Ματσαγγούρας Ηλ. (επιμ.) Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Gutenberg, Αθήνα σ.σ. (449 - 467).
- Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (1997):** Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα.
- Γιωτίτσας Ν. (1998):** Επιστημονική έκθεση του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.
- Γιωτίτσας Ν. (1993):** Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας στην Έσση, στο ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΠΙΤΙ.
- Beschluß der Kultusministerkonferenz**
vom 8.7.1978, in der Fassung vom vom 7.12 1990.
- Καναβάκης Μ. (1998):** Έλληνες γονείς στη Γερμανία. Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”
- Κανόνης Στέλιος (1997):** Δίγλωσσα μοντέλα στη Γερμανία. Το Kaiser - Kars - Gymnasium στο Aachen. Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών - Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.
- Καρπενησιώτης Κ.,
Κλεισούρας Β. (1997):** Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία. Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.
- Καψάλης Α.,
Χαραλάμπους Δ. (1995):** Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Έκφραση, Αθήνα.
- Κουμπούρα Κων. (1998):** Το ελληνογερμανικό τμήμα του Riehlschule στο Wiesbaden. Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.
- Κοσσυβάκη Φ. (1998):** Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία, Μελέτη κατ’ εντολή του προγράμματος “Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία”.

- Giotitsas Napoleon (1988):** Das Scholiko-das bedeutet für uns alles!, in Arbeitskreis Grundschule e.V. Beiträge zur Reform der Grundschule,, Band 74, S. 92-96.
- Hopf, D. (1995):** Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών Ελλήνων Μεταναστών κατά τη Διάρκεια της Παραμονής τους στη Γερμανία και μετά την Παλλινόστησή τους στην Ελλάδα. (μετφρ. Α. Καψάλης, Π. Ξωχέλλης). Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, ΣΤ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο: Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του, Φλώρινα 29, 31 / 10/ 93 Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (σ.σ. 118 - 135).
- Inge Sukopp, (1996):** Pädagogische und grundschuldidaktische Grundlagen der SESB, Berliner Institut für Lehrer- fort- und -weiterbildung.
- Μάρκου Γ. (1995):** Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον Απόδημο Ελληνισμό: Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος ΣΤ΄ Παιδαγωγικό Συνέδριο: Ο Ελληνισμός της Διασποράς, Φλώρινα 29 - 31 / 10/ 93. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα σ.σ. 136 - 149.
- Lang-Τιάνη Ευαγγελία (1997):** Bilinguale Klassen der Holzhausenschule in Frankfurt am Main. Μελέτη κατ' εντολή του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία".
- Ρουμελιώτης Παναγιώτης (1997):** Συγκέντρωση και πρώτη συστηματοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης του ελληνόγλωσσου διδακτικού υλικού στη Γερμανία
- Τυροβολάς Κωνστ. (1998):** Το Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο στο Βερολίνο. Μελέτη κατ' εντολή του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία"
- Σέργη Α. (1996):** Η Κυπριακή Εκπαίδευση στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη 5ο Διεθνές Συνέδριο 27, 28, 29/ 09/ 91, Πάτρα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα σ.σ. (82 - 87).
- S.P.D. (1993):** Grosse Anfrage, Landtag von Baden - Wurttemberg, Drucksache 11/ 1783, 22/ 04/ 93.
- Schulen mit europäischem Profil:** Bericht einer Fachtagung im April 1994 in Berlin, S 135-138.

Staatliche Europa**Schule Berlin (1992):**

Informationsbroschüre der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin.

Ulla Ruppel (1997):

Die Staatliche Europa Schule in Berlin. Μελέτη κατ' εντολή του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία".

Ulla Scharf (1997):

Die zweisprachigen Klassen der Humboldtschule in Offenbach. Μελέτη κατ' εντολή του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών-Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία".

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

Στην εισήγηση θα κάνω πρώτα μια σύντομη παρουσίαση των κοινωνικοπολιτιστικών συνθηκών της ελληνικής μειονότητας της Μ. Βρετανίας. Ταυτόχρονα θα αναφερθώ στην ίδρυση και στις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των Σχολείων Μητρικής Γλώσσας. Θα παρουσιάσω τα κυριότερα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, η οποία έγινε στα σχολεία αυτά στα πλαίσια του προγράμματος “Παδεία Ομογενών”. Η έρευνα αυτή είχε στόχο κυρίως να καταγράψει τις συνθήκες της παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στα Σ.Μ.Γ. και κυρίως να ενημερώσει την παραγωγή διδακτικού υλικού για το χώρο της Μ. Β. Στο πλαίσιο αυτό θα οργανωθούν και θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνας τα οποία υποδεικνύουν την ανάγκη συγγραφής κατάλληλου υλικού και ενισχύουν τον προβληματισμό όλων για τις σχετικές μεθοδολογικές επιλογές.

Οι Έλληνες της Μ.Β. είναι, κυρίως κυπριακής καταγωγής. Από τον κυρίως ελληνικό χώρο η μετανάστευση έχει αρχίσει τον 19^ο αιώνα και οι Έλληνες μετανάστες εγκαθίστανται στα μεγάλα λιμάνια του βορρά (Manchester, Liverpool, Glasgow). Από τον κυπριακό χώρο μπορούμε να διακρίνουμε τρία μεγάλα μεταναστευτικά κύματα: το πρώτο πριν το 1950, το δεύτερο τις δεκαετίες του '50 και '60 (με τον απελευθερωτικό αγώνα του κυπριακού ελληνισμού) και το τρίτο μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο του 1974. Τα άτομα του τελευταίου μεταναστευτικού ρεύματος ξεχωρίζουν διότι προέρχονται από ψηλότερα μορφωτικά και κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Το πρώτο ελληνικό σχολείο στη Μ.Β. ιδρύθηκε το 1869 στο Manchester, ενώ το πρώτο ελληνικό σχολείο στο Λονδίνο ιδρύθηκε στον Καθεδρικό ναό της Α. Σοφίας στο Bayswater το 1822 -και τα δυο αργότερα έκλεισαν για να επαναλειτουργήσουν τη δεκαετία του '60. Το πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν με πυρήνα την ελληνική ορθόδοξη εκκλησία. Από το 1955 και μετά ιδρύθηκαν σταδιακά τα υπόλοιπα. Σχολεία των συλλόγων γονέων – ΟΕΣΕΚΑ και τα Ανεξάρτητα. Την τελευταία δεκαετία έγιναν προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς φορείς της Βρετανίας και τα Υπουργεία Παιδείας Ελλάδας και Κύπρου για την ίδρυση ενός ενιαίου φορέα για την ελληνική εκπαίδευση, ο οποίος στόχο θα είχε να οργανώσει και να συντονίσει τη λειτουργία των σχολείων. Ο φορέας αυτός ονομάστηκε Ενιαίος Φορέας Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (ΕΦΕΠΕ) και λειτούργησε από το 1992 (Karadjia, E., 1996).

Σήμερα λειτουργούν στην Αγγλία 100 περίπου σχολεία: 64 του ΚΕΣ - 22 εντός Λονδίνου, 42 εκτός Λονδίνου, 25 ΟΕΣΕΚΑ και 5 των Ανεξαρτήτων εντός του ΕΦΕΠΕ και 2 εκτός του ΕΦΕΠΕ-, όπου φοιτούν περίπου 8.000 μαθητές. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το 75% των παιδιών ελληνικής καταγωγής δεν φοιτούν στα Ελληνι-

κά Παροικιακά Σχολεία - Ε.Π.Σ. (Σαλαπάτας, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων Μ.Γ. ανήκουν βασικά σε τρεις ομάδες: την Ελλαδική Εκπαιδευτική Αποστολή (Ε.Ε.Α.), την Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή (Κ.Ε.Ε.) και τους ωρομίσθιους. Οι ωρομίσθιοι είναι προσοντούχοι ή μη. Οι προσοντούχοι είναι πτυχιούχοι δάσκαλοι από την Ελλάδα και την Κύπρο – κυρίως μεταπτυχιακοί φοιτητές. Οι μη προσοντούχοι είναι συνήθως πτυχιούχοι άλλων σχολών ή κάτοχοι πιστοποιητικών που δεν έχουν σχέση με την εκπαίδευση (Μετής, 1993).

Τα σχολεία μητρικής γλώσσας λειτουργούν τα απογεύματα ή το Σάββατο, και οι τάξεις συνήθως είναι: νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνασιακή / GCSE (Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), και GCE A-level (Γενικό Πιστοποιητικό Ανωτέρου Επιπέδου).

Η έρευνα του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών" διεξήχθη το φθινόπωρο του 1997 στα ελληνικά παροικιακά της Βρετανίας. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να ενημερώσει την παραγωγή διδακτικού υλικού για τα Ε.Π.Σ. Οι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες που αφορούν:

1. Το προφίλ των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων: βιογραφικά, επαγγελματικά και κοινωνικοοικονομικά στοιχεία.
2. Τη σχέση των υποκειμένων της έρευνας και κυρίως των μαθητών με το ελληνικό σχολείο: σε ποια σχολεία παρακολουθούν ελληνικά, τους λόγους που τους οδηγούν σε αυτά, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που καταγράφουν, τη στάση απέναντι στο ελληνικό σχολείο.
3. Τη σχέση και τις απόψεις των υποκειμένων για την ελληνική γλώσσα: γλώσσα που μιλούν, γράφουν, διαβάζουν και κατανοούν καλύτερα, - όπως οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν.
4. Την άποψη όλων των υποκειμένων για την εισαγωγή των ελληνικών στα αγγλικά σχολεία – οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιήθηκαν ως συνδυαστικός κρίκος των δυο υποπρογραμμάτων.
5. Τη γνώμη και των τριών ομάδων που συμμετέχουν στην έρευνα για τα διδακτικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στα Ε.Π.Σ.
6. Τις προτάσεις τους για την καλύτερη λειτουργία των Ε.Π.Σ.
7. Την επίδοση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα όπως αυτή αποτιμάται σε ειδικά σταθμισμένα τεστ επίδοσης.

Οι πληροφορίες συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίων. Το δείγμα αφορούσε περίπου 1000 μαθητές, 300 γονείς και 200 δασκάλους. Το δείγμα ήταν διαστρωματικό και αντιπροσωπευτικό του πραγματικού πληθυσμού των σχολείων. Όπου ήταν δυνατό το ερωτηματολόγιο του γονέα και του δασκάλου συνδυάστηκε με αυτό του μαθητή. Η προετοιμασία των ερευνητικών εργαλίων και η διεξαγωγή της έρευνας πεδίου ακολούθησε τις γενικές αρχές και τα στάδια που επιβάλλονται στις κοινωνικές επιστήμες.

Στην ανάλυση έγινε διασταύρωση και συγκριτική αντιπαραβολή των πληροφοριών από τα τρία είδη ερωτηματολογίων που αφορούσαν κοινές μεταβλητές. Λόγω του περιορισμένου χρόνου θα αναφέρω τα κυριότερα αποτελέσματα και θα τονίσω τα συμπεράσματα στα οποία η ερευνητική ομάδα οδηγήθηκε σχετικά με τις συνθήκες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Βρετανία.

1. Α. Όσον αφορά το προφίλ των μαθητών (ηλικία, φύλο, καταγωγή, κ.λ.π.) θα πρέπει να αναφέρω ότι οι διαφοροποιήσεις σε αυτούς τους παράγοντες δεν είναι έντονες ανάμεσα στα σχολεία. Επιπλέον στους πίνακες κατανομών φαίνεται ότι:

- Η ηλικιακή κατανομή δε συμφωνεί με την κατανομή ανά τάξη κυρίως διότι οι μαθητές δεν αρχίζουν το ελληνικό σχολείο ταυτόχρονα.

- Ο αριθμός των παιδιών που οι γονείς τους γεννήθηκαν στη Βρετανία, και συνεπώς, ανήκουν στη δεύτερη γενιά διαρκώς αυξάνεται. Ταυτόχρονα το τεστ στατιστικής σημαντικότητας (χ^2) παρουσιάζεται θετικό, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι τούτο συμβαίνει και στον πραγματικό πληθυσμό.

- Τα εμπειρικά στοιχεία που αφορούν στο επάγγελμα του πατέρα και στο μορφωτικό του επίπεδο, δείχνουν μια διαχρονική βελτίωση και των δυο - το αυξημένο ποσοστό των γονέων που ανήκουν στα ψηλότερα επίπεδα ανήκει στους γονείς των μικρότερων μαθητών - το στατιστικό τεστ χ^2 έδειξε στατιστική σημαντικότητα στη διαφοροποίηση. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι διαχρονικά οι Έλληνες της Βρετανίας τείνουν να εισέρχονται σε επαγγέλματα με ψηλότερες αποδοχές και κοινωνικό κύρος και να έχουν ανώτερο μορφωτικό επίπεδο. Παρόμοια αποτελέσματα δίνει και η ανάλυση των ερωτηματολογίων των γονέων.

Β. Όσον αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Σ.Μ.Γ. η κατανομή ανά φύλο, ηλικιακή ομάδα, επαγγελματική κατάσταση, σπουδές και είδος επιμόρφωσης δείχνουν τα παρακάτω:

- Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες και οι μεγαλύτερες στο πλήθος ηλικιακές ομάδες είναι των 20-30 και των 41-50.

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των Ε.Π.Σ. είναι ωρομίσθιοι.

- Ο αριθμός των αποφοίτων του Επιμορφωτικού Ινστιτούτου δασκάλων Μ.Β. αυξάνει.

- Υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών με πανεπιστημιακό τίτλο, ο τίτλος όμως δεν είναι πάντοτε σχετικός με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

- Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια είναι μικρός και τα σεμινάρια συνήθως ήταν πολύ σύντομα. Αφορούσαν συνήθως τις θεματικές που φαίνονται στον πίνακα.

2. Όσον αφορά τη σχέση των μαθητών με το ελληνικό σχολείο, η έρευνα κατέγραψε τους λόγους που τους οδηγούν στο ελληνικό σχολείο. Στον πρώτο πίνακα βλέπουμε ότι οι σημαντικότεροι λόγοι που οδηγούν τους μαθητές στο ελληνικό σχολείο είναι: να πε-

ράσουν τις εξετάσεις GCSE και A-level, να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν ελληνικά και να μην ξεχάσουν τα ελληνικά που ήξεραν πριν πάνε στο ελληνικό σχολείο.

Η πλειονότητα των μαθητών δήλωσαν ότι οι γονείς τους τούς ήθελαν να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο και γι' αυτό, όσον μπορούν τα βοηθούν με τις εργασίες τους. Η μετατόπιση της κατανομής της βοήθειας των γονέων προς το λίγο οφείλεται στο ότι οι γονείς των μεγάλων μαθητών δεν μπορούν να τα βοηθήσουν (στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα).

Οι περισσότεροι μαθητές (75% περίπου) θα σύστηναν στους φίλους τους να παρακολουθήσουν ελληνικό σχολείο. Ο πίνακας δείχνει τις θετικές και αρνητικές συστάσεις που θα έκαναν. Παρατηρούμε ότι:

- Στους περισσότερους μαθητές αρέσει η παροχή γνώσεων για την πατρίδα.
- Σημαντικός λόγος που ωθεί τα παιδιά να παρακολουθήσουν ελληνικό σχολείο είναι το ότι τους αρέσει να συναντούν φίλους τους.
- Οι μαθητές που βρίσκουν το σχολείο ευχάριστο καταγράφουν ως λόγους την εκμάθηση ελληνικών χορών και τραγουδιών και τη γενικότερη συμμετοχή στη ζωή της ελληνικής κοινότητας.

- Οι μαθητές που βρίσκουν το σχολείο ανιαρό (δεν το αναφέρουν ως δυσάρεστο) αναφέρονται στις ακατάλληλες ώρες λειτουργίας του (απόγευμα ή / και Σάββατο) στις ανιαρές μεθόδους – σε σύγκριση με αυτές στο αγγλικό σχολείο-, και στα ακατάλληλα βιβλία.

- *Αξιίζει να σημειώσουμε ότι η στάση των μαθητών για το ελληνικό σχολείο – όπως αυτή μετρήθηκε με ειδικά σταθμισμένες κλίμακες μετρήσεων στάσεων- ήταν θετική.*

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των άλλων ομάδων αποτελεσμάτων, θα πρέπει να πούμε ότι παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η ανάλυση των ερωτηματολογίων των γονέων και των εκπαιδευτικών.

3. Όσον αφορά τη σχέση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα, αξίζει να παρατηρήσουμε τα παρακάτω:

- Τα παιδιά θεωρούν ότι μιλούσαν καλύτερα τα ελληνικά πριν να αρχίσουν να φοιτούν στο σχολείο – και το αγγλικό.
- Τα παιδιά θεωρούν ότι τα ελληνικά τα μιλούν καλύτερα απ' ό,τι τα γράφουν.

Αναφορικά με τις περιστάσεις της καθημερινής ζωής στις οποίες οι μαθητές χρησιμοποιούν την αγγλική και την ελληνική γλώσσα, η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών έδειξε τα εξής.

- Τα ελληνικά τα χρησιμοποιούν κυρίως στο ελληνικό σχολείο, με τον Έλληνα δάσκαλο, με τους δικούς τους όταν έχουν Έλληνες επισκέπτες στο σπίτι και όταν κάνουν διακοπές στην Ελλάδα ή την Κύπρο.

- Τα αγγλικά στο βρετανικό σχολείο, ακόμα και με τα ελληνάκια, αλλά και στο σπίτι με τους δικούς τους. Φαίνεται ότι την ανάμειξη των δυο γλωσσών την κάνουν κυρίως με τους δικούς τους στο σπίτι.

- Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τις πληροφορίες που πήραμε από τους γονείς, οι οποίοι, όπως δήλωσαν, θέλουν να μιλούν ελληνικά, αλλά τους “έρχονται ευκολότερα τα αγγλικά” (ας σημειώσουμε ότι οι νεότεροι γονείς υπέστησαν την αφομειωτική γλωσσική και πολιτισμική πολιτική της βρετανικής κυβέρνησης στις προηγούμενες δεκαετίες).

Εάν τις πληροφορίες αυτές τις συνδυάσουμε με τα στοιχεία των πινάκων που αφορούν τις δυσκολίες που καταγράφουν οι ίδιοι οι μαθητές ότι έχουν στην ελληνική γλώσσα, καθώς και τις δυσκολίες που καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές θα παρατηρήσουμε τα παρακάτω.

- Οι περισσότεροι μαθητές δυσκολεύονται στο γραπτό λόγο και κυρίως στην ορθογραφία, γραμματική και σύνταξη.

- Όσον αφορά τον προφορικό λόγο οι μαθητές δυσκολεύονται κυρίως στο λεξιλόγιο.

- Οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν τη γλώσσα των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο.

4. Η επόμενη ερευνητική ερώτηση στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για εισαγωγή της διδασκαλίας των ελληνικών στα αγγλικά σχολεία. Το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει ότι η διδασκαλία των ελληνικών στα αγγλικά σχολεία θα γίνεται καλύτερα και η εκμάθηση της γλώσσας ευκολότερη.

5. Αναφορικά με τη γνώμη των ατόμων των διαφόρων ομάδων για τα σχολικά βιβλία τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

- Η γνώμη των μαθητών για τα σχολικά βιβλία είναι αρνητική.

- Οι μαθητές δηλώνουν ότι τα σχολικά βιβλία δεν έχουν ιστορίες παρόμοιες με τη ζωή τους και η πλειονότητα από αυτούς δεν τα θεωρεί ευχάριστα.

6. Σχετικά με τα παραπάνω ήταν και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας των Ε.Π.Σ. Οι προτάσεις των γονέων αφορούσαν τη συγγραφή καλύτερων βιβλίων, την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων και την καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρόμοιες εισηγήσεις έκαναν και οι δάσκαλοι, οι οποίοι θεωρούν απαραίτητη τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων κυρίως για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας, για την καλύτερη οργάνωση των σχολείων και για τη δημιουργία / χρήση κατάλληλου διδακτικού υλικού.

7. Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ειδικά σταθμισμένα τεστ στην κατανόηση (Α) στο λεξιλόγιο (Β) και στην ορθογραφία (Γ), διαχωρίζοντας τα σχολεία του Λονδίνου από αυτά της επαρχίας και από το Hellenic College (το οποίο αποτελεί ειδική περίπτωση). Στα δεδομένα αυτά σχηματίσαμε πίνακες διπλής εισόδου οι οποίοι εξέφραζαν τα ποσοστά των μαθητών για κάθε βαθμολογία ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή, το επάγγελμα και τις σπουδές των γονέων, τη

στάση για το ελληνικό σχολείο και άλλες παραμέτρους. Η στατιστική ανάλυση έδωσε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε ορισμένες μεταβλητές που μας επιτρέπουν να πούμε με στατιστική ακρίβεια τα παρακάτω:

- Τα κορίτσια πήγαν γενικά καλύτερα από τα αγόρια και ιδιαίτερα στο τεστ στην ορθογραφία.

- Τα παιδιά που είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα ή την Κύπρο και ιδιαίτερα αυτά που φοίτησαν σε σχολεία των χωρών αυτών πήγαν σημαντικά καλύτερα στα τεστ- Τα παιδιά μεγάλης ηλικίας πήγαν καλύτερα.

- Τα παιδιά των οποίων οι πατεράδες έχουν τελειώσει ανώτατη σχολή έτειναν να έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ.

- Οι μαθητές που δήλωσαν ότι επισκέπτονται συχνά την πατρίδα, είχαν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ Α (της κατανόησης).

- Οι διαφορές που φάνηκαν να υπάρχουν στη βαθμολογία των τεστ των διαφόρων σχολείων δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα, είναι δηλαδή πιθανόν οι διαφορές αυτές να οφείλονται στην τύχη (το Hellenic College εξαιρείται, αφού τα στατιστικά τεστ έδειξαν ότι υπάρχει οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές).

Συμπέρασμα

Αφού παρουσιάσαμε αναλυτικά τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε τα σημαντικότερα από αυτά τα οποία θα ήταν χρήσιμα για ερευνητές και συγγραφείς οι οποίοι αποβλέπουν στην κατανόηση των συνθηκών της ελληνικής εκπαίδευσης στη Μ.Β. και στοχεύουν στη συγγραφή υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο χώρο αυτό.

Οι περισσότεροι από τους μαθητές αυτούς έχουν γεννηθεί στη Μ.Β. και μάλιστα από γονείς δεύτερης γενιάς οι οποίοι δηλώνουν τις δυσκολίες τους στην ελληνική γλώσσα. Κάποιοι από τους νεότερους γονείς δεν διδάχτηκαν ποτέ συστηματικά την ελληνική γλώσσα για δυο λόγους:

α) την πολιτική της αφομοίωσης των μεταναστών που εφάρμοξε η αγγλική κυβέρνηση,
β) την έλλειψη παροχής συστηματικής εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων εξωτερικού από τη μητρόπολη.

- Η στάση τους απέναντι στο ελληνικό σχολείο είναι μάλλον θετική και φαίνεται ότι αυτή επηρεάζει την επίδοσή τους στα τεστ. Το σημαντικότερο πρόβλημα των μαθητών είναι το λεξιλόγιο (όπως φαίνεται από τα τεστ, αλλά και όπως δηλώνουν οι δάσκαλοι), αλλά και γενικά η γραπτή έκφραση (όπως δηλώνουν και οι γονείς).
- Τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι γονείς και οι μαθητές, θεωρούν θέμα μεγίστης προτεραιότητας τη συγγραφή διδακτικού υλικού για τους μαθητές των Ε.Π.Σ. της Μ.Β. το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις δικές τους ανάγκες και, βασικά, θα έχει περιεχόμενο βγαλμένο μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και θα είναι καλογραμμένο με όμορφες εικόνες.
- Πρέπει να εφαρμόζονται καταλληλότερες μέθοδοι διδασκαλίας.

- Είναι απαραίτητη η εφαρμογή ενός ενιαίου τρόπου πιστοποίησης ελληνομάθειας.
- Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι.
- Οι περισσότεροι από τους μαθητές και τους γονείς δηλώνουν ότι θέλουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν ελληνικά και στα Ε.Π.Σ., αν και δε θα ήταν άσχημο να εισαχθούν τα ελληνικά και στα αγγλικά σχολεία. Έτσι και αλλιώς τα ελληνικά είναι μια γλώσσα ευρωπαϊκή. Για κάτι τέτοιο θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία της πολιτικής ηγεσίας με τους ερευνητές του χώρου και στη συνέχεια η υποστήριξη και προώθηση μιας τέτοιας πολιτικής στον αγγλικό χώρο.

Υπάρχει σημαντικός αριθμός παιδιών ελληνικής καταγωγής στη σχολική ηλικία που δεν παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Κύριο μέλημα της ηγεσίας θα πρέπει να αποτελεί η προώθηση διαδικασιών για προσέλκυση όσο το δυνατό περισσότερων παιδιών στα προγράμματα που προωθούνται στην Ελληνική Παροικία της Μ. Βρετανίας. Η έρευνα έριξε φως στο όλο πρόβλημα όταν απομόνωσε τα προβλήματα που παρουσιάζει αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τους παράγοντες που δημιουργούν θετική στάση απέναντι στο ελληνικό σχολείο. Ίσως και μια περαιτέρω διερεύνηση να μπορούσε να βοηθήσει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών ώστε οι προσπάθειες αυτές να απευθυνθούν σε όσο το δυνατό περισσότερα παιδιά ελληνικής καταγωγής.

ΣΟΥΗΔΙΑ

Μετανεωτερικές Εξελίξεις στη Σουηδία και η Παρουσία των Ελλήνων σ' αυτήν

Γαρεφαλάκης Γιάννης

1. Η Σουηδία και η μετάβασή της στη μεταμοντέρνα κατάσταση

Η Σουηδία είναι σήμερα μια από τις πιο ανεπτυγμένες και εκβιομηχανισμένες χώρες του πλανήτη μας. Η χώρα αυτή, ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, είχε ένα από τα πιο ανεπτυγμένα κοινωνικά συστήματα στον κόσμο. Η είσοδος της στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνδυάστηκε με τον περιορισμό του κοινωνικού κράτους, με μια μόνιμη περιοριστική, οικονομική πολιτική και με την ανάδειξη των δυνάμεων της αγοράς ως ρυθμιστικού παράγοντα στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Τα υπερκέρδη των επιχειρήσεων που στο πρόσφατο παρελθόν αποτελούσαν πηγή εσόδων για το κοινωνικό κράτος, χρησιμοποιούνται σήμερα για επανεπενδύσεις, σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, για αυτοματοποίηση, επεκτάσεις και αναμορφώσεις δικτύων πληροφορικής, μετεκπαδεύσεις προσωπικού κ.λπ.

Σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο είναι έντονες οι συγκεντρωτικές τάσεις, ενώ την ίδια στιγμή στο κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο επιδιώκονται αποκεντρωτικές λύσεις. Ο θεσμός της μονιμότητας που εξασφάλιζε σιγουριά στον εργαζόμενο και συνέχεια στην επιχείρηση, δίνει τώρα τη θέση του σε έκτακτες μορφές απασχόλησης, σε όλα σχεδόν τα επαγγέλματα. Τα τελευταία χρόνια καταργήθηκαν πάνω από 250.000 μόνιμες θέσεις εργασίας, σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, ενώ τώρα είναι επίκαιρη η πρόταση για κατάργηση της μονιμότητας στους πανεπιστημιακούς. Στόχος είναι η γρήγορη μετακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού από τομέα σε τομέα, εντός και εκτός των συνόρων. Οι μονιμότητες κάθε είδους δίνουν τη θέση τους σε έκτακτες μορφές απασχόλησης που διευκολύνουν το γρήγορο κέρδος και οδηγούν πολλούς εργαζόμενους στην αβεβαιότητα και την περιθωριοποίηση.

Οι συνθήκες παραγωγής αλλάζουν, επίσης, συνεχώς χαρακτηρα, με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα. Η χρήση της πληροφορικής, σε συνδυασμό με το πέρασμα στη συλλογική εργασία και συλλογική ευθύνη, θεωρούνται προς το παρόν πανάκεια για την αύξηση των κερδών στις επιχειρήσεις.

Η μετάβαση από μια σχετικά σταθερή βιομηχανική κοινωνία χαρακτηρίζεται επίσης από αλλαγές σε ζητήματα επιστήμης και γνώσης. Η επιστημονική γνώση που έπρεπε να αντέχει στο χώρο και το χρόνο συνυπάρχει ή αντικαθίσταται από τη σχετική, χρησιμοθηρική και χρονικά περιορισμένη γνώση. Το ίδιο συμβαίνει με τη σχέση θεωρίας και πράξης. Στη βιομηχανική κοινωνία ήταν δύο διαφορετικά πράγματα. Στη μεταβιομηχανική κοινωνία επιδιώκεται η σύνδεσή τους. Η διάσταση θεωρίας και πράξης, επιφέρει σύμφωνα με τους οικονομολόγους κενά στον ιστό της παραγωγής, γι' αυτό επιδιώκεται η σύνδεσή τους.

Το σχολείο που ήταν η εμπροσθοφυλακή της βιομηχανικής κοινωνίας στην πορεία προς την ανάπτυξη, είναι τώρα ουραγός στις κοινωνικές εξελίξεις. Οι Παιδαγωγικές Σχολές στη Σουηδία, στην προσπάθειά τους να προλάβουν τα συμβαινόντα, κάνουν κάθε προσπάθεια προκειμένου να συνδυάσουν ή ακόμα και να αντικαταστήσουν τη λεγόμενη “σωστή” μέθοδο διδασκαλίας με σωστούς και αποδοτικούς τρόπους σκέψης.

Πριν από μερικά χρόνια, στο όνομα των ίσων ευκαιριών, έπρεπε όλοι να διδάσκονται το ίδιο περιεχόμενο. Σήμερα το σουηδικό σχολείο προσφέρει, από τη μια γενικές γνώσεις και ικανότητες, ως βάση για να ανταπεξέλθει κάποιος στις απαιτήσεις μιας μεταμοντέρνας κοινωνίας, κι από την άλλη εκατοντάδες εξειδικευμένων κύκλων σπουδών που είναι προσαρμοσμένοι στις απαιτήσεις του μαθητή και στην αγορά εργασίας. Στο σουηδικό λύκειο υπάρχουν σήμερα 16 δέσμες επιλογής και 700 κύκλοι σπουδών, άλλοι απ’ αυτούς είναι κοινοί και άλλοι επιλογής.

Τα σχολεία από κρατικά έγιναν δημοτικά, με όλη τη σημασία της λέξης. Βασίζουν την ιδεολογία και τη φιλοσοφία τους στο κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο όμως προσαρμόζεται τοπικά και σε ταχτά χρονικά διαστήματα, ανάλογα με τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και της τοπικής κοινωνίας.

Όλα αυτά προϋποθέτουν ένα νέο τύπο δασκάλου. Όχι μόνο ένα δάσκαλο που θα διδάσκει με παραδοσιακούς τρόπους, αλλά ένα δάσκαλο που θα συμμετέχει στην επεξεργασία τοπικών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ένα δάσκαλο που θα είναι σε θέση να αξιολογεί την ποιότητα της διδασκαλίας και σε συνεργασία με τους συναδέλφους του να αναβαθμίζει την ποιότητά της. Το πέρασμα από την πράξη στη θεωρία και το αντίθετο, επιδιώκεται να είναι συχνό όσον αφορά την καθημερινή ζωή και γρήγορο όσον αφορά τη δράση και τη σκέψη.

Από το σύγχρονο σχολείο το σημερινό σουηδικό κράτος και η σημερινή κοινωνία ζητά όχι μόνο το δυνατό αλλά και το αδύνατο.

α) Να δώσει γνώσεις και δεξιότητες στο μαθητή για να μπορέσει να συμμετέχει στην παραγωγική διαδικασία, ανάλογα με τις δυνατότητές του και ανάλογα με τις κοινωνικές εξελίξεις.

β) Να δημιουργήσει όρους για την αναπαραγωγή της κοινωνίας, τόσο όσον αφορά την οικονομική, αλλά κυρίως την πολιτισμική δομή, με βάση τα κριτήρια της πλειοψηφίας.

γ) Να επανασυνδέσει και να συγκολήσει, ιδεολογικά και κοινωνικά, όσα κατεδαφίζονται από γρήγορες πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις, φιλελεύθερης ή νεοφιλελεύθερης αντίληψης.

Οι παραπάνω ανακατατάξεις έχουν άμεσες επιπτώσεις στους μετανάστες, ειδικά σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη διατήρηση του πολιτισμού τους και με τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας. Ενώ στην Αυστραλία και τον Καναδά συνεχίζουν να εκπονούνται προγράμματα σπουδών που στοχεύουν στη διγλωσσία και το διαπολιτισμό, στην Ευρώπη οι λέξεις αυτές έχουν χάσει το νόημά τους. Χρησιμοποιούνται απε-

ρίφραστα και ρητορικά για να καλύψουν τις οικονομικές περικοπές που γίνονται. Οι στόχοι της διγλωσσικής κατάρτισης και διαπολιτισμικής συνύπαρξης επικαλύπτονται από άλλους στόχους, όπως αυτός της ενσωμάτωσης. Ο τελευταίος εφευρέθηκε, όχι μόνο για να λύσει αλλά και για νομιμοποιήσει αυτό που συμβαίνει καθημερινά στις ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις, ανεργία, και περιθωριοποίηση, που αντί να αντιμετωπιστούν με στοιχειώδη κρατική μέριμνα, αντιμετωπίζονται με λόγους χωρίς αντίκρισμα.

Παρακάτω εστιάζω την προσοχή μου σε ένα σύντομο ιστορικό των μεταρρυθμίσεων που έγιναν στη Σουηδία στο θέμα της μητρικής γλώσσας τα τελευταία χρόνια, ώστε να μπορέσουμε να διακρίνουμε, πως οδηγηθήκαμε σ' αυτή την κατάσταση και ποιες είναι οι προοπτικές για τους Έλληνες στο μέλλον.

2. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη Σουηδία - μια σύντομη ιστορική παρουσίαση

Η εξέλιξη του μαθήματος της μητρικής γλώσσας στα σουηδικά σχολεία πέρασε από τέσσερις διαδοχικές φάσεις. Τη φάση της καθιέρωσης (1966-1975), τη φάση της επέκτασης (1976 - 1990), τη φάση του περιορισμού (1990-1996) και τη φάση της ενσωμάτωσης, 1997 και εντεύθεν. Για λόγους συντομίας δεν θα αναφερθώ διεξοδικά σε κάθε μια απ' αυτές, αλλά θα τις προσεγγίσω περιληπτικά. Θα επιμείνω κάπως στην τελευταία φάση, επειδή αφορά άμεσα τις δυνατότητες που δίδονται ή αφαιρούνται από τους μετανάστες, σε σχέση με τον τελευταίο νόμο (N. 1997/ 98: 16).

Η πρώτη φάση συμπίπτει με την περίοδο της πρώτης εργατικής μετανάστευσης, δεκαετία του '60. Χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι ενδιαφερόμενοι φορείς (κράτος, συνδικάτα, μεταναστευτικές οργανώσεις, σύλλογοι γονέων κ.ά.) πρότειναν διαφορετικές οργανωτικές λύσεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Η επίσημη κρατική πολιτική είχε εστιαστεί, παρόλες τις αντιστάσεις, στην πλήρη αφομοίωση των μεταναστών (βλ. Hanssegard 1968, Garefalakis 1994). Οι μετανάστες αντέδρασαν αμέσως στην πολιτική της αφομοίωσης δημιουργώντας δικά τους σχολεία, τα οποία οι Σουηδοί απεκάλεσαν "σχολεία ελεύθερου χρόνου". Οι Έλληνες μετανάστες δημιούργησαν αυτήν την περίοδο ένα κεντρικό σχολείο ελεύθερου χρόνου στη Στοκχόλμη, που είχε την έδρα του στο σουηδικό σχολείο Mariaskola. Το διδακτικό προσωπικό αποτελούσαν μορφωμένοι Έλληνες της παροικίας μας οι οποίοι όμως δεν διέθεταν δίπλωμα δασκάλου.

Την περίοδο αυτή ιδρύθηκε και το σαββατιάτικο σχολείο της Στοκχόλμης με τα απογευματινά τμήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι τύποι αυτοί των σχολείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτούργησαν και λειτουργούν με τη φροντίδα των Ελλήνων γονέων, οι οποίοι υποβοηθούνται από το ελληνικό κράτος.

Η υποστήριξη του ελληνικού κράτους συνίσταται στην απόσπαση Ελλήνων εκπαιδευτικών που καλύπτουν περίπου το 80% των αναγκών σε διδακτικό προσωπικό στα σχολεία αυτά. Στην απόσπαση ενός συμβούλου εκπαίδευσης και στην αποστολή διδακτικού υλικού.

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 η επίσημη κρατική πολιτική για τους μετανάστες μετατράπηκε σε πολιτική αμοιβαίας πολιτισμικής αναγνώρισης, ύστερα από πιέσεις

των μεταναστευτικών οργανώσεων, αλλά και μετά από έρευνες Φιλανδών ερευνητών για τη σημασία της μητρικής γλώσσας. Οι έρευνες των Φιλανδών προκάλεσαν ζωηρή συζήτηση στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, γιατί επικέντρωναν το ενδιαφέρον γύρω από τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο μετανάστη μαθητή, αλλά και γύρω από το δικαίωμα για πολιτισμική αυτοδιάθεση (βλ. Skuttnabb-Kangas 1972, 1973, 1975, 1976, 1976, Toukoma 1972, 1973).

Οι επίσημοι στόχοι της σουηδικής μεταναστευτικής πολιτικής καθορίστηκαν για πρώτη φορά το έτος 1974, μετά από μια εμπειριστατωμένη κρατική έρευνα (βλ. SOU 1974:69) και είναι οι εξής: Ισότητα μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων, ελευθερία επιλογής, για πολιτισμική ένταξη και συνεργασία μεταξύ ντόπιου κι ξένου πληθυσμού. ο πρώτος και ο τρίτος στόχος αντανακλούν τη σοσιαλδημοκρατική ιδεολογία, ο δεύτερος στόχος είναι απόρροια της ιδεολογίας των αστικών κομμάτων.

Η φάση της επέκτασης άρχισε το 1975 και χαρακτηρίζεται από τη θετική παρέμβαση του κράτους (νομοθετικά, οικονομικά και οργανωτικά), για να επιτευχθούν οι στόχοι της μεταναστευτικής πολιτικής. Οι μετανάστες μαθητές απόκτησαν τότε τη δυνατότητα να επιλέγουν ελεύθερα μεταξύ διαφορετικών μοντέλων διδασκαλίας (τάξεις μητρικής γλώσσας, μεικτές τάξεις από Σουηδούς και μετανάστες μαθητές, σουηδικές τάξεις με δικαίωμα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας 2 ώρες τη βδομάδα κλπ.). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις προέβλεπαν επίσης ότι οι δήμοι και οι κοινότητες είχαν την υποχρέωση να πληροφορούν τις οικογένειες των μεταναστών για τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, αλλά και για το δικαίωμα του μαθητή να διδαχτεί τη μητρική του γλώσσα. Την περίοδο αυτή αυξήθηκαν οι κρατικές δαπάνες για έρευνες που αφορούσαν τη μετανάστευση και άρχισε η εκπαίδευση δασκάλων μητρικής γλώσσας στις σουηδικές Παιδαγωγικές Σχολές.

Βασικό μοντέλο διδασκαλίας για τη μητρική γλώσσα την περίοδο αυτή ήταν οι δίγλωσσες τάξεις που είχαν ως στόχο τους την ισόρροπη, διγλωσσική κατάρτιση του μετανάστη μαθητή. Οι τάξεις αυτές ήταν ενταγμένες στα σουηδικά σχολεία και λειτουργούσαν κατά το πλείστον με διδακτικό προσωπικό από μετανάστες το οποίο είχε αποφοιτήσει από σουηδικές Παιδαγωγικές Σχολές. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 υπήρχαν 30 δίγλωσσες ελληνικές τάξεις στην ευρύτερη περιοχή Στοκχόλμης (βλ. Garefalakis 1994).

Η φάση της επέκτασης χαρακτηρίζεται από μια ανοιχτή μεταναστευτική πολιτική, από αύξηση των κρατικών επιχορηγήσεων για τη μητρική γλώσσα και από μια πραγματική επέκταση όλων των μορφών διδασκαλίας. Μια εικόνα της επέκτασης της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας μπορούμε να έχουμε παρατηρώντας την αύξηση των υπηρεσιών των δασκάλων κατά την περίοδο 1975- 1989. Το 1975 υπήρχαν 1233 δάσκαλοι μητρικής γλώσσας σ' όλη τη Σουηδία. Το 1989 ο αριθμός τους είχε φτάσει τους 4698 (βλ. Garefalakis 1994, σελ. 69).

Η φάση του περιορισμού άρχισε το 1990/91, τότε που το κράτος εκχώρησε στις δημοτικές και κοινοτικές αρχές την ευθύνη για την οργάνωση και διοίκηση πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. ΝΔ 1990/91: 18). Ο νόμος αυτός είχε ως αποτέλεσμα την κατάργηση όλων των κρατικών διατάξεων που αφορούσαν την κατανομή των πιστώσεων κατά βαθμίδα και μάθημα. Οι δήμοι και οι κοινότητες μπορούσαν τώρα να αποφασίζουν ποιες από τις σχολικές δραστηριότητες ήταν εντελώς απαραίτητες και ποιες είχαν ένα δευτερεύοντα ρόλο στο σουηδικό σχολείο. Η μητρική γλώσσα θεωρήθηκε σε πολλές κοινότητες, είτε ως μάθημα πολυτελείας, είτε ως δευτερεύον μάθημα, γι' αυτό και αποφασίστηκε η δραστική της περικοπή (βλ. SOU 1996: 143, σελ. 158).

Την περίοδο 1990-1993 οι ώρες διδασκαλίας μειώθηκαν κατά 36%, ενώ οι υπηρεσίες δασκάλων μητρικής γλώσσας, από το 1989 ως το 1992, μειώθηκαν κατά 40%. Το έτος 1990 άρχισε επίσης ο σταδιακός περιορισμός της εκπαίδευσης αυτών των δασκάλων και το 1994 καταργήθηκε εντελώς η εκπαίδευσή τους, σ' όλα τα σουηδικά πανεπιστήμια. Το παράδοξο είναι ότι στις επίσημες σουηδικές εκθέσεις, η εκπαίδευση αυτή, φαίνεται ως "μηδέποτε καταργηθείσα".

Οι περιορισμοί των πιστώσεων για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ακολούθησαν απρόβλεπτους ρυθμούς τα τελευταία 6 χρόνια. Το 1992 το κόστος της διδασκαλίας για κάθε μαθητή ήταν 10.000 κορόνες. Το 1994 ο μέσος όρος κόστους ήταν μόλις 6.800. Σύμφωνα με αφηγήσεις δασκάλων μητρικής γλώσσας επικρατεί επίσης η τάση να δίνονται πρόωρες συντάξεις στους δασκάλους της κατηγορίας αυτής, ώστε να μειωθεί σταδιακά ο αριθμός τους. Οι συντάξεις απευθύνονται κυρίως σε δασκάλους παλιότερων εθνικών ομάδων, ενώ οι μαθητές τους εντάσσονται σε κανονικές σουηδικές τάξεις. Μια απ' αυτές τις ομάδες είναι και η ελληνική, η οποία τα τελευταία έξι χρόνια έμεινε με το μισό αριθμό δασκάλων σε σχέση με τα μέσα της δεκαετίας του '80. Οι μαθητές παλαιών εθνικών ομάδων είναι συνήθως ικανοί να παρακολουθούν μαθήματα σε σουηδικές τάξεις. Η πολιτική της ενσωμάτωσης στην οποία θα αναφερθώ διεξοδικά παρακάτω, ευνοεί την ένταξή τους σε σουηδικές τάξεις και σε σουηδικά σχολεία, πράγμα που οδήγησε στη σταδιακή κατάργηση των ελληνικών διγλωσσων τάξεων. Προς την κατεύθυνση αυτή συνετέλεσε επίσης η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι, οι Έλληνες της δεύτερης γενιάς δεν έχουν την τάση να επιστρέφουν στην πατρίδα. Θεωρούν τους εαυτούς τους πολίτες της Σουηδίας που πρέπει να αντιμετωπίσουν τις ζωτικές τους ανάγκες με αφετηρία το σουηδικό χώρο.

3. Η φάση της ενσωμάτωσης (Σχέδιο νόμου 1997/98: 16)

Μεταξύ 1990-1997 οι πολιτικές συζητήσεις γύρω από το ζήτημα της μητρικής γλώσσας ήταν πάρα πολύ έντονες. Στο κοινοβούλιο έκανε την εμφάνισή του το ακροδεξιό κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, το οποίο ζητούσε την κατάργηση του μαθήματος, τον περιορισμό της μετανάστευσης και την επιστροφή των πολιτικών προσφύγων στην πατρίδα τους. Τα άλλα πολιτικά κόμματα φοβούμενα την κλιμακούμενη επιρροή της ΝΔ σε ευρύτερα λαϊκά στρώματα, αναγκάστηκαν να αναπροσαρμόσουν την πολιτική τους απέναντί της, ειδικά στο ζήτημα της μετανάστευσης.

Τα γεγονότα στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, με αποκορύφωμα τον πόλεμο στην

πρώην Γιουγκοσλαβία (συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών εθνικών ομάδων), δημιούργησαν επίσης την εντύπωση πως η ιδέα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή. Ο χαρακτήρας της μετανάστευσης προς τη Σουηδία κατά τη δεκαετία του '90 είχε επίσης διαφοροποιηθεί. Την πλειοψηφία αποτελούσαν πολιτικοί πρόσφυγες από χώρες εκτός Ευρώπης, ενώ οι εργάτες μετανάστες από την Ευρώπη ήταν ελάχιστοι. Το πλήθος των πολιτισμών τους οποίους αντιπροσώπευαν, έκανε αδύνατη την εφαρμογή στην πράξη της ιδέας μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία ήταν το όραμα της δεκαετία του '70.

Ένας άλλο παράγοντας που συνετέλεσε σε μια περιοριστική πολιτική προς τους μετανάστες είναι η ένταξη της Σουηδίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι εισφορές της χώρας προς την ΕΕ ξεπερνούν τα είκοσι δισεκατομμύρια κορόνες, οι οποίες εξοικονομούνται με περιορισμούς σε όλους τους τομείς του κοινωνικού κράτους.

Από τη φάση των περιοριστικών αποφάσεων σε θέματα πολιτισμού και γλώσσας, η σουηδική πολιτική μετατράπηκε τα δύο τελευταία χρόνια σε μια συντηρητική μεταναστευτική πολιτική και εστιάζεται κυρίως στην προγραμματισμένη ενσωμάτωση των μεταναστών στη σουηδική κοινωνία.

Η ενσωμάτωση δεν επιδιώκεται βέβαια με καταναγκαστικό τρόπο, αλλά με κίνητρα που ευνοούν την επιτυχία της. Κάθε προσπάθεια που διευκολύνει την ενσωμάτωση των μεταναστών στη σουηδική κοινωνία παροτρύνεται και χρηματοδοτείται, προσπάθειες που οδηγούν σε αντίθετες πολιτικές αγνοούνται. Έρευνες που βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση επιχορηγούνται, έρευνες που επικεντρώνονται σε ζητήματα διατήρησης της ιδιαιτερότητας των μεταναστών δεν είναι πια και τόσο επίκαιρες.

Οι σκοποί της σουηδικής πολιτικής σχετικά με την ενσωμάτωση των μεταναστών και των προσφύγων διατυπώνονται ως ακολούθως στον τελευταίο νόμο (βλ. Ν. 1997/98:16, σελ. 21):

- Τα ίδια δικαιώματα και οι ίδιες δυνατότητες θα δίδονται προς όλους τους κατοίκους της Σουηδίας, ανεξάρτητα εθνικής καταγωγής και πολιτισμικής ταυτότητας.
- Επιδιώκεται η κοινωνική συνοχή με βάση την συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Η κοινωνική εξέλιξη πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και ανοχή προς όλους όσους έχουν διαφορετικό παρελθόν, οι οποίοι επίσης οφείλουν να είναι συνυπεύθυνοι για την πρόοδο της κοινωνίας προς αυτήν την κατεύθυνση.

Οι προσπάθειες για ενσωμάτωση θα επικεντρώνονται στους εξής στόχους:

- Να δοθούν ευκαιρίες στους μετανάστες για να μπορέσουν να πετύχουν την ενσωμάτωσή τους στη σουηδική κοινωνία, μέσω της απασχόλησης και της συμμετοχής τους στα κοινά.
- Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν όλοι όσοι μένουν στη Σουηδία τις αρχές των δημοκρατικών αξιών καθώς επίσης το δικαίωμα ανδρών και γυναικών για ίσες ευ-

καιρίες στην κοινωνία.

- Θα πρέπει να επιβραβεύεται κάθε προσπάθεια που αντιστρατεύεται το ρατσισμό, τις διακρίσεις και την εχθρότητα απέναντι τους μετανάστες.

Αρκετά από τα παραπάνω είναι μέτρα προς τη σωστή κατεύθυνση, γιατί ανοίγουν το δρόμο για συνύπαρξη και κοινωνική συνοχή. Ορισμένα άλλα, όπως π.χ. η μείωση των κρατικών επιχορηγήσεων προς τις μεταναστευτικές οργανώσεις και η μείωση των επιχορηγήσεων για τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού, οδηγούν έμμεσα σε μια πολιτική αφομοίωσης.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σουηδικά σχολεία (εννιάχρονο δημοτικό και τριχρονο γυμνάσιο) ρυθμίζεται οργανωτικά από δύο υπουργικές αποφάσεις. Την απόφαση SFS 1994:1194 που αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο δημοτικό και την απόφαση SFS 1992: 394 που αφορά τη διδασκαλία της στο γυμνάσιο. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η διδακτική πράξη ρυθμίζονται από τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (Lpo -94 και Lpf -94).

Βασική αρχή για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι ότι πρέπει να έχει ως αφετηρία τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις του μαθητή. Γι' αυτό και η παρακολούθηση του μαθήματος δεν είναι υποχρεωτική, αλλά θεωρείται ως δικαίωμα του πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία. Το δικαίωμα όμως αυτό περιορίζεται σε επτά χρόνια συνολικά, από τα δώδεκα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αποφάσεις ο μαθητής μπορεί να επιλέξει τη μορφή διδασκαλίας που τον ικανοποιεί η οποία εμπεριέχεται στις παρακάτω εναλλακτικές ή συνδυαστικές επιλογές:

- Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στα πλαίσια της επιλογής γλωσσών (sprakval).
- Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια των ελεύθερων επιλογών του μαθητή (elevens val).
- Επιλογή βασισμένη στην ιδιαίτερη κατανομή του κάθε σχολείου (σχολικά προφίλ - skolans val).
- Επιλογή της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας εκτός ωρολογίου προγράμματος (utanfor timplanebunden tid).

Οι δήμοι και οι κοινότητες δεν είναι υποχρεωμένοι να οργανώνουν διδασκαλία στο μάθημα της μητρικής γλώσσας όταν δεν υπάρχει δάσκαλος με τα απαιτούμενα προσόντα, ούτε όταν ο αριθμός των μαθητών μιας γλωσσικής ομάδας είναι μικρότερος των πέντε.

Στο γυμνάσιο (ελληνικό λύκειο) το μάθημα της μητρικής γλώσσας μπορεί να διδασκεί ως επιπρόσθετος κύκλος σπουδών (kurs) ή ως ελεύθερη επιλογή που θα αντικαθιστά τη διδασκαλία μιας δεύτερης, τρίτης ή τέταρτης γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε, το σουηδικό γυμνάσιο που αντιστοιχεί στο ελληνικό λύκειο, περιλαμβάνει 16 προγράμματα (δέσμες) και εφτακόσιους κύκλους σπουδών. Κάθε κύκλος σπουδών περιλαμβάνει 30 έως 120 ώρες διδασκαλίας.

Ένα επιμέρους αρνητικό μέτρο είναι ο περιορισμός του δικαιώματος διδασκαλίας

της μητρικής γλώσσας σε 7 χρόνια, από δώδεκα που ήταν πριν. Από αυτό το μέτρο εξαιρούνται οι κάτοικοι των βορείων χωρών (Δανοί, Φιλανδοί και Νορβηγοί) καθώς επίσης οι Λάπωνες και οι Τσιγγάνοι που εκλαμβάνονται ως μειονότητες.

Ένα άλλο αρνητικό μέτρο είναι η διδασκαλία του μαθήματος μετά το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας θα γίνεται είτε στα πλαίσια των ελεύθερων επιλογών του μαθητή που αποτελούν το 6,5% του ωρολογίου προγράμματος, είτε στα πλαίσια του σχολικού προφίλ που επίσης αποτελεί το 6,5% του ωρολογίου προγράμματος.

Θετικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές του γυμνασίου έχουν τώρα τη δυνατότητα να επιλέγουν τη μητρική τους γλώσσα ως ένα από τα μαθήματα επιλογής. Η δυνατότητα αυτή περιορίζεται όμως στην πράξη, αφού ο σχετικός νόμος προβλέπει ότι για να συσταθεί μια ομάδα μαθητών απαιτούνται τουλάχιστον 5 άτομα. Αν μια γλωσσική μειονότητα είναι μικρή και διάσπαρτη, όπως είναι η ελληνική, οι μαθητές που ανήκουν σ' αυτήν έχουν μεγάλη δυσκολία να συστήσουν ομάδες διδασκαλίας στα επιμέρους σχολεία. Χάνουν δηλαδή στην ουσία το δικαίωμά τους για διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.

Θετικό είναι επίσης το γεγονός ότι το σημερινό Αναλυτικό Πρόγραμμα τονίζει τη σημασία της λογοτεχνικής παράδοσης, του πολιτισμού και της ιστορίας, ενώ τονίζει λιγότερο το ρόλο της γραμματικής και του συντακτικού. Το αντίθετο συνέβαινε με το προηγούμενο Α.Π. Η διδασκαλία είχε επικεντρωθεί στη γραμματική, το συντακτικό και γενικά στην παραδοσιακή διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και δεν άφηνε περιθώρια για γλωσσοπαιδαγωγικές καινοτομίες.

Μια άλλη θετική πλευρά των μέτρων που πάρθηκαν τελευταία και που έχει σχέση με τη μεταρρύθμιση του Αναλυτικού Προγράμματος (1994), είναι η δυνατότητα που δόθηκε στους μετανάστες να ιδρύουν δίγλωσσα εθνικά σχολεία. Τα προγράμματα στα σχολεία αυτά ακολουθούν το σουηδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το σουηδικό κράτος ευθύνεται επίσης για την αξιολόγηση των σπουδών, αλλά και για την ποιότητα της διδασκαλίας σ' αυτά.

Την ευθύνη της χρηματοδότησης εθνικών ή θρησκευτικών σχολείων έχουν οι δήμοι, σε ποσοστό 75-80%. Τα υπόλοιπα έξοδα αναλαμβάνουν οι γονείς ή εθnikοτοπικοί σύλλογοι.

Τα εθνικά και θρησκευτικά σχολεία αυξάνονται χρόνο με το χρόνο και είναι μια λύση που ευνοεί τις μεγάλες εθνικές ομάδες (Φιλανδούς, Ιρανούς, Ισπανόφωνους κ.α). Σήμερα υπάρχουν δίγλωσσα φινλανδικά σχολεία σε όλες τις μεγάλες πόλεις της Σουηδίας και μουσουλμανικά στη Στοκχόλμη, το Μάλμε και τη Λουντ. Εθνικά σχολεία με ελιτίστικο χαρακτήρα υπήρχαν επίσης από παλιότερα στη Στοκχόλμη (γερμανικό, γαλλικό, εβραϊκό, εσθονικό κ.α). Τα σχολεία αυτά συνεχίζουν τη δραστηριότητά τους, τώρα όμως με κρατικές επιχορηγήσεις.

4. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα πλαίσια του σουηδικού σχολείου

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους Έλληνες μαθητές της Σουηδίας παρουσιάζεται διεξοδικά στη διατριβή μου “Το σχολικό βιβλίο ως φορέας της παράδοσης. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σουηδικό δημοτικό σχολείο, από την άποψη της θεωρίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της διδακτικής έρευνας”.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και αναλύονται οι διδακτικοί και ιστορικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σουηδικό δημοτικό σχολείο. Μεταξύ των άλλων εξετάζονται: Οι διατάξεις και νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, τα διδακτικά εγχειρίδια, το εποπτικό υλικό, ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης και η διδακτική παράδοση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η εργασία αυτή έχει πολλά κοινά σημεία με αντίστοιχες εργασίες του καθηγητή Lundgren για τη σχέση μεταξύ του κοινωνικού συστήματος και αναλυτικού προγράμματος, καθώς επίσης με την έρευνα του Κ. Τσουκαλά, για τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (βλ. Τσουκαλάς 1975).

Η διατριβή βασίζεται σε τρεις επιμέρους μελέτες. Στην πρώτη ερευνούνται οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κάτω από τις οποίες η μητρική γλώσσα έγινε προαιρετικό μάθημα στο σουηδικό δημοτικό σχολείο και η συνακόλουθη εξέλιξη του μαθήματος. Μέρος των συμπερασμάτων από τη μελέτη αυτή παρουσιάστηκαν ως ιστορικά στοιχεία σ’ αυτή μου την ανακοίνωση (Φάσεις εξέλιξης της μητρικής γλώσσας στη Σουηδία). Στη δεύτερη μελετάται το περιεχόμενο της διδασκαλίας και ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης από τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Στην τρίτη παρουσιάζεται η ελληνική διδακτική παράδοση και η επίδρασή της στους Έλληνες δασκάλους της Σουηδίας.

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις που έγιναν σε ενταγμένες τάξεις έδειξαν ότι, η διδασκαλία στα ελληνικά ακολουθεί μια τυποποιημένη διδακτική πορεία. Η πορεία αυτή είναι κοινή για τους Έλληνες δασκάλους, ανεξάρτητα από τις οδηγίες που υπάρχουν στα σουηδικά Αναλυτικά Προγράμματα, για το περιεχόμενο και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η διδασκαλία στις ελληνικές τάξεις είναι εξαρτημένη από το συγκεκριμένο περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων που εισάγονται από την Ελλάδα και κυρίως από τις συνθήκες του Έλληνα δασκάλου - pedagogical habitus.

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις έγιναν σε 20 ελληνικές τάξεις ενταγμένες στο σουηδικό σχολείο. Μαγνητοφωνήθηκαν 10 μαθήματα μητρικής γλώσσας τα οποία αποτέλεσαν αντικείμενο αναλύσεων σχετικά με τη χρήση του χρόνου, την ποιότητα του περιεχομένου (παιδαγωγικά κείμενα) και τη μέθοδο διδασκαλίας.

Ο συνολικός χρόνος που αναλώθηκε για διδασκαλία στα 10 μαγνητοφωνημένα μαθήματα ήταν 480 λεπτά. Το ένα δέκατο του χρόνου χρησιμοποιήθηκε για εισαγωγή στη διδασκαλία, το ένα πέμπτο για μεγαλόφωνη ανάγνωση, το ένα τρίτο για απόδοση του περιεχομένου και εξήγηση άγνωστων λέξεων, το ένα τέταρτο για έλεγχο διαφόρων ασκήσεων και το ένα δέκατο για την παράδοση ενός νέου κειμένου. Παρόλο που υπήρχαν κάποιες μικρές διαφορές στη χρησιμοποίηση του χρόνου στα επιμέρους μαθήματα, φαίνεται καθαρά ότι, οι Έλληνες δάσκαλοι ακολουθούν μια στερεότυπη πορεία δι-

δασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής στάδια: εισαγωγή στη διδασκαλία, μεγάλωφωνα ανάγνωση, απόδοση του περιεχομένου και εξήγηση άγνωστων λέξεων, έλεγχος των ασκήσεων που έγιναν στο σπίτι και παράδοση ενός νέου κειμένου.

Από τη χρησιμοποίηση του χρόνου προκύπτει ότι, η ομαδική εργασία και η εξατομικευμένη διδασκαλία απουσιάζουν παντελώς από τις τάξεις που εξετάσαμε. Η διδασκαλία διεξάγεται δασκαλοκεντρικά και παραδοσιακά και ακολουθεί την ίδια διδακτική πορεία παντού.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας έγινε αντικείμενο πραγματολογικών και παιδαγωγικών αναλύσεων, με βάση τις εξής αφετηρίες. Η πραγματολογική ανάλυση του κάθε μαθήματος επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του βιβλίου και στο περιεχόμενο του διαλόγου μέσα στην τάξη. Στόχος της ανάλυσης είναι να απαντήσει στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ποιο περιεχόμενο μεταφέρεται στο μαθητή την ώρα του μαθήματος της μητρικής γλώσσας;

- Ποιες είναι οι πηγές και οι αρχές αυτού του περιεχομένου;

- Σε τι ασκούνται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (ομιλία, ακρόαση, γραφή, ανάγνωση κλπ);

Η παιδαγωγική ανάλυση επικεντρώνεται στη μέθοδο διδασκαλίας, δηλαδή στο διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου, μεταξύ περιεχομένου και μαθητή. Σχετικές ερωτήσεις γι' αυτή την ανάλυση είναι οι παρακάτω:

- Τι λέγεται από αυτούς που συμμετέχουν στον παιδαγωγικό διάλογο της τάξης και ποιος έχει τον κεντρικό ρόλο την ώρα της διδασκαλίας;

- Ποιο σκοπό εξυπηρετούν οι παρεμβάσεις του δασκάλου και ποιοι οι παρεμβάσεις των μαθητών;

- Πώς διεξάγεται η διδασκαλία (διάλογος, μονόλογος, ομαδική εργασία, εξατομικευμένη διδασκαλία κλπ);

Με βάση της παραπάνω αναλύσεις εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα:

- Ένα σημαντικό ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε για διευκρινήσεις νοημάτων και εξήγηση άγνωστων λέξεων. Αυτό το στοιχείο μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι, υπάρχει μεγάλη διάσταση μεταξύ του βαθμού δυσκολίας των παιδαγωγικών κειμένων και των ικανοτήτων των μαθητών.

- Οι αναλύσεις περιεχομένου έδειξαν ότι, τα παιδαγωγικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν είναι κυρίως γραμμένα με βάση ένα παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι πηγές τους είναι η κλασική Ελλάδα, η ελληνική ύπαιθρος, η οικογένεια, η θρησκευτική ζωή κλπ. οι αρχές τους είναι ο κλασικισμός, η παράδοση και η εξιδανίκευση. Τα κείμενα που περιλαμβάνονται σε βιβλία που έχουν γραφτεί μετά το 1985 χαρακτηρίζονται από μια προσπάθεια να ξεφύγουν από παραδοσιακές αρχές και πηγές. Είναι περισσότερο προσρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και τις γλωσσικές ικανότητες του μαθητή, έχουν καλύτερη εικονογράφηση και συνοδεύονται από γραμματικές και σημασιολογικές ασκήσεις. Κι αυτά όμως τα κείμενα δεν παύουν να είναι δυσνόητα για τους Έλληνες μαθητές.

- Η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η ομαδική εργασία παρεμποδίζονται από το

ότι υπάρχει ένα και μόνον αναγνωστικό για κάθε τάξη.

Οι πραγματολογικές αναλύσεις που έγιναν στα μαγνητοφωνημένα μαθήματα έδειξαν ότι, ο Έλληνας μαθητής της Σουηδίας δυσκολεύεται να κατανοήσει τα κείμενα των βιβλίων του ελληνικού δημοτικού σχολείου, από τη μια επειδή είναι ξένα προς τη δική του πραγματικότητα, και από την άλλη επειδή χρησιμοποιούν λέξεις και έννοιες που του είναι άγνωστες.

Οι παιδαγωγικές αναλύσεις που έγιναν στα αντίστοιχα μαθήματα έδειξαν τα εξής:

- Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του περιεχομένου κάποιου παιδαγωγικού κειμένου και του τρόπου με τον οποίο το περιεχόμενο αυτό μεταφέρεται στο μαθητή. Κείμενα με δύσκολο περιεχόμενο τα οποία έχουν ως πηγές την κλασική Ελλάδα ή την παράδοση, απαιτούν συνεχή διαμεσολάβηση του δασκάλου προκειμένου να γίνουν κατανοητά. Από τη φύση τους λειτουργούν λοιπόν ως δεσμευτικός διδακτικός παράγοντας, αναπαράγοντας μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

- Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι το κύριο χαρακτηριστικό των μαθημάτων που εξετάσαμε. Η δραστηριότητα των μαθητών την ώρα του μαθήματος επικεντρώνεται σε στερεότυπες απαντήσεις στις ερωτήσεις του δασκάλου. Η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια των μαθητών είναι ασυνήθιστα φαινόμενα.

- Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να εκτελέσουν τις ίδιες γραμματικές και σημασιολογικές ασκήσεις. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν υπάρχουν περιθώρια για την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι, οι αδύνατοι μαθητές δεν κατόρθωσαν να εκτελέσουν τις ασκήσεις του μαθήματος, ούτε δέχτηκαν βοήθεια από το δάσκαλο για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους.

- Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι, ο Έλληνας δάσκαλος είναι εξαρτημένος από την ελληνική διδακτική παράδοση και από τα εγχειρίδια του Ο.Ε.Δ.Β που εισάγονται από την Ελλάδα.

- Θα πρέπει να τονιστεί επίσης ότι η διδασκαλία εξελίσσεται δασκαλοκεντρικά ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών της κάθε τάξης. Οι ενταγμένες ελληνικές τάξεις αποτελούνταν συνήθως από 5-15 μαθητές. Ο μικρός αριθμός των μαθητών έπρεπε να συντελεί σε μια εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά κάτι τέτοιο δεν συνέβηκε. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι, δεν υπάρχει πάντα άμεση σχέση μεταξύ του αριθμού των μαθητών μιας τάξης και της εξατομικευμένης διδασκαλίας- πράγμα το οποίο υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές, όπως π.χ. ο καθηγητής Lundgren.

Η συσχέτιση του παραπάνω τύπου διδασκαλίας με την ελληνική διδακτική παράδοση που στηρίζεται κυρίως στην εβραϊκή παιδαγωγική, οδήγησε στο εξής συμπέρασμα:

Οι Έλληνες δάσκαλοι στη Σουηδία έχουν αποφοιτήσει από ελληνικά σχολεία πριν από το 1980. Η φοίτησή τους στα σχολεία αυτά έχει παίξει αποφασιστικό ρόλο για τη διαμόρφωση του κώδικα διδασκαλίας που εφαρμόζουν. Η εβραϊκή μέθοδος αντανακλάται ξεκάθαρα στη διδασκαλία τους. Για να ξεπεράσουν αυτή την παράδοση χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση. Από παραδοσιακοί εκπαιδευτικοί πρέπει να γίνουν επιστήμονες εκπαιδευτικοί.

Ο παραδοσιακός εκπαιδευτικός βασίζει την πρακτική του στη συνήθεια και τη ρουτίνα (ritual teaching), στη σιωπηρή γνώση και είναι ανασφαλής σε κάθε είδους καινοτομίες. Ο επιστήμονας εκπαιδευτικός υπερβαίνει την καθημερινή διδακτική πράξη, χρησιμοποιώντας σωστά σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και έχοντας ως βασικό εργαλείο την παιδαγωγική αξιολόγηση. Αυτό του επιτρέπει να αναμορφώνει τον προβληματισμό του, να βλέπει μπροστά, να πειραματίζεται και να τολμά τη μετάβαση από παλιές μεθόδους διδασκαλίας σε νέες.

5. Προοπτικές για την ελληνική εκπαίδευση και την ελληνική γλώσσα στη Σουηδία

Ο ελληνισμός της Σουηδίας δεν είναι μεγάλος σε αριθμό, αποτελεί όμως ένα από τα πιο δραστήρια τμήματα του απόδημου ελληνισμού. Είναι οργανωμένος σε κοινότητες, η πλειοψηφία των οποίων είναι ενταγμένες στην Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων και Κοινοτήτων Σουηδίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας έδωσε ο πρόεδρος της Ομοσπονδίας, οι ενταγμένες κοινότητες είναι 40. Εκτός απ' αυτές υπάρχουν, ένας σύλλογος επιστημόνων, 5-6 εθnikοτοπικοί σύλλογοι, 2 πολιτιστικοί, περίπου οι 10 σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων και 6-7 αθλητικοί. Η ΟΕΣΚΣ είναι η μοναδική ελληνική οργάνωση που συμμετέχει στο κρατικό συμβουλευτικό όργανο που ασχολείται με θέματα ενσωμάτωσης των μεταναστών στη σουηδική κοινωνία. Εκδίδει το διμηνιαίο, δίγλωσσο περιοδικό "Μεταναστευτικά Νέα" το οποίο απευθύνεται τόσο προς τους Έλληνες όσο και προς τους Σουηδούς. Άλλα έντυπα που εκδίδονται στο χώρο της Σουηδίας είναι: Το περιοδικό του συλλόγου Αριστοτέλης (Aristoteles), το περιοδικό της κοινότητας Γκότενμπουργκ και το περιοδικό "Περγαμινή".

Η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων ήρθε στη Σουηδία την περίοδο 1966-1975, άλλοι ως εργάτες και άλλοι ως πολιτικοί πρόσφυγες. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του οι Έλληνες υπήκοοι ανέρχονταν σε 12.859 άτομα. Απ' αυτούς 4.546 έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και 8.313 στη Σουηδία. Οι αριθμοί όμως αυτοί δεν αντιστοιχούν καθόλου στην πραγματικότητα. Δεν συμπεριλαμβάνονται για παράδειγμα σ' αυτούς τα παιδιά που κατάγονται από καθαρά ελληνικές οικογένειες και έχουν μόνο σουηδική υπηκοότητα, ούτε όμως και τα παιδιά που προέρχονται από μεικτούς γάμους τα οποία μόλις γεννηθούν παίρνουν αυτόματα τη σουηδική υπηκοότητα. Αν στους Έλληνες της Σουηδίας συμπεριλάβουμε τις δύο παραπάνω κατηγορίες ο αριθμός τους υπερβαίνει τις 23.000.

Για τους Έλληνες ή ελληνικής καταγωγής μαθητές που παρακολουθούσαν το εννιάχρονο δημοτικό σχολείο το έτος 1996 δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία. Εκτιμώντας τα στοιχεία της δεκαετίας του 1980 υπολογίζονται, κατά προσέγγιση, σε 2.200. Ο αριθμός των μαθητών του γυμνασίου, το οποίο αντιστοιχεί στο ελληνικό λύκειο, είναι περίπου 600. Από τους μαθητές του δημοτικού, μόνο το 65% παρακολουθούσε το μάθημα της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια του σουηδικού σχολείου και από τους μαθητές του γυμνασίου μόνο το 40%.

Μια πρώτη σπουδή των αριθμών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα μεγάλο μέ-

ρος των νέων έχει χάσει την επαφή του με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό με κίνδυνο τον αφελληνισμό τους. Η εξέλιξη αυτή είναι απόρροια της περιοριστικής μεταναστευτικής πολιτικής των τελευταίων χρόνων και του γεγονότος ότι οι Έλληνες είναι μια από τις παλιότερες μεταναστευτικές ομάδες, οι οποίες παρουσιάζουν τάσεις ενσωμάτωσης και αφομοίωσης. Η τάση αυτή είναι εντονότερη σε παιδιά και νέους από μεικτούς γάμους.

Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα ελληνικά σχολεία ελεύθερου χρόνου αποτελούν μια συμπληρωματική μορφή εκπαίδευσης. Ικανοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη ζήτηση που προέκυψε για ελληνόγλωσση εκπαίδευση, μετά τις τελευταίες περικοπές. Τα σχολεία αυτά προσελκύουν κυρίως παιδιά και νέους που στοχεύουν είτε στον επαναπατρισμό τους, είτε σε σπουδές στην Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει και κάποιιο άνοιγμα σε παιδιά από μεικτούς γάμους, με τη δημιουργία τάξεων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Τα στατιστικά στοιχεία που υπάρχουν για τα σχολεία αυτά δεν είναι ακριβή. Το γραφείο εκπαίδευσης δίνει συνήθως στοιχεία κατά πολύ μεγαλύτερα από τα πραγματικά, για να δικαιολογήσει το υποχρεωτικό ωράριο των δασκάλων, ενώ οι γονείς βασίζουν σ' αυτά την απαίτησή τους για απόσπαση Ελλήνων δασκάλων. Καθαρά πληροφορορικά αναφέρω τα στοιχεία που μου δόθηκαν από το σύμβουλο εκπαίδευσης, με κάθε επιφύλαξη για την εγκυρότητά τους.

Το Νοέμβριο του 1997 είχαν εγγραφεί στα σαββατιάτικα και απογευματινά δημοτικά σχολεία 773 μαθητές, στα τμήματα του γυμνασίου 148 και στα τμήματα λυκείου 81. Απ' αυτούς οι 388 παρακολουθούσαν μαθήματα στο σαββατιάτικο σχολείο της Στοκχόλμης και 193 στα απογευματινά τμήματα της μείζονος περιοχής Στοκχόλμης. Το βέβαιο είναι ότι το σαββατιάτικο σχολείο της Στοκχόλμης έχει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, με διακυμάνσεις από χρόνο σε χρόνο, μεταξύ 300-400. Τα στοιχεία για τα απογευματινά σχολεία είναι σε μεγάλο βαθμό πλασματικά και οι μαθητές τους ενημερύντες αριθμοί.

Στα σαββατιάτικα και απογευματινά σχολεία υπηρετούν 29 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί με μισθό και επιμίσθιο από την Ελλάδα και 4 με μισθό από την Ελλάδα, χωρίς επιμίσθιο εξωτερικού. Το κόστος για τους εκπαιδευτικούς αυτούς είναι περίπου 320.000.000 το χρόνο, ενώ το κόστος για κάθε μαθητή είναι περίπου 347.000 δραχμές.

Το συμπέρασμα απ' αυτή την παρουσίαση είναι ότι, υπάρχει ένα υπερβολικό κόστος κατά μαθητή το οποίο θα μπορούσε να μειωθεί σημαντικά, με τη δημιουργία τριων δίγλωσσων ημερήσιων σχολείων στις μεγάλες πόλεις της Σουηδίας. Τα σχολεία αυτά μπορούν να επιχορηγηθούν από το σουηδικό κράτος σε ποσοστό 75-80%. Το υπόλοιπο μέρος των εξόδων μπορεί να αναλάβει το ελληνικό κράτος, είτε αποσπώντας Έλληνες εκπαιδευτικούς, είτε βοηθώντας τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων με κρατικές επιχορηγήσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο θα προέκυπταν οργανωμένες μορφές εκπαίδευσης που θα αναβάθμιζαν την παρεχόμενη εκπαίδευση και θα συνέβαλαν στην διγλωσσική και διαπολιτισμική κατάρτιση των μαθητών. Οι μαθητές που για διάφο-

ρους λόγους δεν μπορούν να φοιτήσουν σ' αυτά τα σχολεία, θα είχαν ως εναλλακτική λύση το σαββατιάτικο σχολείο.

Στα δίγλωσσα ημερήσια σχολεία μπορεί να γίνει σωστή και αποτελεσματική χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη μάθηση. Αξιοποίηση π.χ. των δορυφορικών προγραμμάτων της τηλεόρασης, του συστήματος εκπαίδευσης από απόσταση, των εκπαιδευτικών πολυμέσων κ.λπ. Είναι αδιανόητο να ζούμε σε μια χώρα που δίνει άφθονες ευκαιρίες για σύγχρονη εκπαίδευση κι εμείς όχι μόνο δεν τις αξιοποιούμε αλλά είμαστε προσκολλημένοι σταθερά στη διδακτική παράδοση του Ερβάρτου.

Σε μια μεταμοντέρνα κοινωνία δεν αρκεί να είναι κανείς δίγλωσσος χρειάζεται και εξοικείωση στις σύγχρονες τεχνολογίες, μέσα σε σύγχρονα σχολεία που θα πρέπει, επιτέλους, να δημιουργήσουμε.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Cirkulär om stödundervisning at utländska barn I den obligatoriska skolan. Skolöverstyrelsen 1966-12-08

DsA 1979:6 - Svensk invandrapolitik inför 1980 - talet. Rapport fran invandraradets radslag.

DsU 1975:13 - Förslag om atgärder för invandrarbarneni förskola, grundskola och gymnasieskola.

Garefalakis, J (1994): Läroboken som traditionsbärare. Om hemspraksundervisningen I grekiska, ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv. (To σχολικό βιβλίο ως φορέας της παράδοσης. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σουηδικό σχολείο, από την άποψη της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής έρευνας) Lärarhogskolan I Stochholm, Institutionen för pedagogik. HLSFörlag.

Lundgren, UP (1987): New challenges for teachers and their education. Council of Europe. Standing Conference of European Ministers Of Education, 15th session, Helsinki, 5-7 May 1987.

Läroplan for grundskolan (Lgr 69). Supplement II: Undervisning av invandrarbarn m. fl. - 2. Skoloverstyrelsen, 1973.

Läroplan for grundskolan (Lgr 80). Allmän del. Mal och riktlinjer, timplaner, kursplaner. Stockholm: Skolöverstyrelsen / Liber Utbildnings-förlaget, 1980.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (Lpo 94/Lpf 94)

Report from the National Board of Universities and Colleges 1979:10 - Training of bilingual teachers for language instruction of immigrant children. Report part 1.

Skutnabb - Kangas, T (1972): "Forskning, ideer och debatt om tvasprakighet och barnens skolgång". I Loman, B (utg.): Sprak och samhälle 1. Spraksociologiska promblem. Lund: CWK Gleerup.

Skutnabb - Kangas, T (1973): "Barn har en mänsklig rätt att undervisas pa modersmalet" Hufvudstadsbladet, Helsingfors 24.10 1973.

- Skutnabb - Kangas, T (1975):** Tvasprakighet som mal I invandrarundervisningen. Lärarhögskolan I Linköping. Fortbildningsavdelningen. Dokumentationsserie nr 1.
- Skutnabb - Kangas, T (1976):** "Halvsprakighet: ett medel att fa invandrarnas barn till lopande bandet?" I Invandrare och minoriteter 3-4, 1976.
- Skutnabb - Kangas, T (1981):** Tvasprakighet. Lund: Liber.
 SOU 1961: 31- Läroplaner för grundskolan och fackskolan.
 SOU 1971: 51- Invandrarnas utbildningssituation.
 SOU 1974: 69- Huvudbetänkande av invandrarutredningen.
 SOU 1982: 49- Invandrapolitiken. Bakgrund.
 SOU 1983: 57- Huvudbetänkande av sprak - och Kulturarvsutredningen.
 SOU 1983: 58- Delbetänkande av sprak - och Kulturarvsutredningen.
 SOU 1992: 94- Skola för bildning. Batankande av läroplanskommitten.
 SOU 1996: 143 - Krock eller möte. om den mangkulturella skolan.
 Delbetänkande av Skolkommitten.
- Toukoma, P (1972):** Om finska invandrarelevens utvecklingsforhal - landen I den svenska skolan. Uleaborg, stencil.
- Toukoma, P (1972):** De finsksprakiga invandrarbarnens sprakliga utveckling och skolframgang. Resultat av en undersökning. Olofström, Stencil.
- Tsoukalas, K (1977):** Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Athen: Θεμέλιο. Originalets titel (1975): Dependance et reproduction. Le role social des appareils scolaires en Grece. Paris.
- UFB - nytt 1991:** 101, 102 och 104. Stockholm: Skolöverstyrelsen. ULF nr 40. Statistiska centralbyran 1984.
 Undervisning I hemsprak och svenska som andra sprak. Utvärderings- rapport. Stockholm: Skolverket, rapport nr 5, november 1992.

ΡΩΣΙΑ, ΟΥΚΡΑΝΙΑ, ΓΕΩΡΓΙΑ**Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Ρωσία, Ουκρανία και Γεωργία****Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**

Η ομάδα στην οποία ανατέθηκε το έργο αποτελείται από την κοινωνιολογολόγο Μαριάνθη Μακρή-Τσιλιπάκου (επιστημονική υπεύθυνη), τη φιλόλογο Άννα Χατζηπαναγιωτίδου (αναπληρώτρια), τους φιλόλογους Γιώργο Παπαντωνίου, Μαρίνα Λυπουρλή, Αναστασία Αρζόγλου, τον κοινωνιολογολόγο Θανάση Πέτρου, τους αναλυτές Γιάννη Βιόπουλο και Γιώργο Μιχαλόπουλο, και τους φυσικούς ομιλητές της Ρωσικής, ως κατοίκους της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ομογενείς Αθηνά Σαμαρτζίδου και Βάνια Καρυνπίδη.

Οι στόχοι του έργου ορίζονται ως η καταγραφή της υλικοτεχνικής υποδομής και η διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις χώρες της Ρωσίας, Ουκρανίας και Γεωργίας.

Προκαταρκτικά

Πριν προχωρήσουμε στη σύνθεση του ερωματολογίου, προσπαθήσαμε να απαντήσουμε μερικά προκαταρκτικά ερωτήματα, έτσι ώστε, αφενός να οριοθετήσουμε το προς διερεύνηση ζήτημα, αφετέρου να κατανοήσουμε πλήρως τις διάφορες παραμέτρους που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την έκβαση της έρευνας. Έτσι σε διαδοχικές πολύωρες συνεδριάσεις προσπαθήσαμε αρχικά να λύσουμε προβλήματα όπως τα παρακάτω:

1. Τι ακριβώς ψάχνουμε να βρούμε;
2. Υπάρχουν προηγούμενες έρευνες;
3. Έχουμε καμία υπόθεση εργασίας γύρω από το ζητούμενο θέμα μας;
4. Ποια είναι τα πιο κατάλληλα άτομα που θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε σχετικά;
5. Είναι σε θέση να μας δώσουν τις πληροφορίες που θέλουμε;
6. Μπορούμε να ρωτήσουμε όλα τα κατάλληλα άτομα;
7. Αν όχι, πόσα πρέπει να ρωτήσουμε;
8. Πώς θα διαλέξουμε ποιά ακριβώς θα ρωτήσουμε;
9. Πώς θα καταφέρουμε να έχουμε αντιπροσωπευτικότητα;
10. Τα άτομα που θα είναι κατάλληλα;
11. Τα άτομα που θα μεταφράσουν τα ερωτηματολόγια είναι κατάλληλα; Γνωρίζουν εξίσου τα ελληνικά και την τοπική γλώσσα; Γνωρίζουν την κοινότητα, την κουλτούρα;
12. Μπορούν να ερωτηματολόγια να μεταφραστούν στην Ελλάδα, ώστε αν προκύψει πρόβλημα κατανόησης να επιλυθεί;
13. Μπορούμε να έχουμε μια ομιλήτρια/τή των τοπικών γλωσσών εδώ, ώστε να μας συμβουλευτεί σχετικά με προβλήματα γλωσσικά, στάσεων, κουλτούρας.
14. Μπορούμε να εκπαιδεύσουμε τις/τους ερευνητές/μεταφραστές;

Μέσα από τη διεξοδική συζήτηση καταλήξαμε ότι για την παρούσα έρευνα και σύμφωνα με τις δοσμένες προδιαγραφές της, μας ενδιαφέρει η αποτύπωση του επιπέδου της νεοελληνικής γλώσσας και όχι των διάφορων διαλέκτων της που ομιλούνται κατά τόπους αλλά δεν διδάσκονται στα σχολεία. Επομένως, οι μαθητριες/τές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνιστούσαν τον κατάλληλο πληθυσμό από τον οποίο ορίσαμε το επιθυμητό δείγμα μας γύρω στα 600 άτομα. Το ποσοστό αυτό αναλογεί στο 10-15% του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος δέχεται κάποιου είδους ελληνόγλωσση εκπαίδευση στους διάφορους τύπους σχολείων των τριών χωρών. Λάβαμε πρόνοια να διαφοροποιήσουμε τα σχολεία όχι μόνο κατά βαθμίδα αλλά και κατά τύπο σχολείου και κατά γεωγραφική διανομή, στο βαθμό βέβαια που οι τοπικές συνθήκες το επέτρεπαν.

Σε σχέση με την επιλογή των τάξεων θα πρέπει να διευκρινήσουμε ότι μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε το επίπεδο ελληνομάθειας κατά την είσοδο και έξοδο από την κάθε βαθμίδα, αλλά δεν ήταν πάντα δυνατό να κρατηθεί αυστηρά αυτή η λογική διότι από τη μια μεριά τα παιδιά της Α' Δημοτικού δεν θα ήταν δυνατό να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, αφού δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, και από την άλλη υπήρχαν ιδιομορφίες κατά περιοχή σχετικά με τον αριθμό των φοιτώντων κατά τάξη.

Σχετικά με τη μετάφραση του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε να γίνει στην Ελλάδα έτσι ώστε να υπάρχει πλήρης έλεγχος του τελικού προϊόντος. Επιλέχθηκε η Ρωσική, ως κοινή γλώσσα για όλες τις κοινότητες, αν και το ιδανικότερο θα ήταν ίσως να υπάρξει παράλληλη μετάφραση και στα Γεωργιανά, έτσι ώστε να μην υπάρχει δυσανεμία από τη συγκεκριμένη κοινότητα, αλλά οι ημερομηνίες πίεζαν ασφυκτικά και η λύση αυτή έτσι κι αλλιώς δεν ήταν η οικονομικότερη σε δαπάνη χρόνου και έργου.

Διευκρινίστηκε ότι η διακίνηση των ερωτηματολογίων θα γινόταν από τους δύο ομογενείς μέλη της ομάδας και από τις δύο υπεύθυνες οι οποίες και θα εκπαιδεύαν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη τα οποία με τη σειρά τους θα εκπαιδεύαν άλλα βοηθούσα μέλη αν χρειαζόταν.

Κατασκευή ερωτηματολογίου

Σχετικά τώρα με την κατασκευή του ερωματολογίου, ένα από τα σοβαρότερα μέληματά μας υπήρξε ο σεβασμός της αυτονομίας και ελευθερίας των υποκειμένων της έρευνας, ανεξάρτητα από τη μικρή βιολογική ηλικία τους. Έτσι στις σελίδες Α/Β που προηγούνται του ερωτηματολογίου, δηλώνεται η ταυτότητα και οι σκοποί της έρευνας και διαβεβαιώνονται τα υποκείμενα για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους και το επιθυμητό της ελεύθερης διατύπωσης της γνώμης τους. Η τελευταία παράμετρος, βέβαια, υλοποιήθηκε κυρίως μέσα από την επιλογή και κατασκευή των συγκεκριμένων ερωτήσεων καθώς και μέσα από την σειρά διαδοχής τους.

Θεωρήσαμε, επίσης, σκόπιμο να διατυπωθούν ρητά οι οδηγίες χρήσης (βλ. σελ. Α, Β), ούτως ώστε να μεγιστοποιηθεί η επιτυχής κατανόηση των ερωτήσεων από τα υποκείμενα της έρευνας και να ελαχιστοποιηθεί η δυνατότητα παρέμβασης από τα άτομα που θα διένειμαν τα ερωτηματολόγια (ερευνητές/δασκάλου), εξασφαλίζοντας έτσι τη μεγαλύτερη δυνατή ομοιομορφία στη διαχείριση του τεστ. Οι οδηγίες αυτές απέκτησαν

τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια με τη βοήθεια γραφικών στοιχείων τα οποία οπτικοποίησαν τη διαφορετικότητα των ερωτήσεων και επομένως τον σωστό τρόπο συμπλήρωσης τους με την επιλογή μόνο μιας (z) ή περισσότερων απαντήσεων (%) στις κλειστές ερωτήσεις ή της ιδιόχειρης απάντησης (^) στις ανοιχτές ερωτήσεις¹. Προσπαθήσαμε να κρατήσουμε μια ισορροπία ανάμεσα στις κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, γνωρίζοντας ότι ενώ οι πρώτες παρέχουν ευκολία επεξεργασίας, οι δεύτερες συνήθως παρέχουν ευκαιρία για ουσιαστικότερες πληροφορίες. Έτσι, ακόμη και στις κλειστές ερωτήσεις υπήρχε συνήθως ένα ανοιχτό σκέλος (π.χ. 4, 9, 12, κτλ.) ούτως ώστε να διασφαλίζεται η ελεύθερη έκφραση των υποκειμένων στην περίπτωση ανεπάρκειας των προβλεπόμενων κατηγοριών. Το ποσοστό κλειστών / ανοιχτών ερωτήσεων καταδεικνύει μια σαφή κλίση υπέρ του δεύτερου είδους η οποία ενισχύεται ακόμη περαιτέρω με τη συχνή ενσωμάτωση ανοιχτών σκελών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (15 ανοιχτές - 9 μεικτές - 5 αμιγώς κλειστές). Μια σημαντικότερη παράμετρος, αν όχι η σημαντικότερη, η οποία διατρέχει όλη τη σύνταξη του ερωτηματολογίου είναι η αναζήτηση του κατάλληλου γλωσσικού επίπεδου. Προσπαθήσαμε να κρατήσουμε τη γλώσσα εξαιρετικά απλή, τη διατύπωση σαφή και τη σύνταξη διαφανή. Αποκλείστηκαν έτσι συντακτικές δομές και βαρύγδουπες εκφράσεις — για τις οποίες είναι γενικά αποδεκτό ότι μόνο δυσκολεύουν την κατανόηση και αυξάνουν τη διάθεση αντίστασης ακόμη και σε ενήλικα υποκείμενα — και αναζητήθηκαν απλές, αποτελεσματικές αλλά και καλαίσθητες λύσεις οι οποίες να προκαλούν το ενδιαφέρον των υποκειμένων.

Συνάρτηση της προηγούμενης παραμέτρου είναι και η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των υποκειμένων ως μελών των αντιστοίχων κοινοτήτων τους, ο σεβασμός μας για τις οποίες υπαγόρευε συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές στην διατύπωση των ερωτήσεων, οι οποίες θα έπρεπε επίσης να μην αγνοούν την καθημερινή πραγματικότητα των υποκειμένων. Για το λόγο αυτό θεωρήσαμε απαραίτητη την παρουσία των δύο ομογενών με την/τον οποία/ο διασταυρώναμε κάθε φορά απόψεις γύρω από το τι είναι σχετικό ή πραγματικό και πώς θα έπρεπε να διατυπωθεί.

Ένα μόνο παράδειγμα: στα παραδείγματα που χρησιμοποιήσαμε για να δώσουμε οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και ενώ αρχικά στις ερωτήσεις τύπου % είχε προβλεφθεί ως ε) ή επιλογή «Βάφω τα παπούτσια μου», καταλήξαμε στο «Πλένω τα παπούτσια μου» μετά από διορθωτική παρέμβαση των ομογενών που μας επισήμαναν ότι το πλύσιμο είναι συνηθέστερο.

Τα προβλήματα αυτού του τύπου ανέκυψαν και κατά το στάδιο της μετάφρασης στο οποίο χρειάστηκε να επανασχεδιαστούν κάποιες ερωτήσεις με συμπληρώματα τα οποία δεν είχαν προβλεφθεί. Για παράδειγμα στην ερώτηση 19 η επιλογή «μαθητικά παιχνίδια» ως ένας τρόπος διδασκαλίας αντικατοπτρίζει μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία εφαρμόζεται στις χώρες αυτές.

¹ Τα γραφικά αντικαταστάθηκαν μερικώς (πουλί, σπίτι, άλογο) στη τελική ρωσική μορφή του ερωτηματολογίου, για τεχνικούς λόγους.

Στο στάδιο αυτό, βέβαια, ανέκυψε και ένα άλλο σημαντικό γλωσσικό πρόβλημα το οποίο δεν είχε να κάνει με τη πολιτισμική διαφορετικότητα αλλά με την ασύνειδη προσαρμογή των ατόμων που έκαναν τη μετάφραση στις στερεότυπες διατυπώσεις που συνήθως συναντώνται σε ανάλογο επιστημονικοφανή λόγο. Έτσι η επιστημονική υπεύθυνος αναγκάστηκε να ελέγξει λέξη προς λέξη το ρωσικό κείμενο με τη βοήθεια των μεταφραστών ούτως ώστε να μην απωλεσθεί η καθαρότητα, απλότητα και σαφήνεια που είχε κατακτηθεί στο ελληνικό κείμενο.

Πριν οριστικοποιηθεί η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, θεωρήσαμε αναγκαίο να κάνουμε μια πιλοτική δοκιμή η οποία πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Αποδήμων στην Θεσσαλονίκη. Τα αποτελέσματα ήταν άκρως ικανοποιητικά, αφού όλες οι ερωτήσεις δούλεψαν, με την εξαίρεση εκείνων που αφορούσαν στην προτέρα κατάσταση των υποκειμένων όταν βρισκότουσαν στις κοινότητες της ομογένειας και οι οποίες βέβαια είχαν πάψει να είναι σχετικές, όπως για παράδειγμα, η ερώτηση «Έχεις πάει ποτέ στην Ελλάδα;»

Διανομή

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 13 σχολεία, σε 507 μαθητές. Στη συνέχεια οι απαντήσεις μεταφράστηκαν στα Ελληνικά. Τα ερωτηματολόγια της Γεωργίας μεταφράστηκαν επί τόπου από τα άτομα που είχαν προσληφθεί για να τα διανεμούν, ενώ τα υπόλοιπα από τους ομογενείς, μέλη της ομάδας.

I. Σύνθεση ερωτηματολογίου

Ο γενικότερος στόχος της συλλογής πληροφοριών με το ερωτηματολόγιο υπήρξε η διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τις χώρες της Ρωσίας, Ουκρανίας και Γεωργίας.

Όπως επισημάνθηκε και προγενέστερα, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου υπαγορεύθηκε όχι μόνο από το στόχο του αλλά και από τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των χωρών, καθώς και από την επιθυμία σεβασμού της αυτονομίας των υποκειμένων. Έτσι, το σώμα των ερωτήσεων, αφενός παρουσιάζει μια σημαντική κλίση προς το ανοικτό είδος ερώτησης, αφετέρου ενσωματώνει κάθε πιθανή εκδοχή απάντησης, πέρα από κάθε σκοπιμότητα ως προς το επιθυμητό ή όχι αποτέλεσμα, παρέχοντας στα άτομα «πλήρη», στο μέτρο του δυνατού, ελευθερία διατύπωσης των απόψεων τους.

Οι ερωτήσεις συσπειρώνονται χονδρικά γύρω από τέσσερεις πόλους: το άτομο, τα νέα ελληνικά, το σχολείο, το ευρύτερο κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο. Η λογική των επί μέρους ομαδοποιήσεων εξειδικεύεται ως εξής:

α) Ομαδοποιήσεις

i) Εξακριβωση της ταυτότητας του ατόμου, σε σχέση με την ηλικία, τάξη, φύλο, καταγωγή, εθνότητα, εθνικότητα, σύνθεση οικογένειας, βιοτικό επίπεδο, γλωσσομάθεια (Ερωτ. 1-9). Στην ομάδα αυτή συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικά με την καταγωγή όχι μόνο των γονέων (6) αλλά και των εκατέρωθεν παππούδων και γιαγιάδων (7), διότι τα στοιχεία αυτά, σε συνδυασμό με το στοιχείο της πιθανής συστέγασης των διαφόρων γενεών (5), παρέχει επιπλέον πληροφόρηση για τις γλωσσικές πρακτικές στις οποίες είναι δυνατόν να εκτίθεται το νεαρό άτομο.

Στην ίδια λογική διερευνήθηκε και η πιθανή διαφοροποίηση ανάμεσα στην εθνικότητα (4) και στην εθνότητα (6, 7), η οποία επιπροσθέτως παρέχει και ενδείξεις για τη συνολικότερη ένταξη, αλλά και τη στάση του ατόμου, σχετικά με τις χώρες και τις γλώσσες, την Ελλάδα και τα ελληνικά, ως απόρροια και του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος του.

Δόθηκε επίσης η δυνατότητα διατύπωσης τυχόν πολλαπλής εθνοτικής/εθνικής ταυτότητας ή παντελούς απουσίας της (4) — επιλογή «καμία» πατρίδα.

Σε σχέση με το βιοτικό επίπεδο, και γνωρίζοντας ότι η ανεργία αποτελεί ενδημικό φαινόμενο στις σχετικές περιοχές, διαφοροποιήθηκε το επάγγελμα από τη δουλειά των γονέων (8), δίνοντας έτσι ακριβέστερη εικόνα του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου τους.

Η πληροφόρηση γύρω από τις γλώσσες που γνωρίζει το άτομο (9) θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σχετικά με τη πιθανή χρήση τους ως βοηθητικών στην εκμάθηση της Νεοελληνικής, αλλά ίσως και ως επιθυμητό προσόν από μέρους του επίδοξου εκπαιδευτικού προσωπικού.

ii) Διερεύνηση των απόψεων του ατόμου για το βαθμό ελληνομάθειας, την επιθυμία, αλλά και τους λόγους, για πιθανή απόκτηση γνώσης της Νέας Ελληνικής (Ερωτ. 10-12), καθώς και των επικοινωνιακών περιστάσεων οι οποίες προκαλούν τη σχετική χρήση (Ερωτ. 13-14).

Αναγνωρίζεται η πιθανότητα αρνητικής εικόνας για τα νέα ελληνικά - με την πρόταξη του «όχι» στην ερώτηση (11) - και προτείνονται λόγοι για την εκμάθηση οι οποίοι ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν στις πραγματικές συνθήκες της ζωής των ατόμων, οι οποίες αφορούν τις οικογενειακές επιλογές, σχολικές επιταγές, επιρροή της ομάδας των συνομηλίκων, στην ελληνική συνείδηση του ατόμου, στην επαφή με την ελληνική κουλτούρα, ή/και σε αναζήτηση μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης (12). Διερευνώνται όλες οι πιθανές περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες προκαλούν χρήση Νέων Ελληνικών (13, 14).

iii) Η ενότητα αυτή εξετάζει την εκμάθηση των Νέων Ελληνικών, μέσα από την αντίληψη του ατόμου ως μαθήτριας/τού (Ερωτ. 15-19), σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη (16), την παραδοχή ή απόρριψη τους (19), τις ατομικές δυσκολίες (17), αλλά και το ιδανικό διδακτικό υλικό σύμφωνα με τις επιθυμίες των υποκειμένων (18). Οι απαντήσεις σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και τα μέσα διδασκαλίας είναι δυνατόν να διασταυρωθούν και με τις απόψεις των διδασκόντων/ουσών, φωτίζοντας τυχόν κρίσιμα σημεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η καταγραφή των επιθυμιών των μαθητριών/τών είναι δυνατόν να αποτελέσει οδηγό σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού.

(iv) Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων επιτελεί αναγνώριση του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού ορίζοντα του ατόμου (Ερωτ. 20-25), καθώς και της εικόνας και των προσδοκιών που έχει σχέση με την Ελλάδα και κατ'επέκταση τα Νέα Ελληνικά (26-28).

Οι εξωσχολικές ασχολίες των υποκειμένων παρέχουν πληροφορίες για τις προτιμήσεις, αλλά και τις υποχρεώσεις τους, σε σχέση με την οικογένεια. Τα στοιχεία αυτά θα έπρεπε να συνεκτιμηθούν σε οποιαδήποτε διδακτική πρόταση η οποία θα μπορούσε να γίνει ελκυστικότερη, ενσωματώνοντας κάποιες από τις αγαπημένες ασχολίες και αποφεύγοντας υπερβολικές προσδοκίες ενασχόλησης με τα του σχολείου από τις μαθήτριες/τές.

Οι ερωτήσεις σχετικά με την κινητικότητα των ατόμων (22-25) στην ουσία διερευνά την κινητικότητα των οικογενειών τους, καθώς και τους πιθανούς δεσμούς με την Ελλάδα, είτε λόγω συγγένειας είτε λόγω συμμετοχής σε κάποιο σύντομο πρόγραμμα γνωριμίας με την Ελλάδα.

Η εικόνα που έχουν τα υποκείμενα για την Ελλάδα (26-28), πραγματική ή φανταστική, έχει αξία όχι μόνο ως ανάδραση σχετικά με το πώς προσλαμβάνεται η Ελλάδα, αλλά και ως σημαντικότερη ένδειξη σχετικά με τις επιδιώξεις, τους στόχους και τα μελλοντικά σχέδια των ατόμων. Πληροφορίες αυτού του είδους, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών, αλλά και των ευρύτερα πολιτισμικών, δράσεων στις εν λόγω περιοχές. Τέλος, η ερώτηση (29) ελέγχει τη θεματική και μεθοδολογική αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου, όπως έγινε αντιληπτή από τα ίδια τα υποκείμενα.

β) Γενικές παρατηρήσεις

Αν και οργανωμένο σε σχετικά αυτόνομες ενότητες, το ερωτηματολόγιο διατρέχεται από μια σειρά αλληλένδετων ερωτήσεων, οι οποίες στοχεύουν στη διασταύρωση των παρεχόμενων πληροφοριών, μεγιστοποιώντας την ακριβή αποτύπωση και ελαχιστοποιώντας την πιθανή απόκρυψη από μέρους των υποκειμένων ή/και την ερμηνευτική παραποίηση τους από την ερευνητική ομάδα.

Συγκεκριμένα το πραγματικό επίπεδο ελληνομάθειας ελέγχεται σε όλες τις ενότητες με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις (13, 14) της ομάδας (ii), συνδέονται με τις περισσότερες ερωτήσεις (4, 5, 6, 7, 9) της προηγούμενης (i), αλλά και με μερικές των επόμενων ενότητων (15, iii), (24, 25, iv). Ο έλεγχος διεξάγεται έμμεσα αλλά διεξοδικά, με τη διασταύρωση της εκάστοτε εθνότητας και καταγωγής του ατόμου, της σύνθεση της οικογένειας, του χρόνου εκμάθησης και όλων των πιθανών χρονικών περιστάσεων, αποκλείοντας έτσι συναγωγή ψευδούς εικόνας, κατ' ουσίαν ανύπαρκτης, ελληνομάθειας. Στην περίπτωση που όντως διαπιστωθεί αναντιστοιχία ανάμεσα στα πραγματικά στοιχεία και στη δήλωση του ατόμου περί του επίπεδου ελληνομάθειας στο οποίο θεωρεί ότι βρίσκεται, το στοιχείο αποτελεί εξίσου σημαντικό εύρημα, διότι ως προβολή έντονης επιθυμίας αποτελεί ισχυρότατο κίνητρο για την απόκτηση γλωσσικής δεξιάτητας.

Ευρήματα

Από τα στοιχεία που συλλέξαμε και καταγράψαμε αξίζει να σημειώσουμε τα παρακάτω:

Το μαθητικό δυναμικό και στις τρεις χώρες είναι:

Ουκρανία ⇒ 3094 μαθητές

Ρωσία ⇒ 2067 μαθητές

Γεωργία ⇒ 423 μαθητές

Κατανομή των μαθητών στους τύπους σχολείων:

Κοινοτήτων ⇒ 28%

Κρατικά τύπου Α ⇒ 20%

Κρατικά τύπου Β ⇒ 52%

Εθνικότητα γονέων και στις τρεις χώρες:

Ελληνική 27%

Ρωσική 11%

Ουκρανική 7%

Γεωργιανή 1%

Αρμενική 1%

Έχεις επισκεφτεί την Ελλάδα:

Ουκρανία ⇒ ΟΧΙ 90% ΝΑΙ 10%

Ρωσία ⇒ ΟΧΙ 68% ΝΑΙ 34%

Γεωργία ⇒ ΟΧΙ 85% ΝΑΙ 15%

Αν δεν έχεις πάει στην Ελλάδα, θέλεις να πας:

Ουκρανία, Ρωσία, Γεωργία ⇒ ΝΑΙ 100%

Πού έχεις δυσκολίες στα ελληνικά:

Στο διάβασμα ⇒ 15%

Στην ορθογραφία ⇒ 44%

Στη γραμματική ⇒ 46%

Στο λεξιλόγιο ⇒ 32%

Στην προφορά ⇒ 18%

Στη συζήτηση ⇒ 38%

Στοιχεία δασκάλων

Ηλικία:

Πάνω από 66 ⇒ 4%

Από 50- 65 ⇒ 10%

Από 40-50 ⇒ 24%

Από 23-40 ⇒ 47%

Μέχρι 22 ⇒ 8%

Εθνικότητα:

Ελληνική ⇒ 77%

Ρωσική ⇒ 8%

Ουκρανική ⇒ 8%

Γεωργιανή ⇒ 2%

Δεν απάντησαν ⇒ 5%

Έτη διδασκαλίας:

Μέχρι 3 ⇒ 51%

Από 3-6 ⇒ 42%

Πάνω από 6 ⇒ 8%

Επιμορφώσεις:

Μόνο στην Ελλάδα ⇒ 20%

Μόνο στην πρώην Σοβιετία ⇒ 20%

Και στις δύο χώρες ⇒ 36%

Καμιά ⇒ 25%

Η Ελληνική Εκπαίδευση στην Γεωργία

Σιαμανίδου Σοφία

Πριν περάσω στο θέμα μου επιτρέψτε μου να αναφερθώ με δύο λόγια στον ελληνισμό της Γεωργίας και γενικά στις ελληνικές σπουδές στη χώρα μου.

Όπως είναι γνωστό, οι σχέσεις της Γεωργίας με την Ελλάδα μας οδηγούν στην αρχαιότητα, με ιδιαίτερη ανάπτυξη κατά τη βυζαντινή εποχή, φτάνοντας ως τις μέρες μας. Μετά την επικράτηση του χριστιανισμού, οι σχέσεις της Γεωργίας με τον ελληνόφωνο κόσμο ενδυναμώθηκαν, πράγμα που έγινε αφορμή για την εγκατάσταση των Ελλήνων στη Γεωργία μετά από την Άλωση της Πόλης. Η έξοδος του Ελληνισμού προς τη Γεωργία συνεχίστηκε μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, διαμορφώνοντας έτσι το μεγάλο ελληνικό πληθυσμό της νεότερης Γεωργίας. Έκτοτε οι Έλληνες της Γεωργίας έζησαν μαζί με το γεωργιανό λαό όλες της περιπέτειες που συνόδευσαν τις εποχές της ανόδου και της παρακμής που υπέστη η χώρα μας.

Εξαιτίας γνωστών ιστορικών αιτιών οι Έλληνες της Γεωργίας για μεγάλο διάστημα έζησαν αποκομμένοι από το εθνικό τους κέντρο. Στο πρόσφατο παρελθόν ενισχύθηκε το αίσθημα της εθνικής αυτοσυνείδησης των Ελλήνων που παροικούν στη Γεωργία, όμως η τάση τους, από τη μία μεριά επιστροφής στην ιστορική τους πατρίδα και από την άλλη η ελλειπέστατη γνώση της μητρικής τους γλώσσας τους, φέρνει συχνά μπροστά σε αδιέξοδες καταστάσεις. Για το λόγο αυτό (κι όχι μόνο) αποφασίστηκε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους ομογενείς.

Η αναγέννηση της ελληνικής παιδείας και γλώσσας στη Σοβιετική Ένωση ξεκίνησε στα 1980 στη Γεωργία, μια και ήταν η μόνη δημοκρατία που ανταποκρίθηκε θετικά, με πρωτοβουλία των γεωργιανών ελληνιστών και διανοουμένων. Τότε, με πρώτο άντρα της τοπικής δημοκρατίας και σημερινό πρόεδρο κ. Σεβαρντάτζε, πάρθηκε η τολμηρή απόφαση να διδαχθεί η ελληνική γλώσσα σε 60 σχολεία περιοχών με ελληνικό πληθυσμό, απόφαση με ιδιαίτερη βαρύτητα για περιοχές όπου οι Έλληνες δε μιλούσαν παρά την τουρκική διάλεκτο και τη ρωσική γλώσσα (μιλάμε για μια δύσκολη εποχή όταν η ίδια η Γεωργία αγωνιζόταν να διατηρηθεί η δική της η γεωργιανή γλώσσα σαν επίσημη γλώσσα της τοπικής δημοκρατίας).

Μετά από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και τον εμφύλιο πόλεμο που έγινε στη Γεωργία, πολλοί Έλληνες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και να απευθυνθούν για βοήθεια στο Ελληνικό κράτος. Μεταξύ τους και οι περισσότεροι δάσκαλοι της ελληνικής γλώσσας. Έκλεισαν τα ελληνικά σχολεία, έμειναν χωρίς δασκάλους εκατοντάδες παιδιά.

Και μόνο πρόσφατα με την πρωτοβουλία του Εθνικού Ιδρύματος Υποδοχής και Αποκατάστασης Απόδημων και Παλλινოსτούντων Ομογενών Ελλήνων και του Κρατικού Πανεπιστημίου της Τιφλίδας και με τη συμπαράσταση της Ελληνικής Πρεσβείας στη Γεωργία έγινε πραγματικότητα η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Γεωργίας. Έτσι το 1995 ανάμεσα στο ΕΙΥΑΠΟΕ και ΚΠΤ υπογράφηκε η

σύμβαση με στόχο την υλοποίηση του προγράμματος «Η Ελληνική Γλώσσα στα Σχολεία της Γεωργίας». Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από ειδικούς ελληνιστές (ως επί το πλείστον απόφοιτους του Τμήματος Νεοελληνικής Φιλολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου της Τιφλίδας) στα σχολεία Α` βάθμιας και Β` βάθμιας εκπαίδευσης της Γεωργίας. Μέχρι σήμερα έχουμε ανοίξει 19 ελληνικά σχολεία σε περιοχές με συνπαγή ελληνικό πληθυσμό. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι το Φεβρουάριο του 1996 με το διάταγμα αριθ. 43 του Υπουργού Παιδείας της Γεωργίας αποφασίστηκε η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως επίσημης ξένης κατ'επιλογήν γλώσσας στα σχολεία της Γεωργίας (όπως αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά). Η ελληνική γλώσσα ανήκει σε ξένες γλώσσες που εξετάζονται ως μαθήματα εισαγωγής σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας αρχίζουν από την 4η δημοτικού. Τα μαθήματα συνεχίζονται και στο γυμνάσιο. Σε δύο χρόνια η ελληνική γλώσσα θα διδασχθεί και σε μερικά λύκεια. Στο δημοτικό γίνεται μάθημα ελληνικών τρεις φορές την εβδομάδα, ενώ στο γυμνάσιο μόνο δύο φορές την εβδομάδα.

Με την ίδρυση των ελληνικών σχολείων παρουσιάστηκε η ανάγκη συγγραφής ενός εγχειριδίου της ελληνικής γλώσσας. Βέβαια, είχαμε στη διάθεσή μας σχεδόν όλα τα υπάρχοντα βιβλία που εκδόθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Αλλά τα βιβλία αυτά δεν ήταν κατάλληλα για τα παιδιά μας. Πρώτον, τα περισσότερα απ'αυτά ήταν γραμμένα για ελληνόπουλα του εξωτερικού που ήδη μιλούσαν ελληνικά και θέλουν μόνο να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Ήταν διαφορετική και η μεθοδολογία της διδασκαλίας, που σημαίνει ότι στην πορεία της εκμάθησης της γλώσσας θα συναντούσαν δυσκολίες τόσο οι μαθητές, που μαθαίνουν τις άλλες ξένες γλώσσες με μια συγκεκριμένη μέθοδο, όσο και οι δάσκαλοι. Για το λόγο αυτό καταλήξαμε στο συμπέρασμα να συντάξουμε μόνοι μας ένα εγχειρίδιο της ελληνικής γλώσσας προσαρμοσμένο στις συνθήκες μας. Και έτσι σήμερα έχουμε τα δύο βιβλία «Μαθαίνω ελληνικά» (Γ. Μπακουράτζε, Σ. Σιαμανίδου, Μ. Καμουσάτζε) και ένα βοηθητικό βιβλίο «Διαβάζω ελληνικά» (Μ. Καμουσάτζε, Α. Τσικοβάνι, Τ. Γκαμρεκέλι) που περιλαμβάνει κείμενα για ανάγνωση και τρίγλωσσο γλωσσάρι.

Την πρώτη χρονιά της διδασκαλίας προσπαθούμε να μη βαρύνουμε τα παιδιά μας με ποικίλλα κείμενα και γραμματική. Στηρίζομαστε πιο πολύ στην επικοινωνιακή μέθοδο, μιλώντας με τα παιδιά ελληνικά, προσφέροντάς τους ποιήματα και τραγούδια και ανοίγουμε κάπου-κάπου και το βιβλίο, το οποίο στην πραγματικότητα είναι ένα αλφαβητάριο. Το βιβλίο περιέχει περίπου 350 λέξεις και στο τέλος της χρονιάς θεωρείται ότι ο μαθητής πρέπει να ξέρει μέχρι 500 λέξεις.

Το δεύτερο βιβλίο προορίζεται για την 5η και 6η δημοτικού. Στην πορεία της συγγραφής του βιβλίου αυτού λήφθηκαν υπόψιν από μέρους μας και συνυπολογίσθηκαν οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που βιώνουν οι μαθητές μας, ο περιορισμένος σχετικά αριθμός ωρών διδασκαλίας, η διαφορά (μερικές φορές) της ηλικίας μεταξύ τους καθώς και η γενικότερη κατάσταση των σχολείων της χώρας όπως έχει σήμε-

ρα. Η μεγάλη μας επιθυμία ήταν μέσα από κείμενα ανάλογου περιεχομένου τόσο για τη γεωργιανή όσο και για την ελληνική πραγματικότητα και πολιτισμό, να δώσουμε κάποιες πληροφορίες και μια γενική εικόνα της Ελλάδας και της Γεωργίας στους μαθητές μας. Έτσι συναντάει κανείς στο βιβλίο ελληνικά παραμύθια, δημοτικά τραγούδια, κείμενα για ελληνικά έθιμα και γιορτές, για τα ελληνικά νησιά, κείμενα για τον Όμηρο, το Σολωμό, τους Ολυμπιακούς Αγώνες, τους ολύμπιους θεούς, τους Αργοναύτες, επίσης τα ποιήματα του Σολωμού, του Δροσίνη, του Παλαμά, του Ελύτη καθώς και δύο κείμενα του Έλληνα συγγραφέα Δημήτρη Νόλλα για τη Γεωργία. Αποφύγαμε τα στάνταρτ κείμενα όπως: στο ξενοδοχείο, στο ταχυδρομείο, στην τράπεζα, στη λαϊκή αγορά, στο εστιατόριο, γιατί πιστεύουμε ότι δεν ετοιμάζουμε τα παιδιά μας για ένα ταξίδι στην Ελλάδα αλλά για μια μακρόχρονη γνωριμία με την ελληνική λογοτεχνία και τον ελληνικό πολιτισμό. Ο στόχος μας είναι τα παιδιά μας όχι μόνον να μάθουν να μιλάνε, αλλά να μπορέσουν να απολαύσουν την πλούσια ελληνική λογοτεχνία, να μπορέσουν να διαβάσουν κείμενα όλων των επιπέδων.

Οι νέοι συνάδελφοί μου έχουν εκδόσει ένα βοηθητικό βιβλίο που περιέχει επίσης τμήματα με διάφορα θέματα όπως η ελληνική μυθολογία, οι ήρωες, τα ζώα, παραμύθια και ιστορίες και τριγλωσσο γλωσσάρι. Στο σημείο αυτό θέλω να ευχαριστήσω την κ. Χρυσούλα Μάνου, αποσπασμένη από την Ελλάδα καθηγήτρια, η βοήθεια της οποίας τόσο στη σύνταξη των συγκεκριμένων βιβλίων όσο και γενικά στην ανάπτυξη της ελληνικής παιδείας στη Γεωργία είναι απέραντη. Είμαστε πραγματικά τυχεροί που την έχουμε μαζί μας εδώ και για τρίτη χρονιά.

Κάθε καινούργια προσπάθεια έχει βέβαια τις δυσκολίες της, την πειραματική της φάση. Αντίστοιχα μπορούμε να πούμε και για τα καινούργια μας εγχειρίδια, εγχειρίδια που ετοιμάστηκαν με πολύ ενθουσιασμό και αγάπη. Αναμφίβολα δεν είναι τέλεια. Η πείρα μας στο σημείο αυτό θα μας βοηθήσει σε κάποια μελλοντικά βήματα. Άλλωστε αποτελούν γέννημα μίας προσπάθειας που έχει ηλικία μόλις δέκα χρόνια όσα και τα χρόνια λειτουργίας του τμήματος Νεοελληνικής Φιλολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου της Τιφλίδας. Φτωχά ίσως στην εμφάνιση, κι όχι τέλεια, αποτελούν ωστόσο μια πραγματικότητα. Είναι βιβλία τα οποία μπορούμε να έχουμε στην αρχή κάθε χρονιάς, στον αριθμό που θέλουμε, ώστε να φθάσουν εγκαίρως και δωρεάν σε κάθε μαθητή. Το σημαντικό είναι άλλο: γραμμένα με γνώση της γεωργιανής πραγματικότητας, απευθύνονται σε συγκεκριμένες πρακτικές ανάγκες των μαθητών μας. Δεν είναι καθόλου απλό για έναν μαθητή που η γλώσσα του δεν είναι καν ινδοευρωπαϊκή, που η γλώσσα του χαρακτηρίζεται από ένα τελείως διαφορετικό γραμματικό, συντακτικό και φωνητικό σύστημα, να μάθει νέα ελληνικά. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαν να πουν περισσότερα από την καθημερινή τους εμπειρία οι ίδιοι οι δάσκαλοι.

Αναμφίβολα η καλύτερη λύση θα ήταν η συγγραφή ενός βιβλίου με τη συνεργασία συναδέλφων απ' όλα τα τμήματα ομογένειας, κάτι που αποτελεί και το στόχο αυτού του συνεδρίου. Στο Πανεπιστήμιό μας ύστερα από συμφωνία με το Εθνικό Ίδρυμα συστάθηκε μια μικτή ομάδα εργασίας με επιστημονική υπεύθυνη από την Ελλάδα την κ.

Α. Χατζηπαναγιωτίδη, συγγραφέα παρόμοιων βιβλίων και από μένα που διδάσκω στο ΚΠΤ και έχω συγγράψει κι εγώ το διδακτικό υλικό. Η ομάδα έχει αρχίσει να δουλεύει. Η μεγάλη μας επιθυμία θα ήταν η προσπάθεια αυτή να ολοκληρωθεί με τη στήριξη του προγράμματος Παιδεία Ομογενών.

ΚΥΠΡΟΣ**Ο Απόδημος Ελληνισμός της Κύπρου και οι Σχέσεις του με τη Γενέθλια Γη
Βοσκόσ Ανδρέας**

Ο Ελληνισμός της Κύπρου¹ έχει ρίζες πανάρχαιες και πλατιές. Η άφιξη και επικράτηση των Ελλήνων στην Κύπρο χάνεται στα βάθη του μύθου και αναδύεται στα αδιάψευστα τεκμήρια της αρχαιολογικής σκαπάνης και στις εκπληκτικές επιβιώσεις στη γλώσσα και στα τοπωνύμια, στη λαϊκή παράδοση και στη λογοτεχνία. Από τον 16^ο αιώνα π.Χ. ανθούν οι σχέσεις της μεγαλονήσου με το Αιγαίο. Στις αρχές του 14^{ου} αιώνα καταφθάνουν οι πρώτοι Αχαιοί έμποροι, για να ακολουθήσει σε τρεις διαδοχικές φάσεις – ως τα μέσα περίπου του 12^{ου} αι. π.Χ. το κύριο ρεύμα των Ελλήνων μεταναστών (από τη Λακωνία και την Αρκαδία, την Αργολίδα και την Αχαΐα, και την Κρήτη), που αφομοιώνουν βαθμιαία τους αυτόχθονες “Έτεοκυπρίους” και θεμελιώνουν τον ελληνικό πολιτισμό της Κύπρου. Κι όπως γράφει ο J. Chadwick, “η Κύπρος, αν και απομακρυσμένη από το Αιγαίο, έγινε και έχει παραμείνει από τότε ένα κομμάτι του Ελληνικού Κόσμου και παρ’ όλες τις ιστορικές αντιξοότητες και επιδρομές, που έχει δυστυχώς υποστεί, παραμένει πολιτιστικά ελληνική μέχρι σήμερα”².

Και δεν ήταν λίγες, ούτε ασήμαντες οι επιδρομές και οι αντιξοότητες. Πολύτιμος και μοναχικός σταθμός ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση και προικισμένη πλούσια απ’ τη φύση (με χαλκό και ξυλεία στην αφαιότητα), αποκομμένη από τη στοργική αγκαλιά της μάνας γεωγραφικά και γι’ αυτό εύκολη λεία, η Κύπρος έλκυε πάντα επίδοξους θαλασσοκράτορες και ποικιλώνυμους κατακτητές ή πειρατές. Φοίνικες, Ασσύριοι, Αιγύπτιοι, Πέρσες, Ρωμαίοι (στ’ αρχαία χρόνια), Άγγλοι, Φράγκοι, Βενετοί κι άλλοι (στον Μεσαίωνα), Τούρκοι και Άγγλοι (στους Νεώτερους χρόνους), Τούρκοι ξανά (σήμερα), φέραν άλγος πολύ στη νήσο της Αφροδίτης³. Και η θέση της πάντα αιτία ή

¹ Για τους κύριους σταθμούς της Ιστορίας της Κύπρου από τους αρχαιότετους χρόνους μέχρι πρόσφατα και τα βασικά χαρακτηριστικά του Ελληνικού πολιτισμού της Μεγαλονήσου με έμφαση στις εκπληκτικές επιβιώσεις ανά τους αιώνες και με πλούσια βιβλιογραφία στις σημειώσεις 1-38), βλ. Ανδρ. Βοσκού (α’) “Ο Ελληνικός Πολιτισμός της Κύπρου: εισαγωγική θεώρηση”, *La Langue - la Litterature - L’histoire et la civilisation chypriotes* (XIIIe Colloque international des Neohellenistes des Universités Francophones, Université de Nancy II), Besançon (Editions Praxandre) 1993, σσ. 10-34. Για τους αρχαίους χρόνους: του ίδιου (β’), *Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία*, τόμ. 1: *Ποίηση Επιική Λυρική Δραματική*, και τόμ. 2: *Επίγραμμα* (με την επικουρία Αιμ. Θεοδοροπούλου), Λευκωσία 1995-1997 (ίδρυμα Αναστάσιος Γ. Λεβέντης, Συνεργάτες Ανδρέας Λουκά - Έφη Χατζηαντωνίου-Δημοσθένους, Γενική Εποπτεία: Πάτροκλος Σταύρου), κυρίως σ. 37 κ.εξ. (με ιδιαίτερη έμφαση στα διαχρονικά στοιχεία) - 49 κ. εξ. (με αναφορές στην εκτός Κύπρου παρουσία Ελλήνων της Κύπρου), αντίστοιχα.

² J. Karageorgalis – O. Masson (editors), *the History of the Greek Language in Cyprus* (Proceedings of an International Symposium Sponsored by the Pierides Foundation, Larnaca, Cyprus, 8-13 Sept. 1986), Nicosia 1988 (Pierides Foundation), σελ. XVIII / XIX.

³ “Το νησί του κάλλους και του άλγους” (*The island of Beauty and Pain*), χαρακτηρίζει τη μεγαλύτερη νησο στην πρόσφατη “Ιστορία της Κύπρου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα” (στην Αραβική με περζιλψη στην Αγγλική) ο Αιγύπτιος καθηγητής Ahmed Etman.

πρόφαση για να μείνει ανυπεράσπιστη από όσους θα ήθελαν και θα έπρεπε να την προστατέψουν⁴.

Οι Έλληνες της Κύπρου, εντούτοις, δεν έπαψαν ποτέ να αγωνίζονται για την ελευθερία, εναντίον όσων επιβουλεύονταν την πατρίδα και μ.Χ. την Ορθοδοξία, να προσβλέπουν στην εθνική αποκατάσταση, να είναι και να αισθάνονται Έλληνες. Από κάθεναν αγώνα μεγάλο του Ελληνισμού δεν έλειψαν. Ο Αγαμέμνονας φορεί στον τρωϊκό πόλεμο τον περίτεχνο θώρακα που του πρόσφερε ο Κύπριος μυθικός βασιλιάς Κινύρας ως δώρο φιλοξενίας (και περιγράφεται θαυμαστά από τον Όμηρο στο Λ' 19-25). Με την Ιωνική Επανάσταση ο ιστορικός ηγέτης της Σαλαμίνας Ονήσιλος εξηγεί σε απελπισμένο αγώνα εναντίον των Περσών τα βασίλεια της Κύπρου (και απανθάνιζεται από τον Ηρόδοτο, Ε 104-114), για να τον μιμηθεί αργότερα ο Ευαγόρας Α' (που απογείωσε τον Ελληνισμό της Κύπρου και εκθειάστηκε ανεπανάληπτα από τον Ισοκράτη στους Κυπριακούς λόγους του), και ο εγγονός του Πνυταγόρας (που πείθει και τους άλλους Κύπριους βασιλείς να σταθούν στο πλευρό του Μ. Αλεξάνδρου και να του προσφέρουν -με τον στόλο τους κυρίως- πολύτιμη βοήθεια). Η Μαρία η Συγκλητική, το σύμβολο της αδούλωτης Κυπριακής ψυχής, βάζει φωτιά στην πυριτιδαποθήκη του πλοίου που μεταφέρει τις ωραιότερες νέες της Κύπρου, αιχμάλωτες μετά την άλωση της Λευκωσίας (το 1570), και το ανατινάζει στον αέρα. Μένουν και αυτοί αδούλωτοι- κι ας είναι πολλοί οι "Λινοπάμπακοι"⁵- κατά τη διάρκεια της

⁴ "Στην Κύπρο βρίσκονται 65.000 άντρες, που μπορούν να πάρουν τα όπλα και είναι πρόθυμοι να πολεμήσουν μόλις εμφανιστεί η αρμάδα του βασιλιά (...). Οι Κύπριοι λοιπόν εκλιπαρούν μια ευνοϊκή για την υπόθεση της ελευθερίας τους απόφαση (...)" έγραφε το 1587 ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Τιμόθεος στον Ισπανό βασιλιά Φίλιππο Α. Η τοποθέτηση της Δύσης είναι χαρακτηριστική (κι οδηγεί σε οδυνηρούς συνειρμούς): "Η Κύπρος είναι το πιο απομακρυσμένο νησί της Μεσογείου και η μεγάλη απόσταση, η οποία τη χωρίζει από την επικράτεια του Ισπανού βασιλιά, καθιστά δύσκολη την υποστήριξή της από τις ισπανικές στρατιωτικές δυνάμεις. Η δυσκολία αυτή οφείλεται εξ άλλου και στο γεγονός ότι η μεγαλόνησος δεν απέχει παρά εξήντα μίλια από τις τουρκικές ακτές (...)" Βλ. Α. Βοσκού ό.π. (σημ.1, α') σ. 22, με σημ. 34 (33). "Μια δραματική σύγκρουση γεωγραφίας και ιστορίας υπήρξε η μακράζωνη ζωή και πορεία της Κύπρου (...)" Η κατά τον Γιώργο Ισαβόβο (ομιλία του, ως Υπουργού Εξωτερικών της Κυπριακής Δημοκρατίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών την 8^η Οκτ. 1990), *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η Κύπρος* (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σειρά: Κυπριακά, τομ. Β'), Αθήνα 1993, σελ. 302 (Επιμέλεια έκδοσης: Α. Βοσκόζ, Π. Κοντός).

⁵ Έτσι καλούνται οι εξισλαμισθέντες βίαιοι κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας Χριστιανοί που εξακολούθησαν κρυφά να διατηρούν το Ελληνικό τους όνομα και τα χριστιανικά ήθη και έθιμα. Βλ. Α Βοσκού, ό.π. (σημ. 1, α'), σελ. 21 με σημ. 33 (όπου βιβλιογραφία), και "Βίαιος εξισλαμισμός και εκτουρκισμός στην Κύπρο (από τους Λινοπάμπακους της Τουρκοκρατίας στον Αττίλα)": ανακοίνωση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: "Ο βίαιος εξισλαμισμός και εκτουρκισμός των λαών της Μικράς Ασίας και της Κύπρου από τους Τούρκους", 30 Ιουνίου -3 Ιουλίου 1995 (Δημοκράτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Σύλλογος Ποντίων Νομού Ξάνθης), υπό έκδοση στα Πρακτικά του Συνεδρίου. Βλ. επίσης Ιωάννη Βοσκού, *Οι επιπτώσεις της Τουρκικής εισβολής και κατοχής επί των Τουρκοκυπρίων*, Λευκωσία 199 (ανάτυπο από το περιοδικό *Κυπριακά Σπουδαί*, τόμ. ΝΖ'-ΝΗ', 1993-1994), Λευκωσία, 1995, σ.σ. 1 κ.εξ.

Τουρκοκρατίας και ξεγυρίζονται συχνά, συμμετέχουν στις διεργασίες της Φιλικής Εταιρείας και πληρώνουν με φόρον αίματος βαρύ την έκρηξη της Ελληνικής Επανάστασης (την 9^η Ιουλίου 1821 στην Κύπρο και στα ελλαδικά πεδία των μαχών). Κοντά στον Ρήγα Φεραίο ο Κύπριος Ιωάννης Καρατζάς, και με Κυπριακό αίμα στις φλέβες του ο Ιωάννης Καποδίστριας. Αναρίθμητοι εθελοντές στο πλευρό των Μακεδονομάχων και των Βαλκανιομάχων, των ηρώων της Πίνδου και της Αντίστασης.

Η ογδοντάχρονη Αγγλοκρατία (από το 1878, όταν η Τουρκία παραχώρησε ή μάλλον πούλησε την Κύπρο στους Άγγλους) επέτεινε αντί να αλλοιώσει το εθνικό φρόνημα. Οι επίμονες προσπάθειες των νέων κατακτητών να αφελληνίσουν την Παιδεία έφεραν τα αντίθετα αποτελέσματα. Η Κύπρος, πέρα από τα άλλα, γέμισε χαρακτηριστικά με Ομηρικά και ηρωικά αρχαιοελληνικά ονόματα (Αχιλλήδες, και Οδυσσήδες, Έκτορες και Πατρόκλους, Ανδρομάχες και Αφροδίτες, Ομήρους και Σοφοκλήδες, Λεωνίδες και Αλεξάντρους και Ονήσιλους), με ονόματα ηρώων της Ελληνικής Επανάστασης με το ίδιο το όνομα Ελλάδα (για γυναίκες, και Ελλάδιος για άντρες). Και ο ηρωισμός που φέρνει η άκρατη αγάπη στην Ελλάδα και η ζωογόνος πίστη έγινε επανειλημμένα πράξη ελευθερίας, με την οκτωβριανή εξέγερση του 1931, το παλλαϊκό Ενωτικό Δημοψήφισμα του 1950 και το ανεπανάληπτο έπος της Ε.Ο.Κ.Α., τον υπέρ πάντων αγώνα του 1955-1959, για “Ένωση με τη Μητέρα Ελλάδα”.

Σαν πρωταπριλιάτικο ψέμα, καθώς ο αγώνας της Ε.Ο.Κ.Α. άρχισε - “με προσταγή του Διγενή κι ευχή του Μακαρίου” - 1^η του Απριλίου, αντηχεί ακόμη στ’ αυτιά όσων ζήσαμε εκείνο το ξέφρενο τετράχρονο πανηγύρι της Λευτεριάς το “μολών λαβέ” του Κυριάκου Μάτση και των τεσσάρων ηρώων που κάνουν το νέο Χάνι της Γραβιάς τον αχυρώνα του Λιοπετρίου και το “Θα πάρω μιαν ανηφοριά / θα πάρω μονοπάτια / να βρω τα σκαλοπάτια που παν’ στη Λευτεριά” του 18χρονου μαθητή Ευαγόρα Παλληκαρίδη (που με λόγο και πράξη γράφει ύμνο στην ελευθερία και με θεικό χαμόγελο βαδίζει στην αγχόνη τραγουδώντας). Σαν έπος ανεπανάληπτο μακρινής ηρωικής εποχής μοιάζει το δράμα του Γρηγόρη Αυξεντίου: Στις 3 Μαρτίου 1957 ολόκληρο Αγγλικό τάγμα περικυκλώνει το κρησφύγετο κοντά στην ιστορική Μονή Μαχαιρά, στου Μαχαιρά τα όρη, όπου βρίσκεται ο υπαρχηγός της Ε.Ο.Κ.Α. με τέσσερα παλληκάρια του. Μπροστά στον αναπόφευκτο θάνατο προστάζει τους συντρόφους του να παραδοθούν, και μένει μόνος. “Εγώ”, τους λέει “θα πολεμήσω και θα πεθάνω. Πρέπει να πεθάνω”! Πολεμά ολόκληρες ώρες μόνος με ολόκληρο τάγμα. Σταματά μόνο όταν οι Βρετανοί τον περιλούουν με βενζίνη και τον κάνουν πυροτέχνημα. Μα και τότε ακόμα θα βρει το κουράγιο να γράψει ανεξίτηλα τις υποθήκες του: “Ο σπόρος που σπείραμε βλάστησε. Αναψε και φούντωσε η φλόγα στις καρδιές όλων των Ελλήνων. Τίποτε δεν μπορεί πια να τη σβήσει. Η λευτεριά θα ανατείλει όπου και νά ’ναι. Ο θάνατός μου θα τη φουντώσει ακόμα περισσότερο”. Οι Άγγλοι θάβουν κρυφά ό,τι απόμεινε απ’ το σώμα του στις κεντρικές φυλακές της Λευκωσίας (στα “Φυλακισμένα Μνήματα”). Σε άδειο κενοτάφιο μπροστά ο λεβεντόγερος Πιερός Αυξεντίου τραγουδά στον γιο του: “Δεν κλαίω γιατί σ’ έχασα, που σ’ είχα για καμάρι / κλαίω που δεν έχω άλλο γιο

τη θέση σου να πάρει”. Και η ηρωομάνα Αντωνού Αυξεντίου επι-λέγει (έτσι απλά): “Είμαι περήφανη. Κάλλιο μια φούχτα στάχτη ο λεβέντης μου παρά γονατισμένους”.

Το τετράχρονο έπος, όμως, σφραγίστηκε με τραγωδία (όπως και πολλοί αγώνες ηρωικοί του Ελληνισμού ανά τις χιλιετίες). Η ελευθερία δεν ανέτειλε λαμπρή, όπως οραματιζόνταν οι ήρωες της Ε.Ο.Κ.Α. Η Κύπρος δεν αξιώθηκε να τη γευτεί ανέρωτη και ανόθευτη. Η ένωση με τη μητέρα Ελλάδα έμεινε όνειρο απραγματοποίητο, κι η πληγή βαθιά και ανεπούλωτη. Η κολοβή και υποθηκευμένη με εγγυήσεις επίβουλες “Ανεξαρτησία”, που επιβλήθηκε κατ’ απαίτηση άδικη της Αγγλίας και των άλλων ισχυρών της γης με τις συμφωνίες Ζυρίχης και Λονδίνου, δεν έμελλε να λειτουργήσει για πολύ (χάρης και στα δικά μας λάθη, τον διχασμό κυρίως, που ξεπήδησε σαν άνοιξαν οι ασκοί του Αιόλου). Τον Ιούλιο του 1974 η Τουρκία θα εισβάλει στην Κύπρο και θα σπείρει τον πανικό και τον όλεθρο. 25 χρόνια από τότε το 37% περίπου των εδαφών της ‘Ανεξάρτητης’ Κυπριακής Δημοκρατίας, εξακολουθεί να κατέχεται από τα τουρκικά στρατεύματα. Ο μισός σχεδόν πληθυσμός της Κύπρου βρίσκεται – προσφυγοποιημένος - μακριά από τα σπίτια και την περιουσία του. Η δημογραφική σύνθεση αλλοιώνεται με τη μεταφορά δεκάδων χιλιάδων εποίκων από την Τουρκία, που καταπιέζουν του ίδιους τους Τουρκοκυπρίους και τους εξωθούν σε μαζική μετανάστευση. Οι πάνω από 12 χιλιάδες “εγκλωβισμένοι” της Καρπασίας και της λοιπής κατεχόμενης Κύπρου, που έμειναν εκεί με “Συμφωνίες κορυφής”, εκδιώκονται συστηματικά (απομένουν ήδη μόνο λίγες εκατοντάδες “ελεύθεροι πολιορκημένοι”, με χαρακτηριστικό σύμβολο αντίστασης την ηρωική “δασκάλα του γένους” Ελένη Φωκά). Κι οι περίπου 1619 αγνοούμενοι της Κυπριακής τραγωδίας (αριθμός τεράστιος για τον πληθυσμό της Κύπρου και τις ελάχιστες μέρες πολέμου) εξακολουθούν να αγνοούνται. Ο βιασμός της ελευθερίας και του δικαίου δεν φαίνεται να συγκινεί ακόμα, όσο θα έπρεπε και όπως σ’ άλλες ανάλογες περιπτώσεις στους ισχυρούς της γης. Το νησί της Αφροδίτης (“γη της λεμονιάς της ελιάς”, κατά τον ποιητή) κρατιέται προκλητικά - από συμμαχους - ακρωτηριασμένο και πικραμένο και αδικαίωτο.

Η ΓΕΝΕΘΛΙΑ ΓΗ, έτσι, εξακολουθεί – πληγωμένη - να πληγώνει. Η έννοια “γενέθλια γη”, όπως και η έννοια “πατρίδα”, φορτίζεται συνειρμικά - στη σκέψη των Ελλήνων της Κύπρου, κι όχι μόνο - με αγώνες αδικαίωτους και εικόνες σκληρής πραγματικότητας, με διάσταση “ευκταίου” και “εφικτού” (αυτοδιάθεσης - Ένωσης με τη μητέρα Ελλάδα και ανεξαρτησίας, και μάλιστα κολοβής), εθνικότητας (Ελληνικής) και υπηκοότητας (Κυπριακής). Και φράσεις με αυτονόητη υπό ομαλές συνθήκες σημασία - όπως “είμαι Κύπριος” (= Έλληνας γεννημένος στην Κύπρο, με υπηκοότητα Κυπριακή και εθνικότητα Ελληνική), “Κυπριακή Λογοτεχνία” ή “Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία” κ.τ.λ. ενίοτε λέγονται και συχνά ερμηνεύονται εσφαλμένα και προκαλούν αμοιβαίες παρεξηγήσεις (πιο συχνά και σε ευρύτερη έκταση παλιότερα). Και είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό πως χρειάστηκε ο όρος “Ελλαδίτης” για να δηλώσει τον Έλληνα κάτοικο της Ελλάδας κατ’ αντιδιαστολή προς τους Έλληνες εκτός Ελλάδας (κυρίως τους Κυπρίους), κατά το Λεξικό Μπαμπινιώτη (και να αποφευχθούν έτσι πα-

ροξήγησεις και εντάσεις που προκαλούσε η αντιδιαστολή: Κύπριοι - Έλληνες)⁶. Η σύγχυση (ή και κρίση, για μερικούς) ταυτότητας ήταν ένα από τα κακά που ξεπήδησαν από τους ανοιγμένους ασκούς του Αιόλου, κι έπληξαν και πλήττουν τους Έλληνες της Κύπρου (όπου γης) και τον Ελληνισμό εν γένει από το 1959. Η σύγκρουση “ευκταίου” και “εφικτού” - με τη δεύτερη έννοια να διολισθαίνει σταδιακά προς το χειρότερο, κυρίως μετά το 1974, και να προκαλεί σύγχυση πολιτικής, παραμένει κακό όχι μικρότερο. Η οικονομική δυσπραγία και οι ποικίλες κακουχίες είναι, τέλος, χαρακτηριστικό μεγάλων βασικών περιόδων της υπερχιλιετούς ιστορίας του Κυπριακού Ελληνισμού, και κυρίως των μακρών περιόδων κατοχής (ανάμεσά τους και οι δύσκολες δεκαετίες της Αγγλοκρατίας και τα δίσεκτα χρόνια μετά την Τουρκική εισβολή του 1974).

Ο ΑΠΟΔΗΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ και οι σχέσεις του με τη γενέθλια γη δεν μπορούν να περιγραφούν και να αξιολογηθούν παρά μόνο σε αυτό το ιστορικό περίγραμμα. Αξιόλογος αριθμητικά (στο ύψος σχεδόν του μισού Ελληνικού πληθυσμού του νησιού) και ποιοτικά ο απόδημος Κυπριακός Ελληνισμός είναι κατά μέγιστό του μέρος πρώτης και δεύτερης γενιάς. Ζει κυρίως στην Αγγλία⁷ και λιγότερο σε άλλες χώρες της Ευρώπης, στην Αμερική (Η.Π.Α. και Καναδά κυρίως), στην Αυστραλία, στην Αφρική (κυρίως τη Νότια), αλλά και στην Ελλάδα (με την ευρεία έννοια του όρου “απόδημος”, αυτού που ζει μακριά από τον τόπο γεννήσεως). Χαρακτηριστικά: η μεγαλύτερη Κυπριακή παροικία, της Αγγλίας, σχηματίστηκε κατά τη διάρκεια κυρίως της Αγγλοκρατίας από οικονομικούς μετανάστες, καθώς η Αγγλική πολιτική δεν ευνοούσε την τοπική οικονομική ανάπτυξη των αποικιών της και παράλληλα διευκόλυνε τη μετανάστευση στην Αγγλία όσων δεν έρχονταν σε ρήξη με την πολιτική

⁶ Φράσεις αντίστοιχες, όπως “είμαι Κρητικός”, “είμαι Πελοποννήσιος” κ.τ. δεν προκαλούν παρανοήσεις και παρεξηγήσεις, ασφαλώς και η αντιπαραβολή “Κρητικοί - άλλοι Έλληνες (κ.τ.λ.) είναι ασφαλώς εύλογη (π.β. όμως τη φράση “είμαι Μακεδόνας”, σε χρόνους παλαιότερους κυρίως). Οι επισημονικοί όροι “Κυπριακή Λογοτεχνία”, “Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία” κ.τ.λ. είναι επιδεκτικοί παρανοήσεων, όπως όμως και οι όροι “Αρχαία Ελληνική Γραμματεία της Κύπρου” ή “Ελληνική Γραμματεία της Αρχαίας Κύπρου” ή “Ελληνική Επική Ποίηση της Αρχαίας Κύπρου” (υπάρχει και μη *Ελληνική Επική Ποίηση στην Αρχαία Κύπρο;* είναι τότε ένα εύλογο ερώτημα) κ.τ.λ. Η ανάγκη περιγραφής των χρησιμοποιούμενων όρων είναι, έτσι, συχνά επιτακτική.

⁷ “Η μεγαλύτερη πόλη της Κύπρου είναι το Λονδίνο” ακούγεται συχνά να λέγεται (για να δηλωθεί ότι στο Λονδίνο ζουν περισσότεροι Κύπριοι από ό,τι στη Λευκωσία ή στις άλλες κυπριακές πόλεις). Το γεγονός ότι πρόκειται για αποδήμους πρώτης γενιάς κυρίως (δευτέρας τα παιδιά τους, τρίτης τα λίγα ακόμα εγγόνια τους), χαρακτηρίζει - λιγότερο όσο προχωρούμε στη δεύτερη και τρίτη γενιά - την αδυναμία της κυπριακής παροικίας να επηρεάσει σημαντικά την Αγγλική πολιτική στο Κυπριακό (κατ’ αντίθεση με την Αμερική και άλλες χώρες). Αξιοσημείωτη (και άξια μελέτης) είναι και η γλώσσα που μιλιέται εκεί από πολλούς (κυπριακή διάλεκτος παρελθουσών δεκαετιών με πολλές αγγλικές λέξεις εξελληνισμένες, όπως *φισιάδικο* και *φισιούθκια* από το fish, *μαρκέτα* κ.τ.τ.) όπως και τα ήθη και έθιμά τους (“χωριάτικοι γάμοι” κ.τ.λ.). Η ταχύτητα με την οποία μορφώνονται οι νεότερης γενιάς, ενσωματώνονται στις τοπικές κοινωνίες και εισδύουν στα κέντρα λήψεως σημαντικών αποφάσεων κ.α. είναι εκπληκτική.

της. Οι τελευταίοι, αντίθετα, εξορίζονταν (κυρίως μετά την οκτωβριανή εξέγερση του 1931), και κατέληγαν στην Ελλάδα. Μετά την τουρκική εισβολή του 1974, ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων αναζήτησε καλύτερη μοίρα στο εξωτερικό, είτε κοντά σε συγγενείς τους μετανάστες (όταν δεν υπήρχαν ανυπέρβλητοι περιορισμοί) είτε στην ΕΛΛΑΔΑ, όπου συνέρχονσε σταδιακά μεγάλος αριθμός επιστημόνων⁸ και επιχειρηματιών. Αντίθετα με ό,τι συνέβη με τους Ελλαδίτες, δεν δημιουργήθηκε ρεύμα προς τη Γερμανία (με αποτέλεσμα να ζουν σήμερα εκεί ελάχιστοι Ελληνοκύπριοι απόδημοι). Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια, μετά την ταχεία ανασυγκρότηση της κυπριακής οικονομίας (που χαρακτηρίζεται συχνά ως οικονομικό θαύμα), παρατηρείται σημαντική παλιννόστηση αποδήμων.

Ο απόδημος Κυπριακός Ελληνισμός είναι οργανωμένος εδώ και πολλά χρόνια στην “ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΠΟΔΗΜΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ” (Π.Ο.Μ.Α.Κ.), που συναποτελείται από τις Ομοσπονδίες τοπικών σωματείων της ΜΕΓΑΛΗΣ ΒΡΕΤΑΝΙΑΣ, Η.Π.Α., ΑΥΣΤΡΑΛΙΑΣ, ΚΑΝΑΔΑ, Ν. ΑΦΡΙΚΗΣ, ΕΛΛΑΔΑΣ, ΥΠΟΛΟΙΠΗΣ ΑΦΡΙΚΗΣ και ΥΠΟΛΟΙΠΟΥ ΕΥΡΩΠΗΣ. Το 40μελές κεντρικό της συμβούλιο συνεδριάζει ετησίως και το συνέδριό της ανά διετία. Σκοπός της κύριος, σύμφωνα με το καταστατικό της, είναι ο συντονισμός των προσπαθειών των Ομοσπονδιών - μελών για επίλυση των προβλημάτων των αποδήμων Κυπρίων (με τη βοήθεια της Κυπριακής Κυβέρνησης) αλλά και για την παροχή ηθικής, οικονομικής, και οποιασδήποτε άλλης βοήθειας στην Κύπρο, και - φυσικά - για την “προαγωγή του Εθνικού Αγώνα της Κύπρου”. Η συντήρηση της εθνικής ταυτότητας με ιδιαίτερη φροντίδα για την ελληνική γλώσσα και την ελληνική παράδοση -και η διατήρηση στενών σχέσεων με τη γενέθλια γη (σχέση αμφίδρομη) είναι προφανώς τα κύρια προβλήματα που απασχολούν το Κεντρικό Συμβούλιο και το Συνέδριό της Π.Ο.Μ.Α.Κ.. Με το εθνικό θέμα της Κύπρου ασχολείται ιδιαίτερα - και πιο συστηματικά - εδώ και χρόνια η “ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ ΑΓΩΝΑ” (Π.Α.Σ.Ε.Κ.Α.), με ισχυρές τοπικές επιτροπές - κυρίως στην Αμερική και στην Ελλάδα, όπου λειτουργεί κεντρική Π.Α.Σ.Ε.Κ.Α. και τοπικές επιτροπές της. Σημαντικό ρόλο έχει εξάλλου αναλάβει η Παγκόσμια “ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΥΠΡΟ”, η Εκτελεστική Γραμματεία της οποίας λειτουργεί ως “ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ” (Σ. Ε. Α.) με ευνόητη αποστολή και κύριες ενέργειες την προώθηση ερευνών και εκδόσεων για την Κύπρο, την οργάνωση συνεδρίων, την παροχή υποτροφιών για επιτόπια γνωριμία με την Κύπρο και τον πολιτισμό της, κ.τ.λ. Ισχυρή, τέλος, αντιπροσωπεία των Κυπρίων αποδήμων συμμετέχει τώρα στο Σ.Α.Ε. Από την άλλη, δεν είναι λίγοι οι απόδημοι Έλληνες της

⁸ Το γεγονός ότι για αρκετά χρόνια μετά το 1974 δεν υπήρχε σημαντικό βαθμό ανεργία νέων επιστημόνων, κατ’ αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στην Κύπρο, σε συνδυασμό με τη γενναιοδωρη - “μητρική” - αντιμετώπιση των Ελλήνων της Κύπρου από τις Ελλαδικές αρχές, συνέτεινε τα μέγιστα στη ραγδαία αύξηση του αριθμού τους (κυρίως των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης).

Κύπρου - κυρίως σε τόπους όπου η Κυπριακή παρουσία είναι μικρή και η Ελλαδική ισχυρή- που είναι ενταγμένοι σε τοπικές οργανώσεις αποδήμων Ελλαδιτών, και παρακολουθούν τις εκδηλώσεις τους (συντηρώντας τη γλώσσα και την εθνική τους ταυτότητα σε σχολεία και φροντιστήρια των διάφορων Ελληνικών κοινοτήτων), με εξαίρεση το Λονδίνο, όπου η κυπριακή παροικία υπερέχει κατά πολύ της ελλαδικής αριθμητικά (και κατά κανόνα συμβαίνει το αντίθετο)⁹.

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΓΕΝΕΘΛΙΑ ΓΗ είναι, έτσι, ποικίλες και αμφίδρομες, συχνά στενές και αμοιβαία επωφελείς (κυρίως όσον αφορά στην προώθηση του μεγάλου εθνικού μας θέματος). Μα τα προβλήματα δεν λείπουν, ποιοτικά και ποσοτικά, και το γενικό αποτέλεσμα είναι κατά πολύ κατώτερο απ' αυτό που είναι δυνατό να επιτευχθεί. Αρκεί να θυμηθεί κανείς πως μικρό μόνο μέρος του όλου απόδημου ελληνισμού (Κυπριακού και Ελλαδικού) έχει καταγραφεί. Πως η ελληνική παιδεία δεν φτάνει σε πολλούς κι ούτε είναι πάντα η πρόεπουσα¹⁰. Πως ο κατά τόπους συντονισμός νοσεί κατά κανόνα, όπως κι ο συντονισμός Ελλάδας - Κύπρου - αποδήμων Ελλαδιτών - αποδήμων Κυπρίων κι ο συντονισμός των ποικίλων φορέων στην Ελλάδα και στην Κύπρο που ασχολούνται άμεσα και έμμεσα με θέματα που απασχολούν τους αποδήμους ή καλούνται να βοηθήσουν στην προώθηση τους) είναι ακόμα εν πολλοίς ζητούμενο (με χαρακτηριστικό παράδειγμα την προώθηση των Ελληνικών Σπουδών σε ξένα Πανεπιστήμια). Πως ακόμα και σήμερα ακούει συχνά κανείς σημαντικούς παράγοντες των παροικιών μας (και ξένων φίλων μας) να διερωτιούνται ποια πολιτική να προωθήσουν στα εθνικά μας θέματα σε κάθε περίπτωση (γιατί δεν ενημερώνονται σωστά και έγκαιρα, ή γιατί ενίοτε γίνονται δέκτες αντιφατικών οδηγιών), ή ποια ταυτότητα εθνική να στηρίξουν και πώς. Πως Υπουργείο Απόδημου Ελληνισμού δεν υπάρχει σήμερα στην Ελλάδα, ούτε στην Κύπρο¹¹.

⁹ Δεν λείπουν ασφαλώς οι αμοιβαίες παρεξηγήσεις και οι έριδες, ούτε στις παροικίες του εξωτερικού. Είναι, όμως, συγγνωστές και κατανοητές μέσα στο σύντομο ιστορικό περιγράμμα που δόθηκε παραπάνω, και μπορούν - και πρέπει - να αντιμετωπιστούν και να αρθούν.

¹⁰ Χαραριστικό παράδειγμα, τα βιβλία που στέλλονται- όταν στέλλονται - όταν φθάνουν έγκαιρα - στους αποδήμους (ακόμα και στα σχολεία που στελεχώνει η Ελλάδα και - στην Αγγλία - η Κύπρος). Η κατάσταση βελτιώνεται, όχι όμως με ρυθμούς ικανοποιητικούς. Δεν έχει, λ.χ., γίνει ακόμα εκμετάλλευση ικανοποιητική - για λόγους ταχύτερης και πιο επωφελούς εκμάθησης της Ελληνικής - του γεγονότος ότι χιλιάδες λέξεις της Αγγλικής (της Γαλλικής, της Ισπανικής, κ.λπ.) είναι Ελληνικής καταγωγής: βλ. π.χ. Αθ. Κωνσταντινίδη *Οι Ελληνικές ρίζες στη αγγλική γλώσσα.*, Θεσσαλονίκη 1991 (κυρίως στον πρόλογο), και J. Bouffartigue- Anne-Maïrie Delrieu., *Οι ελληνικές ρίζες στη γαλλική γλώσσα*, μετάφραση. Αμαλία Μόζερ., εικονογράφηση Roger Blachon, Αθήνα 1993, ("Ελευθεροτυπία"), κυρίως σσ. 17 κ. εξ.

¹¹ Η κατάργηση του Υφυπουργείου Απόδημου Ελληνισμού της Ελλάδας - αντί να αναβαθμιστεί - δεν ήταν βήμα προς την ορθή κατεύθυνση. Αντίθετα, βήμα προς την ορθή κατεύθυνση ήταν ο διορισμός Επιτρόπου για θέματα Αποδήμων (παρά τω Προέδρω της Δημοκρατίας) στην Κύπρο, όπου η Υπηρεσία Αποδήμων - που πρόσφατα μεταφέρθηκε από το γραφείο Τύπου και Πληροφοριών στο Υπουργείο Εξωτερικών- εργάζεται εποικοδομητικά, καιτοι ανεπαρκώς στελεχωμένη. Αξιοσημείωτη είναι η συνεχώς ανανεούμενη έκθεση του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών με *Χρήσιμες πληροφορίες για τους αποδήμους* (πολυσέλιδη, με κεφάλαια για τα προβλήματα που τους απασχολούν).

Έγιναν, ασφαλώς και γίνονται πολλά, σε πολλούς τομείς, τα τελευταία κυρίως χρόνια. ΜΠΟΡΕΙ όμως αναντίρρητα να γίνουν περισσότερα. Οι απόδημοί μας αξίζουν να πάρουν περισσότερα. Και μπορούν να τα ανταποδώσουν πλουσιοπάροχα. Πολλοί από αυτούς μπορούν να αποτελέσουν διαύλους για την προώθηση του Ελληνικού πολιτισμού και των εθνικών δικαίων μας στα κέντρα εξουσίας των χωρών όπου ζουν και δημιουργούν, μα και διαύλους για να έρχεται στον τόπο μας έγκαιρα και δημιουργικά ό,τι καλό γεννιέται και αναπτύσσεται εκεί. Μην ξεχνάμε πως οι αρχαίοι μας πρόγονοι, που τόσο συχνά τους επικαλούμαστε, δεν αρνούνταν να πάρουν ό,τι καλό απ' τους άλλους (ακόμα και πολύ λιγότερο ανεπτυγμένους). Αντίθετα, καυχιόνταν πως *ό,τι περ αν Έλληνες βαρβάρων παραλάβωσιν, κάλλιον τούτο ες τέλος απεργάζονται*. Η ταυτότητα του ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ είναι, θα 'λεγα, η καλύτερη απάντηση στα προβλήματα του καιρού, του τόπου μας και του κόσμου ολόκληρου.

Μορφές και Φορείς Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό. Προοπτικές Συντονιστικής Παρέμβασης

Κουτούζης Μανώλης

Σκοπός της εισήγησης

Ο σκοπός της εισήγησης αυτής είναι διπλός: α. Να επιχειρηθεί η διαμόρφωση μιας, κατά το δυνατό, ξεκάθαρης εικόνας των μορφών και των φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Η διαμόρφωση μιας τέτοιας εικόνας ήταν άλλωστε και ένας από τους σκοπούς του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» του οποίου έχω και την ευθύνη της διαχείρισης. β. Να διερευνηθούν η αναγκαιότητα αλλά και οι προοπτικές συντονιστικής παρέμβασης της Ελλάδας ως μητροπολιτικού κέντρου.

Εισαγωγή

Μέσα στα πλαίσια του προγράμματος έχουν ήδη συνταχθεί αναλυτικές μελέτες για τις συνθήκες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, στις χώρες που παρατηρείται οργανωμένη ελληνική ομογένεια. Οι αναλυτικές εκθέσεις για τις χώρες, οι οποίες συμμετέχουν στο πρόγραμμα δίνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης, όπως έχει διαμορφωθεί στις χώρες αυτές. Υπάρχει, σύμφωνα πάντα με τις αναλυτικές εκθέσεις, ποικιλία μορφών και φορέων σε κάθε μια από τις από τις παραπάνω χώρες.

Αν, ωστόσο, προσπαθήσει κανείς να διαμορφώσει μία τυπολογία που να περιλαμβάνει το σύνολο των μορφών και φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, παρατηρεί αφενός ότι υπάρχει μια μεγάλη πολυμορφία και ετερογένεια και αφετέρου, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές από χώρα σε χώρα. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αναπτύχθηκε στα πλαίσια της (ανεξάρτητης) ιστορικής εξέλιξης των ελληνικών παροικιών στις διάφορες χώρες υποδοχής. Οι διαφορετικές συνθήκες και η διαφορετική πολιτισμική, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των ομογενών, οδήγησαν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε διαφοροποιημένη «οργάνωση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από χώρα σε χώρα.

Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Ξεκινώντας με τις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής παρατηρούμε ότι υπάρχει ένας αρχικός διαχωρισμός αναφορικά με την ένταξη των μορφών αυτών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής. Υπάρχουν, δηλαδή μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εντός και εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος των χωρών υποδοχής.

Πιο συγκεκριμένα **εντός του σχολικού προγράμματος** υπάρχουν, ανάλογα με την χώρα οι εξής μορφές:

- * Ημερήσια Ενταγμένα Σχολεία (δίγλωσσα ή/και τρίγλωσσα). Τέτοια σχολεία είναι το «Σωκράτης» και το «Αριστοτέλης» του Καναδά, το Ελληνικό Κολέγιο Λονδίνου, το δίγλωσσο σχολείο του Βερολίνου, και τα ημερήσια ενταγμένα σχολεία της Νέας Υόρκης και του Μπουένος Αϊρες.

- * Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας από τα ίδια τα κρατικά ή και ιδιωτικά σχολεία μέσα στο προβλεπόμενο ωράριο. Παραδείγματα τέτοιας πρακτικής συναντάμε στην Σουηδία, στη Γερμανία και στον Καναδά καθώς και στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρωσία Ουκρανία, Γεωργία). Στις τελευταίες εμφανίζεται και μια επιμέρους διαφοροποίηση σε σχέση με το αν το μάθημα της ελληνικής συνυπολογίζεται ή όχι στον τελικό βαθμό των μαθητών.
- * Δίγλωσσες Τάξεις. Πρόκειται για τάξεις στις οποίες εφαρμόζεται το κανονικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής και παράλληλα διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, ο πολιτισμός και άλλα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα. Η μορφή αυτή συναντάται κυρίως στη Γερμανία (Μόναχο, Βερολίνο, Φραγκφούρτη). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι προπαρασκευαστικές τάξεις στις οποίες φοιτούν οι μαθητές πριν την ένταξη τους στις κανονικές τάξεις των χωρών υποδοχής. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στη Νέα Υόρκη, η ζήτηση για δίγλωσσες τάξεις ήταν πολύ περιορισμένη και γι' αυτό το λόγο διέκοψαν την λειτουργία τους, ενώ αντίστοιχες «σύνθετες» τάξεις στη Σουηδία φαίνεται να έχουν διακόψει τη λειτουργία τους από το 1991 εξαιτίας αλλαγών στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- * Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης (ή δεύτερης) γλώσσας σε κρατικά και ιδιωτικά / ανεξάρτητα σχολεία στα πλαίσια της υποχρεωτικής διδασκαλίας κάποιας ξένης γλώσσας. Τέτοιες περιπτώσεις συναντάμε στις Η.Π.Α. (κυρίως στην περιοχή της Ν. Υόρκης) και στην Αυστραλία, όπου τα ελληνικά προσφέρονται ως μάθημα επιλογής για όλους τους μαθητές των σχολείων.
- * Διαπολιτισμικά Σχολεία, όπως αυτά της γαλλόφωνης κοινότητας των Βρυξελλών. Σύμφωνα με την αναλυτική έκθεση για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία, τα σχολεία αυτά μόνο κατ' ευφημισμό μπορούν να χαρακτηρισθούν ως διαπολιτισμικά, ενώ ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτά φθίνει συνεχώς.
- * Κέντρα Τηλεκπαίδευσης, όπου γίνεται η διδασκαλία της ελληνικής με την μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Αυστραλία).

Εκτός του κανονικού σχολικού προγράμματος υπάρχουν οι ακόλουθες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης:

- * Τμήματα Μητρικής Γλώσσας με την μορφή των «σαββατιανών» και απογευματινών τμημάτων, οργανωμένα από το ελληνικό κράτος, τις ενορίες, τις κοινότητες ή άλλους παροικιακούς φορείς. Τέτοια τμήματα υπάρχουν σε όλες τις υπό εξέταση χώρες. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου ανάλογα τμήματα έχουν οργανωθεί από τους επίσημους φορείς των χωρών υποδοχής, όπως για παράδειγμα το «Heritage Program» του Ontario στον Καναδά ή τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας.
- * Αμιγή Ελληνικά Σχολεία. Πρόκειται για σχολεία τα οποία ακολουθούν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τα ελληνικά σχολεία. Παραδείγματα τέτοιων σχολείων είναι το Ελληνικό Σχολείο Λονδίνου το Κεστε-

κίδειο Ελληνικό Σχολείο των Βρυξελλών και τα Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας (Κολωνίας, Bielefeld, Dortmund κ.τ.λ.).

- * Ευρωπαϊκά Σχολεία. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών λειτουργεί «ελληνικό τμήμα» όπως στα Ευρωπαϊκά Σχολεία των Βρυξελλών και του Μονάχου. Στις περιπτώσεις έλλειψης ικανού αριθμού μαθητών για την δημιουργία «ελληνικού τμήματος» λειτουργούν τμήματα μητρικής γλώσσας, όπως στο Ευρωπαϊκό Σχολείο του Culham (Αγγλία).
- * Τμήματα Διδασκαλίας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε κέντρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών, πολιτιστικά ιδρύματα και Πανεπιστήμια. Τέτοια τμήματα λειτουργούν στη Βρετανία (Κολέγια Ενηλίκων) και σε ορισμένες χώρες της Λατινικής Αμερικής (Ουρουγουάη - Μεξικό).
- * Κοινοτικά σχολεία ενηλίκων
- * Κατηχητικά σχολεία

Παρατηρείται λοιπόν, μια ποικιλία μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής, όπως άλλωστε φαίνεται και από την διαφάνεια, η οποία σίγουρα δημιουργεί συνθήκες όχι ιδιαίτερα ευνοϊκές στην όποια προσπάθεια συντονισμού και διαμόρφωσης συγκεκριμένης πολιτικής στον χώρο αυτό.

Να σημειωθεί ότι πέρα από το πρόβλημα το οποίο δημιουργεί αυτή η ανομοιογένεια, τα διάφορα σχολεία, κέντρα ή τμήματα, σύμφωνα με τις αναλυτικές εκθέσεις, αντιμετωπίζουν και ιδιαίτερα προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία συντονισμού του προσωπικού, της διδακτέας ύλης σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και της συνολικής δραστηριότητάς τους.

Πίνακας: Μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό

ΕΝΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. Ημερήσια ενταγμένα σχολεία
2. Τμήματα Μητρικής Γλώσσας
3. Τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας
4. Δίγλωσσες Τάξεις
5. Διαπολιτισμικά σχολεία
6. Κέντρα Τηλεκπαίδευσης

ΕΚΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (σαββατιανά - απογευματινά)
2. Ελληνικά σχολεία
3. Ευρωπαϊκά Σχολεία
4. Τμήματα διδασκαλίας ελληνικής ως ξένης γλώσσας
5. Κοινοτικά σχολεία ενηλίκων
6. Κατηχητικά σχολεία

Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Η παραπάνω εικόνα γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκη μετά την προσπάθεια καταγραφής των φορέων που εμπλέκονται στον χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες. Πιο συγκεκριμένα οι φορείς αυτοί είναι:

- * Η ορθόδοξη εκκλησία. Φαίνεται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, ενώ σε ορισμένες από αυτές είναι σίγουρα ο κυριότερος όπως στην περίπτωση των Η.Π.Α. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζεται η ίδια η (Αρχι)Επισκοπή (Αρχιεπισκοπή Β. & Ν. Αμερικής, Επισκοπή Toronto) σαν φορέας, ενώ σε άλλες εμφανίζονται οι κατά τόπους ενορίες (Βρετανία). Στην περίπτωση της Βρετανίας, η Αρχιεπισκοπή Θυατείρων έχει την «υψηλή εποπτεία» των ενοριακών σχολείων που υπάγονται στο Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΚΕΣ).
- Η ορθόδοξη εκκλησία εμφανίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις ως φορέας των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας με την μορφή των «σαββατιανών», των απογευματινών και βέβαια των κατηχητικών σχολείων. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις (Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία), όπου έχει υπό την εποπτεία της και ημερήσια (ενταγμένα ή μη) σχολεία.
- * Άλλες εκκλησίες. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου άλλες εκκλησίες (π.χ καθολικές) παρέχουν τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, όπως στην Αυστραλία και τις Η.Π.Α.
- * Οι Ελληνικές Κοινότητες. Σε αρκετές περιπτώσεις οι ελληνικές κοινότητες δεν ταυτίζονται με την ενορία. Υπάρχουν κοινότητες οι οποίες περιλαμβάνουν αρκετές ενορίες, άλλες οι οποίες λειτουργούν ανεξάρτητα από την εκκλησία και τέλος, ομοσπονδίες κοινοτήτων οι οποίες εμφανίζονται ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, στα πλαίσια Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας ή/και Σχολείων (π.χ. Γερμανία, Αυστραλία).
- * Σύλλογοι Γονέων. Οι σύλλογοι γονέων, σε κάποιες από τις χώρες υποδοχής, θέλοντας να έχουν οι ίδιοι την εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών τους, ίδρυσαν, είτε ανεξάρτητα είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς, σαββατιανά και απογευματινά σχολεία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Βρετανίας όπου εκτός από το ΚΕΣ το οποίο ελέγχεται από την Αρχιεπισκοπή Θυατείρων, ιδρύθηκαν δύο άλλοι φορείς (ΟΕΣΕΚΑ - ΑΕΣΑ) από συλλόγους γονέων. Ανάλογη περίπτωση συναντάμε και στον Καναδά. Σε αρκετές περιπτώσεις οι σύλλογοι γονέων ακόμα και χωρίς να εμφανίζονται οι ίδιοι ως φορείς, ασκούν κάποια επιρροή στην διαμόρφωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Γερμανία).
- * Οι κατά τόπους κρατικοί / δημοτικοί φορείς. Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες παραγράφους, σε αρκετές περιπτώσεις, το επίσημο κράτος προσφέρει την δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είτε εντός προγράμματος (π.χ. Γερμανία, Σουηδία, Αυστραλία) είτε εκτός (Καναδάς). Και στις περιπτώσεις αυτές όμως, υπάρχει μια ποικιλία φορέων ανάλογα με την μορφή διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήμα-

τος της χώρας υποδοχής. Έτσι στην Αυστραλία, τον Καναδά και την Γερμανία, εμφανίζονται τα πολιτειακά «Υπουργεία Παιδείας» ενώ στη Σουηδία οι Δήμοι.

- * Το επίσημο ελληνικό κράτος είτε μέσω του ΥΠΕΠΘ είτε μέσω των τοπικών προξενείων και των γραφείων εκπαίδευσης. Υπάρχουν σχολεία, τα οποία υπάγονται στα τοπικά Προξενεία και αναγνωρίζονται από το ΥΠΕΠΘ ως ισότιμα με τα ελληνικά σχολεία και ακολουθούν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως το Ελληνικό Σχολείο Λονδίνου και τα αμιγή ελληνικά σχολεία της Γερμανίας. Το ΥΠΕΠΘ, επίσης, εποπτεύει και τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες (Γερμανία, Βρετανία, Σουηδία κ.τ.λ.). Σε ορισμένες χώρες, τα προξενεία ακόμα και αν δεν εμφανίζονται ως φορείς συνεργάζονται με τις τοπικές σχολικές αρχές.
- * Το επίσημο Κυπριακό Κράτος στην περίπτωση της Βρετανίας, το οποίο εποπτεύει τους δασκάλους της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής.
- * Ιδιωτικοί φορείς. Στον Καναδά και στην Αυστραλία υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία τα οποία προσφέρουν την ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα σαν μάθημα επιλογής.
- * Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των Ευρωπαϊκών Σχολείων (Βέλγιο, Γερμανία, Βρετανία).
- * Πανεπιστήμια με προγράμματα ελληνικής ως ξένης γλώσσας.
- * Φιλανθρωπικά ιδρύματα (Η.Π.Α.), πολιτιστικά ιδρύματα (Αργεντινή -Ουρουγουάη).

Παρατηρείται λοιπόν, μεγάλη ποικιλομορφία και ανομοιογένεια φορέων και σε συνολικό επίπεδο αλλά και σε τοπικό αφού, με εξαίρεση τη Σουηδία όπου το κράτος (μέσω όμως της τοπικής αυτοδιοίκησης) είναι ουσιαστικά ο μοναδικός φορέας, εμφανίζονται διάφοροι φορείς στην ίδια χώρα, τις περισσότερες φορές χωρίς τον στοιχειώδη συντονισμό μεταξύ τους. Οι φορείς αυτοί όπως είναι φυσικό λειτουργούν με τους δικούς τους κανόνες και κριτήρια, πράγμα το οποίο φαίνεται και στις αντίστοιχες εκθέσεις για το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό και τους εκπαιδευτικούς.

Επισημάνσεις

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των μορφών και φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό θα πρέπει να γίνουν και ορισμένες επισημάνσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις επιμέρους μελέτες.

Α. Στις περιπτώσεις ύπαρξης δύο ή περισσότερων φορέων που προσφέρουν την ίδια μορφή εκπαίδευσης παρατηρείται μια τάση ανταγωνισμού. Τέτοια φαινόμενα παρατηρούνται στον Καναδά με την ύπαρξη των δύο ημερήσιων ενταγμένων σχολείων «Σωκράτης» και «Αριστοτέλης» και στη Βρετανία με τις προβληματικές σχέσεις των βασικών φορέων ΚΕΣ, ΟΕΣΕΚΑ, ΑΕΣΑ.

Β. Σε συνολικό επίπεδο οι σχέσεις των φορέων μεταξύ τους στην ίδια χώρα, είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν την ύπαρξη κοινής προσέγγισης στα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Παρατηρείται δηλαδή αδυναμία συντονισμού των ενεργειών των φορέων στο ίδιο κράτος.

Γ. Δεν είναι σπάνια και η ανάμιξη πολιτικών και άλλων, συχνά αντιμαχόμενων οργανώσεων, στην οργάνωση και την εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις υπό εξέταση χώρες.

Συμπεράσματα

Η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, αποκαλύπτει ουσιαστικές οργανωτικές αδυναμίες τόσο σε επίπεδο μεμονωμένων χωρών όσο και σε γενικότερο επίπεδο. Είναι φανερό ότι οι δυνατότητες συντονισμένης παρέμβασης της Ελλάδας ως μητροπολιτικού κέντρου καθίσταται δυσχερής, όπως επίσης δυσχερής θα είναι κάθε προσπάθεια συντονισμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και σε κάθε μια χώρα ξεχωριστά, με ελάχιστες ίσως εξαιρέσεις.

Σύμφωνα με την θεωρία της διοίκησης (management) μια αποτελεσματική διοικητική δραστηριότητα θα πρέπει να συνδυάζει την αποτελεσματική άσκηση των παρακάτω λειτουργιών (Gray & Smeltzer, 1989).

- α. προγραμματισμός (planning)
- β. οργάνωση (organization)
- γ. διεύθυνση / καθοδήγηση (leadership)
- δ. έλεγχος (control)

Οι λειτουργίες αυτές πρέπει να βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης.

Όσα αναφέραμε πιο πριν, όμως, φανερώνουν μια κατάσταση προβληματική όσον αφορά την διοίκησή της.

Αναρωτιέται κανείς σε τι είδους προγραμματισμό μπορεί να προβεί κανείς (να αναζητήσει δηλαδή απαντήσεις στο τι θα γίνει, που θα γίνει, πως θα γίνει και ποιος θα το κάνει) όταν έχει να αντιμετωπίσει την εικόνα που είδαμε παραπάνω.

Πώς να διαμορφώσει μια οργάνωση τέτοια που να επιτρέπει τον απαιτούμενο συντονισμό; Πώς να καθοδηγήσει όλους αυτούς τους ανθρώπους και φορείς που εμπλέκονται στην υπόθεση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και πώς, τέλος, να ασκήσει τον απαιτούμενο έλεγχο ώστε να έχει και την δυνατότητα παρέμβασης;

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα αποτελεσματικής διοίκησης και συντονισμού. Όμως, σύμφωνα με την οργανωτική θεωρία, η οργάνωση και η διοίκηση αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες με τους οποίους εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία και εξέλιξη ενός οργανισμού ή συστήματος (Μιχόπουλος, 1993).

Τι μπορεί να σημαίνει όμως αυτή η αδυναμία ουσιαστικής οργάνωσης και διοίκησης; Για την ίδια την Ελλάδα ως μητροπολιτικό κέντρο, σημαίνει αδυναμία ουσιαστικής και συντονισμένης παρέμβασης στο χώρο. Η ύπαρξη τόσων διαφορετικών φορέων που παρέχουν μια ποικιλία μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι προβληματικές σχέσεις των φορέων μεταξύ τους, η ανυπαρξία μιας συγκεκριμένης οργανωτικής δο-

μής, καθιστούν προβληματική κάθε προσπάθεια παρέμβασης και άσκησης συγκεκριμένης πολιτικής. Αυτό άλλωστε τονίζεται και στις επιμέρους μελέτες όπου, ωστόσο, υπογραμμίζεται η ανάγκη συνεπούς και ολοκληρωμένης πολιτικής (βλ. κατάρτιση ειδικού αναλυτικού προγράμματος και διδακτικού υλικού, διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στελέχωση και λειτουργία των γραφείων συντονιστών εκπαίδευσης κλπ.)

Στο επίπεδο των μεμονωμένων χωρών η ανυπαρξία οργανωτικών και διοικητικών δομών έχει άμεση επίπτωση στον συντονισμό των κατά τόπους φορέων. Οι αναλυτικές εκθέσεις αναδεικνύουν μια ποικιλομορφία και ετερογένεια των μορφών και των φορέων σε όλες σχεδόν τις χώρες. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται με την συμμετοχή και των τοπικών κρατικών ή δημοτικών / πολιτειακών φορέων. Παράλληλα όμως, στις αναλυτικές εκθέσεις, σημειώνονται και οι αρνητικές επιπτώσεις αυτής της ανομοιογένειας και της ακόλουθης ουσιαστικής αδυναμίας συντονισμού. Αναδεικνύεται έτσι και η ανάγκη συντονιστικής παρέμβασης εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας. Φαίνεται δηλαδή, ότι οι ίδιοι οι ομογενειακοί φορείς συνειδητοποιούν τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η σημερινή κατάσταση και προτείνουν σε ορισμένες περιπτώσεις (βλ. Πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών, Συνοπτική Έκθεση Καναδά) την «ριζική αναδιοργάνωση αυτών των φορέων» και την δημιουργία ενιαίων σχολικών φορέων κατά πόλεις και περιοχές.

Προβλήματα οργανωτικής μορφής εμφανίζονται όπως είδαμε και σε μεμονωμένα σχολεία ή κέντρα, λόγω της μη ύπαρξης ειδικών ρυθμίσεων αναφορικά με την οργάνωση και την λειτουργία των τμημάτων, της ανομοιογένειας των μαθητών, καθώς και της αδυναμίας προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής. Επισημαίνεται άλλωστε, στις αναλυτικές εκθέσεις η ανάγκη αναδιοργάνωσης τους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό αντιμετωπίζει αρκετά και σοβαρά προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσης. Τα προβλήματα αυτά παρατηρούνται τόσο σε συνολικό όσο και σε τοπικό ή ακόμα και σε σχολικό επίπεδο. Οι διαφορετικές κατά τόπους συνθήκες και η ιστορική παρουσία και εξέλιξη των ελλήνων στις χώρες υποδοχής σίγουρα έχουν διαδραματίσει τον δικό τους ρόλο στην αρχική διαμόρφωση αυτής της εικόνας, ενώ η αδυναμία των ομογενειακών φορέων να διαμορφώσουν κάποια κοινή πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης, έχει επίσης «συμβάλλει» στη δημιουργία της συγκεκριμένης κατάστασης.

Προοπτικές συντονιστικής παρέμβασης

Αν επιστρέψουμε στις διάφορες φάσεις της διοικητικής λειτουργίας μπορεί κανείς να εντοπίσει τα σημεία της διαδικασίας τα οποία προσφέρουν έδαφος για μια συντονιστική παρέμβαση. Οι «προτάσεις» που θα κάνουμε αφορούν και τις επιμέρους χώρες αλλά και τη ίδια την «μητρόπολη».

Α. Στο επίπεδο σχεδιασμού είναι ανάγκη να διαμορφωθεί μια στρατηγική με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις. Μια τέτοια στρατηγική θα πρέπει να είναι, σύμ-

φωνα με την θεωρία της διοίκησης, αποτέλεσμα της ανάλυσης και εκτίμησης των συγκεκριμένων συνθηκών μέσα στις οποίες εξελίσσεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Μια τέτοια ανάλυση θα λαμβάνει υπόψη αλλά και θα αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες της ομογένειας στις διάφορες χώρες υποδοχής.

Είναι επίσης απαραίτητο, σε επίπεδο διοίκησης να είναι σαφείς οι στόχοι και οι τρόποι προσέγγισής τους από έναν «οργανισμό». Στην περίπτωση αυτή «οργανισμός» είναι το σύνολο των φορέων σε κάθε χώρα (σε ότι αφορά την οργάνωση σε τοπικό επίπεδο) αλλά και το σύνολο των τοπικών οργανισμών (σε ότι αφορά την Ελλάδα σαν μητροπολιτικό κέντρο).

Οι εκθέσεις που συντάχθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος "Παιδεία Ομογενών" αναδεικνύουν δύο βασικούς στρατηγικούς στόχους: Την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού και την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Β. Οι παραπάνω στρατηγικοί στόχοι είναι απαραίτητο να υποστηριχθούν από μια οργάνωση τέτοια η οποία θα επιτρέπει την επίτευξη τους Το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» έχει ήδη θέσει τις πρώτες βάσεις για την συστηματικότερη οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες υποδοχής. Σίγουρα όμως αυτό δεν αρκεί. Το ΥΠΕΠΘ μπορεί να χρησιμοποιήσει την υποδομή αυτή και σε συνδυασμό με τους συμβούλους εξωτερικού να διαμορφώσει την αποκεντρωμένη μόνιμη οργανωτική δομή η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες αυτές.

Γ. Η καθοδήγηση των κατά τόπους ομάδων μπορεί εύκολα να γίνει όταν υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι και οργανωτική δομή. Οι σύμβουλοι εξωτερικού και πάλι μπορεί να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο. Το ΥΠΕΠΘ θα πρέπει βέβαια με τη σειρά, του επιδιώξει την καθοδήγηση των συμβούλων. Για μια ακόμη φορά η εμπειρία που αποκτήθηκε και θα αποκτηθεί στα πλαίσια του προγράμματος αυτού μπορεί να δώσει αρκετές κατευθυντήριες γραμμές.

Δ. Ο έλεγχος της πορείας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε κάθε χώρα, ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων, της επάρκειας και αποτελεσματικότητας των επιμέρους οργάνωσεων θα είναι επίσης μια σημαντική λειτουργία σε αυτή την προσπάθεια συστηματικότερης οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης τόσο σε τοπικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο του ελληνικού ΥΠΕΠΘ.

Στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» έχουμε γίνει παραλήπτες της ανησυχίας της ομογένειας για την έλλειψη συντονισμού και ανάγκη διαμόρφωσης συγκεκριμένης πολιτικής μέσα από κάποιο οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο στις χώρες υποδοχής. Η ανάγκη συντονιστικής παρέμβασης του ελληνικού κράτους σε συνεργασία με τους ομογενειακούς και τους τοπικούς φορείς των χωρών υποδοχής είναι πλέον επιτακτική. Η παρέμβαση αυτή, όπως άλλωστε φάνηκε και από την εισήγησή μας, δεν μπορεί να εξαντλείται στη χρηματοδότηση και στήριξη ενός προγράμματος αλλά θα πρέπει να γίνει σε μια ευρύτερη και κυρίως συστηματικότερη βάση.

Βιβλιογραφία**Gray E. R., Smeltzer,****L.R (1989):**

Management, The Competitive Edge, McMillan, New York.

Μιχόπουλος Α. (1993):

Η Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας, Αθήνα.

Robbins S.P (1983):

Organization Theory - The Structure and Design of Organizations. Prentice Hall, New Jersey.

Σαΐτης Χ. (1992):

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Β' Διδασκαλία και Σύγχρονη Τεχνολογία

Η Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας μέσω Διαδικτύου – μία νέα Προοπτική για την Ελληνική Γλώσσα

**Δέδε Κωνσταντίνα / Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία /
Σκούρτου Ελένη / Φιλιππάδου Χρυσάνθη**

1. Εισαγωγικό σημείωμα

Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θέτει μια σειρά ζητημάτων που αφορούν

- α) στο μακροεπίπεδο, το γλωσσικό σχεδιασμό και
- β) στο μικροεπίπεδο, το μαθητή και τις γλώσσες του.

Τόσο το (α) όσο και το (β) συγκεκριμενοποιούνται και γίνονται ορατά στα πλαίσια του μαθησιακού περιβάλλοντος και ειδικότερα στη σχέση διδάσκοντα / μαθητή. Είναι αυτή η σχέση που θα επιτρέψει στο μαθητή να αξιοποιήσει τα όσα ξέρει (συμπεριλαμβανομένης της πρώτης του γλώσσας) για να μάθει την Ελληνική ή που θα τον αποτρέψει από το να κάνει κάτι τέτοιο. Και στις δύο περιπτώσεις το μέλλον της Ελληνικής επηρεάζεται σημαντικά.

Το μαθησιακό περιβάλλον. Ποιος μαθαίνει την Ελληνική ως δεύτερη /ξένη γλώσσα, με ποια μέθοδο, σε τι περιβάλλον;

Το θέμα μας είναι η όσο το δυνατόν αποτελεσματική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στους ομογενείς και κατ' επέκταση σε αλλόγλωσσους. Θα προσπαθήσουμε εδώ να αναπτύξουμε ένα μοντέλο διδασκαλίας / μάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, όπου κεντρικό σημείο είναι το μαθησιακό περιβάλλον κι όχι μια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας.

Προτείνουμε τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου ενσωματώνονται διάφορες μέθοδοι και όπου αυτός που μαθαίνει τη γλώσσα έχει την επιλογή της μεθόδου. Όμως, τόσο το μαθησιακό περιβάλλον, όσο κι οι επιμέρους μέθοδοι σχεδιάζονται για ένα συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Στην περίπτωση μας παρατηρούμε ότι αυτοί που επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα διαφέρουν πολύ:

- σε ηλικία
- ως προς τη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα
- ως προς τη σχέση τους με τον ελληνικό πολιτισμό.

Μαθητές σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και ενήλικες αντιπροσωπεύουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων. Για άλλους η Ελληνική είναι δεύτερη γλώσσα (τη χρησιμοποιούν, δηλαδή, ήδη σε κάποιους χώρους), για άλλους η Ελληνική είναι ξένη γλώσσα (προσβλέπουν, δηλαδή, σε μια μελλοντική χρήση της). Αυτή η διαφοροποίηση στη γνώση της γλώσσας, που δεν κατηγοριοποιείται συμβατικά σε επίπεδα, συνάδει με μια έντονα διαφοροποιημένη σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό, δημιουργώντας διαφορετικά κίνητρα για τη μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Γι' αυτό, το

προτεινόμενο μαθησιακό περιβάλλον οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ανθρώπων που έχουν διαφορετική σχέση με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, κατά συνέπεια, διαφορετικά κίνητρα και διαφορετικούς στόχους. Οι στόχοι μεταβάλλονται ανάλογα, από γενιά σε γενιά ή και στην ίδια τη γενιά. Αυτό είναι το ένα θέμα. Το άλλο θέμα αφορά στο μέλλον της γλώσσας. Φαίνεται να μην ταυτίζεται πάντα το βέλτιστο για το μαθητή που μαθαίνει τη γλώσσα, με το μέλλον της γλώσσας αυτής καθεαυτής.

Στη δική μας περίπτωση θεωρούμε δεδομένο το ενδιαφέρον για το μέλλον της ελληνικής γλώσσας εκτός Ελλάδας. Αν θεωρήσουμε ακόμη ότι, τουλάχιστον εν μέρει, η τυπική πορεία των γλωσσών των μεταναστών είναι, η πρώτη γενιά να είναι συνήθως μονόγλωσση στη γλώσσα που φέρνουν οι άνθρωποι μαζί τους, η δεύτερη γενιά να γίνεται δίγλωσση στη γλώσσα της χώρας προέλευσης και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και η τρίτη γενιά, ως να ήταν μοιραίο, να προχωράει σιγά - σιγά, να μετακινείται και να γίνεται μονόγλωσση στη χώρα υποδοχής, τότε πρέπει να προβληματιστούμε, για το αν υπάρχουν τα περιθώρια, να διδαχτεί η Ελληνική σε ένα διγλωσσικό περιβάλλον, με τέτοιο τρόπο που να μην αποτελεί μοιραίο ένα μεταβατικό στάδιο. Οποιαδήποτε μέθοδο αναπτύξουμε πρέπει να προβλέπει τρόπο, ώστε η Ελληνική να μην είναι απλώς η γέφυρα προς μίαν άλλη γλώσσα.

Βέβαια, η ελληνόγλωσση παιδεία στο εξωτερικό έχει πίσω της μια ιστορία. Τα παραδείγματα που παραθέτουμε δείχνουν ότι, τουλάχιστον το θέμα των υλικών και το θέμα της γλωσσικής μορφής της Ελληνικής που χρησιμοποιείται ως διδακτικό υλικό δεν αποτελούν συζήτηση τωρινή. Ήδη το 1939 έχουμε υλικό σχεδιασμένο για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό των Ελληνοπαίδων στην Αμερική. Βλέπουμε μάλιστα ότι στο διδακτικό υλικό περιλαμβάνονται και ελληνοποιημένες αμερικανικές λέξεις (π.χ. η λέξη “κέκι”), αντί της αντίστοιχης λέξης από την επίσημη Ελληνική. Αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον, διότι αυτοί που φτιάξανε το υλικό έκαναν προφανώς κάποια σκέψη, σχετικά με τα υλικά που έπρεπε να αναπτύξουν για τα παιδιά που βρίσκονται στην Αμερική.

2. Ακαδημαϊκοί στόχοι και η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Έχουμε, λοιπόν, μαθητές με διαφορετικούς στόχους, έχουμε το μέλλον μιας γλώσσας, έχουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας, μέσα στο οποίο, κατά τη γνώμη μας, πρέπει να ειπωθεί το μέλλον της ελληνικής γλώσσας κι έχουμε και μία κατά το δυνατόν σταθερή διγλωσσία ως στόχο. Η δικιά μας προσέγγιση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσα από μια προοπτική διγλωσσίας. Θεωρούμε ότι για να διδαχτεί επιτυχώς μια γλώσσα δεν μπορεί παρά αυτή να διδαχτεί «διγλωσσικά», δηλαδή έμμεσα. Πιο συγκεκριμένα, να χρησιμοποιείται μια δεύτερη γλώσσα για να διδάσκονται περιεχόμενα άλλων πραγμάτων. Όσο πιο έμμεσα διαμορφώνουμε τη διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας τόσο πιο βαθιά μπορούμε να τη διδάξουμε. Αντίθετα, όσο πιο άμεση παραμένει η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, διδασκαλία δηλαδή της δομής, της γραμματικής της, κλπ., τόσο πιο ξένη παραμένει η γλώσσα (Σκούρτου, 1997). Άρα, αν θέλουμε να

διδάξουμε την ελληνική γλώσσα μέσα από μια προοπτική διγλωσσίας, ώστε να έχει αυτή μέλλον ως γλώσσα διδασκαλίας άλλων πραγμάτων, τότε θα πρέπει να συνδέσουμε άρρηκτα την διδασκαλία της με συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους.

Κατά τη γνώμη μας, η προοπτική μίας διγλωσσίας που δεν είναι απλώς μεταβατική, περνάει από τη σύνδεση της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας με υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους. Τι σημαίνει αυτό; Ας πάρουμε τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σ' ένα αγγλόφωνο περιβάλλον. Από τη μία πλευρά έχουμε μια 'μικρή', 'μειονοτική' γλώσσα. Από την άλλη πλευρά έχουμε μια 'μεγάλη' 'διεθνή' γλώσσα που συνδέεται μ' έναν πολιτισμό με ισχυρές αφομοιωτικές δυνάμεις.

Έχουμε τις εξής δυνατότητες: Οι επικοινωνιακές δεξιότητες στην Ελληνική αναπτύσσονται, επειδή υπάρχει δυνατή ελληνική κοινότητα και η οικογένεια βοηθάει ή αντίθετα δεν αναπτύσσονται γιατί δεν υπάρχουν αυτές οι δυνατότητες. Τότε αναπτύσσεται επικοινωνιακή δεξιότητα στην άλλη γλώσσα, την Αγγλική. Τι μπορεί να κάνει το σχολείο; Μπορεί να αντικαταστήσει τους άλλους χώρους χρήσης; Μπορεί να αναπτύξει επικοινωνία, η οποία να μην είναι συνδεδεμένη με ακαδημαϊκούς στόχους; Κατά τη γνώμη μας, όχι. Μέσα στο σχολείο δεν έχουμε τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε τέτοιους χώρους χρήσης γλώσσας οι οποίοι μπορούν να υπάξουν μόνο έξω από αυτό.

Οι μόνοι χώροι χρήσης που μπορεί να δημιουργήσει το σχολείο είναι τα μαθήματα και οι άλλες οργανωμένες δραστηριότητες του σχολείου. Στα πλαίσια των μαθημάτων τίθενται οι ακαδημαϊκοί στόχοι. Στα πλαίσια των λοιπών οργανωμένων δραστηριοτήτων οι στόχοι αυτοί δεν αμφισβητούνται. Μερικές μάλιστα δραστηριότητες οργανώνονται ακριβώς για επιβεβαίωση και για ενίσχυση των ακαδημαϊκών στόχων. Οι μαθητές κάθε σχολικής τάξης καλούνται να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα και να επιτύχουν συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους που ανταποκρίνονται στην ηλικία και την ωριμότητά τους. Αν αυτά τα συγκεκριμένα πράγματα τα κάνουν μέσα από την ελληνική γλώσσα, αυτό βοηθάει την ελληνική γλώσσα να αναπτυχθεί. Αλλά, για ν' αναπτύξουμε την ελληνική γλώσσα σε σχέση με υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους, πρέπει συγχρόνως να προβλέψουμε τέτοια βοηθήματα, ώστε ο μαθητής να μπορεί, χρησιμοποιώντας τα, να φτάσει τον ακαδημαϊκό στόχο για τον οποίο είναι ώριμος, ξεπερνώντας τους όποιους γλωσσικούς περιορισμούς δεν του το επιτρέπουν.

Ποιος είναι αυτός ή τι είναι αυτό που θα βοηθήσει το μαθητή να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στον υψηλό ακαδημαϊκό στόχο και στις ελλιπείς γλωσσικές γνώσεις; Καταρχήν και οπωσδήποτε ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος οργανώνει την παροχή βοηθημάτων. Όσο πιο πολύ οργανώνονται και ενσωματώνονται βοηθήματα μέσα στην κύρια διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την ώρα δηλαδή που αυτή χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων πραγμάτων, τόσο πιο πολύ εμπεδώνεται η γλώσσα αυτή. Τα γλωσσικά βοηθήματα, αλλά και άλλα, όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα, αντικείμενα κάνουν το νόημα ορατό, έτσι ώστε πάνω του να οικοδομηθεί γλώσσα.

Για να διατηρήσουμε υψηλά τους ακαδημαϊκούς στόχους, εστιάζουμε πρωτίστως

στο νόημα του κειμένου και ακολούθως στη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιείται σ' αυτό. Αναρωτιέται κανείς εδώ, πώς είναι δυνατόν η μορφή της γλώσσας να τοποθετείται σε δεύτερη μοίρα, αφού αυτή είναι το κατ' εξοχήν εργαλείο έκφρασης του νοήματος. Η αντίφαση είναι φαινομενική. Το ζητούμενο εδώ δεν είναι η αντικατάσταση μίας εξειδικευμένης γλώσσας (αυτής του σχολείου) με την καθημερινή γλώσσα. Αντίθετα, το ζητούμενο εδώ είναι η το δυνατόν γρηγορότερη εξοικείωση του μαθητή ακριβώς με τη γλώσσα του σχολείου μέσα από βοηθήματα που τονίζουν το νόημά της και δικαιολογούν την εξειδίκευση στη μορφή της.

Συγκρατούμε εδώ δύο σημεία, ένα γενικότερου και ένα ειδικότερου ενδιαφέροντος, αρχίζοντας από το ειδικό: Έχουμε στη διάθεσή μας επαρκή ερευνητικά δεδομένα, από τα οποία προκύπτει ότι υπάρχουν σαφή όρια για τον μαθητή της δεύτερης γλώσσας που προσπαθεί, χωρίς βοήθεια, να εξάγει το νόημα των λέξεων από τα συμφραζόμενα στο κείμενο. Για να κάνει κάτι τέτοιο θα έπρεπε ήδη να γνωρίζει το νόημα ενός πολύ μεγάλου αριθμού λέξεων στο ίδιο κείμενο. Ο Laufer μάλιστα τοποθετεί το όριο πολύ υψηλά. Αναφέρεται σε ένα ποσοστό μέχρι και 95% των λέξεων ενός κειμένου, τις οποίες πρέπει ήδη να γνωρίζει ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας για να κατανοήσει το νόημα του κειμένου χωρίς βοήθεια (Laufer, 1992 στον Cummins, 1998).

Το γενικότερα θέμα αφορά την έννοια της «εισερχόμενης κατανοητής πληροφορίας» (Krashen, 1993 και Mason & Krashen, 1997)

Όπως αναφέρθηκε ήδη, σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον που είναι αλλόγλωσσο, το σχολείο δεν μπορεί να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες σε μια δεύτερη γλώσσα, μπορεί όμως να αναπτύξει ακαδημαϊκή γλώσσα. Αν αυτή η ακαδημαϊκή γλώσσα επηρεάζει θετικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ένα θέμα προς συζήτηση. Όμως το αντίστροφο δεν γίνεται. Το σχολείο δεν μπορεί να κάνει τη δουλειά που θα έπρεπε να κάνει καταρχήν η ευρύτερη κοινωνία. Αν λοιπόν ο στόχος μας είναι μια σταθερή κατά το δυνατό διγλωσσία στην Ελληνική και σε μια άλλη γλώσσα, τότε πρέπει αυτό να μας το επιτρέπει το μαθησιακό περιβάλλον.

3. Η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή στο μαθησιακό περιβάλλον

Δύο πράγματα είναι αναγκαίο να μας παρέχει το μαθησιακό περιβάλλον: βοηθήματα για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας και πολιτισμική σύνδεση με την Ελλάδα. Παραπέμπουμε εδώ στην εισαγωγική τοποθέτηση του Δαμανάκη ο οποίος έκανε το διαχωρισμό μεταξύ μιας πολιτισμικής σύνδεσης με τη σημερινή Ελλάδα και την παροικία, μέσα από συμμετοχή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και της πολιτισμικής σύνδεσης με μια Ελλάδα εξιδανικευμένη, ανέγγιχτη από τον παρόντα χρόνο. Μια τέτοια Ελλάδα συναντάμε συχνά στα παραδοσιακά υλικά που αποστέλλονται από την Ελλάδα στις παροικίες.

Στο δικό μας μοντέλο το μαθησιακό περιβάλλον δεν μπορεί να αγνοήσει τη σημερινή Ελλάδα και την παροικία ούτε να αποκοπεί τελείως από μια εξιδανίκευση της Ελλάδας, δηλαδή από τα παραδοσιακά υλικά. Πέρα από γενικότερα παιδαγωγικά ζη-

τήματα, το θέμα των υλικών τίθεται ως μια δυνατότητα επιλογής και δημιουργίας συγκρίσιμων μεγεθών. Τα παραδοσιακά υλικά δεν ακυρώνονται εξ' αρχής, αλλά αποτελούν τμήμα μίας προσφοράς.

Τίθεται εδώ ένα βασικό θέμα: Η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή στο νέο μαθησιακό περιβάλλον, η οποία πρέπει να επιτρέπει ένα συνεργατικό (collaborative) τρόπο μάθησης (Cummins 1996). Σ' ένα παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον ο δάσκαλος είναι ο επαγγελματίας που γνωρίζει και ο μαθητής ο επαγγελματίας που μαθαίνει. Στο προτεινόμενο μοντέλο οι ρόλοι αυτοί δεν είναι σταθεροί.

Ο Cummins (1996) αμφισβητεί το παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο θεωρεί ότι εισάγει στη σχολική τάξη και αναπαράγει υπάρχοντα κοινωνικά μοντέλα εξουσίας. Σε αντιπαράθεση, αναδεικνύει τη σχολική τάξη στον κατ' εξοχήν χώρο, όπου η γνώση είναι συνάρτηση και προϊόν μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων του εκπαιδευτικού με το μαθητή και αντίστροφα. Υπάρχει ένα κυρίαρχο κριτικό στοιχείο στη γνώση, επειδή τα υποκείμενα ενθαρρύνονται να φέρουν στη σχολική τάξη τη γνώση που έχουν ήδη διαμορφώσει εκτός σχολείου και την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα.

Από τη στιγμή που στα παραδοσιακά περιεχόμενα μάθησης αντιπαρά τίθενται κάποια άλλα, και η γνώση δομείται μέσα από διαπραγμάτευση των μεν με τα δε, ο εκπαιδευτικός αποκτά ένα δικαίωμα που φαινόταν να μην έχει: Μαθαίνει από τη γνώση που φέρουν οι μαθητές του χωρίς να μειώνεται καθόλου το κύρος του. Αν συνοψίσουμε τα πιο πάνω, ζητούμενο είναι να δημιουργήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον με τα εξής χαρακτηριστικά:

Το μαθησιακό περιβάλλον

- επιτρέπει συνεργατικές σχέσεις μάθησης, όπου ο ένας (εκπαιδευτικός) μαθαίνει από τον άλλο (μαθητή), χωρίς να μειώνεται το κύρος του πρώτου.
- ενσωματώνει παραδοσιακά και νέα υλικά
- επιτρέπει δημιουργία άλλων υλικών,
- με βάση τη συμμετοχή σε συγκεκριμένα πράγματα προωθεί την ανάπτυξη μιας εθνοπολιτιστικής συνείδησης, έτσι όπως ανέπτυξε τον όρο ο Δαμανάκης.

Τα πιο πάνω, επειδή τοποθετούνται σ' ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων, συγκλίνουν στην έννοια του κριτικού αλφαριθμητισμού (critical literacy). Ο κριτικός αλφαριθμητισμός δεν είναι τίποτε άλλο, παρά μια δυνατότητα σύγκρισης διαφορετικών μεγεθών, στη θέση μιας a priori αποδοχής των διδακτικών υλικών. Χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να συγκρίνουμε μεγέθη είτε αυτά είναι γλωσσικά είτε αυτά είναι πολιτισμικά είτε είναι κάτι άλλο.

4. Το διαδίκτυο ως μαθησιακό περιβάλλον

Θεωρούμε ότι το διαδίκτυο ως μαθησιακό περιβάλλον προσφέρεται για τα πιο πάνω. Ας σταθούμε όμως στη λέξη '(δια)δίκτυο'. Δεν θεωρούμε ότι το διαδίκτυο είναι κάτι το οποίο εφευρέθηκε με το Internet. Είναι λάθος να ταυτίζουμε την έννοια του δικτύου και τη μάθηση μέσω του δικτύου με την τωρινή εξέλιξη του που είναι το Internet

(ένα πλέγμα δικτύων), εξέλιξη η οποία μας διευκολύνει. Δίκτυο έχουμε όταν κάτι βοηθά τους ανθρώπους να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους. Με ένα γράμμα, μ' ένα τηλεφώνημα ή με άλλους συμβατικούς τρόπους έρχονται οι άνθρωποι σ' επαφή για να ανταλλάξουν πράγματα και να δημιουργήσουν μαζί γνώση. Ήδη το 1926 ο Celestin Freinet μαζί με τη γυναίκα του Elise ίδρυσαν το Modern School Movement μέσω του οποίου επικοινωνούσαν μέχρι το 1966 10.000 σχολεία σε 33 κράτη με αλληλογραφία. (Cummins & Sayers 1997). Τώρα, μέσω Internet, η σύνδεση γίνεται με ηλεκτρονική αλληλογραφία. Το δίκτυο είναι αυτό που μας βοηθάει να δημιουργήσουμε μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει στις δύο πλευρές να μάθουν χωρίς να μειώνεται το κύρος καμιάς. Το διαδίκτυο με την ηλεκτρονική μορφή του, είναι μια νέα τεχνολογία, την οποία όλοι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και από την οποία όλοι να μπορούμε να μάθουμε. Για κανένα δεν προβλέπεται ότι το γνωρίζει διεξοδικά. Αυτό επιτρέπει τη δημιουργία μάθησης και από τις δύο πλευρές. Εάν, όμως, δεν ενεργοποιηθεί η παράμετρος της συνεργατικής διδασκαλίας, αν, δηλαδή, δεν δραστηριοποιηθεί ο εκπαιδευτικός, δεν είναι αυτονόητο ότι το διαδίκτυο θα λειτουργήσει ως μαθησιακό περιβάλλον όπως περιγράψαμε πιο πάνω ούτε είναι δεδομένο ότι θ' αναπτυχθεί κριτικός αλφαριθμητισμός.

5. Τα κείμενα στο διαδίκτυο

Η γλώσσα της καθημερινότητας και η γλώσσα του σχολείου πολύ λίγα κοινά έχουν μεταξύ τους. Η γλώσσα της καθημερινότητας δεν έχει ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας για ν' αναπτυχθεί. Αρχεί η επικοινωνία που αναπτύσσουν οι άνθρωποι συμμετέχοντας σε δραστηριότητες. Αντίθετα, η γλώσσα του σχολείου χρειάζεται συστηματική διδασκαλία για να αναπτυχθεί και χαρακτηρίζεται από εξειδικευμένο λεξιλόγιο, μεγιστοποίηση της αφαιρετικής ικανότητας στη χρήση της και ελαχιστοποίηση στη συνύπαρξή της με μη λεκτικά βοηθήματα. Η συστηματική διδασκαλία της γλώσσας και η διδασκαλία άλλων πραγμάτων, μέσω της γλώσσας του σχολείου βασίζονται σε κείμενα που παρουσιάζουν τα πιο πάνω χαρακτηριστικά. Κείμενα, δηλαδή, γραπτά ή προφορικά, δομημένα στη βάση της λογικής του γραπτού λόγου. Όπως πολύ σωστά είπε ο Ναπολέων Μήτσης, πολλά πράγματα που αφορούν τη γλώσσα βασίζονται πάνω σε κείμενα. Η προσφορά, λοιπόν, αυθεντικών κειμένων στη γλώσσα - στόχο είναι ένα βασικό ζητούμενο. Στη δική μας περίπτωση εννοούμε την προσφορά κειμένων διαφορετικής μορφής και διαφορετικού βαθμού δυσκολίας στην ελληνική γλώσσα.

Θεωρούμε ότι αυτό ταυτίζεται με τη σύνδεση ακαδημαϊκών στόχων και διγλωσσίας. Τίθεται εδώ εκ νέου το θέμα των βοηθημάτων που ενσωματώνονται στο μαθησιακό περιβάλλον του διαδικτύου. Σ' ένα γενικότερο επίπεδο, γνωρίζουμε ότι οι γνωστικές δραστηριότητες που απαιτούνται από το μαθητή στη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας του κινούνται από το απλό στο σύνθετο, από την απλή γλώσσα στο εξειδικευμένο λεξιλόγιο και στην αφαιρετική χρήση της γλώσσας, από την απλόχερη βοήθεια από το μαθησιακό περιβάλλον με σειρά επικοινωνιακών αλλά όχι αναγκαστικά λεκτικών βοηθημάτων στην ελαχιστοποίηση μέχρι μηδενισμού της βοήθειας αυ-

τής. Όσο αυξάνεται, δηλαδή, ο βαθμός δυσκολίας της ακαδημαϊκής δραστηριότητας και τίθεται υψηλότερα ο ακαδημαϊκός στόχος, τόσο μειώνεται η βοήθεια από το περιβάλλον. Αυτό προϋποθέτει ότι ο μαθητής είναι σε θέση να διεκπεραιώσει μόνος του τη δραστηριότητα, ενεργοποιώντας στο έπακρο την ικανότητά του για σύνθετη σκέψη και τη γνώση μιας εξειδικευμένης γλώσσας. Μπορεί, δηλαδή, να διατυπώσει τις αφηρημένες έννοιες που συνδυάζονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αν, λοιπόν, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας πρέπει να συνδυασθεί με υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους, τότε πρέπει να προσφέρονται τα βοηθήματα για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Η προσφορά βοηθημάτων σε διγλωσσικό μαθησιακό περιβάλλον δε σημαίνει, σε τελευταία ανάλυση, ακύρωση της ακολουθίας από το απλό στο σύνθετο, από την προσφορά βοήθειας στη μείωσή της. Η προσφορά βοηθημάτων σημαίνει την αποδοχή της πιθανότητας, η ανάπτυξη ακαδημαϊκής / γνωστικής ικανότητας σε μια δεύτερη γλώσσα να χρειάζεται περισσότερο χρόνο απ' ότι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής / γνωστικής ικανότητας στην πρώτη γλώσσα. Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας (Cummins, 1997) γνωρίζουμε αυτή τη διαφορά στον απαιτούμενο χρόνο. Τα γλωσσικά βοηθήματα προσφέρονται βασικά για δυο λόγους:

1. Για να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σε μια υποτιθέμενη γλωσσική ικανότητα και στις πραγματικές γλωσσικές δυσκολίες.
2. Για να δοθεί στο μαθητή η δυνατότητα να αποφασίσει ο ίδιος αν το βοήθημα είναι από τη γλώσσα - στόχο ή από την πρώτη του γλώσσα.

Ως προς το πρώτο (1):

Η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σε προσδοκώμενες και πραγματικές γλωσσικές γνώσεις αναιρεί την ανάγκη για συμβατικές κατηγοριοποιήσεις ανάμεσα σε αρχάριους, μεσαίου επιπέδου και προχωρημένους μαθητές. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν ισχύει και για λόγους ευρύτερα κοινωνικούς.

Με διαφορετικές γνώσεις και διαφορετικά κίνητρα ως προς τη γλώσσα έρχονται οι μαθητές να μάθουν δεύτερη γλώσσα. Άρα, αν ο μαθητής μπορεί να επιλέξει το βοήθημα, το βοήθημα αυτό θα είναι αντίστοιχο του βαθμού δυσκολίας που βρίσκει ο ίδιος και το οποίο πρέπει να ξεπεράσει. Αν το βοήθημα αυτό θα είναι από τη μια ή από την άλλη γλώσσα, πάλι αυτό είναι στη δικαιοδοσία του μαθητή και δεν είναι προαποφασισμένο από το δάσκαλο.

Σ' ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον μεγιστοποιείται η δυνατότητα επιλογής του βοηθήματος από το μαθητή. Αυτό έχει θετικές συνέπειες προς πολλές κατευθύνσεις, γιατί ενεργοποιεί γνωστικές διαδικασίες που απορρέουν από την αλληλεξάρτηση των γλωσσών. Με βάση την αρχή της αλληλεξάρτησης, οι γλώσσες μαθαίνονται σε συνάρτηση της μιας με την άλλη και η μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και γλωσσικών στοιχείων από τη γλώσσα που γνωρίζει ο μαθητής σ' αυτή που προσπαθεί να μάθει, είναι μέρος της διαδικασίας μάθησης (Cummins, 1997). Σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας ακολουθείται συνήθως μια στρατηγική που είτε απορρίπτει τη χρήση βοηθημάτων από την πρώτη γλώσσα, είτε στηρίζεται αποκλειστικά σ' αυτά είτε, τέλος,

γίνεται μία επιλεκτική σύνδεση των δύο. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια απόφαση που λαμβάνεται πριν και έξω από το μάθημα και υλοποιείται αργότερα σ' αυτό.

Δίνοντας την επιλογή στο μαθητή να αποφασίσει ο ίδιος κατά πόσον θα ενεργοποιήσει βοηθήματα από την πρώτη γλώσσα ή από τη γλώσσα - στόχο, σημαίνει ότι σχετικοποιούμε την εγκυρότητα μίας μεμονωμένης μεθόδου ή στρατηγικής. Σημαίνει, από την άλλη πλευρά, ότι τεχνικά υπάρχει η δυνατότητα της επιλογής. Το διαδίκτυο ως χώρος αποθήκευσης απεριόριστου όγκου στοιχείων και πληροφοριών προσφέρει όντως αυτή τη δυνατότητα. Τα αυθεντικά κείμενα σε μια ή περισσότερες γλώσσες προσφέρονται πραγματικά. Δεν πρέπει, βέβαια, να μας διαφεύγει ότι εκεί που θα κριθούν τα πιο πάνω, είναι στη σχέση της Ελληνικής ως 'μικρής' γλώσσας με μια γλώσσα που δεσπόζει στο διαδίκτυο, την Αγγλική. Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος για να σκεφτούμε την Ελληνική σε σχέση με την κάθε φορά άλλη γλώσσα σε μία σχέση αλληλεξάρτησης, μία σχέση διγλωσσική.

6. Το θέμα του πολιτισμού στο διαδίκτυο

Από τη μία πλευρά έχουμε τις γλώσσες σε αλληλεξάρτηση και την προσφορά βοηθημάτων σε κάθε μία από αυτές. Από την άλλη πλευρά έχουμε το θέμα του πολιτισμού.

Το διαδίκτυο συχνά ταυτίζεται με μία εικονική (με τη μεταφορική έννοια) πραγματικότητα. Θεωρούμε ότι η σχέση που μπορεί να δημιουργήσει κάποιος που ζει εκτός Ελλάδας μέσω διαδικτύου με την Ελλάδα, κάθε άλλο παρά εικονική είναι. Αντίθετα, το διαδίκτυο είναι, ίσως, εκείνος ο χώρος που μπορεί να προσφέρει μία πιο πραγματική πραγματικότητα της Ελλάδας, από ό,τι προσφέρουν τα βιβλία που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Δεν είναι τυχαίο εξ' άλλου, ότι στην ορολογία της ηλεκτρονικής τεχνολογίας η 'εικονική πραγματικότητα' δηλώνει, συν τοις άλλοις, την πιστή απόδοση ενός περιβάλλοντος χώρου στις τρεις διαστάσεις του. Αν υποθέσουμε ότι το αναγνωστικό βιβλίο έκδοσης 1968 που παρουσιάσαμε ως παράδειγμα, κατέχει ακόμη τη θέση διδακτικού υλικού για παιδιά που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, τότε θα πρέπει ν' αναρωτηθούμε για τα εξής: Ποια πραγματικότητα είναι περισσότερο εικονική; Η πραγματικότητα του συγκεκριμένου βιβλίου ή η πραγματικότητα του διαδικτύου, μέσω του οποίου ο μαθητής μπορεί να έχει επαφή με συνομηλίκους του στην Ελλάδα και να δει τι κάνουν οι άνθρωποι εκεί, πώς ντύνονται, ποιες είναι οι προτιμήσεις τους και τι σκέπτονται;

Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα μόνο σε μία πρώτη ματιά είναι 'ναι' ή 'όχι'. Όπως ήδη αναφέραμε, στο προτεινόμενο μοντέλο δεν επιδιώκουμε να αντικαταστήσουμε τα παραδοσιακά υλικά με άλλα νεότερα, ανακηρύσσοντας τα δεύτερα ως τα μόνα έγκυρα. Ούτε είναι δυνατόν να αποκοπεί τελείως η οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση από μία εξιδανίκευση του πολιτισμικού στοιχείου. Η διαφοροποίηση βρίσκεται στη δυνατότητα προσφοράς διαφορετικών υλικών που αντιστοιχούν σε διαφορετικά μοντέλα και στη δυνατότητα σύγκρισής τους.

Συνδυάζοντας την έννοια της *εθνοπολιτιστικής συνείδησης* (Δαμανάκης) με αυτή του

κριτικού αλφαριθμητισμού (Cummins, 1996) και με την έννοια της *κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας* (Krashen, 1993 και Krashen & Mason, 1997) μπορούμε να πούμε τα εξής:

Σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον διαδίκτυου οι μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

- έχουν στη διάθεσή τους εύχρηστα εργαλεία / βοηθήματα, ώστε η εισερχόμενη πληροφορία στην Ελληνική να γίνεται κατανοητή,
- ερμηνεύουν το περιεχόμενο της πληροφορίας, φέροντάς το σε σχέση / σύγκριση με τη γνώση που έχουν ήδη από προσωπικές εμπειρίες,
- εξάγουν τα συμπεράσματά τους.

Το τελικό αποτέλεσμα είναι δυνάμει κριτικός αλφαριθμητισμός στην Ελληνική. Κατανόηση δηλαδή και παραγωγή κειμένων ως

- συνάρτηση ενεργοποιημένης προηγούμενης γνώσης,
- μεταφοράς εννοιολογικών και γλωσσικών στοιχείων από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα,
- παροχής εύχρηστων εργαλείων / βοηθημάτων,
- δυνατότητας επιλογής,
- προσφοράς δυνάμει απεριορίστου αριθμού αυθεντικών κειμένων στη γλώσσα στόχο.

7. Το πρόγραμμα αδελφοποίησης σχολικών τάξεων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών

Στο πρόγραμμα που παρουσιάζουμε εδώ γίνεται αδελφοποίηση τάξεων (Δ', Ε', Στ') ελληνικών δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στην Κύπρο όπου διδάσκεται η Αγγλική ως ξένη γλώσσα με αντίστοιχες τάξεις στο Τορόντο του Καναδά, όπου η Ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η σύνδεση γίνεται μέσω διαδικτύου και χρησιμοποιούμε το λογισμικό "e-Lective Language Learning" (Cummins, 1998) για την κατανόηση και παραγωγή ελληνικών και αγγλικών κειμένων. Συνεργάζονται, το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Τορόντο (Ontario Institute for Studies in Education / OISE, Jim Cummins), το Πανεπιστήμιο του Αιγαίου / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ελένη Σκούρτου), το Πανεπιστήμιο του Reading, Centre for Information on Reading, (Viv Edwards), και το Πανεπιστήμιο της Κύπρου (Ανδρέας Παπαπαύλου).

Μέσα από μια κεντρική σελίδα στο διαδίκτυο που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια του προγράμματος και ονομάστηκε "Μετροπολις", οι μαθητές συναντιούνται και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες δεν περιορίζονται σε αλληλογραφία ή περιγραφή του σχολείου τους και της τάξης τους. Οι δραστηριότητες στο πρόγραμμα μας δεν είναι αποκομμένες από το αναλυτικό πρόγραμμα και ενσωματώνουν άλλα μαθήματα / δραστηριότητες του σχολείου. Υπάρχουν συγκεκριμένοι ακαδημαϊκοί στόχοι που συνοδεύουν την κάθε δραστηριότητα. Για παράδειγμα, τα παιδιά των Πειραματικών Σχολείων του Πανεπιστημίου Αιγαίου πρότειναν ως πρώτη δραστηριότητα μια ιστορική αναδρομή στην πόλη τους. Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας το παιδί καλείται να χρησιμοποιήσει γνώσεις που ήδη έχει διδαχθεί στο μάθημα της Ιστορίας και

να ενσωματώσει σ' αυτές νέες πληροφορίες που θα βρει για τη πόλη του.

Η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται έμμεσα. Δηλαδή διδάσκεται «διγλωσσικά». Στο μαθησιακό περιβάλλον που αναπτύσσεται, η γλώσσα χρησιμοποιείται για να διδάσκονται περιεχόμενα άλλων πραγμάτων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο για να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Συγχρόνως, απαιτείται «ακαδημαϊκή» γλώσσα στη γλώσσα - στόχο για να μπορέσει ο μαθητής να παράγει και να κατανοήσει τα κείμενα της δραστηριότητας.

Το μαθησιακό περιβάλλον που αναπτύσσεται δεν είναι στατικό. Προσαρμόζεται στην ηλικία του παιδιού και στη γνώση που φέρνει ο μαθητής μαζί του ως προς τη γλώσσα-στόχο και ως προς τη σχέση του με τον πολιτισμό. Αυτή η «διαφορά» στην γνώση δεν είναι εμπόδιο. Οι μαθητές στον Καναδά που μαθαίνουν την Ελληνική ανήκουν σε τρεις διαφορετικές τάξεις την Δ', Ε' και Στ'. Τα επίπεδα τους ποικίλλουν καθώς και η σχέση τους με τον ελληνικό πολιτισμό. Το πρόγραμμα όχι μόνο επιτρέπει αυτήν τη διαφοροποίηση αλλά την χρησιμοποιεί σαν εργαλείο μάθησης. Ο κάθε μαθητής ξεκινά από κάποιο σημείο και στη συνέχεια προχωράει. Βοηθήματα για να κατακτήσει το παιδί κάποιο ανώτερο επίπεδο αποτελούν το λογισμικό, ο δάσκαλος και τα άλλα παιδιά στην δική του και σε άλλες τάξεις που είναι συνδεδεμένες μέσω διαδικτύου.

Η σχέση δασκάλου με μαθητή και μαθητών μεταξύ τους επιτρέπει να δίνονται βοηθήματα σε αντίθεση με παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας που δεν το επιτρέπουν. Επειδή η γνώση δεν είναι καθορισμένη, όπως η ύλη ενός βιβλίου, αλλά παράγεται με τη συμμετοχή όλων (δασκάλων και μαθητών σε τάξεις που βρίσκονται σε διαφορετικές ηπείρους), επιβάλλεται ένα μαθησιακό περιβάλλον που να είναι συνεργατικό. Στο πρόγραμμα αυτό οι ίδιοι οι μαθητές σε συνεργασία με το δάσκαλό τους πρότειναν δραστηριότητες οι οποίες δημοσιεύθηκαν στην κεντρική τους σελίδα στο διαδίκτυο. Στη συνέχεια οι μαθητές συνεργάζονται στην τάξη τους (τόσο στο σχολείο τους όσο και με τα υπόλοιπα σχολεία) για να συγκεντρώσουν το υλικό.

Η γνώση που συγκεντρώνεται, μοιράζεται. Η κάθε πλευρά (οι μαθητές στον Καναδά, στην Ελλάδα και στην Κύπρο) κατέχει ήδη κάποιες γνώσεις και θέλει να προσθέσει νέες. Όσον αφορά τη γλώσσα, τα παιδιά στον Καναδά γνωρίζουν Αγγλικά και θέλουν να μάθουν Ελληνικά. Τα παιδιά στην Ελλάδα γνωρίζουν Ελληνικά αλλά θέλουν να μάθουν Αγγλικά. Οπότε τα παιδιά είναι συγχρόνως και «δάσκαλοι» και «μαθητές».

Το πρόγραμμα ενσωματώνει παραδοσιακά και νέα υλικά. Τα παραδοσιακά υλικά είναι τα υλικά που ο κάθε δάσκαλος χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της γλώσσας στην τάξη του. Παράλληλα με αυτά (τα οποία μπορεί να διαφέρουν από τάξη σε τάξη), τα νέα υλικά παράγονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Τα νέα υλικά είναι απεριόριστα και μέσα από τις σελίδες του διαδικτύου είναι διαθέσιμα όχι μόνο σ' αυτούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αλλά και σε οποιονδήποτε ενδιαφέρεται.

Εκτός από τη γλώσσα, στόχος του προγράμματος είναι οι πολιτισμικές επαφές. Τα παιδιά μέσα από την επικοινωνία τους μαθαίνουν πράγματα για την κουλτούρα της άλλης ομάδας. Μέσω της επικοινωνίας, τα παιδιά στον Καναδά έρχονται σε επαφή με

την πραγματική Ελλάδα, ενώ οι πληροφορίες που υπάρχουν στο περιβάλλον τους για αυτήν μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Η σύνδεση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ελλάδα, Κύπρος, Καναδάς) και η δυνατότητα σύγκρισης γλωσσών και πολιτισμών συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικού αλφαριθμητισμού.

Το διαδικτυο είναι ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί η αγγλική γλώσσα. Θα έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς θα αναπτυχθεί η ελληνική γλώσσα μέσω ενός εργαλείου που προάγει κυρίως την Αγγλική και τι είδους σύνδεση πολιτισμική πραγματοποιείται από τις δυο πλευρές προπάντων από την πλευρά των παιδιών της ομογένειας. Μένει να αποδειχθεί αν το μαθησιακό περιβάλλον που θα δημιουργηθεί θα συμβάλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και αν η “εικονική πραγματικότητα” του διαδικτύου μπορεί να αποτελέσει χώρο χρήσης της γλώσσας ώστε να αναπτυχθεί η επιθυμητή διγλωσσία.

Βιβλιογραφία

- Cummins, J., & Sayers, D. (1995):** *Brave New Schools: Challenging cultural illiteracy through global networks.* New York: St. Martin's Press.
- Cummins, J. (1996):** *Negotiating Identities - Education for Empowerment in a diverse society.* Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1998):** E-lective language learning. *Tesol Journal*, 7, 18-21.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμέλεια) (1997):** *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Αθήνα: Gutenberg.
- Krashen, S. (1993):** *The power of reading.* Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997):** Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91-102.
- Σκούρτου, Ε. (επιμέλεια) (1997):** *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης.* Αθήνα: νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (1997):** Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες”. Στο Γεωργιάννης, Π. (επιμέλεια): *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε ένα Υπερμεσικό Περιβάλλον

Κωστούλα-Μακράκη Νέλλη / Μακράκης Βασίλης

1. Εισαγωγή

Η εκρηκτική εξέλιξη της υπολογιστικής γλωσσολογίας ως διεπιστημονικός κλάδος της Πληροφορικής και της Γλωσσολογίας οδήγησε στη δημιουργία διαδραστικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών. Τα εργαλεία γλωσσικής τεχνολογίας (π.χ. αυτόματη φωνητική μεταγραφή λέξεων, σύνθεση φωνής, μορφολογικός αναλυτής) συνδυαζόμενα με την τεχνολογία των πολυμέσων, δίνουν μια ιδιαίτερα δυναμική στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού, καθιστώντας το μαθητή ενεργό στη διαδικασία της μάθησης. Ο συνδυασμός όλων αυτών των μέσων και τεχνολογιών με τη δικτυακή τεχνολογία δίνουν μια νέα διάσταση στη γλωσσική εκπαίδευση. Διαπιστώνεται, όμως, ότι αν και η υπερμεσική τεχνολογία (συνδυασμός υπερκειμένου και πολυμέσων) επιτρέπει την ανάπτυξη διαδραστικών προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού, η διδακτική θεωρία απουσιάζει ή δεν τεκμηριώνεται επαρκώς, ενώ η μεθοδολογική προσέγγιση είναι συχνά ελλιπής (Αρβανίτης, 1997, Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα πλαίσιο αναφοράς για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός υπερμεσικού εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Θεωρούμε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη διδακτική της γλώσσας ως ξένης από τη διδακτική της γλώσσας ως δεύτερης. Στην πρώτη περίπτωση, η γλώσσα αντιμετωπίζεται περισσότερο ως 'δεξιότητα' παρά ως 'γνώση'. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και μικρότερη στους γλωσσικούς τύπους που είναι σε θέση να χειριστεί. Στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας, αντίθετα, ο σκοπός είναι να αφυπνίσουμε και να συστηματοποιήσουμε τη λανθάνουσα γλωσσική ικανότητα και να διευρύνουμε τον υπάρχοντα γλωσσικό κώδικα εμπλουτίζοντάς τον σταδιακά σε λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένων (Κατσιμαλή, 1998). Το πλαίσιο που προτείνεται εδώ βασίζεται σε μια σύνθεση της επικοινωνιακής μεθόδου με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή προσέγγιση, της διδακτικής της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς και στην υπερμεσική γλωσσική τεχνολογία.

2. Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Υπό την επίδραση της κοινωνιογλωσσολογίας και ειδικότερα του έργου του Hymes πάνω στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence) εμφανίστηκε μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η λεγόμενη επικοινωνιακή προσέγγιση. Η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι προϊόν και αποτέλεσμα της έρευνας κυρίως θεωρητικών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της έντονης κριτικής που ασκήθηκε στο δομικό μοντέλο από την πλευρά της Γενικής Μετασχηματιστικής Θεωρίας του Chomsky (πβλ. Μήτση, 1998αβ). Ο ορισμός της επικοινωνιακής προσέγγισης

έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως και ποικιλοτρόπως και γι' αυτό χρειάζονται κάποιες διευκρινίσεις. Στην απλούστερη μορφή της ορίζεται ως η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς αποτελεσματικά με άλλους ομιλητές στον πραγματικό κόσμο, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της επικοινωνίας και το εξωγλωσσικό/καταστασιακό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης της γλώσσας ο όρος “επικοινωνιακή ικανότητα” σημαίνει “ικανότητα για επιτέλεση” στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα. Αναπόφευκτα συνδέοντας την ικανότητα με την επικοινωνία αναφερόμαστε σε πλευρές της επιτέλεσης, άρα στην ουσία μιλάμε για επικοινωνιακή επιτέλεση, ειδικότερα όταν αναφερόμαστε σε διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς (Taylor, 1988).

Ο Hymes (1972) αναφέρει τέσσερα χαρακτηριστικά της γλώσσας που είναι απαραίτητα για την επικοινωνιακή ικανότητα. Το πρώτο, ονομάζεται γλωσσική ικανότητα και αναφέρεται στη γραμματικο-συντακτική γνώση μιας γλώσσας. Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η γνώση της εφικτότητας ορισμένων τύπων. Το τρίτο, ονομάζεται κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα και είναι η γνώση της καταλληλότητας για τη χρήση της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα. Τέλος, το τέταρτο χαρακτηριστικό αφορά τη γνώση του ποια γλώσσα χρησιμοποιείται πραγματικά και πως χρησιμοποιείται. Αργότερα ο Cummins (1981) έδωσε έμφαση στις κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές πλευρές της επικοινωνιακής ικανότητας. Ειδικότερα διέκρινε δύο βασικούς τύπους της γλωσσικής ικανότητας: επικοινωνία που είναι ανεξάρτητη από το συγκεκριμένο (context-reduced) και επικοινωνία που βασίζεται στο συγκεκριμένο (context-embedded). Ο πρώτος τύπος είναι η γλώσσα που χρειάζεται για επίσημες περιστάσεις, όπως είναι ο γραπτός λόγος σε μια έκθεση ή σε ένα διαγώνισμα, ενώ ο δεύτερος αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα θεωρητικά πλαίσια για την επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία προτάθηκε από τους Canale και Swain (1980), για τους οποίους η επικοινωνιακή ικανότητα είναι: “μια σύνθεση γνώσεων βασικών γραμματικών αρχών, γνώσεων του πως χρησιμοποιείται η γλώσσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα για να επιτελέσει επικοινωνιακές λειτουργίες και γνώσεων του πως οι προτάσεις και οι επικοινωνιακές λειτουργίες μπορούν να συνδυαστούν σύμφωνα με τις αρχές της συνομιλίας” (σ. 20).

Σύμφωνα με τους Canale και Swain η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελείται από τέσσερα χαρακτηριστικά. Το πρώτο αφορά τη γραμματική (γλωσσική) ικανότητα η οποία περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, το σχηματισμό των λέξεων, των προτάσεων, την προφορά, την ορθογραφία και τη σημασιολογία. Το δεύτερο είναι η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα, δηλαδή η γνώση της κοινωνικής ερμηνείας της γλώσσας. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα συνομιλίας, δηλαδή η γνώση του τι σημαίνει η γλώσσα σε σχέση με αυτό που προηγήθηκε και αυτό που έπεται στη συνομιλία. Τέλος, το τέταρτο χαρακτηριστικό είναι η στρατηγική ικανότητα η οποία αναφέρεται στις στρατηγικές που επιτρέπουν σε ένα άτομο να επιτύχει τους επικοινωνιακούς στόχους. Ο Bachman (1987) έδωσε τη δική του ερμηνεία για την έννοια επικοινωνιακής ικανότητας, προτείνοντας τρία συστατικά: 1) τη γλωσσική ικανότητα η οποία υποδιαιρεί-

ται σε “οργανωτική ικανότητα” και πραγματολογική ικανότητα”, 2) τη στρατηγική ικανότητα και 3) τις ψυχοκινητικές ικανότητες.

Η Paulston (1990), υιοθετώντας μια περισσότερο πρακτική προσέγγιση, διακρίνει τέσσερις διαστάσεις που αφορούν την ικανότητα στη γλώσσα. Ειδικότερα, βλέπει τη γλωσσική ικανότητα (τη γνώση και κατανόηση των γραμματικών τύπων), τη γλωσσική πλήρωση (την ικανότητα παραγωγής των γραμματικών τύπων), την επικοινωνιακή ικανότητα (την αξία της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον) και την επικοινωνιακή πλήρωση (την πλήρωση των γλωσσικών λειτουργιών). Υποστηρίζει ότι η γνώση και η ικανότητα να παράγει κανείς γραμματικούς τύπους ακόμη και η γνώση των διαφόρων λειτουργιών αυτών των τύπων δεν αρκούν για επαρκή γλωσσική χρήση. Στην πράξη το χάσμα μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνιακής ικανότητας γεφυρώνεται συνδέοντας τους γλωσσικούς τύπους (γραμματικής και λεξιλογίου) με τις ενδεχόμενες σημασίες (λειτουργικής και κοινωνικής υφής), μέσω των δραστηριοτήτων μάθησης (Littlewood, 1981, Κατσιμαλή, 1998). Όπως σημειώνει ο Littlewood (1981) από την πλευρά του ομιλητή η επικοινωνιακή ικανότητα πρέπει να περιλαμβάνει τη γνώση της γλωσσικής ικανότητας, την ικανότητα διαφοροποίησης μεταξύ τύπου και λειτουργίας, τις ικανότητες και τις στρατηγικές για επαρκή επικοινωνία συμπεριλαμβανομένων την απάντηση στην ανατροφοδότηση και τη γνώση της κοινωνικής σημασίας της γλώσσας. Επίσης πρέπει να τονιστεί η δυναμική φύση της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία βασίζεται στη συνεργασία των συμμετεχόντων στην επικοινωνία (Savignon, 1983). Με αυτή την έννοια μπορούμε να μιλάμε για βαθμούς της επικοινωνιακής ικανότητας.

Η διδακτική προσέγγιση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών βασίζεται συνήθως σε μια σύνθεση της επικοινωνιακής μεθόδου και της διδακτικής της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (Byram, 1989, Met, 1991, Renner, 1994, Thierry, 1996). Η επικοινωνιακή μέθοδος εστιάζεται στις παρακάτω πέντε διαστάσεις: στην ικανότητα παραγωγής και κατανόησης των συντακτικών, μορφολογικών και φωνολογικών τύπων μιας γλώσσας, (2) στην ικανότητα κατάλληλης χρήσης της γλώσσας σε κοινωνικο-πολιτισμικά συγκείμενα, (3) στην ικανότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις παραμέτρους της ομιλητικής κατάστασης, (4) τη γνώση των βιωματικών εμπειριών και την ικανότητα ανεύρεσης της αντίστοιχης πληροφορίας και (5) την ικανότητα αποτελεσματικής μετάδοσης της πληροφορίας στο μαθητή, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας επικοινωνιακών στρατηγικών (Thierry, 1996). Η επικοινωνιακή προσέγγιση βασίζεται σε δύο βασικές θεωρητικές παραδοχές: 1) ότι η γλώσσα δεν θα πρέπει να περιγράφεται με βάση γραμματικούς κανόνες αλλά ταυτόχρονα κοινωνικούς και πολιτισμικούς και 2) ότι η έρευνα για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έχει δείξει ότι η γλώσσα μαθαίνεται μέσω της χρήσης (Fox, 1993).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στη μεταφορά της επικοινωνιακής ικανότητας του Hymes στη διδασκαλία της ξένης/ δεύτερης γλώσσας έγκειται στο ότι αυτή αφορά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας και έτσι έμμεσα αγνοεί τη σημασία της κοινωνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής ικανότητας σε μια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

Δεν λαμβάνονται, δηλαδή, υπόψη οι κοινωνικές ταυτότητες που αποδίδονται από τους άλλους και που εμείς οι ίδιοι αποδίδουμε στον εαυτό μας, ούτε η σχέση γλώσσας και ταυτότητας (Byram, 1997). Έτσι, στη δεκαετία του 1990 άρχισε να γίνεται λόγος για διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα η οποία λαμβάνει υπόψη τι απαιτείται για την επίτευξη μιας επιτυχούς επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής με διαφορετικές ταυτότητες. Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας προτείνουμε ένα πλαίσιο το οποίο αποτελείται από τις εξής διαστάσεις¹.

1. Γλωσσική
2. Κοινωνιογλωσσολογική
3. Ικανότητα Συνομιλίας
4. Στρατηγική
5. Διαπολιτισμική

Γλωσσική Ικανότητα

Η έννοια της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) όπως αρχικά ορίστηκε από τον Noam Chomsky (1965), είναι η μελέτη της γνώσης από τον ομιλητή-ακροατή της γλώσσας του, που ορίζεται ως ο έλεγχος των κανόνων με τους οποίους οι έννοιες κωδικοποιούνται σε ήχους. Στην ουσία αναφερόμαστε σε γνώση της γραμματικής². Για άλλους ερευνητές, για παράδειγμα, στα πλαίσια της εθνογραφίας της επικοινωνίας, η γλωσσική γνώση περιλαμβάνει λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία, κανόνες των στοιχείων σε ορισμένα ομιλιακά γεγονότα και τη σημασία των εναλλασσομένων τύπων σε ορισμένες περιστάσεις (πβ. Saville-Troike, 1995).

Κοινωνιογλωσσολογική Ικανότητα

Σύμφωνα με τους Canale και Swain (1980) η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο οι προτάσεις παράγονται και κατανοούνται κατάλληλα σε διαφορετικά κοινωνιογλωσσολογικά περιβάλλοντα με βάση τους συγκεκριμένους παράγοντες όπως είναι το κύρος των συνομιλητών, ο σκοπός της συνομιλίας και οι νόρμες ή οι συμβάσεις της συνομιλίας.

Η κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα περιλαμβάνει την κοινωνική και πολιτισμική γνώση που υποτίθεται ότι πρέπει να έχουν οι ομιλητές έτσι ώστε να είναι ικανοί να την χρησιμοποιήσουν και να την μεταφράσουν σε γλωσσικούς τύπους. Αναφέρεται τόσο στη γνώση όσο και τις προσδοκίες του ποιους μπορεί ή δεν μπορεί να μιλήσει σε ορισμένες

¹ Χωρίς να σημαίνει ότι είναι οι μόνες διαστάσεις για μια απρόσκοπτη επικοινωνία.

² Στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας η έμφαση δεν είναι στη γνώση της γραμματικής η οποία έχει εξεταστεί στα πλαίσια άλλων προσεγγίσεων, αλλά στις υπόλοιπες διαστάσεις (Celce-Murcia, Dornyei και Thurrell, 1998).

περιστάσεις, πότε να μιλήσει και πότε να παραμείνει σιωπηλός, σε ποιον να μιλήσει, πως να μιλήσει σε πρόσωπα διαφορετικού κύρους, ποιες μη-λεκτικές συμπεριφορές είναι κατάλληλες σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, πως να ρωτήσει και να δώσει πληροφορίες, κλπ. Αφορά, δηλαδή, οτιδήποτε σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας και άλλες επικοινωνιακές διαστάσεις σε ορισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Saville-Troike, 1995).

Με την κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα συνδέεται και η πραγματολογική³ - άλλωστε τα όρια μεταξύ κοινωνιογλωσσολογίας και πραγματογλωσσολογίας δεν είναι σαφώς καθορισμένα. Η πραγματολογική ή κοινωνικο-πολιτισμική ικανότητα, μπορεί να οριστεί ως οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί κανόνες που κατέχουν οι χρήστες της γλώσσας και οι οποίοι τους επιτρέπουν να επικοινωνούν μέσω της γλώσσας (Papafthymiou-Lytra, 1987). Με άλλα λόγια, η πραγματολογική ικανότητα αναφέρεται στους κανόνες και τις συμβάσεις που περιλαμβάνονται κατά την επικοινωνία. Με αυτή την έννοια αποτελεί μέρος της στρατηγικής ικανότητας του ατόμου. Κατά την επικοινωνία “οι λεκτικές εκφράσεις και η πραγματοποίηση λειτουργιών με τη γλώσσα παίρνουν διάφορες μορφές. Όσο πιο έμμεσες ή μη συμβατικές είναι οι εκφράσεις που χρησιμοποιούνται τόσο περισσότερο είναι δυνατόν να οδηγηθούμε σε “πραγματιστική αποτυχία” (Willems, 1996, σ. 158).

Η έρευνα δείχνει ότι η επιτυχημένη επικοινωνία σε μια δεύτερη γλώσσα σημαίνει συμμετοχή στην κουλτούρα της κοινότητας, δηλαδή, γνώση των *ερμηνευτικών πλαισίων*⁴ για τη χρήση της γλώσσας σε αυτή την κοινότητα. Την έννοια αυτή δανείζεται ο Agar (1997) από μελέτες της Τεχνητής Νοημοσύνης και αναφέρεται στα πρότυπα των προσδοκιών για το τι συμβαίνει στην επικοινωνία.

Ικανότητα Συνομιλίας

Όσο σημαντικές και αν είναι οι δύο προηγούμενες διαστάσεις θα πρέπει να συνοδεύονται από την ικανότητα συνομιλίας η οποία αφορά τη γνώση του πως να συνδυάζει κανείς τους γραμματικούς τύπους και τις σημασίες για να δημιουργήσει ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο. Η ικανότητα συνομιλίας περιλαμβάνει τη γνώση έκφρασης που έχει τυπική συνοχή (cohesion) και λογική αλληλουχία (coherence) (Canale και Swain, 1980). Ακολουθώντας το μοντέλο του Bachman (1987), στην ικανότητα συνομιλίας περιλαμβάνεται και η κειμενική λειτουργία η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ομιλητή να δημιουργήσει ένα γραπτό ή προφορικό κείμενο (πβ. Halliday, 1975). Η κειμενική ικανότητα επιτρέπει στον ομιλητή να οργανώσει αυτό που λέει με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει νόημα στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Η διάκριση του Cummins

³ Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι και ο Chomsky (1980) αργότερα αναφέρθηκε στην πραγματολογική ικανότητα αντιδιαστέλλοντάς την προς τη γραμματική ικανότητα. Ενώ η δεύτερη αφορά τη γνώση των τύπων και της σημασίας, η πρώτη αναφέρεται στη γνώση των συνθηκών και τον τρόπο της κατάλληλης χρήσης ανάλογα με το περιβάλλον.

⁴ Ο Cicourel (1973) επίσης αναφέρει ότι η κοινή γνώση των ερμηνευτικών διαδικασιών επιτρέπει τη διεξαγωγή μιας απρόσκοπτης επικοινωνίας.

(1981) σε επικοινωνία που είναι ανεξάρτητη από το συγκείμενο (context-reduced) και επικοινωνία που βασίζεται στο συγκείμενο (context-embedded) είναι επίσης χρήσιμη σε αυτό το πλαίσιο (πβ. Verhoeven, 1997).

Στρατηγική Ικανότητα

Στη βιβλιογραφία έχει τονιστεί ιδιαίτερα ο ρόλος της στρατηγικής ικανότητας (strategic competence) στη διδασκαλία της γλώσσας (Canale και Swain, 1980, Papaefthymiou-Lytra, 1987, Willems, 1996) η οποία αναφέρεται στις μεταγνωστικές ικανότητες που περιλαμβάνονται στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση της γλωσσικής συμπεριφοράς. Η στρατηγική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα λεκτικών και μη λεκτικών στρατηγικών επικοινωνίας οι οποίες μπορεί να γίνουν πράξη (Canale και Swain, 1980). Αναφέρεται, δηλαδή, στη γνώση και την ικανότητα που χρειάζεται να αναπτύξουν οι ομιλητές για να λάβουν μέρος στην επικοινωνία. Η στρατηγική ικανότητα και η γλωσσική συνείδηση αποτελούν σημαντικό κομμάτι για την οικοδόμηση της επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα (Papaefthymiou-Lytra, 1987). “[Η] ικανότητα [αυτή] μας διευκολύνει να συνδεόμαστε με το σωστό τρόπο με την πραγματολογική χρήση της γλωσσικής φόρμουλας και με τη γνώση του κοινωνικο-πολιτισμικού μας περιβάλλοντος” (Willems, 1996, σ. 166). Η στρατηγική ικανότητα αναφέρεται στο γνωστικό προσανατολισμό του χρήστη της γλώσσας, τις γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές που χρησιμοποιεί για μαθησιακούς και επικοινωνιακούς σκοπούς (Papaefthymiou-Lytra, 1987). Η ικανότητα αυτή η οποία μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε τις λεκτικές εκφράσεις και τις στρατηγικές λόγου στην επικοινωνία έχει ονομαστεί και “διαδικαστική γνώση” (Willems, 1996).

Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η αύξηση της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας και η ταυτόχρονη οικονομοποίηση της εκπαίδευσης έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας εισήγαγε μια αλλαγή η οποία τόνισε ότι η γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από γραμματική, συντακτικούς κανόνες και λεξιλόγιο. Η γλώσσα είναι ταυτόχρονα και ομιλία στην οποία οι έννοιες και οι λειτουργίες συνδέονται έτσι ώστε να επιτευχθεί κατανόηση μεταξύ των ομιλητών. Επιπλέον η γλώσσα είναι φορέας ταυτότητας. Μέσω της γλώσσας μοιραζόμαστε αξίες, στάσεις, δεξιότητες (Renner, 1994). Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι γλώσσες διευρύνουν τους ορίζοντες, θα πρέπει να τις θεωρήσουμε ως το ιδανικό μέσο για να κατανοήσουμε άλλες κουλτούρες και χώρες, άλλες οπτικές γωνίες, να αντιληφθούμε τη σχετικότητα του πολιτισμού και της ίδιας της γλώσσας (Byram, 1989, O’Shaughnessy, 1994). Ένας αριθμός ερευνητών υποστηρίζει ότι μια δεύτερη ή μια ξένη γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα όταν χρησιμοποιείται ως μέσο για να μεταφέρει οικογενειακά θέματα (Brinton κ.α. 1989, Met, 1991, Crandall, 1992, 1994). Για παράδειγμα, η διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να προωθήσει την ειρήνη και να

εξαλείψει τα στερεότυπα (O'Shaughnessy, 1989) και τις προκαταλήψεις (Renner, 1994). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές προτού αρχίσουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες έχουν ήδη σχηματίσει στάσεις για άλλους λαούς και γνωρίζουν τις αντιπαλότητες των διαφόρων χωρών (Bygam, 1989). Είναι σαφές ότι η διδασκαλία της γλώσσας δεν αφορά μόνο τη γλώσσα ή το να μας καταστήσει ικανούς να λειτουργούμε απλώς ως τουρίστες αλλά θα πρέπει να προωθεί και θέματα κοινωνικής και πολιτισμικής φύσης (Anderson & Harris, 1996). Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι κατάλληλη για να ευαισθητοποιήσει πολιτισμικά τους μαθητές, να αποκτήσουν αρχικά γνώση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας και στη συνέχεια των άλλων, να εντοπίσουν τις διαφορές που υπάρχουν, χρησιμοποιώντας διάφορες πραγματολογικές στρατηγικές και έτσι να οδηγηθούν σε μια επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία (Willems, 1996). Στη γλωσσική διδασκαλία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του ' Άλλου' στο να κατανοήσουμε και να ορίσουμε την ταυτότητά μας (Duff και Uchida, 1997). Σε αυτά τα πλαίσια η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο τις εσω-πολιτισμικές όσο και τις διαπολιτισμικές διαφορές. Σε ένα ιδανικό περιβάλλον οι μαθητές θα πρέπει να εξετάζουν τις ιδιαιτερότητες της διαφοράς μέσα από τη δική τους κουλτούρα. Αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για να εξετάσουν τις διαπολιτισμικές διαφορές (Raw, 1997). Όπως σωστά επισημαίνει η Kramsch (1993) αυτό που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας είναι κυρίως η κατανόηση της 'διαφοράς' αυτής καθεαυτής και λιγότερο η κατανόηση μιας άλλης εθνικής ομάδας. Η απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας περιγράφεται ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης στην οποία η ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή του μαθητή επεκτείνεται με τη γνώση μιας καινούργιας γλώσσας καθώς και της πολιτισμικής της διάστασης (Bygam, 1989). Ακολουθώντας τον Bygam (1997) διακρίνουμε πέντε πλευρές της διαπολιτισμικής ικανότητας:

- Στάσεις, οι οποίες αφορούν την περιέργεια αλλά και την ετοιμότητα να απαλλαγούμε από τη δυσπιστία μας απέναντι στις άλλες κουλτούρες και να αυξήσουμε την ανεκτικότητα μας απέναντι στον 'άλλο'.
- Γνώσεις των κοινωνικών ομάδων καθώς και των πρακτικών τους τόσο στη δική μας χώρα όσο και στη χώρα τη γλώσσα της οποίας μαθαίνουμε.
- Ικανότητες ερμηνείας και συσχέτισης, με άλλα λόγια την ικανότητα να ερμηνεύουμε ένα κείμενο προερχόμενο από άλλη κουλτούρα και να το σχετίζουμε με κείμενα ή γεγονότα του δικού μας πολιτισμικού συστήματος.
- Ικανότητες ανακάλυψης και αλληλόδρασης που σημαίνει την ικανότητα να αποκτούμε νέες γνώσεις μιας κουλτούρας και των πρακτικών της και την ικανότητα να εφαρμόζουμε αυτές τις γνώσεις, τις στάσεις και τις ικανότητες κάτω από περιστάσεις πραγματικής επικοινωνίας.
- Κριτική πολιτισμική συνείδηση που αφορά την ικανότητά μας να αξιολογούμε κριτικά τόσο τον εαυτό μας όσο και τον 'άλλο'.

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί η σημαντική θέση που κατέχει στη διαπολιτισμική επι-

κοινωνία και η μη-λεκτική συμπεριφορά (πβ. Saville-Troike, 1995). Στα περισσότερα επικοινωνιακά γεγονότα το μήνυμα μεταφέρεται τόσο από λεκτικούς όσο και από μη λεκτικούς κώδικες ταυτόχρονα. Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η μη-λεκτική συμπεριφορά μπορεί να διδαχτεί μαζί με τη λεκτική συμπεριφορά (πβ. Royatos, 1992). Επειδή όμως η κατάλληλη μη-λεκτική συμπεριφορά είναι συχνά δύσκολο να αποκτηθεί στην ξένη/δεύτερη γλώσσα (Saville-Troike, 1995) ο Bygam (1997) προτείνει ότι είναι σημαντικό ο μαθητής να δημιουργεί σχέσεις μεταξύ του δικού του και του άλλου πολιτισμικού συστήματος παρά να μιμείται το γηγενή ομιλητή.

3. Διδασκαλία της Γλώσσας για Ειδικούς Σκοπούς

Η προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς βασίζεται στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μια ορισμένη κατηγορία αποδεκτών και για συγκεκριμένες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, ένα μάθημα για διδασκαλία της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς μπορεί να διαφέρει από ένα άλλο ως προς την επιλογή των ικανοτήτων, των θεμάτων, των περιστάσεων και των λειτουργιών (Paraefthymiou-Lytra, 1987). Το μαθησιακό γλωσσικό υλικό θα πρέπει να δημιουργείται γύρω από θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες τους, τους σκοπούς και τις προσδοκίες τους (ibid.). Πολλοί υποστηρίζουν ότι μια γλώσσα μαθαίνεται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα όταν χρησιμοποιείται ως μέσο μετάδοσης μαθησιακού υλικού το οποίο ενσωματώνεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή (Brinton κ.α. 1989) ή όπως αναφέρει ο Bigge (1990) στο ζωτικό χώρο του μαθητή. Ο Brinton κ.α. (1989) παρουσιάζουν πέντε διαφορετικούς λόγους για να υποστηρίξουν την προσέγγισή τους, ότι: (1) λαμβάνει υπόψη τους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής ενδεχομένως θα χρησιμοποιήσει τη γλώσσα, (2) η παρόθηση για μάθηση αυξάνεται, (3) οικοδομείται πάνω στις εμπειρίες του μαθητή για το αντικείμενο μάθησης και τη γλώσσα, (4) η γλώσσα διδάσκεται μέσα από αυθεντικό υλικό μάθησης και όχι αποσπασματικές προτάσεις και (5) τα νέα γλωσσικά στοιχεία που εισάγονται πρέπει να κατανοούνται για να μαθαίνονται.

Στο πλαίσιο της εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η συνεισφορά της συγκεκριμένης προσέγγισης έγκειται στο ότι μέσα από τη γλώσσα μπορούμε και πρέπει να εισάγουμε τόσο στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού όσο και του ομογενειακού/παροικιακού πολιτισμού καθώς και στοιχεία του παγκόσμιου πολιτισμού. Ειδικότερα για τους ομογενείς μαθητές, η διπολιτισμική και διγλωσσική τους ταυτότητα μπορεί να αναδειχθεί μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας. Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1994,1997) η ανάδειξη του διπολιτισμικού και πολυπολιτισμικού κεφαλαίου των Ελλήνων της διασποράς θα καταστήσει δυνατή την αλληλεπίδραση και αλληλοτροφοδότησή τους και θα ανοίξει νέες προοπτικές καλλιέργειας στην ελληνική γλώσσα και στον ελληνικό πολιτισμό, στις διάφορες εκφάνσεις του. Η διαλεκτική αυτή σχέση μεταξύ του ελλαδικού πολιτισμού και του πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς (ομογενειακό/παροικιακό και χώρα διαμονής) επιβάλλεται τόσο από γενικότερους

πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους, όσο και από ψυχο-παιδαγωγικούς.

Όπως τονίστηκε προηγουμένως, η διδασκαλία της ξένης/δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να θεωρείται ως ένα μέσο για την απόκτηση ικανότητας στη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω της εκμάθησης της γλώσσας και της σχέσης της με τις πολιτισμικές πρακτικές και την ταυτότητα που οι συνομιλητές φέρνουν στην εκάστοτε αλληλεπίδραση (Byram, 1997). Ακολουθώντας τον Byram (1997) το ζητούμενο είναι να αντικαταστήσουμε το φυσικό ομιλητή με το διαπολιτισμικό ομιλητή⁵. Με αυτό τον τρόπο η μίμηση αντικαθίσταται από τη σύγκριση, δημιουργώντας μια σχέση μεταξύ των δικών μας πεποιθήσεων και συμπεριφορών και αυτών των συνομιλητών μας.

4. Τεχνολογία των Υπερμέσων στην Εκμάθηση Γλώσσων

Η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας είτε ως ξένης είτε ως δεύτερης έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο τα τελευταία χρόνια και έχει ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τον υπολογιστή ως ένα σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η υπερμεσική τεχνολογία σε συνδυασμό με την τηλεματική τεχνολογία παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης τόσο των επιμέρους γλωσσικών ικανοτήτων όσο και της επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση των υπηρεσιών του διαδικτύου (Internet) και του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web) ως μέσου και πηγής αναζήτησης αυθεντικού υλικού, παρέχει μια νέα διάσταση στη γλωσσική εκπαίδευση. Το διδακτικό/μαθησιακό υλικό δεν περιορίζεται μόνο σε κείμενο, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει γραφικά, κείμενο, ήχο, εικόνα, κινούμενα σχέδια και βίντεο, μετατρέποντας έτσι το υπερκείμενο σε υπερμέσα.

Η τεχνολογία του υπερκειμένου παρέχει μια μη γραμμική μορφή οργάνωσης, διάταξης, αναπαράστασης και διάχυσης της πληροφορίας. Το υπερκείμενο βασίζεται στην ιδέα των 'συνδέσμων' ή των 'θερμών περιοχών'. Οι περιοχές αυτές μπορεί να είναι μια εικόνα ή ένα υπογεγραμμένο/έντονο κείμενο/λέξη/φράση. Πολλαπλές διαδρομές και πολλοί σύνδεσμοι επιτρέπουν μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής, αναζήτησης, διερεύνησης και εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης. Ιδιαίτερα, όταν παρέχεται η δυνατότητα εμπλουτισμού του μαθησιακού υλικού, μετατρέποντας έτσι το μαθητή σε συνεργάτη στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αν λάβουμε υπόψη ότι η προσπάθεια για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών σημαίνει ανάμεσα στα άλλα ότι η γλώσσα θα κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα, συνδυαζόμενη με την παρουσία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας. Ο συνδυασμός της υπερμεσικής και τηλεματι-

⁵ Η έννοια του διαπολιτισμικού ομιλητή (intercultural speaker), όπως έχει περιγραφεί από τον Byram (1997) αφορά το συνομιλητή που εμπλέκεται σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία, η επίτευξη της οποίας καθορίζεται όχι μόνο από την αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφορίας αλλά και από τη δημιουργία και διατήρηση των ανθρωπίνων σχέσεων.

κής τεχνολογίας προσφέρεται για τη δημιουργία πραγματικών και εικονικών συνθηκών και περιστάσεων επικοινωνίας, που θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την πρόκληση γλωσσικής δραστηριότητας.

Οι υπερμεσικές εφαρμογές Οπτικών Δίσκων (CD ROMs) παρέχουν ένα πεπερασμένο αριθμό συνδέσμων (links) και διδακτικού/μαθησιακού υλικού, πολύ συχνά σε μια προκαθορισμένη διαδρομή (path). Τέτοια συστήματα υπερμεσικών προϊόντων εκπαιδευτικού λογισμικού είναι εξ ορισμού κλειστά και περιορισμένα. Αντίθετα, τα δικτυωμένα υπερμεσικά είδη εκπαιδευτικού λογισμικού προσφέρουν ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης. Κατά την άποψή μας, ο κατάλληλος συνδυασμός της τηλεματικής με την υπερμεσική τεχνολογία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν πραγματική επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, σκόπιμη χρήση του γλωσσικού κώδικα και πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι τρεις αυτές δυνατότητες συνοψίζονται ως αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης από το Μήτση (1998α), οι οποίες διευκολύνουν, προάγουν και συμβάλλουν στην ταχύτερη και ευχερέστερη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Όλες αυτές οι δυνατότητες με τη συνδυασμένη χρήση των εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας παρέχουν νέα δυναμικά και διαδραστικά περιβάλλοντα εκμάθησης ξένων γλωσσών. Για παράδειγμα, η συζήτηση για κάποια συστηματική υπερμεσική προσέγγιση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών έχει μετατοπιστεί από την απλή εμπέδωση και εξάσκηση γλωσσικών δεξιοτήτων και την εκμάθηση του λεξιλογίου ως απλή καταλογράφηση λέξεων σε νέα δυναμικά και διαδραστικά προϊόντα γλωσσικού εκπαιδευτικού λογισμικού (Carter & McCarthy, 1988, Johns, 1991, Kanselaar, 1993, Laufer, 1993, Goodfellow, 1993, 1994). Ειδικότερα, η ανάπτυξη υπερμεσικών διαδραστικών λεξικών βασισμένων σε καλά τεκμηριωμένες θεωρίες μάθησης μπορούν να προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τέτοιας φύσης λεξικά εστιάζονται συνήθως σε λεξιλογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών για ειδικούς σκοπούς, όπως είναι η τεχνική ορολογία (Stamisson-Atmatzidi κ.ά., 1995). Επίσης, υπερμεσικά προγράμματα του τύπου υπερ-παραπεμπτικών πληροφοριών, ιδιαίτερα αν διαχέονται online φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερα από τα συμβατικά είδη τέτοιων προϊόντων (Aust, Kelly & Roby, 1993, Cates & Gooding, 1997). Γενικά, οι υπερμεσικές εφαρμογές στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων (Swann, 1992, Cumming, Sussex & Cropp, 1993, Boone κ.ά., 1996, Schulze, 1997), η αποτελεσματικότητα των οποίων εξαρτάται σημαντικά από τις θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζονται.

Αν και η ανάπτυξη διδακτικών σχημάτων θεωρείται ως μια σημαντική διαδικασία που αποβλέπει στην επιτυχή υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, θεωρούμε όμως ότι η ανάπτυξη αυστηρά προκαθορισμένων διδακτικών σχημάτων και φάσεων διδασκαλίας δεν εναρμονίζεται ούτε με την ανοικτή φύση αυτής της μορφής παροχής μορφωτικών αγαθών ούτε και με τη φύση των πολλαπλών διαλογικών και αλληλεπιδραστικών τε-

χνολογιών. Η ανάπτυξη όμως ευέλικτων διδακτικών σχημάτων μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η νέα τεχνολογία της τηλεματικής και των υπερμέσων στη γλωσσική εκπαιδευτική διαδικασία. Στη βάση αυτής της συλλογιστικής προτείνεται μια σειρά κατευθύνσεων για το σχεδιασμό ενός υπερμεσικού εκπαιδευτικού λογισμικού με δυνατότητα διασύνδεσης στο Διαδίκτυο για τη διδασκαλία/εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

5. Κατευθυντήριες Αρχές Σχεδιασμού

Η διδακτική προσέγγιση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας που ακολουθείται εδώ βασίζεται σε μια σύνθεση της επικοινωνιακής μεθόδου και της διδακτικής της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (ως δεύτερη) σε ένα υπερμεσικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της διδακτικής της γλώσσας για ειδικούς σκοπούς σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό λογισμικό με τίτλο “Ο Διαγόρας στην Ολυμπία” που αναμένεται να δώσει τη δυνατότητα στους ομογενείς κυρίως μαθητές να γνωρίσουν την Ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό καθώς και τη σχέση του με άλλους λαούς μέσα από τους Ολυμπιακούς Αγώνες και επιπλέον να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους στην Ελληνική γλώσσα και να εμπεδώσουν τα βασικά γλωσσικά και γραμματικο-συντακτικά στοιχεία της. Το λογισμικό αυτό απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 12-15 ετών. Οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να έχουν ορισμένες βασικές γνώσεις της Ελληνικής γλώσσας. Η χρήση του λογισμικού μπορεί να προφέρεται για αυτοδιδασκαλία αλλά και συμπληρωματικά στην τάξη. Η οργάνωση του γλωσσικού και επικοινωνιακού κώδικα του μύθου για το Διαγόρα στην Ολυμπία βασίστηκε στις ακόλουθες αρχές:

- Το περιεχόμενο να μην είναι περίπλοκο ως προς το νόημα (δυνατότητα ανάπτυξης γλωσσικής επικοινωνίας), όχι υπερβολικά απλό (δυνατότητα ανάπτυξης γλωσσικών ικανοτήτων) και όχι μονοπολιτισμικό (δυνατότητα ανάδειξης/αξιοποίησης του διπολιτισμικού και διγλωσσικού κεφαλαίου των αποδεκτών του).
- Το ύφος να είναι ζωντανό, ψυχαγωγικό, γλαφυρό, αυθεντικό και σε μορφή διαλόγου.
- Η μορφή και το λεξιλόγιο να προσφέρεται για ανάπτυξη καθημερινής γλωσσικής επικοινωνίας και βιωματικής διαμεταβίβασης- οι αποδέκτες να μπορούν να δουν τους εαυτούς τους ή να αναγάγουν μέσα από τα κείμενα, τον ήχο, τις εικόνες και τα άλλα πολυμεσικά υλικά τις δικές τους ιστορίες και βιώματα, το δικό τους διπολιτισμικό κεφάλαιο.
- Η οργάνωση του περιεχομένου να κεντρίζει το ενδιαφέρον των αποδεκτών για την εκμάθηση της γλώσσας και να αποτελεί πηγή δημιουργικών γλωσσικών και κοινωνικο-πολιτισμικών δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα μέσα από τη χρήση παράλληλου διδακτικού και μαθησιακού υλικού.

- Να είναι δυνατή η δραματοποίηση του περιεχομένου μέσα από την οργάνωση διαδραστικών δραστηριοτήτων με έμφαση τους ήχους, τις εικόνες και τις λέξεις.
- Τα κείμενα να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των αποδεκτών και να τους δίνεται η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στα δρώμενα.
- Να αναδεικνύεται η διαπολιτισμικότητα και οικουμενικότητα των ανθρωπίνων αξιών για ένα κόσμο συνεργασίας, αλληλεγγύης, κατανόησης, ειρήνης, ισότητας και δημοκρατίας και γενικότερα ευαισθητοποίησης σε κοινωνικά θέματα πλανητικής διάστασης.
- Το περιεχόμενο να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους αποδέκτες να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο μέσα στα πλαίσια πραγματικών αναγκών επικοινωνίας και βιωματικών καταστάσεων.
- Να ενσωματώνεται η γνώση βασικών στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και η αναγνώριση κοινών σημείων και διαφορών ανάμεσα στον ελλαδικό πολιτισμό και στον πολιτισμό των χωρών που ζούν οι Έλληνες της διασποράς.
- Να συμμετέχουν οι μαθητές στη δημιουργία, στον εμπλουτισμό και στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Να ασκούν οι μαθητές σημαντικό έλεγχο στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με το δικτυωμένο υπερμεσικό περιβάλλον.
- Να αναζητούν οι μαθητές τη συναφή γνώση από άλλες περιοχές του Παγκόσμιου Ιστού (WWW) και να δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων τους χρησιμοποιώντας μηχανισμούς σύγχρονης (chat), ασύγχρονης (discussion forum) και προσωπικής επικοινωνίας (e-mail).

Από υπερμεσική πλευρά, το σύστημα αποτελείται από τέσσερα βασικά μέρη: το μαθητή-χρήστη, τη διεπιφάνεια χρήσης, την περιοχή των έξι υποσυστημάτων (μοντέλο μαθητή, παιδαγωγικό μοντέλο, αναλυτής, γεννήτρια ασκήσεων, γεννήτρια ανατροφοδότησης, βάση δεδομένων λεξιλογίου) και τον υπερ-χώρο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο λεξιλόγιο. Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης ο κύριος στόχος της μάθησης λεξιλογίου είναι ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις λέξεις αποτελεσματικά σε 'πραγματικές' περιστάσεις επικοινωνίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση υιοθετούμε την τυπολογία του Neuer κ.ά. (παρατίθεται στον Kanselaar, 1993) οι οποίοι διακρίνουν τρία διαδοχικά στάδια στη διδακτική των ξένων γλωσσών από επικοινωνιακή άποψη: (1) το δεκτικό στάδιο

(receptive), (2) το αναπαραγωγικό στάδιο (reproductive) και (3) το παραγωγικό στάδιο (productive). Για κάθε στάδιο προτείνουν ασκήσεις ορισμένου τύπου. Στο πρώτο στάδιο (δεκτικό), η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση της σημασίας των λέξεων, στη συνέχεια ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τη λέξη σε δομημένες ασκήσεις (αναπαραγωγικό) και τέλος ο μαθητής θα πρέπει να εξασκηθεί στη χρήση των λέξεων στο γραπτό και προφορικό λόγο (παραγωγικό).

Στο δεκτικό στάδιο ο μαθητής θα μπορεί να επιλέξει μια ενότητα που αναφέρεται στο 'Διαγόρα στην Ολυμπία' από τον υπερ-χώρο και με τη βοήθεια των δρομικών πλήκτρων και του ποντικιού θα σημειώνει κάθε λέξη στο κείμενο που ανακτήθηκε. Η σημείωση και ενεργοποίηση κάθε λέξης θα τον παραπέμπει στη βάση λεξικού η οποία θα περιλαμβάνει τα παράγωγα της λέξης, το πλαίσιο ή συγκείμενο που χρησιμοποιείται στον καθημερινό επικοινωνιακό λόγο, την οικογένεια της λέξης, τη σημασία ή σημασίες της, την προφορά της, τη γραμματολογική της κατηγορία κ.α. Με τη βοήθεια της γεννήτριας ασκήσεων ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα εξάσκησης και εμπέδωσης μέσα από αναπαραγωγικού και παραγωγικού τύπου ασκήσεις. Τέτοιες ασκήσεις περιλαμβάνουν αντιστοίχιση, ακροστιχίδες, επιλογή σωστού-λάθους, συμπλήρωση κενών, ακούω και γράφω, συλλαβισμός λέξεων, συμπλήρωση οικογενειών λέξεων, σχηματισμός φράσεων, προτάσεων, αναδιατύπωση προτάσεων, σχηματισμός σύνθετων λέξεων κ.ά. Στη συνέχεια η γεννήτρια ανατροφοδότησης θα πληροφορεί το μαθητή για το αποτέλεσμα και θα παρέχει διορθωτική ανατροφοδότηση σε περίπτωση λάθους και ενισχυτική ανατροφοδότηση στις σωστές απαντήσεις.

Η επεξεργασία των πληροφοριών θα γίνεται από τον αυτόματο αναλυτή προτάσεων. Ο αναλυτής, με άλλα λόγια, είναι ένα πρόγραμμα το οποίο μπορεί να αποφασίσει αν μια πρόταση είναι σωστή είτε συντακτικά είτε μορφολογικά. Θα χρησιμοποιεί δύο ειδών γνώση: (1) τη δηλωτική γνώση που θα ενσωματώνεται στο λεξικό και (2) τη διαδικαστική γνώση στη μορφή γλωσσικών κανόνων σχετικά με τη δομή της γλώσσας και τα γραμματολογικά της στοιχεία. Το τμήμα αυτό θα συνεργάζεται με το μοντέλο του μαθητή.

Ο σχεδιασμός του μοντέλου του μαθητή καθορίζεται από τη λειτουργία που καλείται να υποστηρίξει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μας ενδιαφέρουν τα ακόλουθα: πληροφόρηση για το πώς λύνει τις ασκήσεις ο μαθητής, πληροφόρηση σχετικά με την πορεία της διδακτικής-μαθησιακής διάδρασης του μαθητή με το λογισμικό και πληροφόρηση για την πρόοδο του χρήστη-μαθητή τόσο κατά την τελευταία δραστηριότητά του όσο και για το σύνολο των δραστηριοτήτων του. Με άλλα λόγια, το μοντέλο του μαθητή θα λειτουργεί ως ένα γνωστικό μοντέλο. Ειδικότερα το τμήμα αυτό θα εκτελεί δύο κύριες λειτουργίες: (1) διάγνωση σφαλμάτων και (2) καταγραφή σφαλμάτων για χρήση στο διδακτικό/μαθησιακό τμήμα.

Βιβλιογραφία

- Agar, M. (1997):** The biculture in bilingual. Στο N. Coupland & A. Jaworski (επιμ.) Sociolinguistics. New York: St. Martin's Press.
- Anderson, J. & Harris, V. (1996):** Modern languages and environmental education - competing or complementing subjects? Στο S. Inman & P. Champain (επιμ.) Thinking Futures. Environmental Education in Initial Teacher Training. UK: WWF.
- Αρβανίτης, Π. (1997):** Διαλογικά πολυμέσα: χρήσεις και εφαρμογές τους στην εκμάθηση ξένων γλωσσών στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Proceedings of the 11th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics. Dept. of Theoretical & Applied Linguistics, School of English, Aristotle University of Thessaloniki (σ.273-278).
- Aust, R., Kelley, M.J & Roby, W. (1993):** The Use of hyper-reference and conventional dictionaries. Educational Technology Research and Development, Vol. 41, No.4, σ.63-73.
- Bachman, L. (1987):** Fundamental Considerations of Language Testing. Reading: Addison-Wesley.
- Bigge, M. (1990):** Θεωρίες Μάθησης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Boone, R. κ.ά., (1996):** Hypermmedia pre-reading lesson: learner-centered software for kindergarten. Journal of Computing in Childhood Education, 7 (1/2): 39-69.
- Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989):** Content-Based Second Language Instruction. Boston: Heinle and Heinle.
- Byram, M. (1989):** Intercultural education and foreign language teaching. World Studies Journal, 7(2):4-7.
- Byram, M. (1997):** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M & Swain, M. (1980):** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1(1):1-47.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988):** Vocabulary and Language Teaching. Longman, London.
- Cates, W.M. & Gooding, S. (1997):** The Relative effectiveness of learning options in multimedia computer-based fifth-grade spelling instruction. Educational Technology Research and

- Development, 45 (2): 27-46.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1998):** On directness in communicative language teaching. *TESOL Quarterly, The Forum*, 32(1):116-119.
- Chomsky, N. (1965):** *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980):** *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Cicourel, A. (1973).** *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Harmondsworth: Penguin.
- Crandall, J. (1992):** Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 111-126.
- Crandall, J. (1994):** Content-centered language learning. *ERIC Digest ED367142*.
- Cumming, G., Sussex, R. & Cropp, S. (1993):** Learning english as a second language: towards the “Mayday” intelligent educational system. *Computers and Education*, 20(1):119-126.
- Cummins, J. (1981):** *The Role of Primary Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. Sacramento: California State Department of Education.
- Δαμανάκης, Μ. (1994):** Πολιτισμικές και γλωσσικές εξελίξεις στον ελληνισμό της “Διασποράς” και οι συνέπειες τους για την εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων και Νηπιαγωγών*, Αγία Νάπα, Κύπρος, 21-22 Απριλίου, Λευκωσία, ΠΟΕΔ. (σ.143-153).
- Δαμανάκης, Μ. (1997):** Η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Στο *Ε. Σκούρτου (Επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος (σσ.63-82).
- Duff, A.P. & Uchida, Y. (1997):** The negotiation of teachers’ sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3):451-486.
- Fox, C.A. (1993):** Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French. *The Modern Language Journal*, 77(3):313-324.
- Goodfellow, R. (1993):** CALL for vocabulary, requirements, theory and design. *Computer Assisted Language Learning*, 6(2):99-122.
- Goodfellow, R. (1994):** Design principles for computer-aided vocabulary learning. *Computers and Education*, 23(1/2):53-62.

- Halliday, M (1975):** Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972):** On communicative competence. Στο C. Brumfit & K. Johnson (επιμ.) The Communicative Approach to Language Teaching. London: Oxford University Press.
- Johna, T. (1991):** From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. ELRJ 4: 27-45
- Kanselaar, G. (1993):** The didactics of foreign language teaching with multimedia. Journal of Information Technology for Teacher Education, 2(2):251-265.
- Κατσιμαλή, Γ. (1998):** Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αδημοσίευτο.
- Kramsch, C. (1993):** Language study as border study: experiencing difference. European Journal of Education, 28(3):349-358.
- Laufer, B. (1993):** How much Lexis is necessary for reading comprehension? Στο P. Arnold & H. Bejoint (επιμ.) Vocabulary and Applied Linguistics. London: Mcmillan.
- Littlewood, W. (1981):** Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μακράκης, Β. & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995):** Υπολογιστές στην Εκπαίδευση: Μια Κριτική Επισκόπηση στο Διεθνή Χώρο και στην Ελλάδα. Τεχνική Έκθεση. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Met, M. (1991):** Learning language through content: learning content through language. Foreign Language Annals, 24(4):281-295.
- Μήτσης, Ν. (1998α):** Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998β):** Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- O'Shaughnessy, M. (1994):** Development education and the teaching of modern languages. Στο A. Osler (επιμ.) Development Education. Global Perspectives in the Curriculum. London: Cassell.
- Papaefthymiou-Lytra, S. (1987):** Language, Language Awareness and Foreign Language Learning. Athens: The University of Athens Press.
- Paulston, C. (1990):** Linguistic and communicative competence. Στο R.

- Scaracella, E. Andersen & S. Krashen (επιμ.)
Developing Communicative Competence in a Second Language. Boston: Heinle and Heinle.
- Poyatos, F. (1992):** Non-verbal communication in foreign language teaching: Theoretical and methodological perspectives. Στο A. Helbo (επιμ.) Evaluation and Language Teaching. Bern: Peter Lang.
- Renner, C. (1994):** Multicultural methodologies in second language acquisition: Integrating global responsibility, peace education and cross-cultural awareness. Peace, Environment and Education, 5(3):17-26.
- Raw, L. (1998):** Intercultural competence: does it exist? Teaching Towards Intercultural Competence Conference. Sofia, Bulgaria, October 1997.
[Http://www.britcoun.org/bulgaria/eltconf/papers/raw.htm](http://www.britcoun.org/bulgaria/eltconf/papers/raw.htm).
- Savignon, S.J. (1983):** Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Saville-Troike, M. (1995):** The Ethnography of Communication. An Introduction. Oxford: Blackwell.
- Schulze, M. (1997):** Textana- text production in a hypertext environment. Computer Assisted Language Learning, 10 (1):71-82.
- Stamison-Atmatzidi, M.,
Vagelatos, A. &
Christodoulakis, D. (1995):** Teaching english engineering terminology in a hypermedia environment. Computer Assisted Language Learning, 8(2/3):275-283.
- Swann, P. (1992):** Computer Assisted Language Learning for English as a Foreign Language. Computers and Education, Vol. 19, No.3, pp.251-266.
- Taylor, D.S. (1988):** The meaning and use of the term “Competence” in linguistics and applied linguistics. Applied Linguistics, 9(2):148-68.
- Thierry, C. (1996):** Learning a second language for specific purposes within a hypermedia framework. Computer Assisted Language Learning, 9(1): 3-43.
- Verhoeven, L. (1997):** Sociolinguistics and education. Στο F. Coulmas (επιμ.) The Handbook of Sociolinguistics. Oxford: Blackwell.
- Willems, G. M. (1996):** Οι στρατηγικές ικανότητες στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακρόκη (επιμ.) Ευρώπη και Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γ΄. Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός: Η Διδασκαλία τους στα Ελληνόπουλα της Διασποράς

Προϋποθέσεις Απρόσκοπτης Μάθησης της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής Βάμβουκας Μιχάλης Ι.

1.0 Εισαγωγή

Η μάθηση της Ανάγνωσης και της Γραφής, του γραπτού λόγου, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής μάθησης, γιατί μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει πριν απ' όλα *επικοινωνώ* στη γλώσσα αυτή και πρώτα-πρώτα προφορικά. Μαθαίνω δηλαδή να *ακούω με κατανόηση*, να *ομιλώ* (εκφράζομαι σωστά), να *διαλέγομαι*, να *συνδιαλέγομαι*, να *συν-ζητώ*, να *κάνω* και να *έχω δραστηκές γλωσσικές ανταλλαγές* στην γλωσσική μου κοινότητα ή ομάδα.

Σωστή, όμως, προφορική έκφραση και επικοινωνία σημαίνει διατύπωση εμπειριών, βιωμάτων, συναισθημάτων, επιθυμιών και σκέψεων με πληρότητα σε φραστικά σύνολα, με σεβασμό των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας, με ορθή άρθρωση και προφορά και κατάλληλο τόνο (μέτρο-ρυθμό), ώστε ο ομιλητής να γίνεται κατανοητός από τον ακροατή.

Με την γραφή ο προφορικός λόγος κωδικοποιείται σύμφωνα με ένα συμβατικό σύστημα *οπτικών σημείων* (γραμμάτων-γραφημάτων). Η *γραφή*, δηλαδή, είναι *συμβολισμός* (κωδικοποίηση) της προφοράς με οπτικά σύμβολα ή σημεία πάνω σ' ένα *χώρο* (στέρεο και διατηρητέο υλικό) μ' ένα ορισμένο *ρυθμό* (χωρισμός της προφορικής αλυσίδας του λόγου με διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις και χρήση σημείων στίξης για τη σημείωση του επιτονισμού). Και η *Ανάγνωση* είναι *ανακωδικοποίηση* ή και *αποκωδικοποίηση* (Μ. Βάμβουκα, 1992) των συμβατικών οπτικών σημείων του γραπτού λόγου και η εκφορά των ισοδύναμων (ισότιμων) σημείων του προφορικού μ' ένα ορισμένο *ρυθμό* και μέσα σ' ένα ορισμένο *χώρο* (περιβάλλον ανάγνωσης). Ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο, την γραφή και ανάγνωση ("προφορικοποίηση" του γραπτού) υπάρχει μια αντιστοιχία (φωνηματικογραφηματική αντιστοιχία). Η αντιστοιχία αυτή όμως δεν είναι πλήρης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος είναι απλή ανακωδικοποίηση του προφορικού. Αντιθέτως ο γραπτός λόγος απαιτεί άλλες γνωστικές διεργασίες, είναι δηλαδή ένα *εργαλείο σκέψης* που μεταμορφώνει τη σχέση του υποκειμένου με το αντικείμενο (πραγματικότητα).

Η γλώσσα από τη φύση της είναι μάθημα πρακτικό. Μαθαίνει κανείς να ομιλεί, ακούοντας τους άλλους να ομιλούν και ομιλώντας ο ίδιος. Μαθαίνει κανείς να διαβάζει, διαβάζοντας και να γράφει γράφοντας. Ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γράψιμο, ως γλωσσικές διδακτικές δραστηριότητες και δεξιότητες, πρέπει να συνειρνονται και να συνυφαίνονται.

Σήμερα ωστόσο γίνεται αποδεκτό ότι προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στην προφορική γλώσσα. Η γλωσσική επικοινωνία στον άνθρωπο είναι προφορική, πριν γίνει γραπτή. Σε κάθε γλώσσα οι ομιλούμενες μορφές είναι πρωτογενείς και οι γραπτές

μορφές της δευτερογενείς. Επομένως, η άσκηση των μαθητών στην ακρόαση και την ομιλία προέχει. Η εξοικείωση των μαθητών με τον ελληνικό λόγο βελτιώνει το λόγο τους (ακοή, άρθρωση, εκφορά), υποκινεί την ευαισθησία τους στη δομή των φραστικών συνόλων της Ελληνικής και στην κλιμάκωση του τόνου και βαθμιαία οι μαθητές αφομοιώνουν και εσωτερικεύουν δομές ηχητικών και φραστικών συνόλων.

2.0 Η μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο προσέγγισης του γραπτού λόγου γενικά και της πρώτης ανάγνωσης και γραφής ειδικότερα, που συνοπτικά εκθέσαμε προηγουμένως, αλλά και πορίσματα παλιών και πρόσφατων μελετών και ερευνών (Nysse M-C., 1997) σχετικών με τη μάθηση της γραπτής μητρικής γλώσσας και την ανάλυση και κατανόηση των δυσκολιών που συναντούν οι αρχάριοι αναγνώστες, μάς επιτρέπουν να περιγράψουμε τις αναγκαίες συνθήκες για την απρόσκοπτη αντιμετώπιση της μάθησης αυτής. Οι συνθήκες αυτές ανάγονται στο *μαθητή* (φυσική και αισθητηριακή του κατάσταση, γλωσσικές, διανοητικές και γνωστικές του ικανότητες, συναισθηματική και βουλητική του κατάσταση), το *υλικό* που χρησιμοποιείται για τη μάθηση και διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής και το *περιβάλλον* διαβίωσης του μαθητή και εκτύλιξης της αναγνωστικής μάθησης.

Οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν αλληλοδραστικά τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η λεπτομερής μελέτη και ανάπτυξη τους ξεφεύγει από τα στενά όρια της εισήγησης αυτής. Θα αρκεστούμε σε σύντομη παρουσίαση των πιο ουσιωδών και τη πιο λεπτομερή επισήμανση εκείνων των οποίων η επίδραση στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης δεν είναι προφανής. Η περιγραφική παρουσίαση των αναγκαίων αυτών συνθηκών, ως προαπαιτούμενων, υπαγορεύουν α) *τις αναγκαίες διδακτικές δράσεις και δραστηριότητες* που οφείλουν να υιοθετούν και αποδεικνύουν οι δάσκαλοι, ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται από το νηπιαγωγείο για την επιτυχή προσέγγιση β) *τα χαρακτηριστικά του υλικού μάθησης* της Ανάγνωσης και γ) *τα είδη και τους τύπους ασκήσεων εμπέδωσης των μαθήσεων και αξιολόγησης των επιδόσεων* που σημειώνουν οι μαθητές.

3.0 Συνθήκες που ανάγονται στο μαθητή

3.1 Ενδιαφέρον, ανάγκες, επιθυμίες και κίνητρα για διάβασμα και γράψιμο. Βασικός κανόνας επιτυχούς προσέγγισης της ανάγνωσης είναι ο κανόνας του ενδιαφέροντος· να δοκιμάζει το παιδί την επιθυμία να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Να έχει συνειδητοποιήσει τις λειτουργίες που επιτελούν η ανάγνωση και η γραφή· να υπολογίζει στις ωφέλειες από τη μάθηση του γραπτού λόγου. Ο αρχάριος αναγνώστης χρειάζεται να έχει θετικές προσδοκίες, κίνητρα για τη μάθηση του γραπτού, ότι η μάθηση αυτή θα του αποφέρει οφέλη, χαρά, ευχαρίστηση, ανταμοιβές και αξίζει τον κόπο. Όλα αυτά είναι συνάρτηση του περιβάλλοντος (οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού) όπου διαβιώνει ο μαθητής.

Ίσως το πιο σημαντικό για το παιδί που αρχίζει να μαθαίνει συστηματικά την ελληνική γλώσσα στα πλαίσια ενός ξενόγλωσσου περιβάλλοντος είναι ότι πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει πως η μάθηση αυτή δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο για την επίτευξη άλλων σκοπών· να έχει κατανοήσει ότι *αξίζει τον κόπο το να μάθει να διαβάζει και να γράφει και Ελληνικά*. (Θα επικοινωνεί, για παράδειγμα με συγγενείς και φίλους στην Ελλάδα). Η συνειδητοποίηση της σκοπιμότητας και χρησιμότητας εκμάθησης της ελληνικής αποτελεί ισχυρό παρωθητικό παράγοντα, ο οποίος ενεργοποιεί και κινητοποιεί το μαθητή για να μαθαίνει.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες. Αφήγηση ιστοριών, διάβασμα παραμυθιών, ακρόαση δίσκων, μαγνητοφωνήσεων, επιστολών φίλων, οικείων και συγγενών.

3.2 Προφορικός λόγος. Η μάθηση του γραπτού λόγου, σημειώθηκε προηγουμένως, θεμελιώνεται και οικοδομείται πάνω στον προφορικό. Αν δεν υπάρχει προφορική γλώσσα γύρω από το παιδί, δεν μαθαίνει να ομιλεί. Κι αν δεν υπάρχει γραπτή γλώσσα γύρω από το παιδί, δεν νιώθει την ανάγκη να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Το πέραςμα από το γραπτό στον προφορικό λόγο και αντίστροφα απαιτεί να έχει κατακτήσει ο μαθητής ένα ελάχιστο αλλά επαρκές επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, να έχει ικανοποιητικώς αφομοιώσει τη διαδικασία μάθησης της ομιλούμενης γλώσσας. Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει καταρχήν τη δεξιότητα διαφοροποίησης και κατοχής του φωνητικού υλικού της γλώσσας του περιβάλλοντος και μετά τη πρόσκτηση μορφολογικών, γραμματικών και σημασιολογικών μορφών της.

Επειδή, λοιπόν, ο *γραπτός λόγος* προϋποθέτει τον προφορικό, ο οποίος στο ελληνόπουλο της αλλοδαπής που ζει σε ξενόγλωσσο περίγυρο, είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένος, *χρειάζεται να δοθεί σ' αυτόν προτεραιότητα και έμφαση*. Για να μάθει κανείς το γραπτό λόγο πρέπει να ξέρει ήδη το προφορικό, να ξέρει ήδη να ομιλεί. Αυτή η προϋπόθεση συνιστά το κυριότερο εμπόδιο, την πηγή των δυσκολιών που συναντούν τα κωφά παιδιά, τα παιδιά των μεταναστών και τα παιδιά των οποίων η προφορική γλώσσα διαφέρει πολύ από τη γλώσσα που συναντούν στα γραπτά κείμενα. Όταν το παιδί κατέχει την προφορική γλώσσα και κατανοεί την αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων δε χρειάζεται πολύ χρόνο για να κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης.

Διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες: διευκόλυνση των παιδιών να αποκτήσουν εμπειρίες, να ακροώνται και να εκφράζονται προφορικά· να μεταφράζουν εικονογραφημένο ή ιχνογραφημένο λόγο σε προφορικό και να αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες και βιώματα· να μεταφράζει σε προφορικό λόγο μια ιστορία εκφρασμένη εικονογραφικά ή ιχνογραφικά· να σχηματίζει φράσεις με οικείες λέξεις που του δίνονται προφορικά· να εκφράζει στοιχειωδώς με ιχνογράφημα (*εικονικός λόγος*) μια προφορική εντολή (*προφορικό λόγο*)· να μεταφράζει με κίνηση (*κινητική αναπαράσταση*) μια εντολή που του δίνεται προφορικά (*προφορικός λόγος*).

3.3 Σημειωτική ή συμβολική λειτουργία. Η λειτουργία αυτή που εκδηλώνεται ως ικανότητα αναπαράστασης μέσω ενός διαφοροποιημένου σημαίνοντος (συμβόλου, σημείου) ενός οποιουδήποτε σημαίνόμενου (κατάστασης ή αντικειμένου) γνωρίζουμε (J. Piaget) ότι αναπτύσσεται μεταξύ του 1^{ου} και 2^{ου} έτους της ζωής και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά βήματα στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Δ. Καττή, 1992). Στον προφορικό λόγο εκδηλώνεται ως ικανότητα αναφοράς σε ένα μη παρόντικό αντικείμενο (μια ενέργεια ή κατάσταση) μέσω ενός φωνηματικού συνόλου, δηλαδή ως λεξική συμπεριφορά (εκφορά λέξεων). Αργότερα και για την επιτυχή προσέγγιση της μάθησης του γραπτού το παιδί πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι, ό,τι λέγεται, μπορεί να παριστάνεται γραφικώς, να γράφεται, να “σημειώνεται”. Βέβαια τα παιδιά και ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα περιβάλλονται από σύμβολα που τα ερεθίζουν και τα υποκινούν να αναζητούν τη σημασία τους (σήματα κώδικα οδικής κυκλοφορίας, διαφημιστικές πινακίδες, πινακίδες καταστημάτων, σημάνσεις οδηγιών χρήσης κ.τ.λ.). Τα γραπτά αυτά σύμβολα που μεταφράζονται σε κατανοητά περιεχόμενα συνιστούν το ασυνείδητο θεμελιώδες σημειωτικό σύστημα της γραπτής γλώσσας. Το παιδί, όμως, που προσεγγίζει συστηματικά τη μάθηση του γραπτού λόγου πρέπει να συνειδητοποιήσει τη δυνατότητα “σημείωσης” αυτού που λέγεται. Αυτή η “σημείωση” πρέπει να γίνεται με σεβασμό των γλωσσολογικών ικανοτήτων και του ρυθμού του μικρού παιδιού. Και προοδευτικά του επιτρέπει να ανακαλύψει τους σημειολογικούς μηχανισμούς παράστασης της βιωμένης εμπειρίας και κατάκτησης της φωνηματικο-γραφηματικής αντιστοιχίας της γλώσσας.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να αναγνωρίζει και να ονομάζει μια σειρά σχηματικών παραστάσεων (ιχνογραφημάτων) προσώπων, ζώων, πραγμάτων και ενεργειών ή καταστάσεων. Αφού δίνεται η συμβολική παράσταση μιας φράσης που συντίθεται από ένα υποκείμενο, ένα ρήμα κι ένα αντικείμενο να προσφέρει καινούριες φράσεις στις οποίες τροποποιούνται τα σύμβολα που αντιστοιχούν στο υποκείμενο και το αντικείμενο· να απεικονίζει με ιχνογραφήματα απλές φράσεις-προτάσεις· να προσδιορίζει τη θέση διαφόρων αντικειμένων σε σχέση με άλλα που παριστάνονται σχηματικά.

Οι σχετικές ασκήσεις αρχίζουν από το νηπιαγωγείο ως ομαδικές και κάτω από την εποπτεία και καθοδήγηση νηπιαγωγού.

3.4 Μεταγλωσσική και μεταφωνολογική συνείδηση. Η κατάκτηση του γραπτού λόγου απαιτεί τη συνειδητοποίηση της τμηματικής δομής του λόγου. Η συνειδητοποίηση των ενοτήτων του λόγου-λέξεων, συλλαβών και φωνημάτων-από το μαθητή θεωρείται (M-C. Nyssen, 1997) αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης. Το παιδί πρέπει να φθάσει στο να ταυτίζει τις φωνολογικές συνιστώσες των γλωσσολογικών ενοτήτων και να τις χειρίζεται με τρόπο συνειδητό και σκόπιμο. Αυτό είναι απαραίτητο για να κατανοηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ γραφημάτων ή και των φωνολογικών τους αντιστοιχιών. Επίσης, η κατανόηση του προφορικού μηνύματος επιβάλλει

αυτόματα μια τομή στην προφορική αλυσίδα του λόγου, στο φραστικό σύνολο.

Η συνειδητοποίηση από μέρους του παιδιού της τμηματικής δομής της προφορικής αλυσίδας, και η οργάνωσή της στο χώρο είναι βασική συνιστώσα της μάθησης της γραφής. Η πρόσκτηση της γραφής απαιτεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, μια κατοχή του γραφικού διαστήματος (χώρου) κι ένα κάποιο βαθμό κινητικής, πραξιακής και συναισθηματικής εξέλιξης (Auzias M., et De Ajuriaguera J., 1986).

Οι μαθητές πρέπει με ποικίλες δραστηριότητες να ασκούνται στην αποσύνθεση, τμήση και ανάλυση του προφορικού και γραπτού λόγου και στη σύγκριση αποτελεσμάτων. Αυτές οι δράσεις τους συντελούν στο να δομούν προοδευτικά το σύστημα αντιστοιχιών φωνημάτων και γραφημάτων. Η μάθηση της ανάγνωσης παίρνει έτσι μορφή παιχνιδώδους δραστηριότητας, δεν είναι αποθήκευση γνώσεων, (γραμμάτων, φθόγγων, λέξεων κ.τ.λ), αλλά πρόσκτηση μέσω δράσης διανοητικών δεξιοτήτων (αναγνώρισης, ταύτισης, ανάλυσης, σύνδεσης, συνδυασμού, σύγκρισης, ταξινόμησης και αξιολόγησης).

Τα διαφορετικά χρώματα γραφής των συλλαβών των λέξεων βοηθούν στην οπτική αντίληψη της συλλαβικής τους σύνθεσης.

Η αναζήτηση της ίδιας συλλαβής ή του ίδιου φθόγγου σε διαφορετικές λέξεις και η εκφορά από τα παιδιά και άλλων λέξεων που αρχίζουν από την ίδια “φωνούλα” ή από το ίδιο γράμμα, που έχουν την ίδια “φωνούλα” ή γράμμα στην αρχή, στο τέλος ή στο εσωτερικό τους, είναι σημαντικής αξίας δραστηριότητα. Εκτός από την εμπέδωση των παραπάνω δεξιοτήτων, ενεργοποιεί το “εν δυνάμει” λεξιλόγιο των μαθητών και προετοιμάζει τους μαθητές στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής προτάσεων που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες. Για τη συστηματική άσκηση των μαθητών μπορούν να προτείνονται στα παιδιά ασκήσεις κατάτμησης του λόγου, φράσεις με ομοιοκαταληξία και παρηχήσεις. *Ασκήσεις απαρίθμησης γλωσσολογικών και φωνολογικών ενοτήτων, κατάργησης φωνημάτων (Χάρης-Άρης, τώρα-ώρα), προσθήκης φωνημάτων (αλάτι-παλάτι, ώρα-δώρα), αντικατάστασης φωνημάτων ή συλλαβών (μόδα-σόδα-ρόδα, πόδι-βόδι-ρόδι, σαγόι-βαγόι), αντιμετάθεσης τμημάτων (σόδα-δάσο) κ.τ.λ.*

3.5 Ικανότητα ακουστικής και οπτικής διάκρισης. Η καλή κατάσταση των αισθητηρίων οργάνων της ακοής και της όρασης είναι αναγκαία για να αντιλαμβάνεται τους ήχους και τις μορφές των γραμμάτων, γραφημάτων και λέξεων και για να μπορεί να κάνει λεπτές διακρίσεις, όπου υπάρχουν λεπτές αλλά ουσιώδεις και σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε φθόγγους ή μορφές γραμμάτων και συμβόλων (β-θ, γ-ν, σ-ρ-δ-6-9). Η ελλιπής ικανότητα ακουστικής ή οπτικής διάκρισης, η ανικανότητα διάκρισης λέξεων της προφορικής ή γραπτής γλώσσας, συνιστά σοβαρή αδυναμία, η οποία βέβαια δεν είναι χαρακτηριστική μόνο των μικρών μαθητών. Όταν οι διαφορές μεταξύ σημαντικών συμβατικών μορφών (λέξεων) περνούν απαρατήρητες, η μια λέξη συγχέεται

με μια άλλη. Η φράση τότε δεν έχει νόημα και ο αναγνώστης, αναγκασμένος να την επαναλαμβάνει εξαρχής, διασπά την προσοχή του. Πρέπει λοιπόν να μπορεί να ξεχωρίζει τη λέξη από τη γειτονική ή παραπλήσια της, να μη συγχέει τις λέξεις ή τα γράμματα. Βελτιώνοντας τη διακριτική οπτική ικανότητα του ο μαθητής βελτιώνει την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητά του.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να συγκρίνει ακουστικώς δυο λέξεις, οι οποίες διαφέρουν μόνο σ' ένα φώνημα, και να επισημαίνει την ομοιότητα ή τη διαφορά τους (ρόδι-βόδι, μήνα-νήμα, πονώ-πεινώ, καρούλι-μαρούλι, πεινώ-πηδώ)· να ανακαλύψει την παρουσία συγκεκριμένου φθόγγου (π.χ. ου) μέσα σε μια σειρά λέξεων που δίνονται προφορικά ή ενός γραφήματος σε μια σειρά γραπτών λέξεων· να σημειώνει τα δυο όμοια γράμματα που υπάρχουν σε καθεμιά λέξη μιας σειράς· να συγκρίνει οπτικά μια σειρά λέξεων προς διδόμενη λέξη-στόχο και να αντιλαμβάνεται την ομοιότητα (π.χ. βόλι / βόδι, βόλι, ρόβι, βίδα).

3.6 Ικανότητα οργάνωσης χώρου, χρόνου, χωροχρόνου. Στο εισαγωγικό μέρος της μελέτης αυτής επισημάνθηκε ότι η ανάγνωση είναι εκφορά φωνολογικών συνόλων μέσα στο χώρο σύμφωνα μ' ένα ρυθμό, ενώ η γραφή είναι κατανομή γραφηματικών συνόλων πάνω στο χώρο ενός στέρεου και διατηρητέου υλικού (π.χ. φύλλο χαρτιού) μ' ένα ορισμένο ρυθμό. Αν, λοιπόν, δεχτούμε ότι η Ανάγνωση είναι η μετάβαση από το προφορικό λόγο, που εκτυλίσσεται στο χρόνο (ρυθμό), στο γραπτό λόγο, ο οποίος εκτυλίσσεται στο διάστημα (χώρο), αντιλαμβάνεται κανείς πόσο αναγκαίο είναι για το παιδί που προσεγγίζει τη μάθηση της Ανάγνωσης να έχει αποκτήσει την έννοια του χώρου, του χρόνου και των συναφών μ' αυτές εννοιών. Η εκμάθηση των δύο δεξιοτήτων από τη φύση τους εμπλέκουν την ικανότητα του μικρού μαθητή να οργανώνει ικανοποιητικά το χώρο, να ταυτίζει τα αντικείμενα μέσα στο χώρο, δηλαδή να αντιλαμβάνεται ότι ο προσανατολισμός δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω δημιουργεί διαφορές στα αντικείμενα-γράμματα (θ-β, Μ-Σ, ε-3, σ-ρ-δ κ.τ.λ) και οφείλει να ενθυμείται (οπτική μνήμη) σε ποια κατεύθυνση αντιστοιχεί το ένα ή το άλλο φώνημα. Εκτός, όμως, από την ικανότητα οργάνωσης του χώρου, η μάθηση της ανάγνωσης και γραφής απαιτεί ο μικρός μαθητής να έχει την αίσθηση του ρυθμού και μέτρου (χρόνου) (ακουστικά κι οπτικά). Τότε θα μπορεί να κομματιάζει σε λειτουργικές ομάδες αυτό που διαβάξει μεγαλύτερα ή σιωπηρά, να χωρίζει σε λειτουργικές μονάδες το γραπτό κείμενο και να τοποθετεί στο χρόνο τα γεγονότα που διηγείται, διαβάξει και γράφει. Είναι φανερό ότι τα παραπάνω προϋποθέτουν κατοχή των χωροχρονικών εννοιών (πάνω-κάτω, μέσα, δίπλα, δεξιά-αριστερά, ανάμεσα, εμπρός-πίσω, πριν-μετά, αρχή-μέση-τέλος κ.α).

Δεν θα πρέπει άλλωστε να μας διαφεύγει ότι η λέξη ή η φράση είναι ένα μήνυμα που περιλαμβάνει γραφικά σημεία στο χώρο προσανατολισμένων από αριστερά προς τα δεξιά και δεν παίρνουν νόημα εκτός αν συνδεθούν με μια σειρά αντίστοιχων ονομάτων σε σωστή τάξη. Υπάρχει, δηλαδή, μια προκαθορισμένη τάξη, μια ακριβής αλληλουχία, μια αρχή, ένα μέσο κι ένα τέλος. Γενικώς, η μάθηση της γραπτής γλώσσας

απαιτεί ο μαθητής να προσανατολίζει την αντιληπτική του δραστηριότητα σύμφωνα με την κατεύθυνση από αριστερά-προς δεξιά και από πάνω προς τα κάτω να διακρίνει τις γραφικές δομές (γράμματα, λέξεις, φράσεις) σε σχέση με την οργάνωση των διαφόρων στοιχείων στο χώρο και τη σχετική θέση τους· και να εγκαθιστά μια σχέση μεταξύ διαδοχικών γραφικών δομών, οργανωμένων στο χώρο και των αντίστοιχων φωνητικών δομών οργανωμένων στο χρόνο (πριν-μετά, αρχή-μέση-τέλος) (J. Cambon et L. Lurcat, 1981).

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να απαντήσει γραφικώς σε προφορικές εντολές που περιέχουν τις έννοιες πάνω, κάτω, μέσα, δίπλα, δεξιά, αριστερά κ.τ.λ. να αντιγράψει σε τετραγωνισμένο χαρτί ένα σχήμα το οποίο έχει χαραχθεί πάνω σε τετραγωνισμένο χαρτί· να διακρίνει ανάμεσα σε σύνολο όμοιων μορφών, συμμετρικών σε σχέση με οριζόντιο ή κάθετο άξονα, αυτές που είναι προσανατολισμένες προς την ίδια κατεύθυνση· να ταξινομεί τρεις-τέσσερις ενέργειες με χρονικά κριτήρια (αρχή, μετά, τέλος)· να αντιλαμβάνεται ακουστικά ή οπτικά ένα διδόμενο ρυθμό και να τον προεκτείνει· να ονομάσει τρία-τέσσερα αντικείμενα και μετά να τα παραστήσει σχηματικώς με τη σειρά της ονομασίας τους.

3.7 Οφθαλμοκινητικότητα. Κατά την αναγνωστική διαδικασία το μάτι σαρώνει τη σελίδα του γραπτού με κινήσεις από τα δεξιά προς τ' αριστερά και από τα πάνω προς τα κάτω. Συλλέγει πληροφορίες γραφηματικές, γραμματικοσυντακτικές και σημασιολογικές τις οποίες μεταφέρει στον εγκέφαλο, ο οποίος τις ερμηνεύει και αποφασίζει σχετικά με βάση τις πληροφορίες που του φθάνουν μέσω των οφθαλμών αλλά κι εκείνες που ήδη κατέχει αναφορικά με το αντικείμενο της αντίληψης.

Η ικανότητα εύστοχης κίνησης του ματιού και η αναγνωστική δεξιότητα έχειδειχθεί ότι αναπτύσσονται παράλληλα. Οι κινήσεις των ματιών κατά το διάβασμα είναι ασυνεχείς. Το μάτι διατρέχει τη γραμμή των σημείων εκτελώντας διαδοχικές στάσεις με άλματα. Οι στιγμιαίες διακοπές και το εύρος των αλμάτων και ο αριθμός των προσηλώσεων είναι ακανόνιστα και ποικίλλουν ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του κειμένου, το στόχο της ανάγνωσης, τον αναγνώστη (στον αρχάριο οι παύσεις διαρκούν περισσότερο και το εύρος είναι μικρότερο απ' ό τι στον έμπειρο αναγνώστη) (Βλ. Μ. Βάμβουκα, 1994). Επιβάλλεται λοιπόν να ασκείται ο μικρός μαθητής στην οργάνωση του πεδίου της οπτικής αντίληψης μορφών σύμφωνα με την κατεύθυνση της ανάγνωσης καθώς και στην ολοένα και πιο γρήγορη αντίληψη των μορφών.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να ονομάζει τα χαραγμένα σε μια γραμμή ιχνογραφήματα (εικόνες ή σχήματα) ακολουθώντας τη κατεύθυνση της ανάγνωσης αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω)· να ονομάζει τη σειρά διαδοχής γεωμετρικών σχημάτων (Ο □ Δ +)· να διαβάζουν γνωστές λέξεις τοποθετημένες στη σειρά· να διαβάζουν λέξεις σε σειρά των οποίων αλλάζει μόνο ένα γράμμα (π.χ. γάτα, γάλα, γάζα, γάμα).

3.8 Ακουστική και οπτική μνήμη. Η συγκράτηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη πληροφοριών ακουστικής ή οπτικής φύσης για σύντομο χρονικό διάστημα, που συνήθως δεν ξεπερνά τα 30' , είναι απαραίτητη για την επεξεργασία (κωδικοποίηση) των πληροφοριών αυτών.

Είναι γνωστό ότι η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης είναι περιορισμένη. Μπορεί να συγκρατεί κατά μέσο όρο 7 ± 2 πληροφοριακά στοιχεία. Βέβαια, όταν τα πληροφοριακά στοιχεία είναι οργανωμένα σε ενότητες σκέψης τότε αυτά αυξάνονται γιατί κάθε ενότητα σκέψης παίρνει μορφή στοιχείου. Αν είναι εξαιρετικά χαμηλή αποτελεί ένδειξη νοητικής ανεπάρκειας. Επίσης αξίζει να σημειωθεί *ό,τι έχει νόημα και ρυθμό μαθαίνεται πιο εύκολα, και πιο γρήγορα και διατηρείται περισσότερο χρόνο.*

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: να επαναλαμβάνει φράσεις σύμφωνα με τη δομή τους που μόλις πριν εκφωνήθηκαν· να συγκρατεί στη μνήμη του 6-8 ιχνογραφήματα, τα οποία παρατηρεί επί 10' και να ονομάζει στη συνέχεια τα αντικείμενα τα οποία παριστάνουν τα ιχνογραφήματα· να επαναλαμβάνει φράσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μουσικότητα και ομοιοκαταληξία· να απομνημονεύει τη σχετική θέση σπύρων, την οποία παρατηρεί για δευτερόλεπτα και να την αναπαράγει γραφικώς. π.χ.



3.9 Ικανότητα γραφοκινητική (γραφοκινητικότητα). Για να συνειδητοποιήσουμε το σύνολο των αναγκαίων δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην πράξη του γραφισμού, θα δώσουμε εδώ μια συνοπτική περιγραφή του μηχανισμού της γραφής.

Η γραφή είναι μια κίνηση που παγιώνει σημεία πάνω σ' ένα στέρεο και διατηρητέο υλικό με τη βοήθεια ενός οργάνου-χαράκτη. Τα σημεία αυτά, στη δική μας γλώσσα, χαράσσονται το ένα μετά τα άλλα προχωρώντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. Τα γράμματα ομαδοποιούνται σε λέξεις και οι λέξεις ακολουθούν η μια τις άλλες πάνω σε οριζόντιες και παράλληλες γραμμές με αφετηρία την αριστερή πλευρά του φύλλου χαρτιού.

Η διάταξη αυτή του γραπτού απαιτεί από τον γράφοντα την ικανότητα να οργανώνει το *χώρο γραφής* σύμφωνα με τους συμβατικώς καθιερωμένους κανόνες χρήσης του και να ασκεί στη κίνησή του ένα *διαρκή οπτικό έλεγχο*, για να συνταιριάζονται τα γράμματα στις λέξεις και οι λέξεις στις σειρές. Αυτός ο έλεγχος πρέπει να εξελιχθεί σε αυτοματισμό.

Η εκτέλεση των γραφοκινήσεων απαιτεί ένα πολύ καλό *συντονισμό των κινήσεων περιστροφής* του βραχίονα γύρω από τον ώμο, τον πήχυ, γύρω από τον αγκώνα και του χεριού, γύρω από τον καρπό του χεριού.

Εκτός, όμως, από την τεχνική του γραφισμού το παιδί πρέπει να αντιληφθεί την αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών λέξεων σε μια τάξη με την προφορική αλυσίδα του

λόγου, πράγμα που προϋποθέτει την *ικανότητα αντιστρεψιμότητας* της σκέψης (η ομιλία μετατρέπεται σε γραφή, το ακουστικό ερέθισμα σε οπτική εικόνα). Η πρακτική της γραφής (της γραπτής έκφρασης) προϋποθέτει ακόμη ότι το υποκείμενο επιθυμεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει, να παραγάγει και να *αφήσει ίχνη* (σημεία, γραμμата). Μη ξεχνάμε ότι ο κλέφτης δε θέλει να αφήνει ίχνη. Να σημειώσουμε, τέλος, ότι η γραφή απαιτεί προσήλωση στη λεπτομέρεια, *σύνθεση της ολότητας από τις λεπτομέρειες*. Γι' αυτό και συχνά στα πρώτα στάδια εκμάθησης της τεχνικής της παρατηρούνται παραλείψεις, προσθήκες, παραμορφώσεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων, οι οποίες είναι δικαιολογημένες για τον αμήτο και απροβλημάτιστο στη διαδικασία εκμάθησής της, αλλά αναπόφευκτες και δικαιολογημένες για το μνημένο και ενημερωμένο.

Διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες: ο αρχάριος μαθητής να χαράσσει ίχνη γραμμών ευθειών, παράλληλων, κάθετων, χιαστών, ημικυκλικών, ελλειψοειδών και σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου να αντιγράφει βασικά γεωμετρικά σχήματα (κύκλο, τρίγωνο, τετράγωνο) πάνω σε τετραγωνισμένο χαρτί· να αντιγράφει σχήματα ανάλογα των μορφών και του προσανατολισμού των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου, τα οποία έχουν χαραχθεί σε όμοιο τετραγωνισμένο χαρτί.

4.0 Συνθήκες που αφορούν το διδακτικό υλικό

Στο κεφάλαιο αυτό θα εκθέσουμε πολύ συνοπτικά τα κυριότερα πορίσματα της ψυχολογολογικής έρευνας που αφορούν την *τυπογραφική και γλωσσολογική αναγνωσιμότητα** των κειμένων πρώτης ανάγνωσης.

4.1 Γλωσσολογική αναγνωσιμότητα

* Μέσα από τα κείμενα της πρώτης Ανάγνωσης θα πρέπει, εκτός των άλλων, να αφυπνίζεται το ενδιαφέρον, η όρεξη και η επιθυμία για το διάβασμα. Αυτό σημαίνει ότι τα κείμενα θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, στο συναισθηματικό κόσμο του μικρού μαθητή. Μέσα από τις λέξεις και τις φράσεις τους να εκφράζονται ευχάριστες και διασκεδαστικές καταστάσεις και επεισόδια, οι χαρές και οι αγάπες των παιδιών, όπως θα τις εξέφραζαν με τη ζωγραφική ή τις ελεύθερες προφορικές ανακοινώσεις τους. Η ανάγνωση και η γραφή, δεν πρέπει να ξεχνάμε, είναι τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας. Οι πρώτες λέξεις να έχουν βαθιά σημασία για τα παιδιά, χωρίς όμως να διεγείρουν δυσάρεστες και έντονες συγκινησιακές καταστάσεις (φόβο, τρόμο) και να διασαλεύουν την ψυχοσωματική τους ισορροπία. * Το λεξιλόγιο, η λεξιλογική σύνθεση των πρώτων αναγνωστικών κειμένων, χρειάζεται ιδιαίτερη προσο-

* Γλωσσολογική αναγνωσιμότητα ενός κειμένου ανεξάρτητα από την τυπογραφική παρουσίαση, είναι το να διαβάζεται χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και να κατανοείται ικανοποιητικά λόγω του λεξιλογίου του, του μήκους των φράσεών του και της συντακτικής του δομής. Η αναγνωσιμότητα πρέπει να προσομοιώνεται στην ηλικία και στα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των αναγνωστών (F. Richaudeau, 1979).

χή. Οι λέξεις να είναι ολιγοσύλλαβες, πολύχρηστες, οικείες στο μαθητή, ευκολοπρόφρες, να αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, να έχουν υψηλό βαθμό “απεικόνισης” των εννοιών τους.

Οι φράσεις και προτάσεις να είναι μικρού μήκους, απλής δομής και να μην περιέχουν περισσότερα πληροφοριακά στοιχεία απ’ όσα μπορεί να συγκρατήσει στη βραχύχρονη μνήμη του (7±2) ο μικρός αναγνώστης.

Η συντακτική πλοκή των προτάσεων να είναι, επίσης, απλή ώστε να είναι ευκολοκατανόητο το περιεχόμενό τους. Να προτιμώνται προτάσεις καταφατικού παρά ισοδύναμες σημασιολογικά αποφατικού τύπου και ενεργητικού από παθητικού τύπου, επειδή είναι πιο ευήληπτο το μήνυμα που μεταφέρουν.

Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ορισμένες δυσκολίες που συναντούν τα ελληνόπουλα στην αλλοδαπή κατά την εκμάθηση του γραπτού λόγου και ταυτόχρονα να υποδείξουμε τεχνικές θεραπευτικής αντιμετώπισής τους. Από τα πρώτα κιάλια βήματα συστηματικής προσέγγισης του ελληνικού λόγου χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε ορισμένα γραφήματα τα οποία μοιάζουν, αλλά έχουν διαφορετική φωνολογική αξία στην Ελληνική και την Ξένη γλώσσα (<η≠η, ν≠ν, ρ≠ρ, χ≠χ) ή έχουν ελάχιστη διαφορά στη γραφή, αλλά περίπου την ίδια φωνολογική αξία (<τ≠τ, υ≠υ, ε≠ε>) και στην αντιστοιχία ορισμένων φωνημάτων-γραφημάτων, όπως /d, g, ts, tz, ks, ps/, που είναι προβληματική. Το ίδιο ισχύει και για τη θέση του φωνήματος /s/, επειδή στην Ελληνική αντιστοιχεί σε τρία γραφήματα <σ, σσ, ς> και η θέση του <ς> είναι πάντοτε στο τέλος της λέξης, του <σ> στην αρχή και του <σσ> μόνο στο εσωτερικό της λέξης. Συχνά κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από τα ελληνόπουλα της αλλοδαπής παρατηρούνται αποκλίσεις από την παρεμβολή των γραφηματικών κανόνων της Ξένης γλώσσας, καθόσον αυτή (αγγλική, γαλλική) έχει μόνο ένα γράμμα <ς> για την παρουσία του φωνήματος /s/, το οποίο τίθεται στην αρχή, στο εσωτερικό και στο τέλος των λέξεων. Και μάλιστα η μεγαλογράμματη γραφή του δε διαφέρει από τη μικρογράμματη παρά μόνο στο μέγεθος. Επιβάλλεται, επομένως, να μαθαίνουν οι μικροί μαθητές να διακρίνουν ακουστικώς παραπλήσια φωνήματα ή χωρίς πλήρη αντιστοιχία με φωνήματα της γλώσσας της χώρας διαβίωσής τους και να τα αρθρώνουν προφέροντάς τα σωστά. Επίσης, σημαντικές είναι οι αδυναμίες των μαθητών στο να αποδίδουν το φώνημα /sm/ με τη σωστή ελληνική γραφή <σμ>. Συχνά χρησιμοποιούν <ξμ>. Γράφουν π.χ. κόςμος, πειναζόμενος. Η αδυναμία των μαθητών οφείλεται στην εγγενή ιδιαιτερότητα της Ελληνικής. Είναι γνωστό, δηλαδή, ότι σ’ ελάχιστες περιπτώσεις το φώνημα /s/ στο σύμπλεγμα /sm/ πραγματώνεται ως /z/ και το /v/ στα δίψηφα /αν/ και /εν/ πραγματώνεται ως <β ή φ>. Γι’ αυτό θα πρέπει να γίνεται συστηματική διδασκαλία τους από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης του αναγνωστικού μηχανισμού, μέχρι οι μαθητές να κάνουν τις απαραίτητες αυτοματοποιημένες συνδέσεις. Κατά τη διδασκαλία των φωνολογικών αυτών ιδιαιτεροτήτων να ακολουθούν ασκήσεις κι επαναλήψεις λέξεων και φράσεων που τις εμπεριέχουν, για να καταλήξουν σε δεξιότητα που θα βρίσκει εφαρμογή στη γλωσσική - προφορική και γραπτή - συμπεριφορά των

μαθητών· να διδάσκεται η συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων και η ορθή παράσταση των φωνημάτων και συμπλεγμάτων.

Βασική δε αρχή για τη μάθηση των φωνημάτων και φθόγγων της Ελληνικής είναι αυτά να παρουσιάζονται μέσα σε πραγματικές λέξεις. Καταρχήν προφέρονται από το δάσκαλο τον οποίο ακροώνται προσεχτικά οι μαθητές. Ακολουθεί η μίμηση της προφοράς του δασκάλου με την παραγωγή τους από το μαθητή. Μάλιστα καλό είναι ο φθόγγος-το φώνημα να παρουσιάζεται σε ελάχιστα ζευγάρια για να καταλάβει ο μικρός μαθητής ότι τα φωνήματα διακρίνουν τις λέξεις, έχουν ουσιαστική σημασία, καθορίζουν τη σημασία των λέξεων και, επομένως, είναι αναγκαίο να τα ξεχωρίζει (πόδι-βόδι-ρόδι, πάγος-πάχος, δίνω-ντύνω, χέρι-χέλι, δέμα-θέμα, κερί-κελί, τώρα-δώρα).

Ιδιαίτερη προσοχή, επίσης, πρέπει να δίνεται στο σωστό τονισμό των λέξεων. Λόγω της διακριτότητας του τόνου στην ελληνική χρειάζεται κατά την προφορά των πρότυπων λέξεων να συνδυάζεται ο τόνος τους με παράλληλη κίνηση ή χτύπημα του χεριού που ακολουθεί τον επιτονισμό. Έτσι, δηλώνεται η θέση του τόνου και ο ρυθμός των εκφωνημάτων. Επίσης αποτελεσματικό μέσο είναι να ακούν οι μαθητές απλά ομοιοκατάληκτα ελληνικά τραγούδια και ποιηματάκια. Η μουσική και ο ρυθμός τους, εκτός των άλλων, τα βοηθούν στην εσωτερίκευση μορφημάτων και λεξιμάτων της γλώσσας μας και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.

Ακόμη, επειδή τα ελληνόπουλα στην αλλοδαπή συναντούν δυσκολίες και κάνουν λάθη στη συμφωνία άρθρου-ονόματος κατά γένος και αριθμό, καθώς η Ελληνική έχει τρία γένη (αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο), επιβάλλεται από τα πρώτα μαθήματα της γλώσσας μας να υπογραμμίζεται το γένος με τα αντίστοιχα άρθρα (οριστικό και αόριστο) και ο σωστός σχηματισμός των αριθμών (ενικού και πληθυντικού) των ονομάτων.

Φαίνεται, επίσης, ότι η Ελληνική μαθαίνεται από τα ελληνόπουλα της αλλοδαπής με ενδιάμεσο τις δομές της γλώσσας της χώρας διαμονής τους, την οποία κατέχουν. Η μάθηση, επομένως, της ελληνικής θα πρέπει να αποσκοπεί στην κατάκτηση ενός αριθμού φωνολογικών και μορφοσυντακτικών δομών της Ελληνικής. Η διδασκαλία, επομένως, θα λαμβάνει υπόψη τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τις διαφορές των δυο γλωσσικών συστημάτων, του ελληνικού και του ξένου. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στα πρώτα στάδια εκμάθησης, γιατί μετά την εφηβεία τα φωνολογικά και μορφοσυντακτικά σχήματα σταθεροποιούνται, οπότε είναι πιο δύσκολο να προσκτηθούν άλλες γλωσσικές συνήθειες, χωρίς το νέο να έχει τη τάση να συμμορφώνεται στο ήδη αποκτημένο σύνολο.

Για την ανίχνευση και *θεραπεία των λαθών παρεμβολής* είναι απαραίτητο ο δάσκαλος της Ελληνικής να είναι και πολύ καλός γνώστης της πρώτης γλώσσας. Τότε μπορεί να αναγνωρίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές των δυο γλωσσών στο δομικό επίπεδο (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη) και στο λεξιλόγιό τους και να κάνει τις αναγκαίες παρεμβάσεις για να διορθώνει τον προφορικό, πριν απ' όλα, λόγο των μαθητών.

Η διόρθωση θα πρέπει να είναι ακουστική-φωνητική και αρθρωτική κατά το σχήμα: ακρόαση-μίμηση-παραγωγή-άρθρωση, διόρθωση. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος οφείλει να προσέχει και τη δική του προφορά, να ομιλεί αργά, να αρθρώνει τέλεια, να είναι ορθοφωνικά άψογος.

4.2 Τυπογραφική αναγνωσιμότητα

* Το μέγεθος των τυπογραφικών χαρακτήρων που χρησιμοποιούνται στα κείμενα εκμάθησης της Ανάγνωσης βρίσκεται σε σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την ηλικία των μαθητών. Όσο πιο μικρής ηλικίας είναι οι μαθητές τόσο πιο μεγάλου μεγέθους πρέπει να είναι οι χαρακτήρες. Συνήθως χρησιμοποιούμε γράμματα μεγέθους 14-16.

* Το μήκος των σειρών κειμένων που απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας δεν ενδείκνυται να ξεπερνά τα 10-12 cm. Επίσης ένα ακανόνιστο περιθώριο στη δεξιά όψη των σειρών βοηθά σημαντικά τους μικρούς αναγνώστες να περνούν πιο εύκολα από τη μια σειρά στην άλλη.

* Το χαρτί δεν πρέπει να είναι στιλπνό και να αντανακλά το φως, πράγμα που δυσχεραίνει την αναγνωσιμότητα του κειμένου. Στα Αναγνωστικά των αρχάριων μαθητών ο πιο κατάλληλος συνδυασμός χρώματος γραφής και χρώματος χαρτιού θεωρείται το μαύρο χρώμα γραφής σε άσπρο χαρτί ελαφράς απόχρωσης, χωρίς στιλπνότητα και αρκετά διαφανές, ώστε ό,τι τυπώνεται στη μια όψη του φύλλου να μη διαφαίνεται στην άλλη (Μ. Βάμβουκα, 1984).

* Η εικονογράφηση των βιβλίων πρώτης Ανάγνωσης πρέπει να είναι πλούσια και κατά προτίμηση έγχρωμη-πολύχρωμη. Να συνδέεται στενά με το περιεχόμενο, να διακοσμεί, να ερμηνεύει έννοιες, να απεικονίζει ενέργειες και να συνδέει σε ενιαίο σύνολο τα μέρη του κειμένου, ώστε να συμβάλλει στη σύλληψη και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου του μηνύματος.

5.0 Ανακεφαλαίωση

Προσπαθήσαμε προηγουμένως να εκθέσουμε, συνοπτικά και συνθετικά, τις διανοητικές, γλωσσικογνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές ικανότητες που απαιτούνται για την απρόσκοπτη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Η ανάπτυξη των αναγκαίων αυτών ικανοτήτων μπορεί να διευκολύνεται με την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, με δράσεις διδακτικές, την επιλογή του πρόσφορου για κάθε ικανότητα διδακτικού υλικού και την οργάνωση δραστηριοτήτων παρωθητικών της αναγνωστικής μάθησης.

Η επιλογή των κειμένων που χρησιμοποιούνται ως διδακτικό υλικό στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης έχει ιδιαίτερη σημασία. Και επιβάλλεται να επιλέγονται ύστερα από εξέταση τόσο του αριθμού και της δομής των έξεων κατά φράση, όσο και της φύσης και της ποιότητας της σημασιολογικής πληροφορίας που εμπεριέχεται στη φράση.

Οι αναγκαίες αυτές γλωσσικές, γνωστικές και διανοητικές ικανότητες και τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά του αναγνωστικού υλικού που περιγράψαμε μπορούν να

αποτελέσουν κριτήρια για την αξιολόγηση διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται στη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης και δείχνει κατά την παραγωγή αποτελεσματικού υλικού διδασκαλίας και μάθησης του γραπτού λόγου.

Οι συνθήκες αυτές, που επηρεάζουν τη μάθηση του γραπτού λόγου, τόσο οι αναγόμενες στο μαθητή, όσο και οι αναφερόμενες στα χαρακτηριστικά του υλικού και οι συνεπαγόμενες διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες (διδακτικό υλικό και εμπεδωτικές ασκήσεις), όπως εκτέθηκαν στις προηγούμενες σελίδες, ελήφθησαν υπόψη, ως κριτήρια τόσο για την αξιολόγηση του υλικού που χρησιμοποιείται κατά τη διαδικασία μάθησης της πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής σε σχολεία ελληνικής γλώσσας στην αλλοδαπή, όσο και για την παραγωγή του καινούριου υλικού.

Βιβλιογραφία

Auzias M. Et

De Auriaguerra J., (1986): Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant, in *Enfance*, 2-3, 145-167.

Βάμβουκα Μ., (1984): *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Βάμβουκα Μ., (1992): Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση, στο περ. *Νεο-ελληνική Παιδεία*, 25-26, 103-132.

Βάμβουκα Μ., (1994): Ταχύτητα ανάγνωσης ή ταχύτητα κατανόησης; στο περ. *Γλώσσα*, 34, 5-27.

Βάμβουκα Μ., (1998): Ο προφορικός και γραπτός λόγος των ελληνόπουλων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, στο *Μ. Δαμανάκη, Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Cambon J. et al.

Lurcat L., (1981): Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et l'écriture à l'école maternelle? in *Revue française de Pédagogie*, 54, 7-23.

Κατή Δ., (1992): *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.

Nyssen M-C., (1997): *L'apprentissage initial de la lecture. Que suggère la recherche?*, Liège, Service de Pédagogie expérimentale.

Richaudeau F., (1979): *Conception et production des manuels scolaire*, Paris, Ed. Unesco.

**Γλώσσα και Λογοτεχνικό Κείμενο:
Αφετηρίες και Προοπτικές για την Διδακτική Διάσταση του Κειμένου
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος Ε.**

Η προσέγγιση του κειμένου - του ποιητικού στην προκειμένη περίπτωση - από τον αναγνώστη είναι η ανάστροφη πορεία μετάβασης μέσω του κειμένου προς την πρωταρχική στιγμή, την σύνθεση του δημιουργού, με έντονο τον βιωματικό χαρακτήρα¹.

Το κείμενο αποτελεί τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, αφού ο πρώτος είναι η ζωντανή ομιλία, και απαιτεί μιαν ανά-γνωση, μια πορεία προς τον ζωντανό λόγο, άρα πιο κοντά προς την φωνή του δημιουργού. Αυτή, όμως, η ανάγνωση μας αφήνει, και πάλι, σε αρκετή απόσταση από την στιγμή της εκπύρωσης του ποιητή. Άλλωστε, ας μην ξεχνούμε ότι ο αναγνώστης, ο δέκτης του μηνύματος, πέραν των ποικίλης φύσεως δυσκολιών που παρεμβάλλονται στην πορεία προς μια τέτοια συνάντηση, δεν παύει να παρεμβάλλει και ο ίδιος τον προσωπικό του τόνο, να μεταφέρει, δηλ., στο κείμενο τα δικά του συναισθήματα, βιώματα, περικειμενικές καταστάσεις, καθώς και την διαφορετικού βαθμού παιδεία και γλωσσική του επάρκεια².

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι για μιαν ανάγνωση και, επομένως, για μια σωστή προσέγγιση, αναφέρεται πάντοτε το ερώτημα: Μπορεί να υπάρξει αντικειμενική ανάγνωση του κειμένου; Συγχρόνως, όμως, εγείρεται το δεύτερο ερώτημα: Η ίδια η συμμετοχή του αναγνώστη σ' ένα γλωσσικό έργο τέχνης όπως άλλωστε συμβαίνει και σε κάθε έργο τέχνης - μήπως είναι απαραίτητη, ώστε αυτό να αποκτήσει και μιαν άλλη διάσταση, πέραν εκείνης που έλαβε από τον δημιουργό του; Δίπλα στα δύο παραπάνω ερωτήματα τίθεται και ένα τρίτο: Σε ποία ανάγνωση προσφέρεται το κείμενο εν απουσία του δημιουργού και χωρίς την προσωπική παρέμβαση του αναγνώστη;³ Κοντά στα παραπάνω ερωτήματα προστίθεται και ένα τέταρτο, το οποίο για τους δασκάλους της πράξης είναι και το πλέον σημαντικό: ποια μπορεί να είναι η ανάγνωση του κειμένου στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνης που συντελείται στα σχολεία της ελληνικής ομογένειας;⁴

Ξεκινώντας να απαντήσει κανείς στα παραπάνω ερωτήματα πρέπει να παρατηρήσει ότι έχει γίνει πλέον κοινή συνείδηση πως το λογοτεχνικό κείμενο, παρά το γεγονός ότι διατηρεί αδιαφιλονίκητα την ιδιαιτερότητά του, είναι όμως προσβάσιμο (στο σύνολό του εντάσσεται στα πλαίσια της γλωσσικής επικοινωνίας - όπως και το μη λο-

¹ Δ.Ι. Κουκουλομάτης, *Βιωματική προσέγγιση των Νέων Ελληνικών*, εκδ. Εστίας, Αθήνα 1990, σελ. 22.

² Γ. Μπαμπινιώτης, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα 1991, σελ. 27 και 51. Κ. Schuster, *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*, Schneider Verlag, Hohengehren 1992, σελ. 108-115. Για τη βιωματική σημασία βλ. R. Jakobson, *Linguistics and Poetics*, 1960, σελ. 354.

³ Γ. Μπαμπινιώτης, *ό.π.* σελ. 305 κ.ε.

⁴ Κ. Schuster, *ό.π.*, σελ., 95 κ.ε. Δ.Ι. Κουκουλομάτης, *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Προτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Θεωρία και Πράξη)*, εκδ. «ΕΛΛΗΝ», Αθήνα 1996, σελ. 87 κ.ε.

γοτεχνικό) - και ταυτόχρονα είναι και ένα έργο τέχνης και αποσκοπεί μέσω του λόγου να προσφέρει όπως και κάθε έργο τέχνης την αισθητική απόλαυση. Εφόσον, όμως, είναι ένα κείμενο με ορισμένες μορφοσυντακτικές δομές και ταυτοχρόνως με κάποιο περιεχόμενο η σύνδεση, κατά την εξέτασή του, της φιλολογικής με την γλωσσολογική επιστήμη αλλά και με την διδακτική πράξη είναι απαραίτητη, προκειμένου να φθάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, σε μια κατά το δυνατόν εγγύτερη ερμηνεία του γλωσσικού έργου τέχνης.

Ο Roman Jakobson ήταν ο πρώτος στα τελευταία χρόνια, ο οποίος στο έργο του *Linguistics and Poetics* (1960) είχε πει χαρακτηριστικά: «Ο γλωσσολόγος που δεν αντιλαμβάνεται πώς λειτουργεί η γλώσσα της λογοτεχνίας, όπως και ο φιλόλογος που αδιαφορεί για τα γλωσσολογικά προβλήματα και είναι άσχετος προς τις γλωσσολογικές μεθόδους, αποτελούν πλέον δύο καταφανείς αναχρονισμούς»⁵. Πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι πολύ παλαιότερα, στις αρχές του αιώνα μας, ο αιμίμητος Γεώργιος Χατζιδάκις, κατά τρόπον ανάλογο είχε γράψει προφητικά και χωρίς να ανήκει στις κατευθύνσεις της σύγχρονης γλωσσολογίας: «Εάν τις μη φιλολογία, αδύνατον να γλωσσολογή και εάν τι μη γλωσσολογή, αδύνατον να φιλολογή». Χρειάζεται, λοιπόν, μια ισότιμη και αγαστή συνεργασία μεταξύ των δύο επιστημών⁶, προκειμένου να καταστεί δυνατή η κατανόηση και η ερμηνεία του δημιουργικού χαρακτήρα της γλώσσας του λογοτεχνικού κειμένου και ειδικώς του ποιητικού.

Στην λογοτεχνία, η ίδια η γλώσσα του κειμένου από την υφή της, είναι η δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού κώδικα, η οποία επιτυγχάνεται με τις κατάλληλες κάθε φορά επιλογές και αποκλίσεις εκ μέρους του δημιουργού. Για την περίπτωση, ας θυμηθούμε ένα παράδειγμα από τον Καζαντζάκη στο έργο του *Αναφορά στο Γκρέκο*: Ο γέρο-παπά Καφάτος έχει καθυστερήσει να φθάσει στο τελευταίο χωριό της ενορίας του για να τελέσει την ακολουθία της Αναστάσεως. Πλησιάζει πια να ανατείλει ο ήλιος, όταν αυτός τρέχοντας φθάνει στο χωριό:

«Τη στιγμή εκείνη πρόβαινε από το φρύδι του βουνού ο ήλιος, έδωκε ένα σάλτο ο παπάς, βρέθηκε ομπρός στους χωριανούς, άνοιξε τις αγκάλες:- Χριστός ανέστακας, μωρέ παιδιά, φώναξε. Η γνώριμη πολυτριμμένη λέξη ανέστη του φάνηκε ξαφνικά μικρή, φτενή, μίζερη, δε μπορούσε να χωρέσει την Μεγάλη Αγγελία, πλάτυνε η λέξη, θέριψε στα χείλη του παπά. Λύγισαν οι γλωσσικοί νόμοι, έσπασαν ακολουθώντας τη φόρα της ψυχής, δημιουργήθηκαν καινούριοι και να, πρώτη φορά το πρωί εκείνο, ο γέρο-Κρητικός δημιουργώντας την καινούρια λέξη, έννοιθε πως αληθινά ανάστανε σε όλο του το μπόι, το Χριστό».⁷ Για όσους γνωρίζουν την κρητική διάλεκτο, η νέα λέξη που λάμπει σαν νέοκοπο νόμισμα φαίνεται να ακολουθεί στον σχηματισμό της πα-

⁵ R. Jakobson, *ό.π.*, σελ. 324 και Π. Κολακλίδης, «Ο R. Jakobson και το “Θυμήσου σώμα...” του Κ. Καβάφη (Η ποιητική και η Γλωσσολογία του Jakobson) *Εκρηβόλος* 7, σελ. 503-525.

⁶ Γ. Μπαμπινιώτης, *ό.π.*, σελ. 12.

⁷ Ν. Καζαντζάκης, *Αναφορά στο Γκρέκο*, Αθήνα 1961, σελ. 530.

ρόμοιες λέξεις που δείχνουν μεγέθυνση με την παραγωγική κατάληξη -ακας, όπως συμβαίνει με τα ονόματα μεγάλων οικογενειών των Σφακίων: Γιάννης - Γιάννακας, Μανούσος - Μανούσακας, Πέτρος - Πέτρακας, Σήφης - Σήφακας, αλλά και προσηγορικών ουσιαστικών, όπως: σκίνος (σχίνος) σκίνακας, (και τοπωνύμιο Σκίνακας), βόλος (στρογγυλός λίθος) - βόλακας (και οικογενειακό Βόλακας).

Στην παραπάνω περίπτωση, όπου ο Καζαντζάκης λειτούργησε δημιουργικά, είναι απαραίτητο και ο αναγνώστης να συλλειτουργήσει ανάλογα και να συλλάβει την νέα δημιουργία, γεμάτη βιώματα, μνήμες, πολιτισμικά στοιχεία που συνείρονται τότε μόνον, όταν ο αναγνώστης κατέχει με επάρκεια τον γλωσσικό κώδικα. Διαφορετικά η εμμονή στην διαδικασία της επιλογής παραμένει άγνωστη στον ανυποψίαστο αναγνώστη, όταν αυτός δεν αντιλαμβάνεται τον αγώνα του δημιουργού που επιχειρεί να φορτίσει το μήνυμα μέσω του κατάλληλου γλωσσικού σημείου με το βάρος της έμπνευσης.

Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις κατά τις οποίες οι προσδοκίες του αναγνώστη ευρίσκονται μπροστά στο απροσδόκητο. Θα αναφέρω δύο παραδείγματα για να γίνει καταφανής η διαφορά από την σύγκριση. Το πρώτο είναι από ένα ποίημα του Γ. Δροσίνη: Τα χλωμά της κάλλη:

*Εσκυψεν η κόρη κάτω στ' ακρογιάλι
για να καθρεπτίσει τα χλωμά της κάλλη.
Τα είδαν οι νεράιδες και πονούν και κλαίνε
και γυρνούν στον ήλιο και με ζήλια λένε:*

*Ήλιε, ρίξε φλόγα στ' όμορφο κεφάλι
μάρανε και πάρε τα χλωμά της κάλλη!⁸*

Η περιγραφή της ομορφιάς της κόρης γίνεται με τρόπο που δεν προσφέρει δυσκολίες πρόσβασης στο κείμενο. Συγκρίνοντάς τον, όμως, με το ποίημα του Ελύτη *Η Πορτοκαλλένια*, βρισκόμαστε μπροστά σε δυσκολίες, όσον αφορά στο δεύτερο:

*Σήκω μικρή μικρή Πορτοκαλλένια!
Όπως σε ξέρει το φιλί κανέννας δε σε ξέρει.
Μήτε σε ξέρει ο γελαστός θεός
που με το χέρι του ανοιχτό στη φλογερή αντηλιά
γυμνή σε δείχνει στους τριανταδυό ανέμους.⁹*

⁸ Γ. Δροσίνη, *Αμάραντα, Ποιήματα*, Αθήνα 1891 και Γ. Θέμελης, *Προβελέγγιος – Δροσίνης – Καμπάς – Στρατήγης – Πολέμης*, [επιμέλεια, (Βασική Βιβλιοθήκη), σφ. 24], Αθήνα 1957, σελ. 132.

⁹ Ο. Ελύτης, *Ήλιος ο Πρώτος*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1968, σελ. 40.

Η απόκλιση στην περίπτωση του δεύτερου παραδείγματος είναι έντονη. Δημιουργεί ξάφνιασμα και θα πρέπει πλέον ο αναγνώστης να λειτουργήσει κατά τρόπο διαφορετικό, προκειμένου να επιτύχει την επιθυμητή συνάντηση με τον κώδικα του ποιητή.

Έτσι στο παραπάνω ποίημα ο Ελύτης κινούμενος στον παραδειγματικό (συνειρμικό) άξονα, ονομάζει την κόρη του ποιήματος *Πορτοκαλλένια*, όνομα αυτό καθεαυτό ανύπαρκτο, έχοντας ο ίδιος, αλλά και προκαλώντας στον αναγνώστη συνειρμούς που εγγίζουν το δημοτικό τραγούδι, όπου σε πλήθος περιπτώσεων, πορτοκαλιές, λεμονιές και νεραντζιές λειτουργούν ως ερωτικά θεματικά μοτίβα.

Η απόκλιση στην περίπτωση του ποιήματος του Ελύτη - γιατί περί αποκλίσεως πρόκειται - είναι η εμφάνιση της λέξης - και του μοτίβου σε μορφή επιθέτου (πορτοκαλ(λ)ιά- Πορτοκαλλένια): πλάθοντας τον τύπο Πορτοκαλλένια αντί πορτοκαλιά προκαλεί συνειρμούς προς ανάλογα ονόματα από το λαϊκό ονοματολόγιο, όπως: Κρουσταλλένια, Ασημένια, Μαλαματένια, Αργυρένια, Συρμαλένια κ.τ.λ. Δένει, έτσι, το μοτίβο που έρχεται από τα δημοτικά τραγούδια και την λαϊκή γλώσσα που διαμόρφωσε ανάλογα ονόματα (ένα κράμα στο οποίο τα δύο πολύτιμα στοιχεία συνυπάρχουν αδιαχώριστα).

Με την θεώρηση, όμως, της γλώσσας από την οπτική γωνία του παραδειγματικού (συνειρμικού) άξονα, περνούμε στα όρια μιας άλλης γραμματικής, όχι πια εκείνης των μορφοσυντακτικών φαινομένων του καθημερινού επικοινωνιακού λόγου αλλά της ποιητικής γραμματικής¹⁰, την οποία καλείται να καταμάθει ο αναγνώστης, προκειμένου να γίνει κοινωνός της στιγμής της ποιητικής δημιουργίας, να περάσει το κατώφλι προς το άδυτο του ποιητικού λόγου.

Αυτή η αποδέσμευση του λόγου από τα όρια της χρηστικής καθημερινής διάστασης της γλώσσας βρίσκεται ακριβώς στην υπέρβαση των εσωτερικών φραγμών της ίδιας της γλώσσας και στην αναβάπτιση των λέξεων σε λουτρό αναπαρθένευσης, όπου οι απλές καθημερινές και τετριμμένες λέξεις αποκτούν νέα στιλβηδόνα και μαγεία.

Οι νέες αυτές σχέσεις επιτρέπουν στον δημιουργό να εκφράσει, με την αξιοποίηση των μηχανισμών της γλώσσας, την έμπνευσή του με τρόπο λεπτό κι απόκρυφο, κάνοντας χρήση της ελευθερίας που εμπεριέχεται στην ίδια την λέξη. Μέχρι πού, όμως, εκτείνεται αυτή η ελευθερία;

Πολλές φορές, όπως στο παράδειγμα που αναφέρθηκε παραπάνω από τον Καζαντζάκη, η δημιουργία φτάνει σε οριακό σημείο και προχωρεί σε περισσότερο ακραίες μορφές δομής αλλά και μορφολογίας των λέξεων, όπως στο ακόλουθο απόσπασμα από το ποίημα *Μια Θεά* της συλλογής *Η αγορά* του Αθ. Νικολαΐδη, όπου παρατηρείται ένας έντονα νεολογικός και αρκετά αφηρημένος ποιητικός λόγος:¹¹

¹⁰ R. Jakobson, *Poetry of grammar and grammar of poetry*, Lingua 21, σελ. 597-609. Θ. Νάκας, Σχέσεις ποίησης και γλώσσας (Με πλαίσιο και οδηγό τις θεωρητικές απόψεις του Σεφέρη) *Πρακτικά Α' Συμποσίου Νεοελληνικής Ποίησης*, Πανεπιστήμιο Πατρών 3-5 Ιουλίου 1981, εκδ. Γνώση, τ. Β., σελ. 65-86.

¹¹ Α. Νικολαΐδης, *Η Αγορά*, Αθήνα 1973, Βλ. Και όσα ο ίδιος αναφέρει για τη γλώσσα και την ποίησή του στο: *Ο τρόπος της γλώσσας και άλλες εγγραφές*, Δοκίμια, εκδ. «Εστίας», Αθήνα χ.χ., σελ. 130 κ.ε.

*Αδιάφορη, σχιζοπεπλούσα, διαστελλογενής
 με τα σπασμόλυντα τριφυλλοχίτωνα που εντρέμαν
 δορυφλεγής νυχτοβατούσε η Ερωφάντη.
 Ασύγχρονη στις φωτοδιακυμάνσεις
 εκμαγική μέσα στους κρυπτούφαλλούς
 χρονόλυτη, στιγμοφιλής
 στρεπτοχαμογελούσε νεύοντας
 στους Σατυροειδείς.*

Παρατηρείται εδώ ότι τα σύνθετα δίδουν μια περιορρέουσα ατμόσφαιρα ερωτισμού και λυρισμού ταυτόχρονα με τις συνυποδηλώσεις ή τις αμφισημίες που αναπτύσσονται στις νεογενείς λέξεις, όπως: *σχιζοπεπλούσα* (κατά την ουσιαστικοποιημένη μετοχή *μαυροφορούσα* αλλά και αναλογικά προς το *μαυρομαντηλούσα* του Παπαδιαμάντη), *διαστελλογενής* (κατά τα γηγενής, θνησιγενής) *τριφυλλοχίτωνα* (ως σύνθετο από τα: *τριφύλλι* + *χιτών*, αλλά και ακουστικά από το *τρυφηλός* + *χιτών*), η *Ερωφάντη* (< *Ερως* + *ιεροφάντης*), *στιγμοφιλής* (< *στιγμή* + *φιλό* = *αγαπώ*, αναλογικά προς το *δημοφιλής*).

Τα νέα γλωσσικά σημεία, θα έλεγε κανείς ότι πάλλονται, συμπίγγνυνται και διαλύονται σαν σε χρονική διάρκεια μιας αστραπής, αποκτώντας οντότητα μόνο για μια στιγμή και δίδοντας σ' αυτήν το στίγμα της λυρικής έντασης, εφήμερο, μεταξύ όντος και μη όντος, αδιάστατο, όπως το γεωμετρικό σημείο, άυλο, όπως ένα μειδίαμα (όπως η τέχνη, όπως η ποίηση). Και ο ποιητής, για να επαναλάβω εδώ τον λόγο του Ηρακλείτου, «ου λέγει αλλά σημαίνει». Πάλλεται ο ίδιος και συν-κινεί και συν-τονίζει την γλώσσα στον δικό του ρυθμό, απομακρύνοντάς την από την καθημερινή πεζή επικοινωνιακή της διάσταση ως εργαλείου, συμπαρασύροντάς την στην δική του διάσταση, εκείνη του βιώματος, αναστρέφοντας και καταστρέφοντας τον συμβατικό χαρακτήρα της, διατηρώντας την μόνο στην κατεξοχήν λειτουργία της, την ποιητική¹².

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθώ στις λειτουργίες της γλώσσας, όπως τις διέκρινε ο Roman Jakobson (την δηλωτική, την εκφραστική, την προστακτική, την φρατική, την μεταγλωσσική και, τέλος, την ποιητική), όπως στον ακόλουθο πίνακα:¹³

¹² Α. Μπελεζίνης, «Πειρασμοί και πειραματισμοί στη σύγχρονη ποίηση», Σπείρα, Μάϊος 1981, σελ. 13.

¹³ R. Jakobson, ό.π., σελ. 357. Για τη γενικότερη αναφορά του Jakobson, βλ. στον Μπαμπινιώτη, ό.π., σελ. 201 σημ. 4.

| | | |
|----------------------|-------------|---|
| δηλωτική | αναφερόμενο | κάνει κρύο |
| εκφραστική | πομπός | νοιώθω άσχημα που κάνει κρύο |
| προστακτική | δέκτης | ντύσου, κάνει κρύο ! |
| φατική | διάυλος | σου είπα, κάνει κρύο ! |
| μεταγλωσσική κώδικας | | κάνει κρύο, σημαίνει..... |
| ποιητική | μήνυμα | κάνει κρύο, κάνει τζίφι για το δόλιο το κοτσύφι. |

Η τελευταία καθίσταται κατεξοχήν χρήσιμη για την προσέγγιση του κειμένου στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Εδώ, βέβαια, ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός για την ευχέρεια που θ' αποκτήσει ο μαθητής, προκειμένου να αντιληφθεί και να συνειδητοποιήσει ότι αυτός ως αναγνώστης (αντι-κείμενο) μπορεί να αναγνώσει το κείμενο κατά τρόπο διαφορετικό της προθετικότητας του δημιουργού. Είναι, δηλ., βέβαιο ότι ο μαθητής ξεκινώντας από την χρήση των απλούστερων σχημάτων λόγου, όπως είναι η *παρομοίωση* και η *μεταφορά*, θα κατανοήσει την σχέση δομών που αναπτύσσονται στον συνταγματικό και τον παραδειγματικό άξονα, τον κατεξοχήν μηχανισμό που θα τον οδηγήσει στην ποιητική λειτουργία.

Αυτό για να επιτευχθεί χρειάζεται μια σχετική μύηση-εξάσκηση, με την οποία ο μαθητής θα ανακαλύψει την σημασία της λέξης μέσα στο κειμενικό σύνολο. Εξάλλου στον καθημερινό λόγο δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η μεταφορική χρήση του λόγου είναι κάτι το σύνηθες, όπως:

- *αυτός σκοτώνεται στη δουλειά.*
- *ο Γιάννης πεθαίνει από την αγωνία του*
- *Χτες κάηκε στα χαρτιά*
- *Ο Λευτέρης ήρθε φουρτουνιασμένος*

Αυτά τα παραδείγματα μας εισάγουν ήδη στην μεταφορική χρήση του λόγου. Το ίδιο συμβαίνει και με τις παρομοιώσεις του καθημερινού λόγου (ήμερος σαν αρνί, πονηρός σαν αλεπού) ως και του πλούσιου ελληνικού υβρεολογίου.

Γνωρίζομε, εξάλλου, ότι το παιγνίδι με τις λέξεις είναι μια προσφιλής ενασχόληση για το παιδί που αρέσκεται στους γλωσσοδέτες, στα κορακίστικα ή στα λαχνίσματα, όπως το ακόλουθο:

*Ανέβηκα στη τζιντζιριά
στη μιντζιριά
στη τζιντζιμιντζιχοντζιριά
κι έκοψα τα τζίντζιρα,
τα μίντζιρα
τα τζιντζιμιντζιχόντζιρα*

Πιστεύω ότι τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν την καλή αφηρησία για μια πρόωμη πρόσβαση στο «παιγνίδι της γλώσσας».

Σημαντική εισαγωγική μύηση στην ποιητική λειτουργία της γλώσσας αποτελεί, επίσης, και η χρήση ποιημάτων με μέτρο, εφόσον, όπως γνωρίζουμε, ο ρυθμός αποτελεί στοιχείο δεμένο με την φύση του παιδιού. Το μέτρο στο ποιητικό κείμενο είναι στοιχείο δεμένο με την διακειμενικότητα, αφού αυτή λειτουργεί στο γενικότερο σχήμα των επιλογών και αποκλίσεων και την μετάβαση στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα που πραγματώνονται με μονάδες που συνιστούν σχέσεις ομοιότητας και διαφοράς. Αυτό το τελευταίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την διδακτική πράξη στην περίπτωση της κατανόησης του κειμένου σε φωνολογικό, και όχι μόνο, επίπεδο. Τέτοια είναι η περίπτωση της ισοτονίας και της ομοιοκαταληξίας. Αν η εξέταση συνδυαστεί με ταυτόχρονο άκουσμα του μέλους και του ρυθμού, τότε θα οδηγήσει σε μια πληρέστερη κατανόηση του κειμένου, όπως μπορεί π.χ. να γίνει με τη ακόλουθη στροφή από το Άξιον εστί του Οδ. Ελύτη:

*Θεέ μου Πρωτομάστορα * μ' έχτισες μέσα στα βουνά
Θεέ μου Πρωτομάστορα * μ' έκλεισες μέσ' στη θάλασσα*¹⁴

U-IU-U-U-IIU-U-U-U-I !!!

στο οποίο προσφέρεται όχι μόνο η ομοιοκαταληξία αλλά και το μέτρο που με το μελισματικό του στοιχείο οδηγεί σε λαϊκά μουσικά μέλη και αντίστοιχα χορευτικά μοτίβα, τα οποία δεν είναι, ως βιώματα, ξένα στους μαθητές.

Μέσα στο ποιητικό κείμενο σημαντικό ρόλο έχει το ίδιο το μέτρο, το οποίο πέραν του ρυθμού που προσδίδει στον λόγο, λειτουργεί διακειμενικά και προς άλλα στοιχεία του κειμένου. Αυτή του η σημαντικότητα φαίνεται π.χ. από την εξέτασή του στους «Ελεύθερους πολιορκημένους» (α' σχεδιάσμα) του Διονυσίου Σολωμού. Παρά την αποσπασματικότητα του σχεδίασματος, μπορεί ο αναγνώστης να διακρίνει την προθετικότητα του ποιητή όπως αυτός την εκθέτει στους Στοχασμούς του, όσον αφορά στην αρμονική συμπόρευση μορφής και περιεχομένου, για να αναδειχθεί εναργέστερα ο στόχος του, ο οποίος στην προκειμένη περίπτωση είναι η έξαρση της προσήλωσής των Μεσολογιτών στο Χρέος, παρά τον πειρασμικό χαρακτήρα που αναδύεται ή, καλλίτερα θα έλεγα, που υποβάλλεται με το ίδιο το μέτρο του αποσπάσματος¹⁵.

¹⁴ Ο. Ελύτης, *Το Άξιον Εστί*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1966, σελ. 45.

¹⁵ Δ. Σολωμού, *Απαντα*, Επιμέλεια – σημειώσεις Λ. Πολίτης, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1971, σελ. 209: «*Η απόλυτη ύπαρξη του ποιήματος ως είναι πολυσήμαντη – μια από τες σημασίες, η μικρή γη, έως τότε δίχως δίξα, δίχως όνομα, δια μιας υψώνεται εις το άκρο της δόξας, πρώτα με το να σηκωθεί και έπειτα με το να βασταχθεί αποκρούοντας πολλές δυνάμεις, και απο κει πέφτει εις τη βαθύτατη δυστυχία... Κοίταξε να σχηματίσης βαθμηδόν ωσάν μία αναβάθρα από δυσκολίες, τες οποίες θα υπερβούν εκείνοι οι Μεγάλοι με όσα οι αίσθητες απορροφούν από τα εξωτερικά, τα οποία ή τους τραούν με τα κάλλη τους ή τους βιάζουν με την ανάγκη και με τον πόνο έως εις την βεβαιότητα του θανάτου, αλλά εξαιρέτως με την ενθύμησή της».*

Σύμφωνα προς τα παραπάνω το Σχεδίασμα α' είναι δομημένο με την παρουσίαση των δυσκολιών και αντινομιών στις οποίες είναι κλεισμένοι οι Μεσολογγίτες. Κι ενώ το Μεσολόγγι μαστίζεται από πείνα και αδυναμία να πολεμήσει, η φύση στην πιο καλή της ώρα, συμμαχεί με τον εχθρό, που φανερώνεται στην σκηνή με μια σάλπιγγα στο στόμα ενός αράπη:

| | |
|---|---------|
| <i>Αμέριμονον όντας</i> | U-U U-U |
| <i>τ' Αράπη το στόμα</i> | U-U U-U |
| <i>σφυρίζει περνώντας</i> | U-U U-U |
| <i>στου Μάρκου το χώμα</i> | U-U U-U |
| | |
| <i>Καί η μέρα προβαίνει</i> | U-U U-U |
| <i>τα νέφια συντρίβει</i> | U-U U-U |
| <i>Να, η νύχτα που βγαίνει</i> | U-U U-U |
| <i>κι αστέρι δεν κρύβει»¹⁶</i> | U-U U-U |

Με τα παραπάνω στοιχεία που συγκροτούν ένα σχήμα αντιθέσεων, συμπορεύονται ο στίχος και το μέτρο του ποιήματος, τα οποία έρχονται να εναρμονιστούν με την γενικότερη ατμόσφαιρα που λειτουργεί σύμφωνα με τον σχεδιασμό του έργου από τον ποιητή (...κοίταξε να σχηματίσεις βαθμηδόν μίαν αναβάθρα από δυσκολίες...).

Ο στίχος, αμφίβραχυσ (U_ U) ακατάληκτος εξασύλλαβος ή καταληκτικός πεντασύλλαβος, με ρυθμό γοργό που προσφέρεται περισσότερο να εκφράσει ένα χαρούμενο περιεχόμενο, δείχνει ως να αποτελεί - και αποτελεί - γραφηματικά και ακουστικά έναν επιπλέον πειρασμό και μίαν αντίθεση στην δεινή περίσταση των πολιορκημένων Μεσολογγιτών.

Σε άλλη περίπτωση ο Σολωμός επιλέγει μέτρο που διαχειμενικά λειτουργεί σε απόλυτη συμφωνία προς το περιεχόμενο του ποιήματος, όπως για παράδειγμα στο επίγραμμα για την καταστροφή των Ψαρών.

| | |
|---|---------------------|
| <i>Στων Ψαρών την ολόμαυρη ράχη</i> | UU_ UU_ UU_ U |
| <i>περπατώντας η Δόξα μονάχη</i> | UU_ UU_ UU_ U |
| <i>μελετά τα λαμπρά παλληκάρια</i> | UU_ UU_ UU_ U |
| <i>και στην κόμη στεφάνι φορεί</i> | UU_ UU_ UU_ |
| <i>γεναμένο από λίγα χορτάρια</i> | UU_ UU_ UU_ U |
| <i>πού 'χαν μείνει στην έρημη γη¹⁷</i> | UU_ UU_ UU_ |

ή κατά τρόπο παρόμοιο στην Φαρμακωμένη:

¹⁶ Δ. Σολωμού, *Απαντα*, ό.π., σελ. 129

¹⁷ Δ. Σολωμού, *Απαντα* ό.π., σελ. 9.

| | |
|---|---------------------|
| <i>Τα τραγούδια μου τά 'λεγες όλα,</i> | υυ_ υυ_ υυ_ υ |
| <i>τούτο μόνο δε θέλει το πεις.</i> | υυ_ υυ_ υυ_ |
| <i>Τούτο μόνο δε θέλει ακούσεις,</i> | υυ_ υυ_ υυ_ υ |
| <i>Αχ ! την πλάκα του τάφου κρατείς.¹⁸</i> | υυ_ υυ_ υυ_ |

Στα δύο παραπάνω αποσπάσματα ο υπερκατάληκτος αναπαιστικός δεκασύλλαβος στίχος, με τον ακατάληκτο αναπαιστικό αντίστοιχα, δημιουργούν ένα ρυθμό αργό, κατάλληλο για το θρηνητικό περιεχόμενο των αναφερομένων ποιημάτων.

Με τα παραπάνω επιχειρήθηκε στα στενά πλαίσια μιας εισήγησης να παρουσιασθεί ένα τρόπο στον οποίο να συνεργάζονται στενά γλωσσολογία και φιλολογία για την προσέγγιση του ποιητικού κειμένου.

Για μια προετοιμασία προς αυτήν την κατεύθυνση οι μικροί μαθητές μπορούν να πραγματοποιήσουν μικρά βήματα από πολύ ενωρίς καθώς κατακτούν ή εκμανθάνουν την γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, με το να κατανοήσουν εξ αρχής ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο ένας μηχανισμός χρήσιμος με την καθαρά ωφελιμιστική του αξία, ένας κώδικας για την συνεννόηση αλλά και μια αξία και ως αξία προσφέρει την δυνατότητα της επαφής με τον όλο πολιτισμικό θησαυρό, την ιστορία, τις παραδόσεις, τις ιδιομορφίες που διατηρεί στις διαλέκτους και στα ιδιώματα, στοιχεία που βρίσκουν την διατύπωσή τους στην λογοτεχνία. Κατ' αυτόν τον τρόπο μόνο μπορούμε να αναφερόμαστε σε μια πραγματική εκμάθηση ή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε πλάτος και βάθος.

¹⁸ Δ. Σολωμού, *Απαντα*, ό.π., σελ. 17.

Η Καταγραφή του Λεξιλογίου στο Υπάρχον Διδακτικό Υλικό για τη Διδασκαλία της Ελληνικής

- I. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΟΜΗΡΟΣ, ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ
- II. ΘΕΟΔΩΡΟΥ Κ. ΠΑΠΑΛΟΪΖΟΥ, ΑΜΕΡΙΚΗ
- III. ΜΑΘΑΙΝΩ ΕΛΛΗΝΙΚΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΟΕΔΒ, ΑΜΕΡΙΚΗ
- IV. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΓΙΑ ΤΑ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Λελεδάκη Ευρυδίκη / Ψαροπούλου Αναστασία

Ο πίνακας που δημιουργήθηκε για την καταγραφή, την κωδικοποίηση και την αξιολόγηση του θεματολογίου των υπαρχόντων διδακτικών υλικών, προέκυψε μετά από μελέτη της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας και των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως αυτά εφαρμόζονται διεθνώς και λαμβάνοντας υπ' όψη μας τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων εξωτερικού (βλ. πίνακα).

Στον πίνακα παρουσιάζεται μια στήλη κάθετη που περιέχει τις Ενότητες Α-Ζ οι οποίες πάλι αναλύονται σε 25 θεματικές κατηγορίες και αποτελούνται από θέματα που αντλούνται ή που πρέπει να αντλούνται στα διδακτικά βιβλία για τα Ελληνοπούλα του εξωτερικού. Η οριζόντια σειρά του πίνακα παρουσιάζει τα γράμματα Α- Δ και Ο και αναφέρονται αντίστοιχα στη χώρα προέλευσης, χώρα υποδοχής, στην παροικία, και στα τρία. Το Ο παρουσιάζει αυτά τα θέματα που δεν εντάσσονται σε καμία απί τις τέσσερις περιπτώσεις σχετικά με τον οριζόντιο άξονα, μπορούν όμως να εντάσσονται σε θέματα του κάθετου άξονα.

Η **Ειρήνη**, για παράδειγμα, δεν εντάσσεται σε καμία από τις κατηγορίες Α-Δ, αλλά είναι ένα θέμα με νόημα που μπορεί να ενταχθεί στις θεματικές κατηγορίες του κάθετου άξονα, π.χ. 23 (οικουμενικά θέματα).

Ο πίνακας αυτός χρησιμοποιείται στην παρούσα φάση παραγωγής υλικού ως πλαίσιο για την κατάρτιση του θεματολογίου του υλικού από τις διάφορες ομάδες εργασίας της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα θέματα ορισμένων υλικών ήταν τόσο ασαφή και συγκεχυμένα, που δεν μπορούσαν να καταταγούν σε καμία κατηγορία του κάθετου ή του οριζόντιου άξονα.

Για παράδειγμα: στο υλικό για την Αμερική του Θ. Παπαλοΐζου: Το ελληνικό μου βιβλίο, για τη δεύτερη τάξη, μάθημα 2, Ο Νίκος. Πρόκειται για το μαθητή Νίκο που είναι έτοιμος για το σχολείο. Η σάκα του έχει τα σχολικά, αλλά μερικές φορές βάζει μέσα και τη μπάλα του. Εδώ η κατηγορία 4 (σχολείο) του κάθετου άξονα είναι σαφής, δεν είναι όμως σαφής ο χώρος της οριζόντιας στήλης, Β ή Γ.

Στη διαδικασία της καταγραφής των γλωσσικών φαινομένων που προορίζονται για διδασκαλία σε κάθε διδακτική ενότητα, μας ενδιέφερε επίσης και το είδος, η μορφή και η διάρθρωση του προσφερόμενου λόγου, με το σκεπτικό ότι ο τελευταίος συν-

θέτει και διαμορφώνει το γλωσσικό πεδίο από το οποίο -σε μεγάλο βαθμό- συνθέτουν για να εκφραστούν οι μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η καταγραφή έγινε σε δύο φάσεις: κατά διδακτική ενότητα αρχικά και κατά γραμματική - συντακτική ή σημασιολογική κατηγορία στη συνέχεια.

Στον τομέα της μορφολογίας μας απασχόλησε η ύπαρξη, η εμφάνιση και η συχνότητα των γραμματικών φαινομένων, ο τρόπος παρουσιάσής τους (χρήση του παραδειγματικού ή συνταγματικού άξονα), η μέθοδος ή ο συνδυασμός των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και οι γενικότεροι στόχοι της σειράς.

Στον τομέα της σύνταξης καταγράφηκαν τα είδη των προτάσεων (ως προς τη δομή, το περιεχόμενο, την ποιότητα), έγιναν επίσης παρατηρήσεις σχετικά με τη συνεκτικότητα των κειμένων, τη χρήση κυριολεξίας-μεταφοράς, καθώς και τη γενικότερη ύπαρξη σχημάτων λόγου.

I. Ελληνικό κολλέγιο Όμηρος

Αυστραλία

Ως γενικότεροι στόχοι της σειράς έχουν προγραμματικά τονιστεί ιδιαίτερα η “έμφαση στην προφορική επικοινωνία” και “η σύνθεση ολοκληρωμένης πρότασης”.

Συνεπώς από τα πρώτα ήδη βιβλία έμφαση δίνεται στην ανάγνωση, γραφή (κυρίως αντιγραφή) λέξεων, περισσότερο απ’ ό,τι φράσεων, συμπλήρωση κενών σε προτάσεις ή λέξεις, και στοιχειωδών γραμματικών φαινομένων.

Τα κείμενα με τις απλές προτάσεις ανά ενότητα ελάχιστα αξιοποιούνται με ασκήσεις παραγωγής λόγου και χαρακτηρίζονται από μηχανιστική επανάληψη δεδομένων γλωσσικών δομών. Η καταγραφή οικογενειών λέξεων, η παραγωγή, η σύνθεση, οι σημασιολογικοί συσχετισμοί είναι κεφάλαια της γλώσσας που έχουν ιδιαίτερα παραμεληθεί από τους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει σαφές θεματολόγιο με την ποικιλία των θεμάτων, έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται στα άλλα διδακτικά υλικά. Δεν μπορεί να αναγνωρισθεί ο χώρος στον οποίο απευθύνονται οι διάφορες ενότητες εφ’ όσον υπάρχουν τέτοιες μέσα στα βιβλία, δηλαδή το περιεχόμενο είναι ουδέτερο και ασαφές. Δεν υπάρχει δομή στα διάφορα βιβλία της γλώσσας και τα θέματα χαρακτηρίζονται από μία ασυνέχεια και μια μονόπλευρη εξέταση ενός αντικειμένου. Ενδεικτικά αναφέρεται εδώ το βιβλίο ΠΑΙΖΩ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ, όπου οι ενότητες από τη σελίδα 9 ως το τέλος του βιβλίου αναφέρονται στη χώρα υποδοχής και έχουν ως θέμα το σχολείο.

Στο βιβλίο ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΑΛΦΑΒΗΤΑΣ, σ. 146-150, στην ενότητα “Η Μικρή Μαργαρίτα” έχουμε την πλήρη παραποίηση του ποιήματος του Μ.Δ. Στασινόπουλου με μια μη πειστική ωραιοποίηση. Το ίδιο επίσης ισχύει για το ποίημα “Το κρασί του 21”, το οποίο αποδίδεται εξ ολοκλήρου στο Γ. Νταλάρα.

Δεν λείπουν ακόμη ορθογραφικά λάθη από τα βιβλία, καθώς και προτάσεις όπου αναμειγνύονται γλωσσικοί τύποι και από τις δύο γλώσσες (τα τικέτα, το προφίλ του Αγίου Γερασίμου), ή φράσεις του τύπου:

Αυτός είναι ο μπαμπάς μου. Το λένε Γιάννη.

Αυτός είναι ο αδελφός μου. Το λένε Τάκη.

II. Θεοδώρου Κ. Παπαλοΐζου

Αμερική

Ήδη από τα πρώτα βιβλία της σειράς οδηγούμαστε στο σχηματισμό φράσεων ή ονοματικών συνόλων με αυτονόητο και ανούσιο περιεχόμενο, π.χ. Η μητέρα είναι καλή. Η γιαγιά είναι μεγάλη. Πίνω το καλό γάλα. Ένα καλό ζώο. Ένα κακό ζώο.

Οι προτάσεις είναι πολύ απλές: Το σκυλάκι έχει τέσσερα πόδια. Σε ορισμένες περιπτώσεις ακολουθείται η αγγλική δομή της πρότασης: Εγώ είμαι ένας δάσκαλος.

Ο λόγος είναι στοιχειώδης και περιγραφικός. Χαρακτηριστικό των περισσότερων από τα υπόλοιπα βιβλία της σειράς, είναι η παρεμβολή μέσα στο ίδιο το ελληνικό κείμενο της μετάφρασης στην αγγλική λέξεων ή ολόκληρων φράσεων, πράγμα που έχει ως συνέπεια την ανεπανόρθωτη διακοπή της ροής του λόγου. Συντακτικά, εκφραστικά, ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, καθώς και λέξεις ή εκφράσεις που να μην δεν είναι λεξικογραφικά ανύπαρκτες, αλλά απουσιάζουν παντελώς από τη σύγχρονη μορφή της γλώσσας π.χ. ΑΠΟ ΤΑ ΔΙΑΜΑΝΤΙΑ...σ. 48, εκδικιέμαι, σ. 94, ηλιάζομαι, Ο ΚΥΡ ΓΙΑΝΝΗΣ, σ. 55, τέτια γυναίκα, σ. 60, η χώρα της ευκαιρίας και της καλοζωής, σ. 84, σαν κι εγώ, σ. 95, η πρόοδος μου ήταν αλματική.

Η θεματική των βιβλίων των πρώτων τάξεων εξαντλείται στο να αποδώσει με πολύ απλές φράσεις ή ελλειπείς προτάσεις, τα παρακείμενα ιχνογραφήματα. Ταυτόχρονα προβάλλεται ένας κώδικας συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από υποδειγματική τάξη και υπακοή με τρόπο πειστικό, αλλά όχι πειστικό. Τα κείμενα έχουν ένα θεματικό πυρήνα που περιορίζεται στην οικογένεια, στο σχολείο και στην εκκλησία, αυστηρώς παροικιακά ελληνικά.

Ο συγγραφέας, συνεπής προς το ιδεολογικό του σχήμα, παρουσιάζει την ανυπακοή στους κανόνες των μεγαλύτερων ως αιτία συμφορών, ενώ συνδυάζει την υπακοή, την προσέλευση στο κατηχητικό, την εκκλησία, το σχολείο όχι μόνο με την ηθική, αλλά και με τη θεϊκή επιβράβευση. Το φαινόμενο αυτό του εκφοβισμού επαναλαμβάνεται με διάφορες εκδοχές σε αρκετά βιβλία της σειράς.

Γενικά η λογική που χαρακτηρίζει την επιχειρηματολογία των βιβλίων, ιδίως σε θέματα δεοντολογίας, είναι απλοϊκή, επιφανειακή και δεν προκύπτει από κάποια πειστικότερη εσωτερική ιεράρχηση ηθικών κανόνων και αξιών. Οι αποδέκτες των βιβλίων συνοδεύονται σ' όλη την πορεία της μαθητείας τους στην ελληνική γλώσσα από κάποια διαρκώς επαναλαμβανόμενα "πρέπει", τα οποία είτε παρατίθενται ανατιολόγητα είτε η αιτιολόγησή τους προέρχεται από την επιρροή εξωτερικών παραγόντων. (ΤΟ ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΟΠΟΥΛΟ, σ. 23). "Αν οι ξένοι δείχνουν τόσο θαυμασμό και τόση αγάπη για καθετί ελληνικό, δεν πρέπει κι εμείς, που είμαστε Έλληνες, να κάνουμε το ίδιο;".

Τα πρότυπα, οι χαρακτήρες και οι τύποι των οικογενειών που προβάλλονται στα

βιβλία της σειράς με αρκετά αδρές και εμφατικές γραμμές δε διακρίνονται από ποικιλία ούτε καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ανθρωπίνων δρατηριοτήτων.

Ο τίτλος του αναγνωστικού της Ε' τάξης ΤΟ ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΟΠΟΥΛΟ είναι μακροσκελής, αδόκιμος, αλλά και αντιφατικός σε σχέση με το περιεχόμενο του πέμπτου κεφαλαίου, όπου η Αμερική έρχεται πρώτη στη σειρά και η Ελλάδα ακολουθεί ως δεύτερη πατρίδα για τους Έλληνες της Αμερικής ("Πρέπει να αγαπούμε την Αμερική, σαν πρώτη μας πατρίδα και την Ελλάδα, σαν δεύτερη πατρίδα" σ. 17-18).

Διαφέρει από τα άλλα βιβλία της σειράς το βιβλίο της Στ' τάξης ΑΠΟ ΤΑ ΔΙΑΜΑΝΤΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ και ως προς τον σκοπό που θέτει ο συγγραφέας και ως προς τον τρόπο διαμόρφωσης και παρουσίασης του υλικού.

Ενώ ο σκοπός είναι, όπως ο ίδιος δηλώνει, "να φέρει το μαθητή σε επαφή με μερικά από τα αριστουργήματα της νέας ελληνικής λογοτεχνίας", τα "σταχυολογήματα κατά διασκευή" που ακολουθούν αφ' ενός μεν καλύπτουν ένα πολύ εκτεταμένο κύκλο θεμάτων (μυθολογία, λαϊκές παραδόσεις, θρησκεία, αρχαία ελληνική ιστορία), στον οποίο μόνο δύο επώνυμα κείμενα παρουσιάζονται (Γ.Δροσίνης, Δ.Σολωμός), αφ' ετέρου δε αγνοείται η πηγή προέλευσης των υπολοίπων.

Ένα παράδειγμα του φανατισμού και του ρατσισμού αποτελούν τα κεφάλαια 3 και 4, όπου γίνεται λόγος για πειρατές Μωαμεθανούς που ήταν φοβεροί ληστές της θάλασσας και για "άγριους αραπάδες που χτυπούσαν με χοντρή αλυσίδα στο κεφάλι και στο σώμα". Στο τέταρτο κεφάλαιο κάτω από το γενικό τίτλο: ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ, εμφανίζεται ο νεολογισμός "Το μήλο της φιλονικίας" στη θέση της καθιερωμένης πια έκφρασης "Το μήλον της Έριδος".

III. Μαθαίνω Ελληνικά

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αμερική

Οι σκηνές που παρουσιάζονται στα βιβλία αναφέρονται αρχικά σε πολύ απλές δραστηριότητες από τη ζωή στο σχολείο, την οικογένεια και το παιχνίδι, ενώ στη συνέχεια υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία θεμάτων σχετικά με το φυσικό περιβάλλον, την υγεία, με έμφαση στην ελληνική διατροφή, τα επαγγέλματα, τονίζεται ιδιαίτερα η επαφή με την Ελλάδα (διακοπές, δέμα από την Ελλάδα, εκκλησία), η παράδοση, τα ήθη και έθιμα, τόσο της Ελλάδας, όσο και της χώρας υποδοχής, και γίνεται μνεία μυθολογικών παραδόσεων και μύθων του Αισώπου.

Παράλληλα με τα αρχικά θέματα, εμφανίζονται και εμπλουτίζονται θεματικοί χώροι όπως το τραγούδι, ο χορός και η αγάπη για την πατρίδα και τη θρησκεία. Από τα πρώτα βιβλία της σειράς έχουμε αρκετές ενότητες με σύγχρονα και ενδιαφέροντα θέματα, όπως επίσης και αρκετά επώνυμα λογοτεχνικά κείμενα, με λόγο ευχάριστο ή ρυθμικό, που εναλλάσσονται με άλλα, ανώνυμα, μη αυθεντικά και αμήχανα. Οι σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες που παρουσιάζονται είναι είτε συνδεδεμένες με την εκεί πραγματικότητα είτε ελληνοχριστιανικές, και εξαντλούνται σε αθλητικές, καλλιτεχνικές και παραδοσιακές (π.χ. μαγειρική, κέντημα, κολύμπι, διάβασμα, ελληνικοί χοροί).

Ο προβληματισμός στα κείμενα που αφορούν τη φύση δεν είναι πάντοτε ενιαίος, ενότητες με οικολογικό προβληματισμό συνυπάρχουν στα πλαίσια της σειράς με ειδικιλιακά και άχρωμα κείμενα.

Παρ' όλο που πολλά από τα υπάρχοντα θέματα προσφέρονται για επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία θα είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή μέσα από ασκήσεις (π.χ. ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης) γραπτού ή προφορικού λόγου, ωστόσο αυτό δε συμβαίνει, παρά μόνο στα τελευταία βιβλία της σειράς. Οι ασκήσεις γενικά δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολες και απουσιάζει η σταδιακή κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας και η ποικιλία. Ακόμη και στα αναγνωστικά κείμενα που προορίζονται για τους ελληνόφωνους μαθητές, η πλειονότητα των ασκήσεων παρουσιάζει τις πιο πάνω αδυναμίες (αυτονόητοι συνδυασμοί, έλλειψη αυτενέργειας).

Γίνεται κατάχρηση των πολύ απλών γλωσσικών δομών, όταν πρόκειται να διδαχτούν νέα γλωσσικά φαινόμενα, με αποτέλεσμα την παραγωγή κατασκευασμένου γλωσσικού κώδικα, π.χ. Είναι αυτή η ομπρέλα σου? Όχι, δεν είναι. Η ομπρέλα μου είναι κίτρινη.

Το πρόβλημα της παρουσίασης της γραμματικής αντιμετωπίζεται από τους συγγραφείς με την παράλληλη παρουσίαση των νέων γραμματικών φαινομένων στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα και με τη δημιουργία παραρτήματος γραμματικής στα τελευταία βιβλία της σειράς.

Στο τελευταίο βιβλίο της σειράς με τον τίτλο “Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα του χτες και του σήμερα” ακολουθεί μια σειρά δέκα ενοτήτων, όπου περιγράφεται αναλυτικότερα ένα ταξίδι στην Πελοπόννησο με πλήθος ιστορικών - αρχαιολογικών πληροφοριών. Δεν παρουσιάζονται όμως το ίδιο αναλυτικά άλλα μέρη της Ελλάδας, όπως π.χ. η Πάτμος και η Σαντορίνη στο προηγούμενο βιβλίο, όπου εκθειάζονται το beach-volley, το κρασί και τη φάβα ως τα μοναδικά αξιομνημόνευτα των τόπων αυτών.

IV. “Ελληνική Γλώσσα”

Για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία

Αυτό που χαρακτηρίζει το υλικό για τα Ελληνόπουλα της Γερμανίας, το οποίο έχει κατασκευαστεί στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, είναι ότι στις μικρές τάξεις εστιάζεται σε μεγάλο βαθμό στην πραγματικότητα των Ελλήνων μαθητών και αγγίζει θέματα τόσο από τη χώρα υποδοχής όσο και από τη χώρα προέλευσης και λιγότερο από την παροικία. Αντίθετα για τις μεγάλες ηλικίες καταβάλλεται προσπάθεια μεταφοράς και μετάδοσης πληροφοριών και στοιχείων πολιτισμού κυρίως από την Ελλάδα.

Εκείνο που χαρακτηρίζει επίσης το υλικό αυτό είναι, ότι το θεματολόγιο του είναι σαφές, εύκολα αναγνωρίσιμο και εντάξιμο στις κατηγορίες τόσο του οριζόντιου, όσο και του κάθετου άξονα του πίνακα. Πρόκειται για ένα υλικό με σαφή δομή.

Συμπερασματικά: οι τρεις πρώτες σειρές θεωρούν υποχρέωσή τους να καλύψουν την ύλη της σχολικής Γραμματικής, σε επίπεδο μορφολογίας, με τρόπο άλλοτε λιγότε-

ρο και άλλοτε περισσότερο αποτελεσματικό. Οι σημασιολογικές διαφοροποιήσεις, η λεξιλογική ποικιλία, ο χώρος της σύνταξης δε φαίνεται να θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά κεφάλαια. Η επικοινωνιακή μέθοδος συχνά εξαντλείται στη χρήση διαλόγων επικοινωνίας και μένει ανεκμετάλλευτος ένας ολόκληρος κύκλος δραστηριοτήτων που θα μπορούσε να συνδέσει το μαθητή με το ζωντανό γλωσσικό περιβάλλον. Η ύπαρξη λογοτεχνικών κειμένων, προσαρμοσμένων στη νοητική ηλικία των αναγνωστών, ώστε να κινητοποιηθεί η ευαισθησία και η φαντασία δε χαρακτηρίζει συχνά τα διδακτικά υλικά που εξετάστηκαν.

Μεγάλες μορφές της νεοελληνικής λογοτεχνίας απουσιάζουν (π.χ. Σεφέρης, Ελύτης, Καβάφης), καθώς επίσης απουσιάζει ο λαϊκός προφορικός λόγος, έμμετρος και πεζός (π.χ. δημοτικό τραγούδι, λαϊκές παραδόσεις). Η βιβλιογραφική ενημέρωση σταματά τις περισσότερες φορές στην πρώτη μεταπολεμική δεκαετία. Απουσιάζει δε από τη επιχειρούμενη παρουσία δε της ελληνικής Ιστορίας και του Πολιτισμού ο μεσαιωνικός Ελληνισμός π.χ. Διγενής Ακρίτας.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

| ΘΕΜΑΤΑ | χώρα προέλ. A | χώρα υποδοχ. B | παροι- μία Γ | και στα τρία Δ | Ουδέ- τερο Ο |
|---|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| A. Καθημερινή Ζωή | | | | | |
| 1. Ζωή στο σπίτι | | | | | |
| 2. Διατροφή | | | | | |
| 3. Υγεία και καλή φυσική κατάσταση | | | | | |
| 4. Σχολείο | | | | | |
| B. Προσωπική και κοινωνική Ζωή | | | | | |
| 5. Οικογένεια | | | | | |
| 6. Οι συγγενείς μου | | | | | |
| 7. Εγώ και οι φίλοι μου | | | | | |
| 8. Κοινωνικές σχέσεις- δραστηριότητες | | | | | |
| 9. Ελεύθερος χρόνος | | | | | |
| Γ. Ο περιβάλλοντός μου | | | | | |
| 10. Γειτονιά-Χωριό-Πόλη | | | | | |
| 11. Παρουσία | | | | | |
| 12. Κυρίαρχη ομάδα | | | | | |
| 13. Άλλες Εθνότητες | | | | | |
| 14. Φυσικό περιβάλλον | | | | | |
| Δ. Ο κόσμος της εργασίας-οικονομία | | | | | |
| 15. Εργασία | | | | | |
| 16. Αγορά-Οικονομία | | | | | |
| Ε. Ιστορία και πολιτισμός | | | | | |
| 17. Ιστορικά γεγονότα | | | | | |
| 18. "Υψηλός" πολιτισμός | | | | | |
| 19. "Χαίσιμος" πολιτισμός-παράδοση | | | | | |
| ΣΤ. Θρησκεία-εθιμικά | | | | | |
| 20. Μυστήρια | | | | | |
| 21. Εθιμολογισμός -Θρησκευτικές μορφές | | | | | |
| 22. Άλλες θρησκείες | | | | | |
| Ζ. Υφήλιος | | | | | |
| 23. Οικουμενικά θέματα και γεγονότα | | | | | |
| 24. Άλλα κράτη και έθνη | | | | | |
| 25. Ταξίδια-Διασπορές | | | | | |

Διδακτικό Υλικό στη Βρετανία για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Αποτελεσματικότητα-Προτάσεις

Λουκά-Crann Μαργαρίτα

Μια από τις σημαντικότερες μελέτες που εκπονήσαμε κατά την πρώτη φάση των εργασιών μας μέσα στα πλαίσια του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, ήταν αυτή της συγκέντρωσης, ανάλυσης και αξιολόγησης των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται στη Βρετανία για τη διδασκαλία της Ελληνικής στα σχολεία μητρικής γλώσσας ή παροικιακά (απογευματινά και σαββατιανά) σχολεία.

Στα σχολεία αυτά οι μαθητές των μεγαλύτερων κυρίως τάξεων είναι στην πλειοψηφία ελληνόφωνοι, η Ελληνική όμως γι' αυτούς δεν είναι πλέον η μητρική τους γλώσσα. Πρόκειται για παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς που είναι κατά ένα βαθμό αποξενωμένοι από τον τρόπο ζωής της ελληνικής παροικίας. Σ' ένα μεγάλο ποσοστό επισκέπτονται την Ελλάδα και την Κύπρο. Η στάση τους απέναντι στο ελληνικό σχολείο είναι μάλλον θετική, η ελληνομάθειά τους όμως κατά μέσον όρο μπορεί να χαρακτηριστεί από μέτρια έως ελάχιστη. Σύμφωνα με τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας που έχουμε πραγματοποιήσει σε περισσότερους από 1000 μαθητές, τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της γλώσσας αφορούν το λεξιλόγιο, την ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση σε σύγκριση με τις άλλες δεξιότητες, δηλαδή, Listening and responding, Reading and responding, Speaking.

Στην ερώτηση πόσο καλά μιλάτε, καταλαβαίνετε, διαβάζετε, γράφετε την Ελληνική γλώσσα οι απαντήσεις ήταν:

Πίνακας 1: Κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων

| | speaking | understanding | reading | writing |
|-----------|----------|---------------|---------|---------|
| πολύ καλά | 48,82% | 64,11% | 37,50% | 25,88% |
| μέτρια | 5,29% | 2,94% | 7,05% | 15,88% |

Στην ερώτηση αν έχουν δυσκολίες στην Ελληνική γλώσσα οι απαντήσεις είχαν ως εξής:

Πίνακας 2: Δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα

| | | |
|---|-----------|-------|
| στο να καταλάβουν τη γλώσσα των βιβλίων | δυσκολίες | 17,6% |
| στο να γράφουν | » | 15,3% |
| στην έκθεση | » | 14,2% |
| στην κατανόηση όταν τους μιλούν | » | 12,3% |
| στο να μιλούν | » | 11,7% |
| στο να διαβάζουν | » | 11,5% |

Ας δούμε στο σημείο αυτό ποια είναι τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται περισσότερο για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με την έρευνα που έχουμε πραγματοποιήσει σε 300 περίπου εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανήκαν σε διάφορες βαθμίδες τα υλικά που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο είναι τα εξής:

Πίνακας 3: Διδακτικό υλικό στη Βρετανία

1. Σειρά Μαθαίνω Ελληνικά, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1997
2. Σειρά Μαθαίνω Ελληνικά, Υπουργείο Παιδείας Κύπρου, Λευκωσία 1996
3. Σειρά Επικοινωνήστε Ελληνικά, Κλεάνθης-Φρόσω Αρβανιτάκη
4. Σειρά Ελληνικά Τώρα, Δήμητρα Δημητριά-Μαρινέτα Παπαχειμώνα
5. Ελληνική Γλώσσα -Εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, Γ. Μπαμπινιώτη
6. Διδακτικό υλικό που κατασκευάζουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι

Στην προσπάθειά μας να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα των υλικών αυτών διενεργήσαμε γλωσσικό τεστ το οποίο στόχο είχε την εξακρίβωση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές όσον αφορά την ορθογραφία, το λεξιλόγιο και την κατανόηση γραπτού κειμένου. Πραγματοποιήσαμε, επίσης, αριθμό παρακολουθήσεων διεξαγωγής μαθήματος και καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας ως προς τα χαρακτηριστικά της μεθόδου που ακολούθησε ο δάσκαλος και το είδος των ανταλλαγών που μεσολάβησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τέλος περισυλλέξαμε ποικιλία γραπτών εργασιών των μαθητών και κατηγοριοποιήσαμε τα συχνότερα γραμματικά, συντακτικά και εκφραστικά λάθη που παρατηρήθηκαν.

Τα λάθη που παρατηρήθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στο τεστ αλλά και στις γραπτές εργασίες των μαθητών καταχωρημένα κατά κατηγορίες, παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 4: Συχνότερα λάθη γραπτού λόγου των μαθητών στη Βρετανία

| | |
|--|---|
| 1. Ρήματα | να πάι, για να δι, πρεπης να βγάλο, έχι, να βιαβάσεις να σου απαντήση, επήγαμαι, συμθονό, ήδαμαι, πένο να μάθεται, φέλεται, θα κημιδί, τίνομε, να βίγεις |
| 2. Άρθρα και ουσιαστικά | το γιάλα στο κρεδάτι το παιδεί το παιδαί η φύλι των κλέφτι, τος κλέχτις οι άνθρωπι, οι άνδρομοι |
| 3. Ουσιαστικά και επίθετα | η τινατί δροχή, η δυνατεί βροχί η μεγιάλι οπρέλα η στροκιλι πάλα |
| 4. Αντωνυμίες | η φίλη τις πιος, πιος, ποι που θέλεις εσει, τις είτε να ντηθεί, με τις φίλες τις, μαζί τις, |
| 5. Σύμφωνα | Δραχούν, κλέθτη, η θήλη της, επγάσε, κημηχεί, θοβήθηκαν, φοβήδηκαν, το κρεφάτι |
| 6. Τονισμός | μαθετέ, μαθέτε, Βανγγελά, Ελενή, φιλή της, επίασε, απαντηση |
| 7. Σύνταξη ουσιαστικών με επίθετα και μετοχές | Χάρηκα με τα ευχάριστο σου νέα. Επιδη είσε μικρός. Να προσπαθης με όλοι τη δύμαμει σου. Θα παίρνεις καλιούς βαθμός Δεν θα βρεις ένα καλό δουλειά Σε ένα ωρέα διαμέρισμα Ο καιρός ήταν μέτρια. |
| 8. Ρήμα-υποκείμενο- αντικείμενο | Πρέπεις να τους πεις Πηγαίνος και κάθεσες Έχα έρθε Μηνα σπίτι Έφτασα το σπίτι της Νίκης Να σκαφτής τη θα κάνες Στο αεροδρόμιο πήρα οι τσάντες μου Τότε συναντηθίσα η φίλη μου Το βράδυ πήγα σινεμά και έβλεπα ένα πολι ωραιό τενέα Τους γιατρούς σήμερα ξέρουν πολά φάρμακα να για προλαβένειν τα αρώσκιες Δεν νομίζεις να φύγεις τοσχολείοσου για αν μεν κάνεις τα GCSE δεν θα βρεις ένα καλό δουλειά. |

9. Εκφραστικά
- Νομίζω τι έπαθε κάτω η καρδιά μου. νομίζω που θα πάω
 Ήμουν πάνω στο τηλέφωνο, είδα το πάνω στην τη-
 λεόραση
 Κάτω πας το καρέκλα
 Στη Πέμπτη έκανα η ταξίδι με αεροπλάνο.
 Αλλά τώρα τους γιατρούς και τα τεχνολογία μηχανήματα βελτιούμαι καλύτερα.
 Το καλλυντικά κατάσταση, το ηλεκτρικό κατάσταση
-
10. Άρθρα - γένη - ουσιαστικά
- στο γραφεία τουρισμού, ήταν μέσα στους αποσκευές μου,
 εγώ και η αδελφές μου, Να τρέχει η αίμα, Τι είναι η πρόβλημα σου;
 Αυτό είναι το γνώμη μου, Πήγα με την αεροπλάνο.
 στη βράδυ,
 όλα τα δουλειά μου, στη Αγγλικά, εγώ και η γονής μου,
 στο καφετέρια, το Κυριακή.
-
11. Χρήση πτώσεων
- Γεια σου Κώστας, Με λένε Νίκος,
 Η απογείωση το αεροπλάνο, Το φαγητό η μητέρα μου
 Πήγα κρεβάτι αμέσως, Έμεινα στην σπίτι της
 Η Παρασκευή έμεινα σπίτι, η κυριακή αναχώρησα
 Στην εξετάσεις σου, τω πρωί, όλες της ερωτήσεις
-

Στην προσπάθειά μας να εντοπίσουμε τις αιτίες για το πλήθος και τη σοβαρότητα των λαθών αυτών, αναζητήσαμε την εξήγηση, εκτός των άλλων, και μέσα από τη μελέτη και αξιολόγηση των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Τα υλικά αυτά στην πλειοψηφία τους έχουν παραχθεί με σκοπό να εξυπηρετήσουν άλλους χρήστες και να λειτουργήσουν κάτω από άλλες συνθήκες. Προϋποθέτουν ένα βαθμό γνώσης της γλώσσας που οι μαθητές στη Βρετανία, παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών, δε φέρνουν μαζί τους στο σχολείο.

Έτσι, διαπιστώσαμε ότι ενώ υποτίθεται ότι καταβάλλουν συστηματική προσπάθεια για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της γλώσσας, κανένα από τα υλικά αυτά δε λαμβάνει σοβαρά υπόψη ότι οι μαθητές αυτοί κατέχουν τέλεια μια άλλη γλώσσα που φυσικό είναι να παρεμβαίνει στην πορεία για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στα βιβλία παρατηρήσαμε ότι η διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας γίνεται αποσπασματικά χωρίς καμιά αλληλουχία. Επίσης, αγνοεί το ότι κάποια στοιχεία της νέας γλώσσας παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία για τους μαθητές αυτούς και επομένως η διδασκαλία τους χρειάζεται και μεγαλύτερη προσοχή και προφανώς χρήση άλλων τεχνικών, στρατηγικών και μεθόδων.

Σημεία που αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής θεωρούμε τα εξής:

- Στη διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη συστηματική διδασκαλία των συμφώνων τα οποία πρέπει να συνδέονται με κατάλληλες λέξεις. Οι μαθητές πολλές φορές συγχέουν τα σύμφωνα γ, δ, θ, χ και ψ γιατί δεν υπάρχουν στο αγγλικό αλφάβητο.
- Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα καταληπτικά σφάλματα και στην απλή σύνταξη του λόγου. Στις διάφορες ενότητες να απομονώνονται φράσεις-προτάσεις για τη λειτουργία των πτώσεων ονομαστικής και αιτιατικής και τη συμφωνία του υποκειμένου σε σχέση με το ρήμα και τη σύνταξη του ρήματος με το αντικείμενο. Φυσικά η διδασκαλία θα πρέπει πάντοτε να γίνεται επικοινωνιακά και πρακτικά, χωρίς πολλές θεωρίες.
- Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου που αντιστοιχεί σε κάθε θέμα να δίνονται ευκαιρίες για την συστηματική και με τη βοήθεια ποικίλων ασκήσεων και δραστηριοτήτων διδασκαλία των άρθρων, των καταλήξεων των ουσιαστικών και τη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού.
- Να κατανοήσουν καλά τη λειτουργία του υποκειμένου +ονομαστική και του αντικείμενου +αιτιατική π.χ. ο πατέρας ποτίζει τον κήπο.
- Συστηματική προφορική και γραπτή άσκηση σχετικά με τη χρήση των πτώσεων σε επικοινωνιακές φράσεις του τύπου: Μου αρέσει το φαγητό της μαμάς μου.
- Είναι απαραίτητο οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις να κατέχουν βασικές έννοιες της γραμματικής και του συντακτικού (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, υποκείμενο, αντικείμενο κλπ.). Εννοείται ότι η διδασκαλία αυτή πρέπει να γίνεται απλά, πρακτικά και επικοινωνιακά και να αποφεύγει όσο το δυνατό τη θεωρία.
- Θα πρέπει να ξεκαθαρίσουν τη χρήση των απρόσωπων ρημάτων (πχ. Πρέπει) και άλλων συχνόχρηστων ρημάτων (είχα, ήμουν, τρώω, είπα, είδα, είμαι).
- Να γίνεται συστηματική αντιπαράθεση και να δίνονται παραδείγματα των καταλήξεων των ρημάτων ενεργητικής και μέσης φωνής (πχ. Κάθεσαι - έφτασε, σκέφτεσαι - γέλασε, δέχεσαι - πέρασε).
- Η εμπειρία μας έχει πείσει ότι καλύτερα αποτελέσματα κατάκτησης της γλώσσας παρατηρούνται όταν το διδακτικό υλικό επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται συστηματικά και μέσα από ικανό αριθμό κατάλληλων, επικοινωνιακών ασκήσεων γραμματικής και σύνταξης, όπου έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν γλωσσικά φαινόμενα στη λειτουργία τους, να κάνουν ειδική συζήτηση και σχόλια γι' αυτά με το δάσκαλό τους. Έτσι θα είναι ενημερωμένοι ώστε και οι ίδιοι να αρχίσουν να παρατηρούν συνειδητά τους συνδυασμούς και τη λογική του γλωσσικού κώδικα που προσπαθούν να κατακτήσουν. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι ο λόγος για τον οποίο έρχονται στο σχολείο είναι η κατάκτηση γνώσης και η καταβολή κάποιας προσπάθειας. Είναι ψυχολογικά προετοιμασμένοι γι' αυτό. Αισθάνονται προδομένοι μόνο όταν τους ζητούμε να ασχοληθούν με θέματα που δεν τους ενδιαφέρουν ή τους καλούμε να εφαρμόσουν γνώσεις που δεν έχουν διδαχτεί.

**Αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας των Ελληνικών σε
Ανώτερο Επίπεδο (A-level) στα Σχολεία Μητρικής Γλώσσας της Βρετανίας
Καρατζιά - Σταυλιώτη Ελένη**

Στην εισήγηση θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα μιας δικής μου έρευνας που έγινε το 1993-95 στα ελληνικά σχολεία μητρικής γλώσσας του Λονδίνου. Η έρευνα στόχευε στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων αυτών, τα οποία διδάσκουν την ελληνική γλώσσα και στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο Λονδίνο, σε σχέση με τους δυο στόχους που αυτά προωθούν. Στο ανώτερο επίπεδο (A-level - εισαγωγικές εξετάσεις στα αγγλικά πανεπιστήμια) εκτός από την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις, τα ελληνικά σχολεία στοχεύουν να βοηθήσουν τους εφήβους μαθητές τους στη διαμόρφωση της ελληνικής τους ταυτότητας.

Λόγω του χρονικού περιορισμού, θα αναφερθώ σύντομα και επιλεκτικά στα παρακάτω:

1. Στο λειτουργικό και ιστορικό προφίλ των ελληνικών παροικιακών σχολείων της Μ.Β. (Σ.Μ.Γ.) - συμπληρωματικά, βέβαια γιατί η εισήγηση που έγινε στην ολομέλεια κάλυψε τις πληροφορίες αυτές.
2. Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας μέσα από την αποσαφήνιση των εννοιών της σχολικής αποδοτικότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας.
3. Στην ερευνητική πρακτική και στα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στο χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας.
4. Στους επιμέρους ερευνητικούς στόχους και στη μεθοδολογία που επιλέχθηκε για τη διερεύνησή τους.
5. Στα ευρήματα της έρευνας τα οποία αφορούν τη σχετική επίδραση των διαφόρων παραγόντων τόσο στην εκπαίδευση των μαθητών όσο και στη διαμόρφωση της ελληνικής πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Στα Σ.Μ.Γ. φοιτούν 8.000 μαθητές ελληνικής καταγωγής, από τους οποίους οι 2.500 είναι στο μέσο επίπεδο δευτεροβάθμιας (GCSE) εκπαίδευσης και 500 στο ανώτερο επίπεδο μεταδευτεροβάθμιας (A-level). Υπάρχουν τριών ειδών σχολεία τα οποία ανήκουν στους τρεις φορείς παροικιακής εκπαίδευσης εκκλησία, σύλλογοι γονέων και ανεξάρτητα σχολεία.

Η έννοια της αποδοτικότητας της σχολικής πράξης αναφέρεται κυρίως στη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της σχολικής διαδικασίας με όσο το δυνατό λιγότερες και φθηνότερες εισροές. Η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρεται στο κατά πόσον αυτή επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει. Ένας απλοϊ-

κός ορισμός τον οποίο αναφέρει η Levacic διαχωρίζει τις δυο έννοιες – της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας ως εξής:

«Η αποδοτικότητα αναφέρεται στο να κάνεις τα πράγματα σωστά, ενώ αποτελεσματικότητα στο να κάνεις τα σωστά πράγματα»

Οι έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο των “αποτελεσματικών σχολείων” κυρίως απομονώνουν τα αποτελεσματικά σχολεία και καταγράφουν τους κοινούς παράγοντες που αυτά έχουν και έχουν επίδραση στις εκροές με στατιστική σημαντικότητα. Οι παράγοντες αυτοί συνήθως ανήκουν στις παρακάτω ομάδες:

1. Τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών, κοινωνικοοικονομικά στοιχεία της οικογένειας, προηγούμενη επίδοση των μαθητών ως ένδειξη της ικανότητάς τους.
2. Ατομικά στοιχεία των δασκάλων: προσωπικά, εκπαίδευση, πείρα κλπ.
3. Εκπαιδευτικές δαπάνες, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή.
4. Το ήθος και το κλίμα του σχολείου: σχέσεις ανάμεσα στα άτομα, προώθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, πειθαρχία, διδακτική μεθοδολογία, στάσεις κλπ.

Η επίδραση των παραγόντων αυτών στις εκροές του σχολείου αποτιμάται με ανάλογες στατιστικές μεθόδους (ανάλυση διακύμανσης, παλινδρόμηση, ανάλυση παραγόντων κλπ.). Ως εκροές λαμβάνονται συνήθως τα παρακάτω (τα οποία εκφράζονται με ανάλογους δείκτες):

1. Η επίδοση των μαθητών σε εξετάσεις ή σε ειδικά σταθμισμένα τεστ (αυτή είναι η συνηθέστερη εκροή στα μοντέλα πιθανότατα διότι είναι και η ευκολότερα μετρήσιμη - προβλήματα που ανακύπτουν).
2. Οι στάσεις των μαθητών (με ειδικά σταθμισμένες κλίμακες στάσεων Linkert type, Hazelwood).
3. Η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών μετά - δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
4. Η εισαγωγή των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια.

Η συγκεκριμένη έρευνα στόχευε αρχικά να διαπιστώσει αν υπάρχουν διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα ανάμεσα στα σχολεία του δείγματος. Σε περίπτωση υπαρξης τέτοιων διαφορών η έρευνα θα προχωρούσε στο στάδιο της απομόνωσης και διερεύνησης των παραγόντων οι οποίοι πιθανόν να ευθύνονται για τις διαφορές αυτές.

Η εμπειρική έρευνα συνέλεξε στοιχεία με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και ομαδικές συζητήσεις. Η ανάλυση των δεδομένων ήταν ποσοτική και ποιοτική. Για τη μέτρηση της “προσφοράς του σχολείου” έγινε χρήση της μεθόδου της “προστιθέμενης αξίας” (Value added). Η μέθοδος αυτή λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες του μαθητή και

τις γνώσεις που είχε προηγουμένως και με ανάλογες στατιστικές τεχνικές απομονώνει την επίδραση των παραγόντων του συγκεκριμένου προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο. Τα στατιστικά πακέτα που χρησιμοποιήθηκαν είναι το SPSS και το ML3 (Multi-level technique) (το πακέτο αυτό λαμβάνει υπόψη το επίπεδο στο οποίο συλλέγονται πληροφορίες και επιδρά η μεταβλητή - το ατομικό επίπεδο / το επίπεδο του μαθητή, το επίπεδο της τάξης και το επίπεδο του σχολείου).

Το μοντέλο διερεύνησης της επίδοσης των μαθητών είχε μεταβλητές που αντιπροσώπευαν κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής πράξης.

- *τις εισροές: τους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους, το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών, προσωπικά στοιχεία των μαθητών, ατομικά στοιχεία των δασκάλων κλπ.*
- *Την εκπαιδευτική διαδικασία: τις στάσεις των μαθητών, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, μαθητών, διευθυντή, το ήθος και το κλίμα του σχολείου, η διοίκηση, η διδακτική κλπ.*
- *Τις εκροές: η επίδοση στις εξετάσεις, η χρήση του διπλώματος A-level, το ελληνικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.*
- *Ιδιαίτερα για τη διερεύνηση της προσφοράς των σχολείων στο ελληνικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών έγιναν ομαδικές συζητήσεις μαθητών των τριών τύπων σχολείων, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο “Ανάλυσης λόγου” (Discourse analysis) με κάποια στοιχεία “Ανάλυσης συζήτησης” (Conversation Analysis). Ακολούθησε κριτική σύγκριση των αποτελεσμάτων των δυο τύπων ανάλυσης. Στη σύγκριση αυτή ιδιαίτερα χρήσιμα ήταν τα ευρήματα της ποσοτικής ανάλυσης των στάσεων των μαθητών απέναντι σε έννοιες ή/και καταστάσεις που συνδέονται με την ελληνική κουλτούρα, η οποία προήλθε μέσα από ειδική κλίμακα που διαμορφώθηκε και σταθμίστηκε στα πλαίσια της έρευνας αυτής.*

Τα κυριότερα ευρήματα της ανάλυσης είναι:

- Αρχικά διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα των Ε.Π.Σ, και στους δυο στόχους που αυτά προωθούν. Η διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι πιθανόν να ευθύνονται για τις διαφορές αυτές απέδειξε ότι οι διαφορές στην επίδοση των μαθητών στις εξετάσεις οφείλονται κυρίως:
 - Στο διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο που αυτοί έχουν όταν εισέρχονται στη σειρά μαθημάτων A-level. Ως ποσοτικός δείκτης της επίδοσης αυτής χρησιμοποιήθηκε η επίδοση των μαθητών στις προηγούμενες εξετάσεις στα Νέα Ελληνικά, στο GCSE (General Certificate of Secondary Education) - Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
 - Στο είδος / τύπο του σχολείου που οι μαθητές παρακολούθησαν. Το κόστος των σχολείων / ιδρυμάτων για το πρόγραμμα A-level φαίνεται να σχετίζεται με τον

τύπο του σχολείου και αυτό δεν έχει απαραίτητα θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Με άλλα λόγια κάποια σχολεία διαθέτουν ψηλότερους χρηματικούς πόρους, χωρίς κατ' ανάγκη να είναι περισσότερο αποτελεσματικά. Η βαθύτερη μελέτη του γεγονότος αυτού έδειξε ότι στα σχολεία αυτά δε γίνεται πάντοτε αποτελεσματική διαχείριση των πόρων.

- Στη συνέχεια η έρευνα έδειξε ότι:
 - Τα κορίτσια υπερτερούν ελαφρά στην επίδοση στις εξετάσεις από τα αγόρια.
 - Οι μορφωμένες μητέρες επηρεάζουν θετικά την επίδοση των παιδιών τους. Φαίνεται ότι η θετική αυτή επίδραση πραγματοποιείται κατά την διαδικασία επιλογής τύπου σχολείου.
 - Οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό τίτλο και με 5-10 χρόνια πείρα στη διδασκαλία σε τάξεις A-level ήταν πιο αποτελεσματικοί. Φαίνεται επίσης, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πιο αποτελεσματικοί.
 - Οι άνδρες διευθυντές με πείρα 5-10 χρόνια στη διοίκηση των Ε.Π.Σ. φαίνονταν πιο αποτελεσματικοί.
- Οι υπόλοιποι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών σχετίζονται με το ήθος και την οργάνωση του σχολείου:
 - Όταν οι στόχοι του σχολείου ήταν ξεκάθαροι ανάμεσα στο προσωπικό και τους μαθητές, το σχολείο ήταν πιο αποτελεσματικό.
 - Όταν υπήρχε ακριβής και συνεπής τήρηση του προγράμματος, το σχολείο ήταν πιο αποτελεσματικό.
 - Όταν ο διευθυντής ήταν ενήμερος για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονταν στο σχολείο του και συμμετείχε στην επίλυση προβλημάτων από κοινού με εκπαιδευτικούς και μαθητές, η επίδοση των μαθητών του σχολείου αυτού ήταν καλύτερη.
 - Όταν το προσωπικό συνεδρίαζε συχνά με θέματα τρέχοντα αλλά και επιμώρφωσης, το σχολείο ήταν πιο αποτελεσματικό.
- Η ανάλυση των πολιτισμικών στοιχείων έδειξε ότι ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών ήταν κυρίως να καλλιεργήσει και να ενισχύσει την ταυτότητα που είχε ήδη δώσει η οικογένεια στο παιδί, τόσο φυλετικά / κληρονομικά λόγω καταγωγής όσο και περιβαλλοντικά με την άτυπη μορφή αγωγής. Η συγκριτική αντιπαράθεση των δυο τύπων ανάλυσης (της στατιστικής και της ανάλυσης λόγου) απέδειξε ότι οι δυο στόχοι του ελληνικού σχολείου (η επίδοση στις εξετάσεις και η μετάδοση ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων) προωθούνται και καλλιεργούνται ταυτόχρονα, από κοινού.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι κατά πρώτο λόγο χρήσιμα σε αυτούς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων της Βρε-

τανίας, αλλά και του εξωτερικού γενικότερα. Αυτοί ενδιαφέρονται άμεσα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Ο νόμος για διαπολιτισμική αγωγή τονίζει την προώθηση των γλωσσικών και πολιτισμικών στόχο ταυτόχρονα. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι οι δυο στόχοι είναι δυνατό να προωθούνται από κοινού με παρόμοιες τεχνικές.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη χρησιμότητα του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και των μεθοδολογικών της επιλογών. Η κριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων έκανε φανερή την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα ιδιαίτερα στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας

Κατσιμαλή Γεωργία

Αντικείμενο της εισήγησης αποτελούν τα ακόλουθα τρία ερωτήματα:

- 1) πότε και πώς χρησιμοποιούμε τα νέα ελληνικά στην καθημερινή μας ζωή;
- 2) τι ακριβώς διδάσκουμε όταν διδάσκουμε Νέα Ελληνικά;
- 3) αφού μιλάμε για την ίδια γλώσσα, τη Νέα Ελληνική, θα διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία της στην Ελλάδα και στο εξωτερικό;

Ας αναλογιστούμε αρχικά πότε και πώς χρησιμοποιούμε τα ελληνικά στην καθημερινή μας ζωή. Ξεκινώντας τη μέρα μας λέμε *καλημέρα*, ακούμε ραδιόφωνο, διαβάζουμε έντυπα (π.χ. πρωινή εφημερίδα), στη δουλειά χρησιμοποιούμε το γλωσσικό κώδικα για να ανταλλάξουμε προφορικά ή γραπτά μηνύματα, το βράδυ παρακολουθούμε τηλεόραση κτλ. Η καθημερινή, κυρίως προφορική και δευτερευόντως γραπτή, συνδιαλλαγή μας με το περιβάλλον μας παραπέμπει στις λειτουργίες της γλώσσας, οι οποίες ήδη από το R. Jakobson στη θεωρητική γλωσσολογία είχαν οριστεί ως δηλωτική/αναφορική, βιωματική/συναισθηματική, προστακτική, μεταγλωσσική, ποιητική και φατική¹.

Όταν για παράδειγμα λέω τη φράση *κάνει φοβερή ζέστη σήμερα στην Κρήτη*, μεταδίδω το βασικό μήνυμα αλλά ανάλογα με το πότε και πού χρησιμοποιώ τη φράση, μπορεί και να προκαλώ δράση (illocutionary force). Με τη συγκεκριμένη φράση, το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, θα ήταν να ανοίξει κάποιος τον κλιματισμό ή το παράθυρο, να φέρει ένα ποτήρι νερό κτλ. Με τη χρήση τα γλωσσικά εκφωνήματα γίνονται συμβατικά και αναγνωρίζονται ως λεκτικές πράξεις (Searle, 1969). Έτσι για παράδειγμα, όταν απολογούμαι, ζητάω, δηλ., συγγνώμη γιατί δεν ήρθα έγκαιρα στο συνέδριο, ακολουθώ ασυνείδητα συγκεκριμένες γλωσσικές στρατηγικές:

- 1) με συγκεκριμένα ρήματα (explicit performative verb): *λυπάμαι, με συγχωρείτε...*
- 2) με ανάληψη ευθύνης (expression of responsibility) *Η Ολυμπιακή τα 'κανε θάλασσα.*
- 3) με αιτιολόγηση /ερμηνεία της απουσίας μου (explanation) *είχα να αλλάξω το εισιτήριό μου.*
- 4) με επανόρθωση (offer of repair) *Θα καλύψω το κενό.*
- 5) ή και με υπόσχεση για το μέλλον (promise of non recurrence) *Θα είμαι στην ώρα μου.*

Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία, αξιοποιώντας τα πορίσματα της θεωρητικής γλωσσολογίας, ανέπτυξε τη λεγόμενη επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλώσσα (van Ek, Brumfit, Littlewood, κτλ.), η οποία διακρίνει τη χρήση της γλώσσας με βάση δύο άξονες: τις κοινωνικές επαφές και τις περιστάσεις/καταστάσεις επικοινωνίας.

¹ Jakobson, R., 1963: 214, 220.

Στις κοινωνικές επαφές περιλαμβάνονται οι χαιρετισμοί, η ανταλλαγή πληροφοριών, η έκφραση κρίσεων και απόψεων, συναισθημάτων ή αισθημάτων. Πολλές φορές χρησιμοποιούμε τις ποικιλίες δομών στη γλώσσα για να εκφράσουμε και τη στάση του ομιλητή απέναντι στο ίδιο μήνυμα και να επιλύσουμε προβλήματα επικοινωνίας.

Οι περιστάσεις/καταστάσεις επικοινωνίας είναι οι επαφές μας με τις δημόσιες/κρατικές υπηρεσίες, τα ταξίδια/μετακίνηση, η διαμονή, διατροφή, αγορά, ψυχαγωγία κτλ.².

Αυτές οι αδρομερείς διακρίσεις σχηματοποιούν την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας.

Εάν στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών, η γλωσσική ακρίβεια είναι απαραίτητη αλλά όχι ικανή συνθήκη. Και αυτό διότι η πετυχημένη γλωσσική έκφραση δεν είναι η γραμματικά μόνο σωστή έκφραση, αλλά η κατάλληλη έκφραση για το χρόνο και την περίσταση την οποία αυτή καλύπτει.

Η επικοινωνιακή επάρκεια κατά τους Canale and Swain (1980) περιλαμβάνει όχι μόνον τη γραμματική αλλά και τη συνομιλιακή ικανότητα ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, στη συνομιλιακή ικανότητα σημασία έχουν η συνοχή και συνεκτικότητα του προφορικού ή γραπτού κειμένου που υλοποιούνται με διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία ανά γλώσσα. Στα ελληνικά, για παράδειγμα, μεγάλο ρόλο παίζουν οι κλιτικές αντωνυμίες για τα αντικείμενα (π.χ. *του το είπα*), ενώ στα αγγλικά η επαναλαμβανόμενη χρήση αντωνυμικού ή λεξικού υποκειμένου (π.χ. *John was here. He said that....*).

Ας διερωτηθούμε τώρα, ως χρήστες της γλώσσας και ως δάσκαλοι, τι ακριβώς διδάσκουμε όταν διδάσκουμε τα νέα ελληνικά και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουμε, δυσκολίες που ίσως αντανακλούν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Νέας Ελληνικής. Το απόσπασμα που ακολουθεί περιλαμβάνει λάθη/errors³ που συναντώνται συχνά στο γραπτό λόγο των μη ιθαγενών, τα οποία αναδεικνύουν το επίπεδο γλωσσομάθειας των χρηστών και τη δομή της Νέας Ελληνικής:

* Σε γραφω για να σου λέω οτι το αδελφό μου ειχε ταλαιποριες. Δεν γραφω ολα επειδης εχω λιγο χρονο. Αλλαξε το μυαλό του και θελει να σπουδασει γιατρικη στο στρατο. Με το Ντινο ειμαι καλα, *συνεργαζουμε* σαν ζευγαρι αλλα ειναι δυσκολο να βριξουμε αυτες στιγμες. Μ' αρεσει να ρωτησω για τα παιδια της τάξης μας. Τηλεφωνησα την γραμματεα, δε κρατουσα πια. Μερχι εγω να μπορησω να σε δω, περιμενω τη απάντηση σου, Larri.

² Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1997: Πιστοποίηση επάρκεια της ελληνομάθειας, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη.

³ Διαφοροποιούμε τα λάθη (errors) από τα σφάλματα, γλωσσικά ολισθήματα (mistakes).

Όλα αυτά τα λάθη αναδεικνύουν ιδιαίτερες δυσκολίες της Νέας Ελληνικής. Μερικά είναι απόρροια της ιστορικής παράδοσης της γλώσσας και αφορούν, την ορθογραφία, στον τονισμό, στο σχηματισμό χρόνων, ποιού ενεργείας και το γένος. Υπάρχουν, όμως, και συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά της Νέας Ελληνικής, όπως το προαιρετικό λεξικό υποκειμένο, η χρήση κλιτικών, η δομή της ονοματικής φράσης και η σύνταξη των ρημάτων. Αξιοσημείωτη είναι η παρεμβολή από την ξένη γλώσσα (Αγγλική) σε επίπεδο φωνολογικό και συντακτικό.

Η ταξινόμηση των στοιχείων, τα οποία ως φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής κατέχουμε και ως δάσκαλοι προσέχουμε στη διδασκαλία μας, σχηματοποιείται στον πίνακα:

| ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ | | ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ | | | |
|-------------------|--|---------------------|---------|-------------------|-----------------------|
| | | Ομιλία κατανόηση | Ακρόαση | Γραπτή έκφραση | Ανάγνωση κατανόηση |
| Προφορά | φθόγγα/φωνήματα τονισμός επιτονισμός | | | | |
| Δομή | μορφολογία σύνταξη | | | | |
| Δεξιλόγιο | | | | | |

Συμπέρασμα του προβληματισμού μας ως τώρα είναι ότι μεθοδολογικά κινούμεθα σε ένα δίπολο με δύο σημεία να κατευθύνουν τη διδασκαλία της γλώσσας:

ΧΡΗΣΗ _____ ΔΟΜΗ

Λαμβάνουμε υπόψη αφενός τη χρήση και αφετέρου τη δομή της γλώσσας. Ενώ προτεραιότητα έχουν τα περιβάλλοντα χρήσης της γλώσσας, δε μπορούμε να αγνοούμε και τη δομή, ιδιαίτερα όταν διδάσκουμε Νέα Ελληνικά. Η χρήση ορίζεται από τον τύπο κειμένου (προφορικό ή γραπτό κείμενο) και το ύφος (προσωπικό/intimate, ανεπίσημο/casual, συμβουλευτικό/consultative, παγωμένο /frozen)⁴, που χρησιμοποιεί ο χρήστης καθώς επίσης και τις πράξεις λόγου που αναδεικνύουν τη στάση του χρήστη έναντι του μηνύματος.

Το τρίτο ερώτημα είναι: αφού πρόκειται για τη ίδια γλώσσα, τη Νέα Ελληνική, με τη συγκεκριμένη δομή, πρέπει να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας, όταν διδάσκουμε τη γλώσσα στο εξωτερικό;

Εφόσον οι δέκτες της διδασκαλίας είναι και στις δύο περιπτώσεις παιδιά 6-18 χρόνων, ποιες ακριβώς είναι οι γλωσσικές τους ανάγκες, όταν προσέρχονται στο πρώτο

⁴ Joss, M., 1967: *The Five Clocks*, Harcourt, Brace & World, N.Y.

επίπεδο της Νέας Ελληνικής; Γενικά, παρατηρείται μία τριμερής διάκριση ανάμεσα σε μητρική (Γ1), σε δεύτερη (Γ2) και ξένη (Γ3) γλώσσα. Επειδή η διάκριση ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες είναι δυσχερής και η ορολογία είναι δυνατό να γίνει τροχοπέδη, ας δούμε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών μας στις τρεις περιπτώσεις:

Στην περίπτωση των παιδιών που μαθαίνουν τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα (Γ3), ο βασικός στόχος είναι να επικοινωνήσει ο μαθητής-χρήστης γρήγορα και αποτελεσματικά, κυρίως προφορικά και στοιχειωδώς γραπτά - σε αρχικό επίπεδο - σε καθημερινές περιστάσεις. Αντιμετωπίζεται δηλ. η Νέα Ελληνική περισσότερο ως «εργαλείο και δεξιότητα (tool and skill)» παρά ως γνώση. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής και μικρότερη στους γλωσσικούς τύπους που είναι σε θέση να χειριστεί. Αντικείμενο μάθησης είναι οι πλέον συχνόχρηστες καθημερινές εκφράσεις, οι οποίες, καλό θα είναι, να του αποκαλύπτουν και τη βασική δομή της γλώσσας. Έχοντας ο μαθητής ξεκαθαρισμένα στο μυαλό του τα βασικά πράγματα, μπορεί βαθμιαία να επεκταθεί (με σπειροειδές αναλυτικό πρόγραμμα και ανάλογο διδακτικό υλικό) σε επόμενο επίπεδο ελληνομάθειας. Ας ληφθεί υπόψη ότι, αν ο μαθητής μιλάει ήδη μία άλλη γλώσσα, χωρίς να γνωρίζει το γραπτό λόγο στη γλώσσα αυτή, εισέρχεται ομαλότερα στην εκμάθηση της Νέας Ελληνικής. Ένα ολοκληρωμένο διαφοροτικό γλωσσικό σύστημα στο νου του ενδεχομένως επηρεάζει την εκμάθηση της Νέας Ελληνικής (interference, transfer).

Ο ομογενής μαθητής της αντίστοιχης ηλικίας στο εξωτερικό επικοινωνεί λίγο ή περισσότερο προφορικά μόνο, υπό την προϋπόθεση να μιλιέται η ελληνική στο σπίτι από ένα τουλάχιστο άτομο. Μπορεί να διεξαγάγει περιορισμένο καθημερινό λόγο, να αναγνωρίσει και πιθανόν να κατανοήσει φράσεις και αν χρειαστεί ή εξαναγκαστεί να επικοινωνήσει με τους συγγενείς εκφέροντας κάποιες φράσεις στις οποίες έχει ασκηθεί. Ανάλογα με την ηλικία του θα εκφέρει φράσεις όπως: I want my gala, I want you to agalitsa me, το σχολείο είναι μεγάλο stress factor. Τέτοια λάθη και εναλλαγές κώδικα δείχνουν ότι στο μυαλό του παιδιού ενυπάρχουν δύο γλωσσικά συστήματα και γι' αυτό τα παιδιά είναι εν δυνάμει δίγλωσσα (Δαμανάκης, Μ., 1996:454, "αμφιδύναμη διγλωσσία"). Ειδικότερα τα επιτονικά σχήματα της ελληνικής έχουν εντυπωθεί στο νου του με νηπιακά ακούσματα, παιδικά τραγούδια, παραμύθια κτλ., με αποτέλεσμα να έχει την αίσθηση της γλώσσας (the feel of the language). Το γλωσσικό, όμως, σύστημα της Νέας Ελληνικής είναι ατελές ή δεν έχει διαμορφωθεί. Οποιαδήποτε διδακτική προσπάθεια στοχεύει στο να διακρίνει το γλωσσικό σύστημα της Ελληνικής από το σύστημα της γλώσσας που μιλιέται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά), να το διορθώσει, να το σταθεροποιήσει και να το επεκτείνει, κυρίως επειδή υπάρχει ο κίνδυνος σε μεγαλύτερες ηλικίες να παγιωθούν λανθασμένες γλωσσικές συνήθειες, οι οποίες ίσως αποφευχθούν ή προληφθούν αν διδαχθεί το σύστημα της γλώσσας συστηματικά.

Ο ομογενής μαθητής χρειάζεται επίσης να ασκηθεί στη χρήση της γλώσσας σε δια-

φορετικά κειμενικά περιβάλλοντα. Δηλαδή πρέπει να είναι ενήμερο το παιδί ότι θα διαβάξει στην πινακίδα του φούρνου *αρτοποιείο* και *αρτοσκευάσματα* αλλά θα αγοράσει *ένα κιλό ψωμί* (*άρτο), ότι ο *Γιώργος γιορτάζει του Αγίου Γεωργίου* (*Γιώργου) και ότι μπορεί η πινακίδα να γράφει *Είδη υγιεινής-Πλακίδια*, αλλά ο πελάτης ζητάει *πλακάκια*. Αυτά τα παραδείγματα αφορούν στο λεξιλόγιο και αντανακλούν τη συνύπαρξη λόγιας και δημοτικής παράδοσης στη γλώσσα μας και τη διαφορετική χρήση τους σε ανάλογα περιβάλλοντα.

Επιπλέον ο ομογενής μαθητής θα πρέπει να διαχωρίζει το ύφος των προφορικών και γραπτών κειμένων, το οποίο ορίζεται από το λεξιλόγιο και τη δομή. Θα ακούσει, για παράδειγμα, στις ειδήσεις στην τηλεόραση και το ραδιόφωνο: *“ίσχυρή σεισμική δόνηση της τάξεως των 4,8 βαθμών της κλίμακας Richter κατεγράφη από τους σειсмоγράφους στον υποθαλάσσιο χώρο σε απόσταση 30 μιλίων από το Ρέθυμνο”*, αλλά στη γραπτή είδηση της εφημερίδας θα διαβάσει: *“ο Εγκέλαδος ξαναχτυπά! Και νέος σεισμός σημειώθηκε χτες στην περιοχή του Ρεθύμνου χωρίς, ευτυχώς, να αναφερθούν ζημιές”*, ενώ στον προφορικό λόγο στην ερώτηση *τον άκουσες στο σεισμό; απαντάμε όχι, δεν κατάλαβα τίποτα, ή κουνηθήκαμε γερά...*

Το παράδειγμα αφορά στα πολλαπλά επίπεδα λόγου και τα παιδιά του εξωτερικού δεν έχουν την ευκαιρία να διαφοροποιήσουν αυτά τα επίπεδα. Άρα χρειάζονται πληθώρα κειμενικών ερεθισμάτων γλωσσικά διαφοροποιημένων τα οποία απαντούν στη σύγχρονη Ελλάδα.

Στη διδακτική της δεύτερης γλώσσας, ο σκοπός είναι να αφυπνίσουμε και να συστηματοποιήσουμε τη λανθάνουσα γλωσσική ικανότητα (*consciousness raising*, Rutherford & Sharwood Smith, 1988) και να διευρύνουμε τον υπάρχοντα κώδικα εμπλουτίζοντάς τον σταδιακά με λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και είδη κειμένου. Στόχος μας είναι οι ομογενείς μαθητές να επικοινωνούν με τον κατάλληλο κατά περίπτωση λόγο (επικοινωνιακή καταλληλότητα του λόγου, *linguistic appropriateness*).

Στην περίπτωση των εξάχρονων παιδιών που μιλούν την ελληνική ως μητρική γλώσσα (Γ1) και ζουν στην Ελλάδα, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται. Τα παιδιά αυτά επικοινωνούν προφορικά με τους συνομιλητές τους με τρόπο άνετο, με λεξιλόγιο ανάλογο με την ηλικία τους και το περιβάλλον τους, μπορούν να καταλάβουν τις οδηγίες του διδάσκοντος ή τα νέα στην τηλεόραση ή το παραμύθι που ακούνε. Δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση και αυτές οι δεξιότητες αποτελούν το κύριο μέλημα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Εφόσον, όμως, το ελληνόπουλο εκφράζεται στον προφορικό λόγο χωρίς σοβαρά γραμματικά λάθη και επικοινωνεί αποτελεσματικά, αυτό σημαίνει ότι έχει ήδη σχηματιστεί στο μυαλό του το σύστημα της γλώσσας, δηλ. οι κανονικότητες που παρατηρούνται στη μορφή των λέξεων και τις αρχές που απαιτούνται για να σχηματιστούν προτάσεις. Επιπλέον, εάν το παιδί ακούσει μία λέξη για πρώτη φορά, θα αναγνωρίσει εάν είναι ελληνική ή όχι, διότι χωρίς να συνειδητοποιεί έχει κατακτήσει τους επιτρεπόμενους φωνολογικούς συνδυασμούς της

γλώσσας του. Εάν η σημασία της λέξης του είναι άγνωστη, θα ανατρέξει στα συμφραζόμενα/ στο κειμενικό περιβάλλον και θα συναγάγει μία ή περισσότερες πιθανές σημασίες για την άγνωστη λέξη. Σε γενικές, όμως, γραμμές το σύστημα της γλώσσας, η δομή της Νέας Ελληνικής είναι διαμορφωμένη στο μυαλό του. Τότε μιλάμε για ελληνικά ως μητρική (Γ1).

Εφόσον το προφίλ των μαθητών είναι διαφορετικό, θεωρούμε ότι και η έμφαση του διδάσκοντος θα πρέπει να προσαρμόζεται στο μαθητικό του κοινό. Θεωρούμε ότι στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας, ο μαθητής θα πρέπει να ευαισθητοποιηθεί ως προς τη λειτουργία της γλώσσας του στην κοινωνία και τις ιδιαιτερότητες της δομής της. Ο μαθητής θα πρέπει να υποψιαστεί, να προβληματιστεί και να συνειδητοποιήσει το γιατί στη γλώσσα του, να αναπτύξει, κατά το δυνατόν, ένα μεταγλωσσικό προβληματισμό. Γιατί, για παράδειγμα, λέμε στα ελληνικά: *αύριο πάμε εκδρομή* και χρησιμοποιούμε ενεστώτα αντί μέλλοντα, γιατί λέμε: *θέλετε ένα ποτήρι νερό, κύριε* αφού ο πληθυντικός αφορά πολλά πρόσωπα, γιατί, όταν παραγγέλνουμε στο σερβιτόρο, απαντά με αόριστο: *έφτασε...* και γιατί όταν λέμε: *μου δίνετε ένα εισιτήριο*, κάνουμε ερώτηση, αλλά ουσιαστικά ζητάμε, δίνουμε δηλ. προσταγή μέσα από ερώτηση;

Στη διδασκαλία της μητρικής, η μέθοδος είναι ανευρετική και η επίλυση προβλήματος είναι η τεχνική που προσφέρεται, με απώτερο σκοπό να έλθει στην επιφάνεια του νου ό,τι χρησιμοποιείται υποσυνείδητα. Ο μαθητής οδηγείται σταδιακά από τον περιορισμένο κώδικα που διακρίνεται από απλές προτάσεις, συγκεκριμένες έννοιες και παρατακτική σύνδεση, στο διευρυμένο / καλλιεργημένο κώδικα που περιέχει δευτερεύουσες προτάσεις, αφηρημένες έννοιες και κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα. Επιπλέον θα χρειαστεί να εξασκηθεί στη χρήση της γλώσσας, διακρίνοντας διαφορετικά επίπεδα (δηλ. πώς θα μιλήσει στο δ/ντή, το φίλο του ή τους γονείς του).

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ο σκοπός και η μέθοδος της διδασκαλίας θα μπορούσαν να σχηματοποιηθούν ως ακολούθως:

| ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ | ΞΕΝΗΣ Γ3 | ΔΕΥΤΕΡΗΣ Γ2 | ΜΗΤΡΙΚΗΣ Γ1 |
|---|--|---|--|
| ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ επικοινωνούν προφορικά εκφράζονται γραπτά κατανοούν κείμενο κατέχουν τη δομή/ σύστημα της γλώσσας σχετίζονται με τον ελληνικό πολιτισμό | όχι όχι όχι όχι παθητικοί παρατηρητές | λίγο ? λίγο μόνο καθημερινό λόγο ελλιπώς ή λανθασμένα ακούσματα στο υποσυνείδητο συμμετοχή σε εκδηλώσεις | πολύ καλά όχι ναι ναι βιώνουν πολιτισμικά στοιχεία |
| ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ | βασική δομή και λεξιλόγιο | διόρθωση, σταθεροποίηση της δομής ευαισθητοποίηση σε διαφορετικά κειμενικά περιβάλλοντα | ευαισθητοποίηση συνείδητοποίηση δομής επέκταση του γλωσσικού κώδικα |
| ΜΕΘΟΔΟΣ | γλώσσα / μέσο παρουσίαση άσκηση παραγωγή | επικοινωνιακή επάρκεια διόρθωση συστήματος ποικιλίες δομών | μεταγλωσσικός προβληματισμός ανευρετική μέθοδος επίλυση προβλημάτων |

Συνοψίζοντας τα τρία ερωτήματα:

- πότε και πώς χρησιμοποιούμε τα Ν.Ε., καταλήξαμε στην επονομαζόμενη επικοινωνιακή προσέγγιση σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των δομικών στοιχείων της γλώσσας,
- τα μαρτυρούμενα λάθη ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά της δομής της Ν.Ε.
- κατά πόσον πρέπει να διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του μαθητικού μας κοινού και καταλήξαμε ότι η έμφαση στη διδακτική μας προσπάθεια είναι σε διαφορετικούς τομείς που καλύπτουν τις ανάγκες τους.

Βιβλιογραφία

- Corder, S.P. (1973):** Introducing Applied Linguistics, Penguin Books Ltd, England.
- Δαμανάκης, Μ. (1996):** “Η διδασκαλία της Ελληνικής ως “Δεύτερης” γλώσσας. Προσπάθεια κατασκευής γλωσσικού διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία”, στο Μανταλαγούρας, Η. Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση, σελ.449-467, Gutenberg- Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (1997):** Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Gutenberg, Αθήνα.
- Edwards, J. (1994):** Multilingualism, Penguin Books, London.
- Grosjean, Fr. (1982):** Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. Harvard University Press, Cambridge.
- Jakobson, R. (1963):** “Linguistique et poétique” στο Essais de la Linguistique Générale, σελ. 209-248, εκδ. Les Editions de Minuit, Paris.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997):** Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Olshain, E. and A. Cohen (1991):** “Teaching Speech Act Behavior to Nonnative Speakers” στο Celce-Murcia, M. (ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language, σελ. 154-165, Heinle & Heinle Publ. Communicative Language Teaching, CUP, Cambridge.
- Littlewood, W. (1983):** Ruthford, W. and Sharwood Smith, M.(eds) (1988): Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings, Heinle & Heinle Publ., U.S.A.

- Searle, J. R. (1969):** Speech Acts. Cambridge University Press, London.
- Τοκατλίδου, Β. (1986):** Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Προβλήματα - Προτάσεις. Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Τοκατλίδου, Β. (1994):** “Στοιχεία Προσδιοριστικά του Βαθμού Κατοχής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Σύνταξη του Προγράμματος Διδασκαλίας σε Παλινοστούντες”, στο Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Αλλοδαπούς. Ειδική αναφορά σε μαθητές από την Αλβανία. Πρακτικά συνεδρίου, σελ. 97-105, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- van Ek, J. (1976)** The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools, Longman for the Council of Europe, Stradourg.
- Widdowson, H. G. (1978):** Teaching Language as Communication, O.U.P., Oxford.

**«Ενδείξεις από την Εναλλαγή Γλώσσας μιας Ελληνοαμερικανίδας
για τη Στάση της έναντι της Ελληνικής Γλώσσας και Κουλτούρας»**

Παπαδοπούλου Δέσποινα

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιάσω τη γλωσσική εναλλαγή, όπως αυτή εμφανίζεται στο λόγο μιας Ελληνοαμερικανίδας ομιλήτριας και θα επιχειρήσω να κατηγοριοποιήσω και να αναλύσω τις περιπτώσεις στις οποίες εμφανίζεται η γλωσσική εναλλαγή.

Με τον όρο **εναλλαγή γλώσσας** - εδώ μεταφράζω τον αγγλικό όρο **code-switching** - εννοώ την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών στην ίδια πρόταση ή την ίδια συνομιλία, όπως στο παράδειγμα (1), όπου ένας Ελληνοαμερικανός δίγλωσσος ομιλητής μιλάει στα Ελληνικά και μεταπηδάει στα Αγγλικά:

(1) ...αλλά μια φορά μια καλή μου φίλη, ήμασταν *best friends*, που λέμε...

Χαρακτηριστικό είναι ότι κατά τη γλωσσική εναλλαγή τα στοιχεία εναλλάσσονται ακριβώς όπως αυτά είναι στη γλώσσα στην οποία μεταπηδάει ο ομιλητής.

Η εναλλαγή γλώσσας παρατηρείται ευρέως ανάμεσα σε μέλη δίγλωσσων κοινοτήτων. Με τον όρο *διγλωσσία (bilingualism)* αναφέρομαι στο φαινόμενο εκείνο, κατά το οποίο ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων βρίσκεται σε μια νέα κοινωνία στην οποία η κυρίαρχη γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική του (Romaine 1989). Χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνίας όπου παρατηρείται το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι οι ΗΠΑ. Στις ΗΠΑ υπάρχουν πολλές μειονότητες, τα μέλη των οποίων ζουν με δύο γλώσσες, τα Αγγλικά που είναι η κυρίαρχη γλώσσα του κράτους και μια άλλη γλώσσα που χρησιμοποιείται κυρίως στο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον.

Το φαινόμενο της γλωσσικής εναλλαγής έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της γλωσσολογίας, της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχολογολογίας και της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Από γλωσσολογική πλευρά μελετάται αν υπάρχουν γραμματικοί περιορισμοί που καθορίζουν τη γλωσσική εναλλαγή. Στόχος των μελετών της γλωσσικής εναλλαγής από κοινωνιογλωσσολογικής πλευράς, είναι η ανεύρεση των κοινωνικών και επικοινωνιακών, κυρίως, λόγων για τους οποίους οι ομιλητές εναλλάσσουν τις γλώσσες στον λόγο τους. Από ψυχολογολογικής πάλι πλευράς, στόχος είναι η ανεύρεση των στοιχείων εκείνων της γλωσσικής ικανότητας των ομιλητών που καθιστούν δυνατή τη γλωσσική εναλλαγή, καθώς και εάν οι δίγλωσσοι ομιλητές έχουν ένα νοητικό λεξικό και για τις δυο γλώσσες ή δύο λεξικά, ένα για την κάθε γλώσσα χωριστά. Τέλος, στο χώρο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η γλωσσική εναλλαγή αντιμετωπίζεται ως μια επικοινωνιακή στρατηγική στην οποία καταφεύγει ο ομιλητής, όταν η γνώση του στη δεύτερη γλώσσα δεν επαρκεί για να εκφράσει τη σκέψη του (Tarone, 1977).

Στην παρούσα μελέτη, θα αναφερθώ κυρίως στην κοινωνιογλωσσολογική και ψυχολογολογική πλευρά της εναλλαγής γλώσσας.

2. Υποκείμενο

Το υλικό που χρησιμοποιήσα προέρχεται από μια ανοιχτού τύπου συνέντευξη που πήρα από μια Ελληνοαμερικανίδα ομιλήτρια.

Η Ελληνοαμερικανίδα που εξέτασα ήταν 22 χρονών, όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα και γεννήθηκε στη Βοστώνη από γονείς που μετανάστευσαν στην Αμερική σε ηλικία περίπου 30 ετών. Είναι φοιτήτρια Αγγλικής Φιλολογίας στη Βοστώνη. Επισκέπτεται την Ελλάδα κάθε καλοκαίρι, ενώ μια χρονιά έμεινε στην Ελλάδα 5 μήνες όπου και παρακολούθησε μαθήματα Ελληνικής γλώσσας και Ελληνικού πολιτισμού σε ένα Αμερικάνικο κολέγιο.

Η συνέντευξη έγινε στα Ελληνικά και οι ερωτήσεις που της έκανα αφορούσαν στις απόψεις της για τον ελληνικό τρόπο ζωής, την εικόνα που έχει για την Ελλάδα και την Ελληνική γλώσσα, καθώς και τις σχέσεις της με τους Έλληνες και τους Αμερικάνους.

Η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομονώθηκαν τα σημεία εκείνα στα οποία πραγματοποίησε εναλλαγές γλώσσας στο λόγο της.

3. Τύποι γλωσσικής εναλλαγής

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι τύποι γλωσσικής εναλλαγής που παρατηρήθηκαν στο λόγο της Ελληνοαμερικανίδας ομιλήτριας και οι τύποι αυτοί έχουν αναφερθεί και από μελετητές, όπως οι Appel & Muysken (1987) και Romaine (1989):

| Παρενθετικές εναλλαγές | Ενδο-προτασιακές εναλλαγές | Δια-προτασιακές εναλλαγές |
|--|--|--|
| <i>...πήγαινα στην εκκλησία, μ' έμαθαν, you know, τη θρησκεία μας...</i> | <i>... πώς μπήκα σ' αυτό το topic...</i> | <i>... και του είπα: leave me alone...</i> |

Πίνακας 1

Οι **παρενθετικές** εναλλαγές γλώσσας, όπως φαίνεται στο παράδειγμα (2):

(2) *...πήγαινα στην εκκλησία, μ' έμαθαν, you know, τη θρησκεία μας...*

αφορούν στην παρεμβολή επιφωνηματικών φράσεων σε άλλη γλώσσα από αυτή στην οποία βρίσκεται η υπόλοιπη πρόταση. Τέτοιες μορφές γλωσσικής εναλλαγής λειτουργούν ως έμβλημα του δίγλωσσου χαρακτήρα μιας κατά τα άλλα μονόγλωσσης πρότασης. Γι' αυτό και αυτός ο τύπος γλωσσικής εναλλαγής έχει ονομαστεί **εμβληματική**.

Οι **ενδο-προτασιακές** εναλλαγές γλώσσας, όπως φαίνεται στο παράδειγμα (3):

(3) *... πώς μπήκα σ' αυτό το topic...*

αφορούν στην παρεμβολή φράσεων σε άλλη γλώσσα από αυτή στην οποία είναι όλη η πρόταση.

Τέλος, οι **δια-προτασιακές** εναλλαγές γλώσσας, όπως φαίνεται στο παράδειγμα (4):

(4) *... και του είπα: leave me alone...*

παρατηρούνται ανάμεσα σε προτάσεις.

Τις περισσότερες φορές που το υποκείμενο της έρευνας πραγματοποίησε εναλλαγή γλώσσας, ήταν του δεύτερου τύπου, δηλαδή ενδοπροτασιακές. Αυτό είναι αναμενόμενο για δύο λόγους:

1. διότι ο συνομιλητής γνωρίζει και Ελληνικά και Αγγλικά,
2. διότι το υποκείμενο της έρευνας γνωρίζει Ελληνικά σε αρκετά υψηλό επίπεδο.

4. Ανάλυση των γλωσσικών εναλλαγών

Συγκεκριμένα, οι περισσότερες εναλλαγές γλώσσας που χρησιμοποιήσε ήταν παρεμβολές αγγλικών λέξεων και φράσεων μέσα σε μια πρόταση που κατά τ' άλλα εκφωνήθηκε στα Ελληνικά:

- (5) ... καταλαβαίνεις όλα αυτά τα political issues που υπάρχουν στην Ελλάδα...
- (6) δεν είναι unorganised είναι ένα άλλο είδος οργάνωσης...
- (7) ... δε μ' ενδιαφέρουν τόσο όλα αυτά τα modern conveniences, αλλά οι άνθρωποι...

Στις περιπτώσεις αυτές το υποκείμενο της έρευνας χρησιμοποίησε τις αγγλικές λέξεις και φράσεις μάλλον λόγω ανεπαρκούς γνώσης της Ελληνικής γλώσσας. Άλλωστε, οι περισσότερες λέξεις που παρεμβάλλει στον λόγο της από τα Αγγλικά ανήκουν σε ένα διευρυμένο λεξιλόγιο, που μάλλον δεν της είναι οικείο στα Ελληνικά, όπως political issues, unorganised, modern conveniences και αλλού materialistic, education, security, crime, part of ethnic identity.

Επίσης, οι αγγλικές λέξεις που χρησιμοποιεί είναι φιξαρισμένες λέξεις και φράσεις που ή δεν υπάρχει η αντίστοιχη μετάφρασή τους στα Ελληνικά ή δεν τη γνωρίζει το υποκείμενο της έρευνας, όπως life style a study year abroad, international student, the all American girl. Η χρήση εναλλαγής γλώσσας, λόγω έλλειψης γνώσης ή έστω άνεσης και ευκολίας στη μία γλώσσα, έχει επισημανθεί από τον Gumperz (1982) και έχει ονομαστεί αναφορική (referential) λειτουργία της γλωσσικής εναλλαγής.

Επίσης, αρκετές φορές το υποκείμενο της έρευνας χρησιμοποίησε την αγγλική λέξη, επειδή πίστευε ότι η έννοια που είχε στο μυαλό της αποδιδόταν καλύτερα στα Αγγλικά. Άλλωστε, συχνά, μετά τη χρήση κάποιας ελληνικής λέξης ή φράσης, έλεγε και την αντίστοιχη αγγλική είτε για να δώσει έμφαση στα προηγούμενα λόγια της, είτε για να τα εξηγήσει καλύτερα:

- (8) ... ήμουν πολύ ζωηρή, wild...
- (9) ... άμα βροίσεις είναι like μεγάλο πρόβλημα, like, you know, bad think to do...
- (10) ... είναι η ελληνικιά νοοτροπία, way of life...
- (11) ... όπως πάει το νερό πάνε κι αυτοί, πώς το λένε, follow the flow...
- (12) ... δηλαδή η φιλία είναι πιο αληθινή, πιο solid, πιο γεμάτη...

Και αυτή η λειτουργία της γλωσσικής εναλλαγής έχει επισημανθεί από μελετητές, όπως οι Gumperz (1982), Hamers & Blanc (1989). Μάλιστα, οι Hamers & Blanc ονομάζουν τις εναλλαγές αυτές **λεξικές επαναλήψεις** (lexical reduplications) ή **αυθόρμητες μεταφράσεις** (spontaneous translations) και τις θεωρούν επικοινωνιακή στρατηγική που χρησιμοποιείται σκόπιμα και συνειδητά από τον ομιλητή για να βεβαιωθεί ότι

επιτεύχθηκε η επικοινωνία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι συχνά το υποκείμενο της έρευνας πραγματοποιούσε γλωσσική εναλλαγή χρησιμοποιώντας στο λόγο του αγγλικές λέξεις και φράσεις και αμέσως μετά επιχειρούσε να τις αποδώσει και στα Ελληνικά άλλοτε επιτυχημένα και άλλοτε όχι, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

(13) ...I really saw life, γλυκιά ζωή έκανα...

(14) ...ότι μόνη μου έμαθα τα necessary, τα ειδικά πράγματα που έπρεπε να ξέρει...

(15) ...δεν υπάρχει κανένα culture, εθνικότητα...

(16) ...ακόμα δεν είχα την..... να σκέφτομαι beyond, πέρα απ' ό,τι βλέπω...

(17) ...επειδή είναι social matter, πάμε για το σοσιαλιστικό θέμα...

(18) ...τα national characteristics, τα χαρακτηριστικά ενός έθνους...

(19) ...δηλαδή ότι κρατάμε κάπως κανόνες για social για το σοσιαλισμό...

Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν από τη μια ότι συνειδητοποιεί την πραγμάτωση της γλωσσικής εναλλαγής και αμέσως μετά προσπαθεί να επανορθώσει μεταπηδώντας πάλι στα Ελληνικά και από την άλλη ότι προσέχει πάρα πολύ να μη χρησιμοποιήσει στον λόγο της αγγλικές λέξεις ή φράσεις. Κοινωνιογλωσσολογικά, αυτό μπορεί να ερμηνευθεί αν σκεφτούμε τις συνθήκες της συνομιλίας. Ο συνομιλητής της, στη συγκεκριμένη περίπτωση εγώ, δεν ήταν δίγλωσσος ομιλητής αλλά μονόγλωσσος. Έτσι, η επανάληψη των λόγων της στα Ελληνικά μπορεί να έγινε για να σιγουρευτεί ότι εγώ κατάλαβα τα όσα είπε και έτσι επιτεύχθηκε η επικοινωνία. Επιπλέον, σε όλη τη συνέντευξη, το υποκείμενο της έρευνας θέλησε να τονίσει ότι ταυτίζεται περισσότερο με την ελληνική κουλτούρα, παρά με την αμερικάνικη. Έτσι, μπορεί να νόμισε ότι εγώ θα εκλάμβανα αρνητικά τη χρήση αγγλικών λέξεων και φράσεων στον λόγο της και ότι δε θα την ταύτιζα με την ελληνική κουλτούρα. Για να τονίσει, λοιπόν, την κοινωνικοπολιτισμική και εθνική της ταυτότητα, προσπαθεί να επανορθώσει επαναλαμβάνοντας στα Ελληνικά τις αγγλικές παρεμβολές. Εξάλλου, συχνά ζητούσε τη συνεργασία μου, ρωτώντας με πώς είναι στα Ελληνικά η αγγλική λέξη που χρησιμοποίησε:

(20) ...μια μέρα, for example, πώς λένε for example...

(21) ...yeah, like materialistic, πώς τα λένε...

(22) ...for that reason, πώς είναι reason...

(23) ...law, πώς λες...

(24) ...θα είναι πιο conscious, conscious;...

Αυτό γίνεται είτε για να σιγουρευτεί ότι εγώ κατάλαβα τις αγγλικές λέξεις που χρησιμοποιείται για να κερδίσει την εύνοια και συμπάθειά μου.

Τα παραδείγματα (9) - (19), ωστόσο, μπορούν να μας οδηγήσουν σε ορισμένες προκαταρκτικές παρατηρήσεις όσον αφορά στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων ομιλητών. Σε όλα αυτά τα παραδείγματα το υποκείμενο της έρευνας προσπαθεί να μεταφράσει λέξεις ή φράσεις που μόλις πριν εκφώνησε στη μία γλώσσα στην άλλη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι έχει στο μυαλό της μια νοητική αναπαράσταση (conceptual store) την οποία θέλει να εκφράσει και στη συνέχεια ανατρέχει στο νοητικό της λεξικό για να την

αποδώσει με την κατάλληλη λέξη ή φράση. Στα παραδείγματα (13) - (19) ανακαλεί πρώτα την αγγλική λέξη και στη συνέχεια την ελληνική. Στο παράδειγμα (13) η νοητική αναπαράσταση της πρότασης *I really saw life* έχει διαφορετική γλωσσική πραγμάτωση στα Ελληνικά απ' ό,τι στα Αγγλικά και αποδίδεται σωστά στα Ελληνικά από το υποκείμενο της έρευνας, *γλυκιά ζωή έκανα*. Στο παράδειγμα (15), η ελληνική μετάφραση εθνικότητα δεν αποδίδει ακριβώς την αγγλική λέξη *culture*, οι δύο λέξεις όμως έχουν κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Στα παραδείγματα (17) και (19) έχουν εσφαλμένα συσχετιστεί σημασιολογικά δύο λέξεις από τα Αγγλικά και τα Ελληνικά λόγω φωνητικής ομοιότητας (*social* και *σοσιαλιστικός*). Στα παραδείγματα (8) - (12) ανακαλεί μεν την ελληνική λέξη (*ζωηρή, μεγάλο πρόβλημα, νοοτροπία, όπως πάει το νερό πάνε κι αυτοί, αληθινή*), αλλά μετά ανακαλεί και την αντίστοιχη αγγλική (*wild, bad thing to do, way of life, follow the flow, solid*) ίσως επειδή νομίζει ότι η αγγλική αποδίδει σαφέστερα τη νοητική αναπαράσταση που θέλει να εκφράσει.

Τα παραδείγματα αυτά αποτελούν ένδειξη ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές δεν έχουν δύο νοητικά λεξικά, ένα για κάθε γλώσσα, τα οποία είναι στεγανά διαχωρισμένα το ένα από το άλλο. Αντίθετα, οι λέξεις από τις δύο γλώσσες συνδέονται και είναι καταχωρημένες στο νοητικό λεξικό του δίγλωσσου ομιλητή με κριτήρια:

1. Τα σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το (12), το οποίο μοιάζει με εκφώνημα μονόγλωσσου ομιλητή, ο οποίος προσπαθεί να ανακαλέσει την κατάλληλη λέξη, μόνο που εδώ υπάρχει και λέξη από την άλλη γλώσσα.

2. Τη φωνητική ομοιότητα των λέξεων.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα (17) και (19), όπου συσχετίζονται σημασιολογικά δύο λέξεις από τις δύο γλώσσες με φωνητική ομοιότητα.

Με άλλα λόγια, οι γλωσσικές εναλλαγές που χρησιμοποίησε η ομιλήτριά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων ομιλητών υπάρχουν οι νοητικές αναπαραστάσεις κάτω από τις οποίες είναι καταχωρημένες οι πραγματώσεις τους και στις δύο γλώσσες (Grosjean, 1982, 1995, Schreuder & Weltens, 1993). Οποσδήποτε, οι παρατηρήσεις αυτές είναι ενδεικτικές και απαιτείται περισσότερη έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο είναι καταχωρημένες οι λέξεις στο νοητικό λεξικό των δίγλωσσων ομιλητών.

Τέλος, θα αναφερθώ σε κάποια μεταγλωσσικά σχόλια του ίδιου του υποκειμένου της έρευνας, όσον αφορά στην εναλλαγή γλώσσας που πραγματοποιεί. Τα σχόλιά της αυτά δείχνουν ότι η ομιλήτρια συνειδητοποιεί τη χρήση εναλλακτικά και των δύο γλωσσών και σχολιάζει το φαινόμενο αυτό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα μεταγλωσσικά σχόλια της ομιλήτριας γίνονται και στα Ελληνικά και στα Αγγλικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι, όταν χρησιμοποιεί την Ελληνική γλώσσα, εκφράζει μια αρνητική στάση έναντι της γλωσσικής εναλλαγής, όπως φαίνεται στα παραδείγματα (25) - (26):

(25) ...πω πω, Θε μου, έχω γίνει ρεζίλι...

(26) ...πω πω, τα βγάξω μισά Αγγλικά και μισά Ελληνικά...

Αντίθετα, όταν χρησιμοποιεί την Αγγλική γλώσσα, εκφράζει μια πιο ουδέτερη στάση έναντι της γλωσσικής εναλλαγής, προσπαθώντας να δικαιολογήσει τον εαυτό της, όπως φαίνεται στα παραδείγματα (27) - (28):

(27) ...never mind, go on...

(28) ...a study year abroad, που λένε, whatever I don't know...

Αυτά τα μεταγλωσσικά σχόλια αποκαλύπτουν τη διπλή ταυτότητα της ομιλήτριας: την ελληνική και την αμερικάνικη. Η ελληνική της πλευρά επικρίνει τη χρήση των αγγλικών λέξεων, διότι η χρήση αυτή αποδεικνύει ότι η ομιλήτρια δεν ταυτίζεται πλήρως με τους Έλληνες ομιλητές. Από την άλλη, η αμερικάνικη της πλευρά την καθησυχάζει για την εναλλαγή γλώσσας, διότι αποδεικνύει την άλλη όψη της προσωπικότητάς της, την αμερικάνικη.

5. Συμπεράσματα

Εφόσον ενδιαφερόμαστε για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους ομιλητές, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας αυτή τη διπλή τους ταυτότητα, προσπαθώντας όχι να καταπιέσουμε τη μία ή την άλλη προσωπικότητα των δίγλωσσων ομιλητών, αλλά μάλλον βοηθώντας τους να γνωρίσουν σε βάθος και τις δύο πλευρές τους. Αν παρομοιάσουμε τις δύο προσωπικότητες των δίγλωσσων ομιλητών με τις δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος, στόχος μας θα πρέπει να είναι να κρατήσουμε το νόμισμα αυτό όρθιο να γυρνάει γύρω από τον άξονά του, ώστε καμιά από τις δύο πλευρές του να μη ζήσει στο σκοτάδι.

Βιβλιογραφία

Appel, R. & Muysken, P. (1987):

Language contact and Bilingualism. London, New York, Melbourne: Auckland Ed. Arnold.

Grosjean, F. (1982):

Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge: CUP.

Grosjean, F. (1995):

A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals (pp. 259-275). In L. Milroy & P. Muysken (eds.) *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching.* Cambridge: CUP.

Gumperz, J. (1982):

Discourse strategies. Cambridge: CUP.

Hamers, J.F. & Blanc,

M.H.A. (1989):

Bilinguality and bilinguisme. Cambridge: CUP.

Romaine, S. (1989):

Bilingualism. Oxford: B. Blackwell.

Tarone, El. (1977):

Conscious Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In Brown, H.D., C.A. Yorio and R. Crymes (eds.). *Tesol '77: Teaching, Learning English as a Second Language.* Washington DC: TESOL.

Schreuder, R. &

Weltens, B. (1993):

The Bilingual Lexicon: An Overview. In Schreuder, R. & Weltens, B. (eds.) *The bilingual lexicon.* Amsterdam: John Benjamins.

**(Μετα-) γραμματική και (μετα-) γλώσσα: Ποσότητα και Ποιότητα
στο Διδακτικό Υλικό**

Μαγγανά Αναστασία

0. Εισαγωγή

Από τα βασικά ερωτήματα που τίθενται κατά την επιλογή ή τη δημιουργία του διδακτικού υλικού της ξένης γλώσσας είναι τα ακόλουθα:

- θα περιλαμβάνει διδασκαλία γραμματικής;
- αν ναι πόση; ποια;
- και πώς;

Προσπαθώντας να απαντήσουμε στο πρώτο ερώτημα, θα αναφερθούμε στα είδη γνώσης που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής και θα διακρίνουμε μεταξύ γραμματικής και μεταγραμματικής.

Στη συνέχεια θα απαντήσουμε στα επόμενα ερωτήματα αναφερόμενοι στα κριτήρια που θα πρέπει να καθορίζουν την ποσότητα και την ποιότητα της μεταγλώσσας και της μεταγραμματικής στο διδακτικό υλικό που αφορά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

1. Είδη γνώσης

Η γνώση δεν είναι στατική. Είναι δυναμική όπως και η γλώσσα. Ο μαθητής της Γ2 έχει πάντοτε γνώση για την γλώσσα, την οποία διαρκώς επεκτείνει, πλουτίζει και αναδιοργανώνει.

1.1. Μη εκπεφρασμένη και μεταγλωσσική γνώση (tacit vs. metalinguistic)

Σύμφωνα με το μοντέλο της Καθολικής Γραμματικής (ΚΓ), οι καθολικές αρχές της γλώσσας και οι παράμετροι υπάρχουν εγγενώς στο μυαλό του ανθρώπου. Όσον αφορά στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας, η ΚΓ εξισώνεται με την μη-εκπεφρασμένη εγγενή γνώση που έχει ο μαθητής για την γλώσσα.

Η μεταγλωσσική γνώση αντίθετα είναι η γνώση των τύπων, των δομών, και άλλων πλευρών της γλώσσας, στην οποία φτάνει ο μαθητής μέσω σκέψης περί της γλώσσας και ανάλυσής της.

1.2. Δηλωτική και διαδικαστική γνώση (declarative vs. procedural)

Η δηλωτική γνώση, το 'ξέρω ότι', αποτελείται από πράγματα που γίνονται συνειδητά γνωστά, από πληροφορίες, όπως: ορισμοί λέξεων, κανόνες, έννοιες ή ιδέες, π.χ. το σύστημα των ρηματικών χρόνων της Ν. Ελληνικής σε μορφή κανόνων. Η διαδικαστική αντίθετα γνώση, το 'ξέρω πώς', είναι γνώση για πράγματα που ξέρουμε να κάνουμε, αλλά δεν τα έχουμε μάθει συνειδητά, όπως 'πώς να κάνω ποδήλατο'.

Ο Anderson (Ellis 1990) αναγνωρίζει τρία στάδια κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας:

- το γνωστικό, κατά το οποίο αποκτάται η δηλωτική γνώση
- το συνδυαστικό, κατά το οποίο η διαδικαστική γνώση αρχίζει να χρησιμοποιείται παραγωγικά και
- το αυτόνομο στάδιο, όπου η γλωσσική πλήρωση γίνεται σχεδόν εντελώς αυτόματα. Αυτό είναι το 'μονοπάτι της εκμάθησης', το οποίο έρχεται σε αντίθεση με το 'μονοπάτι της κατάκτησης'. Ο Krashen (1981, 1982, 1985) υποστηρίζει ότι το μονοπάτι της κατάκτησης πρέπει να ακολουθείται και κατά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, ο μαθητής δηλαδή, πρέπει πρώτα να αποκτά διαδικαστική γνώση, με την έκθεσή του σε κατανοητό γλωσσικό υλικό.

1.3. Αναλυμένη και αυτόματη γνώση (analyzed vs. automatic knowledge)

Για τη Bialystok (1990) η ανάλυση και ο έλεγχος είναι υπεύθυνα για την δόμηση και την πρόσβαση των νοητικών αντιπροσωπεύσεων της γνώσης. Η ανάλυση ορίζεται ως η διαδικασία, μέσω της οποίας η άρρητη γνώση γίνεται ρητή. Ο έλεγχος είναι η διαδικασία της επιλεκτικής προσοχής που πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο. Και τα δύο (ανάλυση - έλεγχος) αναπτύσσονται με την ωρίμανση και την εμπειρία και διαρκώς τροποποιούν τις νοητικές αναπαραστάσεις. Στόχος της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να αυξήσουν τον έλεγχο στην αναλυμένη γνώση, να την αυτοματοποιήσουν μέσω εξάσκησης.

2. Γνώση και διδασκαλία

Οι παραπάνω διακρίσεις δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως απόλυτα: μπορούμε να μιλάμε για συγκεκριμένα συνεχή τα οποία συναντούνται μεταξύ τους. Από την άλλη πλευρά, διαφορετικοί μαθητές έχουν ή στοχεύουν σε διαφορετικά είδη γνώσης. Διαφορετικά είναι, επίσης, και τα είδη γνώσης που απαιτούν συγκεκριμένα είδη δραστηριοτήτων. Θα πρέπει, λοιπόν, να ταιριάζουμε την διαδικασία εκμάθησης με το κατάλληλο είδος διδασκαλίας.

3. Μεταγλώσσα – μεταγραμματική στο διδακτικό υλικό

Έχοντας ταυτίσει την ΚΓ με την μη εκπεφρασμένη γνώση της γλώσσας, μπορούμε να πούμε ότι πάντα η γραμματική αποτελεί, μεταξύ άλλων, το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού. Δίνοντας γλωσσικά εισερχόμενα στους μαθητές δίνουμε και γραμματική, με την ψυχολογική έννοια του όρου.

Άρα το αρχικό ερώτημα 'πρέπει να διδάσκουμε γραμματική' έχει, όπως είπε ο Corder (1973), δύο απαντήσεις,: ψυχολογικά η απάντηση είναι ΝΑΙ, αλλά γλωσσολογικά είναι ΙΣΩΣ.

Εισάγοντας τον όρο μεταγραμματική, αναφέρομαι στην γλωσσολογική αυτή έννοια της γραμματικής. Με την γραμματική (ή αλλιώς ψυχολογική γραμματική), η οποία πάντα περιλαμβάνεται στο διδακτικό υλικό, ο μαθητής της ξένης γλώσσας αποκτά την ικανότητα να παράγει γραμματικά εκφωνήματα. Με την μεταγραμματική (ή

γλωσσολογική γραμματική), την οποία δεν περιέχει πάντα το διδακτικό υλικό, ο μαθητής μαθαίνει τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας-στόχου.

Η απάντηση του Corder ήταν ΙΣΩΣ, όσο αφορά στην μεταγλωσσική επειδή εδώ πρωταρχικό ρόλο παίζουν οι στόχοι των μαθητών, που θα καθορίσουν το είδος της γνώσης το οποίο οι μαθητές θα χρειαστούν για την επίτευξη των στόχων τους. Θα πρέπει, επίσης, να ληφθούν υπόψη οι ατομικές διαφορές των μαθητών (ηλικία, προσωπικότητα, τρόπος εκμάθησης, υποδομή, κτλ). Παρά τις διαφορές αυτές όμως, πιστεύω ότι αυτό το ΙΣΩΣ είναι καλύτερα να επαναδιατυπωθεί ως ΝΑΙ, ΑΛΛΑ ΜΕ ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΤΟ ΠΩΣ. Γιατί ναι στην μεταγλωσσική: Η γνώση της γλώσσας μπορεί να είναι είτε ρητή, είτε άρρητη. Αυτή η τελευταία διάκριση είναι η πιο γνωστή στην βιβλιογραφία, καθώς συνδέεται με την διάκριση κατάκτησης και εκμάθησης της γλώσσας. Θα υιοθετήσω την άποψη ότι η ρητή γνώση μπορεί να μετατραπεί σε άρρητη και η εκμάθηση σε κατάκτηση - με την κατάλληλη εξάσκηση (strong interface position; McLaughlin 1978). Η διαδικασία κατάκτησης της Γ2 γίνεται περισσότερο συνειδητά κυρίως σε περιβάλλον τάξης, και αυτό το κύριο χαρακτηριστικό δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να παραβλέπεται (Mangana 1997). Ας δούμε, λοιπόν, τις συνέπειες που έχει αυτή η 'συνειδητή' φύση σε επίπεδο διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Σε κάθε είδους διδακτικό υλικό περιλαμβάνονται κείμενα, ή / και δραστηριότητες παραγωγής λόγου στην ξένη γλώσσα. Με αυτά προσπαθούμε να αποκτήσουν οι μαθητές διαδικαστική, μη αναλυμένη, μη εκπεφρασμένη γνώση της γλώσσας. Το πρόβλημα, όμως, που τίθεται είναι, πώς μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι οι μαθητές δεν θα φτιάξουν τους δικούς τους κανόνες, τις δικές τους κατηγοριοποιήσεις, άρρητα και ασυνείδητα; Η φύση της διαγλώσσας απαιτεί συστηματοποίηση, άρα είναι αναπόφευκτο οι μαθητές να φτιάχνουν γραμματικούς κανόνες. Έτσι, όμως, ο κίνδυνος της πρόωρης απολίθωσης γίνεται εντονότερος. Όποιος πάλι ισχυρίζεται ότι η μεταγλωσσική μπορεί να δοθεί σε πιο προχωρημένα στάδια γλωσσικής επάρκειας, θα πρέπει να έχει κατά νου ότι είναι εξίσου δύσκολο να διαγραφούν οι παλιοί -λάθος- κανόνες και να εδραιωθούν οι νέοι (πρβ. Johnson 1994).

Ο σχηματισμός δηλωτικής, αναλυμένης γνώσης συντελεί στην εκμάθηση της γλώσσας. Ακόμα και αν εξωτερικές δηλωτικές αναπαραστάσεις κανόνων εσωτερικεύονται διαφορετικά από τους μαθητές (ibid.), παραμένουν βοηθήματα στην διδασκαλία (Rutherford 1987): στηριζόμενοι σε αυτούς, οι μαθητές θα μπορέσουν να τροποποιήσουν τους 'λάθος κανόνες' τους, να ξεπεράσουν τα διάφορα ενδιάμεσα στάδια του διαγλωσσικού συνεχούς και να φτάσουν συντομότερα σε μια γλωσσική πλήρωση που θα είναι πιο κοντά στη γλώσσα-στόχο.

Επομένως, η μεταγλωσσική είναι απαραίτητη για κάθε μαθητή. Θα πρέπει, όμως να προσέξουμε, ως δημιουργοί ή χρήστες του διδακτικού υλικού, ώστε η διδασκαλία της να μην γίνει αυτοσκοπός: η μεταγλωσσική είναι βοήθημα για την κατάκτηση της γλώσσας και όχι στόχος της διδασκαλίας.

Οι γραμματικοί κανόνες μπορούν να διδαχτούν με ή χωρίς τη χρήση μεταγλώσσας.

Με τον όρο αυτό εννοούμε τη γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να μιλήσουμε για τη γλώσσα, για να την αναλύσουμε και να την περιγράψουμε. Πρόκειται δηλαδή για ‘γραμματικούς όρους’, π.χ. *ενεστώτας, ενικός-πληθυντικός, υποκείμενο-αντικείμενο*, κτλ.

Αν και έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η μεταγλώσσα δυσκολεύει ενίοτε τους μαθητές, ή ότι επιβαρύνει την διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης με πρόσθετες πληροφορίες, στην πραγματικότητα αυτό που μπορεί να είναι προβληματικό δεν είναι παρουσίαση της μεταγραμματικής και της μεταγλώσσας, αλλά ο τρόπος παρουσιάσής τους: όπως διαφορετικά είναι τα κείμενα και οι δραστηριότητες που δίνουμε στα παιδιά από αυτά που απευθύνονται σε ενήλικες, έτσι θα πρέπει και η μεταγραμματική να παρουσιάζεται διαφορετικά σε παιδιά, διαφορετικά σε ενήλικες, αλλιώς σε ακαδημαϊκού τύπου μαθητές και αλλιώς σε μαθητές που δεν έχουν ξαναμπει σε τάξη ξένης γλώσσας. Έτσι όχι μόνο δεν θα δυσκολέψει αλλά θα διευκολύνει τους μαθητές, κάνοντας τα γλωσσικά εισερχόμενα πιο κατανοητά. Λέγοντας ότι θα διδαχτούν ‘διαφορετικά’ αναφέρομαι όχι μόνο στο *πώς* αλλά και στο *τι*. Ο Sharwood-Smith (1991) παρατηρεί ότι η εστίαση στη μορφή περιλαμβάνει πολλές διαβαθμίσεις τόσο ως προς την ποσότητα, όσο ως προς την ποιότητα.

3.1. Ποσότητα και ποιότητα

Αναπτύσσοντας την παρατήρησή του αυτή, ας ξεκινήσουμε την προσέγγισή μας από την ποιότητα της μεταγλώσσας / μεταγραμματικής στο διδακτικό υλικό.

Η μεταγραμματική και η μεταγλώσσα μπορούν να δίνονται σε μικρό βαθμό όταν πρόκειται για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (π.χ. παιδιά, ενήλικες που δεν έχουν προηγούμενη γνώση ή / και ενδιαφέρον). Επίσης και στα πρώτα επίπεδα δίνονται μόνο οι πολύ βασικοί κανόνες, όπως για παράδειγμα κανόνες για τον σχηματισμό του μέλλοντα από το θέμα του αορίστου, με τη χρήση της βασικής μεταγλώσσας.

Η μεταγλώσσα -όπως επίσης και η μεταγραμματική- θεωρείται απαραίτητη, επειδή βοηθά τους μαθητές να κατηγοριοποιούν και να συστηματοποιούν την διαδικαστική γνώση που αποκτούν. Η αναλυμένη αυτή γνώση μέσω της εξάσκησης θα μπορέσει να μετατραπεί σε αυτοματοποιημένη, και η εκμάθηση σε κατάκτηση. Ειδικότερα, η μεταγραμματική και η μεταγλώσσα βοηθούν στο σωστότερο ‘χτίσιμο’ του νοητικού τους λεξικού, παρέχοντας τις απαραίτητες κατηγορίες, βάσει των οποίων θα γίνουν οι καταχωρήσεις και οι διακρίσεις του προς αποθήκευση λεξιλογίου.

Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι ποια είναι, αυτή η βασική μεταγραμματική και μεταγλώσσα. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται στο παράρτημα ένας πίνακας (Πίνακας 1) με τα βασικά στοιχεία που μπορούν να δοθούν στα πρώτα επίπεδα.

Μεταγλώσσα

γράμματα του αλφαβήτου
 φωνήεν, σύμφωνο
 τόνος
 πρόταση
 υποκείμενο, αντικείμενο
 πτώσεις
 ονομαστική, αιτιατική, γενική
 γένος
 αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο
 ενικός, πληθυντικός αριθμός
 πρόσωπο
 άρθρο
 ουσιαστικό
 επίθετο
 αντωνυμία
 πρόθεση
 επίρρημα
 ρήμα
 χρόνος
 (ενεστώτας, μέλλοντας, αόριστος)
 έγκλιση (οριστική,
 προστακτική, υποτακτική)

Μεταγραμματική

ονομασίες, σχέσεις γραφής και προφοράς
 προφορά, καταλήξεις NE
 η σημασία και ο ρόλος του στα NE
 τι σημαίνει πρόταση στη γραμματική
 σημασία, μορφή & λειτουργία
 τι είναι οι πτώσεις στη γραμματική
 τρόποι διάκρισης (μορφή) & λειτουργία
 τι είναι το γένος στη γραμματική
 τρόποι διάκρισης, μορφή & χρήση
 τι σημαίνει και πώς πραγματώνεται η διάκριση
 τι ονομάζουμε πρόσωπο στη γραμματική
 τι είναι το άρθρο (μορφή & λειτουργία)
 τι είναι τα ουσιαστικά (μορφή & χρήση)
 τι είναι τα επίθετα (μορφή & χρήση)
 τι είναι οι αντωνυμίες (μορφή & χρήση)
 τι είναι οι προθέσεις (χρήση)
 χρήση & σχηματισμός (από επίθετα)
 τι είναι τα ρήματα (μορφή & χρήση)
 ο χρόνος στη γραμματική της NE και
 βασικές χρονικές βαθμίδες
 τι είναι η έγκλιση
 (μορφή & λειτουργία)

Πίνακας 1: Βασική μεταγλώσσα & μεταγραμματική

Πώς, όμως, θα πρέπει να δίνονται τα παραπάνω; Όταν απευθυνόμαστε σε παιδιά, η μεταγραμματική θα πρέπει να παρουσιάζεται με τρόπο ελκυστικό, ευχάριστο, περισότερο σαν παιχνίδι, μέσω εικόνων, όχι μόνο για να εντυπωθεί καλύτερα στην μνήμη τους, αλλά και για να τα προσελκύσει αρχικά.

Η διατύπωση των κανόνων θα πρέπει να γίνεται απλά με πολλά παραδείγματα - και αυτό ισχύει όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους ενήλικες, μη-ακαδημαϊκού τύπου, αλλοδαπούς μαθητές. Η μεταγλώσσα, συνδεδεμένη με την γλώσσα, γίνεται σαφής μέσα από εμφανή σχεδίαση, εικόνες, παραδείγματα, κτλ.

Εφόσον μεταγλώσσα και μεταγραμματική δεν αποτελούν στόχο της διδασκαλίας, μπορούν να δίνονται «εκτός ροής», δηλαδή σε παραρτήματα, υποσημειώσεις, δίπλα από το κείμενο ή μια σχετική δραστηριότητα. Το καλύτερο θα ήταν οι ίδιοι οι μαθητές να δημιουργούσαν τους κανόνες, τα μορφολογικά παραδείγματα, σε συνεργασία μεταξύ τους και με την βοήθεια των δασκάλων τους, αφού επεξεργάζονταν τα γλωσσικά εισερχόμενα που έλαβαν κατά την διάρκεια του μαθήματος. Η κατάκτηση της ξένης

γλώσσας γίνεται κατά κύριο μέρος συνειδητά. Οι μαθητές τις περισσότερες φορές είναι εγγράμματοι, γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο κατάκτησης. Δίνοντάς τους την μεταγραμματική τους βοηθάμε να κατανοήσουν την δομή της γλώσσας και τα εισερχόμενα. Όταν, όμως, οι ίδιοι συνάγουν την μεταγραμματική οι κανόνες της μεταγλώσσας τους διαμορφώνονται σωστότερα, καθώς η συμμετοχή τους στη διαδικασία κατάκτησης είναι ενεργητική, εφόσον δεν παραμένουν παθητικοί δέκτες, παπαγάλοι κανόνων, αλλά δημιουργοί της μεταγραμματικής.

Ο Widdowson (1990) χαρακτήρισε την γραμματική ως δύναμη που ελευθερώνει. Είναι στο χέρι των διδασκόντων και των δημιουργών εκπαιδευτικού υλικού να αξιοποιήσουν αυτή την δύναμη και να διευκολύνουν τον δρόμο της γλωσσικής κατάκτησης που ακολουθούν οι μαθητές τους.

Βιβλιογραφία

- Bialystok, E. (1990):** Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 2: 157-68.
- Cook, V. J. (1991):** *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Corder, S.P. (1973):** *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin.
- _____ (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Cambridge: CUP.
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen (1982):** *Language Two*. New York: OUP.
- Ellis, R. (1990):** *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, K. (1994):** Teaching declarative and procedural knowledge. Στο *Grammar and the Language Teacher*. Bygate, M., A. Tonkyn & E. Williams (eds) 1994: 121-31.
- Krashen, S. (1981):** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- _____ (1982): *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- _____ (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Mangana, A. (1997):** The conscious nature of instructed second language acquisition: implications for the teaching of grammar. Project for the M.Sc. in Applied Linguistics. Supervisor: A.P.R. Howatt. University of Edinburgh: Department of Applied Linguistics.

- McLaughlin, B. (1978):** The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning* 28: 309-32.
- Rutherford, W. & M. Sharwood-Smith (1985):** Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6,3: 274-82.
- Rutherford, W. (1987):** *Second Language Grammar Learning and Teaching*. London: Longman.
- Sharwood-Smith, M. (1991):** Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Acquisition* 15: 165-79.
- Widdowson, H. G. (1990):** *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.

Η Δεξιότητα της Ανάγνωσης υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας

Μήτσης Ναπολέον Σπ.

Η ικανότητα των ομιλητών να αντιλαμβάνονται και να παράγουν μηνύματα δομημένα, σύμφωνα με τις αρχές λειτουργίας ενός συγκεκριμένου κώδικα επικοινωνίας, συνιστά το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης και πολυσύνθετης διαδικασίας, στην οποία λαμβάνουν μέρος δυο ειδών παράγοντες: οι δεξιότητες και η γνώση στοιχείων του γλωσσικού συστήματος. Η εσωτερικευση, όμως, οποιουδήποτε στοιχείου του συστήματος, για να μετατραπεί σε πραγματική γλωσσική κατάρκτηση, πρέπει να λάβει τη μορφή δεξιότητας. Γνώση γλωσσική που δεν μετατρέπεται αυτομάτως σε δεξιότητα, έχει απλώς εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα και δεν συμβάλλει στη βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι μεταξύ του γλωσσικού συστήματος και των γλωσσικών δεξιοτήτων υπάρχει μια διαλεκτική σχέση, στα πλαίσια της οποίας ο καθένας από τους δυο αυτούς τομείς επηρεάζει και επηρεάζεται, τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από τον άλλον με αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωση και διεύρυνση του γλωσσικού κώδικα.

Αντιμετωπίζοντας κανείς το συγκεκριμένο θέμα υπό την προοπτική αυτή, εύκολα αντιλαμβάνεται ότι τόσο η απόκτηση και βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, όσο και η γνώση του συστήματος της γλώσσας δεν επιτυγχάνονται και, κατ' επέκτασιν, δεν διδάσκονται μεμονωμένα και ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Άλλωστε, το γεγονός αυτό συνιστά και μια από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να διδάσκουμε αποκλειστικά και μόνον γραφή ή λεξιλόγιο κλπ, αλλά λίγο-πολύ ασκούμε, κατά τη διδασκαλία, όλους τους γλωσσικούς τομείς δίνοντας κάθε φορά την έμφαση σε έναν από αυτούς, μόνον για λόγους μεθοδολογικούς. Και μετά τη διευκρίνιση αυτή, ερχόμαστε στο κυρίως θέμα της σημερινής μας εισήγησης που είναι η δεξιότητα της ανάγνωσης. Η επιλογή της συγκεκριμένης δεξιότητας έγινε για δυο βασικούς λόγους: πρώτον, γιατί είναι μια δύσκολη, από διδακτικής πλευράς, δεξιότητα και δεύτερον, γιατί συνιστά έναν τομέα ο οποίος δεν φαίνεται, κατ' αρχήν, να έχει στενή σχέση με την τρέχουσα έννοια της επικοινωνίας. Η ανάγνωση ανήκει στην κατηγορία των προσηληπτικών δεξιοτήτων, όπως και η ακρόαση. Επειδή, όμως, το διάβασμα πραγματοποιείται με σιωπηρό και γρήγορο τρόπο, είναι φυσικό ότι ένας ικανός αναγνώστης έχει τη δυνατότητα, μέσα στα ίδια χρονικά περιθώρια, να έρθει σε επαφή με πολύ μεγαλύτερες ποσότητες γλωσσικού υλικού μέσω της ανάγνωσης, παρά μέσω της ακρόασης.

Επομένως, ένας από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της ΕΔ/ΞΓ (Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας) θα πρέπει να είναι η επιδίωξη να καταστήσουμε τους μαθητές μας αυτόνομους αναγνώστες οι οποίοι θα μπορούν να διαβάζουν, άρα και να αντιλαμβάνονται, οποιαδήποτε μορφή σύγχρονου γραπτού ελληνικού λόγου συναντήσουν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Και στην προκειμένη περίπτωση, το βασικό ερώτημα που ανακύπτει είναι το ακόλουθο: "Ποιά είναι η περισσότερη αποτελε-

σματική μέθοδος, ποιός είναι ο σωστός τρόπος που θα μας επιτρέψει να οδηγήσουμε τους μαθητές μας στο να αποκωδικοποιούν με ευκολία μηνύματα γραμμένα στην ελληνική γλώσσα;”

Πριν επιχειρήσουμε κάποια απάντηση στο ερώτημα αυτό, οφείλουμε προηγουμένως να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, να επισημάνουμε τις ιδιαιτερότητές του και, εν συνεχεία, να εξετάσουμε τους τρόπους αξιοποίησής τους για την ανάπτυξη της δεξιότητας της ανάγνωσης. Είναι αλήθεια ότι υπάρχουν πολλές και σημαντικές διαφορές μεταξύ της προφορικής και της γραπτής γλώσσας. Οι μαθητές μας, κατά κανόνα, γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα και, επομένως, είναι ως ένα βαθμό εξοικειωμένοι με τις βασικές ιδιότητες του γραπτού λόγου. Παρ’ όλα αυτά, πρέπει να έχουμε υπ’ όψιν ότι το ελληνικό αλφάβητο είναι μοναδικό και ότι, κατά συνέπειαν, η διδασκαλία της ανάγνωσης θα αντιμετωπίσει αρχικά ορισμένες δυσκολίες τις οποίες οφείλουμε να ξεπεράσουμε με μεθοδικό και συστηματικό τρόπο.

Αναφερόμενοι στον γραπτό λόγο, θα λέγαμε ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά του είναι τα ακόλουθα:

(I) *Η διάρκεια.* Σε αντίθεση με τον προφορικό, που έχει στιγμιαία διάρκεια και χρήση, ο γραπτός λόγος είναι από τη φύση του προορισμένος να διατηρείται στον χρόνο και, επομένως, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να επανέρχεται, όσες φορές κρίνει σκόπιμο, και να μελετά ξανά και ξανά τμήματα του κειμένου ή και ολόκληρο το κείμενο.

(II) *Η άνεση της αντίδρασης.* Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που σχετίζεται με το προηγούμενο, είναι ότι η ίδια η φύση του γραπτού μηνύματος επιτρέπει στον αναγνώστη να το αποκωδικοποιεί με τον δικό του τρόπο και σύμφωνα με τους προσωπικούς του ρυθμούς. Σε αντίθεση, λοιπόν, με την ακρόαση κατά την οποία είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί τον ρυθμό και την ταχύτητα του συνομιλητή του, εδώ μπορεί να διαβάξει με άνεση και να κινείται σύμφωνα με τον δικό του βηματισμό.

(III) *Η απόσταση.* Το γραπτό μήνυμα προορίζεται για κάποιον ή κάποιους αναγνώστες που δεν βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του πομπού, αλλά σε κάποια, σημαντική συνήθως, απόσταση από αυτόν. Η απόσταση αυτή μεταξύ πομπού και δέκτη, μπορεί να εκτείνεται σε δυο διαστάσεις, στη διάσταση του χώρου και στη διάσταση του χρόνου. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση του γραπτού λόγου, ο αναγνώστης είναι υποχρεωμένος να αποκωδικοποιεί μηνύματα που έχουν συνταχθεί σε άλλο περιβάλλον ή, ακόμη, και σε διαφορετική εποχή, χωρίς να έχει στη διάθεσή του κανένα άλλο στοιχείο, πέρα από το ίδιο το γραπτό κείμενο. Επομένως, ο γραπτός λόγος δεν σχετίζεται με άμεσα περιστασιακά δεδομένα και το γεγονός αυτό καθιστά πιο δύσκολη τη διαδικασία της ανάγνωσης.

(IV) *Η συστηματικότητα.* Το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος λειτουργεί εκτός περιβάλλοντος, αναγκάζει τον συντάκτη να είναι πιο σαφής, πιο λεπτομερειακός και να περιλαμβάνει στο μήνυμά του όλα εκείνα τα στοιχεία που θεωρεί απαραίτητα, ώστε αυτό να καθίσταται κατανοητό. Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο που συμπληρώ-

νεται με τον επιτονισμό, τις κινήσεις του σώματος και τα δεδομένα του περιβάλλοντος, το γραπτό μήνυμα δεν διαθέτει άλλα στοιχεία πέρα από τον εαυτό του. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι ο γραπτός λόγος, για να γίνει κατανοητός, οφείλει να είναι πληρέστερος, απαιτητικότερος και συστηματικότερος από τον προφορικό. Για τον λόγο αυτόν, το γραπτό κείμενο είναι πάντοτε πιο οργανωμένο, πιο σύνθετο και πιο πολύπλοκο από τον προφορικό λόγο. Όλα αυτά καθιστούν την ανάγνωση μια δύσκολη υπόθεση, γιατί απαιτείται να υπάρχουν από την πλευρά του αναγνώστη όλες οι αντίστοιχες προϋποθέσεις κατανόησης.

(V) *Η τυπικότητα.* Ο γραπτός λόγος, εν σχέσει προς τον προφορικό, διακρίνεται και για ένα άλλο χαρακτηριστικό, την τυπικότητά του. Με τον όρο *τυπικότητα* εννοούμε την ιδιότητα ενός κειμένου να εντάσσεται σε μια ευρύτερη κατηγορία γραπτών μηνυμάτων, τα οποία διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Οι κατηγορίες αυτές που είναι γνωστές ως *είδη ή τύποι κειμένων*, είναι πολυάριθμες και εμφανίζουν πολύ μεγαλύτερη ποικιλία εν σχέσει προς τα αντίστοιχα είδη εκφωνημάτων του προφορικού λόγου. Το καθένα από τα είδη αυτά διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και, επομένως, ο επαρκής αναγνώστης είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον τύπο ενός κειμένου, να το εντάξει στην αντίστοιχη κατηγορία και να αναζητήσει σ' αυτό ανάλογη πληροφόρηση. Δηλαδή, ο σωστός αναγνώστης είναι σε θέση να διακρίνει αυτόματα ένα άρθρο εφημερίδας, μια πρόσκληση σε γάμο, μια ευχετήρια κάρτα, μια επιστολή, μια αίτηση, ένα διήγημα, έναν τιμοκατάλογο εστιατορίου, ένα πρόγραμμα τηλεοράσεως, ένα τηλεγράφημα κλπ, να τα εντάξει στις αντίστοιχες κατηγορίες κειμένων και να βρει εύκολα τις πληροφορίες που αναζητεί. Αν π.χ. βρίσκεται στο εστιατόριο και θέλει να μάθει την τιμή ενός κρασιού, δεν θα ανοίξει μια εφημερίδα ή ένα μυθιστόρημα αλλά τον τιμοκατάλογο του καταστήματος και, μάλιστα, θα πάει κατ' ευθείαν στη σελίδα ή τη στήλη που περιλαμβάνονται τα "ποτά".

Αυτά είναι σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Όπως συμβαίνει και με τους υπόλοιπους τομείς, η διδασκαλία της ανάγνωσης δεν πρέπει να έχει απλώς διδακτικό χαρακτήρα, αλλά να προσεγγίζει τη φυσιολογική αναγνωστική διαδικασία. Στόχος της προσπάθειάς μας θα πρέπει να είναι η συστηματική άσκηση των μαθητών, ώστε να καταστούν σταδιακά επαρκείς αναγνώστες. Για να επιτύχουμε όμως τον επιδιωκόμενο στόχο, θα πρέπει να έχουμε υπ' όψιν τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης ως διαδικασίας που αποκτάται και πραγματώνεται με φυσιολογικό τρόπο. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα:

(I) *Η επιλογή.* Στην καθημερινή ζωή οι άνθρωποι διαβάζουν κάτι, όταν χρειάζεται να ικανοποιήσουν μια ανάγκη και υπό την προϋπόθεση ότι το επιθυμούν οι ίδιοι. Το διάβασμα, γενικά, δεν επιβάλλεται αλλά συνιστά μια προσωπική επιλογή, πράγμα που σημαίνει ότι τα άτομα διαλέγουν, συνήθως, τα κείμενα που πρόκειται να διαβάσουν. Για παράδειγμα, ένας αναγνώστης που θέλει να ενημερωθεί για τις τιμές του χρηματιστηρίου και για την κίνηση των μετοχών, θα κάνει τις ακόλουθες επιλογές:

1. Θα επιλέξει ένα από τα διάφορα είδη των εντύπων που ασχολούνται με το θέμα (περιοδικό, εφημερίδα, φυλλάδιο κλπ).
2. Θα επιλέξει ένα συγκεκριμένο έντυπο μεταξύ πολλών ομοίων που έχει στη διάθεσή του (π.χ. αφού αποφασίσει να πάρει τη σχετική πληροφόρηση μέσω εφημερίδας, θα επιλέξει την εφημερίδα α' και όχι μια από τις εφημερίδες β', γ', δ', κλπ).
3. Δεν θα μελετήσει, πιθανόν, ολόκληρη την εφημερίδα α', αλλά θα επιλέξει τη συγκεκριμένη στήλη ή τις στήλες που τον ενδιαφέρουν.

(II) *Ο σκοπός.* Ο αναγνώστης διαβάζει ένα κείμενο, γιατί έχει κάποιο σκοπό. Ποτέ δεν διαβάζει κάτι χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένος λόγος. Οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο καταφεύγει στην ανάγνωση είναι συνήθως: *Η πληροφόρηση* (π.χ. εφημερίδα, πίνακας αεροπορικών δρομολογίων κλπ.), *η απόκτηση γνώσεων και επίλυση αποριών* (π.χ. εγκυκλοπαίδεια, επιστημονικό σύγγραμμα κλπ.), *η ψυχαγωγία* (π.χ. νουβέλες, ανέκδοτα κλπ) και *η αντιμετώπιση πρακτικών αναγκών* (π.χ. οδηγίες χρήσης ενός πλυντηρίου ρούχων, οδηγός μαγειρικής κλπ.).

(III) *Η ποσότητα.* Ένα χαρακτηριστικό της σύγχρονης ζωής είναι ότι κατακλυζόμαστε καθημερινά από πλήθος γραπτών μηνυμάτων, τα οποία δεν έχουν, συνήθως, σχέση με το κλασικό διάβασμα και τα οποία είμαστε σε μεγάλο βαθμό αναγκασμένοι να αποκωδικοποιούμε. Για παράδειγμα, οι αφίσες στους τοίχους, οι πινακίδες κυκλοφορίας, οι φίρμες των καταστημάτων, οι ονομασίες των οδών, τα διαφημιστικά φυλλάδια, τα ονόματα στα κουδούνια των κατοικιών, οι λογαριασμοί, τα διάφορα αγγελτήρια, τα παντός είδους ειδοποιητήρια, οι ανακοινώσεις και πολλά άλλα, καθιστούν απαραίτητη για την αντιμετώπιση της καθημερινής ζωής την ικανότητα ευχερούς και ταχείας ανάγνωσης.

(IV) *Η σιωπηρή διαδικασία.* Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία που επιτελείται με σιωπηρό τρόπο. Η επικοινωνία του αναγνώστη με τον συντάκτη ενός κειμένου είναι ιδιωτική υπόθεση και για τον λόγο αυτόν πραγματοποιείται σε προσωπικό επίπεδο. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση απαιτείται μόνο σε ορισμένες και πολύ συγκεκριμένες περιστάσεις, όπως είναι π.χ. η διάλεξη, η εκφώνηση των ειδήσεων από τους παρουσιαστές της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου ή το διάβασμα κάποιου κειμένου σε άτομο που δεν βλέπει ή δεν γνωρίζει ανάγνωση και γραφή.

(V) *Η ταχύτητα.* Οι φυσιολογικοί αναγνώστες διαβάζουν πολύ γρήγορα. Η ταχύτητα της ανάγνωσης είναι, κανονικά, πολύ μεγαλύτερη από την ταχύτητα της ομιλίας και, κατά συνέπεια, στο ίδιο χρονικό διάστημα μπορούμε να δεχθούμε πολύ μεγαλύτερη ποσότητα γλωσσικής ύλης μέσω της ανάγνωσης, παρά μέσω της ακρόασης. Για τον λόγο αυτόν, ο αναγνώστης που διαβάζει μεγαλόφωνα ή που αρθρώνει (έστω και αν δεν ακούγεται) το γραπτό μήνυμα κατά τη στιγμή της ανάγνωσης, χαρακτηρίζεται σήμερα ως ανεπαρκής και η ανεπάρκειά του αυτή αποδίδεται σε κακή εκπαίδευση.

(VI) *Η εκμετάλλευση των συμφραζομένων.* Τα άτομα που διαβάζουν με φυσικό τρόπο, δεν χρησιμοποιούν λεξικά και γραμματικές κατά την ώρα της ανάγνωσης. Οι δυσκολίες που προκύπτουν, αντιμετωπίζονται με μια αυτόματη διαδικασία, σύμφωνα

με την οποία τα άγνωστα λεξικά και γραμματικά στοιχεία εντάσσονται στο πλαίσιο του ευρύτερου γλωσσικού περιβάλλοντος (συμφραζομένων) και ερμηνεύονται σύμφωνα με αυτό.

(VII) *Η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης.* Οι επαρκείς αναγνώστες χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές και η επιλογή μιας συγκεκριμένης στρατηγικής εξαρτάται κάθε φορά τόσο από τον στόχο της ανάγνωσης, όσο και από τη φύση του ίδιου του κειμένου. Για παράδειγμα, δεν διαβάζουμε με τον ίδιο τρόπο έναν πίνακα δρομολογίων του Οργανισμού Σιδηροδρόμων και ένα κύριο άρθρο εφημερίδας, αλλά ο τρόπος που προσεγγίζουμε καθένα από τα κείμενα αυτά, είναι διαφορετικός. Από το άλλο μέρος, δεν διαβάζουμε επίσης όλα τα άρθρα μιας εφημερίδας με τον ίδιο τρόπο. Αν π.χ. ένα άρθρο μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, θα το μελετήσουμε εξαντλητικά, ενώ σε κάποιο άλλο θα ρίξουμε απλώς μια ματιά.

Το θέμα των στρατηγικών ανάγνωσης είναι πολύ σημαντικό και για τον λόγο αυτόν θα επιμείνουμε περισσότερο, γιατί έχουμε τη γνώμη ότι μια σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να ασκεί συστηματικά τους μαθητές στην ανάπτυξη και χρήση των στρατηγικών αυτών, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

1. *Η επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων.* Η επαρκής ανάγνωση χαρακτηρίζεται από σαφή γνώση των στόχων που επιδιώκονται με αυτήν. Το άτομο που έχει ξεκάθαρους στόχους, γνωρίζει κάθε φορά τι επιδιώκει με το διάβασμά του, σε ποια σημεία θα επιμείνει και ποιες πληροφορίες θα ξεπεράσει. Επομένως, η σκόπιμη ανάγνωση συνιστά μια διαδικασία αποτελεσματική και ταυτόχρονα πολύ οικονομική, αφού με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα με την καταβολή της ελάχιστης δυνατής ενέργειας.

2. *Η σιωπηρή ανάγνωση.* Οι επαρκείς αναγνώστες διαβάζουν με σιωπηρό τρόπο και, για τον λόγο αυτόν, όσοι μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, πρέπει να αναπτύξουν σταδιακά τα χαρακτηριστικά της στρατηγικής αυτής. Αυτό είναι περισσότερο δύσκολο στο επίπεδο των αρχαρίων, ενώ όσο προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα, τα πράγματα γίνονται ολοένα και πιο εύκολα. Δεν πρέπει, ίσως, να αναμένουμε ότι οι μαθητές που διδάσκονται την Ελληνική θα γίνουν ταχείς αναγνώστες, μόλις ξεπεράσουν το επίπεδο των αρχαρίων. Μπορούν, όμως, να βελτιώνονται βαθμιαία με τη χρήση ορισμένων αρχών, στις οποίες πρέπει να ασκούνται μεθοδικά από τον διδάσκοντα. Οι κυριότερες από τις αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Δεν πρέπει να “προφέρουν” τις λέξεις του κειμένου που διαβάζουν.
- Επιχειρούν να διακρίνουν κάθε φορά τμήματα λόγου μεγαλύτερα από τη λέξη και, κατά προτίμηση, λεκτικά σύνολα ή προτάσεις.
- Όταν συναντούν λέξεις άγνωστες, τις ξεπερνούν και προσπαθούν συναγάγουν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα (εκτός εάν πρόκειται για λέξεις-κλειδιά του κειμένου).

3. *Η αναζήτηση του γενικού νοήματος.* Πολλές φορές, ένα άτομο δεν επιθυμεί να μελετήσει εξαντλητικά κάποιο κείμενο, αλλά απλώς να πάρει μια γενική ιδέα για το περιεχόμενό του. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται η λεγόμενη τεχνική της αναζήτησης του γενικού νοήματος (skimming). Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, ο αναγνώστης δεν μελετά λεπτομερειακά, αλλά διατρέχει με ταχύτητα ολόκληρο το κείμενο, συγκρατώντας από αυτό μόνο τα κύρια σημεία του. Η αναζήτηση του γενικού νοήματος έχει το πλεονέκτημα να ασκεί τους αναγνώστες στην επιδίωξη στόχων και στην συγκράτηση των βασικών σημείων ή νοημάτων ενός κειμένου.

4. *Η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών.* Ο αναγνώστης είναι μερικές φορές υποχρεωμένος να αναζητήσει μια συγκεκριμένη ή επί μέρους πληροφορία, η οποία συνυπάρχει μαζί με πολλές άλλες μέσα σε ένα κείμενο. Στην περίπτωση αυτή, όπως και στην προηγούμενη, δεν μελετά εξαντλητικά το κείμενο, αλλά το διατρέχει με ταχύτητα, ώσπου να βρει την πληροφορία που του χρειάζεται. Η διαδικασία αυτή, που είναι γνωστή ως τεχνική της αναζήτησης συγκεκριμένων πληροφοριών (scanning), μας είναι πολύ χρήσιμη στην καθημερινή ζωή αλλά και στην ερευνητική δραστηριότητα, γιατί μας διευκολύνει στο να αποσπούμε συγκεκριμένη ή επί μέρους πληροφορία μέσα από έναν μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, χωρίς να είμαστε αναγκασμένοι να διαβάζουμε λεπτομερώς ολόκληρο το σχετικό κείμενο. Π.χ. η αναζήτηση μιας ημερομηνίας, ενός ονόματος, ενός ορισμού ή μιας βασικής έννοιας μέσα σε εκτεταμένο κείμενο απαιτεί τη χρήση της εν λόγω τεχνικής.

5. *Η σχηματοποίηση σχέσεων και η ομαδοποίηση εννοιών και γεγονότων.* Μερικές φορές, ο αναγνώστης “χάνεται” μέσα στο πλήθος των πληροφοριών που περιέχει κάποιο κείμενο. Στις περιπτώσεις αυτές, η σχηματική απόδοση ή αναπαράσταση σχέσεων και η ομαδοποίηση γεγονότων ή εννοιών τον βοηθούν να οργανώσει την παρεχόμενη πληροφορία και να βάλει κάποιου είδους τάξη στο εμφανιζόμενο “χάος”. Πρόκειται για μια πολύ διαδεδομένη και χρήσιμη τεχνική, που μπορεί να φανεί ωφέλιμη σε πολλές περιστάσεις της ζωής μας και στην οποία πρέπει να ασκούμε τους μαθητές μας, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά.

6. *Η εικασία.* Ο αναγνώστης βρίσκεται πολύ συχνά αντιμέτωπος με άγνωστα στοιχεία, των οποίων πρέπει να “μαντεύει” τη λειτουργία, τη σημασία ή τη χρήση, συνάγοντάς την από τα γενικότερα νοήματα του κειμένου. Η διαδικασία αυτή που είναι γνωστή ως τεχνική της εικασίας (guessing) είναι πολύ χρήσιμη στην ανάγνωση ξενόγλωσσων κειμένων, όπου η συχνότητα της εμφάνισης τέτοιων στοιχείων (π.χ. αγνώστων λέξεων ή φράσεων, εκφράσεων με βιωματικό ή πολιτιστικό περιεχόμενο, ιδιωματισμών κ.ά.) είναι πολύ μεγάλη. Οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν κατάλληλα, ώστε στις περιπτώσεις αυτές να μην κάνουν τυχαίες αλλά βάσιμες υποθέσεις που θα στηρίζονται στις διαθέσιμες ενδείξεις και στην εμπειρία τους. Π.χ. αν ένας μαθητής συ-

ναντήσει τη λέξη *υπερεντατικός* της οποίας δεν γνωρίζει τη σημασία, αλλά είναι υποχρεωμένος να τη συναγάγει, τότε πρέπει να στηριχτεί:- Στα συμφραζόμενα.- Στο πρόθημα *υπερ-* το οποίο στην Ελληνική έχει την έννοια της υπερβολής.- Στην κατάληξη *-ικός* που στην προκειμένη περίπτωση του δίνει την πληροφορία ότι πρόκειται για επίθετο. Και- Στην ετυμολογία της λέξης (< *εν* + *τείνω*) η οποία θα τον οδηγήσει στα ομόρριζα *τάση, τείνω (παρτείνω, εκτείνω), τεταμένος* κλπ.

Τόσο τα χαρακτηριστικά, όσο και οι στρατηγικές στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πριν, αφορούν την ανάγνωση ως φυσιολογική διαδικασία η οποία, πολύ συχνά, διαφοροποιείται από την ανάγνωση που γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας και η οποία έχει καθαρά διδακτικούς στόχους. Για παράδειγμα, οι μαθητές διαβάζουν πολλές φορές κάποιο κείμενο στην τάξη, όχι επειδή τους αρέσει ή επειδή το θέλουν, αλλά επειδή υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο και, επομένως, είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν.

Για να πάρει, λοιπόν, η διαδικασία της ανάγνωσης έναν χαρακτήρα περισσότερο φυσιολογικό, ώστε να γίνει μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, είναι ανάγκη να εφαρμόσουμε κατά τη διδασκαλία ορισμένες αρχές, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι εξής:

(I) *Η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων.* Για να καταστήσουμε την ανάγνωση μια ευχάριστη διαδικασία που θα κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών, είναι ανάγκη να δημιουργούμε σ' αυτούς εσωτερικά κίνητρα. Αυτό θα το επιτύχουμε προπάντων με την επιλογή των κατάλληλων κειμένων. Τα κείμενα που επιλέγουμε θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της ηλικίας, στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να έχουν άμεση σχέση με τον κόσμο και την πραγματικότητα στην οποία ζουν. Επιπλέον θα πρέπει να συνοπτολογίζουμε και τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές μας σπουδάζουν την ελληνική γλώσσα και να εστιάζουμε τις επιλογές μας και προς αυτή την κατεύθυνση.

(II) *Η χρήση αυθεντικών κειμένων.* Τα κείμενα που δίνουμε στους μαθητές μας πρέπει να είναι αυθεντικά και, κατά κύριο λόγο, χρηστικά. Το αυθεντικό κείμενο διαθέτει το μέγα πλεονέκτημα ότι εξυπηρετεί ανάγκες της καθημερινής ζωής και σχετίζεται με πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας για τις οποίες, άλλωστε, και έχει παραχθεί. Οι ιδιότητές του αυτές το καθιστούν ελκυστικό, λειτουργικό και ενδιαφέρον, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη δημιουργία σωστού γλωσσικού αισθήματος από της πλευράς των μαθητών μας.

(III) *Η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης.* Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται και να ασκούνται στην ανάπτυξη και χρήση κατάλληλων στρατηγικών ανάγνωσης, τις κυριότερες από τις οποίες έχουμε ήδη αναφέρει.

(IV) *Η διδασκαλία της ανάγνωσης σε διαδοχικές φάσεις.* Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις: α) τη φάση πριν από την ανάγνωση, β) τη φάση της ανάγνωσης και γ) τη φάση μετά την ανάγνωση. α. *Πριν από την ανάγνωση.* Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, ο διδάσκων οφείλει να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές του, ώστε να κατανοήσουν εύκολα το περιεχόμενο του κειμένου που θα μελετήσουν στη συνέχεια. Για να το επιτύχει αυτό είναι αναγκαίο:

- Να τους εξηγήει εκ των προτέρων τη σημασία ορισμένων νέων λέξεων που θα συναντήσουν στο κείμενο και οι οποίες κρίνονται απολύτως απαραίτητες για την κατανόσή του.
- Να κάνει μια σύντομη εισαγωγή στο κείμενο. Η εισαγωγή αυτή θα εκπληρώνει δυο στόχους: Πρώτον θα ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με το γενικό περιεχόμενο του κειμένου, για να τους δημιουργεί αντίστοιχες προσδοκίες και δεύτερον θα τους κινεί την περιέργεια και το ενδιαφέρον, ώστε να θέλουν να μελετήσουν το κείμενο.
- Να δίνει ορισμένες κατευθυντήριες ερωτήσεις (προφορικές ή γραπτές) τις οποίες οι μαθητές θα έχουν κατά νου, όταν διαβάζουν το κείμενο. Οι ερωτήσεις αυτές (που είναι συνήθως δυο έως τρεις το πολύ) έχουν τους εξής στόχους:
 - (i) Να αποτελέσουν για τους μαθητές αφορμή να διαβάσουν το κείμενο, αφού με τις ερωτήσεις αυτές θα έχουν κάποιο λόγο να το κάνουν.
 - (ii) Να εστιάσουν την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία του κειμένου κατά τρόπο ώστε, μετά την πρώτη ανάγνωση, να έχουν σχηματίσει μια πρώτη γενική ιδέα για το περιεχόμενό του.

β. *Κατά την ανάγνωση.* Αφού τελειώσει η φάση που προηγείται της ανάγνωσης, οι μαθητές διαβάζουν σιωπηρά το κείμενο, στο πλαίσιο ενός προκαθορισμένου χρόνου. Κατά την ανάγνωση καλόν είναι να κρατούν και κάποιες σημειώσεις, σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου και με τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν.

γ. *Μετά την ανάγνωση.* Κατά την τελευταία φάση, δηλαδή κατά τη φάση που διαδέχεται την ανάγνωση, ο διδάσκων απευθύνει στους μαθητές διάφορες ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο που μελέτησαν ή τους αναθέτει ορισμένες δραστηριότητες, αποβλέποντας στην ικανοποίηση δυο βασικών στόχων:

- (i) Να βελτιώσουν τη δεξιότητα της ανάγνωσης, ανατρέχοντας σε διάφορα σημεία του κειμένου και επιχειρώντας να αντιληφθούν τα επιμέρους νοήματά του. Και
- (ii) Να ενισχύσουν τη γλωσσική τους ικανότητα, εστιάζοντας κάθε φορά την προσοχή τους σε νέο λεξιλόγιο και νέες γραμματικές δομές, δηλαδή στα στοιχεία εκείνα του συστήματος που προβλέπεται να διδαχθούν κατά τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Τελειώνοντας, θα λέγαμε ότι η σύγχρονη επικοινωνιακή αντίληψη δεν αντιμετωπίζει πλέον την ανάγνωση των κειμένων ως παθητική, αλλά ως δημιουργική δεξιότητα η οποία, αν καλλιεργηθεί σωστά, όχι μόνο θα συμβάλει στην ευχερέστερη και ταχύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και θα διευκολύνει την εσωτερίκευση και αφομοίωση των στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού ο οποίος, ως γνωστόν, εκφράστηκε και διαδόθηκε μέσα από γραπτά κείμενα.

Άλλωστε, όπως δείχνουν οι εξελίξεις, ο κόσμος που προβάλλει με την έλευση του νέου αιώνα δεν φαίνεται πως θα στηρίζεται τόσο στην εικόνα, όσο στο γραπτό κείμενο (internet κλπ) και αυτό μας υποχρεώνει να αναζητήσουμε νέους και προσφορότερους τρόπους με τους οποίους θα διαμορφώσουμε επαρκείς αναγνώστες του ελληνικού λόγου.

Βιβλιογραφία**Α΄ Ελληνική**

Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν (1996): *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας.* Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα.

Κλαίρης Χ.-

Μπαμπινιώτης Γ. (1996): *Γραμματική της ΝΕ. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή. Ι το όνομα.* Ελληνικά Γράμματα-Αθήνα.

Μήτσης Ν. (1995): *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Gutenberg-Αθήνα.

Μήτσης Ν. (1996): *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη.* Gutenberg-Αθήνα.

Μήτσης Ν. (1998): *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.* Gutenberg-υπό έκδοση.

Μπαμπινιώτης Γ. (1980): *Θεωρητική γλωσσολογία.* Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. (1994): *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν-παρόν-μέλλον.* Gutenberg-Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. (1994): *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα. Εκτιμήσεις και προτάσεις.* Gutenberg-Αθήνα.

Τοκατλίδου Β. (1986): *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Οδυσσέας-Αθήνα.*

Τομπαΐδης Δ. (1992): *Διδασκαλία ΝΕ Γλώσσας.* Βάνιας-Θεσσαλονίκη.

Χαραλαμπίδης Χριστοφ. (1994): *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της ΝΕ Γλώσσας.* Γεννάδειος Σχολή-Αθήνα.

Β΄ Ξένη

Brown D.H.(1987): *Principles of language learning and teaching.* Prentice Hall inc.- New Jersey.

Larsen-Freeman D. (1986): *Techniques and principles in language teaching.* Oxford University Press.

Littlewood W. (1981): *Communicative language teaching.* Cambridge University Press (CUP).

Richards J.C.-

Rodgers T.S. (1986): *Approaches and Methods I language teaching.* CUP.

Widdowson H.G. (1978): *Teaching language as communication.* Oxford University

**Προβλήματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής
ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας σε Σχολεία του Απόδημου Ελληνισμού
στα Πλαίσια μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Αθανασίου Λεωνίδα

Το πρόβλημα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, σήμερα, στην εκπνοή του 20ου αιώνα, φαίνεται ότι βρίσκεται σε κρίσιμη καμπή¹. Τα μηνύματα που έρχονται από διάφορες χώρες δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά. Συγκεκριμένα διαπιστώνεται ότι:

- Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας συρρικνώνεται προοδευτικά στα δημόσια σχολεία διαφόρων χωρών, με ποικίλες προφάσεις, κυρίως οικονομικές, από τις αρμόδιες αρχές.

- Μεγάλο ποσοστό μαθητών ελληνικής καταγωγής δεύτερης και τρίτης γενιάς δεν παρακολουθεί την ελληνική γλώσσα στα ημερήσια δημόσια σχολεία, είτε διότι δεν έχει πειστεί για την αναγκαιότητα της παρακολούθησης και γενικότερα για την αναγκαιότητα, που επιβάλλει αυτή τη μάθηση, είτε διότι η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας όπου ζουν είναι επαρκής για επικοινωνία και σταδιοδρομία και δεν καθιστά αναγκαία τη μάθηση άλλης γλώσσας.

Με την εισήγηση αυτή και στα περιορισμένα χρονικά πλαίσια που υπάρχουν θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα τρία ερωτήματα:

α. Είναι αναγκαία σήμερα η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας στον απόδημο ελληνισμό και κυρίως από τα παιδιά 2ης και 3ης γενιάς και γιατί;

β. Μιλώντας για διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, πώς τελικά αντιλαμβανόμαστε αυτή τη διδασκαλία: ως μητρική, δεύτερη ή ξένη γλώσσα και γιατί;

γ. Ποια προβλήματα επηρεάζουν σήμερα τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας στον απόδημο ελληνισμό και πώς θα μπορούσαν αυτά να αντιμετωπιστούν ή τουλάχιστον να περιοριστούν στο ελάχιστο;

Τη διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών τη θεωρούμε χρήσιμη, γιατί από αυτή θα αναδειχτούν ενδιαφέροντα θέματα και προβλήματα και οι σκέψεις για την αντιμετώπισή τους, ίσως φανούν χρήσιμες για όλους όσους σχετίζονται με το θέμα, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στις χώρες όπου ζουν απόδημοι Έλληνες.

1. Αναγκαιότητα που επιβάλλει τη διατήρηση της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας για τον απόδημο ελληνισμό

Όπως είναι ήδη γνωστό, ο απόδημος ελληνισμός είναι διάσπαρτος σε όλα τα πλάτη και μήκη της γης. “Η Ελλάδα ταξιδεύει, όλο ταξιδεύει” είπε ο Σεφέρης. Αριθμητι-

¹ Βλ. News letter “Ενημέρωση”, έκδοση “Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας”, Μάης, 1998, No 7 και 8.

κά ο ελληνισμός αυτός προσεγγίζει τα 4.000.000². Στις δεκαετίες του 1950 και 1960 έως και τα μέσα, περίπου, της δεκαετίας του 1970, η Ελλάδα έκανε ομαδική “εξαγωγή” ανθρώπινου δυναμικού. Βέβαια, μετανάστες Έλληνες σε άλλες χώρες και ηπείρους έχουμε σε όλη τη διάρκεια του 20ου αλλά και από τον προηγούμενο αιώνα.

Στις χώρες υποδοχής οι Έλληνες μετανάστες πήγαιναν με την προσδοκία ότι σύντομα θα επιστρέψουν στην πατρίδα τους. Γι’ αυτό και όλες οι μεταναστεύσεις θεωρητικά είχαν προσωρινό χαρακτήρα. Η πραγματικότητα όμως διέψευδε αυτές τις προσδοκίες. Στις νέες τους πατρίδες, στην πλειοψηφία τους, κατόρθωσαν να “ριζώσουν”. Δημιούργησαν οικογένειες, σταδιοδρόμησαν, έκαναν περιουσίες και το όνειρο του γυρισμού για πολλούς, γινόταν όλο και πιο απόμακρο.

Οι χώρες στις οποίες κατέφυγαν οι Έλληνες ήταν και εξακολουθούν να είναι πολυεθνικές χώρες. Μερικές μάλιστα, όπως η Αυστραλία, είναι και δημιούργημα, κατ’ εξοχήν, των μεταναστών, με κάποιες εθνικές μειονότητες να κυριαρχούν ή να θέλουν να κυριαρχήσουν.

Η εγκατάσταση των πρώτων μεταναστών στις χώρες αυτές δεν ήταν καθόλου εύκολη και ανώδυνη. Έπρεπε να αγωνιστούν για να ζήσουν, αφού οι περισσότεροι δε γνώριζαν την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Παρόλα αυτά κατόρθωσαν να επιβιώσουν και να δημιουργηθούν. Η διατήρηση της “μητρικής” τους γλώσσας και του πολιτισμού, (ιστορία-θρησκεία-ήθη και έθιμα-τραγούδια-χοροί, παραδόσεις κτλ.) τους βοήθησαν να σταθούν όρθιοι και να ξεπεράσουν ποικίλα προβλήματα. Ιδιαίτερα τους βοήθησε να αντισταθούν στο πρόβλημα της αφομοίωσης από πιο ισχυρές εθνικές μειονότητες όπως π.χ. η αγγλοσαξωνική στην Αυστραλία³. Τη μητρική τους γλώσσα και κουλτούρα φρόντισαν να την μεταδώσουν στη συνέχεια και στα παιδιά τους και στα παιδιά των παιδιών τους. Έτσι δικαιολογείται το ότι ακόμα και σήμερα στις περισσότερες, τουλάχιστον, χώρες όπου ζουν Έλληνες μετανάστες, η ελληνική γλώσσα ομιλείται και διδάσκεται επίσημα, στο κρατικό σύστημα ή ανεπίσημα από ποικίλους άλλους φορείς.

Αν, όμως, η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας ήταν απαραίτητη για τη στήριξη των πρώτων μεταναστών στις νέες τους πατρίδες, εξακολουθεί άραγε αυτή να είναι αναγκαία και για τα άτομα της 2ης και 3ης γενιάς, τα οποία μιλούν πλέον άνετα την επίσημη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν και δεν έχουν να αντιμετωπίσουν τα ίδια προβλήματα όπως οι γονείς ή οι παππούδες τους; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι εύκολη. Από τα δεδομένα της σύγχρονης ψυχολογίας και κοινωνιολογίας⁴ προκύπτει ότι:

- Η “μητρική” γλώσσα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της εθνικής και πολιτισμικής

² Βλ. Αθανασίου, Λ., “Αυστραλοελληνικά εκπαιδευτικά θέματα”, έκδοση “Συνδέσμου Ηπειρωτών Μεμβούρνης”, Μεμβούρνη 1990.

³ Roberts, H. (ed) *Australians Immigration Policies*, U.M.A. Press, Perth 1972.

⁴ α) Emmitt, M-Pollock, J, *Language and Learning*, Oxford University Press Australia, Melbourne, 1991.

β) Fishman, J.A. “The Sociology of Language” in Giglioli (ed) “Language and Social Context”, Penguin, 1997.

γ) Elliot, A., *Child Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

ταυτότητας κάθε ατόμου.

- Είναι βασικό μέσο επικοινωνίας.
- Ομοιογενοποιεί τα μέλη μιας εθνικής ή πολιτισμικής κοινότητας.
- Παρέχει πολλές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για την ιστορία και τον πολιτισμό ενός λαού. Το ερώτημα είναι αν η νεοελληνική γλώσσα εξακολουθεί να είναι “μητρική” γλώσσα και για τα άτομα της δεύτερης και τρίτης γενιάς και αν χρειάζεται η διατήρησή της για την επιβίωσή τους και για την “προστασία” τους από κινδύνους, όπως αυτούς που απειλούσαν τους γονείς ή τους παππούδες τους.

Αναμφίβολα μια τεκμηριωμένη απάντηση στο ερώτημα αυτό απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση και ανάλυση. Θα μπορούσαμε, ωστόσο, να υποστηρίξουμε ότι:

α. Ζούμε σε μια εποχή όπου πολλές χώρες, ακόμα και μικρές σε έκταση και πληθυσμό, όπως η Ελλάδα, μεταβάλλονται συνεχώς από μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές. Για χώρες με μεταναστευτική πολιτική (Γερμανία, Σουηδία, Αγγλία, Βέλγιο, Αυστραλία, Αμερική, Καναδάς, κτλ.) η μεταβολή αυτή είχε αρχίσει 2-3 δεκαετίες νωρίτερα. Δεν έγινε εύκολα. Επιβλήθηκε, σχεδόν, από τις μειονότητες οι οποίες αντιστάθηκαν σθεναρά και με θυσίες στις αφομοιωτικές τάσεις που εκδηλώθηκαν στις δεκαετίες του 1950 και 1960 από τις κυρίαρχες εθνικές μειονότητες. Όσο διατηρείται αυτή η κατάσταση και ενισχύεται, τόσο απομακρύνονται σχέδια αφομοιωτικής πολιτικής και αμβλύνονται ρατσιστικές τάσεις, απ’ οπουδήποτε κι αν προέρχονται.

β. Οι μετανάστες σε διάφορες χώρες, έστω κι αν είναι 2ης ή 3ης γενιάς, ακόμα κι αν έχουν σταδιοδρομήσει οικονομικά, επαγγελματικά κτλ. δε γίνονται εύκολα αποδεκτοί από την κυρίαρχη μειοψηφία της χώρας που ζουν. Θα είναι πάντα οι “μετανάστες” με ή χωρίς επιθετικούς προσδιορισμούς, μειωτικούς τις περισσότερες φορές. Επομένως, έχουν ανάγκη να ξέρουν που ανήκουν, ποιες είναι οι ρίζες τους. Η διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας που κληρονόμησαν από τους γονείς τους θα τους βοηθήσει αποτελεσματικά στο να συνδεθούν με τις ρίζες αυτές και να νιώσουν την ικανοποίηση και τη σιγουριά που αυτή η σύνδεση επιφέρει. Έτσι, για να πάρουμε ως παράδειγμα τους απογόνους των Ελλήνων μεταναστών στην Αυστραλία, και τους απογόνους τους, μπορεί πολλοί από αυτούς να μη γίνονται δεκτοί ακόμα και σήμερα από την αγγλοσαξωνική μειοψηφία, στους κύκλους της, είναι, όμως, Αυστραλοί πολίτες ελληνικής καταγωγής. Αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζουν τις ρίζες τους και μέσα από αυτή την αναγνώριση αποκτούν την αίσθηση της υπερηφάνειας και της δύναμης που τους προσδίδει η καταγωγή τους.

γ. Η αναγνώριση της πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας μιας χώρας είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα στην εποχή μας, όπου η επικοινωνία μεταξύ των λαών είναι ταχύτατη, οι αποστάσεις έχουν εκμηδενιστεί, ο πλουραλισμός σε ποικίλους τομείς είναι ευρύτατος κτλ. και ο κίνδυνος μιας εθνικής και πολιτισμικής “αλαζονείας”⁵ είναι ορατός πάντα. Εξάλλου, οι συμμαχίες και οι συνενώσεις που γίνονται σή-

⁵ Parekh, B., Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης” στο Modgil, S et al, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, επιμ. Ζώνιου – Σιδέρη, Α. και Π. Χαράμη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

μερα μεταξύ των κρατών σε ποικίλους τομείς, όπως π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση, αυτή την πολυεθνική και πολυπολιτισμική φυσιογνωμία υποστηρίζουν και καλλιεργούν και αυτή την αλαζονεία επιδιώκουν να αποφύγουν.

δ. Η “μητρική” γλώσσα εκτός από βασικό μέσο επικοινωνίας είναι και φορέας ιστορικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών μηνυμάτων. Όσο περισσότερο διατηρείται αυτή σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική χώρα, τόσο πιο πλούσιες και ουσιαστικές πληροφορίες θα παρέχει στα άτομα που τη χρησιμοποιούν αλλά και αντίστροφα.

Η διατήρηση, βέβαια, της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των μεταναστών δε θα πρέπει να γίνεται σε βάρος της επίσημης γλώσσας της χώρας στην οποία αυτοί ζουν. Μια τέτοια αντίληψη θα μπορούσε να έχει επικίνδυνες επιπτώσεις όπως: να οδηγήσει τα άτομα σε επικοινωνιακή απομόνωση να τα στερήσει από τα σύγχρονα πολιτιστικά επιτεύγματα αλλά και τις σύγχρονες γνώσεις σε ποικίλους τομείς να δημιουργήσει άγχος και άλλα ψυχολογικά προβλήματα και να εμποδίσει τη διαμόρφωση μιας εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας της χώρας, παράλληλα με τις επιμέρους εθνικές και πολιτισμικές ταυτότητες.

Πολυεθνική και πολυπολιτισμική χώρα δε σημαίνει χώρα “Βαβέλ”. Σημαίνει μια χώρα που έχει τη δική της εθνική και πολιτισμική φυσιογνωμία, τη δική της ιστορία και παράδοση και η οποία αποδέχεται την πολυμορφία, γιατί έτσι βοηθάει τα άτομα να γνωρίσουν ποικίλους τρόπου σκέψης και δράσης, διαφορετικούς τρόπους διαβίωσης ποικίλα ήθη και έθιμα διαφορετικές φιλοσοφίες για τη ζωή κ.ο.κ.

Η αξιοποίηση αυτών των πολυπολιτισμικών στοιχείων μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Μπορεί, για παράδειγμα, όταν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, αρκέτά από τα στοιχεία αυτά να περάσουν στα αναλυτικά προγράμματα της επίσημης εκπαίδευσης μιας χώρας και να διδάσκονται ως μέρος τους σχολικού προγράμματος. Μπορεί, επίσης, να ενισχυθούν από την πολιτεία, με πολλούς τρόπους, και οι μειονότητες να διατηρήσουν τη γλώσσα και την πολιτισμική τους κληρονομιά, χωρίς αυτό να σημαίνει άρνηση εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αποδοχής του πολιτισμού της, κ.ο.κ.

2. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων “μητρική, δεύτερη, και ξένη” γλώσσα, που σχετίζεται με το δεύτερο ερώτημα, είναι απαραίτητος, γιατί: α) ακόμα υπάρχει σύγχυση, όσον αφορά στο περιεχόμενο των όρων αυτών και β) ο σαφής προσδιορισμός τους σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας, το διδακτικό υλικό που απαιτείται, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωσή τους κτλ.

Με τον όρο “**μητρική**” γλώσσα (mother language) εννοούμε, κατά κανόνα, τη γλώσσα που ακούει το παιδί για πρώτη φορά από τους γονείς του· τη γλώσσα των νανουρισμάτων του και των μονολόγων της μητέρας ή του πατέρα, καθώς προσπαθούν να επικοινωνήσουν με το βρέφος στους πρώτους μήνες της ζωής του· τη γλώσσα που και αυτό πρωτοψελλίζει και χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του· τη

γλώσσα που ακούει, αργότερα ως νήπιο, στο στενότερο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει: τη γλώσσα που μαθαίνει μετά στα σχολεία του και γενικότερα την “επίσημη” γλώσσα της χώρας στην οποία ζει. Στην περίπτωση αυτή τα άτομα είναι **μονόγλωσσα**.

Με τον όρο “**δεύτερη**” γλώσσα (second language) και με μια ευρεία χρήση του όρου, εννοούμε, συνήθως, τη γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, εκτός από τη μητρική του. Στην περίπτωση αυτή ο όρος “δεύτερη” γλώσσα ταυτίζεται με τον όρο “ξένη” γλώσσα.

Με στενότερη, όμως, χρήση του όρου εννοούμε τη γλώσσα που, συνήθως, πρωτοακούει το άτομο μέσα στην οικογένειά του και στο στενότερο κοινωνικό περίγυρο στον οποίο ζει. Τη γλώσσα στην οποία και αυτό ψελλίζει τις πρώτες λέξεις του, επικοινωνεί με τους άλλους και, με τη βοήθειά της, αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες.

Η χρήση, όμως, της γλώσσας, με αυτήν την έννοια, έχει περιορισμένη διάρκεια. Καλύπτει, κυρίως, χρονική περίοδο 3-4 ετών. Το διάστημα, δηλαδή, πριν το παιδί φοιτήσει στο νηπιαγωγείο. Με την εγγραφή του στην πρώτη αυτή βαθμίδα της εκπαίδευσης τα πράγματα αλλάζουν. Η γλώσσα που επικοινωνεί με τους άλλους είναι η επίσημη γλώσσα της χώρας στην οποία ζει. Αυτή, σταδιακά, εμπλουτίζεται και καταλαμβάνει τη θέση της “μητρικής”, στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Στο οικογενειακό περιβάλλον άλλοτε η χρήση είναι ισότιμη με τη “μητρική”, ιδιαίτερα αν τα μέλη της οικογένειας είναι δίγλωσσα και άλλοτε υπερτερεί, αν πρόκειται για οικογένειες 2ης, 3ης και 4ης γενιάς μεταναστών, όπου η γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν είναι το βασικό μέσο επικοινωνίας ή αν πρόκειται για μικτούς γάμους.

Παρόλα αυτά το παιδί εξακολουθεί να ακούει και να χρησιμοποιεί την πρώτη του γλώσσα, έστω και με προβλήματα: γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά, κτλ. Τα άτομα στην περίπτωση αυτή είναι δίγλωσσα. Για πολύ μικρό χρονικό διάστημα μπορεί να υπερέχει η γλώσσα, που πρωτοακούει το παιδί από τους γονείς του. Με την εγγραφή στο σχολείο οι δύο γλώσσες, είτε αναπτύσσονται, παράλληλα και μετά η γλώσσα της χώρας υποδοχής υπερέχει, είτε η υπεροχή της γλώσσας αυτής είναι εμφανής από τις πρώτες φάσεις της σχολικής σταδιοδρομίας του ατόμου.

Για να γίνουμε περισσότερο κατανοητοί, ας δούμε μερικά παραδείγματα:

α) Το παιδί ενός Έλληνα μετανάστη πρώτης γενιάς στην Αυστραλία, που γεννιέται στη χώρα αυτή ή το φέρνουν μαζί τους οι γονείς από την Ελλάδα σε βρεφική ή νηπιακή ηλικία, έχει συνήθως την ελληνική ως μητρική γλώσσα και την αγγλική τη μαθαίνει ως δεύτερη. Με τη φοίτησή του, όμως, στο νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο κτλ. η αγγλική αναγκαστικά, αναπτύσσεται ραγδαία, και τα πράγματα αντιστρέφονται. Αυτή πια καταλαμβάνει τη θέση της “μητρικής”, αφού είναι στο μεγαλύτερό της ποσοστό, η βασική γλώσσα της επικοινωνίας. Η ελληνική μπορεί να χρησιμοποιείται και αυτή αλλά ως “εφεδρική”.

β) Αν υποθέσουμε ότι οι γονείς είναι δεύτερης γενιάς, αλλά γνωρίζουν την ελληνική, ιδιαίτερα η μητέρα, τότε το παιδί μεγαλώνει με ακούσματα και στις δύο γλώσσες. Με

την εγγραφή του, όμως, στο σχολείο η Αγγλική γλώσσα και πάλι αποκτά το προβάδισμα στην επικοινωνία και ουσιαστικά λογίζεται ως η μητρική γλώσσα του παιδιού.

Έτσι, στην πρώτη περίπτωση το παιδί ξεκινάει ως μονόγλωσσο (γνωρίζει μόνο την ελληνική) και στη συνέχεια γίνεται δίγλωσσο (γνωρίζει και την αγγλική) με υπεροχή μάλιστα της δεύτερης έναντι της πρώτης, μετά τη φοίτηση του στα σχολεία των διαφόρων βαθμίδων. Στη δεύτερη περίπτωση ξεκινάει ως δίγλωσσο (ελληνική και αγγλική γλώσσα). Η δεύτερη, όμως, σύντομα υπερέχει της πρώτης όχι μόνο λόγω εκπαίδευσης αλλά και λόγω το ότι χρησιμοποιείται στο σπίτι ως βασικό μέσο επικοινωνίας. Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, η ελληνική με διάφορα προσχήματα ή ευκαιρίες χρησιμοποιείται ως “δεύτερη” γλώσσα άλλοτε σε μεγαλύτερη και άλλοτε σε μικρότερη έκταση, με τα όποια προβλήματά της.

Με τον όρο **“ξένη” γλώσσα** (foreign language) εννοούμε τη γλώσσα την οποία μαθαίνει το άτομο χωρίς να έχει καμία προηγούμενη εμπειρία σ’ αυτή. Μια γλώσσα, δηλαδή, η οποία του είναι άγνωστη: από λεξιλογική, γραμματική, συντακτική, ετυμολογική, πολιτισμική, κτλ. σκοπιά και με την οποία για πρώτη φορά έρχεται σε επαφή.

Θεωρήσαμε αναγκαία αυτή τη διασάφηση των όρων γιατί: α) με τα σημερινά δεδομένα, η ελληνική γλώσσα σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, διδάσκεται πλέον ως “δεύτερη” και “ξένη” γλώσσα, αφού απευθύνεται σε παιδιά 2ης και 3ης γενιάς, και όχι ως μητρική. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις, μπορεί να ισχύει ο τελευταίος χαρακτηρισμός. β) Η διδακτική προσέγγιση μιας γλώσσας ως “δεύτερης” και “ξένης” δεν είναι η ίδια με αυτή της μητρικής. Αλλά και μεταξύ τους η διδακτική προσέγγιση απαιτεί διαφοροποίηση, γιατί οι μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται τη νεοελληνική ως δεύτερη γλώσσα, για παράδειγμα, διαφέρουν από αυτούς που τη διδάσκονται ως ξένη, διότι οι πρώτοι:

- Έχουν ήδη αρκετά ακούσματα στη γλώσσα αυτή, τα οποία μπορούν να τα αξιοποιούν κατά περίπτωση.
- Γνωρίζουν ένα λεξιλόγιο, βασικό για επικοινωνία.
- Μπορούν και προσφέρουν αρκετές λέξεις στα νεοελληνικά, έστω κι αν δε γνωρίζουν το ακριβές νόημά τους⁶.

⁶ Ένας Αυστραλός μαθητής, για παράδειγμα και γενικότερα ένα άτομο Αγγλοσαξωνικής καταγωγής, που για πρώτη φορά έρχεται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα, δυσκολεύεται να προσφέρει ακόμα και απλά ελληνικά ονόματα, όπως ο Λεωνίδας, Δημήτριος, Ξενοδοχείο. Πολύ περισσότερο δυσκολεύεται να προσφέρει πιο σύνθετα ονόματα, όπως Βλαχοδημητρόπουλος, Παπαδομιγελάκης, Πανεπιστημιούπολη, εκοκαφέας, κτλ. Η αδυναμία αυτή της κυρίαρχης μειοψηφίας υποχρέωσε τους Έλληνες μετανάστες να κόψουν τα επίθετά τους και το Αντωνόπουλος να γίνει Anton, το Γεωργακόπουλος να γίνει George ή το Μαυρόπουλος να γίνει Man, ο Κωνσταντίνος να γίνει Kon και ό,τι άλλο “φαιδρό” μπορεί κανείς να φανταστεί, προκειμένου να διευκολύνουν τα “αφεντικά” τους στην προφορά ή να βρουν δουλειά, λόγω του μεγάλου ρατσισμού, που επικρατούσε και ακόμη επικρατεί σε μερικούς χώρους.

Οι δυσκολίες προφοράς είναι πολύ μικρότερες στους μαθητές ελληνικής καταγωγής ακόμα και της 2ης ή 3ης γενιάς, επειδή έχουν ήδη ακούσματα στην ελληνική γλώσσα.

- Κατανοούν το σημαίνον και το σημαινόμενο πολλών λέξεων.
- Γνωρίζουν αρκετούς αποδεκτούς κοινωνικούς κώδικες επικοινωνίας.
- Γνωρίζουν να χρησιμοποιούν ή τουλάχιστον κατανοούν πολλά παραγλωσσικά στοιχεία, όπως π.χ. ο επιτονισμός, το ύφος, τα μη λεκτικά μηνύματα.
- Μπορούν να χρησιμοποιούν γραμματικά και συντακτικά ορθές προτάσεις στον προφορικό τους λόγο, έστω και αν ποτέ δε διδάχτηκαν γραμματική και σύνταξη⁷.

Όλα αυτά τα δεδομένα διευκολύνουν την επικοινωνία αλλά και τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Αντίθετα οι μαθητές που διδάσκονται τη νεοελληνική ως ξένη γλώσσα δεν έχουν καμιά γνώση, ικανότητα ή δεξιότητα στους τομείς αυτούς, οπότε η διδασκαλία οφείλει να αρχίζει από “μηδενική” βάση.

Από τις διασαφηνίσεις αυτές γίνεται φανερό ότι η διδασκαλία μιας γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης και ξένης είναι διαφορετική η μια από την άλλη. Οι διαφορές ανάμεσα στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα είναι μικρότερες απ’ ότι οι αντίστοιχες διαφορές στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως μητρικής και ξένης. Αναμφίβολα υπάρχουν και ομοιότητες, γιατί η συμβολή της πρώτης γλώσσας είναι θετική για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ιδιαίτερα σε ότι σχετίζεται με τη δομή της. Οι ομοιότητες αυτές, όμως, θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Από την άλλη πλευρά είναι αλήθεια ότι σε πολυεθνικές κοινωνίες η συμβίωση πολλών εθνικών μειονοτήτων δυσκολεύει το γενικό χαρακτηρισμό μιας γλώσσας ως “ξένης”⁸, γιατί ενδέχεται για κάποια εθνική ή πολιτισμική μειονότητα να είναι η “μητρική” της, η οποία μπορεί να διδαχθεί και ως δεύτερη, στα παιδιά της 2ης και 3ης γενιάς. Είναι σημαντικό, όμως, να προσδιορίζεται ο χαρακτήρας της γλώσσας ως μητρική (Γ₁), δεύτερη (Γ₂) και ξένη γλώσσα στο σχολείο ή σε οποιοδήποτε άλλο χώρο διδάσκεται αυτή, γιατί από τον προσδιορισμό αυτό εξαρτώνται, όπως τονίσαμε ήδη: το διδακτικό υλικό, οι διδακτικές προσεγγίσεις, η κατανομή των μαθητών σε τάξεις ή τμήματα, ο τρόπος επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μαθητών, τα οπτικοακουστικά και άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, κοκ.

Αν δε γίνει αυτή η διάκριση υπάρχει περίπτωση να διδάσκεται ομοίμορφα μια γλώσσα στους μαθητές, ανεξάρτητα αν για μερικούς είναι δεύτερη και για άλλους ξέ-

⁷ α) Kenworth, J., Teaching English Pronunciation, Logman, 1987.

β) Flecher, C., Pronunciation workbook and cassette, Logman, 1990.

γ) Rampton, M., Displacing the “Native Speaker” expertise, affiliation and inheritance in English Language Teaching, Journal, 1990, 44, 2.

⁸ Sophocleous, S., Introducing a new curriculum to adolescent second language learners of Greek in Australia, Melbourne 1998 (unpublished M. Ed. Thesis).

νη. Η ομοιομορφία, όμως, αυτή ενδέχεται να δημιουργήσει μειωμένα κίνητρα για μάθηση, ανία, αδιαφορία⁹, κ.ο.κ.

3. Προβλήματα που επηρεάζουν τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολεία του απόδημου Ελληνισμού

Η διερεύνηση και μελέτη των δύο πρώτων ερωτημάτων έδειξε, προφανώς, τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε χώρες όπου ζουν απόδημοι Έλληνες, ανεξάρτητα από το αν αυτοί θα παραμείνουν μόνιμα στη χώρα που τους φιλοξενεί ή θα επιστρέψουν στην Ελλάδα. Η νεοελληνική γλώσσα διδάσκεται σήμερα σε αρκετές χώρες και σε πολλά και ποικίλα επίπεδα. Εκείνο που προκαλεί ανησυχίες είναι το μέλλον της, γιατί αυτό υπονομεύεται από την επίσημη πολιτική των διαφόρων χωρών, που δε θεωρούν αυτή τη διδασκαλία απαραίτητη πια στο κρατικό τους σύστημα. “Κινδυνεύει” όμως και “εκ των ένδον” λόγω των πολλών και ποικίλων προβλημάτων που επηρεάζουν τη διδασκαλία. Τα προβλήματα αυτά, ιδιαίτερα όσον αφορά, τους απόδημους Έλληνες της Αυστραλίας, Αμερικής, Καναδά, θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στους ακόλουθους τομείς.

α. Στους διδάσκοντες: Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σήμερα τη νεοελληνική γλώσσα στα κρατικά σχολεία του απόδημου ελληνισμού εντάσσονται σε δύο κυρίως, κατηγορίες: α) σ’ αυτούς, οι οποίοι έχουν σπουδάσει στην Ελλάδα ή στην Κύπρο σε κάποιο ανώτερο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα και έχουν κάνει τουλάχιστον, το Diploma in education, απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση του διδακτικού έργου (στην Αυστραλία συγκεκριμένα) και β) σ’ αυτούς που έχουν σπουδάσει στη χώρα που ήδη ζουν και έχουν μάθει την ελληνική γλώσσα από τις οικογένειές τους και τα εκεί σχολεία¹⁰. Ο αριθμός της πρώτης κατηγορίας μειώνεται συστηματικά και σε πολύ λίγα χρόνια (15 - 20) η κατηγορία αυτή υπολογίζεται ότι θα εκλείψει, αφού η μετανάστευση έχει σταματήσει και δε γίνεται ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού.

Ο αριθμός της δεύτερης κατηγορίας, αντίθετα, αυξάνεται συστηματικά με άτομα της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Τα άτομα αυτά στην πλειοψηφία τους μαθαίνουν την

⁹ Στο σημείο αυτό θέλω να καταθέσω μια προσωπική εμπειρία. Όταν, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, δίδαξα σε ημερήσια δημόσια σχολεία της Αυστραλίας την ελληνική γλώσσα σε τμήματα μικτά, με μαθητές, δηλαδή, ελληνικής καταγωγής και άλλων εθνικοτήτων, η διδασκαλία ήταν πολύ κουραστική για τον διδάσκοντα, αρκετά αδιάφορη για τους ελληνικής καταγωγής μαθητές, επειδή έπρεπε να ακούνε πράγματα τα οποία γνώριζαν ήδη και αποθαρρυντική για τους μαθητές των άλλων εθνικοτήτων, γιατί έπρεπε να μαθαίνουν σ’ ένα ρυθμό σχετικά, γρήγορο, αφού η διδασκαλία έπρεπε να ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών. Σε τμήματα, όμως, με μαθητές που διδάσκονταν την ελληνική μόνο ως Γ2 και ως ΞΓ η διδασκαλία ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και τα αποτελέσματα ικανοποιητικά για τους μαθητές και για τον εκπαιδευτικό.

¹⁰ Από τη δεκαετία του 1980 περίπου έχει προστεθεί μια τρίτη κατηγορία. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται από την Ελλάδα, οι οποίοι τίθενται στη διάθεση των προεβειών και των γενικών προξενείων σε κάθε χώρα, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στα απογευματινά σχολεία αλλά και σε κρατικά σχολεία, αν παραστεί ανάγκη.

ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι παρόλες τις φιλότιμες προσπάθειες, που καταβάλλουν, η γνώση και η χρήση της γλώσσας δεν είναι πάντα σε επιθυμητά επίπεδα. “Κυρίαρχη” γλώσσα τους είναι η αγγλική και αυτή χρησιμοποιούν στα σχολεία και στη μεταξύ τους επικοινωνία. Τα ελληνικά τα μιλούν ευκαιριακά και μόνο όταν βρίσκονται σε ελληνικό περιβάλλον.

Βασικό πρόβλημα στην περίπτωση αυτή είναι ότι η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του νεοελληνικού πολιτισμού γίνεται πια στις δύο γλώσσες: ελληνική και αγγλική με σημαντική, πολλές φορές, υπεροχή της δεύτερης, επειδή και για τους διδάσκοντες και για τους διδασκόμενους είναι πιο εύχρηστη και κατανοητή.

Είναι γνωστό, όμως, ότι μια γλώσσα μαθαίνεται συστηματικά και ουσιαστικά, όταν η διδασκαλία και η όλη διαδικασία της επικοινωνίας γίνεται στη γλώσσα αυτή. Η χρήση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας μπορεί να γίνει μόνο σε ειδικές περιπτώσεις και κυρίως όταν η κατανόηση λέξεων ή φράσεων δεν μπορεί να επιτευχθεί με άλλο τρόπο. Αυτό, κυρίως, συμβαίνει σε περιπτώσεις που μια γλώσσα διδάσκεται ως “ξένη” και μάλιστα σε επίπεδο αρχαρίων. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός οφείλει να σκεφθεί ποικίλους τρόπους έκφρασης για την απόδοση ενός νοήματος στη γλώσσα που διδάσκει, όταν αυτό δεν γίνεται άμεσα κατανοητό.

Η εύκολη προσφυγή, στη χρήση άλλης γλώσσας από τη διδασκόμενη αμβλύνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση. Αν μάλιστα η προσφυγή αυτή γίνεται, επειδή εξυπηρετεί και τους διδάσκοντες, τότε υπάρχει κίνδυνος η διδασκαλία της γλώσσας να γίνει στην κυρίαρχη γλώσσα μιας χώρας και ευκαιριακά να χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις στη γλώσσα, που επιδιώκεται να μαθευτεί.

Οι περιπτώσεις αυτές είναι αρκετά συχνές, όταν διδάσκεται η νεοελληνική γλώσσα από εκπαιδευτικούς δεύτερης και τρίτης γενιάς. Τότε, όμως, δεν μπορεί κανείς να είναι αισιόδοξος για ουσιαστική γλωσσική διδασκαλία. Στην πραγματικότητα διδάσκονται μόνο στοιχεία μιας γλώσσας. Μπορεί να παρέχονται αρκετές πληροφορίες για τον πολιτισμό της χώρας: ιστορία, θρησκεία, ήθη - έθιμα, γράμματα, τέχνες, παραδόσεις, αξίες, συνθήκες διαβίωσης κτλ., αυτό όμως γίνεται με χρήση της κυρίαρχης γλώσσας μιας χώρας και όχι της ελληνικής.

Η διαπίστωση αυτή, δεν είναι καθόλου αισιόδοξη. Σημαίνει πρακτικά ότι σε λίγα χρόνια τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών της 2ης και 3ης γενιάς θα γνωρίζουν ελάχιστα για τη γλώσσα των προγόνων τους, επομένως και ελάχιστα πράγματα θα μαθαίνουν μέσω αυτής. Θα έχουν, ενδεχομένως, μια γενική εικόνα για την Ελλάδα και τον πολιτισμό της. Την ίδια εικόνα, όμως, μπορεί να την έχει και οποιοσδήποτε το θελήσει μέσω άλλων γλωσσών και όχι μέσω της ελληνικής γλώσσας.

Το αποτέλεσμα αυτό θα προκύψει, αναπόφευκτα, σε κάποια χρονική στιγμή, αφού η μετανάστευση από την Ελλάδα έχει πια σταματήσει και δεν υπάρχει ανανέωση του μεταναστευτικού δυναμικού σε διάφορες χώρες, ιδιαίτερα τις υπερπόντιες. Όσο περισσότερο όμως καθυστερήσει αυτή η απώλεια της “μητρικής” γλώσσας, τόσο καλύτερα είναι για τις εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες που ζουν, κυρίως, σε χώρες που

είναι πολυεθνικά και πολυπολιτισμικά μωσαϊκά και ψάχνουν να διαμορφώσουν μια νέα ταυτότητα. Ο χρόνος λειτουργεί θετικά στην περίπτωση αυτή για όλους τους λόγους που έχουμε επισημάνει.

Η χρήση της αγγλικής γλώσσας ή της γερμανικής κτλ. ως κυρίαρχης στην επικοινωνία, δεν παρατηρείται μόνο στα κρατικά σχολεία από τους εκπαιδευτικούς δεύτερης και τρίτης γενιάς που διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα και κουλτούρα. Κατακτά ολοένα και περισσότερο έδαφος και στις οικογένειες των Ελλήνων μεταναστών. Ακόμα κι όταν αρχηγοί της οικογένειας είναι μετανάστες της πρώτης γενιάς, η μακρόχρονη παραμονή τους στη χώρα που ζουν, έχει ως αποτέλεσμα τη χρήση της γλώσσας του τόπου διαμονής, με τα όποια προβλήματα της ή τη χρήση μιας γλώσσας μικτής, που δεν είναι ούτε ελληνική ούτε αγγλική. Αν βέβαια οι αρχηγοί των οικογενειών είναι δεύτερης και τρίτης γενιάς τότε είναι σίγουρο ότι και στο σπίτι η βασική γλώσσα επικοινωνίας είναι αυτή της χώρας που ζουν και όχι η ελληνική. Η τελευταία μπορεί να χρησιμοποιείται ευκαιριακά και μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα. Επομένως, ένας δεύτερος κίνδυνος για τη μη χρήση της νεοελληνικής γλώσσας προέρχεται και από τις οικογένειες των μεταναστών.

Σε χώρους μη ελεγχόμενους από τον κρατικό μηχανισμό η νεοελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός έχουν καλύτερη “τύχη”. Διδάσκονται σε “σχολεία”, τα γνωστά ως απογευματινά σχολεία, τα οποία οργανώνονται από την εκκλησία, τις κοινότητες, από διάφορους άλλους φορείς αλλά και από ιδιώτες. Στις περιπτώσεις αυτές οι διδάσκοντες έχουν μια μεγάλη πολυμορφία. Μπορεί να είναι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί, φοιτητές (-τριες), ιερείς, απόφοιτοι εξαταξίου γυμνασίου, μερικών τάξεων γυμνασίου κοκ. Τα προσόντα αυτά δεν ελέγχονται από κανέναν¹¹. Τα “σχολεία” μάλιστα αυτά αποδείχτηκαν, εκτός των άλλων, και ως κερδοφόρες επιχειρήσεις, αφού τα παιδιά πληρώνουν δίδακτρα. Στη Μελβούρνη, π.χ. υπολογίζεται ότι λειτουργούν¹² περισσότερα από 300 τέτοια “σχολεία”. Το ίδιο, περίπου, συμβαίνει και σε άλλες πολιτείες της Αυστραλίας αλλά και άλλων ηπείρων.

Το πρόβλημα, του διδακτικού προσωπικού, στις χώρες του απόδημου ελληνισμού, θα μπορούσε να θεωρηθεί από τα πιο σημαντικά για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας. Είναι γνωστό ότι χωρίς εκπαιδευτικούς, σωστά καταρτισμένους, προβληματισμένους και ευαισθητοποιημένους καμία καινοτομία δεν μπορεί να υλοποιηθεί με επιτυχία.

Ενδεδειγμένος εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε σχολεία του απόδημου Ελληνισμού θεωρείται αυτός, ο οποίος:

- Κατέχει πολύ καλά την ελληνική και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.
- Έχει συστηματική παιδαγωγική - ψυχολογική, γλωσσολογική και κοινωνιολογική κατάρτιση, ώστε: να είναι γνώστης των σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων.

¹¹ Αθανασίου, Λ., 1990, όπ. παρ.

¹² όπ. παρ.

δων· να μπορεί να οργανώνει και να χρησιμοποιεί αποδοτικά τη διδακτέα ύλη· να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους μαθητές και τους γονείς· να αναγνωρίζει ανάγκες και να τις ικανοποιεί· να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, κ.ο.κ.

- Έχει μάτια και αυτιά ανοιχτά, ώστε να παρακολουθεί τις εξελίξεις και τα μηνύματα της καθημερινής επικαιρότητας και να τα μεταφέρει στην τάξη του, ώστε αντίστοιχα να ενημερώνει και τους μαθητές του και να τους καθιστά, συνεχώς, κοινωνούς στα κοινωνικά δρώμενα.

β. Στο διδακτικό υλικό

Τα βοηθήματα και γενικότερα το διδακτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, είναι ποικίλο:

- Τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία αποστέλλονται από την Ελλάδα σε όλες σχεδόν, τις χώρες, όπου υπάρχουν απόδημοι Έλληνες, κατέχουν πρωτεύουσα θέση. Τα βιβλία, όμως, αυτά, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά από τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών και μάλιστα της 2ης, 3ης και 4ης γενιάς. Είναι βιβλία τα οποία έχουν την όποια αξία τους, αλλά προορίζονται για συγκεκριμένους μαθητές, με συγκεκριμένο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο στην Ελλάδα.
- Τόσο τα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα, όσο και τα αντίστοιχα για τα άλλα μαθήματα (Ιστορία - Θρησκευτικά - Γεωγραφία, κτλ.) **και κυρίως αυτά**, δεν ανταποκρίνονται, με το περιεχόμενό τους στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών, που ζουν έξω από την Ελλάδα. Αντίθετα, θα λέγαμε, ότι λειτουργούν ανασταλτικά και απωθητικά για τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Αν μάλιστα στο ακατάλληλο, για τα παιδιά αυτά, περιεχόμενο των μαθημάτων, προστεθεί και ο τρόπος διδασκαλίας τους από μερικούς “εκπαιδευτικούς”, ο τρόπος ελέγχου της επίδοσης των μαθητών, καθώς και ο τρόπος που επικοινωνούν στην τάξη, τότε η απώθησή τους από την ελληνομάθεια αποκτά ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις.

Είναι καιρός η ελληνική πολιτεία να αντιληφθεί ότι με το να στέλνει δωρεάν όλα τα βιβλία, τα οποία χρησιμοποιούνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας σε χώρες όπου υπάρχουν απόδημοι Έλληνες, ελάχιστα βοηθάει στη διδασκαλία και στη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού μας. Το κόστος αυτών των βιβλίων είναι μεγάλο. Αν αυτά τα χρήματα δαπανώνταν για την προετοιμασία νέου διδακτικού υλικού, ειδικά προσαρμοσμένου στις ανάγκες και στο γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών, το αποτέλεσμα θα ήταν πολύ πιο αποδοτικό. Αισθάνεται κανείς πικρία, θλίψη αλλά και αγανάκτηση, όταν διαπιστώνει ότι σε αποθήκες απογευματινών σχολείων σαπίζουν κυριολεκτικά πολλά από τα βιβλία που στέλνει η Ελλάδα, είτε γιατί μερικοί δεν τα θεωρούν κατάλληλα, είτε γιατί δήλωσαν ότι έχουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών στα σχολεία τους. Υπενθυμίζουμε ότι τα βιβλία αυτά αποστέλλονται ΔΩΡΕΑΝ και προφανώς γι’ αυτό έχουν αυτή την τύχη. Αν, τουλάχιστον, υπήρχε έστω και ένα συμβολικό τίμημα τότε και οι δηλώσεις θα ήταν πιο

προσεκτικές και η προστασία καλύτερη. Επί πλέον θα μαζευόταν, κάθε χρόνο, ένα χρηματικό ποσό¹³, το οποίο θα μπορούσε να επενδυθεί και πάλι για την ενίσχυση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας σε κάθε χώρα.

Είναι καιρός, επίσης, και οι χώρες υποδοχής μεταναστών, να αντιληφθούν ότι με το να εμπλουτίζουν τα σχολικά τους προγράμματα και με πολιτισμικές πληροφορίες αλλά και με δραστηριότητες των άλλων μειονοτήτων, συμβάλλουν στη διαμόρφωση αλλά και στην προβολή του πολιτισμικού και πολυεθνικού προφίλ της χώρας τους, ώστε αυτό να γίνει σαφές και αποδεκτό από όλους τους κατοίκους. Μόνο έτσι θα επιτευχθεί η προσέγγιση και η συνεργασία των διαφόρων μειονοτήτων, θα σταματήσουν τάσεις υπεροχής μερικών και υποβάθμισης άλλων σε ποικίλους τομείς.

Σήμερα, ολοένα και περισσότερο, γίνεται αποδεκτό ότι πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση δε σημαίνει μια εκπαίδευση, η οποία επιχειρεί να εξομαλύνει τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, ούτε να σύρει τον καθένα μέσα στον κυρίαρχο “πολιτισμό”¹⁴. Σημαίνει την εκπαίδευση εκείνη η οποία προσπαθεί να αντλήσει όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία από τους διάφορους πολιτισμούς, ώστε να είναι σε θέση να διευρύνει τους πολιτισμικούς ορίζοντες των μαθητών και να τους καταστήσει πολίτες του κόσμου και όχι μόνο μιας συγκεκριμένης χώρας. Σημαίνει, επίσης, την εκπαίδευση η οποία προετοιμάζει τα άτομα¹⁵:

- Να αναπτύσσουν ικανότητες για αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων στη ζωή.
- Να συνεργάζονται αρμονικά με τους συνανθρώπους τους χωρίς προκαταλήψεις, μίσση, ρατσιστικές τάσεις.
- Να σέβονται το διαφορετικό.
- Να αναγνωρίζουν αξίες και να είναι σε θέση να τις μεταβιβάζουν.

γ. Στις διδακτικές προσεγγίσεις

Οι διδακτικές προσεγγίσεις, που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, στα σχολεία του απόδημου ελληνισμού χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή, έτσι ώστε να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, αλλά και να παρέχουν τις όποιες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες

¹³ Αν υποθέσουμε ότι στη Μεμβούρνη μόνο φοιτούν στα σχολεία των διαφόρων βαθμίδων περίπου 40.000 ελληνικής καταγωγής μαθητές και ότι αυτοί παίρνουν κάθε χρόνο το λιγότερο 4-5 βιβλία που στέλνονται από την Ελλάδα, τότε με ένα συμβολικό τίμημα 10 δολαρίων για όλα τα βιβλία θα συγκεντρωνότα κάθε χρόνο 400.000 δολάρια ή 80.000 περίπου μόνο στη Μεμβούρνη. Με τα χρήματα αυτά είναι ευκολονόητο ότι θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν πολλά προβλήματα και η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας θα βελτιωνόταν συστηματικά. Αν γινόταν το ίδιο και σε άλλες πόλεις και χώρες, όπου υπάρχουν απόδημοι Έλληνες και δέχονται βοήθεια από την Ελλάδα σε βιβλία, τότε πολλά θετικά βήματα θα μπορούσαν να γίνουν και στον τομέα του διδακτικού υλικού και στον τομέα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

¹⁴ Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., Διαπολιτισμική Αγωγή, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

¹⁵ Perekh, B., όπ. παρ. 1997.

στους μαθητές με ελκυστικό τρόπο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα τα οποία έως τώρα έχουμε αναφέρει, η προσέγγιση, η οποία θα μπορούσε περισσότερο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών στις χώρες αυτές είναι η επικοινωνιακή¹⁶.

Με τον όρο **επικοινωνιακή προσέγγιση** εννοούμε την προσέγγιση που ακολουθούμε τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο, η οποία προωθεί και προάγει την επικοινωνία. Υπάρχει σ' αυτή ένας ευδιάκριτος πομπός, που στέλνει μηνύματα, ένας ευδιάκριτος δέκτης, που τα λαμβάνει, ένα μέσο, (κανάλι), που χρησιμοποιείται για την αποστολή και τη λήψη των μηνυμάτων και ΚΥΡΙΩΣ υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση πομπού και δέκτη, έτσι ώστε και οι δύο να γνωρίζουν κάθε φορά ότι τα μηνύματα που έστειλαν έφτασαν στον προορισμό τους και οι απαντήσεις που δόθηκαν σ' αυτά είναι αποδεκτές ή χρειάζονται επεξηγήσεις, προσθήκες, κτλ., ώστε η επικοινωνία να είναι πλήρης.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση απαιτεί να είναι σαφές σε κάθε περίπτωση **ποιος μιλάει, σε ποιόν, για ποιο θέμα, με ποιο σκοπό, πόση διάρκεια, με ποιο αποτέλεσμα**. Απαιτεί, επίσης, ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα.

Στη γλωσσική διδασκαλία η επικοινωνιακή προσέγγιση για να λειτουργήσει αποδοτικά απαιτεί να προσδιοριστούν με σαφήνεια:

- Το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, στους οποίους θα γίνει η διδασκαλία, γιατί αυτό θα προσδιορίσει και το γλωσσικό κώδικα των εκπαιδευτικών.
- Οι συγκεκριμένες γλωσσικές τους ανάγκες.
- Ο σκοπός για τον οποίο επιδιώκεται η μάθηση της γλώσσας.
- Η ύλη, που θα χρησιμοποιηθεί για το σκοπό αυτό.
- Η μέθοδος (οι), που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία.
- Ο εκπαιδευτικός και οι εμπειρίες του: στη διδασκαλία, επικοινωνία, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση.

Η προσέγγιση αυτή επινοήθηκε το δεύτερο μισό του αιώνα μας, προκειμένου να αντισταθμίσει τα προβλήματα της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης (παλιά παιδαγωγική) αλλά και της μαθητοκεντρικής (νέα Αγωγή)¹⁷. Η πρώτη, ως γνωστόν, έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπικότητα και στο κύρος του εκπαιδευτικού. Αυτός ήταν ο κύριος στην τάξη. Από αυτόν ξεκινούσαν και σ' αυτόν κατέληγαν τα πάντα. Ο δάσκαλος π.χ. αποφάσιζε **ποιος θα μιλήσει - πότε - με ποιόν - γιατί**. Ήταν ο παντογνώστης. Δεν έκανε ποτέ λάθος ή όταν έκανε δεν το αναγνώριζε.

Η δεύτερη προσέγγιση προέκυψε ως αντιστάθμισμα της πρώτης. Έδωσε μεγάλες ελευθερίες και πρωτοβουλίες στους μαθητές. Από αυτούς ξεκινούσε η διδασκαλία. Ο

¹⁶ Ευσταθιάδης, Σ., "Σύγχρονες τάσεις στη διδακτική των γλωσσών: Επικοινωνιακή προσέγγιση", στο περιοδικό "Γλωσσικές εφαρμογές", Θεσσαλονίκη, 1995 (Δεκ.) τ. 1-2-3.

¹⁷ Φράγκος, Χρ., Ψυχοπαιδαγωγική, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1977.

εκπαιδευτικός ήταν στο “περιθώριο” και παρενέβαινε, μόνο όταν ήταν ανάγκη. Η **αρχή της αυτενέργειας**, που ακόμα και σήμερα είναι σε ισχύ, είχε ιδιαίτερη έξαρση την περίοδο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτήν ο εκπαιδευτικός δε θα έπρεπε να κάνει τίποτε, που μπορούσαν να το κάνουν οι μαθητές. Ανέθετε σ’ αυτούς τη συμπλήρωση αλλά και την ανακάλυψη της νέας γνώσης. Η προσέγγιση αυτή δημιούργησε, επίσης, πολλά προβλήματα, κυρίως επειδή αγνόησε ότι κατά τη διδασκαλία δεν υπάρχει ένας μόνο παράγοντας αλλά πολλοί, που την επηρεάζουν, όπως: εκπαιδευτικός - μαθητές - διδακτικό υλικό - διδακτικά μέσα κτλ.

Μετά το Β’ παγκόσμιο πόλεμο επινοήθηκε η συμμετοχική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτήν ο δάσκαλος και οι μαθητές είναι δύο παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Στέλνουν άλλα και λαμβάνουν μηνύματα ο ένας στον άλλον. Κατά συνέπεια βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και των μαθητών να εμπλουτίζουν συνεχώς τις εμπειρίες τους με νέες πληροφορίες. Από την άλλη πλευρά, όμως και οι μαθητές συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των εμπειριών των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς, είτε παρέχοντας νέες πληροφορίες είτε επισημαίνοντας τομείς, τους οποίους ο εκπαιδευτικός ίσως δεν είχε προσέξει ή δεν τους είχε δώσει τη σημασία που έπρεπε.

Σχηματικά θα λέγαμε ότι στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός είναι στο κέντρο της τάξης και κινεί μόνον αυτός όλους τους μηχανισμούς της επικοινωνίας. Στη μαθητοκεντρική προσέγγιση οι μαθητές έχουν τον κύριο ρόλο και ο εκπαιδευτικός παραμένει στο περιθώριο. Στη συμμετοχική προσέγγιση, δάσκαλος και μαθητές είναι ο ένας δίπλα στον άλλο. Ανταλλάσσουν απόψεις, συμφωνούν ή διαφωνούν, προτείνουν, συζητούν και αποφασίζουν από κοινού. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει μια μόνιμη θέση σ’ αυτή την επικοινωνία. Συνήθως είναι δίπλα στους μαθητές. Αν χρειαστεί, όμως, μπαίνει και μπροστά τους ή κάθεται και πίσω τους. Οι συγκεκριμένες καταστάσεις επικοινωνίας και οι ανάγκες τους επηρεάζουν τη θέση των επικοινωνούντων.

Οι μαθητές από την άλλη πλευρά ενεργούν και ως καθοδηγούμενα άτομα αλλά και ως αυτόνομα. Δέχονται νέες πληροφορίες από το διδάσκοντα, προτρέπονται να αναζητήσουν και οι ίδιοι πληροφορίες ή φέρνουν και πρωτογενείς. Συμμετέχουν στα δρώμενα της τάξης και έχουν λόγο, όχι μόνο στη φάση της επικοινωνίας, αλλά και στην όλη οργάνωση και στον προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Βέβαια και η επικοινωνιακή προσέγγιση, όπως και οι άλλες προσεγγίσεις, δεν είναι πανάκεια, ούτε αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα που υπάρχουν. Αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της επικοινωνίας και στην απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, που στο παρελθόν είχαν παραμεληθεί. Κάθε προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε συγκεκριμένους τομείς. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να εντοπίζει κάθε φορά τις ανάγκες της τάξης και ανάλογα να αποφασίζει για το ποια θα επιλέγει κάθε φορά ή σε ποια θα αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν κάνει συνδυασμό προσεγγίσεων.

δ. Στο χρόνο και στο χώρο διδασκαλίας

Ο χρόνος διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε αρκετές χώρες όπου υπάρχει απόδημος ελληνισμός, ποικίλλει, όταν η διδασκαλία δεν είναι ενταγμένη στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Άλλοτε γίνεται κατά τη διάρκεια της εβδομάδας σε απογευματινές ώρες, λίγο μετά τη λήξη των μαθημάτων του ημερησίου σχολείου (5 - 7) και άλλοτε το Σάββατο ή την Κυριακή. Σε όλες τις περιπτώσεις όμως είναι φανερό ότι η διδασκαλία αυτή είναι μια διαδικασία, που αυξάνει τις υποχρεώσεις των μαθητών και το χρόνο εργασίας τους. Η αύξηση, όμως, αυτή όταν δε συνοδεύεται και από εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, λειτουργεί ανασταλτικά. Χρειάζεται, επομένως, ιδιαίτερη προσοχή στον τομέα αυτό. Οι μαθητές είναι χρήσιμο να πειστούν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους για τη σκοπιμότητα και την αξία αυτής της επιπλέον εργασίας με επιχειρήματα, όμως, σαφή, συγκεκριμένα, άμεσα σχετιζόμενα με την πραγματικότητα και όχι με επιχειρήματα συναισθηματικά ή δεοντολογικά.

Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν συνέχεια ανοιχτούς τους διαύλους επικοινωνίας με τους μαθητές, να δημιουργούν κίνητρα για τη διδασκαλία και μάθηση, να έχουν κατανόηση και να ερμηνεύουν με παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια τις στάσεις αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών. Κυρίως η εκπαιδευτική πολιτική και η διδασκαλία της γλώσσας σε αυτές τις ειδικές περιπτώσεις, είναι παιδαγωγικά σκόπιμο να μη διαφοροποιείται ουσιαστικά από την αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική προσέγγιση και συμπεριφορά των ημερησίων δημόσιων σχολείων. Διαφοροποιήσεις στους τομείς αυτούς επιτείνουν τα προβλήματα και αμβλύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση της νεοελληνικής γλώσσας.

Οι χώροι, όπου συνήθως διδάσκεται η νεοελληνική γλώσσα σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού, επίσης ποικίλουν. Οι περισσότεροι είναι δημόσια κτήρια, τα οποία ενοικιάζουν οι οργανωτές αυτών των μαθημάτων, όπως σχολεία, χωλ εκκλησιών, ιδιόκτητοι χώροι, που έχουν μετατραπεί σε σχολεία κτλ. Είναι, ωστόσο, γνωστή η σημαντική επίδραση την οποία ασκεί ο χώρος, που διεξάγεται η διδασκαλία, στη διαμόρφωση της στάσης αλλά και της επιθυμίας του μαθητή για συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

Πριν από μερικές δεκαετίες τα προβλήματα, εξαιτίας αυτών των δύο παραμέτρων, ήταν πολλά και είχαν δυσμενείς επιπτώσεις στους μαθητές. Την τελευταία δεκαετία, απ' ό,τι είμαι σε θέση να γνωρίζω, περιορίζονται στο ελάχιστο και αυτό είναι ένα στοιχείο που πρέπει να αξιοποιηθεί συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς.

ε. Στην επικοινωνία με τους γονείς

Το κεφάλαιο αυτό είναι ευρύ και θα μπορούσε να μας απασχολήσει για πολύ χρόνο. Επιγραμματικά, ωστόσο, αξίζει να επισημάνουμε ότι η αναγκαιότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα σε χώρες όπου υπάρχουν απόδημοι Έλληνες, με τους γονείς των μαθητών είναι επιβεβλημένη, διότι:

- Οι γονείς ασκούν, συχνά, πολλές πιέσεις στους μαθητές, ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες, για την ελληνομάθεια, αδιαφορώντας για το φόρτο εργασίας των μαθητών,

τις υποχρεώσεις του ημερήσιου σχολείου κτλ.

- Άλλοι γονείς έχουν φτάσει ακριβώς στο αντίθετο άκρο. Λειτουργούν ανασταλτικά σ' αυτή τη μάθηση με το σκεπτικό ότι δεν τους προσφέρει ουσιαστικά οφέλη. Συνήθως, οι γονείς αυτής της περίπτωσης, έστω και λίγοι, προέρχονται από τη δεύτερη κυρίως γενιά και ως ένα βαθμό η στάση τους είναι κατανοητή.
- Μερικοί γονείς παρεμβαίνουν, κιόλας, στο διδακτικό έργο¹⁸, με υποδείξεις στους εκπαιδευτικούς και για τον τρόπο διδασκαλίας και για τις απαιτήσεις, που οφείλουν να έχουν από τους μαθητές για τις εργασίες στο σπίτι κτλ.
- Γενικά, στα απογευματινά ιδιαίτερα σχολεία, αρκετοί γονείς έχουν την αίσθηση ότι επειδή πληρώνουν δίδακτρα, στους υπεύθυνους του σχολείου, έχουν το δικαίωμα του να παρεμβαίνουν στο έργο τους και επιβάλλουν τις απόψεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν με κατανόηση αυτές τις παρεμβάσεις, με την έννοια ότι και οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά, όμως, έχουν χρέος να προσδιορίζουν τα όρια αυτής της παρέμβασης και να τα καταστήσουν γνωστά στους γονείς, ώστε να γνωρίζουν που και πόσο επιτρέπεται να παρεμβαίνουν στο διδακτικό έργο και από που απαγορεύεται. Χρήσιμο, επίσης, είναι να συζητούν μαζί και για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, λόγω των αυξημένων υποχρεώσεών τους στο ημερήσιο σχολείο και στο απογευματινό και να υποδεικνύουν τρόπους για βοήθεια στο σπίτι, όταν οι γονείς είναι σε θέση να την προσφέρουν. Σε καμία περίπτωση όμως δεν επιτρέπεται να κάνουν παραχωρήσεις παιδαγωγικής και διδακτικής υφής, στο όνομα οποιασδήποτε πελατειακής σχέσης.

Προτάσεις

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών προτείνονται:

1. Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα και πολιτισμό σε σχολεία του απόδημου ελληνισμού με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα επιμορφωτικά σεμινάρια στους τόπους διαμονής τους αλλά και στην Ελλάδα¹⁹, ώστε να αποκτούν, συνεχώς, γλωσσικές και πολιτισμικές πληροφορίες και να ανανεώνονται οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους.

Την τελευταία πενταετία έχει αρχίσει μια αντίστοιχη προσπάθεια από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων²⁰ και το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος από το Πανεπιστήμιο Κρή-

¹⁸ Bredekamp, S-C. Copple, Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα, μετ. Ε. Μαρκάκη, Εισαγωγή – Επιμέλεια Ε. Ντολιοπούλου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

¹⁹ Οπ. παρ.

²⁰ Αθανασίου, Λ., Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού: Επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, Ιωάννινα, 1997. Στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων επίσης επιμορφώνονται κατά διαστήματα Έλληνες εκπαιδευτικοί από την Αλβανία, οι οποίοι διδάσκουν στα εκεί δημόσια σχολεία ελληνική γλώσσα και πολιτισμό.

της, με πρόσκληση για επιμόρφωση ομάδων εκπαιδευτικών από την Αυστραλία. Ευχής έργον θα ήταν να συνεχιστούν αυτές οι προσπάθειες και στο μέλλον, τόσο από την Αυστραλία όσο και από άλλες χώρες να επεκταθούν μάλιστα αυτές οι προσκλήσεις και σε επίπεδο φοιτητών και μαθητών.

2. Ενίσχυση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν τη νεοελληνική γλώσσα και το νεοελληνικό πολιτισμό, με εκπαιδευτικό υλικό. Το διδακτικό αυτό υλικό (κείμενα από τη λογοτεχνία, από την καθημερινή επικαιρότητα, από την ιστορία - θρησκευτικά - γεωγραφία - θετικές επιστήμες, κτλ.) είναι ανάγκη να προέρχεται από την Ελλάδα αλλά και από τον τόπο διαμονής των συγκεκριμένων μαθητών. Στα πλαίσια μιας πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας από τη μια και μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την άλλη δεν έχει νόημα η **μονοπολιτισμική** εκπαίδευση. Στόχος της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στον απόδημο ελληνισμό, δεν είναι πια η διατήρηση μικρών “εθνικών” εστιών, που έχουν μόνιμα στραμμένα τα βλέμματά τους στην Ελλάδα. Στόχος είναι η διδασκαλία της γλώσσας για την επιτυχία όλων των σκοπών που διδάσκεται μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα (επικοινωνία - σπουδές, εμπόριο, τουρισμός, πλουραλισμός, κτλ.). Επί πλέον στόχος είναι η σύνδεση των ατόμων αυτών με τις ρίζες τους. Στόχος ακόμα είναι η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός να γίνει κτήμα και ατόμων από πολλές άλλες εθνικές μειονότητες έτσι ώστε μέσα από αυτή την καλλιέργεια να επιτευχθεί η κατανόηση, η συνεργασία, η αλληλοεκτίμηση και αγάπη μεταξύ των κατοίκων μιας χώρας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Η επεξεργασία αυτού του υλικού, είναι χρήσιμο να γίνει από μικτές ομάδες ειδικών από την Ελλάδα και από τη χώρα για την οποία προορίζεται. Αυτό θα βοηθούσε σημαντικά στην καλύτερη αξιοποίηση των πληροφοριών και θα συνέβαλλε στη διατήρηση μιας πολιτισμικής ισορροπίας ανάμεσα στις δύο χώρες.

Εκτός από το διδακτικό υλικό, που αποστέλλεται από την Ελλάδα, οι διδάσκοντες σε διάφορες χώρες, με δική τους πρωτοβουλία, με ενισχύσεις από διάφορους φορείς ή και τις κατά τόπους κυβερνήσεις, φροντίζουν να ετοιμάζουν και δικό τους διδακτικό υλικό²¹. Είναι θετικές αυτές οι προσπάθειες, μόνο που αρκετές φορές, ασυναίσθητα ίσως, οδηγούν στα ίδια προβλήματα αλλά από την άλλη πλευρά. Οι πληροφορίες, δηλαδή, αναφέρονται άμεσα σε πολιτισμικά στοιχεία της χώρας διαμονής και έμμεσα σε ελληνικά.

3. Τα περισσότερα από τα προβλήματα, που σχετίζονται σήμερα με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στον απόδημο ελληνισμό θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν θετικά με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσα στα ημερήσια σχολεία, ώστε αυτή να διδάσκεται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Υπάρχει, αναμφίβολα, σημαντικός αντίλογος για την θέση αυτή²², ιδιαίτερα: α) από

²¹ Sophocleous, S., 1998.

²² Αθανασίου, Λ., “Τα απογευματινά ελληνικά ‘σχολεία’ του απόδημου ελληνισμού της Αυστραλίας: ο ρόλος και οι μελλοντικές τους προοπτικές” στο Αθανασίου, Λ., Αυστραλοελληνικά εκπαιδευτικά θέματα, Μελβούρνη, 1990.

όσους βλέπουν ότι με τον τρόπο αυτό αποδυναμώνεται η διδασκαλία: β) από αυτούς που βλέπουν να μειώνεται το εισόδημά τους και γ) από αυτούς που δεν έχουν ακόμα ενστερνιστεί το ότι ζουν σε πολυεθνική κοινωνία πολυπολιτισμική και ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μέσον προβολής της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και όχι συρρίκνωσης. Θα μπορούσαν, επίσης, να αντιμετωπιστούν με τη δημιουργία δίγλωσσων σχολείων. Αυτό το εγχείρημα βέβαια απαιτεί μεγάλες δαπάνες. Ωστόσο, η εφαρμογή τους στην πολιτεία της Victoria (Αυστραλία), απ' ό,τι είμαι σε θέση να γνωρίζω, έχει θετικά αποτελέσματα.

4. Ο ρόλος και η συμβολή των απογευματινών “σχολείων”, ανεξάρτητα από τον φορέα που τα διοικεί, είναι πολύ σημαντικός. Χρειάζεται όμως τα “σχολεία” αυτά να προβούν σε πολλές καινοτομίες, για να ανταποκριθούν στην αποστολή τους.

Για παράδειγμα, χρειάζεται:

- να επιλέγουν προσοντούχους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό έργο ή άτομα με εγνωσμένες ικανότητες για το σκοπό αυτό.
- να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και όχι σ' αυτό, που τους δίνεται δωρεάν από την Ελλάδα.
- να ανοίγουν τις πόρτες τους και σε άτομα άλλων εθνικοτήτων τόσο παιδιά σχολικής ηλικίας, όσο και ενήλικες, ώστε και έμπρακτα να αποδείξουν ότι τους ενδιαφέρει η μετάδοση της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας και σε άτομα άλλων εθνικοτήτων.
- να δημιουργήσουν τμήματα για έλληνες γονείς, που έχουν ανάγκη από εμπλουτισμό των γνώσεών τους ή και παροχή νέων γνώσεων σε συγκεκριμένους τομείς.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι:

- Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στα σχολεία του απόδημου ελληνισμού είναι αναγκαία. Χρειάζεται, όμως, αναπροσαρμογή σε ποικίλα επίπεδα. Χρειάζονται νέες αντιλήψεις για την κατανόηση της ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών, για τη διαβίωσή τους σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, για τις ανάγκες τους και κυρίως χρειάζεται ένας διαρκής και μόνιμος προβληματισμός για τους σκοπούς, που επιθυμούν να πετύχουν με αυτή τη διδασκαλία. Οι σκοποί θα πρέπει να είναι με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα διατυπωμένοι, ώστε να γίνονται άμεσα κατανοητοί από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Μόνο όταν οι μαθητές κατανοήσουν, **γιατί** χρειάζεται να μάθουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και διαπιστώσουν έμπρακτα ότι οι γνώσεις αυτές είναι άμεσα **χρηστικές** στη ζωή τους, θα εργαστούν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση και το αποτέλεσμα θα είναι θετικό.

Το να διδάσκεται ένα ελληνικής καταγωγής παιδί, 2ης, 3ης ή και 4ης γενιάς σήμερα στα απογευματινά, **κυρίως** σχολεία του απόδημου ελληνισμού την ελληνική ιστορία, τη γεωγραφία, τα θρησκευτικά και άλλα μαθήματα με τόσες πολλές και κουραστικές λεπτομέρειες όπως αυτές που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, που αποστέλλονται από την Ελλάδα, είναι αναπόφευκτο, να κουράζεται και να απωθείται από αυ-

τή τη μελέτη, γιατί δεν κατανοεί ούτε το περιεχόμενο, ούτε την αξία που έχουν αυτές οι πληροφορίες στη ζωή του.

Τα σημεία αυτά αξίζει να προσεχθούν από όλους τους αρμόδιους φορείς καθώς και από όσους σχετίζονται με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των παιδιών των ελληνικών μεταναστών. Οι γνώσεις σήμερα αυξάνουν με ταχύτατους ρυθμούς. Ο τρόπος μετάδοσής τους έχει διαφοροποιηθεί από αυτόν ακόμα και της προηγούμενης δεκαετίας, με τη βοήθεια των οπτικοακουστικών μέσων και των μέσων επικοινωνίας. Ο αιώνας, που έρχεται, έχει διαφορετικές απαιτήσεις, από τους μελλοντικούς πολίτες, από αυτόν που φεύγει. Επομένως, χρειάζονται συστηματικές αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης και της επικοινωνίας με τα νεαρά άτομα. Η φράση του Μονταίν ότι μια κοινωνία έχει ανάγκη από άτομα με “κεφάλια καλογεμισμένα και όχι παραγεμισμένα” είναι και σήμερα, πιστεύουμε, πολύ επίκαιρη.

Παράμετροι Συγγραφής του Διδακτικού Υλικού “Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα” Γεωργογιάννης Παντελής

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας εισρέουν αλλοδαποί με σκοπό την αναζήτηση εργασίας ή τη μόνιμη εγκατάστασή τους σε αυτή¹. Παράλληλα, παραμένουν άλυτα και οξύνονται περαιτέρω τα προβλήματα διατήρησης της πολιτιστικής ταυτότητας των Ελλήνων μεταναστών, λόγω της μακρόχρονης απουσίας τους από τη χώρα και της χαλαρής -αναγκαστικά- σύνδεσης της νέας γενιάς με τη μητρόπολη².

Όλα τα παραπάνω θέτουν βασικά ερωτήματα στο θέμα της εκπαίδευσης των πληθυσμών αυτών, και ειδικότερα στο θέμα του διδακτικού υλικού της ελληνικής γλώσσας που πρέπει να χρησιμοποιηθεί, έτσι ώστε τα άτομα αυτά, είτε είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες στην Ελλάδα, είτε Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό, να ενταχθούν ισότιμα στην κοινωνία που ζουν, διατηρώντας παράλληλα την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα και ταυτότητα.

Το παραπάνω ερώτημα σχετικά με το διδακτικό υλικό συνίσταται από ένα πλήθος άλλων ερωτημάτων, όπως:

1. Τι πρέπει να περιλαμβάνει το διδακτικό υλικό;
2. Πώς πρέπει να είναι δομημένο, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό στη χρήση από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους;
3. Ποιες παραμέτρους πρέπει οι συγγραφείς να λάβουν υπόψη για τη δόμηση ενός τέτοιου υλικού;
4. Πρέπει να είναι ελληνοκεντρικό;
5. Πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις συνθήκες των αλλοδαπών στην Ελλάδα;
6. Πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις συνθήκες που ζουν οι ομογενείς μας στο εξωτερικό;

Τα ερωτήματα αυτά και άλλα παρόμοια, τα οποία αποτέλεσαν το βασικό ερέθισμα για τη συγκρότηση της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”, θα μας απασχολήσουν στη σημερινή μας εισήγηση³.

1. Διδακτικό υλικό ελληνοκεντρικό ή προσαρμοσμένο στις χώρες διαβίωσης των διδασκόμενων;

Μέχρι το τέλος περίπου της δεκαετίας του '80 περίπου, την πολιτική που ακολουθούσε η ελληνική πλευρά τη χαρακτήριζε ελληνοκεντρισμός. Ο,τιδήποτε είχε σχέ-

¹ Γεωργογιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο Γεωργογιάννης, Π., Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, υπό έκδοση.

² Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 17.

³ Γεωργογιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ό.π.

ση με την εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού έπρεπε να προβάλλει αποκλειστικά ελληνικά πολιτιστικά δεδομένα, με τάσεις απόρριψης χαρακτηριστικών άλλων πολιτισμών, εκφραζόμενο με τη χρήση διδακτικού υλικού που ήταν γραμμένο αποκλειστικά για γηγενείς Έλληνες μαθητές. Αυτή η πολιτική αντίληψη οδήγησε την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού σε μια τραγική κατάσταση, αφού στη Δυτική Ευρώπη για παράδειγμα, όπου σήμερα υπάρχουν περίπου 500.000 Έλληνες, γεγονός που μεταφράζεται σε 127.000 μαθητές περίπου, από την πρώτη δημοτικού μέχρι την τρίτη λυκείου, μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα μόνο οι 39.000 περίπου, ενώ οι υπόλοιποι 88.000 δεν έχουν καμία σχέση ή επαφή με την ελληνική γλώσσα⁴, το δε κόστος για το ελληνικό κράτος ανέρχεται στο ποσό των 17 δις το χρόνο. Βέβαια, αυτό δεν οφείλεται μόνο στην ακαταλληλότητα του διδακτικού υλικού αλλά και σε άλλους παράγοντες, όπως στους εκπαιδευτικούς, στην επιμόρφωσή τους, στις αντιλήψεις των γονέων, στις δυνατότητες που προσφέρονται από τη χώρα φιλοξενίας κ.λπ. Το ειδικό διδακτικό υλικό, όμως, παρέμεινε για πολλές δεκαετίες και παραμένει ακόμα βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών και των ομογενών μας στο εξωτερικό.

Το γεγονός αυτό και μόνο, αν σκεφτούμε την κατάσταση που επικρατεί και στις άλλες ηπείρους του κόσμου, μας φανερώνει το αρνητικό αποτέλεσμα της πολιτικής που εφαρμόστηκε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90, που σημαίνει απομάκρυνση μεγάλων ελληνικών πληθυσμών από την ελληνική γλώσσα.

Τα τελευταία 2-3 χρόνια διατυπώνεται με τη “μέθοδο του εκκρεμούς” μια άλλη πολιτική άποψη, εκ διαμέτρου αντίθετη με τη μέχρι τώρα επικρατούσα, που υποστηρίζει ότι το διδακτικό υλικό είναι απαραίτητο να προσαρμοστεί στις ειδικές συνθήκες και τα περιβάλλοντα των Ελλήνων του εξωτερικού.

Δε θα αναφερθούμε στην περίπτωση της ελληνοκεντρικής πολιτικής, γιατί έχει ήδη απορριφθεί. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο δεύτερο σκέλος του παραπάνω ερωτήματος, αν, δηλαδή, το διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ειδικές συνθήκες και τα περιβάλλοντα των Ελλήνων του εξωτερικού.

Είναι γνωστό ότι οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό, σήμερα τουλάχιστον, τη διδάσκονται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι η ουσιαστική τους γλώσσα, η γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, η γλώσσα των σχολικών επιδόσεων καθώς επίσης και η γλώσσα κοινωνικοποίησής τους. Αυτό σημαίνει ότι η δεύτερη γλώσσα, στην περίπτωση μας η ελληνική, δεν μπορεί να υποκαταστήσει, ίσως μάλιστα δεν μπορεί να συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους. Πολλές φορές μάλιστα συμβάλλει στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους, ανάλογα με τη χώρα διαμονής. Κι αυτό βρίσκεται σε σχέση με τη στάση των γηγενών της χώρας υποδοχής απέναντι στην ελληνι-

⁴ Γεωργογιάννης, Π., Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη, στο Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 88.

κή γλώσσα και τον ελληνικό πληθυσμό⁵.

Με δεδομένο το γεγονός, για τον υποφαινόμενο τουλάχιστον, ότι η ελληνική γλώσσα δεν παίζει κοινωνικοποιητικό ρόλο στη χώρα υποδοχής, αλλά ρόλο ταύτισης και σύνδεσης με έναν άλλο πολιτισμό, τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής, θα πρέπει το διδακτικό υλικό αφενός μεν να ενισχύει αυτή την κατεύθυνση δημιουργίας εθνικής ταυτότητας και πολιτισμού, αφετέρου δε να εξαλείφει οποιεσδήποτε τάσεις απόρριψης από την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Αυτό, όμως, κατά την άποψή μου, δε θα το πετύχουμε με την προσαρμογή του διδακτικού υλικού στις ειδικές συνθήκες, γιατί αν κάναμε κάτι τέτοιο, θα ήταν σα να θέλουμε να δώσουμε στην ελληνική γλώσσα και για τη χώρα υποδοχής κοινωνικοποιητικό ρόλο. Σε μια τέτοια περίπτωση φαίνεται πως εμείς οι ίδιοι ενισχύουμε και μέσω της ελληνικής γλώσσας, την πολιτισμική ταυτότητα των ομογενών της χώρας υποδοχής. Με άλλα λόγια απομακρύνουμε τους ομογενείς μαθητές του εξωτερικού από τη δημιουργία μιας ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας και προσδίδουμε στην ελληνική γλώσσα ρόλο ενισχυτικό για την ολοκλήρωση της πολιτισμικής ταυτότητας της χώρας υποδοχής. Ένα τρανταχτό παράδειγμα μιας τέτοιας πολιτικής, σχετικά με το διδακτικό υλικό, τρανταχτό αλλά και ακραίο, είναι το διδακτικό υλικό που υπήρχε στις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, που κατά τόπους υπάρχει και σήμερα, και το οποίο παρείχε ελληνόγλωσση εκπαίδευση αποκομμένη από τον ελληνικό πολιτισμό και προσαρμοσμένη στον πολιτισμό των παραπάνω χωρών, με τους συγκεκριμένους πάντοτε πολιτικούς στόχους⁶.

Όταν λέγεται “προσαρμογή” του διδακτικού υλικού στα περιβάλλοντα των μαθητών, τι εννοείται άραγε ακριβώς; Θα προσπαθήσουμε με απλά παραδείγματα να δείξουμε ότι αυτό που λέγεται “προσαρμογή” ίσως δεν αποδίδει την πραγματική έννοιά του. Γιατί αν η “προσαρμογή” εφαρμόζεται στα περιεχόμενα των κειμένων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν, τότε φαίνεται ότι επιδιώκεται να προσαρμοστούν τα προσαρμοσμένα.⁷

Έρευνα που διεξήγαγε το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των περιεχομένων των βιβλίων γλώσσας (περίπου 70% των κειμένων), στο βασικό τουλάχιστον επίπεδο, είναι ίδια, και αφορά την καθημερινή κοινωνική ζωή των ανθρώπων. Εάν, δε, λάβουμε υπόψη ότι τα ελληνικά στην προκειμένη περίπτωση είναι δεύτερη ή ξένη γλώσσα για τους Έλληνες του εξωτερικού ή τους αλλοδαπούς, σημαίνει ότι κατά 70% περίπου τα περιεχόμενα των βιβλίων είναι κοινά. Άρα, λοιπόν, στο ποσοστό αυτό δεν έχουμε τίποτε να προσαρμόσουμε. Παραμένει, όμως, ένα 30% περίπου, το οποίο δικαιωματικά ανήκει στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της διδασκόμενης γλώσσας⁸.

⁵ Γεωργογιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ό.π.

⁶ Γεωργογιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ό.π.

⁷ ό.π.

⁸ ό.π.

Με αυτό το σκεπτικό, για έναν οποιονδήποτε αλλοδαπό (μη Έλληνα), στο 70% των κειμένων ενός βιβλίου ελληνικής γλώσσας, επιπέδου αρχαρίων, η επικοινωνιακή διαδικασία έχει την ίδια δομή και στη δική του γλώσσα, όσον αφορά στο περιεχόμενο των καθημερινών κοινωνικών συνθηκών. Απομένει λοιπόν ένα 30%, μέσω του οποίου θα γνωρίσει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της Ελλάδας. Για έναν, όμως, Έλληνα το βιβλίο είναι κατά 100% ελληνικό. Και νομίζουμε πως ένα τέτοιο βιβλίο δεν είναι εθνοκεντρικό, προβάλλει όμως τον ελληνικό πολιτισμό και είναι αποδεκτό από οποιονδήποτε αλλοδαπό⁹.

Οι παραπάνω σκέψεις αποτέλεσαν βασικό στοιχείο για τη συγκρότηση της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”, που σημαίνει ότι τα κείμενα έπρεπε να αναφέρονται σε επιλεγμένες καταστάσεις της καθημερινής ζωής, κυρίως για το βασικό και μεσαίο επίπεδο, δεδομένου ότι τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα δεν είναι γλώσσα επίδοσης, αλλά είναι πρωτίστως γλώσσα επικοινωνίας με ένα λαό και με ένα πολιτισμό. Είναι φυσικό πως σε ένα ανώτερο επίπεδο, π.χ. φιλολογικές σπουδές στην Ελληνική γλώσσα, η ελληνομάθεια δε βασίζεται πλέον σε κοινά στοιχεία αλλά σε μεγαλύτερη γνώση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.

2. Η Διαπολιτισμική παράμετρος

Το διδακτικό υλικό που αποφασίσαμε να συγκροτήσουμε, θέλαμε να είναι διαπολιτισμικό, να συμπεριλαμβάνει δηλαδή στοιχεία του πολιτισμού που εκφράζει η γλώσσα, αλλά παράλληλα να ανακαλύπτει τα κοινά σημεία με άλλους πολιτισμούς. Να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα της διαφορετικότητας των λαών, καθώς επίσης την ισότητα και ισοτιμία μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνότητων. Να αποκλείει στερεότυπα ξеноφοβίας, ρατσισμού, διαχωριστικές γραμμές, προκαταλήψεις, μεροληψίες, εθνικές εξάρσεις, προσδίδοντας όμως ταυτόχρονα μια οικουμενικότητα, συμπεριλαμβάνοντας χαρακτηριστικά στοιχεία και των άλλων πολιτισμών, έτσι ώστε μαζί με την ομοιότητα των κειμένων, που έτσι κι αλλιώς υπάρχει, να ανακαλύπτει ο ομογενής στο εξωτερικό αλλά και ο αλλοδαπός που θέλει να μάθει την ελληνική γλώσσα χαρακτηριστικά πολιτισμικά στοιχεία απ’ όλο τον κόσμο¹⁰.

Για το λόγο αυτό οι περισσότερες ενότητες της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” των τριών πρώτων τόμων συνοδεύονται από την άσκηση “Λόγος και εικόνα” που προβάλλει ιστορικά και πολιτιστικά στοιχεία από την Ελλάδα και το εξωτερικό, κοινωνικά και οικολογικά θέματα, παγκόσμιους οργανισμούς, προσφέροντας την ευκαιρία για σχολιασμό και ανάπτυξη συζήτησης μεταξύ δασκάλου και διδασκόμενων. Με τη βοήθεια της εικόνας κρατιέται αμείωτο το ενδιαφέρον του διδασκόμενου, αφού του επιτρέπει να κάνει συνειρμούς, συγκρίσεις, εκτιμήσεις, προβλέ-

⁹ ό.π.

¹⁰ ό.π.

ψεις είτε μέσω του προφορικού, είτε του γραπτού λόγου¹¹.

3. Η παράμετρος “γλωσσική ποικιλία”

Μια άλλη παράμετρος που μας απασχόλησε, ήταν αυτή της γλωσσικής ποικιλίας, η οποία διακρίνεται σε ενδοσυστηματική και εξωσυστηματική ποικιλία.

Όταν λέμε ενδοσυστηματική ποικιλία της γλώσσας εννοούμε “*τις εναλλακτικές πραγματώσεις των δομών ή στοιχείων της γλώσσας, που υπαγορεύονται από το ίδιο το σύστημά της*”¹², π.χ. η αλλαγή της προφοράς του γραμμματος γ στα γλωσσικά περιβάλλοντα *γιαγιά* και *γάτα* κ.λπ. Ακόμη τις εναλλαγές των υποκοριστικών, π.χ. *μαριδάκι* - *μαριδίτσα*, *κουκλάκι* - *κουκλίτσα* κ.λπ., και τις εναλλαγές των καταλήξεων των ρημάτων σε διάφορους χρόνους, π.χ. *κεντούσα* - *κένταγα* κ.λπ.

Θεωρούμε ότι η ενδοσυστηματική ποικιλία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο βασικό επίπεδο συγκρότησης διδακτικού υλικού, αφού αναφέρεται στο εσωτερικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας.

Η εξωσυστηματική ποικιλία από την άλλη πλευρά, χωρίζεται μεταξύ των άλλων σε:

1. **Γεωγραφική**, δηλαδή την ποικιλία που προέρχεται από τη γλωσσική ετερογένεια μιας γλώσσας και οφείλεται στη διάσπασή της σε επιμέρους μορφές, ιδιώματα και διαλέκτους, ανάλογα με τους γεωγραφικούς χώρους.

2. **Κοινωνιογλωσσική**: Σε αντίθεση με τη γεωγραφική ποικιλία, που αναφέρεται σε επιμέρους μορφές, ιδιώματα και διαλέκτους της Νέας Ελληνικής, διαμορφώνεται η κοινωνιογλωσσική ποικιλία, η οποία αποτελεί μια πολυσύνθετη και κυρίαρχη κατηγορία της γλώσσας και οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Εδώ αναφερόμαστε στις γλωσσικές διαφοροποιήσεις, που υφίστανται οι γεωγραφικές ποικιλίες των κατωτέρων κοινωνικών και μορφωτικών στρωμάτων σε μια ανώτερη και κυρίαρχη γλώσσα που ανταποκρίνεται στα ανώτερα κοινωνικά και μορφωτικά στρώματα και που δεν είναι τίποτα περισσότερο ή λιγότερο από τη σημερινή διδασκόμενη, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, κοινή ελληνική γλώσσα.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι η γεωγραφική ποικιλία δεν είναι σκόπιμο να συμπεριληφθεί στο βασικό επίπεδο διδασκαλίας της γλώσσας αλλά σε ένα προχωρημένο επίπεδο ή μια εξελιγμένη μορφή διδασκαλίας και έρευνας της γλώσσας.

Μετά από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο παράγων “γλωσσική ποικιλία” για τη συγγραφή του διδακτικού υλικού “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” έχει πάντοτε σχέση με το επίπεδο στο οποίο απευθυνόμαστε.

¹¹ Γεωργογιάννης, Π., Βασιλοπούλου, Π., Αλμπάνη, Β., Θεωρητική και διδακτική προσέγγιση της σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, στο Γεωργογιάννης, Π., Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, υπό έκδοση.

¹² Κακριδής-Ferrari, M. - Χειλά-Μαρχοπούλου, Δ.: “Η Γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Ν.Ε.” στο “Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα”, Ιδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 1996, σελ. 18.

4. Ευελιξία και προσαρμοστικότητα του διδακτικού υλικού “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” σε πολυεθνικές ομάδες¹³

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουμε μια αυξημένη εισροή πληθυσμών από διάφορα μέρη του κόσμου, οι οποίοι ενδιαφέρονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα, αφού πολλοί απ’ αυτούς -κυρίως φοιτητές και εκπαιδευτικοί- σκέφτονται να τη διδάξουν στις χώρες τους.

Η διδασκαλία, όμως, της ελληνικής γλώσσας σε ομογενείς και αλλοδαπούς δημιουργεί ένα πρόβλημα, δεδομένου ότι αυτές οι ομάδες δε γνωρίζουν καθόλου ή γνωρίζουν σε πολύ μικρό βαθμό τα ελληνικά. Το πρόβλημα ανακύπτει από τη στιγμή που σε μια τάξη υπάρχουν παλιννοστούντες και αλλοδαποί από διάφορες χώρες του κόσμου, στους οποίους ο Έλληνας δάσκαλος θα πρέπει να διδάξει την ελληνική γλώσσα, παρόλο που ο ίδιος δε γνωρίζει τις διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών του, αλλά κι αν τις γνώριζε δε θα μπορούσε να μεταφράζει σ’ όλες αυτές.

Η λύση στο πρόβλημα από εμάς δίνεται:

1. Με την παροχή ενός τόμου της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”, κοινό για όλους τους διδασκόμενους, που λαμβάνει υπόψη τα όσα μέχρι τώρα λέχθηκαν και είναι προσαρμοσμένο στις ικανότητες και το γλωσσικό επίπεδο του διδασκόμενου.
2. Με την παροχή γλωσσαρίων, όπου περιλαμβάνονται οι λέξεις κάθε ενότητας μεταφρασμένες στη γλώσσα του διδασκόμενου, δηλαδή στη μητρική του γλώσσα (π.χ. ρωσικά, αγγλικά, σερβικά κ.λπ.). Έτσι καθίσταται λειτουργική η μαθησιακή διαδικασία, αφού επιτρέπει την επικοινωνία μαθητών από διαφορετικές χώρες προέλευσης απευθείας στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να υπάρχει ανάγκη επικοινωνικής γλώσσας.
3. Με την παροχή λεξικού που σχετίζεται με την ελληνική γλώσσα και τη μητρική γλώσσα του διδασκόμενου (π.χ. ελληνοαλβανικό-αλβανοελληνικό κ.α.).

Με αυτά τα τρία βασικά εφόδια μπορεί πλέον εύκολα ο δάσκαλος να επικοινωνήσει με τους διδασκόμενους, μέσω των γλωσσαρίων, αλλά και οι ίδιοι μεταξύ τους, στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να γνωρίζει κανένας απ’ αυτούς τη γλώσσα των άλλων^{14, 15}.

¹³ Γεωργογιάννης, Π.-Βασιλοπούλου, Π.-Γουρουτίδη, Σ.: “Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών: Δραστηριότητες και διδακτικό υλικό ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με γλωσσάρια και οδηγίες για το δάσκαλο” στο: Γεωργογιάννης, Π., “Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία”, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.

¹⁴ Skutnabb - Kangas, T. and Toukoma, P.: “Teaching migrant children’s mother tongue and learning of the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family”, Helsinki (UNESCO, F.N.C.) 1976.

¹⁵ Cummins, J.: “The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question” στο *Tesol Quarterly* 1980/14, σελ. 175-187.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διδακτική σειρά “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” με γλωσσάρια λύνει πολλά από τα υπαρκτά προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας. Αυτό, γιατί με την ύπαρξη των γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών και με τα επικοινωνιακά της χαρακτηριστικά κάνει εφικτή την επικοινωνιακή διδασκαλία της και απευθύνεται άμεσα στο μαθητή στη μητρική του γλώσσα, χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβαση τρίτων γλωσσών, πράγμα που θεωρούμε αργητικό.

5. Η διαφορετικότητα των μετακινούμενων πληθυσμών ως παράμετρος για τη συγρότηση διδακτικού υλικού¹⁶

Σύμφωνα με τη σημερινή πολιτική, θα έπρεπε για τους Έλληνες που παλιννοστούν στην Ελλάδα από οποιοδήποτε μέρος του κόσμου ή εγκαθίστανται σ’ αυτή ως οικονομικοί πρόσφυγες (π.χ. Δημοκρατίες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., Κεντρική Ευρώπη, Βαλκάνια), να συγγραφεί διαφορετικό διδακτικό υλικό. Τούτο, γιατί με τον τρόπο αυτό θα δινόταν η δυνατότητα να ληφθούν υπόψη στη συγγραφή διδακτικού υλικού ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, οι συνθήκες, τα κοινωνικά και πολιτιστικά εκείνα στοιχεία, στα πλαίσια των οποίων μεγάλωσαν και διαμόρφωσαν την παιδική προσωπικότητα του παλιννοστούντος και ανάλογα βέβαια με την ηλικία και το μορφωτικό του επίπεδο (προσαρμογή).

Παράλληλα θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη και να τονιστούν τα κοινά κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, δηλαδή της Ελλάδας. Αυτό σημαίνει ότι για κάθε ομάδα ομογενών παλιννοστούντων ή ομογενών οικονομικών προσφύγων θα έπρεπε να καταρτιστεί διαφορετικό διδακτικό υλικό και ανάλογα πάντα με τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσής του, σε σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό, τη γλώσσα και την ιστορία της Ελλάδας.

Γίνεται φανερό πως λόγω της μεγάλης διασποράς του ελληνικού λαού ανά την υφήλιο και την κινητικότητα από και προς την Ελλάδα, κάτι τέτοιο είναι πρακτικά αδύνατο, αφού θα ήταν αναγκαίος προς τούτο ένας μεγάλος αριθμός διδακτικών σειρών, λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικών μεταξύ τους.

Βασικά, λοιπόν, κριτήρια που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την περίπτωση των παλιννοστούντων, είναι δύο:

1. Για όλους, αφού έχουν ελληνική καταγωγή, τα ελληνικά θεωρούνται ως δεύτερη γλώσσα, αφού λιγότερο ή περισσότερο έχουν σχέση με την ελληνική γλώσσα ή τον ελληνικό πολιτισμό. Κατά συνέπεια η Ελλάδα, η ιστορία τους, η εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα είναι ελληνικά προσανατολισμένη.
2. Βασικό κριτήριο για τη συγγραφή διδακτικού υλικού πρέπει να αποτελεί όχι η συχνό-

¹⁶ Γεωργγιάννης, Π., Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ό.π.

τητα των λέξεων στην ελληνική γλώσσα, αλλά οι καθημερινές καταστάσεις που είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίσει ο παλιννοστής Έλληνας για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη ζωή στην πατρίδα του. Αυτό σημαίνει πως κάθε κείμενο, κάθε διάλογος, πρέπει να περιέχει εκείνο το λεξιλόγιο και να ακολουθείται από εκείνες τις ασκήσεις, γραμματικές, συντακτικές κ.λπ., ώστε ο διδασκόμενος να καθίσταται ικανός, στο συντομότερο χρονικό διάστημα, να αντιμετωπίσει μόνος του τα βασικά προβλήματα επίβιωσης στο νέο περιβάλλον του και παράλληλα, να του παρέχει τις δυνατότητες για γρήγορη ένταξη στο σχολείο και συμμετοχή στον ανταγωνισμό των επιδόσεων.

Με τα όσα μέχρι τώρα λέχθηκαν, γίνεται φανερό ότι ο διαχωρισμός δεν πρέπει να γίνεται στους “μέσα” και τους “έξω” Έλληνες, σε όσους, δηλαδή, παλιννόστησαν και όσους βρίσκονται σε αποδημία, όσον αφορά την κατάρτιση διδακτικού υλικού εξειδικευμένου γι’ αυτούς, αλλά πρέπει να γίνεται διαχωρισμός απ’ τη μια πλευρά της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, που απευθύνεται στους παλιννοστούντες και τους ομογενείς του εξωτερικού, και απ’ την άλλη σε διδακτικό υλικό “ελληνικά ως ξένη γλώσσα”, που απευθύνεται στους αλλοδαπούς που εγκαθίστανται στην Ελλάδα και τους αλλοδαπούς του εξωτερικού -οποιασδήποτε εθνικότητας- που επιθυμούν να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα. Η διαφοροποίηση αυτή στηρίζεται, κατά τη δική μας άποψη, στη διαφορετική ταύτιση με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, γιατί οι ομογενείς του εξωτερικού διατηρούν, είτε γνωρίζουν είτε όχι την ελληνική γλώσσα, την ελληνική εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Κατά συνέπεια βιώνουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό σε ένα τελείως διαφορετικό επίπεδο από τους αλλοδαπούς που εγκαθίστανται στην Ελλάδα και τους αλλοδαπούς του εξωτερικού που ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Απ’ αυτό είναι ξεκάθαρο ότι για τους αλλοδαπούς η ελληνική γλώσσα είναι ξένη γλώσσα, εκτός από εκείνους που εγκαθίστανται μόνιμα στην Ελλάδα, για τους οποίους μπορεί να μετατοπίζεται από ξένη σε δεύτερη ή και πρώτη γλώσσα, ανάλογα με τους στόχους τους και τη διάρκεια της παραμονής τους στη νέα πατρίδα.

Κατά τα άλλα, η πληθώρα των εθνικοτήτων, που εγκαθίστανται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και η πληθώρα των εθνικοτήτων του εξωτερικού που ενδιαφέρονται να μάθουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, μας οδηγεί στην ίδια λογική, σχετικά με την κατάρτιση διδακτικού υλικού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Άρα, λοιπόν, αν σήμερα στον ελλαδικό χώρο για την ελληνική γλώσσα είναι απαραίτητη η ενασχόλησή μας με τη συγγραφή διδακτικού υλικού ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει κατά τη δική μας εκτίμηση, να αναφερόμαστε σε δύο κατηγορίες διδακτικού υλικού. Σε διδακτικό υλικό, δηλαδή, που απευθύνεται στους ομογενείς του εξωτερικού και τους παλιννοστούντες (μέχρι αυτοί να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία και μετατραπεί η δεύτερη γλώσσα σε πρώτη) και σε διδακτικό υλικό που απευθύνεται σε αλλοδαπούς που μεταναστεύουν στην Ελλάδα και σε αλλοδαπούς του εξωτερικού που επιθυμούν να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα.

Από τα όσα μέχρι τώρα λέχθηκαν, γίνεται φανερό ότι για την ελληνική ομογένεια η ελληνική γλώσσα αποτελεί δεύτερη γλώσσα, ενώ για τους αλλοδαπούς συνδέεται με το θέμα της μονιμότητας ή μη στην ελληνική κοινωνία.

6. Άλλες παράμετροι

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε πολλές ακόμα σημαντικές παραμέτρους αναλυτικά, λόγω όμως του χρόνου θα περιοριστώ σε επιγραμματική παρουσίαση ορισμένων, όπως:

6.1. Η παράμετρος “συχνότητα των λέξεων σε μια γλώσσα”

Επιζητεί η άποψη ότι στη συγκρότηση διδακτικού υλικού θα πρέπει να ληφθεί, επίσης, υπόψη η συχνότητα χρήσης του λεξιλογίου της νέας ελληνικής γλώσσας, έτσι ώστε ο μαθητής να μαθαίνει σταδιακά το λεξιλόγιο και τη γλώσσα, ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης του στην καθομιλουμένη. Κάτι τέτοιο, όμως, στην απόλυτη εφαρμογή προσκρούει σε ορισμένα πολύ σημαντικά προβλήματα, όπως:

α. Είναι γνωστό ότι πολλές λέξεις χρησιμοποιούνται όχι συχνά ή και σπάνια στην ελληνική γλώσσα, οι οποίες όμως δεν είναι δυνατό να παραβλεφθούν και να μη συμπεριληφθούν στο περιεχόμενο του διδακτικού υλικού.

β. Άλλες λέξεις χρησιμοποιούνται συχνότατα στην ομιλουμένη, που ίσως δε θα ήταν σκόπιμο να συμπεριληφθούν.

γ. Υπάρχουν, όμως, λέξεις, για παράδειγμα η λέξη *μοβ*, που είναι εισαγόμενη, αλλά που είναι αναγκασμένος να τις συμπεριλάβει οποιοσδήποτε δημιουργεί διδακτικό υλικό, όταν διδάσκει τα χρώματα, παρόλο που δεν εμφανίζεται συχνά.

Μετά από τα παραπάνω, προκύπτει ότι είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη η παραπάνω παράμετρος στη συγγραφή διδακτικού υλικού ελληνικής γλώσσας μέχρι του σημείου που να μην εμποδίζονται οι πρακτικές και εφαρμόσιμες λύσεις.

6.2. Η παράμετρος “συγγραφέας”

Υπάρχει παράδοση ένας ή κάποιοι συγγραφείς ενός γνωστικού αντικειμένου να συγγράφουν ένα βιβλίο. Κατά την άποψή μας, δεν ισχύει το ίδιο για τη συγγραφή εγχειριδίων οποιασδήποτε γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, για το λόγο ότι στο θέμα των μειονοτήτων, μετακινούμενων πληθυσμών κ.λπ. συνεχίζουν διάφορες ειδικότητες και γνωστικά αντικείμενα, τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν για τη συγκρότηση ενός αποτελεσματικότερου διδακτικού υλικού, γεγονός που σημαίνει ότι τα βιβλία αυτά θα πρέπει να συγκροτούνται από συντακτικές ομάδες, που θα αποτελούνται από γλωσσολόγους, φιλόλογους, παιδαγωγούς, διαπολιτισμικούς, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, ιστορικούς κ.λπ., κάτι που εφαρμόσαμε στη συγκρότηση της διδακτικής σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα”.

Μετά από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η διδακτική σειρά “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα” είναι ένα ελληνικό-διαπολιτισμικό-πολύχρηστο διεθνές διδακτικό υλικό, με κύριο χαρακτηριστικό την ευελιξία στη χρήση του που λαμβάνει υπόψη τόσο το διδασκόμενο όσο και το διδάσκοντα.

Βιβλιογραφία

- Cummins, J. (1980):** “The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question” στο *Tesol Quarterly* 14, σελ. 175-187.
- Skutnabb - Kangas, T. and Toukoma, P. (1976):** “Teaching migrant children’s mother tongue and learning of the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family”, Helsinki (UNESCO, F.N.C.).
- Γεωργογιάννης, Π., Βασιλοπούλου, Π., Αλμπάνη, Β.** Θεωρητική και διδακτική προσέγγιση της σειράς “Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, στο Γεωργογιάννης, Π., *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, υπό έκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π., (1997):** Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη, στο Γεωργογιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 88.
- Γεωργογιάννης, Π., (1997):** *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 17.
- Γεωργογιάννης, Π.,** Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο Γεωργογιάννης, Π., *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, υπό έκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π.- Βασιλοπούλου, Π.- Γουρουτίδη, Σ. (1997):** “Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών: Δραστηριότητες και διδακτικό υλικό ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με γλωσσάρια και οδηγίες για το δάσκαλο” στο: Γεωργογιάννης, Π., “*Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*”, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

**Κακριδή-Ferrari, M. –
Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ.
(1996):**

“Η Γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της Ν.Ε.”
στο “Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα”, Ιδρυμα Γου-
λανδρή-Χορν, Αθήνα, σελ. 18.

**ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κέντρο
Ελληνικής Γλώσσας (1995):**

“Εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας”,
Π Πρακτικά Ημερίδας 9 Δεκεμβρίου, σελ. 131.

**Έρευνα για τα Ελληνικά Βασισμένη σε Ερωτηματολόγιο που δόθηκε
σε Πρωτοετείς, Δευτεροετείς και Τριτοετείς Φοιτητές Ελληνικών
(προχωρημένοι) των Πανεπιστημίων Φλίντερς και Αδελαΐδος**

Τσιανίκας Μιχάλης

A. Γενικά

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους φοιτητές που σπουδάζουν Ελληνικά σε πανεπιστημιακό επίπεδο στην Αδελαΐδα. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να κατανοηθούν οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι επηρεάζουν την καλλιέργεια της ελληνικής στους Αντίποδες και ειδικότερα στην Αδελαΐδα. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 45 φοιτητές, από αυτούς απάντησαν μόνο οι 30. Τα αποτελέσματα βέβαια δε μας επιφύλαξαν καμία έκπληξη. Συνήθως στις περιπτώσεις αυτές τα αποτελέσματα αυτά, επιβεβαιώνουν την ήδη εμπειρική αντίληψή μας για τα πράγματα. Τέτοιου είδους έρευνες βέβαια αποκτούν μεγαλύτερη σημασία για όσους δεν έχουν άμεση γνώση της ελληνομάθειας στο πλαίσιο των Αντιπόδων.

Στο σημείο αυτό θα ήταν καλό να αναφέρουμε κάποιες γενικότερες πληροφορίες για το πανεπιστημιακό πρόγραμμα των ελληνικών στη Νότια Αυστραλία. Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε το 1989 στο Πανεπιστήμιο του Φλίντερς. Το μοντέλο που ακολουθήθηκε σε γενικές γραμμές ήταν αυτό που ήδη υπήρχε στα άλλα πανεπιστημιακά προγράμματα της Αυστραλίας. Δηλαδή περίπου 50% των μαθημάτων σχετιζόταν με τη διδασκαλία της γλώσσας και 50% με την ιστορία και τον πολιτισμό. Οι ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες που δημιουργήθηκαν στο πανεπιστημιακό επίπεδο στην Αυστραλία, ύστερα από τις δραστηκότερες περικοπές της Αυστραλέζικης κυβέρνησης το 1986-87, επηρέασαν αμεσότερα και τη διδασκαλία της Ελληνικής στους Αντίποδες. Προγράμματα συρρικνώθηκαν, άλλα εξαφανίστηκαν, εκπαιδευτικοί έχασαν τις δουλειές τους και τα πράγματα δυσκόλεψαν πολύ. Μέσα στο κλίμα αυτό, και για λόγους επιβίωσης, πολλά τμήματα συγχωνεύτηκαν, με αποτέλεσμα να περιοριστούν οι δυνατότητες διδασκαλίας της ελληνικής στο πανεπιστημιακό επίπεδο. Εκείνο που έχει πλέον σημασία είναι οι αριθμοί και για τα προγράμματα των ελληνικών, αλλά και των ευρωπαϊκών γλωσσών γενικότερα, οι «ταρίφες» αυτές είναι τόσο απαιτητικές που φέρνουν σε δύσκολη θέση τις σχετικές γλώσσες.

Το μεγαλύτερο βέβαια πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε σήμερα είναι μακροπρόθεσμο και σχετίζεται με το άγχος για επιβίωση. Αυτό συνεπάγεται και το δεύτερο άμεσο προβληματισμό περί του επιστημονικού κύρους των σχετικών γλωσσών, όταν κανείς πάρει υπόψη του τις εφήμερες συνθήκες εργασίας μέσα στις οποίες έχουν καταδικασθεί οι γλώσσες. Έχει επικρατήσει η τάση να προτιμούνται βραχυπρόθεσμες λύσεις και όχι μακρόπνοη πολιτική. Από τα 37 τριτοβάθμια ιδρύματα της Αυστραλίας τα 26 προσφέρουν κάποιες ευρωπαϊκές γλώσσες, αλλά στα περισσότερα από αυτά διδάσκονται μόνο ένα ή δύο χρόνια. Δεν είναι σύνηθες φαινόμενο οι οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές και ως αποτέλεσμα αυτού έχουμε έλλειψη σοβαρής ερευνητικής προ-

σφοδράς στον τομέα των ευρωπαϊκών γλωσσών. Αυτό μόνον χειρότερο μπορεί να γίνει στο μέλλον, γιατί και το νέο διδακτικό προσωπικό που προσλαμβάνεται, αρκετές φορές, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ερευνητικές απαιτήσεις των καιρών.

Η ελάττωση των αριθμών καθηγητών στις ανώτερες βαθμίδες και σε επίπεδο μονιμότητας, που θα μπορούσαν να ελκύσουν μεταπτυχιακούς φοιτητές και να ενισχύσουν την έρευνα, ξεκάθαρα, είχε δηλητηριώδεις συνέπειες σε όλο το πανεπιστημιακό γίγνεσθαι. Τα πανεπιστήμια είναι πανέτοιμα να προσφέρουν θέσεις μόνο στα κατώτερα επίπεδα για να αποφύγουν μακροπρόθεσμες δεσμεύσεις και να γλιτώσουν μισθούς.¹

Στη συνέχεια παρατίθεται το ερωτηματολόγιο με τα τελικά αποτελέσματα. Οι αριθμοί δηλώνουν τη σειρά προτεραιότητας των προτιμήσεων των φοιτητών. Μετά το ερωτηματολόγιο θα γίνει μια ευρύτερη αναφορά σε άλλες τέτοιου είδους εργασίες στο παρελθόν, ώστε να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα τούτης της εργασίας συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες του παρελθόντος.

B. Το ερωτηματολόγιο

1. Έτος σπουδών στα Ελληνικά

| | |
|--------------------|----|
| Πρώτο έτος | 20 |
| Δεύτερο Τρίτο έτος | 16 |

2. Στο σπίτι μιλούμε: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|------------|---|
| Ελληνικά | 1 |
| Αγγλικά | 3 |
| Και τα δύο | 2 |
| Άλλο | 4 |

3. Με τους φίλους μου μιλώ: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|------------|---|
| Αγγλικά | 1 |
| Ελληνικά | 3 |
| Και τα δύο | 2 |
| Άλλο | 4 |

4. Γιατί σπουδάζω ελληνικά στο Πανεπιστήμιο; (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|---------------------------------------|---|
| Γιατί το θέλουν οι γονείς μου | 9 |
| Γιατί είναι εύκολο μάθημα | 6 |
| Γιατί με βοηθά στις άλλες σπουδές μου | 5 |
| Γιατί το θέλω εγώ | 1 |

¹ Margaret Stoljar,, "Language. How we're killing it", The Australian, 8-4-98.

| | |
|---|----|
| Γιατί θα γυρίσω στην Ελλάδα-Κύπρο | 4 |
| Γιατί το επιτρέπει το Πανεπιστήμιο | 8 |
| Γιατί ζούμε σε μια πολυπολιτισμική χώρα | 7 |
| Γιατί θα με βοηθήσει επαγγελματικά | 2 |
| Γιατί αισθάνομαι Έλληνας-Ελληνίδα | 3 |
| Άλλο | 10 |

5. Γιατί νομίζετε ότι δεν συνεχίζουν περισσότερα παιδιά τα Ελληνικά στο πανεπιστήμιο; (Βαθμολογίστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|--|----|
| Δεν επιτρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα | 4 |
| Δεν ενθαρρύνονται από την αυστραλέζικη κοινωνία | 8 |
| Φοβούνται ότι θα τους εμποδίσει στην εξεύρεση εργασίας | 5 |
| Έχουν πολύ άσχημες εμπειρίες από το σχολείο | 6 |
| Νομίζουν ότι ξέρουν αρκετά ελληνικά | 1 |
| Δεν τους ενθαρρύνουν οι γονείς | 7 |
| Δεν γνωρίζουν αρκετά για τα προγράμματα ελληνικών | 2 |
| Δεν ξέρουν αρκετά για την Ελλάδα | 10 |
| Γιατί δεν μιλούν Ελληνικά στο σπίτι | 3 |
| Γιατί και οι δύο γονείς δεν είναι ελληνικής καταγωγής | 9 |
| Άλλο | 10 |

6. Γράψτε κάποιους λόγους για τους οποίους νομίζετε ότι θα κάνουν ελληνικά φοιτητές ελληνικής καταγωγής:

Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι η επιλογή της ελληνικής θα τους βοηθήσει στις σπουδές τους και ειδικότερα θα τους επιτρέψει να ολοκληρώσουν πιο άνετα το πτυχίο τους, αφού οι περισσότεροι το θεωρούν «εύκολο» μάθημα. Στο ίδιο πνεύμα αρκετοί απάντησαν ότι θεωρούν φυσιολογικό να επιλέξουν τα ελληνικά μια και αποτελούν «φυσική» συνέχεια των ελληνικών που κάνανε στο γυμνασιακό επίπεδο και στο επίπεδο λυκείου. Όχι ευκαταφρόνητος ήταν ο αριθμός φοιτητών που αναφέρανε την επιλογή της ελληνικής για επαγγελματικούς λόγους. Αρκετοί δηλώσανε ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι καλό πράγμα. Άλλοι πάλι δήλωσανε ότι τους ευχαριστεί να κάνουν ελληνικά, κάτι που ευχαριστεί επίσης τους γονείς και τους συγγενείς τους. Κάποιο πιθανό ταξίδι στην Ελλάδα ή και μελλοντική εγκατάσταση στην Ελλάδα για λόγους επαγγελματικούς αναφέρθηκε από σχετικά μικρό αριθμό φοιτητών. Ωστόσο όλοι σχεδόν οι φοιτητές δηλώσανε ότι η σπουδή των ελληνικών είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, την περαιτέρω εξοικείωση με την ελληνική παράδοση και πολιτισμό. Στο σημείο αυτό κάποιοι αναφερόθηκαν με τους πιο δυνατούς τόνους, όπως π.χ. «Να συνεχίσουν την μητρική γλώσσα», «να μεταδώσουν τα ελληνικά στα παιδιά τους», «να έχουν γνώση της γλώσσας των προγόνων τους», «μπορεί να ταξιδέψουν στη μητέρα χώρα την Ελλάδα», «μιλούν ελ-

ληνικά σπίτι», «για να γνωρίσουν την καταγωγή τους», «το θέλουν οι ίδιοι επειδή θεωρούν τους εαυτούς τους έλληνες», «για να συνεχιστεί η γλώσσα και να μεταδοθεί και στα παιδιά», «να μάθουν περισσότερα για τον ελληνικό πολιτισμό», «να μάθουν για την καταγωγή των γονιών τους», «να συνεχιστεί η ελληνική κουλτούρα στην Αυστραλία», να μελετήσουν σοβαρά «το παρελθόν τους και τη γλώσσα τους» καλύτερα, να «καταλάβουν τη γλώσσα τους», «γιατί είναι η γλώσσα των προγόνων πατέρων τους».

7. Γράψτε κάποιους λόγους για τους οποίους νομίζετε ότι θα κάνουν ελληνικά φοιτητές μη ελληνικής καταγωγής:

Από τις απαντήσεις των φοιτητών έγινε συχνή αναφορά στην σπουδαιότητα της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας, η οποία μπορεί να τους προσφέρει κάποια πρόσβαση και σε μια άλλη ιστορία και έναν άλλο πολιτισμό (ειδικότερα τα αρχαία ελληνικά και την Αγία Γραφή). Κάποιοι αναφέρανε την καλύτερη πιθανότητα εξεύρεσης εργασίας. Άλλοι αναφερόταν σε τουριστική επίσκεψη στην Ελλάδα, μερικοί στην πιθανότητα γάμου με άτομο ελληνικής καταγωγής και αποτελεσματικότερη επικοινωνία με φίλους ελληνικής καταγωγής.

8. Ποια άλλη γλώσσα έχετε κάνει ή κάνετε εκτός από ελληνικά;

Από τους φοιτητές μόνον οι μισοί κάνουν τώρα κάποια άλλη γλώσσα (εκτός από ελληνικά) ή έκαναν στο παρελθόν. Μερικοί από αυτούς κάνουν δύο γλώσσες και 3-4 από αυτούς κάνουν 3 γλώσσες. Από τις γλώσσες πρώτη έρχεται η γαλλική, ακολουθεί η ιταλική και τέλος με πολύ μικρό δείκτη προτιμήσεων η ιαπωνική, γερμανική και ισπανική.

9. Σε σύγκριση με την άλλη γλώσσα τα ελληνικά είναι: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|--|---|
| Είναι δυσκολότερα | 2 |
| Είναι ευκολότερα | 1 |
| Γίνεται λιγότερη διαφήμιση | 3 |
| Είναι τα γλωσσικά βοηθήματα χειρότερα | 7 |
| Είναι τα γλωσσικά βοηθήματα καλύτερα | 6 |
| Έχω καλύτερη βοήθεια από το διδακτικό προσωπικό | 5 |
| Έχω λιγότερη βοήθεια από το διδακτικό προσωπικό | 8 |
| Αισθάνομαι πιο ευχάριστα μαθαίνοντας μια άλλη γλώσσα | 9 |
| Αισθάνομαι πιο ευχάριστα μαθαίνοντας την Ελληνική γλώσσα | 4 |

10. Ποια είναι η γνώμη σας για τα ελληνικά βοηθήματα: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|--|---|
| Πιστεύω ότι είναι κατάλληλα | 1 |
| Πιστεύω ότι τα βοηθήματα καλύπτουν τις πιο σημαντικές περιοχές των ενδιαφερόντων μου | 3 |

| | |
|---|---|
| Πιστεύω ότι μαθαίνω αρκετά και αντιπροσωπευτικά για τον ελληνικό πολιτισμό | 4 |
| Πιστεύω ότι θα πρέπει να μου δίνεται σε μορφή βιβλίου από την αρχή του κάθε εξαμήνου το διδακτικό υλικό | 2 |
| Προτιμώ να μου δίνονται ειδικά θέματα και να κάνω προσωπική έρευνα στη βιβλιοθήκη | 5 |

11. Το μάθημα που προτιμώ στο Πανεπιστήμιο είναι αυτό που σχετίζεται με: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|---------------|---|
| Τη γλώσσα | 1 |
| Την κουλτούρα | 3 |
| Και τα δύο | 2 |

12. Από τα διδακτικά βοηθήματα προτιμώ: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|---|---|
| Αυτά που αναφέρονται σε καθαρά ελληνικά θέματα | 1 |
| Αυτά που να έχουν σχέση με την αυστραλέζικη επικαιρότητα | 3 |
| Αυτά που αναφέρονται σε ελληνικά θέματα αλλά συνοδεύονται και με αγγλικά κείμενα της ίδιας θεματολογίας | 2 |
| Άλλο | 0 |

13. Ποια είναι η σχέση σου με την ελληνική γλώσσα εκτός πανεπιστημίου; Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας.

| | |
|-----------------------------|---|
| Καμία | 7 |
| Ακούω ραδιόφωνο | 3 |
| Μιλώ στο σπίτι | 1 |
| Μιλώ με συγγενείς-φίλους | 2 |
| Διαβάζω εφημερίδες | 5 |
| Τα χρησιμοποιώ στην εργασία | 6 |
| Άλλο: ψέλω εκκλησία | 8 |

14. Έχω καλύτερεύσει τα Ελληνικά μου: (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|---------------------------------|---|
| Ακούγοντας και βλέποντας βίντεο | 7 |
| Κάνοντας γραμματική | 2 |
| Διαβάζοντας ελληνικά κείμενα | 3 |
| Μιλώντας ελληνικά στο σπίτι | 1 |
| Ζώντας στην Ελλάδα | 4 |
| Εργασία | 6 |
| Ακούγοντας ελληνική μουσική | 5 |
| Άλλο | 8 |

15. Γράψε ποιο κατά τη γνώμη σου είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που συνάντησες σπουδάζοντας Ελληνικά

Από τα προβλήματα οι φοιτητές αναφέρανε περισσότερο εκείνα που σχετίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας, παρά με προβλήματα που σχετίζονται με το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας. Έτσι το μεγαλύτερο πρόβλημα τους εξακολουθεί να είναι η γραμματική (και η ορθογραφία) και η μη δυνατότητα να γράψουν ένα μεγάλο ελληνικό κείμενο, χρησιμοποιώντας «μεγάλες» προτάσεις, χωρίς να κάνουν πολλά λάθη. Κάποιοι θα επιθυμούσαν περισσότερη ώρα ελληνικών στο πρόγραμμα τους καθώς επίσης και τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τα ελληνικά ευρύτερα στην καθημερινή τους ζωή και μάλιστα σε επαγγελματικό επίπεδο.

Στο επίπεδο των προγραμμάτων κάποιοι αναφέρθηκαν στην επαναληπτικότητα των ίδιων θεμάτων σε σημείο που γίνεται βαρετό. Τέλος κάποιοι τόνισαν το γεγονός ότι η ελληνική δεν «υπολογίζεται» πού από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και ότι ένα μεγάλο πρόβλημα για τους φοιτητές ήταν η δυσκολία να μπορέσουν να συνδυάσουν τα ελληνικά στο πρόγραμμα τους λόγω των συγκεκριμένων ωρών που τους παρέχονται μέσω του προγράμματος.

16. Ποιοι από τους ακόλουθους παράγοντες έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην χρήση της ελληνικής γλώσσας (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|---------------------------|---|
| Σχολεία | 2 |
| Οικογένεια | 1 |
| Συγγενείς | 3 |
| Φίλοι | 5 |
| Εκκλησία | 7 |
| Πανεπιστήμιο | 6 |
| Πολιτιστικές εκδηλώσεις | 8 |
| Επίσκεψη στην Ελλάδα | 4 |
| Άλλα, σχολείο στην Ελλάδα | 9 |

17. Ποιους από τους ακόλουθους παράγοντες θεωρείτε σημαντικούς για τη διατήρηση της ελληνικής κληρονομιάς; (Βαθμολογείστε με σειρά προτεραιότητας).

| | |
|-----------------------------------|---|
| Θρησκεία | 2 |
| Γλώσσα | 1 |
| Παραδόσεις | 3 |
| Παιδεία (κουλτούρα) | 4 |
| Γάμο με άτομο ελληνικής καταγωγής | 5 |
| Άλλα | 6 |

Γ. Σχολιασμός

Από τα παραπάνω θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε τα ακόλουθα:

Βάση της διατήρησης της ελληνικής γλώσσας στην Αυστραλία φαίνεται ότι αποτελεί η οικογένεια, όπου εμπεδώνεται η χρήση της γλώσσας σε καθημερινή βάση². Το ίδιο ισχύει φυσικά και για τον ευρύτερο οικογενειακό κύκλο στον οποίο συγκαταλέγονται και οι συγγενείς. Από τις απαντήσεις φαίνεται καθαρά ότι στο οικογενειακό περιβάλλον η χρήση της Ελληνικής είναι σχεδόν αποκλειστικά καθιερωμένη. Οι περισσότεροι επίσης φοιτητές θεωρούν αποφασιστικής σημασίας τον οικογενειακό παράγοντα για τη διατήρηση της ελληνικότητας τους και ειδικότερα μέσα από τη χρήση της ελληνικής. Στο σημείο αυτό η συναισθηματική βαρύτητα που δόθηκε με την αναφορά σε «μητρική γλώσσα», «γλώσσα προγόνων» κτλ. Φανερώνει τη βαρύτητα που αποδίδουν οι φοιτητές στη διατήρηση της Ελληνικής. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ερώτηση «αισθάνομαι έλληνας-ελληνίδα» βαθμολογείται με 3 με ανώτερη κλίμακα το 10.

Είναι ωστόσο αρκετά παράδοξο που στις ερωτήσεις που σχετίζονται με μικτούς γάμους ή στη μη κοινή ελληνική καταγωγή των γονιών ως θεμελιακών παραγόντων που επηρεάζουν τη διατήρηση της ελληνικής, οι φοιτητές «βαθμολόγησαν» τις σχετικές ερωτήσεις με χαμηλές μονάδες.

Κάτι επίσης που έχει σημασία για τους φοιτητές, και ξαφνιάζει κάπως, είναι η σύνδεση της καλλιέργειας της ελληνικής με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Εδώ βέβαια οι φοιτητές δεν αναφέρονται μόνο στο επάγγελμα του διδασκάλου (σε κρίση τα τελευταία χρόνια), αλλά κυρίως σε άλλες κυβερνητικές θέσεις.

Στο επίπεδο της καλλιέργειας της γλώσσας κάτι που ξαφνιάζει επίσης είναι η προτίμηση της σωστής εκμάθησης της ελληνικής, μέσω γραμματικής και ορθογραφίας, ενώ θα περίμενε κάποιος να δοθεί προτεραιότητα στα θέματα ιστορίας και πολιτισμού. Είναι αρκετός χρόνος από τότε που αφήσαμε κάπως στην άκρη την επίμονη χρήση της γραμματικής, αλλά φαίνεται ότι μας γίνεται κάποιο κάλεσμα για την επανασύνδεση μας. Αυτό όμως θέλει περισσότερη σκέψη. Από την άλλη το μέρος του προγράμματος που βασιζόταν στη διδασκαλία της καθιερωμένης νεοελληνικής λογοτεχνίας και έχει αλλάξει πριν πολλού, κρατώντας μόνο κάποια καθολικότερα παραδείγματα σε μια ευρύτερη πολιτισμική προσέγγιση, φαίνεται να αγγίζει πλέον το τέλος της. Είναι χαρακτηριστικό π.χ. ότι ποιητές σαν τον Καβάφη που θεωρούνταν η μεγάλη αδυναμία των φοιτητών, δε βρίσκουν πια το απαιτούμενο ακροατήριο. Υπερέχουν θέματα που σχετίζονται με συγκεκριμένα και απτά φαινόμενα ταυτότητας και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Ας μην ξεχνούμε ότι η παραδοσιακή «ανθρωπιστική» προσέγγιση των σχολικών προγραμμάτων έχει αλλάξει ριζικά και ότι οι ανθρωπιστικές επιστήμες σε επί-

² Είναι γενικά παραδεκτό ότι το ελληνικό στοιχείο είναι εκείνο που διατηρεί τη γλώσσα του στο μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης η ελληνική γλώσσα είναι η δεύτερη (μετά τα ιταλικά, 415.700 άτομα) ομιλούμενη στην Αυστραλία (277.500 άτομα).

Michael Clyne, "Overview of <immigrant> or community language", Language in Australia. S. Romaine, ed. Cambridge University Press, 1991.

πεδο πανεπιστημιακό περνούν μεγάλη κρίση. Είναι πάντως αξιοσημείωτο ότι στην ερώτηση για το ποια θέματα προτιμούν οι φοιτητές έδειξαν την προτίμησή τους στα θέματα που σχετίζονται με την ελληνική πραγματικότητα.

Τέλος είναι αξιοσημείωτο ότι η γνώμη των φοιτητών για τα ελληνικά βοηθήματα και γενικότερα τη διδασκαλία της ελληνικής, κατά παράδοξο τρόπο, δεν είναι και τόσο άσχημη.

Συμπερασματικά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μεταξύ των παραγόντων τους οποίους οι φοιτητές θεωρούν απαραίτητους για τη διατήρηση της ελληνικότητάς τους, η γλώσσα κατέχει την πρώτη θέση.

Δ. Σύγκριση με άλλες μελέτες

Σε μελέτη που είχε κάνει το 1988 ο καθηγητής του πανεπιστημίου Αδελαΐδας, Σμόλιτς³, είχε καταλήξει περίπου στα ίδια συμπεράσματα, σε ό,τι σχετίζεται με την ευρύτερη κλίμακα προτιμήσεων των φοιτητών. Τότε είχαν ερωτηθεί πάνω από 100 φοιτητές του πανεπιστημίου Αδελαΐδας, οι οποίοι, δεν σπούδαζαν ελληνικά, αφού δεν υπήρχε σχετικό πρόγραμμα στο πανεπιστήμιο (υπήρχε όμως πρόγραμμα ελληνικών σε άλλο, ανώτερο ίδρυμα σπουδών, στο Adelaide College of Advanced Education). Από την έρευνα εκείνη φαίνεται καθαρά ότι, στην κλίμακα των προτιμήσεων τους, οι φοιτητές τοποθέτησαν με τη σειρά: την ομιλουμένη, την οικογένεια, τα ήθη και έθιμα, τις στενές σχέσεις με την ελληνική παροικία, τα τραγούδια και τη μουσική, το διάβασμα και το γράψιμο της ελληνικής, τους χορούς, κτλ.

Γενικά, όπως είπαμε και στην αρχή αυτής της εργασίας, τα αποτελέσματα δεν μας ξάφνιασαν, και τούτο γιατί οι φοιτητές που απάντησαν στα ερωτηματολόγια είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία ελληνικής καταγωγής. Δυστυχώς η διδασκαλία της ελληνικής στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αυστραλίας, παρά τις προσπάθειες, έχει περιοριστεί σε αυτό το πλαίσιο. Το σημαντικότερο πρόβλημα υπήρξε η μη δυνατότητα φοιτητών μη ελληνικής καταγωγής να «επιβιώσουν» σε ένα κλίμα διδασκαλίας της ελληνικής, όπου άλλα παιδιά ελληνικής καταγωγής μιλούν τα ελληνικά με σχετική άνεση και η αδυνατότητα να συντηρηθούν ολιγάριθμα τμήματα πραγματικά αρχαίων. Έτσι ο σχετικά μικρός αριθμός φοιτητών μη ελληνικής καταγωγής που αποφασίζει να συνεχίσει τα ελληνικά σε πανεπιστημιακό επίπεδο, επειδή λόγω οικονομικών περικοπών δεν μπορούν να αποτελέσουν μια ξεχωριστή ομάδα, συγχωνεύονται με τους φοιτητές ελληνικής καταγωγής, γρήγορα απογοητεύονται και ξεγράφονται από τα ελληνικά. Αυτή βέβαια είναι μια γενικότερη διαπίστωση και είναι ένα στοίχημα που δεν κερδίστηκε⁴. Είναι γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παι-

³ J.J. Smolics, "Tradition, core values and cultural change among Greek Australians", *Australians of Greek Descent*, Edited by A. Kapardis and A. Tamis, River Seine Press, Melbourne 1988.

⁴ Δες, π.χ. τις διαπιστώσεις του P. Tuffin, "Educational rationales and the future of Modern Greek in Australia, *Australians of Greek Descent*, Melbourne, ό.π., (σ. 108), όπου, μεταξύ άλλων, διαβάζουμε: "Modern Greek has been and very often still is taught in schools in a way which makes it immediately accessible to and significant for children of Greek background".

διών που επιλέγουν το μάθημα των ελληνικών για τις εισαγωγικές τους εξετάσεις στο πανεπιστήμιο και κατά συνέπεια αυτοί που το επιλέγουν στη συνέχεια και στις πανεπιστημιακές τους σπουδές, είναι ελληνικής καταγωγής. Από την άλλη θα έπρεπε να αναφερθεί ότι ο αριθμός των παιδιών που επιλέγει το μάθημα των ελληνικών για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο συνεχώς πέφτει. Θα αναφέρουμε εδώ μόνο το παράδειγμα της Νοτίου Αυστραλίας, όπου το 1986 οι υποψήφιοι ανέρχονταν στον αριθμό 253, ενώ σήμερα έχουν κατέβει περίπου στους 100.

Η όλη εικόνα εμφανίζεται εντελώς διαφορετική στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αριθμοί στο επίπεδο αυτό είναι εντυπωσιακότατοι και, στη Ν. Αυστραλία, π.χ., ανέρχονται σε περισσότερες χιλιάδες. Μεταξύ αυτών αρκετοί είναι οι μη ελληνικής καταγωγής. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται από το γεγονός της υιοθέτησης μιας ευρύτερης κυβερνητικής πολιτικής, στα πλαίσια του πολυπολιτισμού, με την επιτέλους καθιέρωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα σχολεία. Έτσι, όταν σε κάποιο σχολείο επιλεγεί η ελληνική, η οποία σημειωτέον θεωρείται μια από τις 9 «γλώσσες κλειδιά» της Αυστραλίας, τότε, ολόκληρες τάξεις πρέπει να κάνουν Ελληνικά. Το πρόβλημα που έχουμε στην περίπτωση αυτή είναι ότι οι εντυπωσιακοί αυτοί αριθμοί, όσο ανεβαίνουμε την εκπαιδευτική βαθμίδα, εξανεμίζονται. Το άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε είναι ότι μαθητές ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι αρχίζουν στο σχολείο με κάποια γνώση των ελληνικών από το σπίτι, βρίσκουν το μάθημα βαρετό, μέσα σε τάξεις όπου υπάρχουν αρκετοί πραγματικοί αρχάριοι, και κάπου «χάνονται».

Σε μια άλλη έρευνα στην οποία θα ήταν καλό να αναφερθούμε είναι εκείνη του Τάσου Τάμη και ειδικότερα τον τόμο 8, της σειράς *Unlocking Australia's Language Potential. Profiles of 9 key Languages in Australia* (The National Languages & Literacy Institute, Canberra 1993). Την παναυστραλιανή αυτή έρευνα επιβεβαιώνουν ακόμη μια φορά και τα δικά μας ευρήματα. Στον τομέα της οικογένειας, π.χ., φαίνεται καθαρά ότι η συμβολή στη διατήρηση και καλλιέργεια της ελληνικής είναι αποφασιστικής σημασίας: «Αξίζει να σημειώσουμε ότι το 68% από τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα χρησιμοποιούν μόνο τα Ελληνικά για να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους, ενώ 27% χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες» (σ. 17). Επίσης, στη συνέχεια, διαπιστώνουμε ότι, σε αντίθεση με τα δικά μας αποτελέσματα, οι ερωτώμενοι τοποθετούν πρώτη στη σειρά αξιολόγησης την πολιτιστική σπουδαιότητα, σε τρίτη μοίρα την καλλιέργεια της γλώσσας.

Το 61% από τις απαντήσεις δίνουν προτεραιότητα στη διατήρηση της κουλτούρας και της ταυτότητας, ενώ το 34% σε πρακτικούς και γλωσσικούς λόγους. Απαντήσεις που ανέφεραν θρησκευτικούς λόγους ήρθαν τελευταίες (0,6%). Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι οι δεύτερης γενιάς απαντητές ξεπέρασαν αριθμητικά τους αντίστοιχους της πρώτης γενιάς, δηλώνοντας ότι οι πολιτισμικές αξίες είναι αυτές που ενισχύουν τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας (σ. 21).

Ωστόσο, στο ίδιο σημείο, αναφέρονται από τον Τάμη στοιχεία και δηλώσεις από μων που επιμένουν ότι «για να παραμείνουμε πιστοί στην εθνική μας καταγωγή δεν

μπορεί να γίνει χωρίς τα Ελληνικά», ή «αυτός είναι ο μόνος δρόμος για να μην ξεχάσουμε την γη των πατέρων μας» (σ. 21).

Τέλος στο θέμα των γάμων ο Τάμης συμπεραίνει, κάνοντας αναφορά και σε άλλες έρευνες: «Οι διεθνικοί γάμοι θεωρούνται ως οι πιο καθοριστικοί παράγοντες για απόκλιση από τη μητρική γλώσσα» (σ. 23).

Σε συναφή συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες εργασίες. Το πρόβλημα βέβαια γίνεται πιο περίπλοκο όταν τίθενται τα θέματα ταυτότητας. Εκεί υπερέχει βέβαια η έννοια ελληνοαυστραλός (ή), αλλά και πάλι η αναφορά σε αποκλειστικά ελληνικά πολιτισμικά φαινόμενα είναι έντονη. Σημειώνει η Καλλιθέα Μπέλου σε μια σχετική έρευνα⁵:

Για τη δεύτερη γενιά των Ελλήνων, η ελληνική ταυτότητα αντιπροσωπεύει πολλά πράγματα, αλλά περισσότερο απ' όλα τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, κουλτούρας και θρησκείας, της συνεχή επαφή με το ελληνοαυστραλέζικο περιβάλλον. Τα νεαρά παιδιά και κυρίως οι γυναίκες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική ελευθερία και στην ανάδειξη της ατομικότητας. Μια νεαρή γυναίκα όταν ρωτήθηκε «Ποιες από τις ελληνικές αξίες, τα ήθη και έθιμα θα ήθελες να επιβιώσουν στην Αυστραλία» απάντησε: «το κάθε τι, ελληνική μουσική, ελληνικούς χορούς, γλώσσα, φιλότιμο, φιλοξενία, εθνικές γιορτές και θρησκευτικές επετείες, ονομαστικές γιορτές (...) πανηγύρια, ελληνική κουζίνα, παραδοσιακούς ελληνικούς γάμους...» (σ. 231).

Συμπερασματικά, η ελληνική γλώσσα στους Αντίποδες θα μπορέσει να επιβιώσει όσο θα ενισχύονται οι παράγοντες εκείνοι που την ενισχύουν μέχρι σήμερα. Στο επίπεδο αυτό σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξουν όλοι εκείνοι οι φορείς που σχετίζονται με τους παράγοντες αυτούς. Ο σημαντικότερος από όλους βέβαια φαίνεται να είναι η οικογένεια και στο επίπεδο αυτό χρειάζεται να επιμείνουμε και στο μέλλον. Από την άλλη η Ελλάδα μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο στον τομέα αυτό. Η ενίσχυση του απόδημου ελληνισμού, η χρηματοδότηση προγραμμάτων και πρωτοβουλιών που προβιβάζουν την ελληνική παρουσία στο εξωτερικό είναι ό,τι καλύτερο θα μπορούσε να γίνει. Είναι όμως άμεση ανάγκη όλα αυτά να τοποθετηθούν σε μια τέτοια βάση που να μη γίνονται απλώς οικονομική εξάρτηση, αλλά δημιουργική ανταπόκριση. Στο πλαίσιο αυτό επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα ανταλλαγών που οργανώνονται από την Ελλάδα είναι μια από τις καλύτερες επενδύσεις. Επίσης, φαίνεται καθαρά ότι το πρόγραμμα «Φιλοξενία», που οργανώνεται κάθε χρόνο στην Αθήνα είναι αποφασιστικής σημασίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι φοιτητές, στις συζητήσεις που γίνονται για τα θέματα αυτά, τοποθετούν πολύ υψηλά στα θέματα ελληνομάθειας μια τέτοια εμπειρία.

Και είναι αλήθεια ότι χωρίς ελληνομάθεια είναι δύσκολο να συλλάβει κανείς την έννοια του ελληνισμού.

⁵ Kallithea Bellou, "Identity and Difference. First and Second Generation Greeks in Australia", Greek in English Speaking Countries, Hellenic Studies Forum, Melbourne 1983.

Η Ελληνική Γραμματική και η Διδασκαλία της Ελληνικής Ειρήνη Φιλιππάκη - Warburton

Η διδασκαλία μιας γλώσσας, όπως όλοι την ξέρουμε, είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν πολλοί και ποικίλοι παράγοντες.

Οι περισσότεροι θεωρητικοί επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη μεθοδολογία που πρέπει να εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη και στην επίδραση που μπορεί να έχουν σε αυτή κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, προηγούμενες γνώσεις (πρώτη, δεύτερη ή ξένη), το γενικότερο περιβάλλον κ.α.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που έχει απασχολήσει τους ειδικούς είναι το πια θέση μπορεί να έχει μια γραμματική στη διδασκαλία της γλώσσας. Και ενώ πριν από 20 χρόνια η μόδα ήταν η απομάκρυνση της γραμματικής από τη διδασκαλία, ο Allan Tonkyn στην εισαγωγή του βιβλίου *Grammar and the language learner* (1994), μας αναφέρει την ανακοίνωση του D. Crystal «Grammar is back». Εδώ θα επανεξετάσουμε ποια μπορεί να είναι η συμβολή της γραμματικής στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Στη βασική ερώτηση αν πρέπει να συμμετέχει η γραμματική στη διδασκαλία υπάρχουν δυο πιθανές ακραίες θέσεις. Σύμφωνα με τη μια γραμματική πρέπει να διδάσκεται άμεσα και ίσως από ειδικό εγχειρίδιο με γραμματικούς κανόνες και αντίστοιχες ασκήσεις. Ενώ η αντίθετη θέση προτείνει ότι η γραμματική δεν πρέπει να διδάσκεται άμεσα αλλά ότι οι ιδιαιτερότητες της δομής μιας γλώσσας κατακτούνται από το μαθητή με ένα τρόπο έμμεσο και φυσικό μέσα από τη γλώσσα όπως αυτή παρουσιάζεται σε διαλόγους ή άλλα κείμενα.

Η θέση που απορρίπτει τη γραμματική υποστηρίζει ότι είναι μάθημα δύσκολο και ανιαρό, ότι προϋποθέτει τη χρήση δύσκολης μεταγλώσσας που είναι άχρηστη και ότι αυτό που μαθαίνει ο μαθητής (Kraschen, 1985) με τυπικούς κανόνες δεν μπορεί να μεταφέρει στην αυθόρμητη χρήση της γλώσσας. Τέτοια επιχειρήματα είχαν οδηγήσει στην απομάκρυνση της γραμματικής από τη διδασκαλία.

Τα επιχειρήματα αυτά βασίζονται στο γεγονός ότι ο φυσικός ομιλητής που μαθαίνει τη γλώσσα ως μητρική, κατακτά το σύστημα της μόνο μέσω της επαφής του με τη γλώσσα στη χρήση της.

Δεδομένου δε ότι ο φυσικός ομιλητής είναι το μοντέλο στο οποίο στοχεύουμε, προτείνεται να εφαρμοστούν όσο το δυνατόν όμοιες συνθήκες εκμάθησης. Υποτίθεται ότι με τον τρόπο αυτό ο μαθητής της Δ/Ξ γλώσσας θα φτάσει όσο γίνεται πλησιέστερα στο επίπεδο γνώσης του φυσικού ομιλητή.

«Kraschen's view of the school language acquisition process, according to which an inbuilt acquisitional mechanism would operate under the right conditions of comprehensible input and low effective filter, marginalised the role of form - focused instruction» (Tonkyn 1994,4).

Το βασικότερο επιχείρημα ενάντια στην παραπάνω θέση είναι ότι αγνοούνται κά-

ποιοι σημαντικοί παράγοντες που διαφοροποιούν τη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής από εκείνη της Δ/Ξ γλώσσας. Αυτοί είναι α) η ηλικία και κατά συνέπεια η διανοητική ανάπτυξη των μαθητών της Δ/Ξ γλώσσας σε σύγκριση με τους φυσικούς ομιλητές, β) ο χρόνος που διατίθεται στην επαφή με τη γλώσσα, γ) τα διαφορετικά κίνητρα και οι διαφορετικές ευκαιρίες που έχουν οι δυο αυτές κατηγορίες μαθητών για να κάνουν χρήση και να εξασκηθούν στη γλώσσα, κ.α. (Ellis, 1990, 166-8).

Οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μητρική και την Δ/Ξ γλώσσα οδήγησαν στην επανεκτίμηση του ρόλου της γραμματικής και στην επαναφορά της στη διδασκαλία μέσα στον αγγλόφωνο κόσμο. Αυτό αποδίδει και το σλόγκαν «Η γραμματική επανήλθε». Εν τούτοις φαίνεται ότι στην Ελλάδα σήμερα έχει κερδίσει έδαφος η αντίληψη ότι όσο λιγότερη είναι η γραμματική στη διδασκαλία Δ./Ξ γλώσσας τόσο καλύτερο. Αυτή η αντίληψη βρίσκεται πιστεύω και πίσω από την έμφαση που δίδεται σήμερα στη λεγόμενη «επικοινωνιακή Γραμματική» ή «επικοινωνιακή προσέγγιση». (Ο περιορισμένος χρόνος δεν μου επιτρέπει να αναπτύξω το θέμα αυτό εδώ).

Η θέση που θα ήθελα να υποστηρίξω είναι η εξής: Ακόμη και αν δεχτούμε τα επιχειρήματα εναντίον της άμεσης διδασκαλίας της γραμματικής (τα οποία δεν είναι επισημονικά τεκμηριωμένα) η απουσία της από τη διδακτική πράξη είναι μια ουτοπία. Όσο και αν αφαιρέσουμε τους γραμματικούς κανόνες από τη διδακτέα ύλη η γραμματική, η δομή δηλαδή της γλώσσας, έχει μια έντονη παρουσία στη διδασκαλία γιατί αυτή αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς της διδασκαλίας και γι' αυτό είναι ο γνώμονας πάνω στον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία. Τους δύο αυτούς ισχυρισμούς θα αιτιολογήσω αμέσως.

Παίρνω σαν αφετηρία το ότι σκοπός μας είναι να οδηγήσουμε το μαθητή σε ένα επίπεδο γνώσης όσο γίνεται πιο κοντά σε εκείνο του φυσικού ομιλητή. Για να αποφασίσουμε λοιπόν τι επιδιώκουμε, πρέπει να εκτιμήσουμε πρώτα σε τι συνίσταται η γλωσσική ικανότητα του φυσικού ομιλητή. Η γνώση αυτή περιλαμβάνει τις εξής βασικές ικανότητες:

1. Γνώση λεξικού

Ο φυσικός ομιλητής είναι γνώστης ενός λεξιλογίου το οποίο είναι ανοιχτό και εμπλουτίζεται καθημερινά. Υπάρχει όμως κάποιος κορμός των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων λέξεων. Ο μαθητής της γλώσσας ως Δ/Ξ πρέπει να διδαχθεί πρώτα αυτό το λεξιλόγιο και από κει και πέρα όσο πιο πολλές λέξεις είναι δυνατό μέσα στα πλαίσια του χρόνου διδασκαλίας. Άλλες θα μάθει μόνος του.

2. Γνώση της δομής της γλώσσας

Το βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης γλώσσας είναι ότι έχει γραμματική. Ότι δηλαδή έχει κανόνες που επιτρέπουν στους ομιλητές να δημιουργήσουν νεόπλαστες φράσεις και προτάσεις, που θα χρησιμοποιηθούν κατάλληλα στην καθημερινή χρήση όχι μόνο για άμεση επικοινωνία αλλά και για τη διαμόρφωση σύνθετων σκέψε-

ων που αφορούν παρόν, παρελθόν και μέλλον, για τη διαμόρφωση επιστημονικών επιχειρημάτων, για την ερμηνεία και την καταγραφή των ιστορικών γεγονότων, για την καλλιτεχνική δημιουργία, ποίηση, μυθιστόρημα και γενικά αυτό που ονομάζουμε πολιτισμό. Επίσης, η κατάκτηση της γλώσσας ως δομή αποτελεί κλειδί με το οποίο μπορούν να ανοίξουν όλοι οι γλωσσικοί θησαυροί της παιδείας και του πολιτισμού μιας χώρας. Οφείλουμε λοιπόν ως εκπαιδευτικοί, να διαμορφώσουμε τη διδασκαλία έτσι ώστε η κατάκτηση τη γραμματικής να γίνει πιο εύκολη.

3. Καταλληλότητα εκφράσεων ανάλογα με τη επικοινωνιακή περίπτωση

Η γραμματική στηρίζει και καθοδηγεί τη γλώσσα στην ολότητά της, αλλά επειδή η γλώσσα χρησιμοποιείται και για να κάνουμε κοινωνικές επαφές, να προάγουμε κοινωνικές σχέσεις κ.λπ. οι γλωσσικές επαφές που χρησιμοποιούμε αντανακλούν και κοινωνικές θέσεις και κοινωνικές σκοπιμότητες. Μέρος της γνώσης του φυσικού ομιλητή είναι να ξέρει π.χ. ότι όταν απευθύνεται σε κάποιο ανώτερο, γηραιότερο κ.λπ, χρησιμοποιεί τον πληθυντικό αριθμό (εσείς και όχι εσύ). Σε τέτοιες δομές το ρήμα συμφωνεί με τον πληθυντικό του (εσείς είστε...) υπακούοντας τυφλά, θα λέγαμε, με τον κανόνα της γραμματικής, αλλά αν η πρόταση περιέχει κατηγορούμενο αυτό παραβιάζοντας τον κανόνα της γραμματικής πράγμα που εξηγείται μόνο μέσα από τη γνώση του συστήματος ευγένειας της Ελληνικής.

Οι εκφραστικές επιλογές που χρησιμοποιούνται ανάλογα με την επικοινωνιακή πράξη είναι μέρος της γνώσης του φυσικού ομιλητή άρα πρέπει να γίνουν και κτήμα του μαθητή μας. Τα ειδικά επιλεγμένα εκφραστικά μέσα πρέπει να παρουσιαστούν μέσα από παραδείγματα φυσικών διαλόγων κ.λπ. Πρέπει ακόμα να τονίσουμε ότι αυτές οι εκφραστικές επιλογές είναι ίσως τα πιο άμεσα απαραίτητα στοιχεία για κάποιον που επισκέπτεται την Ελλάδα και θέλει να κινηθεί άνετα, να βρει κάποιο εστιατόριο, να αλλάξει χρήματα στην τράπεζα κ.λπ.

Αλλά η γλωσσική ικανότητα δεν εξαντλείται σε αυτές τις εκφραστικές επιλογές. Αυτό που θα δώσει γλωσσική άνεση και γλωσσική ελευθερία για έκφραση και κατανόηση προτάσεων που ακόμη και μέσα σε κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο ξεφεύγουν κάποτε από το αναμενόμενο, είναι η κατάκτηση της γραμματικής δομής. Επαναλαμβάνω, λοιπόν, ότι η γραμματική αποτελεί βασικό μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου που είναι η ολοκληρωμένη κατάκτηση αυτής της γλώσσας.

«Instruction, is widely believed, can help to prevent the premature fossilization which an excessive emphasis on the performance of communicative tasks may bring, and can assist learners, especially adults to learn more rapidly and efficiently» (Tonkyn 1994, 6).

Ένας σημαντικός τομέας στη διδασκαλία της γλώσσας, στον οποίο η γραμματική είναι απαραίτητη είναι η οργάνωση της διδασκτέας ύλης. Όλοι ξέρουμε ότι το γλωσσικό υλικό πρέπει να δοθεί διαβαθμισμένο υπό τη μορφή αλληπάληλων κύκλων, προχωρώντας από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο και η διαβάθμιση αυτή αφορά τη δυσκολία ή και τη συχνότητα (αλλά και για το δικό μας πρόγραμμα το πολιτιστικό, δια-

πολιτισμικό περιεχόμενο) του λεξιλογίου αλλά και τη δυσκολία της δομής. Έτσι, αρχίζουμε από μεμονωμένες λέξεις και προχωρούμε σε φράσεις με το οριστικό άρθρο στον ενικό και ύστερα στον πληθυντικό κοκ. Με αποτέλεσμα ότι ακόμη και όταν ο γραμματικός κανόνας λείπει τα γραμματικά στοιχεία υπάρχουν μέσα στο υλικό, αφού αυτά πληροφορούν και καθοδηγούν την οργάνωση της διδακτέας ύλης.

Ένα άλλο ζητούμενο είναι ο καθορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας που θα μας δώσουν όχι μόνο κριτήρια αξιολόγησης αλλά αναγκαστικά θα επηρεάσουν και τη μορφή της διδακτέας ύλης. Αυτό σημαίνει ότι και οι συντάκτες των επιπέδων γλωσσομάθειας οφείλουν να γνωρίζουν τη συμβολή και τη σπουδαιότητα της γραμματικής.

Ένας ακόμη λόγος, αρκετά σοβαρός, που κάνει τη γραμματική απαραίτητη για το δάσκαλο είναι το γεγονός ότι πολλές φορές οι μαθητές ιδιαίτερα σε πιο μεγάλες τάξεις έχουν απορίες τις οποίες ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει. Π.χ. ως δασκάλα της Ελληνικής στα φοιτητικά μου χρόνια στην Αμερική με ρωτούσαν οι μαθητές μου γιατί οι παθητικές προτάσεις της Αγγλικής όπως οι (1-2).

- 1) Mary was not invited to the party
- 2) John was told to come early

δεν μεταφράζεται στα ελληνικά ως:

- 1^α) Η Μαρία δεν καλέστηκε στο πάρτυ
- 2^α) Ο Γιάννης ειπώθηκε ή ελέχθηκε να έρθει νωρίς

αλλά πιο κατάλληλα ως (1β, 2β):

- 1β) Τη Μαρία δεν την κάλεσαν στο πάρτυ
- 2β) Του Γιάννη του είπαν να έρθει νωρίς

Ή γιατί η ελληνική πρόταση (3β):

- 3^α) Κάνει πολύ κρύο εδώ μέσα. Να κλείσω την πόρτα
- 3β) Ναι την πόρτα κλείσε την αλλά το παράθυρο άστο ανοιχτό.

Είναι η πιο φυσική επιλογή της (3^α).

Οι γραμματικές που κυκλοφορούσαν τότε (π.χ. Τριανταφυλλίδης, Householder Koutsoulas and Kazazis 1964 δεν έδιναν εξηγήσεις). Το πρόβλημα που συνδέεται με λειτουργία της σειράς των όρων της πρότασης και με τη λειτουργία των κλιτικών αντωνυμιών με απασχόλησε σοβαρά και ως δασκάλα, αλλά και αργότερα ως γλωσσολόγο μέχρι που μπόρεσα να βρω την εξήγησή.

Ο κλιτικός αναδιπλασιασμός (clitic doubling), το φαινόμενο δηλαδή που παρουσιάζει το παράδειγμα (4):

4) Το Γιάννη τον ξέρω καλά.

κάνει την ονομαστική φράση αντικειμένου στο θέμα της πρότασης. Αυτό τη σχήμα μειώνει στην Ελληνική την ανάγκη της χρήσης της παθητικής φωνής. Αντίθετα η Αγγλική που δε διαθέτει κλιτικές αντωνυμίες και κλιτικό αναδιπλασιασμό, αναγκάζεται να καταφύγει στην παθητική δομή για να θεματοποιήσει το αντικείμενο (Philippaki- Warburton, 1975, 1982, 1985).

Η χρήση αυτή των κλιτικών αντωνυμιών είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά της δομής της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Συγγενεύει δε και με ένα άλλο χαρακτηριστικό της να μη χρησιμοποιεί εκπεφρασμένο υποκείμενο εκτός και αν αυτό αποτελεί εστίαση ή αντιπαράβολή, όπως στο (5).

5) Εγώ θα του το πω όχι η Ελένη.

Αυτό που είναι σημαντικό εδώ είναι ότι τα φαινόμενα αυτά δεν είναι μόνο δομικά αλλά επηρεάζουν το πώς αρθρώνεται μία πρόταση μέσα στο λόγο. Αν λοιπόν μας ενδιαφέρει η φυσική χρήση της γλώσσας τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά πρέπει να τα κατέχουμε και να τα διδάσκουμε. (Για μια παρόμοια θέση βλ. Κατσιμαλή 1996, 121-131).

Παίρνοντας, λοιπόν, ως δεδομένο ότι η διδασκαλία της ελληνικής ως Δ/Ξ γλώσσας στο σύνολο της δεν νοείται χωρίς τη συνεχή και σταθερή παρουσία της γραμματικής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητο να υπάρχουν σύγχρονες επιστημονικές γραμματικές. Από τέτοιες γραμματικές θα προέλθουν γραμματικά εγχειρίδια για μαθητές και για δασκάλους (αν η χρήση τέτοιων εγχειριδίων θεωρηθεί παιδαγωγικά εποικοδομητική, όπως εγώ πιστεύω). Αλλά και πάνω στη βάση τέτοιων επιστημονικών γραμματικών θα οργανωθούν τα επίπεδα γλωσσομάθειας και θα διαμορφωθεί η διδασκτέα ύλη. Με τέτοιες γραμματικές θα οδηγηθεί και ο δάσκαλος στη βαθύτερη κατανόηση του συστήματος της γλώσσας που διδάσκει και στην πιο αποτελεσματική διδασκαλία του.

Από ένα ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους δασκάλους που ήρθαν στο επιμορφωτικό σεμινάριο στο Λονδίνο (Ιούνιος 1998), έγινε φανερό ότι οι δάσκαλοι δε συμβουλεύονται κάποια γραμματική. Στην καλύτερη περίπτωση καταφεύγουν στη μικρή γραμματική του Τριανταφυλλίδη, η οποία παρά τη σημαντική της προσφορά στην παιδεία της εποχής είναι σήμερα ξεπερασμένη για δύο λόγους. Πρώτα γιατί η γλώσσα την οποία περιγράφει δεν είναι ίδια με τη σημερινή κοινή, και δεύτερο επειδή οι νεότερες γλωσσολογικές θεωρίες έχουν προχωρήσει πάρα πολύ ώστε να μας επιτρέπουν να φτάσουμε σε βαθύτερες και πιο ακριβείς αναλύσεις.

Είναι ακόμα φανερό από την εξέταση κάποιων διδακτικών βιβλίων ότι ούτε τα σχόλια της γραμματικής που παρουσιάζονται μέσα από αυτά βασίζονται σε σύγχρονη γραμματική, αλλά ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τη γραμματική του Τριανταφυλλίδη, ενώ σημαντικές κατακτήσεις στην περιγραφή της δομής της Νέας ελληνικής που έχουν

γίνει τα τελευταία 20-25 χρόνια, δεν έχουν περάσει ευρύτερα στη γνώση των συγγραφέων διδακτικών βιβλίων ή των δασκάλων. (Για παρόμοια συμπεράσματα παραπέμπω στο Χαρολαμπάκη 1998).

Παρακάτω θα δούμε πώς μια σύγχρονη επιστημονική γραμματική, όπως εκείνη των D. Holton, P. Mackridge, and I. Pilippaki- Warburton (1997), αποφεύγει κάποια προβλήματα που προέρχονται από την επίμονη επιστημονική προσκόλληση στον Τριανταφυλλίδη. Για το σκοπό αυτό θα εξετάσουμε πώς παρουσιάζεται η έγκλιση μέσα σε κάποια από τα εγχειρίδια που κυκλοφορούν.

Το ρηματικό σύστημα της Νέας ελληνικής, αν το περιγράψουμε μέσα από μια σύγχρονη ανάλυση, είναι πολύ απλό και πολύ συμμετρικό, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα.

ΟΡΙΣΤΙΚΗ

Συντακτικά χαρακτηριστικά:

α) Επιλογή άρνησης **δεν** β) Απουσία μορίων **να, ας**.

Πρωτοτυπική χρήση:

Το περιεχόμενο των προτάσεων μπορεί να κριθεί ως αληθές ή όχι (έγκλιση του πραγματικού).

Μη πρωτοτυπικές χρήσεις:

Όταν το μόριο **θα** συνδυάζεται με παρωχημένο χρόνο δημιουργεί τις τροπικότητες του δυνατού ή του πιθανού. Ο τύπος «γράφω», κανονικά δεν απαντά μόνος του και γι' αυτό τον ονομάζουμε «εξαρτημένο».

| | | | |
|----------|--------|--------|-------------|
| (δεν) | γράφω | -γράφω | έχω γράψει |
| | έγραφα | έγραψα | είχα γράψει |
| (δεν θα) | γράφω | γράφω | έχω γράψει |
| | έγραφα | έγραψα | είχα γράψει |

ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ

Συντακτικά χαρακτηριστικά:

α) Επιλογής άρνησης **μην** β) Παρουσία του μορίου **να/ ας** (το **ας** χρησιμοποιείται μόνο στο ευθύ λόγο).

Πρωτοτυπική χρήση:

Το περιεχόμενο των προτάσεων σε υποτακτική δεν επιδέχεται επαλήθευσης. Οι προτάσεις σε υποτακτική εκφράζουν επιθυμία, παραγγελία, ευχή, προτροπή κ.λπ.

Μη πρωτοτυπικές χρήσεις:

Όταν το **να** συνδυάζεται με παρωχημένους χρόνους (να έλεγα, να είπα, να είχα πει) αποδίδει ευχή ή δυνατότητα στο παρελθόν, υπόθεση, το απραγματοποίητο κ.α.

| | | | |
|--------------|--------|--------|-------------|
| να/ ας (μην) | γράφω | -γράφω | έχω γράψει |
| | έγραφα | έγραψα | είχα γράψει |

ΠΡΟΣΤΑΚΤΙΚΗ

Μορφολογικά χαρακτηριστικά:

α) Ειδικές καταλήξεις (γράψε). β) απαλειφή φωνηέντων (γράψτε)

Συντακτικά χαρακτηριστικά:

Θέση των κλιτικών αντωνυμιών μετά το ρήμα (γράψε το). Κανένα μόριο άρνησης δε συνοδεύει τους τύπους της προστακτικής

Πρωτοτυπική χρήση:

Προσταγή, προτροπή παράκληση κ.α.

Η απαγόρευση αποδίδεται με την αρνητική υποτακτική με προαιρετική απουσία του μορίου **να**. «Να μη γράφεις », ή « μη γράφεις».

γράφε

γράψτε

γράφετε

γράψετε ή γράψτε

γράφε του, το

γράψε του, το

Ας δούμε τώρα πώς χειρίζονται την έγκλιση διάφορα εγχειρίδια γραμματικής ή διδακτικά βιβλία της Ελληνικής.

Μπαμπινιώτης Γ. (1993)

Ελληνική Γλώσσα

Σελ. 398

Εδώ δίδεται ο εξής ορισμός.

«Η Υποτακτική συμπληρώνει το ρήμα (ισοδυναμεί με το απαρέμφατο της αρχαίας Ελληνικής και άλλων γλωσσών)».

Ο ορισμός αυτός δημιουργεί τις εξής ερωτήσεις: α) Ποιο ρήμα συμπληρώνει η υποτακτική. Σίγουρα δε συμπληρώνει όλα τα ρήματα αλλά μια κατηγορία ρημάτων (βουλητικά κ.α.). β) Πώς θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής την πληροφορία ότι η υποτακτική της νέας ελληνικής ισοδυναμεί με το απαρέμφατο της αρχαίας; Το σχόλιο αυτό υποδηλώνει ότι για να μάθουμε τη νέα γλώσσα πρέπει να περάσουμε από την αρχαία γ) Η πληροφορία ότι η υποτακτική της νέας γλώσσας ισοδυναμεί με το απαρέμφατο της αρχαίας δεν είναι ακριβής. Η υποτακτική καλύπτει το χώρο της αρχαίας υποτακτικής και το χώρο του τελικού απαρεμφάτου. Τη βρίσκουμε δε όχι μόνο ως συμπλήρωμα του ρήματος, αλλά και σε ανεξάρτητες προτάσεις (κάποια παραδείγματα παρουσιάζονται μάλιστα στην επόμενη σελίδα του υπό εξέταση βιβλίου (π.χ. Να φύγω ή να μείνω), αλλά και σε επιρρηματικές και σε αναφορικές προτάσεις.

Παρατηρείται ακόμη σύγχυση στον ορισμό της υποτακτικής, αν είναι, δηλαδή, ο συνδυασμός [να + ρήμα] ή μόνο στο μη διαρκές μη παρελθοντικό [γράψω], όπως φαίνεται στη σελίδα 399, όπου δίδεται ο εξής κανόνας:

B. Ο Στιγμαίος (συνοπτικός) Μέλλοντας σχηματίζεται με θα + Υποτακτική Αορίστου.

Άρα εδώ υποτακτική θεωρείται το [γράψω] ενώ στην προηγούμενη σελίδα υποτακτική ορίζεται ως ο συνδυασμός [να ρήμα]. Προκαλεί δε μεγάλη σύγχυση ένας τέτοιος κανόνας όπως είχα διαπιστώσει εγώ η ίδια προσωπικά όταν δίδασκα Ελληνικά. Το ερώτημα που αντιμετώπισα από ενήλικες και αρκετά έξυπνους ομολογώ, μαθητές, ήταν πώς ένας μέλλον χρόνος της οριστικής (άρνηση **δεν**) προέρχεται από το μόριο του μέλλοντα **θα** συνδυασμένο με μια υποτακτική αορίστου. Τι σχέση έχει ο αόριστος και τι σχέση έχει η υποτακτική που ως έγκλιση αφορά ολόκληρη την πρόταση με το μέλλοντα. Και αν η υποτακτική είναι μόνο το [γράψω] που με το **θα** μας δίνει στιγμιαίο μέλλοντα τότε ο μέλλον διαρκείας γιατί διαμορφώνεται χωρίς υποτακτική αλλά αρκείται στο συνδυασμό του **θα** με τον ενεστώτα της οριστικής;

Παναγοπούλου, Ε., και Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (1997)

Ελληνικά για προχωρημένους

Σελ. 3/ 17.

Μέλλον = θα αγαπάω, θα αγαπήσω

Υποτακτική = να αγαπάω, να αγαπήσω.

Αλλά στο 5/ 13 οι συγγραφείς ζητούν να συμπληρωθούν με μια *Ευχετική οριστική και Υποτακτική*, τα κενά που ακολουθούν κάποιες εκφράσεις που εισάγουν ευχή οι οποίες δίνονται παρακάτω:

μακάρι να

θα ήθελα να

τι καλά να

αχ και να

ας

που να

είθε να

άμποτε να

Αλλά στα κενά αυτά μόνο η υποτακτική είναι αποδεκτή (το **να** και το **ας** μαρκάριε υποτακτική) ενώ καμιά ευχή εδώ δεν εκφράζεται με οριστική. Πουθενά δε δίδεται ορισμός της υποτακτικής. Για τη προστακτική, λέγεται ότι η λειτουργία της είναι να κάνουμε προσταγές κ.λπ., αλλά δεν εξηγείται ποια είναι η χρήση της οριστικής και ποια της υποτακτικής. Ούτε υπάρχει πουθενά η διαφοροποίηση των αρνητικών μορίων **δεν / μην**.

Αν ο μαθητής ρωτήσει «καλά το [να γράψω] που ακολουθεί το [μακάρι] και όλες τις άλλες εκφράσεις που δίδονται εδώ, είναι υποτακτική το [να έγραφα], [να έγραφα], [να είχα γράψει] που επίσης μπορούν να ακολουθήσουν το μακάρι [μακάρι να είχε γράψει] τι είναι; Καλύπτονται αυτά από άλλη έγκλιση και ποια;. Τα μορφοσυντακτι-

κά τους χαρακτηριστικά και η κατανομή τους τα τοποθετεί ξεκάθαρα μέσα στην υποτακτική.

Αρβανιτάκη Κ. και Φ. *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1, 2^η έκδοση 1992.*

Μαθ. 22, σελ 219.

Εδώ βρίσκομε τα παρακάτω:

Απλή Υποτακτική
να μιλήσω

Απλός Μέλλοντας
θα μιλήσω

Στη σελίδα 221, δίδεται μια άσκηση που ζητά να συμπληρωθούν τα κενά με υποτακτική. Αλλά εδώ το στοιχείο που λείπει δεν είναι αυτό που ορίστηκε ως υποτακτική δηλαδή το [να + γράψω], λείπει μόνο ο μονολεκτικός τύπος [γράψω]. Επομένως η άσκηση αυτή με τον τρόπο που δίδεται υπονοεί ότι η υποτακτική είναι ο απλός ρηματικός τύπος [γράψω] και όχι ο συνδυασμός [να + ρήμα]. Υπάρχει δηλαδή και εδώ μια αντίφαση που αναπόφευκτα οδηγεί σε σύγχυση. Ο αόριστος που ορίζεται σημασιολογικά ως χρόνος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια πράξη που έγινε στο παρελθόν, αλλά για τις εγγλίσεις δεν υπάρχει ανάλογη μεταχείριση. Η οριστική δεν αναφέρεται καν, ενώ η υποτακτική ορίζεται ως έγκλιση που λειτουργεί όπως το παλιό απαρέμφατο. Και αναρωτιέται πάλι κανείς αν ο μαθητής πρέπει να ξέρει πρώτα ποιο είναι το παλιό απαρέμφατο για να καταλάβει τη χρήση της υποτακτικής. Εδώ, όπως είπαμε και πριν, υπάρχει λάθος αφού η υποτακτική της νέας ελληνικής χρησιμοποιείται και σε ανεξάρτητες κύριες προτάσεις (να φύγεις γρήγορα).

Επικοινωνήστε Ελληνικά 2.

Πουθενά δεν εμφανίζεται το **ας** που και αυτό μαρκάρει υποτακτική και πουθενά δεν γίνεται διαφοροποίηση ανάμεσα στο **δεν** της οριστικής και στο **μην** της υποτακτικής, πράγμα που οδηγεί στη λανθασμένη απόδοση του αρνητικού τύπου της προστακτικής ο οποίος, όμως, όπως εξηγήσαμε δεν υπάρχει. Αφού δηλαδή η προστακτική μαρκάρεται μια ειδική κατάληξη και με τη διαφορετική θέση των κλιτικών αντωνυμιών, είναι προφανές ότι ο τύπος (μη το βάλεις αυτό το φόρεμα) δεν είναι αρνητική προστακτική αλλά αρνητική υποτακτική με την προαιρετική απουσία του **να** ([να] μην το βάλεις...). Η προστακτική της Ελληνικής, αλλά και άλλων γλωσσών, δεν διαθέτει αρνητικούς τύπους γι' αυτό καταφεύγουμε στη χρήση της αρνητικής υποτακτικής. Η προαιρετική αφαίρεση του μορίου **να**, κάνει την απαγόρευση πιο άμεση.

Καβουκόπουλος, Φ., Κουτσομητοπούλου, Ε., Αργυρουδή, Μ., και Δαγκλή, Β. 1997.

Νέα Ελληνικά για αρχαρίους

Στη σελίδα 291, ορίζεται η έγκλιση ως τύπος του ρήματος που εκφράζει αν κάτι εί-

ναι σίγουρο, δυνατό, απαραίτητο. Η υποτακτική ορίζεται ως η έγκλιση των εξαρτημένων προτάσεων, πράγμα που είναι ανακριβές, αφού η υποτακτική χρησιμοποιείται και σε κύριες προτάσεις (Να πάρεις τα λεφτά και να μου τα φέρεις, Ας τον να κοιμάται). Δίδεται και η δυνητική ως έγκλιση αλλά αυτή, όπως είδαμε, δεν υπάρχει ως ξεχωριστός μορφοσυντακτικά διαφοροποιημένος τύπος αλλά αποτελεί μια από τις χρήσεις της οριστικής όταν το **θα** συνδυαστεί με κάποιο παρελθοντικό χρόνο.

Δίδονται δυο προστακτικές α) μονολεκτική προστακτική (γράφε) και περιφραστική προστακτική (να γράψεις). Αλλά η διαφορά είναι ότι ο μονολεκτικός τύπος είναι σε προστακτική ενώ οι εκφράσεις με το **να** είναι υποτακτικές.

Μόσχου, Δ., Νικέζη, Ε., και Χατζηθεοδορίδης, Γ.

Μαθήματα Νέων Ελληνικών

Εντατική μέθοδος για ξενόγλωσσους

Σελ. 118.

Η Υποτακτική χωρίζεται σε Συνεχή Υποτακτική [να ενεστώτας] και σε Απλή Υποτακτική [να + θέμα αορίστου + ω]. Κι ενώ σημειώνεται σωστά ότι η άρνηση της υποτακτικής είναι **μην** ενώ της οριστικής είναι **δεν** δεν χαρακτηρίζονται ως υποτακτικά [να + παρωχημένος χρόνος] ενώ και οι δομές αυτές (να μην του το' λεγες), έχουν και το **να** και την άρνηση **μην**.

Δημητρά, Δ., Παπαχειμόνα, Μ. (1989)

Ελληνικά Τώρα 2+2 Άμμος, Αθήνα

Σελ. 21

Κι εδώ η υποτακτική περιορίζεται σε [να + μη παρελθοντικούς χρόνους] (να δουλεύω) και (να δουλέψω) αλλά οι συγγραφείς δε ξεκαθαρίζουν αν το **να** είναι μέρος της υποτακτικής ή όχι. Αυτό δημιουργεί σύγχυση, επειδή στη σελ. 106 μας λένε ότι το **αν**, **όταν** και **αφού**, ακολουθούνται από υποτακτική χωρίς το **να**. Προφανώς εδώ η υποτακτική θεωρείται το [να τηλεφωνήσω] κ.λπ. Αλλά το πρόβλημα είναι ότι τα μόρια **αν**, **αφού** και **όταν** μπορούν να συνδυάζονται με άρνηση **δεν** που χαρακτηρίζει την οριστική και όχι με άρνηση **μην** που χαρακτηρίζει την υποτακτική [αφού ήρθε, αφού δεν ήρθε, αν ερχότανε, αν δεν ερχότανε, όταν τον είδε, όταν δεν τον είδε, όταν τον βλέπει, όταν δεν τον βλέπει. Αυτές όλες οι δομές είναι οριστικές. Γιατί, λοιπόν, πρέπει η δομή «όταν δεν τηλεφωνήσει», να θεωρηθεί υποτακτική;

Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1993.

Σελ. 141.

| | |
|--------------------|------------|
| Υποτακτική συνεχής | να διαβάζω |
| Υποτακτική απλή | να διαβάσω |
| Άρνηση μην | |

Και εδώ φαίνεται ότι η υποτακτική έγκλιση περιορίζεται και πάλι σε τύπους μη παρελθοντικούς αλλά φαίνεται να θεωρεί σωστά το **να** μέρος της υποτακτικής. Αγνοείται βέβαια το **ας** και φαίνεται να περιορίζεται η υποτακτική και εδώ στο συνδυασμό του **να** με μη παρελθοντικό ρηματικό τύπο. Ένα άλλο πρόβλημα παρουσιάζεται και στη σελίδα 142 όπου βλέπουμε ότι οι προτάσεις που εισάγονται με το **αν** και το **ίσως**, παρουσιάζονται ως υποτακτικές παρά το γεγονός ότι η άρνηση που παίρνουν είναι **δεν** και όχι **μην** και παρά το ότι οι σύνδεσμοι αυτοί μπορούν να συνδυαστούν με οποιοδήποτε ρηματικό τύπο [όταν δεν έρχεται, όταν ερχότανε, όταν ήρθε, όταν έρθει, ίσως έρθει, ίσως έρχεται, ίσως ήρθε, ίσως δεν έχει έρθει κ.λ.π.]. Ο χειρισμός αυτός δείχνει και πάλι ότι η υποτακτική περιορίζεται αυθαίρετα στο ρηματικό τύπο με τα χαρακτηριστικά του μη παρελθοντικού.

Βογιατζίδου, Σ., Δεμίρη- Προδρομίδου, Ε., Νικολαΐδου, Νέστορα, Ν., Τρύφωνα – Αντωνοπούλου, Ν., 1983

Ξέρετε Ελληνικά; Γραμματική – Ασκήσεις

Δεν δίδεται περιγραφή, μόνο ασκήσεις που ζητούν να συμπληρωθούν τα κενά με υποτακτική. Είναι φανερό από τα παραδείγματα και από τις ασκήσεις ότι και για τους συγγραφείς αυτούς η υποτακτική περιορίζεται στους συνδυασμούς (να μιλήσω) απλή υποτακτική και (να μιλώ) συνεχής υποτακτική.

Eleutheriades, O, (1985)

Modern Greek: a contemporary Greek Grammar

Σελ. 296

Η συγγραφέας κάνει μια απλή προσπάθεια να παρουσιάσει την υποτακτική και να τη συγκρίνει με την οριστική.

| Συνεχής | Απλή | Παρακειμένου |
|----------------|-------------|---------------------|
| (να) δένω | (να) δέσω | (να) έχω δέσει |
| (να) δένομαι | (να) δεθώ | (να) έχω δεθεί |

Και ο χειρισμός αυτός της υποτακτικής αποτυγχάνει για δυο σοβαρούς λόγους: α) δεν περιλαμβάνει πολλές δομές που πρέπει να θεωρηθούν ότι ανήκουν στη υποτακτική, όπως είναι όλοι οι συνδυασμοί των μορίων [να /ας + παρελθοντικό χρόνο]. Ενώ από την άλλη πλευρά επεκτείνει τον όρο υποτακτική και στις δομές του μέλλοντα (βλ.

σελ. 300). Αυτό το λάθος το βρίσκουμε και στο Mackridge (1985), ο οποίος όμως έχει αλλάξει γνώμη. Η Eleutheriades με το να θεωρεί τους συνδυασμούς του **θα** ως δομές της υποτακτικής αναγκάζεται να πει ότι η υποτακτική παίρνει και άρνηση **μην**. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι ενώ οι τύποι του μέλλοντα έχουν χαρακτηριστεί ως τύπος της υποτακτικής τα πλούσια παραδείγματα που δίνει η συγγραφέας για να δείξει τη χρήση της υποτακτικής είναι μόνο δομές με [να /ας + γράφω ή γράψω].

Σε όλα τα βιβλία ο μέλλον περιορίζεται σε **θα** + μη παρωχημένο χρόνο π.χ. (**θα** γράφω, **να** γράψω) και η υποτακτική στο συνδυασμό **να** + μη παρωχημένο χρόνο (**να** γράφω, **θα** γράψω). Αυτό προέρχεται από το γεγονός ότι η περιγραφή της Νέας Ελληνικής μέχρι και σήμερα γίνεται μέσα από το πρίσμα της αρχαίας όπου ο μέλλον και η υποτακτική είχαν ειδικές καταλήξεις στη ρήμα και οι καταλήξεις αυτές περιορίζονταν σε μη παρελθοντικούς χρόνους. Αλλά στη Νέα Ελληνική το σύστημα έχει αλλάξει. Ο μέλλον τώρα όπως και η υποτακτική αποδίδονται με τα μόρια **θα** και **να** τα οποία με το να είναι ανεξάρτητα από το μονολεκτικό ρηματικό τύπο έχουν μεγαλύτερη ελευθερία συνδυασμού. Έτσι χωρίς καμία αλλαγή στα δομικά χαρακτηριστικά ή στην κατανομή βρίσκουμε το **θα** και το **να** συνδυάζονται με όλους τους μορφολογικά διαφοροποιημένους χρόνους. Οι ποικίλοι συνδυασμοί αποδίδουν διάφορες εννοιολογικές αποχρώσεις τροπικότητας, του δυνατού, πιθανού στο παρόν παρελθόν και μέλλον, απραγματοποίητου κ.κ.

Αλλά από καθαρά συντακτική πλευρά και αν εξετάσουμε το σύστημα αντικειμενικά και ανεξάρτητα από την αρχαία γλώσσα, **θα** δούμε ότι έχουμε μόνο τρεις διαφορετικές εγκλίσεις. Αυτή που παίρνει άρνηση **δεν** και μπορεί να συνδυαστεί με το **θα** και την οποία από την πρωτοτυπική της χρήση αποκαλούμε οριστική. Δεύτερο έχουμε τη δομή που παίρνει άρνηση **μην** και αποτελεί συνδυασμό των **να** ή **ας** με οποιοδήποτε ρηματικό τύπο. Αυτή τη δομή την αποκαλούμε υποτακτική. Και τέλος, η προστακτική που έχει ειδικές καταλήξεις, τα κλιτικά ακολουθούν και **δεν** παρουσιάζει αρνητικούς τύπους.

Ελπίζω να έδειξα ότι η συμμετοχή της γραμματικής στη διδασκαλία μιας Δ/Ξ γλώσσας είναι πολλαπλή και πολύ σημαντική. Η επίγνωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οφείλουμε να ενθαρρύνουμε: α) τη συγγραφή σύγχρονων επιστημονικών γραμματικών β) την ενημέρωση των συγγραφέων διδακτικών βιβλίων στα θέματα γραμματικής και γ) την επιμόρφωση των δασκάλων στα θέματα αυτά. Η γνώση της σωστής γραμματικής, αυτής δηλαδή που όντως περιγράφει με ακρίβεια τη σύγχρονη Νέα Ελληνική **δεν** είναι η πολυτέλεια αλλά μια βασική, ίσως η βασικότερη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Αρβανιτάκης, Κ. και Φ. (1992):** *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2^η έκδοση* Αθήνα. Α.Π.Θ. Ινστ. Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα
- Μ. Τριανταφυλλίδη, (1993):** *Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους*. Θεσσαλονίκη.
- Βογιατζίδου, Σ., Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε., Νικολαΐδου Νέστορα, Ν. και Τρύφωνα / Αντωνοπούλου, Ν., (1983):** *Ξέρετε Ελληνικά; Γραμματικές Ασκήσεις*. University Studio Press.
- Δημητρά, Δ. και Παπαχειμώνα, Μ., (1989):** *Ελληνικά Τώρα 2 +2 Άμμος*, Αθήνα.
- Κατσιμαλή, Γ. (1996):** «Διάταξη/ σειρά των κύριων όρων της πρότασης» στο Κατσιμαλή, Γ. και Καβουκόπουλος, Φ. (εκδ.) *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική Προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Καβουκόπουλος, Φ., Κουτσομητοπούλου, Ε., Αργυρούδη, Μ. και Δαγκλή, Β. (1997):** *Νέα Ελληνικά για Αρχαρίους*. Νεφέλη Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μόσχου, Δ., Νιζέξη, Ε. και Χατζηθεοδορίδης, Γ., (1994):** *Μαθήματα Νέων Ελληνικών. Εντατική Μέθοδος για ξενόγλωσσους*. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1993):** *Ελληνική Γλώσσα. Εγχειρίδιο διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα.
- Παναγοπούλου, Ε. Χατζηπαναγιωτίδη, Α., (1997):** *Ελληνικά για προχωρημένους (ομογενείς και αλλογενείς) γ' κύκλος*. ΑΠΘ, Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χαραλαμπίδης Χρ. (1998):** *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*, Αθήνα
- Bygate M. - Tonkyn A. - Williams E. (ed.), (1994):** *Grammar and the language teacher*, New York - London.
- Eleutheriades, O. (1985):** *Modern Greek. A contemporary Grammar*. Palo Alto.
- Ellis, R. (1990):** *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford.

- Holton, D., Mackridge, P. and Philippaki-Warburton, I. (1997):** Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language . Routledge, London.
- Householder F., Koutsoudas, A. and Kazazis, K. (1964):** Reference Grammar of Literary Dhimotiki. Indiana University, Bloomington.
- Kraschen, S. D. (1985):** *The Input Hypothesis, Issues and Implications.* Longman, Harlow.
- Mackridge, P. (1985):** *The Modern Greek language.* Oxford University Press, Oxford.
- Philippaki – Warburton, Irene. (1975):** “The Passive in English and Greek” *Foundation of Language* 13,563-578.
- (1982): “Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις”. *Γλωσσολογία* 1, 99-107.
- (1998): «Έκθεση- Αξιολόγηση Εγχειριδίων Γραμματικής για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας» Χειρόγραφο.
- Tonkyn A. (1994):** Introduction, in: Bygate M. - Tonkyn A. - Williams E. (1994).

Η Νεοελληνική Γραμματική στα Πλαίσια της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Χαράλαμπακης Χριστόφορος

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Για τις ανάγκες της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι αισθητή η έλλειψη μιας γραμματικής, ή καλύτερα, διαφόρων γραμματικών εγχειριδίων, ανάλογα με την ηλικία των διδασκόμενων και τον βαθμό κατοχής της πρώτης ή της δεύτερης γλώσσας. Το κενό αυτό προσπαθούν να καλύψουν μερικώς αρκετές μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας οι οποίες εμπεριέχουν κατά κανόνα, ως αναπόσπαστο μέρος τους, στοιχεία γραμματικής, χωρίς όμως καθολική εποπτεία του συστήματος της γλώσσας και κατάλληλη διαβάθμιση διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους. Στα βιβλία αυτά επικρατεί σύγχυση ως προς τον ρόλο της γραμματικής στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Πολλές φορές βρίσκεται σε σύγκρουση η δομική με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Τα γραμματικά φαινόμενα αναλύονται κατά κανόνα μονομερώς, με σαφή προτίμηση στην πραγμάτευση της φωνολογίας και της μορφολογίας. Τα συντακτικά φαινόμενα ή δεν εξετάζονται καθόλου ή αναφέρονται ευκαιριακά, χωρίς στοιχειώδη επιστημονική ανάλυση. Οι γλωσσικές πράξεις εμφανίζονται σε ορισμένα εγχειρίδια, δεν είναι όμως εμφανής η σχέση τους με τη γραμματική ανάλυση. Οι περισσότερες γραμματικές ασκήσεις κινούνται σε επιφανειακό επίπεδο ως επαναλήψεις, αντικαταστάσεις, μετασχηματισμοί, ενοποιήσεις, συμπληρώσεις, συμπληρώσεις κενών, ταυτίσεις (ταίριασμα φράσεων), ανταπαντήσεις και κλιτικές ασκήσεις. Πολύ λιγότερες ή εντελώς άγνωστες είναι οι σημασιολογικές, πραγματολογικές και συντακτικές ασκήσεις, όπως λ.χ. μετακινήσεις των όρων της πρότασης και οι σημασιολογικές και πραγματολογικές τους επιπτώσεις. Για το λόγο αυτό δεν μπορούν, ούτε επιδιώκουν, να υποκαταστήσουν το γραμματικό εγχειρίδιο. Ένα τέτοιο όμως βιβλίο αναφοράς προϋποθέτει την ύπαρξη μιας αυστηρά επιστημονικής γραμματικής της κοινής νεοελληνικής (με εξαντλητική ανάλυση του γλωσσικού συστήματος και πλούσιες βιβλιογραφικές αναφορές) από την οποία θα μπορούσε να προέλθει μια παιδαγωγική γραμματική για τους μαθητές, με πληθώρα ασκήσεων, και μια διαφορετικού τύπου για τους διδάσκοντες, έτσι ώστε να ανατρέχουν σ' αυτές για να λύνουν τις απορίες που δημιουργούνται κατά τη διδασκαλία αλλά και να μπορούν να έχουν καθολική εποπτεία της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα ανάλυσής της.

2. Οι σημαντικότερες γραμματικές της νεοελληνικής γλώσσας

Σταθμό στην ιστορία της γραμματικής ανάλυσης της νεοελληνικής γλώσσας αποτελεί ασφαλώς η Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής) του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1941) ή η “κρατική”, όπως συνηθίζεται να λέγεται που έθεσε ως στόχο την περιγραφή της κοινής γραπτής γλώσσας με βάση την κοινή δημοτική. Η διαφαινόμενη ρυθμιστική τάση απέβλεπε στην ενοποίηση της γλώσσας, έτσι ώστε να αποτελέσει η γραμματική πρότυπο ορθής χρήσης. Δόθηκε έμφαση στα δημοτικά τραγούδια και τη νέα λο-

γοτεχνία με σαφή υποβάθμιση σε ορισμένες περιπτώσεις της προσφοράς της λόγιας παράδοσης. Το θέμα της πολυτυπίας, το οποίο δημιουργεί δυσκολίες στους μαθητές και δυσχεραίνει την παράδοση μιας ευρύτερα αποδεκτής γλωσσικής μορφής, δεν φαίνεται να αντιμετωπίστηκε με επιτυχία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η γραμματική Τριανταφυλλίδη αποτελεί σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης και της γλώσσας μας. Με τα σημερινά όμως επιστημονικά δεδομένα κρίνεται ανεπαρκής, πράγμα εντελώς φυσικό, αφού η γλώσσα αλλάζει διαρκώς.

Ο Πετρούνας (1984) περιορίζεται στη φωνητική και τη φωνολογία, με στόχο την ένταξη της Νέας Ελληνικής στο ευρύτερο φωνητικό σύστημα των ανθρωπίνων γλωσσών και τη σύγκρισή της με την αγγλική, γερμανική, γαλλική και ιταλική γλώσσα. Η αντιπαραθετική ανάλυση που επιχειρείται στο έργο αυτό συμβάλλει στην καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας μας από ξένους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται και ο νεοέλληνας που θα ήθελε να μάθει τις παραπάνω γλώσσες.

Ο Mackridge (1985) έχοντας ως πηγή έμπνευσης την περιγραφή και ανάλυση της νέας ελληνικής γλώσσας που επιχείρησε το 1959 ο A. Mirambel, μας έδωσε μια σύγχρονη ανάλυση της κοινής νεοελληνικής. Σε 11 κεφάλαια εξετάζονται: οι φθόγγοι και ορθογραφία της νέας ελληνικής, γένος, πτώση, αριθμός και πρόσωπο, φωνή, τρόπος ενέργειας και χρόνος, μορφολογία του ονόματος και του ρήματος, η ονομαστική φράση, προθέσεις και αντωνυμίες, η πρόταση, σύνδεσμοι, εγκλίσεις, το λεξιλόγιο, και τέλος το ύφος και η ιδιοματικότητα. Η προσφορά του έργου έγκειται στο ότι ο συγγραφέας του εξετάζει μέσα από ένα ευρύτατο φάσμα κειμενικών ειδών γραπτού και προφορικού λόγου την πραγματική χρήση της γλώσσας, όπως έχει διαμορφωθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα από άτομα μέσης μόρφωσης, χωρίς ρυθμιστικές τάσεις.

Η Νεοελληνική Γραμματική του Τσοπανάκη (1994) φιλοδοξεί να αντικαταστήσει τη Γραμματική Τριανταφυλλίδη, η οποία εξεπλήρωσε προ πολλού την ιστορική της αποστολή, καθώς οι ραγδαίες εξελίξεις που γνώρισε η νεοελληνική γλώσσα τα τελευταία 60 περίπου χρόνια, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες θεωρίες της γραμματικής ανάλυσης, δημιούργησαν εντελώς νέα δεδομένα. Η γραμματική Τσοπανάκη είναι λειτουργική - περιγραφική και ιστορική, όπως τη χαρακτηρίζει ο ίδιος, χωρίς να απουσιάζουν ορισμένες ρυθμιστικές τάσεις, όπως λ.χ. η χρήση του τελικού -ν, οι οποίες είναι αναπόφευκτες σε όλες τις γραμματικές. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη γραμματική της γλώσσας μας με ανισομερή ίσως κατανομή, καθώς δίνεται έμφαση στη μορφολογία και το λεξιλόγιο, ενώ περιορίζεται η συντακτική ανάλυση στα απολύτως αναγκαία. Στον επίλογο του έργου τονίζεται εμφανικά (σ. 813) ότι η ρευστότητα που χαρακτηρίζει τη γλώσσα "εμποδίζει τη Γραμματική να είναι μια συλλογή νόμων στους οποίους πρέπει να υπακούουν όλοι οι πολίτες". Η απήχηση που είχε η γραμματική αυτή στον επιστημονικό κόσμο είναι εμφανής από το πλήθος των βιβλιοκρισιών που δημοσιεύτηκαν. Επισημαίνονται ορισμένες αδυναμίες, όπως είναι η άνιση κατανομή πραγμάτευσης των γλωσσικών επιπέδων, κυρίως της σύνταξης, απουσία σύγχρονης επιστημονικής ορολογίας και σαφούς οριοθέτησης ορισμένων όρων, συχνές αναφορές

στην αρχαία γλώσσα, χωρίς ιδιαίτερο λόγο, η χρήση του πολυτονικού (για άλλους βιβλιοκριτικούς αυτό είναι πλεονέκτημα), ελλιπής αξιοποίηση της νεότερης βιβλιογραφίας κ.ά. Τα θετικά στοιχεία συνοψίζονται, ανάμεσα στα άλλα, στο ότι δύσκολα από τη φύση τους θέματα αναλύονται με κατανοητό τρόπο, ακόμα και από τον ειδικό, παρατίθενται αρκετά επιτυχημένα παραδείγματα γλωσσικής χρήσης, όπως επίσης αναλυτικοί πίνακες των ξένων και δάνειων λέξεων. Η Γραμματική Τσοπανάκη αποτελεί ακένωτη πηγή για τη μελέτη της νεοελληνικής γλώσσας, προϊόν σύνθεσης και σοφίας ενός χαλκέντερου ερευνητή.

Δυο μόλις χρόνια ύστερα από την έκδοση της Γραμματικής Τσοπανάκη έκανε την εμφάνισή της μια νέα φιλόδοξη γραμματική, της οποίας κυκλοφόρησε το πρώτο τεύχος. Πρόκειται για τη *Γραμματική των Χρ. Κλαίρη – Γ. Μπαμπινιώτη*¹. Αναμένεται ότι με την ολοκλήρωση του έργου θα δοθεί νέα ώθηση στη διδασκαλία της νεοελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας.

Το 1997 κυκλοφόρησε η γραμματική Holton, Mackridge, Philippaki-Warburton. Η πρωτοτυπία της γραμματικής αυτής, η οποία μεταφράζεται ήδη στα ελληνικά, έγκειται στο ότι δίνει έμφαση στην σύνταξη, καθώς η σχετική ενότητα καταλαμβάνει περισσότερο από το 50% της συνολικής έκτασης του βιβλίου. Το πρώτο μέρος καλύπτει τα θέματα της φωνολογίας, της μορφωνηματικής, των υπερτεμαχιακών γνωρισμάτων, όπως είναι ο τονισμός και ο επιτονισμός και το σύστημα γραφής (αλφάβητο, τονικό σύστημα, στίξη). Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στη μορφολογία με χρηστικούς πίνακες του κλιτικού συστήματος του ονόματος και του ρήματος. Το τρίτο, και σημαντικότερο μέρος, είναι αφιερωμένο στην σύνταξη με την ευρύτερη έννοια του όρου. Εξετάζεται η ονοματική και η ρηματική φράση, τα επιρρημάτα και οι επιρρηματικές φράσεις, οι κύριες και οι δευτερεύουσες προτάσεις, η σειρά των όρων της πρότασης κ.ά. Στο βιβλίο αυτό αξιοποιούνται οι σύγχρονες θεωρητικές απόψεις, χωρίς να προσκολλούνται οι συγγραφείς του σε μια απ' αυτές. Για χρηστικούς λόγους διατηρείται η παραδοσιακή τριμερής διάκριση φωνητικής – φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη.

Κυκλοφορούν ακόμα μερικές πολύ καλές γραμματικές, γραμμένες σε ξένες γλώσσες και οι οποίες εξυπηρετούν διδακτικές ανάγκες². Υπάρχουν ακόμα ορισμένες γραμματικές οι οποίες έχουν ευρύτατη απήχηση σε πανεπιστημιακούς κύκλους και οι οποί-

¹ Βλ. την κριτική του Χρ. Χαράλαμπακη, «Νέα Γραμματική της γλώσσας μας», εφημ. «Η Καθημερινή», 28.1.1997, σ. 10.

² Η γνωστότερη απ' αυτές είναι της Eleftheriades, 1985. Πρόκειται για παραδοσιακή γραμματική, χωρίς αναφορά στη σύνταξη. Η συγγραφέας του έργου τονίζει ότι αναφέρεται στην σύνταξη μόνο όταν ερμηνεύονται οι χρήσεις ενός μορφολογικού τύπου. Χρησιμοποιείται πάντως η παραδοσιακή ορολογία με το σκεπτικό ότι είναι οικεία στους μαθητές και τους δασκάλους. Στα ίδια πλαίσια κινείται η *Γραμματική της Νεοελληνικής* του Ruge, 1986, με εκτενείς όμως αναλύσεις συντακτικών φαινομένων, όχι όμως με τη σύγχρονη πρακτική.

ες δεν θα μας απασχολήσουν εδώ³. Πολύ σημαντικές είναι οι αναλύσεις επιμέρους πλευρών της ελληνικής γλώσσας που έχουν δημοσιευτεί σε διάφορους συλλογικούς τόμους⁴. Με ευσύνοπτο και παιδαγωγικά άρτιο τρόπο παρουσιάζονται ποικίλα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της Νεοελληνικής στον Τομπαΐδη (1992, 1994).

Οι περισσότερες νεοελληνικές γραμματικές έχουν γραφτεί σε ξένες γλώσσες και μερικές απ' αυτές έχουν μεταφραστεί εκ των υστέρων στη νεοελληνική. Δεν απευθύνονται, επομένως, στον μητρικό ομιλητή, ο οποίος αναζητά μάταια να βρει λύσεις στα προβλήματα που τον απασχολούν. Αλλά και ο ξενόγλωσσος χρήστης των γραμματικών αυτών δεν θα βρει πολλές απαντήσεις στα ερωτήματα που ανακύπτουν κατά την εκμάθηση της Νεοελληνικής. Η αντιπαραθετική γραμματική προσφέρει στον τομέα αυτό πολύτιμες υπηρεσίες. Φαίνεται ότι βρισκόμαστε ακόμα μακριά από τη σύνταξη μιας αυστηρά επιστημονικής γραμματικής, η οποία θα αναλύει όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας μας με πληρότητα και ακρίβεια, λαμβάνοντας υπόψη τα επιτεύγματα της σύγχρονης γλωσσολογίας και την εντυπωσιακή βιβλιογραφία των τελευταίων χρόνων. Από μια τέτοια γραμματική θα μπορούσε να προκύψει μια παιδαγωγική και μια διαδκτική γραμματική για τις ανάγκες διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας. Ένα τέτοιο συλλογικό εγχείρημα προϋποθέτει την αξιοποίηση σωμάτων κειμένων στα οποία δεν στηρίζεται καμιά από τις γραμματικές της Νεοελληνικής.

³ Ξεχωρίζουν οι ακόλουθες γραμματικές: Householder – Kazazis – Koutsoudas (1964). Γίνεται φωνολογική και μορφολογική ανάλυση της δημοτικής με βάση τις κρατούσες τότε γλωσσολογικές θεωρίες. Η *Σύγχρονη Γραμματική* των Μπαμπινιώτη – Κοντού, 1967, ξεκινά από τη βασική αρχή ότι η κοινή νεοελληνική είναι το αποτέλεσμα σύνθεσης των δυο παράλληλων μορφών τη γλώσσας μας, της καθαρεύουσας και της δημοτικής, είναι, επομένως, κάτι νέο, πέρα από τα συστατικά που την αποτελούν. Η Γραμματική των Joseph, Philippaki – Warburton, 1987, απευθύνεται κυρίως σε γλωσσολόγους και έχει σχεδιαστεί με βάση ενιαίο ερωτηματολόγιο του εκδότη για την εντόπιση καθολικών χαρακτηριστικών σε διάφορες γλώσσες.

⁴ Τα κυριότερα πρόσφατα συλλογικά έργα είναι: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, 1996. Κατσιμαλή – Καβουκόπουλος (επιμ.), 1996. Η παραμελημένη σε όλες σχεδόν τις μεθόδους διδασκαλίας της Νεοελληνικής σύνταξη απασχολεί ερευνητικά τα μέλη του Διατμηματικού Προγράμματος Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Βλ.: Θεοφανοπούλου – Κοντού, Κατσιμαλή, Μόξση, Νικηφορίδου, Χειλά – Μαρκοπούλου, 1998. Ο καλαισθητός αυτός τόμος απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται ο θεωρητικός προβληματισμός και η σύγχρονη παρουσίαση των συντακτικών ενοτήτων: Άρθρο, Κατηγορίες ρημάτων: ρήματα αμετάβατα και αμετάβατα – μεταβατικά και Συμπληρωματικές προτάσεις. Ακολουθούν συγκριτικοί πίνακες με τις κυριότερες χρήσεις των ρημάτων και των συμπληρωμάτων τους. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ποικίλοι τύποι ασκήσεων για την καλύτερη εμπέδωση των σχετικών φαινομένων. Πρόκειται για ουσιαστική ερευνητική συμβολή η οποία συνδυάζει κατά τρόπο άριστο τη θεωρία με την πράξη. Εργασίες αυτού του είδους και αυτής της υψηλής στάθμης πρέπει να ενισχυθούν ποικιλοτρόπως. Είναι προφανής η σημασία τους και για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας.

3. Γενικός θεωρητικός προβληματισμός

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς μια τάση επιστροφής στη διδασκαλία της γραμματικής, όπως διαφαίνεται από μια σειρά σημαντικών άρθρων που περιέχει ο συγκεντρωτικός τόμος των Bygate - Tonkyn - Williams (1994). Το θέμα όμως αυτό αντιμετωπίζεται από διάφορους ερευνητές με ουσιώδεις αποκλίσεις. Ο Μήτσης (1998, 293-301) θεωρεί αναγκαία τη διδασκαλία της γραμματικής σ' αυτούς που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα, ενταγμένης όμως ως οργανικού τμήματος στην όλη διδακτική διαδικασία. Η Σαπιρίδου (1996, 75-77) αναφέρεται στα γνωρίσματα που πρέπει να έχει ένα ανοικτό μοντέλο ένταξης της διδασκαλίας της γραμματικής στο επικοινωνιακό μάθημα, επισημαίνοντας σωστά ότι «το μάθημα δεν μπορεί να εξαντλείται στην παρουσίαση του ενός γραμματικού φαινομένου πίσω από το άλλο», όπως προτείνουν κατά βάση όλα τα εγχειρίδια που εξέτασε στη μελέτη της.

Η προσπάθεια των οπαδών της “φυσικής κατάκτησης της γλώσσας” να υποβαθμίσουν την τυπική διδασκαλία της γραμματικής φαίνεται να έχει θεωρητικά αποτύχει κατά την άποψη των Bygate - Tonkyn - Williams (1994, 12). Η κεντρική θέση που είναι απαραίτητο να λαμβάνει κατά τη γνώμη τους η γραμματική στη διδασκαλία της γλώσσας απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας. Η γραμματική δεν είναι ένα αδιαίρετο σύνολο του οποίου πρέπει να μάθει κανείς τα συστατικά στοιχεία, αλλά μάλλον ένα «όχημα» για την κωδικοποίηση των εμπειριών μας και ένας μηχανισμός αποκωδικοποίησης των εμπειριών και απόψεων των άλλων. Η μεταφορική αυτή εικόνα της γραμματικής μας επιτρέπει να τη δούμε όχι ως περιοριστικό μηχανισμό με κανόνες και απαγορεύσεις. Επιβάλλεται ακόμα να δοθεί έμφαση στον συστηματικό χαρακτήρα της γραμματικής, να φανεί η εσωτερική οργάνωση του γραπτού και προφορικού κειμένου, με τι τρόπο πραγματώνονται οι σημασιολογικές και πραγματολογικές επιλογές με λειτουργικό και οικονομικό τρόπο. Αν η γραμματική είναι ένα οργανωμένο σύνολο με συστηματικό και λειτουργικό χαρακτήρα, τότε και η διδασκαλία και η εκμάθησή της πρέπει να είναι εξίσου δημιουργική, αποσκοπώντας στην επίτευξη λειτουργικών και προσωπικών επιδιώξεων. Η γραμματική είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Πάνω και πέρα από την περιγραφική και την παιδαγωγική γραμματική υπάρχει η “ψυχολinguιστική” γραμματική του κάθε χρήστη της γλώσσας. Η γραμματική συμπεριλαμβάνει τόσο τη σύνταξη όσο και τη μορφολογία. Λειτουργεί, επιπλέον, εντός και εκτός της πρότασης, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κειμένου και την ερμηνεία του.

Η επικοινωνιακή μέθοδος έδωσε έμφαση στις πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να υποβαθμίσει την αξία της διδασκαλίας της γραμματικής. Υποστηρίχτηκε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία δεν απαιτεί αναγκαστικά γραμματική ακρίβεια. Η κοινωνιογλωσσολογία, από το άλλο μέρος, συνέβαλε στην υποβάθμιση του ρόλου της γραμματικής στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Σημαντικότερος όμως υπήρξε ο ρόλος της ψυχολinguιστικής. Έρευνες στις Η.Π.Α. και την Αγγλία στις αρχές της δεκαετίας του 1980 πρόσθεσαν νέα επιχειρήματα για τον περιορισμένο ρόλο που παίζει η γραμματική στην αποτελεσματική διδασκαλία της μητρικής και ξένης

γλώσσας. Η γραμματική ικανότητα αποτελεί ένα μόνο μέρος της *επικοινωνιακής ικανότητας*. Αδυναμία στον τομέα αυτόν μπορεί να αντισταθμιστεί με την ενίσχυση της *στρατηγικής ικανότητας* (strategic or discourse competence). Η περιγραφή γραμματικών φαινομένων και η διδασκαλία τους θεωρήθηκε, για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του N. Chomsky, ότι ανήκει στην *εξωτερικευμένη γλώσσα* (externalised language), ενώ είναι πιο αποτελεσματική η *εσωτερικευμένη γλώσσα* (internalised language) του μαθητή, ένα γλωσσικό σύστημα το οποίο αναπτύσσεται “αυτόματα”, ανεπηρέαστο από τις καλοπροαίρετες διορθώσεις των γονέων και των δασκάλων, με βάση τα όσα γράφουν τα βιβλία.

Η σύνταξη γραμματικής της Αγγλικής, στηριγμένης στη βάση δεδομένων του Cobuild (Sinclair, 1990), έδωσε νέα ώθηση στη σύγχρονη γραμματική περιγραφή, και ιδιαίτερα στις “λεξικές” προσεγγίσεις της γραμματικής, παρ’ όλο που τέθηκε σε αμφισβήτηση η στήριξη εξ ολοκλήρου σε βάσεις δεδομένων, και όχι στη διαίσθηση του μητρικού ομιλητή, για τη διατύπωση γραμματικών κανόνων (Owen, 1993).

Στο ερευνητικό πεδίο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας υπήρξαν εντυπωσιακές εξελίξεις. Σημαντική ώθηση στον σχετικό προβληματισμό έδωσαν οι ακόλουθες δύο θεωρίες: Η θεωρία του Krashen (1985), ο οποίος υποστήριξε ότι, οτιδήποτε μαθαίνεται τυπικά (formally) δεν μπορεί να περάσει στο “επίκτητο” (acquired) σύστημα και να είναι προσίτο για αυθόρμητη χρήση. Αντίθετα, η θεωρία της κατάκτησης μιας γνωστικής ικανότητας (acquisition of a cognitive skill) για τη δεύτερη γλώσσα, την οποία πρότεινε κυρίως ο McLaughlin (1987. Βλ. και Schmidt, 1990), ανατρέπει αυτά τα δεδομένα. Στηριζόμενος ο McLaughlin στις έρευνες της θεωρίας των δεξιοτήτων (skill theory) φαίνεται να ευνοεί πιο παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας της γλώσσας, με έμφαση στην αυτοματοποίηση λεξιλογικών στοιχείων με πρακτική εξάσκηση στο συγκείμενο. Η σημασία της τυπικής διδασκαλίας (formal instruction) δεν αμφισβητείται πια, όπως στο παρελθόν. Η υπερβολική έμφαση στις επικοινωνιακές ασκήσεις οδηγεί σε τυποποίηση της σκέψης, πράγμα που μπορεί να αποφευχθεί με την τυπική διδασκαλία. Τώρα τελευταία, παρ’ όλο που παραμένει η έμφαση στη λειτουργική – επικοινωνιακή μέθοδο, πολλά εγχειρίδια διδασκαλίας της ξένης γλώσσας περιέχουν γραμματικές ενότητες, ενώ μια σειρά γραμματικών αναφοράς και βιβλίων ασκήσεων έρχονται να συμπληρώσουν και να ενισχύουν τις μεθόδους διδασκαλίας.

Ένα σημαντικό θέμα που πρέπει να εξεταστεί συστηματικότερα είναι ποιες γνώσεις διαθέτουν οι διδάσκοντες τη νεοελληνική ως ξένη γλώσσα και ποια θέση λαμβάνουν για τη διδασκαλία της. Η πρώτη διαπίστωση είναι ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την κατάλληλη για το σκοπό αυτό εκπαίδευση, αφού ως τώρα δεν υπήρχε σε κανένα Πανεπιστήμιο η ανάλογη ειδίκευση⁵. Το ίδιο ισχύει για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής ως μητρικής γλώσσας. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν συγκεχυμένες απόψεις

⁵ Οι πρώτες προσπάθειες γίνονται τώρα στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

για τη διδασκαλία της γραμματικής με ανεπαρκέστερες θεωρητικές γνώσεις, χωρίς να είναι πάντοτε σε θέση να εξηγήσουν στους μαθητές τα πρακτικά προβλήματα που ανακύπτουν. Οι γραμματικοί κανόνες παρουσιάζονται και κρίνονται μονοδιάστατα, δίχως την απαραίτητη διάκριση ανάμεσα σε καθαρά τυπικούς και “επικοινωνιακούς” κανόνες. Κρίνεται σκόπιμη η ολιστική ή “λεξικοποιημένη” και όχι η αναλυτική προσέγγιση της γραμματικής. Ο ρόλος του δασκάλου όταν ερμηνεύει ένα γραμματικό φαινόμενο είναι να δώσει στον μαθητή θετικά και αρνητικά αποδεικτικά στοιχεία, ανακύπτει όμως το ακόλουθο πρόβλημα: αυτό που είναι πολύ δύσκολο να μάθει κανείς πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, είναι όμως δύσκολο να περιγραφεί και επομένως να διδαχτεί.

4. Είδη γραμματικών για τον διδάσκοντα μια ξένη γλώσσα

Όπως ήδη ελέχθη, είναι απαραίτητο να συνταχτεί μια επιστημονική (θεωρητική και περιγραφική) γραμματική από την οποία θα προκύψει μια γραμματική για τον διδάσκοντα και μια για τον διδασκόμενο (πρακτική, επιλεκτική, με πολλές ασκήσεις). Η γραμματική του διδάσκοντα θα αποτελεί συγκερασμό των δύο άλλων γραμματικών.

Κατά τον Leech (1994, 18-22) ένας “ιδανικός” δάσκαλος της γλώσσας πρέπει να έχει τις ακόλουθες ικανότητες:

1. Να είναι σε θέση να δείξει στους μαθητές του ποιες αλληλοεπιδράσεις υπάρχουν ανάμεσα στη γραμματική και το λεξικό για την επίτευξη του κατάλληλου επικοινωνιακού αποτελέσματος. Η γραμματική ως *επικοινωνιακή ικανότητα* είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία της ξένης ειδικά γλώσσας. Επικοινωνιακή είναι η γραμματική η οποία έχει ως στόχο να διερευνήσει και να διατυπώσει τις σχέσεις ανάμεσα στα τυπικά στοιχεία της γραμματικής (λέξεις, φράσεις, προτάσεις, με τις κατηγορίες και τις δομές τους) και τις προϋποθέσεις για τη σημασία και τη χρήση τους. Στη γλωσσολογική ορολογία αυτό σημαίνει σύνδεση της σύνταξης και της μορφολογίας με τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Η γραμματική γνώση εξελίσσεται οργανικά και δεν αυξάνεται σε διακριτά στάδια. Η παρομοίωσή της με το φυτό που ανθίζει είναι πιο κατάλληλη από την παρομοίωση με τοίχο που κτίζεται, τοποθετώντας το ένα άψυχο τούβλο πάνω στο άλλο. (Leech, 1994, 19). Οι περισσότερες μέθοδοι διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (το ίδιο ισχύει και για άλλες γλώσσες) αντιμετωπίζουν τη γραμματική κατά γραμμικό τρόπο, ως χωριστά “πακέτα” μάθησης, ενώ ο δάσκαλος πρέπει να την ξετάζει κυκλικά: να επιστρέφει ξανά στα ίδια φαινόμενα, να εμπλουτίζει αυτά που ήδη έμαθε στους μαθητές του και να δείχνει τη διασύνδεση των επιλογών. Όταν λ.χ. μελετά κανείς το ρήμα δεν μπορεί να ξετάσει χωριστά την τροπικότητα από την έγκλιση.

2. Να μπορεί να αναλύει τα γραμματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Ένα από τα ουσιώδη ζητήματα είναι η εξισορρόπηση της παραγωγικής με τη δε-

κτική μάθηση. Το παραγωγικό μέρος της γραμματικής αναπτύσσεται στις μεθόδους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Το δεκτικό της μέρος είναι πιο προχωρημένο αλλά δεν είναι απόλυτα ελεγχόμενο. Στο σημείο αυτό χρειάζεται η βοήθεια του διδάσκοντος ο οποίος επιβάλλεται να είναι βαθύς γνώστης της γραμματικής και να γίνει διαμεσολαβητής της γνώσης, με τέτοιο τρόπο που να ικανοποιούνται οι άμεσες ανάγκες του μαθητή. Ο μαθητής πρέπει να οδηγείται από ένα πλήθος δεδομένων σε γενικεύσεις (ή “κανόνες”). (discovery learning). Η ανακάλυψη ότι οι μητρικοί ομιλητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα με απρόβλεπτους πολλές φορές τρόπους, ή έρχονται σε αντίθεση με αυτά που υποστηρίζουν οι ειδικοί, είναι μια ωφέλιμη εμπειρία την οποία πρέπει να μεταφέρει ο δάσκαλος στους μαθητές του⁶. Αντί για τον “παντογνώστη” δάσκαλο πρέπει να έχουμε ως πρότυπο τον δάσκαλο-ερευνητή, ο οποίος δεν ξέρει όλες τις απαντήσεις, επομένως δεν μπορεί να τις ζητά από τους μαθητές του, οι οποίοι πρέπει να “ψάχνουν” και οι ίδιοι να βρουν απαντήσεις.

3. Να έχει την ικανότητα να αξιολογεί τη χρήση της γραμματικής, την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, να ανακαλύπτει τις πιθανές αιτίες των λαθών, τα οποία θα κρίνει με βάση τη βαρύτητά τους.

4. Να γνωρίζει τις αντιπαραθετικές σχέσεις ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα, να διαθέτει τη γνώση και την ευαισθησία να επισημαίνει τις διαφορές τους.

5. Να κατανοεί και να εφαρμόζει τη διαδικασία της απλούστευσης, αφού δεν είναι απαραίτητο να λέγεται ολόκληρη η επιστημονική αλήθεια στους μαθητές.

4.1 Η συγκεκριμένη άποψη της γραμματικής κατά την πρωτοτυπική θεωρία

Οι δεκτικές γλωσσικές ικανότητες (άκουσμα, διάβασμα) ελέγχονται άμεσα από την επαγωγική μάθηση, ενώ οι παραγωγικές (ομιλία, γραφή) είναι πιθανότερο να ενισχύονται από την απαγωγική μάθηση. Για τον αναγνώστη ή ακροατή δεν είναι ίσως απαραίτητη η ακριβής διατύπωση “εμπειρικών κανόνων” (rules of thumb) για καλή κατανόηση, αφού οι γενικεύσεις εξασφαλίζονται επαγωγικά. Αντίθετα, η παραγωγική χρήση της γλώσσας στο γραπτό και προφορικό λόγο απαιτεί μια “από τα πάνω προς τα κάτω” (top down), από τα γενικά στα ειδικά, προσέγγιση με τη διατύπωση κανόνων. Ανάμεσα στις στρατηγικές *απαγωγή - παραγωγή και επαγωγή - δεκτικότητα* υπάρχει προφανώς κάποια συμπληρωματικότητα, όχι όμως απόλυτη ταύτιση. Κατά τη δεκτική λειτουργία οι μαθητές παρατηρούν και μαθαίνουν πράγματα τα οποία δεν έχουν διδαχτεί. Συνειδητά ή μη οδηγούνται σε νέες γενικεύσεις οι οποίες είναι συχνά προ-

⁶ Αρκετοί μητρικοί ομιλητές λ.χ. χρησιμοποιούν τον συνδυασμό *όλους όσους* σε προτάσεις, όπως: *Το πρόγραμμα αφορά όλους όσους ασχολούνται με παρεμφερή θέματα*, τη στιγμή που οι φιλόλογοι θεωρούν ότι είναι συντακτικώς εσφαλμένη, αντί του ορθού *όλοι όσοι*, αφού το υποκείμενο (στην προκειμένη περίπτωση της αναφορικής πρότασης) τίθεται πάντοτε σε ονομαστική πτώση. Βλ. Ι. Παπαζαφείρη, *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*, Αθήνα 1988, 62. Γιατί, όμως, παρ’ όλα αυτά παραβιάζεται ο «κανόνας» και από πολύ μορφωμένα άτομα; Η εξίσου λογική ερμηνεία, την οποία αποσιωπά η Παπαζαφείρη, είναι ότι έχουμε έλλξη του αναφορικού, φαινόμενο γνωστό ήδη από την αρχαιότητα.

σωρινές και ανακριβείς, μπορούν όμως να διευρυνθούν ή να ενισχυθούν με βάση νέα δεδομένα. Αυτές οι γενικεύσεις μεταφέρονται στην παραγωγική μάθηση. Η κατάρτιση της γλώσσας με απλή έκθεση σε δεδομένα είναι συχνά χρονοβόρα και αβέβαιη. Από το άλλο μέρος, η εκμάθηση γραμματικών κανόνων μπορεί να οδηγήσει σε άμεσο έλεγχο του γραπτού και προφορικού λόγου, η αίσθηση όμως αυτή στηρίζεται μέχρις ενός σημείου σε εσφαλμένες ή απλουστευτικές υποθέσεις.

Ο Leech (1994, 23) θέτει το εύλογο ερώτημα: Πώς εξηγείται η αντιφατικότητα ανάμεσα στη χαλαρή, αλλά μεγάλης εμβέλειας δεκτική ικανότητα και τη σταθερή αλλά πολύ στενότερη παραγωγική ικανότητα; Η λύση κατά την άποψη του βρίσκεται στην *πρωτοτυπική προσέγγιση* (prototype approach) της διδασκαλίας της γραμματικής. Η πρωτοτυπική θεωρία αναπτύχθηκε στα πλαίσια της *γνωστικής ψυχολογίας* (Rosch, 1975), είχε όμως μεγάλη επίδραση και στη *γλωσσολογία* (Lakoff, 1987. Taylor, 1989). Η θεωρία αυτή απορρίπτει την κλασική αριστοτελική άποψη ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στην ανθρώπινη γνωστική λειτουργία είναι στεγανές κατηγορίες οι οποίες στηρίζονται σε επαρκείς προϋποθέσεις για να ανήκουν σε μια κατηγορία: π.χ., όλες οι γυναίκες είναι (i) ανθρώπινα (ii) και (iii) ελληνικά όντα. Διατυπώνεται, αντίθετα, η άποψη ότι οι γνωστικές κατηγορίες στηρίζονται συχνά στην αναγνώριση πρωτοτύπων, αντιπροσωπευτικών χαρακτηριστικών της τάξης στην οποία ανήκουν: Το πρωτοτυπικό λ.χ. πτηνό έχει φτερά, πετά, φτιάχνει φωλιά σε δέντρα, γεννά αβγά κ.λπ. Τυπικά είδη - “καλά παραδείγματα πτηνών” όπως το σπουργίτι και το κοτσύφι, ανήκουν στα πρωτότυπα, ενώ οι αετοί, οι στρουθοκάμηλοι και οι πιγκουίνοι είναι λιγότερο πρωτοτυπικά πτηνά (λ.χ. κανένα απ’ αυτά δεν φτιάχνει φωλιές σε δέντρα).

Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η πρωτοτυπική έννοια σε γραμματικές κατηγορίες, όπως *επίθετο*, *υποκείμενο*, *παθητική φωνή*, που είναι επίσης γνωστικές κατηγορίες, διαφορετικής όμως υφής. Οι Lakoff (1987) και Langacker (1991) υποστηρίζουν ότι οι γραμματικές κατηγορίες δεν διαφέρουν στην ουσία από άλλες αντιληπτικές κατηγορίες. Σε αντίθεση με το γραμματικό μοντέλο του Chomsky, το οποίο δίνει έμφαση στη διαφορά ανάμεσα στη γραμματική ικανότητα και άλλες γνωστικές ικανότητες, το μοντέλο της *γνωστικής γραμματικής* (cognitive grammar) θεωρεί ότι υπάρχει ένα συνεχές (continuum) ανάμεσα στις δύο ικανότητες. Υποστηρίζει ότι στην παιδική ηλικία κατακτούμε τις γραμματικές κατηγορίες με τον ίδιο σχεδόν τρόπο που μαθαίνουμε άλλες κατηγορίες, όπως είναι λ.χ. τα χρώματα, ο χώρος ή χρόνος. Το γεγονός ότι οι γραμματικοί κανόνες δεν ταιριάζουν 100% στο κλασικό “καλούπι” είναι σοβαρό αποδεικτικό στοιχείο υπέρ της ισχύος του πρωτοτυπικού μοντέλου και για τη γλώσσα. Έτσι κατανοούμε καλύτερα όλες αυτές τις εξαιρέσεις των κανόνων: ας μη σκεφτόμαστε τόσο τις εξαιρέσεις όσο τις επεκτάσεις των κανόνων. Απώτερη συνέπεια των παραπάνω θεωρητικών απόψεων είναι ότι δεν πρέπει να απασχολεί ο δάσκαλος τους μαθητές του με τα σύνθετα προβλήματα της όλης κατηγορίας αν δεν έχουν κατανοήσει πλήρως το πρωτότυπο: πρέπει να ξεκινά από το κέντρο και να προχωρεί στην περιφέρεια. Έτσι οι “εμπειρικοί κανόνες” δεν είναι απλώς βολικοί για τον δά-

σκαλο και τον μαθητή αλλά δικαιολογούνται ίσως καλύτερα στα πλαίσια της ψυχολογίας εκμάθησης μιας γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται πολλές φορές να αναγνωρίσουν ότι μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μια ορθές αναλύσεις γραμματικών φαινομένων. Σπάνια επίσης συμβουλευονται αυστηρά επιστημονικές γραμματικές. Το γενικό συμπέρασμα που εξάγεται από τα παραπάνω είναι ότι *ο καλύτερος δάσκαλος της γλώσσας είναι αυτός που παραμένει μαθητής της γλώσσας του και άλλων ξένων γλωσσών.*

5. Συμπεράσματα

Από όσα ελέγχθησαν πιο πάνω καθίσταται πρόδηλο ότι δεν διαθέτουμε καμιά γραμματική η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας. Από τη στιγμή που δεν έχει συνταχθεί μια επιστημονική γραμματική της κοινής νεοελληνικής η οποία θα στηρίζεται σε ένα εκτεταμένο σώμα κειμένων (corpus), θα λαμβάνει υπόψη της τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής και θα καλύπτει επαρκώς όλα τα πεδία ανάλυσης της γλώσσας, είναι πολύ δύσκολο να συνταχθεί εκ των ενόντων μιας υψηλής στάθμης γραμματικής της γλώσσας μας για ξενόγλωσσους.

Για το λόγο αυτό καλό είναι να ενισχυθεί από διάφορους φορείς η ολοκλήρωση των απαραίτητων έργων υποδομής⁷, όπως είναι η δημιουργία βάσης δεδομένων αντιπροσωπευτικών κειμενικών ειδών, και η συγκρότηση ομάδας εργασίας για τον καταρτισμό σχεδίου σύνταξης γραμματικών της γλώσσας μας για ξενόγλωσσους. Κρίνεται απαραίτητη η πειραματική εφαρμογή του διδακτικού υλικού και η προσαρμογή του στις απαιτήσεις των διδασκομένων, ανάλογα με την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τη χώρα καταγωγής κ. ά. παραμέτρους. Η διδακτική των ζωντανών γλωσσών έχει δείξει ότι για την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας, με την έννοια της θεωρίας του επικοινωνιακού δυναμισμού (ποιος μιλά σε ποιον, πότε, που και για ποιο σκοπό) και της επικοινωνιακής μεθόδου, δεν χρειάζεται η ανάπτυξη στους μαθητές της γραμματικής μεταγλώσσας, αλλά η κατάλληλη παρουσίαση αντιπροσωπευτικών κειμενικών ειδών, γραπτού και προφορικού λόγου, από τα οποία να διαφαίνονται οι ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Καλός χρήστης της γλώσσας είναι, τελικά, όχι αυτός που γράφει ή εκφωνεί γραμματικά ορθές προτάσεις, αλλά αυτός που επιτυγχάνει το κατάλληλο κάθε φορά επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Η γραμματική, συνεπώς, για ξενόγλωσσους, χρειάζεται διαφορετική δομή και οργάνωση απ' ότι η γραμματική που απευθύνεται σε μητρικούς ομιλητές. Ο ξένος που μαθαίνει τα νέα ελληνικά έχει ανάγκη μιας γραμματικής που θα αναπτύσσει εκτενώς το μορφολογικό σύστημα του ονόματος και του ρήματος, όπως και τη λειτουργία του άρθρου, γιατί η χρήση εσφαλμένων κλιτικών παραδειγμάτων προδιαθέτει αρνητικά τον συνομιλητή, ανεξάρτητα από

⁷Βλ. Χρ. Χαρολαμπάκη, «Προβλήματα σχετικά με τη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας», στο τόμο: *Γλωσσαλγήματα*, 1997β, 175-195.

την ποιότητα του χρησιμοποιούμενου λεξιλογίου. Πρέπει να επιλέγονται κατάλληλα χρηστικά παραδείγματα τα οποία λέγονται σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Από το άλλο μέρος κρίνεται σκόπιμο να δοθεί έμφαση σε θέματα “σωστής” χρήσης της γλώσσας με ανεκτικότητα στην πολυτυπία αλλά και με εμφανή δήλωση του περισσότερο αποδεκτού τύπου. Δεν αρκεί δηλ. η περιγραφή, όπως πρέπει να γίνεται σε μια αυστηρώς επιστημονική γραμματική, αφού ο μαθητής αναμένει από τον διδάσκοντα συγκεκριμένες υποδείξεις οι οποίες προϋποθέτουν ρυθμιστικές τάσεις.

Η γραμματική ως βιβλίο αναφοράς θα βοηθήσει στην εμπέδωση γλωσσικών δομών οι οποίες επιβάλλεται να παρουσιάζονται συστηματικά στα σχετικά εγχειρίδια διδασκαλίας της γλώσσας. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το γραμματικό εγχειρίδιο. Πρέπει ακόμα να μας προβληματίσει το γεγονός ότι οι νεοελληνικές γραμματικές μένουν κατά κανόνα στο προτασιακό επίπεδο, χωρίς να ερμηνεύουν ευρύτερες κειμενικές ενότητες με αξιοποίηση των πορισμάτων της κειμενογλωσσολογίας, της σημασιολογίας και της πραγματογλωσσολογίας.

Συμπερασματικά θα έλεγα ότι ένα από τα πιο επείγοντα ερευνητικά ζητούμενα για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι η σύνταξη από ομάδα εργασίας μιας γραμματικής (ή καλύτερα διαφοροποιημένων γραμματικών, ανάλογα με την ηλικία του μαθητή, το επίπεδο γλωσσομάθειας, τον βαθμό έκθεσής του στη γλώσσα-στόχο, τη μητρική του γλώσσα κ.ά.) για ξενόγλωσσους η οποία θα λαμβάνει υπόψη τη σχετική εμπειρία σε διεθνές επίπεδο και θα ανταποκρίνεται στα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Μεγάλο μέρος του κενού στο λεξιλογικό επίπεδο έχει καλυφθεί από την ιδιωτική πρωτοβουλία, καθώς κυκλοφορεί πληθώρα δίγλωσσων λεξικών (για την αγγλική, γερμανική και γαλλική γλώσσα η ποιότητά τους είναι ικανοποιητική) τα οποία αφήνουν και περιθώρια κέρδους, σε αντίθεση με τις γραμματικές. Αυτός είναι ένας πρόσθετος λόγος για τον οποίο πρέπει να ενισχυθεί η συγγραφή γραμματικών έργων από Ιδρύματα και φορείς που ασχολούνται με θέματα προβολής, διάδοσης και διδασκαλίας της Ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Bygate M. - Tonkyn A. – Williams E. (εκδ.), (1994):** Grammar and the language teacher, New York - London.
- Eleftheriades Olga, (1985):** Modern Greek. A contemporary grammar (= Νέα ελληνικά. Μια σύγχρονη γραμματική), Palo Alto, California.
- Holton D., Mackridge P., Philippaki - Warburton Ir., (1997):** Greek. A comprehensive grammar of the modern language (= Ελληνικά. Μια αναλυτική γραμματική της σύγχρονης γλώσσας), Λονδίνο.
- Householder F. W. – Kazazis K. - Koutsoudas A., (1964):** A reference grammar of literary dhimotiki, (= Αναλυτική γραμματική της λογοτεχνικής δημοτικής), Indiana University, Bloomington, Mouton, The Hague.
- Θεοφανοπούλου - Κοντού Δ., Κατσιμαλή Γ., Μόζεφ Α., Νικηφορίδου Κ., Χειλά – Μαρκοπούλου Δ., (επιμ.), (1998):** Θέματα νεοελληνικής σύνταξης. Θεωρία - Ασκήσεις, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ίδρυμα Γουλιανδρή – Χορν, (1996):** Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας, Αθήνα.
- Ιορδανίδου Α., (1993):** “Επικοινωνιακή γραμματική”, Πρακτικά έκτου διήμερου εκπαιδευτικού προβληματισμού. Η νεοελληνική γλώσσα στο Σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις. Εισηγήσεις, Αθήνα 23 - 24 Μαΐου 1992: Απόψεις, Παράρτημα, 6, 40-48.
- Joseph B., Philippaki – Warburton Ir., (1987):** Modern Greek, Λονδίνο.
- Κατσιμαλή Γ. – Καβουκόπουλος Φ. (επιμ.), (1996):** Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση, Ρέθυμνο: Τομέας Γλωσσολογίας - Τμήμα Φιλολογίας - Πανεπιστήμιο Κρήτης.

**Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,
(1996):**

I: Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πρακτικά Ημερίδας, 9 Δεκεμβρίου 1995. II: Εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πρακτικά Ημερίδας, 9 Δεκεμβρίου 1995, Θεσσαλονίκη.

**Κλαίρης Χρ. - Μπαμπινιώτης Γ.
(σε συνεργασία με τους:
Α. Μόξερ - Αικ. Μπακάκου –
Ορφανού - Στ. Σκοπετέα),
(1996):**

Γραμματική της νέας Ελληνικής. Λειτουργική - επικοινωνική. I. Το όνομα της Νέας Ελληνικής. Αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας, Αθήνα.

Krashen S. D., (1985):

The input hypothesis: Issues and implications: Longman, Harlow.

Lakoff G., (1987):

Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind, Chicago: The University of Chicago Press.

Langacker, R. W., (1991):

Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar, Mouton de Gruyter, Berlin.

Leech G., (1994):

«Student's grammar - teacher's grammar - learner's grammar», στον τόμο: Bygate M. - Tonkyn A. - Williams E. (εκδ.), 17-30.

Mackridge P., (1985):

The Modern Greek language, Oxford: Oxford University Press. Και σε ελληνική μετάφραση του Κ. Ν. Πετρόπουλου: Η νεοελληνική γλώσσα. Περιγραφική ανάλυση της νεοελληνικής κοινής, Αθήνα 1990. Theories of second-language learning, London.

**McLaughlin B., (1987):
Μαυροφίδου - Ελευθεριάδου
Ο., (1987):**

“Προβλήματα των ξένων που μαθαίνουν τη γλώσσα μας”, Γλώσσα, 14, 33-42.

Μήτσης Ναπ., (1995):

Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξη της, Αθήνα.

Μήτσης Ναπ.,(1998):

Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας, Αθήνα.

**Μπαμπινιώτης Γ. –
Κοντός Π., (1967):**

Συγχρονική γραμματική της κοινής νέας ελληνικής. Θεωρία - Ασκήσεις, Αθήνα.

- Μπαμπινιώτης Γ., (1994):** Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν, παρόν, μέλλον, Αθήνα.
- Owen C., (1993):** “Corpus-based grammar and the Heineken effect: lexico-grammatical description for language learners”, *Applied Linguistics*, 14, 167-187.
- Πετρούνας Ευ., (1984):** Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση, Τόμος Α΄, Γενικές γλωσσικές αρχές, Φωνητική, Εισαγωγή στη φωνολογία. Μέρος Α΄: Θεωρία, Θεσσαλονίκη.
- Rosch E., (1975):** “Cognitive representations of semantic categories”, *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 192-233.
- Ruge H., (1986):** Grammatik des Neugriechischen, Köln.
- Σαπιρίδου Α., (1996):** “Προτάσεις προσέγγισης της Γραμματικής στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας”, στον τόμο: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, Ι, 63-93.
- Schmidt R., (1990):** “The role of consciousness in language learning”, *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Sinclair J., (1990):** Collins Cobuild English Grammar, London.
- Taylor J. L., (1989):** Linguistic classification: prototypes in linguistic theory, Oxford: Oxford University Press.
- Τοκατλίδου Β., (1986):** Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Προβλήματα - προτάσεις, Αθήνα.
- Τομπαΐδης Δ., (1992):** Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας, νέα έκδοση, Θεσσαλονίκη.
- Τομπαΐδης Δ., (1994):** Θέματα σύνταξης της νεοελληνικής γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Τριανταφυλλίδης Μ., (1941):** Νεοελληνική γραμματική (της Δημοτικής), Αθήνα: ΟΕΣΒ. Ανατύπωση με διορθώσεις και αναπροσαρμογές, Θεσσαλονίκη, 1988.
- Τσοπανάκης Αγ., (1994):** Νεοελληνική Γραμματική, Αθήνα - Θεσσαλονίκη.
- Χαραλαμπίδης Χρ., (1994):** Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Χρ., (1997α):** Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύφος, 2η έκδοση, βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Χρ., (1997):** Γλωσσαλγήματα. Έρευνες για την ελληνική γλώσσα, Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης Χρ., (1998):** Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική, Αθήνα.

Οι Ελληνικές Διάλεκτοι της Περιοχής της Μαριούπολης (Ουκρανία): μία Κοινωνιογλωσσική Μελέτη

Χατζηδάκη Ασπασία

1. Ο Ελληνισμός της Παρα-αζοφικής

Μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και τη δημιουργία νέων, ανεξαρτήτων κρατών στα πρώην εδάφη της, το ελληνικό κράτος ανακάλυψε την ελληνική Διασπορά του Ευξείνου Πόντου και άλλων περιοχών, της οποίας η τύχη παρέμενε για δεκαετίες άγνωστη. Ένα σημαντικό, από αριθμητική και ποιοτική άποψη, τμήμα του ελληνισμού κατοικεί εδώ και διακόσια χρόνια τη νότια Ουκρανία και συγκεκριμένα τα βόρεια παράλια της Αζοφικής θάλασσας. Οι Έλληνες της Παρα-αζοφικής ήρθαν εκεί γύρω στα 1780 μετά από πρόσκληση της Μεγάλης Αικατερίνης που ήθελε να αποδυναμώσει το ταταρικό χανάτο της Κριμαίας από την παρουσία των ορθοδόξων υπηκόων του. Στη γη που τους παραχωρήθηκε έχτισαν μία πόλη, τη Μαριούπολη, που από την εποχή του Στάλιν μέχρι πρόσφατα ονομαζόταν Ζντάνοβ, καθώς και είκοσι τέσσερα χωριά στην γύρω περιοχή (Φωτιάδης 1990). Η ελληνική ομογένεια υπήρξε εξαιρετικά ακμαία και επιτυχημένη, με έντονη οικονομική και πολιτισμική δραστηριότητα. Ωστόσο, μετά το 1937 η εχθρική για τις μειονότητες της Σοβιετικής Ένωσης πολιτική του Γιόζεφ Στάλιν είχε ως αποτέλεσμα να σταματήσουν τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας που γίνονταν στα σχολεία της περιοχής, να κλείσουν οι ελληνόφωνες εφημερίδες και τα περιοδικά και να οδηγηθούν στη Σιβηρία, στις στέπες της Ασίας αλλά και στο εκτελεστικό απόσπασμα χιλιάδες Έλληνες με την κατηγορία της αποσχιστικής δράσης (Φωτιάδης 1995). Η καταπίεση και η τρομοκρατία συνεχίστηκε κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν πολλοί Έλληνες κατηγορήθηκαν για συνεργασία με τον εχθρό (Φωτιάδης 1990:43-44, 1995). Οι διώξεις εναντίον των Ελλήνων άφησαν βαθιά σημάδια στις γενιές που μεγάλωσαν μέσα σε αυτό το κλίμα και δημιουργούν βάσιμες υπόνοιες ότι ο αριθμός όσων δήλωσαν ελληνικής καταγωγής στην απογραφή του 1989 είναι αρκετά μικρότερος από τον πραγματικό. Μόνο μετά την αλλαγή πολιτικής του Μιχαήλ Γκορμπατσόφ άρχισαν οι Έλληνες της Σοβιετικής Ένωσης να τολμούν να επανασυστήσουν τους τοπικούς πολιτιστικούς και λαογραφικούς συλλόγους τους και να διεκδικήσουν την αναγνώριση της εθνικής τους ταυτότητας.

Σήμερα οι Έλληνες της Ουκρανίας είναι οργανωμένοι σε συλλόγους τη δράση των οποίων συντονίζει η Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων της Ουκρανίας. Σύμφωνα με στοιχεία της Ομοσπονδίας με βάση την απογραφή του 1989, ο συνολικός πληθυσμός της Ουκρανίας που είναι ελληνικής καταγωγής φθάνει τις 104.000 άτομα. Το μεγαλύτερο μέρος του, σχεδόν 75.000 άτομα, κατοικεί στο νομό του Ντονιέσκ, όπου ανήκει και η Μαριούπολη. Από αυτούς, περίπου 10.000 άτομα κατοικούν στην ομώνυμη πρωτεύουσα του νομού, περίπου 24.000 στη Μαριούπολη, ενώ οι υπόλοιποι είναι διασκορπισμένοι σε χωριά του νομού.

2. Η γλώσσα των Ελλήνων της Μαριούπολης

Οι Έλληνες της Κριμαίας που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της Μαριούπολης δεν ήταν όλοι ελληνόφωνοι. Ένα μεγάλο τμήμα τους βέβαια μιλούσε και εξακολουθεί να μιλάει κάποιες ελληνικές διαλέκτους τις οποίες ονομάζουν ‘ρουμέικα’. Οι ίδιοι άλλωστε αυτοπροσδιορίζονται ως ‘Ρουμέοι’ (Ζουραβλιόβα 1995: 561) ή ‘τάτοι’ (Φωτιάδης 1990:42). Μερικοί όμως είχαν ήδη γίνει ταταρόφωνοι και οι απόγονοί τους σήμερα μιλούν μια κριμαιο-ταταρική διάλεκτο που ονομάζεται ‘ουρούμσι’ ενώ οι ίδιοι αποκαλούνται ‘ουρούμοι’ (Ζουραβλιόβα 1995:561) ή ‘μπαζαριώτες’ (Καρπόζηλος 1985:104) από την ταταρική ονομασία της Μαριούπολης, Μπαζάρ.

Σήμερα, οι γλωσσολόγοι αναφέρονται συνοπτικά στις ελληνικές διαλέκτους της περιοχής με την ονομασία “μαριουπολίτικη διάλεκτος”, αν και υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις (λ.χ. η Ε.Πάππου-Ζουραβλιόβα μιλάει για ‘ταυρο-ρουμέικη’ διάλεκτο). Πρόκειται για διαλέκτους που συγγενεύουν με τα βόρεια ελληνικά ιδιώματα και την ποντιακή (άλλωστε στην περιοχή εγκαταστάθηκαν και Έλληνες από τον Πόντο μετά τα μέσα του 19ου αιώνα). Στο λεξιλόγιο έχουν δεχτεί τη έντονη επίδραση της ταταρικής και της τουρκικής, ενώ παράλληλα διατηρούν και κάποιους αρχαϊσμούς της ελληνικής (για περισσότερα πάνω στην περιγραφή των διαλέκτων βλέπε Πάππου-Ζουραβλιόβα 1995α,β,γ).

Μέχρι πριν από εξήντα χρόνια, η πυκνή συγκέντρωση Ελλήνων κυρίως στα χωριά της περιοχής, η διαδεδομένη ενδογαμία, η διδασκαλία της νέας ελληνικής στα σχολεία από Ελλαδίτες δασκάλους, η κυκλοφορία ελληνικών περιοδικών και εφημερίδων γραμμένων στο ιδιότυπο αλφάβητο των Ελλήνων της Σοβιετικής Ένωσης και η ακτινοβολία της ντόπιας ελληνικής διανόησης που έγραφε στη διάλεκτο (Φωτιάδης 1990:43) συνέβαλαν ώστε οι διάλεκτοι να καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα των λειτουργιών μιας βιώσιμης γλωσσικής ποικιλίας. Τις επόμενες δεκαετίες οι διάλεκτοι περιορίστηκαν αποκλειστικά στον ιδιωτικό χώρο, λόγω της κρατικής καταπίεσης. Παράλληλα, η προφανής σύνδεση της εκμάθησης της ρωσικής με την ανώτερη εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση οδήγησε τους γονείς στο να μην επιμείνουν ώστε τα παιδιά τους να μάθουν και να χρησιμοποιούν την τοπική διάλεκτο, έστω και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η εγκατάσταση αλλογλώσσων, η αστικοποίηση της περιοχής και η αύξηση του αριθμού των μικτών γάμων επέτειναν αυτή την απομάκρυνση από τη χρήση της διαλέκτου. Γενικά, οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες των τελευταίων εξήντα χρόνων έχουν αποδυναμώσει τη λειτουργικότητά τους και έχουν οδηγήσει τους ομιλητές σε μοντέλα χρήσης που τη συμπεριλαμβάνουν όλο και λιγότερο.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια κινητικότητα από πλευράς ελληνικού κράτους και τοπικών φορέων του Ελληνισμού όσον αφορά την προβολή του ελληνικού πολιτισμού, ντόπιου και ελλαδικού μέσα από πολιτιστικές εκδηλώσεις (λ.χ. το “Μέγα Γιουρτή” (“Μεγάλη Γιουρτή”), ο Πολιτιστικός Μήνας της Ελλάδας στην Ουκρανία κ.α.). Παράλληλα, συντονισμένες προσπάθειες καταβάλλονται και για τη θεσμοθέτηση και εξάπλωση της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας. Ήδη τα πρώτα βήματα

προς αυτήν την κατεύθυνση έγιναν εδώ και λίγα χρόνια με την καθιέρωση της διδασκαλίας της ως αντικείμενο σπουδών στο Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης και την προαιρετική ή υποχρεωτική διδασκαλία της σε μια σειρά από δημοτικά σχολεία του νομού του Ντονιέσκ. Φαίνεται ότι σταδιακά η νέα ελληνική έρχεται να καταλάβει μία σημαντική ηγεμονική θέση, πλάι στην αγγλική, ως ευρωπαϊκή γλώσσα που εξασφαλίζει πρόσβαση στο δυτικό πολιτισμό και στην επαγγελματική αποκατάσταση. Αυτό ακριβώς θέτει μια ακόμη πρόκληση για τις τοπικές ελληνικές διαλέκτους. Από τη μια, η κοινή νέα ελληνική διαθέτει το γόητρο και το κύρος της σπάντα ποικιλίας, ενώ οι τοπικές ποικιλίες χαρακτηρίζονται από τόσο μεγάλο αριθμό δανείων στο λεξιλόγιο που δεν θεωρούνται “καθαρά” ελληνικά από πολλούς ομιλητές. Παράλληλα, τα οικονομικά οφέλη που μπορεί να προσπορίσει κανείς γνωρίζοντάς την καθιστούν την εκμάθησή της ιδιαίτερα ελκυστική και οδηγούν, κατά τη γνώμη μας, σε περαιτέρω περιθωριοποίηση και παραγκωνισμό των τοπικών διαλέκτων.

3. Η έρευνα

Σε αυτό το ιδιαίτερα κρίσιμο για την επιβίωση τους σημείο, οι διάλεκτοι της Μαριούπολης έγιναν αντικείμενο έρευνας από την ομιλήτρια για λογαριασμό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, στα πλαίσια ερευνητικού προγράμματος για τις διαλέκτους των Ελλήνων εκτός συνόρων. Πρόκειται για μια κοινωνιο-γλωσσολογική μελέτη της κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι διάφορες ελληνικές διάλεκτοι που χρησιμοποιούνται στην ευρύτερη περιοχή της Μαριούπολης, από άποψη λειτουργιών, χρήσης και βιωσιμότητας.

Η πρώτη επιτόπια έρευνα πραγματοποιήθηκε σε κάποια από τα ελληνόφωνα χωριά της περιοχής το καλοκαίρι του 1996 και είχε ως στόχο να ανιχνεύσει το βαθμό χρήσης των διαλέκτων από τη νέα γενιά, καθώς και τις στάσεις των ομιλητών απέναντι στην εκάστοτε τοπική διάλεκτο και στην ελληνική καταγωγή τους. Σε αυτήν τη φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από παιδιά ηλικίας εννέα έως δεκαεπτά ετών σε τέσσερα χωριά της περιοχής της Μαριούπολης (Μάλο Γιανισόλ, Τσερντακλί, Νόβαγια Καράκουμπα και Σαρτανά). Τα χωριά βρίσκονται σε απόσταση δέκα έως εξήντα πέντε χιλιομέτρων από τη Μαριούπολη και η αναλογία των κατοίκων ελληνικής καταγωγής στο σύνολο του πληθυσμού τους κυμαίνεται από 66 έως 90 τοις εκατό σύμφωνα με την απογραφή του 1989 και με βάση τα στοιχεία της Ομοσπονδίας Ελληνικών Κοινοτήτων της Ουκρανίας. Τα ερωτηματολόγια, από τα οποία χρησιμοποιήθηκαν τελικά εβδομήντα οκτώ, ήταν έτσι δομημένα, ώστε η συμπλήρωσή τους να δίνει πληροφορίες τόσο για την οικογενειακή κατάσταση των παιδιών όσο και για θέματα (α) γλωσσικής συμπεριφοράς και (β) στάσης (attitude) απέναντι στην εθνική (ethnic) καταγωγή τους, την Ελλάδα, τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα. Διερευνήθηκε επίσης η σύσταση των κοινωνικών δικτύων (social networks) των παιδιών και, συγκεκριμένα, η σύσταση των ομάδων συνομηλίκων τους (peer groups) από άποψη καταγωγής.

4. Ορισμένα αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Τα μοντέλα χρήσης που προκύπτουν από τις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτηματολόγια και οι παράμετροι που πιθανώς σχετίζονται με αυτά παρουσιάζονται αλλού (Χατζηδάκη, υπό έκδοση). Σχετικά με αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι, κατάρχας, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις μετακίνησης της νέας γενιάς από τη χρήση της διαλέκτου. Αυτό προκύπτει από τη συστηματική επιλογή γλωσσικού κώδικα ανάλογα με την ηλικία του συνομιλητή. Έτσι, η διάλεκτος χρησιμοποιείται συχνά με τους παππούδες, λιγότερο συχνά με τους γονείς και τους θείους και σπανιότερα με τα αδέρφια και τους συνομηλίκους. Επίσης, οι μόνες παράμετροι που βρέθηκαν να σχετίζονται με συχνότερη χρήση της διαλέκτου ήταν (α) η ηλικία του παιδιού, και (β) η γλωσσική του ικανότητα στη διάλεκτο: τα παιδιά που είχαν μπει στην εφηβική ηλικία (14-17), δήλωσαν ότι κατείχαν καλύτερα τη διάλεκτο και ότι τη χρησιμοποιούσαν συχνότερα από ό,τι τα μικρότερα παιδιά (9-13).

Αυτά τα πρώτα αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση της διαλέκτου φαίνεται να επιβεβαιώνονται εκ πρώτης όψεως και από τη δεύτερη επιτόπια έρευνα που πραγματοποιήσε η ερευνήτρια τον Αύγουστο του 1998 στο χωριό Μάλο Γιανισόλ. Εκεί της δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσει για θέματα γλωσσικής χρήσης και στάσεων με άτομα διαφόρων ηλικιών και να παρατηρήσει από κοντά την αυθεντική συμπεριφορά των ομιλητών. Τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας πρόκειται να εκτεθούν σε σχετική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

Εδώ θα παρουσιαστούν και θα σχολιαστούν τα αποτελέσματα της πρώτης επιτόπιας έρευνας και μάλιστα εκείνα που αφορούν κάποιες ψυχολογικές παραμέτρους που θεωρήθηκαν ενδεχομένως σημαντικές για τη γλωσσική συμπεριφορά των υποκειμένων.

4.2. Μία ψυχολογική παράμετρος που ερευνήθηκε ήταν η στάση τους απέναντι στην εθνοτική ομάδα. Μας ενδιέφερε να δούμε αν θα αυτοπροσδιορίζονταν ως μέλη μιας αμιγώς εθνοτικής ομάδας και ποιας ή αν θα επέλεγαν μια πιο σύνθετη ταυτότητα που θα εμπεριείχε στοιχεία και από τις δύο κουλτούρες και εθνότητες. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ εθνοτικού αυτοπροσδιορισμού και χρήσης της εθνοτικής γλώσσας, καθώς πιστεύουμε ότι πρόκειται για μια σχέση πιο περίπλοκη από ό,τι υπονοείται σε ιδεολογήματα του τύπου “*Η γλώσσα μας είναι η ταυτότητά μας*” (με άλλα λόγια “*είμαι X, επειδή μιλάω X, άρα αν πάψω να μιλάω X, δε θα είμαι πλέον X*”).

Η ερώτηση τέθηκε ως εξής: “*Τι απαντάς όταν σε ρωτάνε ‘Τι είσαι;’*”, και τα υποκείμενα μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις εξής απαντήσεις: (1) ‘*Ρώσος/ίδα*’, (2) ‘*Ουκρανός/ή*’, (3) ‘*Ελληνας/ίδα*’, (4) ‘*Ελληνας/ίδα από την Ουκρανία*’ και (5) ‘*Ελληνο-Ουκρανός/ή*’. Όσοι δήλωσαν ότι αισθάνονταν Ρώσοι ή Ουκρανοί, θεωρήθηκαν ‘*αφομοιωμένοι*’ και ήταν η μειοψηφία. Όσοι τοποθετήθηκαν στην άλλη άκρη του συνεχούς της πολυ-πολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την ουκρανική κοινωνία και δήλωσαν ‘*Έλληνες*’, χαρακτηρίστηκαν ‘*εθνοκεντρικοί*’. Τέλος, οι απαντήσεις ‘*Ελληνας από την Ουκρανία*’ και ‘*Ελληνο-ουκρανός*’ θεωρήθηκαν ένδειξη διπολιτισμικής ταυτότητας και αντίστοιχα χαρακτηρίστηκαν αυτά τα παιδιά.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας με τη χρήση του t-test έδειξαν ότι η παράμετρος “εθνοκεντρισμός”, τουλάχιστον όπως έχει οριστεί εδώ, δεν παίζει κανένα ρόλο στη συχνότητα χρήσης της διαλέκτου. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της χρήσης της διαλέκτου ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών για κανέναν τύπο ομιλητή². Ενδεικτικό είναι ότι από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τη χρήση της διαλέκτου προκύπτει ότι το χωριό στο οποίο γίνεται συχνότερα χρήση της διαλέκτου είναι το Μάλο Γιανισόλ. Ωστόσο, στο χωριό αυτό υπάρχει το μικρότερο ποσοστό παιδιών με ‘εθνοκεντρική’ ταυτότητα (45,5%). Αντίστοιχα, δεν παρατηρείται αυξημένη χρήση της διαλέκτου σε χωριά με υψηλό ποσοστό ‘εθνοκεντρισμού’, όπως είναι το Τσερντακλί (65%). Συμπεραίνουμε ότι η διεκδίκηση της ιδιότητας του μέλους της εθνοτικής ομάδας προέλευσης και η ταυτόχρονη άρνηση της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (πράγμα που κάνουν όσοι/ες δηλώνουν μόνον “Έλληνες/ίδες”) δε συνεπάγεται και άλλης μορφής δράση προς την κατεύθυνση της εθνοτικής ταύτισης (όπως θα ήταν λ.χ. η χρήση της διαλέκτου-συμβόλου της εθνοτικής ομάδας). Αντίθετα, συχνή χρήση της διαλέκτου μπορεί να γίνεται και από άτομα που, χωρίς να απαρνούνται τη συμμετοχή τους στην εθνοτική ομάδα, αναγνωρίζουν και το ρόλο της περιβάλλουσας κουλτούρας στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

4.3. Αναζητώντας το ρόλο που μπορεί να παίζει στη χρήση της μειονοτικής γλώσσας η ενεργοποίηση κάποιας μορφής ταύτισης με την ομάδα, ερευνήθηκε η διάκριση των υποκειμένων σε παιδιά με μικτά δίκτυα φίλων ή δίκτυα αμιγώς ελληνικά. Συγκεκριμένα, ένα 13% δήλωσε ότι όλοι οι φίλοι τους είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ τα μισά παιδιά (49,5%) δήλωσαν ότι οι περισσότεροι φίλοι τους είναι ελληνικής καταγωγής και ένα 35% δήλωσαν ότι είναι μισοί μισοί (σύνολο 97,5%). Οι απαντήσεις αυτές μαρτυρούν έναν υψηλό βαθμό συγχρωτισμού με άτομα της ίδιας εθνικής καταγωγής. Ωστόσο, η σύσταση των ομάδων συνομηλίκων δε φαίνεται να επηρεάζει ουσιαστικά τη γλωσσική χρήση, αφού, όπως φαίνεται από τις σχετικές απαντήσεις τους, ακόμη και με φίλους αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής χρησιμοποιείται κατά πολύ συχνότερα η ρωσική. Το ίδιο έδειξε και η στατιστική επεξεργασία: δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη χρήση της διαλέκτου για καμιά κατηγορία συνομηλίκων (συγγενείς, φίλοι, δάσκαλοι κλπ) ανάμεσα στα παιδιά των οποίων οι φίλοι είναι όλοι ελληνικής καταγωγής και σε εκείνα των οποίων οι φίλοι προέρχονται από διάφορες εθνοτικές ομάδες.

4.4. Πέρα από τον αυτοπροσδιορισμό και την επιλογή φίλων σημαντικό στοιχείο που μαρτυρά την περιχαράκωση της μειονότητας ή αντίθετα την πορεία της προς την ενσωμάτωση αποτελεί και η πρόθεση ενδογαμίας, φαινόμενο που συνήθως καθυστερεί τη γλωσσική μετακίνηση (language shift, βλ. λ.χ. Bratt-Paulston 1986). Έτσι, ζητήθηκε από τα παιδιά να δηλώσουν αν θα ήθελαν να παντρευτούν (α) μόνο με Ρώσο/ίδα ή με Ουκρανό/ή, (β) μόνο με Έλληνα/Ελληνίδα από την Ουκρανία ή αν (γ) δεν τους ενδιαφέρει η καταγωγή του μελλοντικού συντρόφου τους.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, σε ποσοστά που κυμαίνονται από 64% έως 80%

στα διάφορα χωριά, τα παιδιά αδιαφορούν για την εθνοτική ταυτότητα του μελλοντικού τους συντρόφου. Το συμπέρασμα είναι ότι η παρατηρούμενη τάση για μικτούς γάμους θα είναι το κυρίαρχο ρεύμα σε λίγα χρόνια, πράγμα που μάλλον θα ενισχύσει την τάση για απομάκρυνση από τη διάλεκτο παρά θα την ανακόψει.

4.5. Ποια είναι όμως η γνώμη που έχουν διαμορφώσει, τα νεαρά άτομα κυρίως, ως προς τη χώρα αναφοράς της ταυτότητας τους, δηλαδή την Ελλάδα; Γενικευμένο είναι ανάμεσα στους ενήλικες το αίσθημα υπερηφάνειας που πηγάζει από το γεγονός ότι αντλούν την καταγωγή τους από την (αρχαία) Ελλάδα. Αυτή όμως η εξαιρετικά θετική στάση τους απέναντι στην καταγωγή τους συνοδεύεται και από -μέχρι πρόσφατα διαδεδομένη- άγνοια για την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό στους μεταγενέστερους χρόνους (μετά από την κλασική αρχαιότητα και την εποχή του Μεγάλου Αλεξάνδρου). Σήμερα, βέβαια, υπάρχει σχετικά μεγάλη ροή πληροφοριών για την Ελλάδα. Από τη μια, το άνοιγμα των συνόρων έχει οδηγήσει αρκετούς από αυτούς σε αναζήτηση καλύτερης τύχης στη χώρα μας. Παράλληλα, η διδασκαλία της νέας ελληνικής επιτρέπει στους δασκάλους να μιλούν στα παιδιά για την Ελλάδα. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις η εικόνα της Ελλάδας, έτσι όπως προκύπτει μέσα από τη σύγκριση με την κακή οικονομική κατάσταση που επικρατεί σήμερα στην Ουκρανία και την εμμονή στο ένδοξο παρελθόν, είναι αρκετά ρομαντική και ταυτόχρονα υλιστική.

Έτσι, στην ερώτηση *“Τι ξέρεις για την Ελλάδα;*” απάντησαν τα τρία τέταρτα των παιδιών. Οι απαντήσεις αυτές ήταν συχνά μακροσκελείς, τονίζοντας περισσότερο από ένα πράγματα. Πλήθος ήταν οι αναφορές στην ομορφιά, στη φύση και στο κλίμα της Ελλάδας, αλλά και στην καθαριότητα της θάλασσας και της ατμόσφαιρας. Έγιναν επίσης συχνές αναφορές στα αξιοθέατα, στα μνημεία, στην ιστορία και στη μυθολογία. Δεν έλλειψαν οι αναφορές στον τρόπο ζωής με έμφαση στη διασκέδαση και στα καταστήματα. Οι Έλληνες παρουσιάζονται ως έξυπνοι, όμορφοι, φιλικοί, χαρούμενοι και πλούσιοι, ενώ λιγοστές είναι οι αναφορές στην κοινή καταγωγή των Ελλήνων της Αξιοφικής: *“είναι η πατρίδα των προγόνων μας, η γενέτειρά μας”*. Γενικά, η Ελλάδα στα μάτια των παιδιών αυτών φαντάζει πλούσια, διασκεδαστική αλλά και υπόδειγμα σύγχρονου κράτους. Η εικόνα αυτή έχει διαμορφωθεί κυρίως από διηγήσεις συγγενών και γνωστών που έχουν επισκεφτεί ή ζουν στην Ελλάδα αλλά και από τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, από τα βιβλία και την τηλεόραση. Σε σύνολο 78 παιδιών μόνο τα 19 είχαν επισκεφτεί την Ελλάδα τη στιγμή της έρευνας.

4.6. Μετά από αυτήν την ειδυλλιακή εικόνα που έχουν σχηματίσει για τη χώρα των προγόνων τους είναι λογικό να αναρωτηθεί κανείς, αν αυτό μεταφράζεται και σε *επιθυμία για μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα*. Την επιθυμία αυτή εκφράζουν κυρίως τα κορίτσια του δείγματος, τα οποία σε ποσοστό 66% (33 σε σύνολο 50) δηλώνουν ανεπιφύλακτα ότι θα ζούσαν μόνιμα στην Ελλάδα. Οι κυριότεροι λόγοι είναι ότι οι συνθήκες ζωής είναι καλύτερες εκεί (*“εκεί πέρα όλοι είναι πλούσιοι και είναι πολύ όμορφα”*, *“εκεί πέρα όλοι είναι ευτυχισμένοι”*, *“εκεί υπάρχουν πολύ καλοί άνθρωποι”*) ενώ κάποιες μόνο αναφέρουν ως λόγο και το ότι είναι Ελληνίδες.

4.8. Ένα άλλο σχετικό στοιχείο που επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε ήταν η σύνδεση ταυτότητας και επιθυμίας εκμάθησης της νέας ελληνικής γλώσσας. Τη στιγμή της έρευνας μαθήματα νέων ελληνικών γίνονταν μόνο στο Σαρτανά και στην Νόβαγια Καρακούμπα. Ωστόσο στην ερώτηση “Θα ήθελες να μάθεις νέα ελληνικά; Αν ναι/όχι, για ποιους λόγους” όλοι ανεξαιρέτως απάντησαν καταφατικά, δίνοντας διάφορους λόγους. Τις απαντήσεις αυτές τις κατηγοριοποιήσαμε με βάση ‘ανάλυση περιεχόμενου’ στην οποία αναζητήσαμε τις λέξεις ή τις έννοιες-κλειδιά σε κάθε σχόλιο. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι επτά θεματικές κατηγορίες, με βάση τις οποίες ταξινομήσαμε τις απαντήσεις, και ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις σε κάθε κατηγορία.

Πίνακας 1. Λόγοι για τους οποίους μαθαίνουν ή επιθυμούν να μάθουν νέα ελληνικά

1. πρακτικοί-οφελιμιστικοί λόγοι

- για να ταξιδέψω στην Ελλάδα και να εργαστώ εκεί
 - για μελλοντικό επάγγελμα
-

2. πνευματική καλλιέργεια-διεύρυνση οριζόντων

- για να ξέρω όσο το δυνατόν περισσότερες γλώσσες
 - μου αρέσει να μαθαίνω γλώσσες
 - από ενδιαφέρον
-

3. ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και την απόκτηση διαφόρων δεξιοτήτων σε αυτήν

- για να μιλάω και να καταλαβαίνω τα ελληνικά
 - για να τη μάθω
-

4. επιθυμία να ταξιδέψει στην Ελλάδα

- για να πάω στην Ελλάδα
-

5. επιθυμία να γνωρίσει τον ελληνικό πολιτισμό και να συγχρωτιστεί με Έλληνες

- να μάθω τα ήθη και τα έθιμα, τους χορούς, τα τραγούδια, τον πολιτισμό της, την επιστήμη της, τα ήθη και την καθημερινή ζωή της Ελλάδας
 - για να μπορώ να επικοινωνώ και να συναναστρέφομαι με Έλληνες
 - για να μιλάω στο σχολείο με τους φίλους μου
 - για να μπορώ να επικοινωνήσω με συγγενείς μου στην Ελλάδα
-

6. λόγω εθνικής καταγωγής

- θα ήθελα να μάθω τη μητρική μου γλώσσα//τη γλώσσα μου//τη γλώσσα των προγόνων μου
 - γιατί είμαι Ελληνίδα
-

7. άλλος λόγος

- επειδή έτσι θέλουν οι γονείς μου
-

Θεωρώντας ότι οι λόγοι 1, 2 και 7 δεν έχουν άμεση σχέση με τη ελληνική γλώσσα και κουλτούρα, δηλαδή ότι δε δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση σ' αυτά, προκύπτει ότι σε τριάντα από τις 115 απαντήσεις, δηλαδή σε ένα 27% του συνόλου, δίνονται λόγοι που δε σχετίζονται ιδιαίτερα με την ελληνική ταυτότητά τους. Μόνο 15 απαντήσεις (13,5%) ανήκουν στην κατηγορία 6, αναφέρονται δηλαδή ρητά στην εθνοτική καταγωγή τους. Θεωρούμε αρκετά υψηλό το πρώτο ποσοστό, δηλαδή το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής σχετίζεται περισσότερο με ωφελιμιστικούς λόγους και λιγότερο με ζητήματα ταυτότητας. Η Ελλάδα αντιμετωπίζεται περίπου ως ένας επίγειος παράδεισος, και η νέα ελληνική εξασφαλίζει καλύτερη πρόσβαση σ' αυτόν. Τα κίνητρα των παιδιών ελληνικής καταγωγής δε φαίνεται να διαφοροποιούνται και πολύ από αυτά των ουκρανών σπουδαστών που μαθαίνουν νέα ελληνικά στο Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης.

4.9. Ενδεικτικό, επίσης, είναι ότι όταν ρωτήθηκε η γνώμη των παιδιών για τις ελληνικές λαϊκές γιορτές που διοργανώνονται στην περιοχή τους, όλα είπαν ότι τους αρέσει να συμμετέχουν ή απλά να παραθεριστούν, γιατί είναι εύθυμα και διασκεδαστικά, γιατί τους αρέσουν λ.χ. τα ελληνικά τραγούδια, η μουσική, τα κουστούμια, οι χοροί, οι αγώνες που γίνονται κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων κλπ. Λίγοι ήταν αυτοί που ανέφεραν ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις γιορτές αυτές, επειδή ακριβώς είναι ελληνικής καταγωγής.

5. Συζήτηση

Συμπερασματικά, τα παιδιά αυτά φαίνεται ότι έχουν συνείδηση της διαφοράς τους τόσο από τους υπόλοιπους ουκρανούς πολίτες όσο και από τους κατοίκους της Ελλάδας και διεκδικούν, όπως η νέα γενιά Ελλήνων σε πολλά μέρη του κόσμου (βλ. Χατζηδάκη 1994, 1995), μια δική τους ταυτότητα. Από τα στοιχεία της έρευνας μέχρι τώρα προκύπτει ότι η όποια μορφή ταύτισης με την ελληνικότητα έχουν αυτά τα παιδιά δε λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τις διαλέκτους. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις γλωσσικής μετακίνησης, τόσο από ποσοτική άποψη (μειωμένη χρήση των διαλέκτων) όσο από ποιοτική άποψη (μειωμένη ικανότητα στη διάλεκτο). Τα ερωτήματα που προκύπτουν στις παρούσες συνθήκες είναι, κατά τη γνώμη μας, τρία:

α) Πώς συμβιβάζονται οι θετικές στάσεις και οι αισιόδοξες προβλέψεις των ομιλητών για τη διατήρηση της διαλέκτου με την παρατηρούμενη μείωση της χρήσης και της ικανότητας;

β) Ποιες συνέπειες θα έχει η καθιέρωση της διδασκαλίας της νέας ελληνικής στα ελληνόφωνα χωριά για το μέλλον των διαλέκτων;

γ) Μπορεί η αναβίωση παμπάλαιων ηθών κι εθίμων και η προβολή του ελληνικού πολιτισμού να λειτουργήσουν αναχαιτιστικά ως προς την πορεία της γλωσσικής μετακίνησης;

Ολοκληρωμένες απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα μπορούν να δοθούν μόνο μετά από την εξέταση και των νέων δεδομένων που προέκυψαν από τη δεύτερη επιτόπια

έρευνα. Εδώ μπορούν να αναφερθούν, προδρομικά και συνοπτικά κατ' ανάγκη, τα εξής:

Είναι αλήθεια ότι η ελληνική γλώσσα -στις τοπικές παραλλαγές της - αποτέλεσε επί αιώνες συνεκτικό στοιχείο στο εσωτερικό της μειονότητας και διαφοροποιητικό παράγοντα απέναντι στους Άλλους. Επίσης, εξακολουθεί να χαίρει μεγάλης εκτίμησης ανάμεσα στους ντόπιους Έλληνες ως πολιτιστικό στοιχείο. Προτού όμως βγάλουμε συμπεράσματα για τη βιωσιμότητά της από 'δω και πέρα, είναι απαραίτητο να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στη *συμβολική* και στην *ουσιαστική* αξία μιας μειονοτικής γλώσσας.

Όπως αναφαίνεται και από άλλες κοινότητες Ελλήνων στο εξωτερικό, η επιβίωση ή και η αναβίωση κάποιων στοιχείων κουλτούρας μιας μειονοτικής ομάδας δε συνεπάγεται ταυτόχρονα και έμφαση στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας (βλ. Χατζηδάκη 1994, 1995). Ενδέχεται κάποιος να αποδέχεται τη σημασία που αποδίδει σε ένα πολιτισμικό στοιχείο η εθνοτική ομάδα του εντάσσοντάς το μέσα σε ένα γενικότερο σύστημα πολιτισμικών αξιών που η ομάδα θεωρεί ότι τη χαρακτηρίζει απόλυτα. Ταυτόχρονα, όμως, το κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να επιλέξει το εάν θα μετατρέψει αυτή τη στάση του απέναντι στη συγκεκριμένη αξία σε πράξη ή όχι (βλ. σχετικά Smolicz & Secombe, 1989). Τόσο από την πρώτη φάση της έρευνας, όσο και από μια πρώτη εντύπωση κατά τη δεύτερη επιτόπια έρευνα στην περιοχή, προκύπτει το συμπέρασμα ότι για τις νεότερες γενιές ομιλητών οι τοπικές διαλέκτοι έχουν πάψει να αποτελούν έναν χρηστικό και αμαρκόριστο κώδικα επικοινωνίας (λειτουργία που επιτελούν για τους μεγαλύτερους σε ηλικία) και έχουν αποκτήσει τον χαρακτήρα *συμβόλου συσπειρωσης της εθνοτικής ομάδας*. Αυτή η συμβολική αξία που κατέχουν αντικατοπτρίζεται στις εξαιρετικά θετικές στάσεις που εκφράζονται από όλους τους ομιλητές (αποτελέσματα δεύτερης επιτόπιας έρευνας), οι οποίες όμως δε φαίνεται να οδηγούν σε συχνή χρήση και σε διεύρυνση των λειτουργιών των διαλέκτων, κυρίως μπροστά στην καταλυτική παρουσία της ρωσικής, της ουκρανικής, και τελευταία, και της νέας ελληνικής γλώσσας.

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι μια εξέλιξη με αμφίβολο αποτέλεσμα για τη διατήρηση των διαλέκτων. Θεωρητικά θα μπορούσε να οδηγήσει σε ανανεωμένο ενδιαφέρον των ομιλητών για τις διαλέκτους. Πιστεύουμε όμως ότι, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, είναι πιθανότερο να συμβεί το αντίθετο. Το μέλλον μόνο θα δείξει ποιες συνέπειες θα έχει η προβολή και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως προς τις διαλέκτους.

Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα, παραπέμπουμε στον Joshua Fishman (1991), ο οποίος επισημαίνει τον κίνδυνο να υπερτιμηθεί η αξία κάποιων δραστηριοτήτων της κοινότητας με έντονα συμβολικό χαρακτήρα, όπως είναι οι λαϊκές γιορτές, οι χοροί και τα τραγούδια, και να θεωρηθούν αυτές ως ενδείξεις για την καλή κατάσταση και το σίγουρο μέλλον της μειονοτικής γλώσσας που χρησιμοποιείται σ' αυτές. Όταν αυτές οι εκφάνσεις πολιτισμού δεν αποτελούν τμήμα της καθημερινότητας για την κοινότητα αλλά γίνονται περιστασιακά, τότε δεν έχουν ουσιαστική χρησιμότητα για τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας μακροπρόθεσμα, τουλάχιστον όχι αν τη συγκρί-

νουμε με τη αξία που έχει το να μαθαίνουν τα παιδιά τη μειονοτική γλώσσα ως μητρική. Αυτή η πρακτική, όπως δείχνουν τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τείνει να εκλείψει. Άρα, οι απειρίφραστα θετικές απόψεις που διατυπώνονται από τους ομιλητές σχετικά με την αξία των διαλέκτων δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να επιβεβαιώνουν το χάσμα ανάμεσα στην ψυχολογική προδιάθεση των υποκειμένων να δραστηριοποιηθούν προς μια κατεύθυνση και στην πραγματική τους συμπεριφορά. Άλλωστε, όπως λέει ο Fishman:

“the road to societal language death is paved with the good intentions called “positive attitudes” (Fishman 1991: 91).

Βιβλιογραφία

- Καρπόζηλος, Α. (1985):** “Οι Έλληνες της Μαριούπολης και η διάλεκτος τους”, *Αρχαίον Πόντου*, τ. 40ος, 97-111.
- Παππού-Ζουραβλιόβα, ΑΙ. (1995α):** “Η ταυρορουμαϊκή διάλεκτος των Ελλήνων της Αζοφικής στη νοτιοανατολική Ουκρανία (περιοχή της Μαριούπολης)”. *“Αρχαίον Πόντου”*, τ.46ος, 162-274.
- (1995β): “Η ελληνική ταυρορουμαϊκή διάλεκτος στην νοτιοανατολική Ουκρανία”. *“Ελληνική Διαλεκτολογία”*, τ.4ος, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 115-141.
- (1995γ): “Φωνητικό και φωνολογικό σύστημα της ταυρορουμαϊκής νεοελληνικής διαλέκτου των Ελλήνων της Ουκρανίας”. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 15ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 11-14 Μαΐου 1994* (τιμητική προσφορά στον καθηγητή Μ.Σετάτο), Θεσσαλονίκη, 561-572.
- Φωτιάδης, Κ. (1990):** “Ο Ελληνισμός της Κριμαίας. Μαριούπολη, δικαίωμα στη μνήμη”. Κέντρο Ποντιακών Μελετών, Αθήνα: Ηρόδοτος.
- (1995): Η γενοκτονία των Ελλήνων της ΕΣΣΔ κατά τη σταλινική περίοδο. Στο: *“Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ιστορία-Παιδεία)”* Φωτιάδης, Κ. (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 41-64.
- Χατζηδάκη, Α. (1995):** “Η διατήρηση της Ελληνικής από Έλληνες μετανάστες. Μια κοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση”,

- (υπό έκδοση) “Μελέτες για την ελληνική γλώσσα”, Πρακτικά της 15ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 11-14 Μαΐου 1994, Θεσσαλονίκη, 686-697.
- “Η ελληνική διάλεκτος της Μαριούπολης. Γλωσσική διατήρηση ή μετακίνηση;” Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με θέμα “‘Ισχυρές’ και ‘ασθενείς’ γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού”, Θεσσαλονίκη, 26-28 Μαρτίου 1997. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Bratt - Paulston, C. (1986):** “Social factors in language maintenance and language shift”. Στο: “*The Fergusonian Impact. In Honor of Charles A. Ferguson*” Fishman, J. A., A. Tabouret-Keller, M. Clyne, B. Krishnamurti & M. Abdulaziz (επιμ), Νέα Υόρκη: Mouton. 493-511.
- Fishman, J. A. (1991):** “*Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*”. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hatzidaki, A. (1994):** “*Ethnic Language Use among Second-generation Greek Immigrants in Brussels*”, δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Vrije Universiteit Brussel.
- Smolicz, J.J. & Secombe, M. (1989):** “Types of Language Activation and Evaluation in an Ethnically Plural Society”. Στο: Ammon, U. (επιμ.) “*Status and Function of Languages and Language Varieties*”. Berlin: Walter de Gruyter, 478-511.

Διαπιστώσεις Πρώτης Επιτόπιας Έρευνας στις Ελληνόφωνες Εστίες στον Λίβανο και στη Συρία

Τσοκαλίδου Ρούλα

Περίληψη

Στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος της Χαρτογράφησης των Εστιών Εκμάθησης και Διδασκαλίας των Ν.Ε. στην Ελλάδα και στο εξωτερικό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας εντάσσεται και η προκείμενη έρευνα σχετικά με τη φύση και το εύρος των ελληνόφωνων εστιών στον Λίβανο και στη Συρία. Η έρευνα αυτή αποσκοπεί στην περιγραφή και ανάλυση των εστιών όπου μιλιέται η ελληνική γλώσσα και των ιδρυμάτων, τα οποία προάγουν τη διάδοση της γλώσσας μας στις γειτονικές αυτές χώρες. Ο Λίβανος και η Συρία παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω των παλαιών ιστορικών τους δεσμών με την Ελλάδα, της γεωγραφικής τους εγγύτητας και της ιδιομορφίας του ελληνόφωνου πληθυσμού τους. Παρατηρείται ότι, λόγω της πολιτιστικής, κοινωνικής και θρησκευτικής σύνθεσης του πληθυσμού των χωρών αυτών, η ελληνική μειονότητα δεν εξωθείται σε απομόνωση και γκετοποίηση, ενώ η ελληνική κουλτούρα και γλώσσα εν γένει χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον για την εκμάθηση των ελληνικών να ξεπερνάει τα όρια της ελληνικής κοινότητας. Τέλος, η έρευνα αυτή μας παρέχει τα περιθώρια να διερευνήσουμε το θέμα της εθνοτικής ταυτότητας, σε σχέση τόσο με τη γλώσσα, όσο και με τη θρησκεία. Άξονας αναφοράς μας γι' αυτή την ανάλυση αποτελούν οι μουσουλμάνοι Κρητικοί, οι οποίοι, αν και είναι αποκομμένοι από τη μητροπολιτική Ελλάδα, διατηρούν σχεδόν άθικτη την κρητική τους συνείδηση και γλώσσα, τόσο στην περιοχή του Βόρειου Λιβάνου, όσο και στο χωριό Χαμεντίγιε της Συρίας, μετά από 100 περίπου χρόνια εγκατάστασης στην περιοχή αυτή της Μέσης Ανατολής.

1. Εισαγωγή

Το ερευνητικό πρόγραμμα της χαρτογράφησης ξεκίνησε τον Απρίλιο του 1995 με σκοπό να προσφέρει, με υπεύθυνο και επιστημονικά ελεγμένο τρόπο, περιγραφική αξιολόγηση των πάσης φύσεως εστιών διδασκαλίας της ελληνικής σε παγκόσμιο επίπεδο, ξεκινώντας από τις ακαδημαϊκές μονάδες και πανεπιστημιακά προγράμματα. Η χαρτογράφηση αυτή έχει αναγνωριστεί απαραίτητο στάδιο για την ανάληψη συγκεκριμένων και αποτελεσματικών πρωτοβουλιών από τις κρατικές υπηρεσίες σχετικά με τη στήριξη υπαρχουσών εστιών αλλά και την ίδρυση νέων πυρήνων ελληνικών σπουδών στο εξωτερικό. Φορέας του προγράμματος είναι το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) σε συνεργασία με τα Υπουργεία Πολιτισμού και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με επιστημονικό υπεύθυνο τον αντιπρόεδρο του ΚΕΓ, καθηγητή Ι.Ν. Καζάκη και επιστημονικές συνεργάτιδες τις Ρούλα Τσοκαλίδου και Κατερίνα Πλασταρά. Το πρόγραμμα διαθέτει ήδη μεγάλη ηλεκτρονική Βάση Δεδομένων με στοιχεία που αναθεωρούνται και συμπληρώνονται διαρκώς για όλες τις χώρες του κόσμου. Πα-

ράλληλα, γίνονται επιμέρους έρευνες για την Ευρώπη, τις παρευξείνιες χώρες καθώς και άλλες περιοχές με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Παραφυάδα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον του μεγάλου Προγράμματος της Χαρτογράφησης αποτελεί η έρευνα των ελληνόφωνων εστιών στον Λίβανο και τη Συρία. Πραγματοποιήθηκε επιτόπια έρευνα τον Ιούλιο του 1997, με σκοπό να καταγραφεί με τον πιστότερο δυνατό τρόπο η σύνθεση, εσωτερική διάρθρωση και δυναμική των ελληνόφωνων εστιών της περιοχής. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι εστίες διατήρησης και διάδοσης της ελληνικής γλώσσας στον Λίβανο και τη Συρία έχει να κάνει με τη θρησκευτική και κοινωνική ποικιλία που τις χαρακτηρίζει, σε συνδυασμό με την υψηλή θέση της ελληνικής γλώσσας στην περιοχή. Στην παρούσα ανακοίνωση, αφού παρουσιαστούν τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνάς μας, σε δημογραφικό και γλωσσικό επίπεδο, θα τεθούν κάποια ερωτήματα σε σχέση με το θέμα της εθνοτικής ταυτότητας και των στοιχείων που τη συνθέτουν. Οι προβληματισμοί αυτοί θα διαφωτίσουν εν μέρει και τις προοπτικές διατήρησης της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικότητας εν γένει σε αυτήν και κατ' επέκταση σε άλλες ιδιαίτερου ενδιαφέροντος περιοχές της διασποράς.

Ως μεθόδους έρευνας επιλέξαμε τη συμμετοχική παρατήρηση και τη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις ως μέσα που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράζουν το ευρύτερο δυνατό φάσμα των βιωμάτων και απόψεών τους. Η συμμετοχική παρατήρηση (Τσοκαλίδου, 1994) ως αξιόπιστος και άμεσος τρόπος άντλησης πληροφοριών, διασφαλίζει τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση του/της ερευνητή/τριας στις πρακτικές της συγκεκριμένης ομάδας που μας ενδιαφέρει. Ο καθορισμός του δείγματος έγινε μέσα από τις επαφές μας με τους επίσημους φορείς (ελληνικές πρεσβείες, οργανωμένες ελληνικές κοινότητες, εκκλησία, Πανεπιστήμια, οργανώσεις και συνδέσμους) αλλά και μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα (Milroy, 1980· Gal, 1979) των ελληνόφωνων συμμετεχόντων.

2. Αποτελέσματα

2.1 Λίβανος

Ο Λίβανος υπάρχει ως ξεχωριστό και αυτόνομο κράτος από την αποχώρηση της Γαλλίας το 1943. Είναι μικρή αλλά πολύμορφη χώρα με πληθυσμό περίπου 4 εκατομμυρίων, ο οποίος αποτελείται από τις εξής κύριες θρησκευτικές ομάδες: μουσουλμάνους Σουννίτες, μουσουλμάνους Σίιτες, μουσουλμάνους Δρούζους, χριστιανούς Μαρωνίτες, Καθολικούς και χριστιανούς Ελληνο-ορθόδοξους. Ο ορθόδοξος ελληνισμός του Λιβάνου χρονολογείται από τον 19ο αιώνα και ενισχύθηκε από την περίοδο της Μικρασιατικής καταστροφής (από τη Σμύρνη, την Κωνσταντινούπολη) και κατά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο. Σύμφωνα με τις πηγές της ελληνικής πρεσβείας, η ελληνική κοινότητα ανέρχεται στους 12.000 κατοίκους. Ο πραγματικός αριθμός των ελληνικής καταγωγής ατόμων που κατοικούν μόνιμα στο Λίβανο είναι περίπου 40.000. Η πλειοψηφία έχει χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας. Επίσης, κατά τη διάρκεια του εμφύ-

λιου πολέμου (1975-1990), μεγάλος αριθμός μετανάστευσε στην Ελλάδα, στην Αμερική και στην Αυστραλία.

Σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ο ελληνικός πολιτισμός και η ελληνική γλώσσα στον Λίβανο διατηρούνται και διαδίδονται κυρίως μέσω της χριστιανικής θρησκείας, με κέντρο βάρους τη θεολογική σχολή του Βαλαμάντ στον βόρειο Λίβανο, η οποία προετοιμάζει ορθόδοξους ιερείς με υψηλό βαθμό ελληνομάθειας, ικανούς να αποτελέσουν πρεσβευτές της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Η σχολή αριθμεί 60 φοιτητές (ανάμεσά τους και λίγες φοιτήτριες), οι οποίοι παρακολουθούν κάθε μέρα μαθήματα στα ελληνικά για 4 ώρες. Η Διεύθυνση Εκκλησιών του Υπουργείου Εξωτερικών επιχορηγεί δίμηνη παραμονή των φοιτητών στην Ελλάδα κάθε καλοκαίρι.

2.1.1 Οι ορθόδοξες ελληνόφωνες εστίες

Βηρυτός

Σήμερα οι κυριότερες εστίες του ορθόδοξου ελληνισμού στον Λίβανο είναι η πρωτεύουσα Βηρυτός και η Τρίπολη του Βόρειου Λιβάνου. Στην πρωτεύουσα της χώρας ζουν περίπου 3.500 άτομα ελληνικής καταγωγής, ενώ η ίδια η ελληνική κοινότητα αριθμεί 200 μέλη. Ταυτόχρονα, υπάρχει και η Ελληνική Λέσχη, με αυτόνομη διοίκηση, η οποία απαρτίζεται από νεαρά μέλη της Ελληνικής κοινότητας και διοργανώνει εκδηλώσεις για τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας στον Λίβανο. Είναι αξιοσημείωτο ότι η πρώτη ελληνική κοινότητα με την επωνυμία “Φιλόπτωχος Ελληνική Κοινότης Βηρυτού” (σύμφωνα με στοιχεία του ενημερωτικού δελτίου *Ελληνική Κοινότης Βηρυτού*, σελ. 22) ιδρύθηκε πολύ πριν από την ανεξαρτητοποίηση του Λιβάνου, με άδεια της τότε Λιβανέζικης κυβέρνησης και της Γαλλικής αμοστείας, το 1926, και αμέσως ακολούθησε η “Αστική Ελληνική Σχολή”. Ιδρύθηκαν, επίσης, την ίδια περίοδο, η “Ένωση Ελληνίδων Κυριών” και ο Αθλητικός σύλλογος “Αετός”, ο οποίος εξελίσσεται αργότερα στην Ελληνική Λέσχη Βηρυτού. Το σημερινό σχολείο της ελληνικής κοινότητας Βηρυτού ενισχύεται από την ελληνική πολιτεία με αποστολή απεσπασμένου δασκάλου.

Το ελληνικό σχολείο Βηρυτού συντηρείται αποκλειστικά από την ελληνική κοινότητα, και σκοπό του έχει τη διατήρηση και διάδοση του ελληνικού πολιτισμού στους ομογενείς του Λιβάνου αλλά και στους Λιβανέζους, που έχουν ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα (έκθεση του απεσπασμένου δασκάλου για το σχολικό έτος 1996-1997). Στο σχολείο γράφτηκαν κατά το σχολικό έτος 1996-1997 118 ενδιαφερόμενοι, από τους οποίους 80 ενήλικες. Από τα 118 άτομα, ποσοστό 60% φοίτησαν κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς. Στην αναφορά του ο απεσπασμένος δάσκαλος τονίζει την ανάγκη να χορηγείται πιστοποιητικό γνώσης των ελληνικών ως κινήτρο για τη συνέχιση της εκμάθησης των ελληνικών από ενήλικες και παιδιά και καλεί το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας να πάρει τα απαραίτητα μέτρα. Σημειώνεται ότι το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει εκπονήσει ειδικό πρόγραμμα για την Πιστοποίηση ελληνομάθειας, σε τέσσερα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας, για όλες τις εστίες διδασκαλίας της ελ-

ληνικής γλώσσας και αναμένεται σχετική νομοθετική ρύθμιση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η εφαρμογή του προγράμματος σε παγκόσμιο επίπεδο θα παράσχει συμπληρωματικό αλλά ισχυρό κίνητρο για την ολοκλήρωση των σπουδών εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Τρίπολη

Στην Τρίπολη του βόρειου Λιβάνου λειτουργεί εδώ και 40 χρόνια ελληνική λέσχη με Σχολείο Ελληνικών, με δηλωμένο σκοπό την διατήρηση της ελληνικής συνείδησης στην περιοχή, αλλά οι δραστηριότητες της λέσχης διακόπηκαν κατά τη διάρκεια του πολέμου. Είναι αξιοσημείωτο το ενδιαφέρον ατόμων μη-ελληνικής καταγωγής στο Λίβανο για την ελληνική γλώσσα, με την οποία μπορούν να αισθάνονται άνετα τόσο ο ορθόδοξος ντόπιος πληθυσμός (περίπου 15 % του συνόλου), λόγω κοινού θρησκευύματος, αλλά και οι υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες, που μαθαίνουν από νωρίς να εκτιμούν την ελληνική παράδοση, κυρίως για λόγους παλαιών ιστορικών δεσμών αλλά και γεωγραφικής εγγύτητας. Ταυτόχρονα, όμως, τα περιορισμένα μέσα που διαθέτουν τα ελληνικά κοινοτικά σχολεία (ιδίως η έλλειψη βιβλίων και εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού) συνεπάγονται συχνά και χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας, ενώ έμφαση δίνεται σε επιφανειακά στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας, όπως είναι οι χοροί και οι εθνικές γιορτές. Πρόσφατα εγκαινιάστηκε το σχολείο της ελληνικής γλώσσας του νεοσύστατου Σύνδεσμου Λιβανίων Αποφοίτων Ελληνικών Πανεπιστημίων και Ιδρυμάτων, ο οποίος στόχο έχει τη διάδοση των ελληνικών σε άτομα μη-ελληνικής καταγωγής, μιας και το ενδιαφέρον των μη-ελληνικής καταγωγής κατοίκων του Λιβάνου για τα ελληνικά πράγματα παραμένει ιδιαίτερα υψηλό.

2.1.2 Οι μουσουλμανικές ελληνόφωνες εστίες

Ο Κρητικός Σύνδεσμος

Ο Κρητικός Σύνδεσμος (“Φιλανθρωπικός Κοινωνικός Λιβανέζικος Κρητικός Σύλλογος”) ιδρύθηκε το 1996 στην Τρίπολη του Β. Λιβάνου. Σύμφωνα με το καταστατικό του Συλλόγου, τα μέλη του αυτοπροσδιορίζονται ως πρόσφυγες από την Κρήτη (τέλη του 19ου αι - αρχές του 20ου αι.), οι οποίοι μετοίκησαν στον Λίβανο και ειδικά στις περιοχές της Τρίπολης και του επινείου της (Ελ Μίνα). Σκοπός τους είναι η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και η επιτέλεση φιλανθρωπικού και κοινωνικού έργου, με τρόπο αφιλοκερδή και χωρίς πολιτικές επιδιώξεις.

Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν γίνεται καμία αναφορά στο θρήσκευμα των μελών. Όπως δήλωσαν και εκπρόσωποι του Συλλόγου, λόγω της θρησκείας τους, η επίσημη Ελλάδα τους αντιμετωπίζει με αδιαφορία ή και αρνητικότητα, κάτι που έρχεται σε άμεση αντίθεση με το δικό τους πιστεύω για την ανάγκη σεβασμού όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από τη θρησκεία τους. Το γεγονός ότι ζουν σε μία πολυθρησκευτική κοινωνία έχει συντελέσει στη διαμόρφωση μιας τέτοιας στάσης απέναντι στη θρησκεία. Η ελληνική πρεσβεία του Λιβάνου τους αντιμετωπίζει με δυσπιστία, ενώ οι

ίδιοι νιώθουν ότι δεν καθιστούν την παρουσία τους αρκετά αισθητή. Παρ'όλη την απογοήτευση και τον σκεπτικισμό τους, οι Κρητικοί του Λιβάνου εξακολουθούν να διατηρούν την κρητική τους συνείδηση, και να επιθυμούν σχέσεις με τη μητροπολιτική Ελλάδα. Κάποιοι/ες συντηρούν τα ελληνικά σε ικανοποιητικό βαθμό, άλλοι/ες έχουν μόνο παθητική γνώση της γλώσσας, ενώ επίσης διατηρούν τα έθιμα και τις παραδόσεις της Κρήτης. Ενδεικτικά πολλοί δήλωσαν ότι, παρόλο που είναι μουσουλμάνοι, είναι μονογαμικοί και θεωρούν το διαζύγιο ντροπή, θέλοντας έτσι να αποδείξουν την προτίμησή τους σε κάποιες χριστιανικές ελληνικές παραδόσεις. Μέχρι να αρχίσει ο εμφύλιος πόλεμος στον Λίβανο (1975), η κοινότητά τους ήταν πολύ δεμένη και απόλυτα ενδογαμική. Έπειτα, όμως, πολλοί αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν, και η κοινότητα διασπάστηκε, ενώ, όπως τονίζουν οι ίδιοι, οι σχέσεις τους με τους Λιβανέζους συμπολίτες τους ποτέ δεν υπήρξαν λιγότερο από άριστες.

2.2 Συρία

Χαμεντίγιε

Όπως έχει διαπιστωθεί (Βρανόπουλος, 1995) για το ελληνόφωνο χωριό Χαμεντίγιε (ή αλλιώς Χαμιντιέ), οι κάτοικοι μεταξύ τους μιλούν μόνο ελληνικά και με τα αραβικά έρχονται σε πρώτη επαφή στο σχολείο. Οι κάτοικοι του χωριού αυτού είναι Κρήτες, που εξισλαμίστηκαν στους πρόσφατους σχετικά χρόνους της Τουρκοκρατίας, εκτοπίστηκαν στην περιοχή κοντά στα σημερινά σύνορα μεταξύ Λιβάνου και Συρίας, κυρίως με το ξέσπασμα του ελληνοτουρκικού πολέμου το 1897 (Zarkadakis, 1995). Έπειτα ο Κρητικός αυτός πληθυσμός διασπάστηκε με τον χωρισμό του Λιβάνου από τη Συρία και αποτελεί σήμερα τους κατοίκους της Τρίπολης του Λιβάνου και του Χαμεντίγιε της Συρίας. Σε αντίθεση με τις εκτιμήσεις του Βρανόπουλου (1995), οι Κρήτες κάτοικοι του χωριού υπολογίζονται, από τους ίδιους, σε 3.000 σε σύνολο 5.000 κατοίκων του Χαμεντίγιε. Μέσα από συνομιλία με τους κατοίκους του χωριού, πληροφορηθήκαμε τις πολύ καλές σχέσεις τους με τους Άραβες συμπατριώτες τους, και για τη διατήρηση των εθίμων και του τρόπου σκέψης που μετέφεραν από την Κρήτη. Το επίπεδο της προφορικής γνώσης τους των ελληνικών, και συγκεκριμένα της κρητικής διαλέκτου, είναι ιδιαίτερα υψηλό με κάποια “εναλλαγή του κώδικα” στα αραβικά ή στα αγγλικά σε επίπεδο λεξιλογίου. Το δείγμα που ακολουθεί περιλαμβάνει αποσπάσματα συνέντευξης με μεσήλικα και με ένα νέο μέλος της κοινότητας (ηλικίες αντίστοιχα 50 και 30). Το νέο μέλος έχει ταξιδέψει και εργαστεί στην Κρήτη για 5 μήνες πριν από μερικά χρόνια, ενώ ο αδερφός του μένει μόνιμα στην Κρήτη και έχει γίνει χριστιανός για να παντρευτεί ελληνίδα. Το παράπονο της οικογένειας ήταν ότι δεν μπόρεσαν να παρευρεθούν στον γάμο του, γιατί η ελληνική πρεσβεία της Συρίας δεν τους χορηγεί βίζα. Η άρνηση αυτή αποτελεί σταθερή πολιτική της πρεσβείας τα τελευταία τέσσερα-πέντε χρόνια.

Όπως και οι Κρητικοί του Λιβάνου, οι κάτοικοι του Χαμεντίγιε δηλώνουν ότι, αν και μουσουλμάνοι, εφαρμόζουν τη μονογαμία και πιστεύουν ότι τόσο τα αγόρια όσο

και τα κορίτσια πρέπει να μορφώνονται. Ενημερώνονται για την Ελλάδα και την Κρήτη, μέσα από την τηλεόραση και τους συγγενείς τους στην Κρήτη. Η περίπτωση του Χαμεντίγιε παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και απαιτεί πολύ περισσότερη προσοχή και μελέτη. Το Χαμεντίγιε είναι ένα κομμάτι της ελληνικής διασποράς που έχει παραγκωνιστεί από την επίσημη Ελλάδα. Παρ'όλη, όμως, την απομόνωσή του από τη μητροπολιτική Ελλάδα οι κάτοικοί του, με τους περιορισμένους πόρους τους αλλά και τη σίγουρη συνείδηση της κρητικής τους καταγωγής, συνεχίζουν να διατηρούν και να διαδίδουν την ελληνική γλώσσα στη Μέση Ανατολή.

Ακολουθούν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τους κατοίκους του Χαμεντίγιε. (A1: Μεσήλικας ομιλητής, A2: Νεαρός ομιλητής)

Σχετικά με την καταγωγή τους:

E: Πόσα χρόνια έχετε που φύγατε από την Ελλάδα;

A1: Είναι πάνω από εκατό χρόνια.

A2: Παρατήσαμε την Κρήτη κι ήρθαμε εδώ πέρα. Γιατί; Ήταν κάτι που έχει να κάνει με το civil war, τον πόλεμο που ήταν στην Κρήτη, δηλαδή, ναι, την εποχή που ήρθαμε στο Hamediyе οι Κρητικοί, δηλαδή, ήταν διακόσια με εκατό χρόνια, δηλαδή πριν να ελευθερωθεί η Κρήτη.

Σχετικά με τη ζωή στο χωριό

A1: Είμαστε πολύ καλά, είμαστε. Τα σπίτια μας καλά, τα παιδιά μας καλά (...)

Καλά είμαστε, να φάμε, να πιούμε, η υγεία καλά, τα παιδιά καλά ...

Τα τραγούδια της Κρήτης όλα τά'χουμε

E: Εσείς κάνετε προξενιό στην κόρη σας;

A1: Εγώ θα τη πω αν είναι καλός ή δεν είναι καλός; Όχι! Μόνη της. Άμα είναι καλός άνθρωπος, γιατί όχι;

E: Νέα έχετε από την Κρήτη;

A: Εφτά το βράδυ βάλαμε την τελεόραση και έρχεται η Ελλάδα όλη.

Σχετικά με την Ελλάδα

E: Αυτοί που πάνε στην Κρήτη τι δουλειές κάνουν;

A1: Στις οικοδομές δουλεύουν. Εγώ το παιδί μου τώρα στην Κρήτη πέντε χρόνια είναι, πέντε χρόνια στην Κρήτη. (...) Έκανε πολλές δουλειές στην Κρήτη

A1: ... Θέλουμε να μας δώσουνε βίζα

A1: ... Αγαπούμε την Ελλάδα Στην Κύπρο είναι καλύτερα από την Ελλάδα, που είναι η μάνα μας, η πατρίδα μας. Στην Κύπρο πηγαίνουμε, καλώς ορίσατε. Είναι καλύτερα για μας. Στην Ελλάδα τίποτε, τίποτε. Ούτε από τον Λίβανο, ούτε από τη Συρία (σχετικά με τη βίζα)

A2: Οι καλύτεροι φίλοι που γνώρισα στον κόσμο είναι αυτοί που γνώρισα στην Κρήτη (...) βρήκα φίλους που μου δώκανε ό,τι βοήθεια ήθελα, πιάσε από χρέιμα, πιάσε από γνώμη, ο,τιδήποτε δηλαδή

Σχετικά με τη γλώσσα

A1: Αλλά μιλούμε τα Κρητικά, τα μιλούμε από τους παππούδες μας, απ'τους πατεράδες μας ...

E: Ξέρετε να γράφετε ελληνικά;

A1: Έχουμε ένα γιατρό που γράφει ελληνικά

A2: Όλοι ήρθαμε εδώ πέρα και ξέραμε μόνο τα Κρητικά, δηλαδή δεν ξέραμε άλλη ξένη γλώσσα. Αν είχαμε άλλη καταγωγή, θα ξέραμε κι άλλη γλώσσα (...) Μόνος μου έμαθα ελληνικά (γραπτά)

Όπως αποδεικνύουν τα απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα, οι κάτοικοι του Χαμεντίγιε έχουν πολύ καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό λόγο, ενώ χαρακτηρίζονται από πολύ υψηλό βαθμό αναλφαβητισμού στα ελληνικά. Αυτό οφείλεται τόσο στην ισχυρή τους προφορική ελληνική παράδοση, αλλά, κυρίως, στην έλλειψη ελληνικών σχολείων, αποτέλεσμα της απόρριψής τους από την επίσημη Ελλάδα (εφόσον η πρεσβεία δεν τους αναγνωρίζει την ελληνική καταγωγή). Αντίστοιχη είναι και η κατάσταση για τους Κρητικούς του Λιβάνου, ενώ ο ορθόδοξος ελληνόφωνος πληθυσμός, αν και περιορισμένης ικανότητας στον προφορικό λόγο, δεν χαρακτηρίζεται από απόλυτο αναλφαβητισμό, λόγω της ύπαρξης οργανωμένων σχολείων, που επιτρέπουν την ταυτόχρονη ανάπτυξη του γραπτού λόγου στα ελληνικά. Προκειμένου να έχουμε μια ακριβέστερη και ρεαλιστική εικόνα της διατήρησης της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά, είναι απαραίτητο να γίνεται διάκριση μεταξύ της ικανότητας για προφορικό και για γραπτό λόγο. Η ικανότητα της χρήσης της γλώσσας στον προφορικό λόγο γίνεται η βάση της ανάπτυξης και του γραπτού, με την προϋπόθεση της ύπαρξης υποδομής για μια τέτοια εξέλιξη.

Η επανειλημμένη αναφορά στη βιβλιογραφία (Λυκούδη-Σημανταράκη, 1997) στη σημασία που έχει ο παράγοντας των προσωπικών επιλογών για τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας και ταυτότητας στη διασπορά, δεν μπορεί να εφαρμοστεί στις κοινότητες των χωρών του Λιβάνου και της Συρίας, και κυρίως στον μουσουλμανικό ελληνισμό της περιοχής. Ο βαθμός της ελληνομάθειας των ελληνικής καταγωγής κατοίκων του εξωτερικού, καθώς και η σύνθεση των κοινοτήτων που αυτοί οργανώνουν είναι ζητήματα άμεσα συνδεδεμένα με το δικό τους κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον αλλά και την επίσημη ελληνική εξωτερική πολιτική. Αν και οι Κρητικοί της Τρίπολης και του Χαμεντίγιε διατηρούν έντονο ενδιαφέρον για την ελληνική τους καταγωγή, δεν έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν την ελληνομάθειά τους με τακτικά ταξίδια στην μητροπολιτική Ελλάδα. Ο χριστιανικός ελληνισμός, από την άλλη μεριά, που γενικά κατέχει πολύ υψηλότερη κοινωνικο-οικονομική θέση στην χώρα υποδοχής, μπορεί να διατηρεί στενές σχέσεις με την Ελλάδα. Στην περίπτωση των μικτών οικογενειών, παρατηρείται μεν μείωση των πιθανοτήτων διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας, σημαντική όμως πάντα μεταβλητή σε αυτό το φαινόμενο είναι η ισχυρή γλώσσα της μητέρας που, συνήθως, παρουσιάζει υψηλότερο δείκτη διατήρησης από αυτήν του πατέρα (Holmes, 1993·

Clyne, 1982). Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι τα ελληνικής καταγωγής χριστιανόπουλα του Λιβάνου, λόγω του πολυγλωσσικού χαρακτήρα της χώρας, μαθαίνουν άπταιστα, εκτός από τα αραβικά και τα ελληνικά, τα γαλλικά και τα αγγλικά, γλώσσες που χρησιμοποιούνται στην επίσημη διοίκηση και στην ιδιωτική εκπαίδευση της χώρας.

3. Συμπεράσματα

Το παραδείγματα των ελληνόφωνων εστιών του Λιβάνου και της Συρίας φέρνει στο προσκήνιο τη σχέση μεταξύ γλώσσας, ταυτότητας και θρησκείας. Είναι γεγονός ότι από τη μια πλευρά είναι η ορθόδοξη θρησκεία, που διαδίδει την ελληνική γλώσσα ειδικά στους ορθόδοξους Λιβανέζους και Σύριους (Balmand, σχολεία ελληνικών κοινοτήτων). Από την άλλη, όμως, είναι οι κρητικής καταγωγής μουσουλμάνοι της περιοχής που διατηρούν μετά από πολλές γενιές τη γλώσσα που μετέφεραν μαζί τους από την Ελλάδα. Το θέμα της σύνδεσης της εθνοτικής ταυτότητας με τη θρησκεία έχει απασχολήσει γενικότερα τις πολυθρησκευτικές κοινωνίες (Salibi, 1988). Για παράδειγμα, το πώς συνδέεται ο αραβισμός με τον ισλαμισμό και αντίστοιχα ο ελληνισμός με την ορθοδοξία. Η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται ότι υπερβαίνει τα όρια της θρησκείας, ενώ εντάσσεται άμεσα στην διατήρηση της ελληνικής εθνοτικής (και εθνικής) ταυτότητας. Ταυτόχρονα, όμως, εφόσον στοιχεία της θρησκείας αποτελούν και στοιχεία πολιτισμού, δεν μπορούμε να αγνοούμε τη θρησκεία στην ανάλυση της εθνοτικής ταυτότητας μίας ομάδας. Η θεωρία των κεντρικών αξιών (core values, Smolicz, 1981, 1984) έρχεται να βοηθήσει στην προσπάθειά μας να ορίσουμε, με μια πιθανή σειρά προτεραιότητας, τα στοιχεία που συνθέτουν την εθνοτική ταυτότητα των ελληνικής καταγωγής κατοίκων της διασποράς. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κάθε εθνοτική ομάδα επιλέγει τα στοιχεία εκείνα που θα γίνουν ο άξονας της διατήρησης της ταυτότητάς της, κι αυτά μπορεί να είναι: η γλώσσα, η θρησκεία, η οικογένεια, ή ακόμη τα έθιμα και οι καθημερινές πρακτικές. Έρευνες, σε παγκόσμιο επίπεδο, δείχνουν ότι η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ως η πρωταρχική κεντρική αξία για τους/τις Έλληνες/ίδες της διασποράς (Smolicz & Secombe, 1985· Τσοκαλίδου, 1994) και ακολουθούν η θρησκεία, οι παραδόσεις και οι άλλες αξίες. Με βάση αυτήν την ανάλυση και τηρουμένων των ιδιομορφιών θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι ο μουσουλμανικός ελληνόφωνος πληθυσμός της Συρίας και του Λιβάνου έχει υψηλό δείκτη ελληνομάθειας και διατήρησης της ελληνικής ταυτότητας, μιας και διατηρεί τον κεντρικό άξονά της, τη γλώσσα. Η γλώσσα, όπως δηλώνει και ο Fishman (1989) γίνεται το ισχυρότερο μέσο διατήρησης ή απόρριψης της εθνοτικής ταυτότητας, στον βαθμό που αυτή συνοψίζει και εκφράζει όλα τα υπόλοιπα, ιστορικά και συμβολικά, στοιχεία που συνθέτουν την εθνοτική μας ταυτότητα.

Κρίνουμε απαραίτητη τη συμβολή της μητροπολιτικής Ελλάδας στη διατήρηση των ελληνόφωνων εστιών των χωρών του Λιβάνου και της Συρίας, με υπέρβαση των φραγμών της θρησκείας και με σοβαρή αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών τόσο των χριστιανικών όσο και των μη-χριστιανικών ελληνόφωνων εστιών. Άμεσα μέτρα προς

μια τέτοια κατεύθυνση θα αποτελούσαν το κίνητρο της πιστοποίησης της ελληνομάθειας για τους/τις ελληνομαθείς στο εσωτερικό και εξωτερικό, καθώς και η στήριξη (με πολιτισμικά ευέλικτα προγράμματα διδασκαλίας και έρευνας της ελληνικής γλώσσας από εκπαιδευμένο προσωπικό) τέτοιων ασθενών αλλά σημαντικών εστιών ελληνομάθειας του εξωτερικού, όπως είναι οι εστίες που παρουσιάσαμε σε αυτήν την ανακοίνωση.

Βιβλιογραφία

- Βρανόπουλος, Ε. (1995):** *Οδοιπορικό στη Συρία*. Αθήνα: Πελασγός.
- Clyne, M. (1982):** *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine Publications.
- Fishman., J.A. (1989):** *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon Multilingual Matters Ltd
- Gal, S. (1979):** *Language Shift: Social Determinants of Language Change in Bilingual Austria*. N.Y., Academic Press.
- Greek Community of Beirut (Bulletin),*** Beirut, (no date noted) p.22
- Holmes, J. (1993):** Women's role in language maintenance and shift. *Working Papers on Language, Gender and Sexism*, 3,1, pp.5-24.
- Λυκούδη-Σημανταράκη, (1997):** *Η ελληνόφωνη εκπαίδευση στο εξωτερικό*
- Milroy, L. (1980):** *Language and Social Networks*. Oxford, Basil Blackwell.
- Salibi, K. (1988):** *A House of Many Mansions. The history of Lebanon reconsidered*. Berkeley, University of California Press.
- Smolicz, J.J. (1981):** Three Types of Multiculturalism. In M. Garner (ed) *Community Languages*. Melbourne, River Seine Publications, pp. 1-12.
- Smolicz, J.J. (1984):** Minority languages and the core values of culture: changing policies and ethnic response in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5, 1, pp.23-41.
- Smolicz, J.J. & M.J. Secombe (1985):** Community Languages, Core Values and Cultural Maintenance: The Australian Experience with Special Reference to Greek, Latvian and Polish groups. In M. Clyne (ed) *Australia, Meeting Place of Languages*.

- Pacific Linguistics, C-92, pp. 11-38.
- Τσοζαλίδου, Ρ. (1994):** Cracking the Code. An insight into Code-switching and Gender among Second Generation Greek-Australians. PhD Thesis, Monash University, Australia.
- Zarkadakis, G. (1995):** The Cretans of Hamidye. *Odyssey*, vol. 3.1 Sept/Oct. 1995)

Η Σπουδή της Ιστορίας και η Οικουμενική Παιδεία με Αφορμή τα Εγχειρίδια της Ομογένειας

Χουρδάκης Αντώνης

Ο όρος ιστορία είναι έννοια πολύσημη και επιδέχεται πολλές ερμηνείες: εκφράζει την ιστορία ως ιστοριογραφία, την ιστορία ως ατομικό αλλά και συλλογικό παρελθόν, την ιστορία ως σημαντικές αλλά και δευτερεύουσες 'στιγμές', τη διερεύνηση και καταγραφή γενικότερων και ειδικότερων κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών, πολιτισμικών στοιχείων, γεωφυσικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, καθώς και δημογραφικών στοιχείων, την πρόοδο του πνεύματος, την ανάπτυξη της τεχνικής, τη γραπτή και προφορική παράδοση, την αδιάκοπη κίνηση της κοινωνικής πραγματικότητας, τη σύλληψη των κοινωνικών αλλαγών, εν καταλείδι την έρευνα για οτιδήποτε συνέβη ή ειπώθηκε χθες, μέχρι αυτό που συνέβη ή ειπώθηκε πριν από ένα λεπτό.¹ Ο ορισμός και η σημασία που κάθε φορά δίνονται στην έννοια αυτή βρίσκονται σε συνάρτηση με το πρίσμα από το οποίο τη θεωρούμε και συνδέονται άμεσα με την επιστημονική και φιλοσοφικο-ιδεολογική οπτική μέσα από την οποία αποτιμάμε γενικότερα την κοινωνική πραγματικότητα. Αποτελεί συνεπώς συνάρτηση χωροχρονική και υπόκειται σε περιορισμούς που έχουν να κάνουν με μεταβλητές όπως, το φύλο, την ηλικία, τη μόρφωση και την κοινωνική ένταξη του μελετητή/ αναγνώστη².

Ως πεδίο μελέτης η ιστορία μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από τρία επίπεδα: α') το ιστοριογραφικό, ή το επίπεδο της έρευνας, β') το επίπεδο της κοινοποίησης της έρευνας ή της διδασκαλίας, με την ευρεία έννοια του όρου και γ') το παιδαγωγικό ή μορφωτικό. Τα τρία αυτά επίπεδα δεν νοούνται ξέχωρα και απομονωμένα το καθένα, αλλά ως αλληλοδιδεισδύοντα, αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοσυμπληρούμενα.

α') Το ιστοριογραφικό ή το επίπεδο της έρευνας: Η προσωπική αντίληψη για την ιστορία υπακούει σε μια βασική ανθρώπινη ανάγκη, στο να δημιουργήσει κανείς μια εικόνα για τον κόσμο και να συνδέσει το παρόν με το παρελθόν, με τις ανησυχίες του και τις προσδοκίες του. Έτσι η ιστορική έρευνα είναι αποτέλεσμα και μέρος των προσωπικών επιλογών που συνιστούν τους βασικούς πολιτικούς προσανατολισμούς μας. Στο επίπεδο αυτό που παράγονται η επιστημονική γνώση και οι ιδέες, η ιστορία δεν αποφεύγει την ανατομία της κοινωνικής ζωής, την αιτιακή σύνδεση των γεγονότων και την ερμηνεία τους με αφετηριακό πλαίσιο τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και σχέσεις, την αναφορά σε όλες της πτυχές της ιστορικής δράσης, τη σύγχρονη και πρόσφατη ιστορία, την εξέταση των κοινωνικών θεσμών, την άρση των ιστορικών μύθων και την αποκάλυψη των πολλαπλών εκδοχών της αλήθειας.³ Στην παρουσίαση τόσο των ιστορικών, όσο και των πολιτισμικών στοιχείων, η

¹ Claude Lévi- Strauss, *Structural Anthropology*, Harmondsworth, Penguin, 1972, σ. 12

² Σ. Δημητρίου- Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, ό.π., σ. 16.

³ Φ. Κ. Βώρου, "Η Ιστορία που δεν διδάσκεται", *Νέα Παιδεία*, 20(1982):123-24

ιστορία, παράλληλα, καλείται να δώσει έμφαση τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτιστική της διάσταση και να μην αγνοεί την ιστορία των θεσμών και την ιστορία των ιδεών ή του συναισθήματος.⁴ Στην προσπάθειά της αυτή ακολουθεί/εφαρμόζει κυρίως την ιστορικο-συγκριτική, ερμηνευτική και κοινωνιολογική μέθοδο προσέγγισης και ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων και της ιστορικής δράσης.⁵

Θα πρέπει ωστόσο να γίνει κατανοητό ότι η συνεχής ρευστότητα και η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας είναι φαινόμενο σύμφυτο με την ιστορία σε βαθμό που ακόμα και το επιστημολογικό σύστημα που χρησιμοποιεί στην ανατομία των ιστορικών διαδικασιών υπόκειται στην ίδια διαδικασία αλλαγής και ανανέωσης. Οι έννοιες της αλλαγής και της μεταβολής είναι θέματα που παραμένουν επιστημολογικά και μεθοδολογικά ανοιχτά στο χώρο της ιστορίας και του πολιτισμού και είναι δύσκολα στην προσέγγισή τους.⁶ Παρόλα αυτά η ιστορία δεν αντιμετωπίζεται ως μία συλλογή και συρραφή μεμονωμένων γεγονότων που δεν ξεπερνούν το φράγμα του ιστορικού μικρόκοσμου, όπως θα έλεγε και ο Braudel, δηλαδή της μικροϊστορίας, όπου δεσπόζει το συγκεκριμένο γεγονός, και δεν υπολείπονται σε σχέση με τον ιστορικό μακρόκομο ή σε σχέση με το μέσο ή κοινωνικό χρόνο. Για το χρόνο της μικρής διάρκειας βλέπουμε συνήθως την ιστορία από τη σκοπιά των αποφάσεων και των πράξεων του ανθρώπου, ενώ θα πρέπει περισσότερο να αντιμετωπίζουμε το χρόνο της μακράς διάρκειας ως θεώρηση της ιστορικής διαδικασίας μέσα από το πρίσμα των αντικειμενικών αποτελεσμάτων της δραστηριότητας αυτής.⁷

Μέσα στο πλαίσιο αυτό το κριτήριο των γενικεύσεων στην ιστορία, που και αυτό αποτελεί σήμερα ένα ανοικτό επιστημολογικό και μεθοδολογικό πρόβλημα, θα πρέπει να είναι περιορισμένο στην παρουσίαση του ιστορικού υλικού. Γενικά, το θέμα των γενικεύσεων προκαλεί έντονες συζητήσεις. Η γενίκευση βέβαια θεωρείται βασικό και εκ των ων ουκ άνευ όρων της επιστημονικής αναζήτησης, όμως παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα στις επιστήμες του υπεροργανικού χώρου, λόγω της μειωμένης ομοιότητας (ομοιοτήτων) στο πεδίο της εμπειρικής πραγματικότητας, γι' αυτό θα πρέπει κανείς να στέκεται κριτικά απέναντί τους - ιδιαίτερα στην ιστορία. Συνήθως υιοθετούνται γενικεύσεις διαφόρων κατηγοριών: ως προς το εύρος τους, την εννοιολογική διάσταση και συναισθηματική τους φόρτιση, την ταξινομική τους υφή (classificatory / labeling generalizations).⁸

⁴ A. Marwick, *Εισαγωγή στην Ιστορία*, μτφρ. Κ. Τρίγκου, Σειρά: Open University, Αθήνα, Π. Κουτσουμπός, 1985, σσ.50-61.

⁵ Πρβλ. Ch. Samaran (επιμ.), *Ιστορία και μέθοδοι της*, τόμος Α', *Γενικά Προβλήματα*, μτφρ. Ελ. Στεφανιάκη, Σειρά: Encyclopedie de la Pleiade, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1989, σελ. 205 κ.εξ.

⁶ Πρβλ. A. Marwick, ό.π., σσ. 27-31, Σ. Δημητρίου-Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, ό.π., σ. 13.

⁷ F. Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l' époque de Philippe II*, v. 2, Paris, 1966, σελ. 519, F. Braudel, "La longue durée", *Ecrits*, σσ. 44-45.

⁸ Ε. Πορβελάκης, "Το πρόβλημα των γενικεύσεων στην ιστορία", *Μνήμων*, 8 (1980-82) 204-225.

Επίσης εκείνο που θα πρέπει να προσεχτεί είναι η έννοια του χρόνου, έννοια βασική που διαφοροποιεί την ιστορία ως επιστήμη από τις άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες. Η χρονική προοπτική η οποία κρίνεται απαραίτητη για την ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων εγκαινιάζει μια ιστορική αντίληψη καθαρά ανθρωπογνωστική (και όχι εθνοκεντρική) για τη διαχρονική θεώρηση της πορείας του ανθρώπου. Σήμερα οι έννοιες του χώρου και του χρόνου περνούν ριζικές αναθεωρητικές διαδικασίες και η εποχή μας μπορεί να θεωρηθεί σαν μια εποχή επανερμηνείας και ευρύτατων ερμηνευτικών οριζόντων, αλλά και εποχή αποϊδεολογικοποιημένης ιστορικής σκέψης και πολλαπλής μεθοδολογικής ανανέωσης. Οποιαδήποτε πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας δεν προσεγγίζεται σαν αυτόνομη και κλειστή μονάδα (η έρευνα αναπροσανατολίζεται, εκσυγχρονίζεται και διευρύνεται) ούτε και από τη χρησιμοθηρευτική της διάσταση για να μπορεί τελικά η επιστημονική γνώση και η ιστορική συνείδηση να τοποθετηθούν στην ιστορική τους διάσταση.

Επιπλέον στην ιστορική έρευνα η χρήση μοντέλων απορρίπτεται και υιοθετείται το παράδειγμα εκείνο που αφενός μεν επιτρέπει την προσέγγιση της συμβαντολογικής επιφάνειας και αφετέρου διευκολύνει την αναδίφηση των βαθύτερων στρωμάτων της ιστορικής δράσης. Εν τούτοις και το ερμηνευτικό παράδειγμα λειτουργεί σαν χάριτης που μελετά το εύρος μιας πραγματικότητας, απομονώνοντας τα στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν υποκαθιστά την πραγματικότητα αυτή. Χωρίς να διεκδικεί κατ' ανάγκη την τελειότητα η αφαίρεση που επιχειρεί δεν ταυτίζεται με τον πραγματικό κόσμο.⁹

Στο σημείο αυτό ανακύπτει και ένα άλλο, εξίσου σημαντικό, μεθοδολογικό και ερμηνευτικό κεφάλαιο στην ιστορία, σύμφωνα με το οποίο δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί μόνο ο παράγων 'οικονομία' ως ο κύριος παράγοντας της ιστορικής δράσης, αλλά παράλληλα μπορεί να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο και ο παράγων 'πολιτισμός'. Έτσι μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού στοιχείου μιας ιστορικής δόμησης ή ενός παραδείγματος είναι εκείνη που προτάσσεται σήμερα στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ιστορίας και τοποθετείται σε ένα ευρύτερο διεθνικό πεδίο αναφοράς.¹⁰ Συνεπώς ο εθνοκεντρισμός τόσο ως προς την έρευνα όσο και ως προς το επίπεδο της κοινοποίησης της έρευνας, της διδασκαλίας της ιστορίας και των ιστορικών αναγνώσεων έχει πάψει, ιδιαίτερα στην οικονομική εποχή που ζούμε, να θεωρείται ως επαρκής αναλυτική κατηγορία. Η εθνοκεντρική αλλά και η ευρωκεντρική οριακότητα οδηγεί σε συρρόκνωση της συλλογικής μνήμης του ανθρώπου και σε μια απατηλή αντίληψη του ιστορικού γίνεσθαι και της

⁹ Γ. Τοπόλσκι, *Προβλήματα Ιστορίας και Ιστορικής Μεθοδολογίας*, μτφρ. Μ. Μαραγκού, Γ. Μαραγκός, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983, σελ. 33 κ.εξ.

¹⁰ Ν. Μουζέλης, *Μεταμαρξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1992, Β. Σκουλάτος, "Το μάθημα της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο κατά την τελευταία εικοσαετία: εγγενείς παθογένειες και προσπάθειες ανανέωσης", *Νέα Παιδεία*, 82 (1997) 62-68.

θέσης μας μέσα σ' ένα κοσμοσύστημα που το διατρέχει μια οικουμενική ιστορική συνάρτηση. Η αντιμετώπιση των ιστορικών γεγονότων σαν αυτόνομων και κλειστών μονάδων χωρίς να γίνεται σύγκριση με την ιστορία άλλων λαών αποδοκιμάζεται. Ιδιαίτερα σήμερα, που όλο και περισσότερο η οικουμενική ιστορική συνάρτηση παρουσιάζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο εθνοκεντρισμός και κατά συνέπεια ο ευρωκεντρισμός, σαν πλαίσια αναφοράς, φαίνεται να λειτουργούν περιοριστικά και να δίνουν μια μονοδιάστατη θεώρηση των ιστορικών δεδομένων και της εθνικής ιστορίας καθώς αποκλείουν την πολυδιάστατη θεώρηση (multidimensional perspective). Έτσι η εθνική ιστορία δεν πρέπει να παρουσιάζεται in solo, ασύνδετη και να τοποθετείται σε ένα απροσδιόριστο χωροχρονικό πλαίσιο. Οι περιγραφές που είναι εκλεκτικές και αξιολογικές, καθόσον σ' αυτές ορισμένοι μόνον ευρωπαϊκοί λαοί και χώρες αναφέρονται ενώ απουσιάζουν άλλοι, a fortiori απορρίπτονται. Η αδιαφορία προς τους άλλους στις προσεγγίσεις του είδους αυτού γίνεται είτε με την αποσιώπηση και απουσία, είτε με την υποτίμηση της αλληλόδρασης μεταξύ των διαφόρων λαών. Η εκλεκτική και αξιολογική διαπραγμάτευση τέτοιων πράγματι λεπτών θεμάτων οφείλει να μην γίνεται φορτισμένα και με χρησιμοθηρευτική διάθεση σε σχέση με την προβολή της εθνικής ιστορίας. Οι μεθοδολογικές μας (ή φιλοσοφικές μας) επιλογές θα πρέπει να λειτουργούν ως ένα είδος γραμματικής που μας δίνει μια πρόσβαση στο ιστορικό τεκμήριο και όχι ως ένα εννοιολογικό κατασκεύασμα μέσα από το οποίο θα πρέπει να μεταφραστούν τα πράγματα και οι μηχανισμοί της ιστορίας.

Το μέγιστο ζητούμενο είναι:

- η κατάργηση των ιδεολογικών μηχανισμών που καθορίζουν τη διάχυση και δεξίωση των ιστορικών γνώσεων,
- ο συνδυασμός εργαστηρίου και διδασκαλίας,
- το σύστημα εισροών και εκροών με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες,
- η ιστορικοποίηση των αντικειμένων της επιστήμης,
- η συνειδητοποίηση της ιστορικότητας των αντικειμένων της και συνεπώς της ελλειμματικότητας των προτάσεών τους,
- η χρησιμοποίηση όλης της κλίμακας των ιστορικών σχολών στην έρευνα και στην διδασκαλία, οι οποίες θα πρέπει να θεωρούνται αδιάσπαστες,
- η συνολική ερμηνευτική του ιστορικού φαινομένου,
- η συναίσθηση ότι ανήκουμε σε ένα σύνολο συνεχιών και τομών, έτσι ώστε η ιδεολογική χρήση της ιστορίας να μην μπορεί να δικαιολογηθεί με το εξηγητικό κενό που αφήνει η ταύτιση της έρευνας με την τεκμηριολογία¹¹.

Με την υιοθέτηση ανοιχτών ερμηνευτικών σχημάτων, αναγόμαστε στην απόρριψη της πολιτικής χρήσης της ιστορίας καθώς και στην απόρριψη κάθε αποκλειστικότητας στις μεθοδολογικές και φιλοσοφικές μας επιλογές.¹²

¹¹ Σπ. Ασδραχάς, *Ζητήματα Ιστορίας*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983, σελ. 119 κ. εξ.

¹² Σπ. Ασδραχάς, *ό.π.*,

Αυτό που φαίνεται να λείπει σήμερα είναι ο στοχασμός και η συζήτηση πάνω στην ιστορία της ιστοριογραφίας, στο θεωρητικό της υπόβαθρο και στις επιστημονικές τάσεις της, στα εργαλεία ανάλυσής της. Για το λόγο αυτό η ιστορία χρειάζεται να ενταχθεί στο πλαίσιο μιας κοινωνιολογίας της ιστορικής γνώσης, όπου η ιστορική σπουδή θα εστιάζεται σε τρεις τύπους παιδείας:

- α. Μια παιδεία λογικής, μεθόδων, τρόπου σκέψης (δυνατότητα έρευνας, συλλογισμού),
- β. Μια παιδεία γενική/ πολυθεματική (γνώσεις σε πολλά γνωστικά αντικείμενα),
- γ. Μια παιδεία ιστορική (χωρίς ιδεολογική και μονομερή ιστορική άγνοια της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας).¹³

Προς αυτή την κατεύθυνση η ιστορία αποφεύγει την απλή περιγραφή και αφήγηση και προχωρά στη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων στα οποία αναφέρεται. Η ουσιαστική σπουδή της ιστορίας αποφεύγει περιγραφές που περιορίζονται σε μια καθαρά χρονολογική παρουσίαση, χωρίς να αναζητούνται η λειτουργική σύνδεση και αλληλουχία των γεγονότων, τα βαθύτερα εκείνα αίτια που κινούν την ιστορική δράση και κατά βάθος ερμηνεύουν την ιστορία.¹⁴

Η έμφαση πλέον δε δίδεται στις προσωπικότητες, στα ηγετικά άτομα ή τις ομάδες και στους θεσμούς εξουσίας, αφού δεν θεωρούνται ως οι μόνιμοι δημιουργοί της ιστορίας. Η τοποθέτηση της ιστορικής δράσης στο περίπλοκο δίκτυο αιτίας- αποτελέσματος- τυχαίου- αναγκαίου, όχι βέβαια με την έννοια της φυσικής αναγκαιότητας αλλά σε συνάρτηση με την ανθρώπινη παρέμβαση, είναι κριτήρια που η ιστορική έρευνα οφείλει να αναζητά.

β') Το επίπεδο της κοινοποίησης της έρευνας ή της διδασκαλίας, με την ευρεία έννοια του όρου: Το δεύτερο αυτό επίπεδο είναι το κοινωνικό στο οποίο διοχετεύονται από το πρώτο γνώσεις και ιδέες. Είναι το επίπεδο εγκοινωνισμού των προϊόντων της ιστορικής έρευνας και συνδέεται με το καιρίο ερώτημα, τι είδους γνώση παράγεται και πώς εγκοινωνείται η γνώση αυτή. Στο επίπεδο αυτό οι γνώσεις που προσφέρει η ιστορία μέσα από τη διδασκαλία δεν πρέπει να είναι επιστημονικά ατεκμηριώτες και ανεπίκαιρες. Σημαντική έκταση δίδεται στην περιγραφή της ζωής, των συνηθειών και των ασχολιών των ανθρώπων σε κάθε ιστορική περίοδο που εξετάζεται, από την προϊστορία μέχρι σήμερα και γίνεται -πράγμα πολύ σημαντικό- η σύνδεσή τους με γεγονότα του παρόντος¹⁵, χωρίς η γνώση να 'εγκλωβίζεται' και να 'παγώνεται' μέσα σ' ένα

¹³ Γ.Β. Λεονταρίτης, "Η μόνιμη- και ίσως αξεπέραστη- κρίση των ιστορικών σπουδών στην Ελλάδα", *Σύγχρονα Θέματα*, 35-37(1988), σελ. 122.

¹⁴ Α. Marwick, ό.π., σελ. 178.

¹⁵ Πρβλ. τα *Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων της Ιστορίας και Γεωγραφίας του Γυμνασίου*, ΦΕΚ Α', 158/9.1985, 91/5.1987, 8/1.1988, 7/1.1989, 226/10.1989 και 113/7.1994 και το *Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, Στα πολύ παλιά χρόνια, Ιστορία Γ' Δημοτικού, Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Αθήνα 1996, σσ.171-174, Ρ. Weil, *L' art de vivre en paix. Vers une nouvelle conscience de la paix*, Unesco, Paris, 1990.

εγχειρίδιο. Τα εγχειρίδια που ωφελούν είναι αυτά που αναφέρονται στις τεχνικές της ιστορίας (παλαιογραφία, νομισματική, χρονολογικά συστήματα, επιγραφική,...), τα κατά ιστορικές περιόδους και κλάδους εγχειρίδια, όπου χωρίς υπέρμετρη φαικτολογία (επικυριαρχία συγκεκριμένων γεγονότων) δίνεται με συνθετικό τρόπο η κεκτημένη γνώση ως προς το αντικείμενο, τις πηγές, τη βιβλιογραφία, τους νέους προβληματισμούς και τις νέες προοπτικές.¹⁶

Με δεδομένη, τη βιογενετική και πολιτισμική προβολική αντίληψη περί καταγωγής, η οποία αποδέχεται την εθνική ταυτότητα¹⁷ και ομοιογένεια και απορρίπτει την ετερογενή πολιτισμικότητα -που συνδέεται άμεσα με το υπάρχον κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον ή “πεδίο”- τα εγχειρίδια ιστορίας δεν πρέπει να προβάλλουν συλλογικές ιστορικές εμπειρίες με έντονο μυθικό υπόβαθρο, το οποίο τα αναγάγει σε μια ιστορική γραφή ενός παρελθόντος, που δεν διακόπτεται, προφανώς για λόγους μιας αδιάσπαστης συνέχειας, από τους διαφορετικούς χώρους και χρόνους που βιώνονται από τους μαθητές. Ο συνεχής, αδιαφοροποίητος και αδιάσπαστος ιστορικός χωρό-χρονος σε μια οριζόντια και ρέουσα χρονική προοπτική, εάν χρησιμοποιείται ως επιχείρημα, δεν επιτρέπει τη διάσπαση του εθνικού continuum στην ιστορία από διαφοροποιημένες, ως ένα βαθμό, πολιτισμικές ταυτότητες, ετερότητες ή συνετερότητες. Όσο όμως απομακρυνόμαστε από την ανίχνευση, προβολή, ή και παρουσία ενός δρώντος κοινωνικο-πολιτισμικού χωρόχρονου και δεν αποδεχόμαστε τα αποτελέσματα ενός κοινωνικοποιητικού και πολιτισμοποιητικού “ασυνεχούς”, τόσο περισσότερο νομιμοποιούμε ένα εικονικό και εξιδανικευμένο εθνικό εγώ, το οποίο βρίσκεται μακριά από τις συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες, και επέκεινα του κοινωνικού πεδίου, μέσα στο οποίο εντάσσονται οι πολιτισμικές ταξινομήσεις και διαχωρισμοί, αλλά και αναπαραστάσεις του κάθε λαού.¹⁸ Έτσι για παράδειγμα, η αρχαία ελληνική ιστορία δεν θα πρέπει να αποτελεί το ‘μοντέλο’ μέσα στο οποίο εξαντλείται η διδασκαλία της ιστορίας του αρχαίου κόσμου και να μην χρησιμοποιείται σαν πρότυπο υπεριστορικό. Για τους περισσότερους βέβαια συγγραφείς η ιστορία του κόσμου είναι μόνον η ιστορία της Δύσης και μάλιστα η ελληνορωμαϊκή εκδοχή της. Έτσι, μια γενική εικόνα των σημαντικών γεγονότων από την παγκόσμια ιστορία ή την ιστορία άλλων λαών, και μάλιστα εκείνων που συνδέονται με την ελληνική και διαδραμάτισαν σπουδαίο ρόλο στο ιστορικό γίγνεσθαι, απουσιάζει από τα έργα τους. Παράλληλα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν πρέπει στη συντριπτική του πλειοψηφία να αναφέ-

¹⁶ Σπ. Ασδραχάς, ό.π.

¹⁷ Η έννοια της “εθνικής ταυτότητας” είναι στενότερη σε σχέση με την έννοια της “πολιτιστικής ταυτότητας” που θεωρείται ευρύτερη, πρβλ. Μ. Δαμανάκη, *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σελ. 30.

¹⁸ Α. Κοντόνη, “Η διαμόρφωση της εθνικιστικής ιδεολογίας από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της μέσης εκπαίδευσης 1950-1974”, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 42 (1997) 30-39, Α. Λιάκος, “Το Παρελθόν ως Επιχείρημα”, *Εφημερίδα Το Βήμα*, Κυριακή, 12 Φεβρουαρίου 1995, Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *‘Τι είν’η Πατρίδα μας;’, Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997.

ρεται στην ελληνική ιστορία, αρχαία και νεότερη, της “μητροπολιτικής” ή “κεντρικής” Ελλάδας αλλά να υπάρχουν σε αυτό αναφορές ή ενότητες που να ανάγουν ή να παραπέμπουν στον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο/ “πεδίο”, στο οποίο διαβιούν οι μαθητές προς τους οποίους απευθύνεται. Διαφορετικά η διδασκαλία δεν θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το πώς είναι οργανωμένη η ζωή των μελών της κοινωνίας τους και δεν θα μπορέσουν να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στο φαινόμενο της πολιτισμικής πολυμορφίας στην οποία καλούνται να ζήσουν.

Ιδιαίτερα σήμερα, που όλο και περισσότερο η οικουμενική ιστορική συνάρτηση παρουσιάζεται –όπως ήδη τονίσαμε– σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο εθνοκεντρισμός στη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού φαίνεται να λειτουργεί περιοριστικά και να δίνει μια μονοδιάστατη θεώρηση των ιστορικών δεδομένων και της εθνικής ιστορίας μέσα στον σύγχρονο κόσμο, καθώς αποκλείει τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (cross-cultural interaction). Με βάση όμως τις νέες τάσεις που επικρατούν σήμερα στο χώρο της διδασκαλίας της ιστορίας, η εισαγωγή στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού και μάλιστα με μια ευρωπαϊκή και οικουμενική διάσταση προτείνεται ήδη από το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.¹⁹ Σ’ ένα ιστορικό και πολιτισμικό υλικό ουσιαστικά προτείνεται να αναλύονται οι αλληλεπιδράσεις της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού (πολυπολιτισμικές) σε σχέση με άλλους λαούς και να αναπτύσσεται η πολιτιστική ταυτότητα χωρίς όμως ιδεοληψίες και υπέρμετρες εθνικιστικές λογικές.²⁰ Η περιγραφή κατά τη διδασκαλία δεν θα πρέπει να είναι εκλεκτική-αξιολογική, δηλαδή ορισμένοι μόνον ευρωπαϊκοί λαοί και χώρες να αναφέρονται και να απουσιάζουν άλλοι, αλλά ουδέτερη και αντικειμενική.²¹ Είναι αυτό που είχε αναφέρει κάποτε ο André Malraux, για ‘μουσειοποίηση’ της ιστορίας -ιδιαίτερα της ιστορίας του δυτικού κόσμου-, η οποία έχει χάσει την οργανική επαφή της με τον έξω κόσμο. Εκείνο που ουσιαστικά σήμερα αναζητείται στην ιστορία είναι η κατανόηση της ετερότητας και της μεταβολής μέσα από την αποδόμηση των εννοιών που αντιλαμβανόμαστε το παρελθόν και την κριτική ανασύνθεσή του.²² Κι’ επειδή στην ιστορία κρινούμε την πραγματική ανθρώπινη δράση και την

¹⁹ National Center for History in the Schools (NCHS), *U. S. National Standards for United States History for Grades K-4*, Chapter 1: *Developing Standards in History for Students in Grades K-4*, Social Sciences Division, UCLA, Los Angeles, 1995.

²⁰ Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, *Στα πολύ παλιά χρόνια*, ό.π.

²¹ Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *‘Τι είν’η Πατρίδα μας;’*, ό.π.

²² Π. Κονδύλης, “Το Έθνος στην πλανητική εποχή”, *Εφημερίδα Η Καθημερινή*, Κυριακή 7 Απριλίου 1996, P. L. Alston, “World Education and World History: an Introduction and Interpretation”, *World Education Encyclopedia*, ed. by G. Th. Kurian, Vol. I, 1988, Facts on File Publications, New York, Oxford, England, σσ.3-14, H. Bentley, “Cross-Cultural Interaction and Periodization in World History”, *American Historical Review*, June, 1996, pp. 749-768, Fr. Buell, “World studies for a multicultural era”, in: *The Social Studies*, 84/2 (1993) 62, S. H. Engle, “Global history”, in: L. C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of education*, v. 4, pp.438-442, W. A. Green, “Periodisation in European and world history”, in: *Journal of*

ανθρώπινη ευθύνη, η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να αποβλέπει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας με το να παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να διατυπώνουν προτάσεις κρίσεως (έκφραση μιας κατάφασης ή άρνησης μιας λογικής ή αιτιακής σχέσης ανάμεσα σε δυο ή περισσότερους όρους, με ανάπλαση, ανασύνθεση, ανάλυση, επισήμανση πολλαπλών σχέσεων, σύγκριση, εξήγηση, ερμηνεία, σχολιασμό, ανίχνευση, συνολική ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ομοειδεών, και τέλος αξιολόγηση).²³ Επιπλέον η ιστορία οφείλει να αποφεύγει πολλές λεπτομέρειες και πλαταιασμούς που καθιστούν κουραστική και αναποτελεσματική τη σπουδή της και λειτουργούν εις βάρος της κριτικής και άνετης προσέγγισης της ύλης της. Τα κείμενα δεν θα πρέπει να είναι μακροσκελή, αλλά περιεκτικά και να βοηθούν το μαθητή με τη διερευνητική μέθοδο να συμπληρώσει πληροφορίες και γνώσεις.

Ο γραπτός ιστορικός λόγος καθίσταται παιδαγωγικά ευχάριστος και ενδιαφέρον όταν διανθίζεται από λογοτεχνικά κείμενα²⁴, παροιμιώδεις και λαϊκές εκφράσεις, ποιήματα, μύθους, τραγούδια, αινίγματα, παραδόσεις, κλπ., και εφόσον το ιστορικό και πολιτισμικό υλικό συνοδεύεται από τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα, έντυπα και κασέτες. Ωστόσο οι εικόνες και οι φωτογραφίες ενός εγχειριδίου ιστορίας δεν πρέπει να πλεονάζουν αλλά να 'δένουν' λειτουργικά με το γραπτό λόγο και να λειτουργούν συμπληρωματικά/ επικουρικά ως προς αυτόν. Τα περιεχόμενα του υλικού εφόσον είναι οργανωμένα και διαρθρωμένα με συνοχή και συνέχεια να επιδιώκουν σωστή αντιπροσώπευση και κατανομή της πολιτικο-στρατιωτικής και πολιτιστικής θεματολογίας της ιστορικής ύλης (τέχνη, οικονομία, επιστήμη, τεχνολογία, κοινωνι-

World History, 3 (1992) 13-53, W. A. Green, "Periodising world history", in: *History and Theory*, 34 (1995) 99-111, A. Hourdakis, "Global dimension via the teaching of the Ancient World: theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks", in: *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1/2(1996)157-182, A Hourdakis, " 'MADE IN...' or teaching history in a global age", υπό δημοσίευση στα Πρακτικά της WAER, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, P.Manning, "The problem of interaction in world history", *American Historical Review*, 1996, σσ. 771-782, B. Mazlish, R. Bultjens (eds.), *Conceptualising Global History*, Boulder, Colo., Westview Press, 1993, National Center for History in the Schools (NCHS), *U. S. National Standards for United States History for Grades K-4*, Chapter 1: *Developing Standards in History for Students in Grades K-4*, Social Sciences Division, UCLA, Los Angeles, 1995, J. Slater, *Teaching history in the New Europe*, Cassel Council of Europe series, 1995, V. F. Weaver, Education that is multicultural and global, an imperative for economic and political survival, in: *The Social Studies* 79/3(1988)108, Frank J. Yurco, "How to Teach Ancient History: A Multicultural Model", in: *American Educator*, 18/1 (1994) 32,36-37.

²³ Φ. Κ.Βώρος, "Τι μπορεί να σημαίνει ερώτηση κρίσης στην Ιστορία", *Νέα Παιδεία*, 34(1985):139-46.

²⁴ Αυτού του είδους η προσέγγιση, δηλαδή η ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία και η λογοτεχνία μέσα από την ιστορία εκφράζει σύγχρονα ρεύματα στο χώρο της ιστορικής επιστήμης, πρβλ. D.Prochaska, History as Literature, Literature as History, Cagayous of Algiers, in: *American Historical Review*, 101/3 (1996)671-711, ή της διδακτικής της ιστορίας, πρβλ. J.E.van Middendorp, S.Lee, Literature for Children and Young Adults in a History Classroom, in: *The Social Studies*, 85/3(1994)87-120.

κές συνθήκες, κ.ά.). Συνάμα τα ιστορικά κείμενα που περιέχουν επιστημονικά τεκμηριωμένη και σύγχρονη γνώση θα πρέπει να περιέχουν κατάλληλες πηγές και βιβλιογραφία για τους μαθητές.²⁵

Επίσης τα βιβλία ιστορίας οφείλουν να είναι προσαρμοσμένα στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και να ανταποκρίνονται στην ψυχοδιανοητική τους ωρίμανση. Η συγγραφή ενός διδακτικού εγχειριδίου ιστορίας και πολιτισμού οφείλει να ακολουθεί τα σχετικά πορίσματα της εξελικτικής ψυχολογίας, αποφεύγοντας όμως, στο όνομα της προσαρμογής του ιστορικού υλικού στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών, την παραποίηση και αλλοίωση της ιστορικής γνώσης σε τέτοιο βαθμό που η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού να καταντά απλή μετάδοση σκόρπιων και ασύνδετων πληροφοριών χωρίς προεκτάσεις ή διασυνδέσεις. Επιπροσθέτως θα πρέπει το υλικό της ιστορίας και του πολιτισμού να παρουσιάζει την ιστορική πραγματικότητα όπως την κατανοεί και την ερμηνεύει η επιστήμη χωρίς να την 'αλλοιώνει' προσαρμόζοντάς την σε άλλου είδους δεοντολογικές σκοπιμότητες.²⁶

Παράλληλα η διδασκαλία της ιστορίας καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιήσουν την οικογενειακή τους εμπειρία και να οδηγηθούν μέσα από ενότητες που προσεγγίζουν τη φυσιογνωμία του ελληνικού χώρου (χάρτες, εικόνες, φωτογραφίες, οικογενειακά κειμήλια, κλπ.) στο απώτερο ιστορικό παρελθόν. Έτσι η επιλογή του οικογενειακού (μικροεπίπεδο) και κοινωνικού πλαισίου (μεσοεπίπεδο) του μαθητή για να μνηθεί στα θέματα του ελληνικού και παγκόσμιου πολιτισμού (μακροεπίπεδο) κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ για την καλλιέργεια της ιστορικής του συνείδησης. Το ιστορικό και πολιτισμικό υλικό που δεν βοηθάει τους μαθητές να αξιοποιήσουν την εμπειρία της κοινότητάς τους για να γνωρίσουν τη σύγχρονη πολιτισμική ταυτότητα της Ελλάδας μέσα από ιστορικά και πολιτιστικά δρώμενα φαίνεται να αποτυγχάνει στο δεύτερο επίπεδο του εγκοινωνισμού της ιστορικής γνώσης.

Μέσα στο πνεύμα αυτό οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν προς τον ιστορικό τρόπο σκέψης για την κατανόηση των σχέσεων που διατρέχουν τα ιστορικά γεγονότα, με τον τρόπο εργασίας και τις τεχνικές που υιοθετεί η ιστορία (συλλογή, ταξινόμηση, έλεγχος και ερμηνεία του ιστορικού υλικού, διατύπωση υποθέσεων, συναγωγή βασικών αρχών, κλπ.), με την ανάπτυξη ενός πνεύματος αντικειμενικότητας και τη διερεύνηση των ιστορικών γεγονότων, με την προβολή βασικών κοινωνικών αξιών που βρίσκονται σε συνάρτηση με τις συνθήκες ζωής και τις διαμορφωθείσες ανάγκες, με την διαθεματική προσέγγιση της ιστορίας ως επιστήμης και με τη μελέτη βασικών ιστορικών προτάσεων.²⁷

Έτσι μέσα από τη σπουδή θεμάτων ιστορίας και πολιτισμού θα μπορέσει να καλλιεργηθεί ο πολυνοηματικός και πολυεπίπεδος τρόπος προσέγγισης. Σήμερα, η ολιστι-

²⁵ Ν. Άχλης, "Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο", *Νέα Παιδεία*, 34 (1985): 147-56.

²⁶ Σ.Σ.Μαρκιανός, "Η παρερμηνεία και η ερμηνεία της Ιστορίας", *Νέα Παιδεία*, 21(1982): 51-53.

²⁷ Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, *Στα πολύ παλιά χρόνια*, ό.π., Α. Marwick, ό.π.

κή, πολυεπίπεδη και πολυνοηματική προσέγγιση στην παρουσίαση των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων απουσιάζει. Η παρουσίαση των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού οφείλει να γίνεται από διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις και προοπτικές, τόσο από το χώρο της ανθρωπολογίας και της εθνολογίας, όσο και από το χώρο της αρχαιολογίας, της οικονομίας, της γεωγραφίας, της κοινωνιολογίας, κ.λπ.²⁸

Ακόμα η ιστορία οφείλει να προσεγγίζει τα ιστορικά και πολιτισμικά θέματα βιωματικά και να τα συσχετίζει με εμπειρίες και πραγματικές περιστάσεις που προκύπτουν από την επικοινωνιακή σχέση των μαθητών (επικοινωνιακή μορφή της ιστορίας). Μέσω της σπουδής της ιστορίας και του πολιτισμού προτείνεται να παρέχονται περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές και η δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής τους στο μάθημα. Έτσι θα πρέπει να αποφεύγεται ο παραδοσιακός αφηγηματικός τρόπος παρουσίασης των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού, και παράλληλα ο ανεξέλεγκτα διαλογικός, με την επιδίωξη του ελέγχου της μάθησης και την ανατροφοδοτική διδασκαλία.²⁹ Επίσης μέσα στο νέο παράδειγμα της διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να δίδεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους στην προσέγγιση και εμπέδωση των θεμάτων τους και να στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Το παιχνίδι ρόλων, θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις, συλλογές, ποικίλες ψυχοκινητικές δραστηριότητες προτείνονται μέσα από μια τέτοιου είδους διδασκαλία. Η διερευνητική μέθοδος βοηθά την ιστορική μάθηση και παρακινεί τα παιδιά να ψάξουν και να βρουν πληροφορίες που τους δίδουν εικόνες, κείμενα, ή ποικίλα ερωτήματα. Η διδασκαλία έτσι βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με τις τεχνικές της κριτικής ανάγνωσης του κειμένου, να επισημαίνουν το ουσιώδες και να αφήνουν το επουσιώδες, να ταξινομούν και να κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες τους.

Στα περισσότερα, ωστόσο, εγχειρίδια η αντιμετώπιση της ιστορίας έχει να κάνει σαφώς με την έννοια της ιστορίας ως εθνικού συλλογικού παρελθόντος και ως σημαντικών στιγμών. Αυτή ακριβώς η διάθεση καταγράφεται στην επιλογή κεφαλαίων της ελληνικής ιστορίας που αποτελούν τις πιο γνωστές περιόδους του συλλογικού ιστορικού εθνικού παρελθόντος, οι οποίες προσεγγίζονται σαν αυτόνομες και κλειστές μονάδες. Η ύλη της ιστορίας θα πρέπει όμως να εναρμονίζεται με το πολυγλωσσικό, πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά για να μπορεί να προβληθεί και να προαχθεί μέσα από αυτό η κατανόηση και εκτίμηση όχι μόνο των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης και της ομογένειας, αλλά και άλλων παράλληλα πολιτισμών που συνυπάρχουν στη χώρα υποδοχής μέσα στο πνεύμα της ισότητας των πολιτισμών και της διαπολιτισμικής αγωγής. Παράλληλα η παρουσίαση οφείλει να ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία των ιστορικών και πο-

²⁸ Ch. Samaran, *Ιστορία και μέθοδοι της*, ό.π.

²⁹ Ν. Άχλης, ό.π.

λιτισμικών θεμάτων. Η ολιστική προσέγγιση σχετίζεται με τα στοιχεία εκείνα όπου ο άνθρωπος ζώντας μέσα στο περιβάλλον του έμφυχο και άφυχο δραστηριοποιείται σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτιστικό και βρίσκεται σε μια εσωτερική και εξωτερική αρμονία με τη φύση και τον κόσμο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο άνθρωπος και οι δραστηριότητές του τοποθετούνται μη αποσπασματικά. Αυτό φαίνεται κυρίως μέσα από το ιστορικό υλικό όταν επικρατεί μια αρμονική κατάσταση ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία και τον άνθρωπο και όταν προβάλλεται θα λέγαμε μια εσωτερική (προσωπική) και εξωτερική (κοινωνική) *οικολογία* στην απόδοση των θεμάτων.³⁰

Παράλληλα βασικό κριτήριο στη διδασκαλία της ιστορίας αποτελούν οι συγκριτικές προσεγγίσεις, όπου το ιστορικό υλικό θα πρέπει να παρακινεί τους μαθητές στο να αναζητούν συγκριτικά στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού, ώστε να προάγει μέσα από τα κεφάλαιά του την κατανόηση και εκτίμηση των ποικίλων πολιτιστικών και ιστορικών στοιχείων. Έτσι οι μαθητές μπορεί να αποκτούν θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της μικροκοινωνίας που ζούν και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν το όμοιο και το διαφορετικό σε σχέση με τις άλλες πολιτιστικές ομάδες. Άλλωστε το πρόβλημα των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων (*cross-cultural interaction*) στην ιστορία αποτελεί ιδιαίτερα σήμερα ελκυστικό χώρο μελέτης της παγκόσμιας ιστορίας,³¹ αλλά και μεθοδολογική προσέγγιση.

Επιπροσθέτως στο επίπεδο της κοινοποίησης της έρευνας ή της διδασκαλίας ειδικότερα, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί το γεγονός ότι οι κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες διαφοροποιούνται αισθητά από τόπο σε τόπο, από εποχή σε εποχή και από ομάδα σε ομάδα και ότι βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις ιστορικο-πολιτισμικές συνθήκες της ζωής και τις ανάγκες του ανθρώπου. Καθώς περνάει ο χρόνος, οι καταστάσεις και οι άνθρωποι αλλάζουν. Ωστόσο η παράθεση της ιστορίας και του πολιτισμού μέσα από την επικαιροποίηση, απλούστευση και στιχομυθική σύνθεση δε βοηθάει στο να παρουσιαστεί η έννοια της αλλαγής και της μεταβολής. Όταν όμως η ιστορία στο επίπεδο της κοινοποίησης των ερευνών της αποφεύγει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της αλλαγής και της μεταβολής, τότε προσπαθεί με πολιτικούς όρους να εδραιώσει, χρησιμοποιώντας σταθερά μοτίβα, μια συνέχεια ανάμεσα στο χθες και το σήμερα μέσα από τα πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία που επεξεργάζεται.

Επιπλέον τα βιβλία ιστορίας θα πρέπει να παρουσιάζουν μια σοβαρή ιστορική γραφή με το να παραθέτουν διάφορες απόψεις ως προς ένα συγκεκριμένο θέμα και να μην είναι απόλυτα στη διατύπωση των θέσεών τους. Με τον τρόπο αυτό μέσα από τις σελίδες τους θα μπορεί να αναπτυχθεί μια εποικοδομητική στάση απέναντι στην ιστορική μάθηση, και ιδιαίτερα η επιθυμία για διεύρυνση των ιστορικών γνώσεων με την παρ-

³⁰ P. Weil, ό.π.

³¹ Πρβλ. J. Bentley, "Cross-cultural interaction and periodization in world history", in: *American Historical Review*, 1996, σσ.749-768, P. Manning, "The problem of interaction in world history", : *American Historical Review*, 1996, σσ.771-782.

θεση απόψεων και αναθεωρήσεων προηγούμενων αντιλήψεων. Έτσι, θα αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στην ιστορική μάθηση και ιδιαίτερα στην αναζήτηση επισημονικών και τεκμηριωμένων ιστορικών γνώσεων. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως τα ιστορικά βιβλία που σέβονται τα δεδομένα της έρευνας, βοηθάνε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία ως τρόπος του σκέπτεσθαι βασίζεται πρωτίστως στη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων από το παρελθόν και στην ερμηνεία τους.

Τέλος στο δεύτερο επίπεδο προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού προτείνεται μια ενδεικτική αρχιτεκτονική του προγράμματος της διδασκαλίας η οποία μεταξύ άλλων θα μπορούσε να περιλαμβάνει:

1. ως στόχους της την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής κατανόησης, του αλτρουϊσμού, της οικουμενικότητας, της κοινωνικής υπευθυνότητας, της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας,
2. ως διαδικασίες της την προώθηση της ιστορικότητας, της έρευνας, της συστηματικής σκέψης, των πολλαπλών θεωρήσεων, της αντικειμενικότητας, της ανάλυσης και σύνθεσης, αλλά και της σύνδεσης με την τρέχουσα επικαιρότητα, ενώ
3. ως έννοιές της την καλλιέργεια αντιλήψεων, προτύπων, ιδεών, αξιών, ποικίλων εννοιών, βεβαιοτήτων και αβεβαιοτήτων.

Ένα πιθανό λοιπόν διαγραμματικό και θεματικό πλαίσιο ερωτήσεων στην σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού θα μπορούσε να είναι και το ακόλουθο:

Τι σημαίνει σκέπτομαι; α. Πώς μαθαίνω; β. Πώς μπορώ να βρω σημεία επαφής ανάμεσα στη διδασκαλία, το περιεχόμενο και τον ίδιο μου τον εαυτό; γ. Πώς μπορώ να κάνω πιο αποτελεσματική την αναφορά μου στις πηγές; δ. Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στο σκέπτομαι, αναφέρομαι και συμπεραίνω στο χώρο της ιστορίας και του πολιτισμού;

Τι είναι προκατάληψη; α. Ποιες είναι οι πηγές της; β. Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα σ' ένα στερεότυπο και σε μία γενίκευση; γ. Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στην προκατάληψη και στο παράδειγμα; δ. Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στη μεροληψία και την αντικειμενικότητα; ε. Ο/η δάσκαλος/α της ιστορίας πρέπει να μοιράζεται τις δικές του προκαταλήψεις με τους μαθητές του/ της;

Πώς μεταβάλλονται οι άνθρωποι και οι κοινωνίες; α. Τι σημαίνει αλλαγή ή μεταβολή; β. Πώς μπορούν οι άνθρωποι να αλλάξουν τον εαυτό τους και τους άλλους; β. Ποια είναι η έκταση και τα όρια μιας αβίατης μεταβολής;

Τι είναι Ιστορία; α. Τι θα πρέπει να συμπεριλάβει; β. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός ιστορικού παραδείγματος; γ. Πώς οι συγγραφείς του/των βιβλίου/ων Ιστορίας και οι μαθητές της ιστορίας συγκεντρώνουν τις πληροφορίες; δ. Τι είδους ερμηνείες δίδονται;

Τι σημαίνει πολιτισμός; α. Πώς μια χώρα (δια)μορφώνει πολιτισμό; β. Τι σχέψεις κάνουν για τη χώρα αυτή οι άνθρωποι; γ. Πώς ενσταλάσσονται οι πολιτιστικές αξίες; δ. Πώς μεταβάλλονται οι αξίες;

Τι είναι πολιτικό σύστημα; α. Πώς κατανέμεται επίσημα η εξουσία; β. Πώς εξασκείται η εξουσία ανεπίσημα; γ. Πώς θα έπρεπε ένα πολιτικό σύστημα να συνδέει τις σχέσεις ανάμεσα στις τάξεις, το έθνος, την εθνικότητα, το φύλο; δ. Η βία είναι έμφυτη ή μαθαίνεται; ε. Πώς άλλαξαν με τον καιρό οι σύγχρονες εμπόλεμες καταστάσεις; ζ. Στην πυρηνική εποχή που ζούμε ποια είναι η σημασία των όρων ‘κυριαρχία’ και ‘ιδεολογία’; η. Ποια πρότυπα ειρήνης φαίνονται να είναι περισσότερο αποτελεσματικά;

Τι σημαίνει ευημερία; α. Πώς έχει οριστεί από τους κλασικούς οικονομολόγους; β. Ποια θα πρέπει να είναι η θέση των φυσικών πηγών σ’ ένα οικονομικό σύστημα; γ. Ποιος θα ήταν ο πλανητικός ορισμός της έννοιας αυτής; δ. Πώς θα έπρεπε να οριστεί η κοινωνική δικαιοσύνη στην οικουμενική εποχή που ζούμε; ε. Ποιος είναι ο ρόλος της στην ιστορία και τον πολιτισμό;

γ’) Το παιδαγωγικό ή μορφωτικό επίπεδο: η σπουδή της ιστορίας αποβλέπει στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και πολιτικής κρίσης (κατανόηση κινήτρων και ορίων ανθρώπινης δραστηριότητας, επισήμανση της συλλογικότητας της ιστορικής δράσης, αναγνώριση της ανθρώπινης ελευθερίας, του κοινωνικού καθορισμού της ατομικής βούλησης, αναγνώριση παραγόντων, κατάφαση της ανθρώπινης ύπαρξης, αξιοπρέπειας και ευθύνης). Αν θεωρούμε ότι η ιστορία έχει μια παιδευτική αξία, αυτή συνίσταται στην αναπτύξη της πολιτικής συνείδησης και στη δημιουργία διανοητικών εργαλείων ικανών να εξηγήσουν τη θέση των πολιτών μέσα στις κοινωνίες, των πολιτών ως αποτέλεσμα πολλαπλών καθορισμών, και όχι στη δημιουργία μηχανισμών ενσωμάτωσης τους μέσα σε ένα δοσμένο και παγιωμένο σύστημα. Στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ, η ιστορία θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει ως αποστολή της να προετοιμάσει τα άτομα να γίνουν πρωταγωνιστές σε κοινωνίες κινητικές, αβέβαιες και ανοιχτές, να διαθέτουν γνώσεις που θα τους επιτρέπουν ένα επαρκή κοινωνικό προσανατολισμό. Έτσι πρωτίστως διαπαιδαγωγεί και δευτερευόντως μόνο διδάσκει, οξύνοντας με μαθηματικό θα λέγαμε τρόπο τον πολιτικό του των ανθρώπων και ‘υπο-στηρίζοντας’ την πολιτική συμπεριφορά τους.³²

Μέσω της ιστορίας ο μαθητής εννοεί, αναδιατυπώνει, στοχάζεται, κρίνει, ερευνά, ερμηνεύει, διαλέγεται επιστημονικά, χωρίς να επιδιώκει τη στείρα απομνημόνευση των γεγονότων (depositor of knowledge), αλλά τον έλεγχο και την επεξεργασία της πληροφορίας που του δίδεται (intellectual interpretor of information). Μέσα από τη σπουδή της αναπτύσσει την ιστορική κρίση και συνείδηση, δηλαδή την ικανότητα να ερμηνεύει τα

³² Πρβλ. Ν. Αχλι, “Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο”, ό.π., Φ. Κ. Βώρου, “Για τη διαμόρφωση μιας διδακτικής της Ιστορίας”, *Νέα Παιδεία*, 35(1985):143-46, Φ. Κ. Βώρου, “Η Ιστορία που δεν διδάσκεται”, ό.π., Φ. Κ. Βώρου, “Τι μπορεί να σημαίνει ερώτηση κρίσης στην Ιστορία”, ό.π., Φ. Κ. Βώρου, “Για την επίδραση της διδασκαλίας της ιστορίας στη διαμόρφωση των συνειδήσεων”, *Τα Εκπαιδευτικά*, 44-45 (1997) 36-43, Λ. Φερού, “Τι διδάσκει το σχολείο”, *Εφημ. Το Βήμα*,

σύγχρονα γεγονότα έχοντας υπόψη του τις ιστορικές συγκυρίες.³³ Η ιστορία δεν παρουσιάζεται απλά ως γνώση κάποιων στατικών παρελθοντικών γεγονότων. Το παρελθόν αναγιγνώσκεται ως διαφορετικό από το παρόν³⁴. Διαφορετικά δε διευκολύνεται η διαμόρφωση ενός αξιολογικού κώδικα προσεγγισιμότητας της ιστορίας, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως βασική ανθρωπογνωσία και οργανικό μέρος των προσωπικών επιλογών των μαθητών μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που ζουν.

Η αντικειμενική πραγματικότητα επιβάλλει να αποκτήσουμε μια νέα συνείδηση ανοιχτή, απεριόριστη, αδέσμευτη, ανεξάρτητη από τις παραδοσιακές προκαταλήψεις και από μια προκαθορισμένη ιστορική αρμονία.³⁵ Το να κατασκευαστεί μια πατρίδα ανώτερη από τις άλλες οδηγεί συχνά την ύλη της ιστορίας σε ιστορικά και κοινωνικά αποπήματα, ασάφειες ή παρερμηνείες αλλά και εθνικά και κοινωνικά στερεότυπα ή 'ετικέτες', σεξισμούς και ρατσιστικές ιδεολογίες, με τις οποίες ωστόσο πολλές φορές η ίδια η εθνική ομάδα διατρέχει τον κίνδυνο να αυτο-χαρακτηριστεί άλλοτε ως καλή και άλλοτε ως κακή, άλλοτε με θετικότητα ή αρνητικότητα και άλλοτε πάλι ως πρότυπο μίμησης ή απόρριψης.

Προς αυτή την κατεύθυνση στα βιβλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να εξαιρούνται σε κάθε περίπτωση η ιδέα της ελευθερίας, της εργασίας, της οικογένειας, της δημιουργίας και της τέχνης, της υγείας, της παράδοσης και η πορεία του ανθρώπου προς την κατάκτηση του πολιτισμού. Συνεπώς το κριτήριο που συνδέεται με την παρουσίαση και την προβολή ειρηνικών φάσεων στην ιστορία, το θεωρούμε πολύ σημαντικό στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, εφόσον με βάση αυτό η ιστορία δε δίδει προτεραιότητα στην παρουσίαση πολέμων και σκηνών βίας.

Τελειώνοντας θα μπορούσε κανείς να υπογραμμίσει το γεγονός ότι σήμερα το πλαίσιο της οικουμενικής παιδείας εξακολουθεί να παραμένει ανοικτό προς συζήτηση και προβληματισμό, να θέτει σημαντικά ερωτήματα και στους τρεις χώρους αναζήτησης και πραγμάτωσης της ιστορίας και του πολιτισμού (ιστοριογραφικό, διδακτολογικό και μορφωτικό) και να προσπαθεί να συμβάλλει σε μια αντικειμενική αντιμετώπιση του ιστορικού αλλά και του ευρύτερου πολιτιστικού είναι και γίνεσθαι. Η εποχή μας φαίνεται να αναζητά τόσο την πολιτισμική αγωγή, όσο και την αντικειμενική, δίκαιη και μη φορτισμένη προσέγγιση των ιστορικών και πολιτισμικών γεγονότων και φαινομένων. Είναι μια εποχή στην οποία τα θέματα της ιστορίας και του πολιτισμού θέτουν άμεσα και έμμεσα σημαντικά ερωτήματα που ξεπερνούν παλαιότερες κυρίαρχες απλουστευτικές προσεγγίσεις και δεν παρέχουν εύκολες, έτοιμες ή οριστικές και αμετάκλητες απαντήσεις, αλλά απαιτούν 'πολυπρισματική' ανάγνωση που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του αναγνώστη.

³³ Φ. Κ. Βώρος, "Τι μπορεί να σημαίνει ερώτηση κρίσης στην Ιστορία", ό.π., Σ.Σ. Μαρκιανός, "Η παρερμηνεία και η ερμηνεία της Ιστορίας", ό.π.

³⁴ Α. Λιάκος, ό.π.

³⁵ Σπ. Ασδραχάς, ό.π.

Απόδημος Έλληνας και Εθνική Ταυτότητα

Κουφάκη – Πρέπη Εύη

Το μεταναστευτικό ρεύμα των μεταπολεμικών χρόνων συνοδεύτηκε από την προβολή στην Ελλάδα μιας σχετικά εξιδανικευμένης εικόνας για τον απόδημο Έλληνα. Ο επιτυχημένος οικονομικά μετανάστης της Αμερικής ή της Ευρώπης επιβεβαίωνε τις σχέσεις του με τις “πανάρχαιες αρετές της φυλής” (εξυπνάδα και εφευρετικότητα, εργατικότητα, τιμή και φιλότιμο, παλικάριιά, δυναμισμό, φιλοπατρία κ.λ.π.) και τόνωνε την, για πολλούς λόγους, τραυματισμένη “εθνική του αξιοπρέπεια”.

Κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες μια σειρά κοινωνικοπολιτικά γεγονότα¹, συνέβαλαν στην αύξηση της παλιννόστησης των αποδήμων στις χώρες καταγωγής τους. Η επιστροφή στην Ελλάδα (μετά το 1974), ενός μεγάλου τμήματος του εκτός των συνόρων ελληνισμού² (ομογενείς του Πόντου, βορειοηπειρώτες, πολιτικοί πρόσφυγες από τις πρώην “σοσιαλιστικές χώρες”, μετανάστες κυρίως της Δ. Ευρώπης) έθεσε επιτακτικά το πρόβλημα της κοινωνικής τους ένταξης στη ζωή της χώρας³.

Παράλληλα σημειώθηκαν αλλαγές στο περιεχόμενο της μεταναστευτικής πολιτικής της χώρας μας. Αυτό είχε ως συνέπεια αλλαγή και στις σχέσεις της με τον ελληνισμό της διασποράς (σχέσεις αμφίδρομης στήριξης στα πλαίσια μιας ευρύτερης εθνικής πολιτικής)⁴.

Η σύσφιξη των σχέσεων της Ελλάδας με τον ελληνισμό της διασποράς προϋποθέτει προσέγγιση όχι μόνον της διαφορετικότητας (από χώρα σε χώρα υποδοχής) των χαρακτηριστικών των αποδήμων και της ταυτότητας τους με τον “εθνικό εαυτό”, αλλά και την αντικειμενική απεικόνισή τους στον Έλληνα του εθνικού κέντρου.

Ως λόγοι που συνηγορούν υπέρ μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης της ταυτότητας του απόδημου, σε σχέση με το πώς αυτή προβάλλεται στον Έλληνα εντός των συνόρων, θα μπορούσαν να αναφερθούν:

1. Ο μεγάλος αριθμός Ελλήνων μεταναστών α' και β' γενιάς⁵.
2. Οι αλλαγές στο χαρακτήρα εγκατάστασης τους στις χώρες υποδοχής (από προσωρινός μόνιμος ή και το αντίθετο).

¹ Η οικονομική κρίση, οι αλλαγές στην Ανατολική Ευρώπη και η έξαρση των εθνικιστικών κινημάτων σε αυτή, οι νέοι στόχοι της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής.

² Βλ. στο Έμκε - Πουλουπούλου, Η., Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα, 1970-1990, αφιέρωμα στο “Εκλογή” 1990.

³ Μουσούρου, Λ., Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Gutenberg, Αθήνα 1991, σ. 195.

⁴ Μουσούρου, Λ., Το ελληνικό κράτος και ο ελληνισμός τους εξωτερικού στο “Ελληνισμός, Ελληνικότητα”, εκδ. Εστίας, Α.1998, σελ. 175. Βλ. και Πρακτικά Πανελλήνιας Συνδιάσκεψης στη Θεσ/νίκη :Λαϊκή επιμόρφωση και μετανάστευση. Γ. Γ. Απόδημου Ελληνισμού.

⁵ Στο Παπαγεωργίου, Κ., Η ξενιτιά στη ζωή του λαού μας, Αθήνα 1966. Ο απόδημος ελληνισμός το 1965 αριθμούσε 2.755.000 άτομα. Νεότερα στοιχεία μειώνουν τον αριθμό αυτό.

3. Οι πολιτικές των χωρών υποδοχής ως προς την κοινωνική τους ένταξη σε αυτές (π.χ. Αυστραλία)⁶.
4. Η πολιτική ισχυροποίηση του ελληνικού στοιχείου κυρίως στις υπερπόντιες χώρες (εμφάνιση του ελληνικού λόμπυ στην Αμερική και Αφρική, μετά το 1970).
5. Οι ανάγκες της εξωτερικής πολιτικής στη λύση των εθνικών θεμάτων (αποτροπή εδαφικής απειλής, λύση του Κυπριακού κλπ).
6. Η κρίση που διαπιστώνεται στην εθνική αυτοεκτίμηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο⁷.

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις επιχειρείται να αναδειχθούν τα στοιχεία μέσα από τα οποία προβάλλεται σήμερα η ταυτότητα του απόδημου Έλληνα⁸ στα σχολικά εγχειρίδια.

Οι απεικονίσεις του απόδημου Έλληνα στα σχολικά βιβλία

Τα σχολικά βιβλία ιδιαίτερα της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, λόγω του γνωστικού αντικείμενου που πραγματεύονται αποτελούν μια σημαντική πηγή διάμρφωσης στάσεων, αντιλήψεων, παραστάσεων για το έθνος και τα στοιχεία που το συνθέτουν⁹.

Στην παρούσα φάση από τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα αξιολογήθηκε μόνο η Λογοτεχνία της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με κριτήριο τον εκφραστικό και επικοινωνιακό ρόλο της γλώσσας μέσα σε αυτή¹⁰.

Συγκεκριμένα εξετάστηκαν τα τρία “Ανθολόγια” για τα παιδιά του Δημοτικού και τα “Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας” για τους μαθητές του Γυμνασίου¹¹.

⁶ International Migration Review, vol.IX,N.3, Tsounis,M.P, Greek ethnic schools in Australia, p. 345 -359.

⁷ Αποτελέσματα έρευνας πεδίου στο Α.Φραγκουδάκη-Θ. Δραγώνα “Τι είναι η πατρίδα μας”, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

⁸ Η ταυτότητα, ή οι ταυτότητες ενός ατόμου ή ενός συλλογικού υποκειμένου (κοινωνικού συνόλου, ομάδων, εθνών κλπ.) είναι μια δυναμική κοινωνική κατηγορία και κατά συνέπεια μεταβαλλόμενη στο χώρο και στο χρόνο. Συγκροτείται και ανασυγκροτείται διαρκώς μέσα από κοινωνικές διαδικασίες και πράξεις αποδοχής ή απόρριψης στοιχείων του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Μέσα σε αυτό τα κοινωνικά σύνολα οικοδομούν ή αναγκάζονται να οικοδομήσουν την ιδιαίτερη κοινωνική τους παρουσία διαχωρίζοντας τους “εαυτούς” τους από τους “άλλους”.

Στα πλαίσια αυτά η εθνική ταυτότητα ως έννοια συνδέεται με τα διακριτικά εκείνα στοιχεία που συνθέτουν την πολιτισμική φυσιογνωμία του έθνους και το διαχωρίζουν από το “μη έθνος”. Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση βλ. στα: Βεντούρα, Λ., Μετανάστευση και Έθνος, EMNE- Μνήμων 1994 και Λέκκας, Π. Ε., Η εθνικιστική ιδεολογία, Κατάρτι, Αθήνα, 1996.

⁹ Αβδελά, Ε., Εθνική ταυτότητα στο σχολείο, στο Α. Φραγκουδάκη -Θ. Δραγώνα ο.π., σ.30, βλ. επίσης στο History Workshop Journal 1990, vol.29,30 Ιστορία, το έθνος και το σχολείο.

¹⁰ Η πεζογραφία τρέφεται από μια ιδεολογία, την οποία, αναπαράγει, τροποποιεί κατά ένα ποσοστό, και την οποία ενδεχομένως συμπληρώνει (Α. Αργυρίου Το θέμα της ελληνικότητας στην πεζογραφία μας στο “Ελληνισμός, Ελληνικότητα” ο.π. σελ. 190).

¹¹ “Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού” μέρος πρώτο, δεύτερο και τρίτο, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα και Ν. Γρηγοριάδης κλπ. “Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας” Α’, Β’, Γ’ Γυμνασίου, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

Η σημασία της μελέτης των λογοτεχνικών κειμένων στη διαδικασία διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας επισημαίνεται και από τους ίδιους τους επιμελητές των εκδόσεων στα εισαγωγικά τους σημειώματα. “Η καλή λογοτεχνία είναι πάντα καθρέφτης της ζωής και της ιστορίας του τόπου. “Το Ανθολόγιο”, συμπληρώνουν, αποσκοπεί στο “να κάνει το μαθητή ν’ αγαπήσει περισσότερο τον τόπο μας και τους ανθρώπους του”. Επιπλέον, στο σημείωμα “Για τον καθηγητή” (του Γυμνασίου) επισημαίνεται, ότι “το μάθημα των Νέων Ελληνικών κατέχει κεντρική θέση στο πρόγραμμα του Γυμνασίου” διότι συμπληρώνει “τη γλωσσική αγωγή και... ευαισθητοποιεί το μαθητή στα προβλήματα του ανθρώπου, του τόπου και του καιρού”.

Αξιολόγηση κειμένων

Εξετάστηκαν 482 λογοτεχνικά κείμενα τα οποία περιλαμβάνονται σε 1716 σελίδες. Από τα κείμενα αυτά μόνον 27 αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στον απόδημο έλληνα, δηλαδή το 5,6% των κειμένων και το 3,9% των σελίδων (πίνακας 1). Από τα 27 κείμενα τα 16 είναι έμμετρος λόγος και τα 11 πεζός (πίνακας 2).

A. Αξιολόγηση έμμετρου λόγου:

1) Τα δημοτικά τραγούδια καλύπτουν το 44% των κειμένων του έμμετρου λόγου. Εξιστορώντας δραματικά περιστατικά της ζωής περιγράφουν κυρίως τα συναισθήματα των ξενιτεμένων, τις τελετουργίες αποχωρισμού από τους οικείους, τις δυσκολίες αναγνώρισης προσώπων κατά την επιστροφή των αποδήμων στην πατρίδα κλπ. Γενικά επικεντρώνονται “στον καημό” της ξενιτιάς (“Η ξενιτιά, η φυλακή, η φτώχεια κι η ορφάνια/ τα τέσσερα ζυγιάστηκαν σ’ ένα βαρύ καντάρι/ και πιο βαριά η ξενιτιά με τα πολλά φαρμάκια”, κείμενο 11 πίν.2). Η πατρίδα για τον απόδημο είναι ο φυσικός χώρος του τόπου γέννησής του, ο κοινωνικός χώρος του χωριού του, η μητέρα του, η αδερφή του, οι συγχωριανοί του. Όλα αυτά τον διακρίνουν από τον “άλλο” της χώρας υποδοχής του.

2) Στα ποιήματα τα στοιχεία που οριοθετούν τον απόδημο από τους “εθνικούς άλλους” στις χώρες υποδοχής είναι:

2.1. Η πολιτισμική ανωτερότητα της γλώσσας του (“να ζουν και να ομιλούν βαρβαρικά/ βγαλμένοι - ω συμφορά!- απ’ τον ελληνισμό”, κείμενο 19 πιν.2).

2.2. Η σχέση του με το ιστορικό του παρελθόν από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα

2.3. Η ιεράρχηση των αξιών του. Οι οικογενειακοί δεσμοί και οι

σχέσεις με τους οικείους αξιολογούνται θετικότερα έναντι του υλικού πλούτου (“γυρίζει πίσω παραλής/ η μάννα του; η αδερφή;/... Ας ξαναζούσαν μια βραδιά/ θάδινε ολάκερο το βιο του”, κείμενο 8, πιν.2)

2.4. Τα συναισθήματα νόστου και πίκρας τον ταυτίζουν με κάθε “ξένο” στις χώρες υποδοχής. Το φαινόμενο της μετανάστευσης προκαλεί σε παγκόσμια κλίμακα όμοια συναισθήματα για τους αποδημήσαντες. (“Ο ξένος ξένα περπατάει, τηράει και βλέπει ξένα το φίλο που γνωρίζεται γυρεύει στα χαμένα”, κείμενο 24, πιν.2).

B. Αξιολόγηση Πεζού λόγου:

Είναι σχετικά αυτοτελή, ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, αποσπάσματα από μυθιστορήματα και διηγήματα Ελλήνων λογοτεχνών. Μέσα από αυτά:

1. Η αποδημία καταγράφεται ως εγγενής κατάσταση της “ελληνικής φυλής”. Ο ταξιδευτής, ο θαλασσοπόρος, ο άποικος της αρχαιότητας διατρέχει τον ιστορικό χρόνο και αναπαράγει στη νεωτερική μετανάστευση το μύθο του Οδυσσέα, όχι μόνον ως ιδιότητα της φυλής αλλά και ως συνέχειά της με τους αρχαίους προγόνους της. Έτσι η αναζήτηση της δόξας και του πλούτου εκτός των συνόρων ενέχει θέση ιστορικής κληρονομιάς και πολιτισμικής δικαίωσης. Θεωρούμε ότι η επιλογή του κειμένου “Ο ταξιδευτής από την αρχαία Φώκαια” (κείμενο 3 πιν.2) ως ύλη του 2^{ου} Ανθολογίου στοχεύει στο να μεταβιβάσει προς το μαθητή προκαταρκτικές αξίες - πλαίσια ανάγνωσης της αποδημίας.
2. Η αποδημία ανάγεται σχεδόν αποκλειστικά σε οικονομικούς λόγους. “Όμως οι καιροί ήταν δύσκολοι, κι όσο κι αν κοπιάζε, δύσκολα πολύ δύσκολα κατάφερε να τα βγάξει πέρα. Αποφάσισε λοιπόν μια μέρα να ξενιτευτείΜόνο έτσι θα γλίτωνε από τη φτώχεια” (κείμενο 1 πιν.2). Η κατάκτηση θέσεων κύρους ταυτίζεται με τον πλούτο, στο βαθμό που καταγράφεται με σαφήνεια ή υπονοείται ως στοιχείο στο σύστημα αξιών του απόδημου: “Να ξαναφανεί στην πατρίδα μα να είναι κάτι” (κείμενο 14 πιν.2)
3. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αποδήμων, τα οποία προέρχονται από τις χώρες υποδοχής τους, αξιολογούνται αρνητικά και αναγνωρίζονται ως μη ενσωματωμένα (επιφανειακά) στοιχεία στην ταυτότητα τους. “Φράγκικο ήθος,... τρόποι ως και περπατησιά φράγκικη. Κι ωστόσο τον αχόρταγο βαρκάρη του τότε στόλιζε με καθάρια ρωμαίικα...-Τι πράγμα να είναι πάλι αυτός!”. Ο “φράγκικης συμπεριφοράς” ήρωας του διηγήματος παρακάτω λέει: “βλέπω καινούρια πρόσωπα κι ακούγω καινούρια πράγματα, σκεπάζεται η ψυχή μου και θαρρώ πως ξενιτευτήκα πάλι!....Επειδή τά ‘φεραν και δω του “πολιτισμού” τα κουρέλιαανθρώπεψε τάχα και δω το ρωμαίικο...” (κείμενο 15 πιν.2).
4. Ο τίτλος της θεματικής ενότητας “ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα” προϋδεάζει το μαθητή για μια ευρεία και πιο ρεαλιστική ερμηνεία του ελληνισμού εκτός συνόρων. Η επιλογή όμως των πεζών κειμένων περιορίζεται στον ελληνισμό της Μ. Ασίας και Μέσης Ανατολής. Ουσιαστικά συνδέεται με τα προσφυγικά μεταναστευτικά ρεύματα της ενδοευρωπαϊκής και υπερπόντιας μετανάστευσης της προπολεμικής περιόδου. Μέσα από τα κείμενα της ενότητας αυτής δεν αναδεικνύεται η σύγχρονη δυναμική του απόδημου ελληνισμού ως προς το εθνικό κέντρο, αλλά ο απόηχος της ιστορικής δικαίωσης της ιδέας του “αλύτρωτου ελληνισμού” καθώς και οι πολιτισμικές και φυλετικές σχέσεις του Έλληνα με την αρχαιότητα και το Βυζάντιο. Χαρακτηριστικά στο “Αρχαίοι άνθρωποι της Ανατολής” (κείμενο 21 πιν.2) αναφέρεται: “όχι πλατσομύτες αραπάδες.... αλλά λεπτοκαμωμένα χαρακτηριστικά, αρ-

χαία ελληνικά και βυζαντινά”. Σε άλλο κείμενο: “Τον παλιό καιρό, συλλογιζότανε, σ’ αυτούς εδώ τους δρόμους περνούσαν οι δικοί μας αυτοκράτορες, τώρα περνά η σάρα και η μάρα”... “Είμαστε ένα έθνος νεόφτωχο.... Ήτανε κάτι ευγενικό..., κάτι καθώς πρέπει και περήφανο και σου έδινε ένα ύφος αδικημένο και συμπαθητικό” (κείμενο 22 πιν.2).

Η εικόνα του απόδημου Έλληνα

Τα λογοτεχνικά κείμενα αναφοράς παραπέμπουν μόνον στον μετανάστη πρώτης γενιάς ο οποίος είναι σχεδόν πάντα γένους αρσενικού. Η κατηγοριοποίησή του απόδημου στη βάση των διαφόρων μεταναστευτικών ρευμάτων (πίνακας 2) διακρίνει:

- τον άποικο της αρχαιότητας (σε 3 κείμενα)
- τον παραδοσιακό μετανάστη του 18^{ου} αιώνα (Έλληνας της διασποράς, στη “σύλληψη του Ρήγα”)
- τον νεωτερικό μετανάστη¹² της προπολεμικής και μεταπολεμικής μετανάστευσης (σε 22 κείμενα).

Στον πίνακα 3, γίνεται προσπάθεια να ταξινομηθούν τα στοιχεία των κειμένων που συνθέτουν την ταυτότητα του μετανάστη και κατά συνέπεια τον διακρίνουν από τους “εθνικούς άλλους”, σε θέματα. Για τον απόδημο η πατρίδα σηματοδοτείται κατά σειρά πλήθους αναφορών:

1. Ως συναισθηματικός χώρος. Η μάννα, η αδερφή, οι συντοπίτες αποτελούν το αναλλοίωτο, στο χρόνο, ψυχολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο διατηρείται και αναπαράγεται ο καημός και η νοσταλγία της πατρίδας.
2. Ως παραδοσιακός κοινωνικός χώρος. Οι οικογενειακές και διαπροσωπικές εν γένει σχέσεις αποδίδουν στα πρόσωπα κοινωνικούς ρόλους με βάση την ηλικία και το φύλο. Ο απόδημος “αντιστέκεται” σε όποια αλλαγή θα μπορούσε να προκαλέσει ρήγμα στα κοινωνικά αυτά πλαίσια. Οι επιλογές του επικροτούν τρόπους ζωής που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ασκητικοί και αντικαταναλωτικοί. Κύριος στόχος του είναι η αποστολή συναλλάγματος στους οικείους του.
3. Ως γεωγραφικός χώρος. Το φυσικό κάλλος των τοπίων, της γης, του κλίματος, του “άγιου χώματος”, των καλλιεργημένων με μόχθο γεωργικών εκτάσεων συνθέτουν τα βιώματα του απόδημου για την πατρίδα.
4. Ως πολιτισμικός χώρος. Η ανωτερότητα της γλώσσας, της πανάρχαιας ιστορικής του κληρονομιάς και της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης αναγνωρίζονται ως κύρια χαρακτηριστικά πολιτισμικής διάκρισης.
5. Επίθετα που χαρακτηρίζουν τον απόδημο των κειμένων αναφοράς είναι: εργατικός, τίμιος, συνετός, ήρεμος, σοφός, υπάκουος, δραστήριος, δίκαιος, καλός άνθρωπος, θαρραλέος, φλογερός πατριώτης, φιλειρηνικός, ελεύθερος, γενναίος.

¹² Για τη κατηγοριοποίηση της μετανάστευσης και των ρευμάτων της βλέπε στο Μουσούρου, Λ.Μ., Μετανάστευση ...ο.π.

Συμπεράσματα

Η ταυτότητα του απόδημου, όπως τη συνθέτουν τα λογοτεχνικά κείμενα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στηρίζεται στους ίδιους θεμέλιους λίθους πάνω στους οποίους οικοδομείται η ιδέα του έθνους: συνέχεια, διατήρηση, ομοιογένεια, αντίσταση, ανωτερότητα.

Ο απόδημος Έλληνας αναπαρίσταται ως φορέας:

- της παράδοσης
- συναλλάγματος
- όμοιων πολιτισμικών αξιών ως προς ένα αχρονικό εθνικό κέντρο
- της ιστορικής συνέχειας από τον Οδυσσέα μέχρι σήμερα
- κοινωνικών θέσεων ίσης ή περίπου ίσης κοινωνικής αξίας με αυτές που είχε προ της αποδημίας.

Γενικά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο απόδημος εμφανίζεται δέσμιος μιας εξιδανικευμένης εθνικής παράδοσης. Η επιλογή αυτή, αν και ευκολότερα τον εντάσσει σε ένα “ομοιογενές” εθνικό σύνολο, τον διακρίνει από τους “εθνικούς άλλους” κλπ. δεν αποκαλύπτει τις πραγματικές διαστάσεις του νέου κοινωνικού του είναι στις χώρες υποδοχής. Κατά συνέπεια παραβλέπονται δυναμικά στοιχεία της νέας διαπολιτισμικής του ταυτότητας και αποσιωπάται η ταυτότητα της δεύτερης και τρίτης γενιάς αποδήμων. Μια τέτοια όμως μονομερής θεώρηση της ταυτότητάς τους εγκυμονεί σοβαρά προβλήματα διότι:

- εγκλωβίζει τον απόδημο ελληνισμό ως φορέα συναλλάγματος σε μια ωφελμιστική σχέση - δημοσιοοικονομικού χαρακτήρα- με το εθνικό κέντρο
- μειώνει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει σε μια πορεία ανάπτυξης και αναβάθμισης της αξιοπιστίας της Ελλάδας στο διεθνή χώρο.
- αυξάνει τις δυσκολίες ένταξης των παλινοστούντων στην Ελλάδα. Διότι οι ίδιοι μηχανισμοί στιγματισμού των “τουρκόσπορων” του ’30 γέννησαν τους “πρόσφυγες” του ’80, τους “ρωσοπόντιους” του ’90 ή διαχώρισαν από τους γηγενείς τους “αλύτρωτους αδερφούς της Β. Ηπείρου” ως Αλβανούς.

Για τους παραπάνω λόγους θα ήταν χρήσιμο να επανεκτιμηθεί το υλικό των λογοτεχνικών κειμένων που επιλέγονται στα σχολικά εγχειρίδια και πιθανόν να εμπλουτισθεί με κείμενα που ανταποκρίνονται στη σύγχρονη διαπολιτισμική συγκρότηση της ταυτότητας του απόδημου Έλληνα. Μήπως και μπορέσουμε στο μέλλον να αντιστρέψουμε αυτό που ο Γ. Καλλιόρης αναφέρει στα “Διδάγματα του αδιεξόδου”.... “.. στο Σολωμό η γλώσσα συνδέεται με την ελευθερία, στον Κοραή με το Γένος, στον Ψυχάκη με την πατρίδα, στον Τριανταφυλλίδη με το κράτος”..!!

Πίνακας 1: Αξιολογητέο σχολικό υλικό για τον απόδημο Έλληνα

| Σχολικό βιβλίο | αριθμός κειμένων | αριθμός σελίδων | κειμένα αναφορές στον απόδημο Έλληνα | | σελίδες κειμένων αναφ. στον απόδημο Έλληνα | |
|--|---------------------|--------------------|--|------------|--|------------|
| | | | αριθμός | % επί συν. | αριθμός | % επί συν. |
| Ανθολόγια * | 273 | 790 | 5 | 1,0 | 27 | 1 |
| Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ** | 209 | 926 | 22 | 4,6 | 41 | 2 |
| Σύνολα | 482 | 1716 | 27 | 5,6 | 68 | 4 |

* «Ανθολόγιο» για τα παιδιά του Δημοτικού (μέρος 1ο, 2ο και 3ο). Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα

** Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης, Κ. Μπαλάσκα, Γ. Πάγανος, “Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας” Α’, Β’, Γ’ Γυμνασίου Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα

Πίνακας 2 : Κείμενα αναφοράς για τον τον Απόδημο Έλληνα

| α/α | Τάξη | Τίτλος | Συγγραφέας | Θεματική Ενότητα |
|-----|------|--|--------------------|------------------|
| | | Ανθολόγια Δημοτικού | | |
| 1 | 1ο | Οι τρεις συμβουλές | Λ. Πέτροβιτς- | |
| | | | Ανδρουτσοπούλου | Χωρίς τίτλο |
| 2 | 1ο | Η Ξανθούλα | Δ. Σολωμός | Χωρίς τίτλο |
| 3 | 2ο | Ένας ταξιδευτής από την Αρχαία Φώκαια | Τ. Χατζηαναγνώστου | Χωρίς τίτλο |
| 4 | 3ο | Του νεκρού αδερφού | Δημοτικό | Χωρίς τίτλο |
| 5 | 3ο | Η σύλληψη του Ρήγα | Θ. Πετσάλης | Χωρίς τίτλο |

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (γυμνασίου)

| | | | | |
|----|----|----------------------------|-----------------|-----------------------------------|
| 6 | Α' | Αλημονά και χαιρομαι | Δημοτικό | Η αποδημία |
| 7 | Α' | Ο γυρισμός του ξενιτεμένου | Δημοτικό | Η αποδημία |
| 8 | Α' | Ο Ξενιτεμένος | Ζ. Παπαντωνίου | Η αποδημία |
| 9 | Α' | Νέα από το χωριό | Κινέζικο ποίημα | Η αποδημία |
| 10 | Β' | Ο ζωντανός ο χωρισμός | Δημοτικό | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 11 | Β' | Βαρύτερη η ξενιτιά | Δημοτικό | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 12 | Β' | Μάνα, πολλά μαλώνεις με | Δημοτικό | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 13 | Β' | Χωρισμός | Δημοτικό | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 14 | Β' | Η λαχτάρα του γέρο-Ανέστη | Α. Εφταλιώτης | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 15 | Β' | Αληθινό παραμύθι | Α. Εφταλιώτης | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 16 | Β' | Επιστροφή | Ν. Βρεττάκος | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 17 | Β' | Πατρίδα | Λ. Μαβίλης | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 18 | Β' | Ο γυρισμός του ξενιτεμένου | Γ. Σεφέρης | Ο καημός της ξενιτιάς |
| 19 | Β' | Ποσειδωνιάται | Κ. Καβάφης | Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα |

| | | | | |
|----|----|--------------------------------|----------------|--------------------------------|
| 20 | B' | Στα 200 π.Χ. | Κ. Καβάφης | Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα |
| 21 | B' | Αρχαίοι άνθρωποι της Ανατολής | Φ. Κόντογλου | Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα |
| 22 | B' | Λεωνής “Ένα έθνος νεόφτωχο” | Γ. Θεοτοκάς | Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα |
| 23 | B' | Από τη Χίο στην Αλεξάνδρεια | Σ. Τσίρκας | Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα |
| 24 | Γ' | Ο Ξένος | Ι. Βηλαράς | Νεοελληνικός διαφωτισμός |
| 25 | Γ' | Οδυσσέας | Ν. Καζαντζάκης | Νέα Αθηναϊκή Σχολή |
| 26 | Γ' | Στην πατρίδα | Γ. Ψυχάρης | Νέα Αθηναϊκή Σχολή |
| 27 | Γ' | Το διπλό βιβλίο | Δ. Χατζής | Μεταπολεμική λογοτεχνία |

Σύνολο σελίδων

68

Πίνακας 3: Στοιχεία απεικόνισης του απόδημου έλληνα στα νεοελληνικά σχολικά κείμενα

| <i>α/α</i> | <i>Θέματα</i> | <i>Πλήθος κειμένων αναφοράς*</i> | |
|-------------------------------|--|--------------------------------------|-----------|
| 1 | Ιστορική συνέχεια από το παρελθόν | 3, 21, 22, 25 | 4 14,8 |
| 2 | Ιστορική “μοίρα της ελληνικής φυλής” | 1, 3, 21, 27 | 4 15,0 |
| 3 | Ελληνική γλώσσα | 19, 20, 21, 26 | 4 15,0 |
| 4 | Ορθόδοξη χριστιανική πίστη | 12, 21 | 2 7,4 |
| 5 | Ήθη και έθιμα | 4, 6, 7, 19, 21, 27 | 6 22,2 |
| 6 | Συναισθήματα ταυτότητας με την πατρίδα (νόστος, καημός, λύπη για τον τόπο του και τους οικείους κλπ.) | 6, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 24, 27 | 10 37,0 |
| 7 | Γεωφυσικά χαρακτηριστικά του τόπου καταγωγής (χώμα, ήλιος, θάλασσα, φυσικά χρώματα κλπ.) | 9, 13, 14, 15, 18, 26, 27 | 7 25,9 |
| 8 | Ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά | 21 | 1 3,7 |
| 9 | Κοινωνικές σχέσεις (δοτοί οικογενειακοί ρόλοι, διαπροσωπικός χαρακτήρας σχέσεων κλπ) | 1, 7, 8, 10, 13, 15, 18, 27 | 8 29,6 |
| 10 | Κοινωνικές θέσεις (πλούτος, φτώχεια και συνάλλαγμα) | 1, 5, 8, 14, 21, 23, 27 | 6 22,2 |
| Σύνολο κειμένων (100%) | | | 27 |

*Οι αριθμοί παραπέμπουν στον αύξοντα αριθμό των κειμένων του πίνακα 2.

Δ΄ Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Προγράμματα Ανταλλαγής Μαθητών ανάμεσα σε Σχολεία της Αυστραλίας και της Ελλάδας

Κυπριανού Κύπρος

Θα αρχίσω με τα σχόλια δύο γονέων από επιστολές που μου έστειλαν όταν τα παιδιά τους ηλικίας 14 χρονών, γύρισαν στην Αυστραλία, αφού φιλοξενήθηκαν μαζί με άλλα 6 ελληνόπουλα από οικογένειες των περιοχών Κονταριώτισσας και Λιτόχωρου την περίοδο Δεκέμβριος 1997- Ιανουάριος 1998. Οι μαθητές αυτοί ήταν οι πρώτοι στα χρονικά της ελληνόφωνης εκπαίδευσης στην Αυστραλία που πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών με σχολεία της Ελλάδας.

Γράφει λοιπόν η μια μητέρα:

“Ως γονιός, έξι μήνες πριν, ποτέ δεν θα φανταζόμουνα ότι ο 14χρονος γιος μου θα έπαιρνε μέρος σε μια ομάδα μαθητών και θα ξεκινούσε ένα μοναδικό ταξίδι για την ανακάλυψη της Ελλάδας. Και όλα αυτά χάρη στη μοναδική ευκαιρία που του έδωσε το πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών. Η εξαιρετική οικογένεια που τον φιλοξένησε τον πλημμύρισε με τη φιλοξενία της. Η Ελλάδα σε όλο της το μεγαλείο του έδωσε το κέντρισμα για να φέρει μαζί του ένα σωρό φωτογραφίες και μια πολύ όμορφη ταινία. Θα ήθελε να παραμείνει περισσότερο στο σχολείο όπου φοίτησε, το οποίο, παρόλο που διαφέρει από το δικό του, το εκτίμησε πάρα πολύ. Ο πάρα πολύς κόσμος που συνάντησε - έστω και για λίγο χρόνο- το ξέρω ότι θα είναι μέρος της ζωής του για πάντα. Αυτή η μοναδική εμπειρία δεν μπορεί παρά να προσθέσει βάθος στο χαρακτήρα ενός νέου. Βλέποντας την Ελλάδα για πρώτη φορά, του άφησε μόνιμες εντυπώσεις και ήδη μιλά για επιστροφή εκεί. Παρόλο που έμεινε στην Ελλάδα για πέντε εβδομάδες, με έκπληξη μου διαπίστωσα τη σιγουριά με την οποία χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα”.

Η δεύτερη μητέρα γράφει (ανάμεσα σε άλλα):

“ Ο γιός μου γύρισε ενθουσιασμένος και ακόμη και τώρα, ένα μήνα μετά από την επιστροφή του από την Ελλάδα, διηγείται περιστατικά και εντυπώσεις με ενθουσιασμό. Εκείνο όμως που είναι σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά πέρασαν καλά και αναμφισβήτητα βελτίωσαν τα ελληνικά τους και έζησαν το ρυθμό που ζουν τα εκεί παιδιά και αισθάνθηκαν ότι ανήκουν στη μεγάλη ελληνική οικογένεια.

Είναι συγκινητικό για μας σαν γονείς να βλέπουμε την τόσων χρόνων προσπάθεια μεταλαμπάδευσης της ελληνικής ταυτότητας στα παιδιά μας να αποκρυσταλλώνεται τόσο ξεκάθαρα μετά από την εκδρομή αυτή”.

Οι παρατηρήσεις των γονέων αυτών συνοψίζουν, με πολύ παραστατικό τρόπο, τις ωφέλειες που προκύπτουν από τέτοιου είδους προγράμματα και την τεράστια σημασία την οποία έχουν, τόσο για την καλλιέργεια του χαρακτήρα των νέων, όσο και για την ενδυνάμωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και την ενίσχυση της ταυτό-

τητας των ελληνοπαίδων της διασποράς. Οι ίδιες παρατηρήσεις αποτελούν για όλους εμάς που καταπιαστήκαμε με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, μια μοναδική πρόκληση για να επιχειρήσουμε τη δημιουργία ουσιαστικών προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών. Στην Αυστραλία (και εδώ στην Ελλάδα) αυτού του είδους τα προγράμματα είναι ενσωματωμένα στα προγράμματα διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Σε πρόσφατη έκδοση της αγγλόφωνης εφημερίδας της Μελβούρνης “The Age”, ο διευθυντής ενός από τα πιο γνωστά ιδιωτικά αγγλικά σχολεία της πόλης έγραφε, σε σχετικό εκτενές άρθρο του, για το πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών του σχολείου του με έναν αριθμό διαφορετικών ευρωπαϊκών και ασιατικών χωρών, κάτω από τον τίτλο “Exchanges are an eye-opener”: “...οι μαθητές επιστρέφουν ως εντελώς διαφορετικά άτομα ...” “Πέρσι, 60 μαθητές της Πρώτης Λυκείου από το σχολείο αυτό- φιλοξενήθηκαν για 3 εβδομάδες από οικογένειες στην Κίνα, Ιαπωνία, Ταϊλάνδη και Ινδονησία” “...Τρεις εβδομάδες φιλοξενίας αντιστοιχούν με ένα ολόκληρο σχολικό χρόνο” “οι μαθητές ωριμάζουν, βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική σκοπιά, πολύ λίγοι μένουν ανεπηρέαστο” “ οι δεσμοί που δημιουργούνται με τις οικογένειες που τους φιλοξενούν διατηρούνται και πέρα από τα σχολικά χρόνια...” “ σε λίγα χρόνια οι μαθητές του σχολείου μας θα συζητούν- γύρω από το ίδιο τραπέζι - με τους μαθητές που γνώρισαν, οικονομικά, πολιτικά και άλλα θέματα, ως επιχειρηματίες, τεχνοκράτες, επιστήμονες, πολιτικοί κλπ.”

Αν για τις άλλες γλώσσες που διδάσκονται στην Αυστραλία, τα προγράμματα ανταλλαγής μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος των σχετικών αναλυτικών προγραμμάτων, μπορούμε να φανταστούμε πόσο σημαντικά είναι αυτά τα προγράμματα για την ελληνική γλώσσα η οποία δεν αντιμετωπίζεται, από εμάς, ως ένα άλλο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος αλλά ως ένα εργαλείο και μέσο για τη διατήρηση μιας πανάρχαιας και πλουσιότατης πολιτιστικής κληρονομιάς και που συνδέεται άμεσα με τη φυσική, πολιτιστική, οικονομική κλπ., ζωή του ελληνισμού. Το ότι σήμερα, στο κατώφλι του 2000 και σε μια εποχή όπου οι αποστάσεις συρρικνώνονται, ο απόδημος ελληνισμός της Αυστραλίας δεν κατάφερε να δημιουργήσει μόνιμες ευκαιρίες για να δώσει στους νέους και τις νέες της δεύτερης και τρίτης γενιάς ζωντανές εμπειρίες από τον ελλαδικό χώρο, αυτό αποτελεί μια τεράστια, κατά τη γνώμη μου, αποτυχία. Το επιχείρημα του οικονομικού κόστους για τη μη υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων δεν ευσταθεί, γιατί το ελληνικό κράτος ξοδεύει, εδώ και δεκαετίες, τεράστια κονδύλια για την ελληνόφωνη εκπαίδευση στην Αυστραλία. Εκείνο, που ίσως χρειάζεται να γίνει, είναι η διοχέτευση μέρους αυτών των κονδυλίων σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, ικανοποιώντας έτσι μιαν καινούρια ανάγκη που άρχισε να παρουσιάζεται έντονα στο χώρο της ελληνομάθειας. (Στο σημείο αυτό θεωρώ απαραίτητο να εξηγήσω τι ακριβώς εννοώ με τον όρο Πρόγραμμα Ανταλλαγής μαθητών. Κατ’ αρχή δεν αναφέρομαι στα προγράμματα φιλοξενίας μαθητών και φοιτητών που χρόνια τώρα λειτουργούν από τη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. Βασικό χαρακτηριστικό των Προγραμμάτων Ανταλλαγής μαθητών είναι η φιλοξενία και διαμονή των μαθη-

τών σε οικογένειες και η φοίτησή τους σε καθημερινή βάση σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία για όσο χρόνο διαρκεί το Πρόγραμμα).

Τα κύρια πλεονεκτήματα αυτών των προγραμμάτων σε σχέση με άλλα προγράμματα είναι τα ακόλουθα:

- * Από οικονομική σκοπιά είναι πολύ φτηνά, γιατί η κύρια και ίσως η μοναδική δαπάνη είναι το κόστος των αεροπορικών ναύλων (ολόκληρο ή μερικό). Ένας μαθητής, για παράδειγμα, από την Αυστραλία, που θα πάρει μέρος σε πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών θα στοιχίσει το πολύ \$2000 (340000 δρχ) ενώ ο ίδιος μαθητής αν πάρει μέρος σε προγράμματα φιλοξενίας με διαμονή σε ξενοδοχείο, διατροφή, ξενάγηση κλπ, θα στοιχίσει ένα εκατομύριο δραχμές.
- * Το κόστος της φιλοξενίας (διαμονή και διατροφή) το επωμίζεται η οικογένεια που φιλοξενεί το μαθητή.
- * Η φοίτηση του μαθητή σε σχολείο, σε καθημερινή βάση, και η επαφή του με την ελληνική γλώσσα, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και μέσα στην οικογένεια εξυπηρετούν άμεσα τον κύριο σκοπό του προγράμματος που είναι η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή στα Ελληνικά και ο εμπλουτισμός των πολιτιστικών του γνώσεων και εμπειριών. Τα προγράμματα φιλοξενίας -τουλάχιστο όσον αφορά τη βελτίωση των ελληνικών των μαθητών-δεν είναι και τόσο αποτελεσματικά, αφού είναι γνωστό ότι στα προγράμματα αυτά οι μαθητές έρχονται σε επικοινωνία μόνο με μαθητές είτε από την ίδια χώρα είτε από άλλη χώρα με τους οποίους, όμως, η επικοινωνία γίνεται στην αγγλική.

(Η αναφορά στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα φιλοξενίας και η σύγκρισή τους με τα προτεινόμενα προγράμματα ανταλλαγών, δεν σημαίνει ότι τα προγράμματα αυτά δεν είναι χρήσιμα. Κάθε άλλο. Ούτε καν συζητώ κάτι τέτοιο. Αντιδιαστέλλω, όμως, και συγκρίνω γιατί είναι τα μόνα προγράμματα που δίνουν, αυτή τη στιγμή, σε μαθητές από το εξωτερικό την ευκαιρία να έχουν άμεσες εμπειρίες από τον ελλαδικό χώρο. Αν δεν κάνω λάθος επίσης, από το 1997, η φιλοξενία μαθητών ηλικίας 15-18 ετών, από τη Γενική Γραμματεία έχει σταματήσει -τουλάχιστο για την Αυστραλία- για λόγους ανάρμοστης συμμετοχής των μαθητών, ενώ συνεχίζεται το πρόγραμμα φιλοξενίας νέων ηλικίας 18-23 ετών.

- * Η άμεση επαφή και επικοινωνία των μαθητών με συνομήλικούς τους μαθητές, τόσο στο σχολείο όπου φιλοξενούνται, όσο και στην οικογένεια, τους δίνει την ευκαιρία να γνωρίσουν τις ιδέες, τις ανησυχίες, τα όνειρα και τους προβληματισμούς των νέων της σύγχρονης Ελλάδας και έτσι να τη γνωρίσουν μέσα από τα μάτια των ίδιων των παιδιών της ίδιας μ' αυτούς ηλικίας.
- * Δημιουργούνται μόνιμοι δεσμοί φιλίας τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και ανάμεσα στις οικογένειές τους. (Από πληροφορίες που έχω από τις οικογένειες που πήραν πέρυσι μέρος στο πρώτο πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών, η επικοινωνία ανάμεσά τους είναι πολύ συχνή και εγκάρδια).
- * Η πιθανότητα συμμετοχής των μαθητών σε τέτοιο πρόγραμμα δρα ως κίνητρο και

ως επιβράβευση για καλή προσπάθεια στα μαθήματα των Ελληνικών. Αναφέρω εδώ, ενδεικτικά, ότι σε αρκετούς μαθητές των οποίων οι φίλοι ή συμμαθητές πήραν μέρος στο περυσινό πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών με τα σχολεία Λιτόχωρου και Κονταριώτισσας, δημιουργήθηκε ήδη η επιθυμία να συμμετάσχουν και οι ίδιοι σε μελλοντικά προγράμματα.

- * Η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων οδηγεί σε επίσημα και μόνιμα προγράμματα αδελφοποίησης σχολείων με ευρύτερα οφέλη, όπως ανταλλαγή ή φιλοξενία και εκπαιδευτικών, ηλεκτρονική επικοινωνία, δημιουργία και σύσφιξη φιλικών δεσμών, ανταλλαγή πληροφοριών, υλικού κλπ.
- * Αυξάνεται το κύρος της ελληνικής γλώσσας το οποίο, σε σχέση με τις άλλες γλώσσες, στην Αυστραλία τουλάχιστο αυτή την περίοδο, δεν είναι και πολύ ψηλό, γιατί, ανάμεσα σε άλλα, δε δίνει την ευκαιρία σ' αυτούς που τη σπουδάζουν να τη σπουδάσουν και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, στο φυσικό της χώρο και στη φυσική της μορφή, κάτι που γίνεται με τις άλλες γλώσσες. Το ίδιο φαντάζομαι γίνεται και με τους μαθητές που σπουδάζουν ξένες γλώσσες στην Ελλάδα.
- * Τα προγράμματα αυτά θα ωθήσουν την ομογένεια να ασχοληθεί με τους νέους σε διαφορετικό επίπεδο, κάτι που δε συμβαίνει αυτή τη στιγμή, αφού η λειτουργία ελληνικών σχολείων είναι πια ρουτίνα και δε χρειάζεται ιδιαίτερη εγρήγορση ή δράση από αυτήν για την λειτουργία τους.

Είμαι σίγουρος ότι και εσείς οι ίδιοι θα μπορέσετε να παραθέσετε παρόμοια ή διαφορετικά οφέλη από αυτά που ανέφερα, που πηγάζουν από την πείρα σας με παρόμοια προγράμματα.

Ποια προβλήματα, όμως, παρουσιάζονται στην προσπάθεια για τη δημιουργία προγραμμάτων ανταλλαγής μαθητών και πώς αυτά μπορούν να ξεπεραστούν.

Βασικό και πρώτο βήμα είναι η εξεύρεση σχολείων και οικογενειών που θα φιλοξενήσουν τους μαθητές. Χωρίς την προσωπική επικοινωνία και επαφή με τα σχολεία αυτά και τις οικογένειες, οι πιθανότητες επιτυχίας είναι λίγες, εκτός αν σταλεί μαζικά και επίσημα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία καλαίσθητο και αρκετό υλικό για τη διαφήμιση τέτοιων προγραμμάτων και αν συνοδεύετε με σχετική εγκύκλιο των εκπαιδευτικών αρχών. Ένα, όμως, ή δύο άτομα από την Αυστραλία-για παράδειγμα- θα μπορούσαν, σε ένα διάστημα τριών μηνών, να επισκεφτούν σχολεία και στις δύο χώρες και να “στρατολογήσουν” σχολεία και οικογένειες. (Σημειώνω εδώ ότι τα περισσότερα προγράμματα ανταλλαγής μαθητών για τα περισσότερα σχολεία της Αυστραλίας, τα οργανώνουν ιδιωτικά πρακτορεία με σχετική βέβαια αμοιβή. Αυτό, βέβαια, γίνεται μόνο στην αρχή, γιατί στη συνέχεια τα σχολεία δημιουργούν το δικό τους δίκτυο επικοινωνίας, εκτός από τις περιπτώσεις πολύ πλούσιων σχολείων τα οποία μπορούν οικονομικά να αγοράζουν συνεχώς τις υπηρεσίες από τα προαναφερθέντα ιδιωτικά πρακτορεία).

Δεύτερο και πολύ σημαντικό βήμα (δεν το αποκαλώ πρόβλημα για να μην αντιμετωπίζεται αμέσως ως αρνητικό στοιχείο) είναι η χρηματοδότηση των προγραμμάτων

αυτών. Τουλάχιστο για την περίοδο υλοποίησης του Παιδεία Ομογενών, πιστεύω ότι το Πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να χρηματοδοτηθεί εξ ολοκλήρου ή να επιχορηγηθεί στο μεγαλύτερο του μέρος από το υποέργο ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ το οποίο προνοεί στην χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων. Μπορεί δε να τεθεί ως στόχος 12-15 μαθητές από την Αυστραλία να φιλοξενοούνται κάθε χρόνο στην Ελλάδα και ανάλογος ή διαφορετικός αριθμός μαθητών από την Ελλάδα να φιλοξενοούνται στην Αυστραλία.

Μία λεπτομέρεια, πολύ βασική για την έναρξη και σταθεροποίηση των προγραμμάτων αυτών η οποία προέκυψε από την εμπειρία της περυσινής ανταλλαγής μαθητών, είναι αυτή των κινήτρων για τους μαθητές από την Ελλάδα, οι οποίοι θα θελήσουν να φιλοξενηθούν στην Αυστραλία. Γιατί αυτό είναι σημαντικό; Γιατί αν οι μαθητές φιλοξενηθούν-κατά κανόνα- θα ανταποδώσουν τη φιλοξενία, όπως ακριβώς έγινε με το περυσινό πρόγραμμα. Και επειδή αυτή η αμφίδρομη σχέση είναι πολύ σημαντική, τόσο για την έναρξη αυτών των προγραμμάτων, όσο και για τη σταθεροποίησή τους, θα πρέπει να εξευρεθούν τρόποι οικονομικής ενίσχυσης και των μαθητών από την Ελλάδα οι οποίοι θα πάρουν μέρος στο πρόγραμμα. Το επιχείρημα ότι η παρουσία των μαθητών από την Ελλάδα δεν έχει σχέση με τη βελτίωση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές της διασποράς, δεν ευσταθεί. Το αντίθετο συμβαίνει. Η συνεχής παρουσία των μαθητών από την Ελλάδα είναι απαραίτητη και χωρίς αυτή δεν μπορούμε να έχουμε το στοιχείο της ανταλλαγής, αφού δεν θα έχουμε συμμετοχή και από τις δύο χώρες.

Η συμμετοχή των μαθητών από την Ελλάδα βοηθά πάρα πολύ την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό για τους πιο κάτω κύριους λόγους:

- * Παρακινεί τους μαθητές της διασποράς να θελήσουν να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα. Αυτό κατέστη φανερό πάλι από την περίπτωση της παρουσίας των πέντε μαθητών και μαθητριών από τα Γυμνάσια Λιτόχωρου και Κονταριώτισσας οι οποίοι φιλοξενήθηκαν τον Ιούλιο- Αύγουστο του 1997 στη Μελβούρνη. Η παρουσία των μαθητών αυτών υπήρξε καταλυτική για την απόφαση τόσο των μαθητών από τη Μελβούρνη να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα όσο και των ίδιων των γονέων οι οποίοι, στην αρχή, είχαν, σοβαρούς ενδοιασμούς για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Και οι πέντε αυτοί μαθητές και μαθήτριες φιλοξένησαν στη συνέχεια μαθητές και μαθήτριες από τη Μελβούρνη ανταποδίδοντας τη φιλοξενία (αυτό που ανέφερα πιο πάνω).
- * Η παρουσία των μαθητών από την Ελλάδα για ένα μήνα ή περισσότερο, τόσο μέσα στην οικογένεια που τους φιλοξενεί, όσο και μέσα στο σχολείο όπου φοιτούν, χρησιμοποιείται ως γλωσσικό μοντέλο για τους ντόπιους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν την ευκαιρία να ακούσουν Ελληνικά από άτομα των οποίων η Ελληνική είναι η πρώτη γλώσσα. Για την προσφορά τέτοιων γλωσσικών μοντέλων, για παράδειγμα, στους μαθητές που κάνουν Ιταλικά στα δημόσια σχολεία της Μελβούρνης, η κυβέρνηση της Ιταλίας στέλνει κάθε χρόνο ένα σημαντικό αριθμό Ιταλών πολιτών (όχι κατ' ανάγκη εκπαιδευτικών), οι οποίοι τοποθετούνται στα διάφορα scho-

λεία ως βοηθοί των καθηγητών, που ήδη διδάσκουν την Ιταλική. Κύριος δε σκοπός αυτής της ενέργειας είναι η προσφορά στους μαθητές της ευκαιρίας να ακούσουν σωστά Ιταλικά.

- * Η οικονομική ενίσχυση και των μαθητών από την Ελλάδα θα μπορούσε να ενταχθεί στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα του ελληνικού κράτους για τους απόδημους, τα οποία ενισχύουν ποικιλότροπα την προώθηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό. Στην παρούσα της Μελβούρνης, απ' ό τι ξέρω, είναι διάχυτη η επιθυμία για μια τέτοια αναπροσαρμογή της οικονομικής ενίσχυσης από την Ελλάδα των διαφόρων πολιτιστικών και άλλων πρωτοβουλιών της παρούσας.

Για φέτος, δύο μόνο μαθητές από τα σχολεία που πήραν πέρυσι μέρος στο πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών, που οργάνωσε η Κοινότητα Μελβούρνης, προθυμοποιήθηκαν να φιλοξενηθούν στην Αυστραλία. Οι μαθητές αυτοί αναμένονται στη Μελβούρνη σε δύο εβδομάδες και προέρχονται από το γυμνάσιο Κονταριώτισσας. Ο διευθυντής του γυμνασίου αυτού μου δήλωσε επανειλημμένα ότι ο αριθμός των μαθητών θα ήταν πολύ μεγαλύτερος, αν υπήρχε η δυνατότητα οικονομικής ενίσχυσής τους. Η συμμετοχή των δύο αυτών μαθητών κατέστη επίσης δυνατή αφού εξασφαλιστήκε την τελευταία στιγμή- από κάποιο υπουργείο σχετική οικονομική ενίσχυσή τους.

Αυτή την περίοδο στην Αυστραλία και ιδιαίτερα στην πολιτεία της Μελβούρνης, παρατηρείται μια πολύ διακαίολογημένη ανησυχία για την τελμάτωση των εκπαιδευτικών μας θεμάτων και για την κρίση που περνά η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Προτείνονται, συνήθως, λύσεις και τρόποι αντιμετώπισης της ανησυχητικής αυτής κατάστασης, φορτισμένοι με συναισθηματισμούς και συνθήματα, συνδεδεμένοι με πολιτικές ή και προσωπικές προτιμήσεις και σχέσεις, με εξυπηρέτηση προσωπικών φιλοδοξιών. Ένα ουσιαστικό, όμως, και σοβαρό πρόγραμμα ανταλλαγής μαθητών, ανάμεσα σε σχολεία της Ελλάδας και της Αυστραλίας, θα δώσει σ' αυτή την πολύ κρίσιμη περίοδο για την ελληνική γλώσσα στην Αυστραλία μια τεράστια ώθηση στα εκπαιδευτικά μας πράγματα και θα δώσει στους μαθητές μας μοναδικές ευκαιρίες για ουσιαστική επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, την οποία δεν μπορεί να τους προσφέρει κανένα σχολικό εγχειρίδιο-όσο πολυτελές και κατάλληλο και αν είναι - και κανένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα όσο μοντέρνο και ελκυστικό και αν φαίνεται.

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη αν, το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών, στο οποίο τόσες ελπίδες έχουν εναποθεθεί για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των Ομογενών, δεν αποτελέσει την ευκαιρία και το σκαλοπάτι για την καθιέρωση ενός σοβαρού και ουσιαστικού προγράμματος ανταλλαγής μαθητών, παράλληλα με όλα τα άλλα που θα υλοποιηθούν στα τρία - τέσσερα χρόνια ζωής του.

Η πρόκληση είναι πολύ ευγενής και είναι ήδη μπροστά μας. Από εμάς εξαρτάται αν θα ακολουθήσουμε την πεπατημένη ή αν θα τολμήσουμε με φαντασία.

Δεδομένα και Προοπτικές για την Κατάρτιση και την Επιμόρφωση Ελλήνων Εκπαιδευτικών στον Καναδά

Φιλιπούσης Γιάννης

A. Εισαγωγικά

1. Το επίπεδο της γλωσσικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα Ελληνικά Σχολεία του Καναδά είναι αρκετά ανομοιογενές. Χωρίς την προοπτική νέου ρεύματος μετανάστευσης εκπαιδευτικών σαν βασική προϋπόθεση, ή ακόμα χωρίς την προοπτική εύκολης κι ανέξοδης απόσπασης αποφοίτων τριτοβάθμιου επιπέδου εκπαιδευτικών από την Ελλάδα, τίθεται το ερώτημα του τρόπου και του ποιού της παιδαγωγικής και γλωσσικής κατάρτισης κι επιμόρφωσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά. Στην σύντομη εισήγησή μου, η οποία βασίζεται στις δυό αυτές προϋποθέσεις, θα προσπαθήσω να παρουσιάσω τα παρόντα δεδομένα που προκύπτουν και, βάσει αυτών, να δώσω μιá απλή γνώμη όσον αφορά στις προοπτικές για το μέλλον.

2. Χωρίς να είναι απόλυτα αναγκαίο, δεν θα ήταν ωστόσο άστοχο να δοθεί αρχικά το Καναδικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται κι η ελληνική παιδεία. Ο Καναδάς, όπως είναι βέβαια γνωστό, είναι μιá χώρα απέραντη (δεύτερη, σε μέγεθος, στον κόσμο) με Ομοσπονδιακό πολιτειακό κρατικό σύστημα του οποίου τα ομόσπονδα τμήματα καλούνται επαρχίες. Οι επαρχίες του καναδικού κράτους είναι συνταγματικά αυτόνομες και, λόγω της πολυγλωσσικής και της πολυπολιτισμικής ιδιαιτερότητάς τους, οι απόλυτες δικαιοδοσίες τους εκτείνονται σε πολλούς τομείς, μεταξύ των οποίων - και αρκετά έντονα - είναι τα συστήματα Δικαίου και Πολιτισμού συμπεριλαμβανομένης, έτσι, και της Παιδείας. Λόγω της ιδιαιτερότητας αυτής της Παιδείας γενικά, υπάρχει μιá σχετική επιρροή και στα ελληνόγλωσσα σχολεία του Καναδά. Εκτός των άλλων, μπορεί να παρατηρηθεί, λόγου χάρη, μια διαφορά μεταξύ των Ελληνοπαίδων του γαλλόφωνου Κεμπέκ και των αγγλόφωνων Επαρχιών, όχι μόνο στην γλωσσική τους έκφραση αλλά, επί πλέον - κι αυτό πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα¹ - και στον τρόπο του σκέπτεσθαι. Διαφορά η οποία, συνεπώς, επηρεάζει την Ελληνόγλωσσα παιδεία τους και στην οποία διαφορά θα πρέπει, επομένως, να δοθεί από τον εκπαιδευτικό (ο οποίος θα πρέπει να είναι ενήμερος της θεμελιακής αυτής διαφοράς) η σχετική προσοχή όπως θα πρέπει να δοθεί η ίδια σχετική προσοχή και

¹ Η διαφορά αυτή πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα μια κι ο εκπαιδευτικός το αντιμετωπίζει συνεχώς στην τάξη του: τρία παιδιά με τρεις διαφορετικές γλωσσικές δομές, γλωσσικές δομικές διαφορές οι οποίες πηγάζουν από τις διαφορές του σκέπτεσθαι: τον γαλλικό, τον αγγλικό ο οποίος είναι ο αντίθετος του γαλλικού και τον ελληνικό ο οποίος συχνά βρίσκεται στη μέση. Σαν παράδειγμα, ο επιθετικός προσδιορισμός. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος δεν γνωρίζει τις θεμελιακές αυτές διαφορές των παιδιών βρίσκεται αντιμέτωπος ενός σοβαρού προβλήματος και το παιδί το οποίο δεν θα προσεχθεί στην ηλικία αυτή δεν θα κατορθώσει ίσως ποτέ να το υπερπηδήσει.

στις άλλες διαφορές, όπως κοινωνικές και πολιτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές, κλπ. Το πρόβλημα, λοιπόν, αυτό μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην επαρκή ή ανεπαρκή κατάρτιση, τόσο γλωσσική όσο και παιδαγωγική, του δασκάλου, ο οποίος αναλαμβάνει να διδάξει τα παιδιά αυτά με τις θεμελιακές αυτές διαφορές.

Στον Καναδά υπάρχουν δύο ειδών ελληνικά σχολεία: τα ημερήσια και τα σαββατιανά. Δεν θα επεκταθώ στο σημείο αυτό. Να υπενθυμίσω μόνο τρία πράγματα.

Πρώτον, τα ημερήσια σχολεία είναι αναγνωρισμένα από τα Επαρχιακά Υπουργεία Παιδείας ως κανονικά δημόσια ή ιδιωτικά ή ημι-ιδιωτικά σχολεία κι ισότιμα όλων των άλλων. Η ιδιαιτερότητα των ημερησίων ελληνικών σχολείων, σ' αντίθεση τα άλλα δημόσια σχολεία, είναι ότι διδάσκεται και η Ελληνική ως επίσημη γλώσσα. Στο Κεμπέκ, μάλιστα, τα σχολεία αυτά είναι τρίγλωσσα (Γαλλικά, Ελληνικά και Αγγλικά) και, σύμφωνα με το σχολικό καθεστώς της επαρχίας, τα ημερήσια ελληνικά σχολεία αποτελούν, όπως όλα τα άλλα δημόσια σχολεία, τμήματα των διαφόρων τοπικών αυτοδιοικήτων Επαρχιακών Σχολικών Επιτροπών ή Συμβουλίων (School Boards/ Commissions scolaires).

Δεύτερον, τα λεγόμενα Σαββατιανά σχολεία (ή, καθ' όσον υπάρχουν, και τα λεγόμενα Απογευματινά) λειτουργούν παράλληλα με τα κρατικά σχολεία και προσφέρουν την επιπρόσθετη συμπληρωματική ελληνική παιδεία στα παιδιά που δεν φοιτούν στα Ελληνικά Ημερήσια σχολεία. Στο Κεμπέκ ξανά, σαν παράδειγμα, ελληνικά μαθήματα των Σαββατιανών σχολείων του Δευτεροβάθμιου επιπέδου αναγνωρίζονται, ετησίως, σαν ισότιμα ενός επιπλέον μαθήματος μέσα στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα και υπολογίζονται στο απολυτήριο του μαθητού για την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τρίτον, τα σχολεία αυτά, Ημερήσια και Σαββατιανά, είναι ή μόνον πρωτοβάθμιου επιπέδου ή και δευτεροβάθμιου. Και πάλι στο Κεμπέκ, σαν παράδειγμα, τα Ημερήσια Σχολεία είναι μόνο εξαετή Δημοτικά ενώ τα Σαββατιανά είναι ή εξαετή Δημοτικά ή εξαετή Γυμνάσια-Λύκεια ή συνεχόμενα δωδεκαετή πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια.

3. Στα παρόντα δεδομένα για το ελληνόγλωσσο διδακτικό προσωπικό καθώς και στις προτεινόμενες λύσεις για το μέλλον δεν γίνεται διάκριση μεταξύ ημερησίων και σαββατιανών σχολείων. Ως εκπαιδευτικοί, όλοι καλούνται να δώσουν την ίδια Ελληνική κι Ελληνοπρεπή παιδεία στα παιδιά ελληνικής καταγωγής τα οποία ζητούν να μάθουν την γλώσσα και τον πολιτισμό των προγόνων τους. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των σαββατιανών σχολείων είναι παρεργατικής μερικής μόνον απασχόλησης (σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των ημερησίων οι οποίοι βέβαια είναι επαγγελματίες δάσκαλοι) δεν πρέπει να μειώνει ούτε την παιδαγωγική τους αξία, ούτε την διδασκαλική τους ευθύνη, ούτε την πλήρη ελληνομάθειά τους. Το ότι, αφ' ενός, πάντα υπήρχε η έλλειψη Ελλήνων ειδικευμένων εκπαιδευτικών - και τελευταία παρουσιάζεται, επί πλέον, και η συνεχής και οξεία μείωση του αριθμού τους - και για τα ημερήσια και για τα σαββατιανά σχολεία και το ότι, αφ' ετέρου και ταυτόχρονα, υπάρχει η επιτακτική

ανάγκη της ύπαρξης των σαββατιανών σχολείων (μαζί και παράλληλα, οπωσδήποτε, μ' αυτή των ημερησίων) για την ελληνόγλωσση παιδεία του μεγάλου αριθμού μαθητών που δεν φοιτούν σε ελληνικά ημερήσια σχολεία έχουν, ως συνέπεια, να γεννηθεί το πρόβλημα της παιδαγωγικής και γλωσσικής κατάρτισης όπως, άλλωστε, κι αυτό της ελληνομάθειας των δασκάλων και να τεθεί το ερώτημα της επίλυσης του προβλήματος αυτού.

B. Δεδομένα

1. Από τις δέκα Καναδικές Επαρχίες, οι δύο μεγαλύτερες, το Κεμπέκ και το Οντάριο, έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό Ελλήνων και, κατά συνέπεια, τα περισσότερα ελληνικά σχολεία και τους περισσότερους δασκάλους. Υπάρχουν επαρχίες, όπως η Νήσος του Πρίγκιπα Εδουάρδου και το Νέο Μπρόνσγουικ, οι οποίες, λόγω του μικρού αριθμού Ελλήνων, δεν έχουν καθόλου ελληνικά σχολεία, πράγμα που συμβαίνει επίσης και στα δύο βόρεια καναδικά τμήματα (τα οποία δεν έχουν ακόμα Επαρχιακό πολιτειακό καταστατικό), το Γιούκον και το Ντήνι.

Τα στατιστικά στοιχεία της ακαδημαϊκής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία, τα οποία χρησιμοποιώ εδώ, βασίζονται περισσότερο στα δεδομένα του Κεμπέκ. Αυτά, όμως, δίνουν μια, λίγο-πολύ, αρκετά καλή εικόνα της καναδικής πραγματικότητας, και θα συμπίπτουν, εμφανώς, με τα δεδομένα της ελληνικής διασποράς γενικά. Συγκεκριμένα, όμως, για τον Καναδά, στις δεκαετίες του '50 και του '60, με τα μεγάλα ρεύματα μετανάστευσης, υπήρχαν, φυσικά, κι αρκετοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει μετά την περάτωση τριτοβάθμιων σπουδών τους στην Ελλάδα. Έτσι, υπάρχουν ακόμα σήμερα αρκετοί δάσκαλοι οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει με δίπλωμα Παιδαγωγικών Ακαδημιών του παλαιού συστήματος, όπως υπάρχουν επίσης και νεότεροι με το πρόσφατο πτυχίο Πανεπιστημιακών Τμημάτων Παιδαγωγικής. Υπάρχουν εξ ίσου πολλοί οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει με πανεπιστημιακό πτυχίο σε άλλο τομέα ή με άλλη ειδίκευση (π.χ. φιλόλογοι, θεολόγοι, φυσικο-μαθηματικοί, βιολόγοι, κλπ.) με την προοπτική, τότε, να σταδιοδρομήσουν στην Ελλάδα είτε ως εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιου επιπέδου είτε, αντίστοιχα, στον ιδιωτικό τομέα και οι οποίοι, ερχόμενοι στον Καναδά, εξασκούν, για διάφορους προσωπικούς λόγους, καθήκοντα εκπαιδευτικού στα ελληνόγλωσσα σχολεία, πράγμα όμως το οποίο δείχνει μιά αρκετά ικανοποιητική ή, τουλάχιστο, καλή ελληνική γλωσσική κατάρτιση, αν όχι πάντα, φυσικά, και παιδαγωγική. Μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχουν, επίσης, πολλοί οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από Γυμνάσιο παλαιού τύπου (Οκτατάξιο ή Εξατάξιο) ή από ελληνικό λύκειο νέου τύπου ή ελληνικό πανεπιστήμιο σε άσχετους με την παιδεία κλάδους, οι οποίοι είτε μετανάστευσαν στον Καναδά για μιά καλλίτερη τύχη είτε ήρθαν για πανεπιστημιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές μετά το πέρας των οποίων αποφάσισαν να παραμείνουν, κι άλλοι ακόμα οι οποίοι φοιτούν τώρα σε καναδικά πανεπιστήμια και των οποίων τα Ελληνικά δεν είναι ή δεν φαίνονται να είναι λιγότερο ικανοποιητικά, παρ' όλο που δεν έχουν, βέβαια, καθόλου παιδαγωγική, εκπαιδευτική ή και διδακτική κατάρτιση.

Εκείνο, όμως, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια - ένα καινούριο φαινόμενο

αλλά που ήταν, εντούτοις, αναμενόμενο κι αναπόφευκτο - είναι η παρουσία πολλών δασκάλων της λεγόμενης “δεύτερης γενιάς” οι οποίοι έχουν γεννηθεί, ανατραφεί και εκπαιδευθεί στον Καναδά. Οι δάσκαλοι αυτοί είναι απόφοιτοι παιδαγωγικού (ή απλώς άλλου τμήματος) καναδικού πανεπιστημίου, έχουν προφανώς αποφοιτήσει από καναδικά ελληνικά σχολεία και, μάλλον από αγάπη για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, διδάσκουν τώρα στα ελληνικά σχολεία. Το φαινόμενο τούτο όχι μόνο ήταν αναμενόμενο κι αναπόφευκτο, αλλά θα είναι, στο εξής, κι ο κανόνας. Αυτή είναι η κατηγορία των δασκάλων η οποία θα αυξάνεται συνεχώς και, εφ’ όσον, θα είναι σύνητομα η μεγαλύτερη (στην πλειονότητα), θα πρέπει επί τέλους να της δοθεί, ιδιαίτερα, η πρέπουσα σημασία και προσοχή και από την ελληνική ομογένεια και από το ελληνικό κράτος, μέσα στα πλαίσια της προοπτικής για το άμεσο κι έμμεσο μέλλον της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό.

2. Με βάση την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ερευνητική ομάδα Καναδά παρουσιάζει 5 διαφορετικές τυπολογίες του διδακτικού προσωπικού², εκ των οποίων η 5η, η οποία φαίνεται να είναι η πιό λεπτομερειακή και, από “λειτουργικής” τουλάχιστον πλευράς, η πιό αποτελεσματική, παρουσιάζει 9 τύπους δασκάλων. Θα αναφερθούν εδώ μόνο οι τύποι της 5ης τυπολογίας: (Α’) επαγγελματίες δάσκαλοι, πτυχιούχοι Ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή παιδαγωγικών τμημάτων ελληνικών πανεπιστημίων, (Β’) επαγγελματίες δάσκαλοι, πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων καναδικών πανεπιστημίων με απολυτήριο ελληνικού γυμνασίου-λυκείου, (Γ’) το ίδιο αλλά χωρίς απολυτήριο, (Δ’) πτυχιούχοι Φιλολογίας ελληνικών πανεπιστημίων (ή παραπλησίων επιστημών, όπως Θεολογίας κλπ), (Ε’) πτυχιούχοι ελληνικών πανεπιστημίων και Ανωτάτων Σχολών σε διάφορους άλλους επιστημονικούς ή τεχνολογικούς κλάδους, (ΣΤ’) απόφοιτοι ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Ζ’) πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων καναδικών πανεπιστημίων ή πανεπιστημίων άλλων χωρών με απολυτήριο ελληνικού γυμνασίου-λυκείου, (Η’) το ίδιο αλλά χωρίς απολυτήριο και, τέλος, (Θ’) πτυχιούχοι της παιδαγωγικής Ακαδημίας Αγίου Βασιλείου της Αρχιεπισκοπής Αμερικής³ (βλ. Πίνακα 1).

Στον Καναδά, η ερευνητική ομάδα κατέγραψε 238 δασκάλους, υπολογίζοντας, όμως, πως θα είναι πολύ περισσότεροι (πιθανόν γύρω στους 400)⁴. Σύμφωνα με την

² Πρβλ. *Αναφορά Ερευνητικής Ομάδας Καναδά*, κεφ. 7 “Διδακτικό Προσωπικό”, σελ. 40-55 (τυπογραφημένο).

³ *Ανωθεν*, σελ. 45-48 (τυπολογία V). Από την Ομάδα, θεωρήθηκαν: ο τύπος Α’ ως ο «ιδανικός», ο Β’ ως σχετικά καλός, ο Γ’ ως «προβληματικός» (πρόβλημα ελληνομάθειας), ο Δ’ ως «αμφισβητούμενος» (πρόβλημα παιδαγωγικής), ο Ε’ επίσης ως «αμφισβητούμενος» (από υποφερτός μέχρι απορριπτός παρ’ όλη την ελληνομάθεια), ο ΣΤ’ ως «αποδεκτός» (λόγω ελληνομάθειας), ο Ζ’ επίσης ως «αποδεκτός», Η’ ως η «χειρότερη περίπτωση» (έλλειψη ελληνομάθειας και παιδαγωγικής). Τέλος, ο τύπος Θ’ (περισσότερο στις ΗΠΑ παρά Καναδά) θεωρήθηκε ως «δύσκολα αποδεκτός».

⁴ Οι υπολογισμοί αυτοί βασίζονται στις καταγραφές της Ομάδας και στις καταγραφές που έκαναν παλαιότερα οι Έλληνες Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Πρεσβείας και Προξενείων (πρβλ. *Ανωθ.* σημείωση σελ. 55).

έρευνα της ομάδας, συναντώνται σχεδόν όλοι οι τύποι δασκάλων της 5ης τυπολογίας⁵. Επικρατούν οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο- λύκειο) (τύπος Στ') με περίπου 34%, ακολουθούν οι πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων καναδικών πανεπιστημίων (τύποι Β' ή Γ') με 19%, έπονται οι πτυχιούχοι ελληνικών παιδαγωγικών ακαδημιών (τύπος Α') με 15%, έρχονται μετά οι πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων ελληνικών πανεπιστημίων και ανωτάτων σχολών (τύποι Δ' ή Ε') με 14% και αμέσως μετά είναι οι πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων καναδικών πανεπιστημίων (τύποι Ζ' ή Η') με 11% και οι υπόλοιποι τύποι 7% (Βλ. Πίνακα 2).

Στο Κεμπέκ, επί συνόλου 141 δασκάλων, σ'ένα πίνακα με απόλυτους αριθμούς, οι δάσκαλοι ταξινομούνται ως εξής: ελλαδική παιδαγωγική ακαδημία 6, καναδική παιδαγωγική ακαδημία 7, ελλαδικό πανεπιστήμιο 15, καναδικό πανεπιστήμιο 16, μερική ελλαδική πανεπιστημιακή εκπαίδευση 24, μερική καναδική πανεπιστημιακή εκπαίδευση 4, απολυτήριο ελληνικού λυκείου 63, άλλες ελληνικές επαγγελματικές σχολές 3, ελλαδική σχολή νηπιαγωγών 1, Χοροδιδασκαλική 2. Σε εκατοστιαία ποσοστά, ο πίνακας αυτός θα είναι περίπου: 4%, 5%, 11%, 11.5%, 17%, 3%, 45%, 2%, 0,5% και 1% (Βλ. Πίνακα 3).

Προς το παρόν, όπως διαφαίνεται καθαρά σε κάθε περίπτωση, υπερτερούν, κατά πολύ, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας ελλαδικής εκπαίδευσης (με 34% στον Καναδά και 45% στο Κεμπέκ) οι οποίοι μαζί με εκείνους της μερικής πανεπιστημιακής παιδείας αποτελούν τη μεγάλη πλειονότητα των δασκάλων. Αμέσως μετά έρχονται οι απόφοιτοι καναδικών σχολών. Ο αριθμός των επαγγελματικά εκπαδευμένων Ελλήνων παιδαγωγών, κατόχων διπλωμάτων ή πτυχίων ελλαδικών παιδαγωγικών ακαδημιών, είναι ήδη σχεδόν ασήμαντος (15% στον Καναδά και 4% στο Κεμπέκ αντίστοιχα). Η ελληνική προπαρασκευή των δασκάλων κυμαίνεται αυτή τη στιγμή μεταξύ των δύο άκρων, δηλαδή των ελαχίστων αποφοίτων παιδαγωγικών σχολών ελλαδικών πανεπιστημίων και των αποφοίτων ελληνο-καναδικών σχολείων ακόμα και στοιχειώδους παιδείας. Οι αριθμοί και οι τάσεις σήμερα μιλούν μόνοι τους (Βλ. Πίνακα 4 και Διάγραμμα 1).

Γ. Προοπτικές

1. Στον Καναδά, όπως και σε πολλά άλλα κράτη της ελληνικής διασποράς (εκτός, στην περίπτωση αυτή, των ΗΠΑ), οι ελληνικές παροικίες βρίσκονται ακόμα στις πρωτο-δεύτερες γενιές, μία και η μεγάλη μετανάστευση έγινε βασικά -μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο- στις δεκαετίες του '50 και του '60. Με την πλειονότητα των πρωτο-μεταναστών ακόμα στη ζωή, βρίσκονται σε ανθηρό σχετικά σημείο και η ομιλουμένη γλώσσα με το μεγάλο ενδιαφέρον και την ευθύνη για τη διατήρησή της, και η ελληνομάθεια με τη βαθειά συνείδηση για σύνδεση με τις ρίζες, και οι οργανισμοί με τους διαφόρους φορείς για τη ζωντανή και συνεχή επαφή με τη μητρόπολη. Με το

⁵ Προφανώς, εκτός των τύπων Η' και Θ'.

πνεύμα της πρώτης γενιάς γεμάτο διακαή πόθο για συνέχιση και με την ψυχή της γεμάτη αγωνιώδη ελπίδα για επιβίωση, το ερώτημα που γεννιέται σε όλους τους γονείς αυτή τη στιγμή, όπως πλησιάζουν το απογευματινό λυκόφως αν όχι το βραδυνο βαθύ σκοτάδι, είναι η δυνατότητα και οι όροι της συνέχισης αυτής της ελληνικής κληρονομιάς που θέλουν ν' αφήσουν στα παιδιά τους και στα εγγόνια τους και, μέσω αυτών, στους μεταγενέστερους απογόνους τους.

Στις ΗΠΑ, συγκριτικά πάντα, με τη πέμπτη κι έκτη ήδη γενιά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται⁶, παρουσιάζεται ως προκλητική αιτία η απτή πραγματικότητα για ν' αναρωτηθούν και να συνειδητοποιήσουν οι υπόλοιπες παροικίες τις συνέπειες και τ' αποτελέσματα των σημερινών τους αποφάσεων και πράξεων. Αν η δυνατότητα κι οι όροι της συνέχισης της κληρονομιάς βρίσκονται πραγματικά κι αποφασιστικά στην παιδεία που θα λάβουν τα παιδιά τους, τότε το δεύτερο και συνεπόμενο ερώτημα που γεννιέται σε όλους είναι αυτό του τρόπου και της ποιότητας της παιδαγωγικής και της γλωσσικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά και θα μεταλαμπαδεύσουν την κληρονομιά αυτή, ο τρόπος δηλαδή εξεύρεσής τους και το ποιόν ειδίκευσής τους.

Είναι γνωστό το γεγονός (και δεν χρειάζεται εκτεταμένη αναλυτική στατιστική απόδειξη) πως η μετανάστευση γενικά - κι επομένως ειδικά των πτυχιούχων εκπαιδευτικών - από την Ελλάδα (κι αυτό για οποιοδήποτε μέρος του κόσμου κι όχι μόνο για τον Καναδά) έχει σταματήσει από χρόνια. Είναι επίσης γεγονός γνωστό, το οποίο άλλωστε αναφέρθηκε ήδη, πως, όπως οι Έλληνες μετανάστες γενικά, έτσι κι οι εκπαιδευτικοί πιά συγκεκριμένα βρίσκονται πιά σε αρκετά προχωρημένη ηλικία και ο αριθμός τους μειώνεται σημαντικά και ραγδαία λόγω αποχώρισης από τη διδασκαλία ή λόγω θανάτου. Έτσι, το τρίτο κι επακόλουθο ερώτημα, επομένως, που τίθεται από όλους είναι το πού και το πώς θα εξευρεθούν οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για τις επόμενες γενιές.

Τρία είναι λοιπόν τα ερωτήματα, ανάλογα με τη σκοπιά, αυτά της δυνατότητας και των όρων συνέχισης της Ελληνικής κληρονομιάς, του τρόπου και της ποιότητας παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και του τόπου και τρόπου εξειδίκευσής τους.

2. Συνήθως, όταν έρχεται στην επιφάνεια το πρόβλημα της ελληνικής παιδείας για τον ελληνισμό της διασποράς, το ερώτημα στρέφεται γύρω από την ελληνικότητα της παιδείας μάλλον παρά γύρω από την παιδεία των ελληνοπαίδων. Οι ηλικιωμένοι Έλληνες μετανάστες, οι οποίοι αφήνουν πίσω τα παιδιά τους με τα εγγόνια τους και τα δισέγγονά τους, αυτό που επιθυμούν πολύ είναι να τα δουν να μορφωθούν ελληνοπρεπώς, που σημαίνει πρωτίστως να μιλούν ελληνικά και να γνωρίζουν τις ελληνικές τους ρίζες. Άλλοι πάλι, συνήθως εκπαιδευτικοί αυτή τη φορά, βλέπουν το πρόβλημα από παιδαγωγικής πλευράς και το ερώτημα αντιστρέφεται. Τίθεται λοιπόν

⁶ Πρβλ. σχετικές μελέτες του καθηγητού Γεωργίου Κουρβετάρη του Northern Illinois University, ΗΠΑ.

το δίλημμα της σημαντικότητας και της προτεραιότητας της γλωσσικής ή παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού: θα πρέπει οι δάσκαλοι να είναι καλοί παιδαγωγοί άσχετα αν τα ελληνικά τους δεν είναι και τόσο καλά ή μάλλον θα πρέπει να είναι ικανοί να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σωστά άσχετα αν η παιδαγωγική τους κατάρτιση είναι ελλιπής. Ίσως πρόκειται, μάλιστα, για ένα τριδιάστατο πρόβλημα, ανάμεσα, δηλαδή, στην παιδαγωγία, την γλωσσομάθεια και την ελληνομάθεια γενικά του Έλληνα εκπαιδευτικού της διασποράς γιατί παρουσιάζεται και το ερώτημα αν είναι βασικότερο και προτιμότερο για τις επόμενες γενιές να μιλούν ελληνικά ή να έχουν μάλλον συνείδηση του εαυτού τους και της ελληνικότητάς τους. Έτσι, το ερώτημα που τίθεται τώρα, σε μιά τέτοια αντιπαραβαλλόμενη περίπτωση, είναι ποιο από τα τρία έχει πραγματικά προτεραιότητα και ζητά άμεση και επιτακτική προσοχή: η παιδαγωγική, η γλωσσική ή η ελληνομαθής κατάρτιση του εκπαιδευτικού;

Κατ' αρχήν, όσον αφορά στην ελληνική παιδεία στον Καναδά - και ειδικά στην συμπληρωματική παιδεία (μιά και είναι αδύνατο όλα τα παιδιά ελληνικής καταγωγής να φοιτήσουν σε ημερήσια ελληνικά σχολεία) -, φαίνεται μάλλον βέβαιο πως, χωρίς ανανεωμένη μετανάστευση, θα υπάρξει πάντα, για τις επόμενες γενιές - και όσο πιο απομεμακρυσμένες τόσο πιο βέβαιο - η ανάγκη συνεχούς προσφυγής σε ανθρώπους οι οποίοι δεν θα είναι κόν εκπαιδευμένοι και ειδικευμένοι παιδαγωγοί, πόσο μάλλον εκπαιδευμένοι στην Ελλάδα. Τα κριτήρια επιλογής, στην περίπτωση αυτή, ελαστικά πάντα από ανάγκη, θα κυμαίνονται μεταξύ, από τη μιά μεριά, των πανεπιστημιακά μορφωμένων και ποθητά ελληνομαθών και, από την άλλη μεριά, των εθελοντικά προσφερομένων από ενσυνείδητη αγάπη κι από ευσυνείδητη πατριδογνωσία. Το πρόβλημα τώρα είναι το πιο συγκεκριμένο, σχετικά με την αναγκαιότητα ειδικευμένων εκπαιδευτικών, που αφορά στην τακτική ημερήσια εκπαίδευση η οποία απαιτεί επαγγελματική παιδαγωγική κατάρτιση.

Χωρίς μεταναστευτική ανανέωση, θα φθάσουν άραγε αναγκαστικά οι επόμενες γενιές της ελληνικής διασποράς, όπως προβλέπουν πολλοί, στο μαρασμό όσον αφορά στην ελληνική τους ψυχή και παιδεία; Θα καταλήξουν άραγε σύντομα στην τελική και τελειωτική αφομοίωση; Ποιές είναι οι πιθανότερες ή οι αποτελεσματικότερες λύσεις; Δύο παρουσιάζονται σαν οι πιο πιθανές, η μία είναι εκείνη της αποστολής εκπαιδευτικών από την Ελλάδα με απόσπαση και η άλλη είναι εκείνη της εξεύρεσης από τους ελληνικής καταγωγής ειδικευμένους εκπαιδευτικούς τοπικών πανεπιστημίων του κάθε κράτους.

Η πρώτη λύση φαίνεται ίσως η καλύτερη των δύο, ή η ιδανικότερη, με την προοπτική της κάλυψης των εξόδων είτε από τις κατά τόπους ελληνικές παροικίες ή από τη μητροπολιτική Ελλάδα. Βέβαια, πιθανόν να υπάρξουν αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα θελήσουν, στην αρχή τουλάχιστον, ν' αποσπαστούν στο Εξωτερικό. Όπως φαίνεται, όμως, πρόκειται περί δυσχερούς και πολυέξοδης επιχείρησης και στις δύο περιπτώσεις, και στη περίπτωση δηλαδή που καλύπτονται τα έξοδα από την παροικία και σ' εκείνη που καλύπτονται από τη μητρόπολη κι επομένως τίθεται ένα

ερώτημα όχι τόσο θέλησης όσο διαρκείας της κάλυψης των εξόδων: θα είναι μάλλον ζήτημα χρόνου παρά πιθανότητας διακοπής. Πέραν των εξόδων, τίθενται, βέβαια, και τα επιπρόσθετα και πιό σοβαρά προβλήματα μετακίνησης και μετοικεισίας της οικογενείας του εκπαιδευτικού, διαρκείας αποστολής του, κοινωνικής και περιβαλλοντικής προσαρμογής του, κλπ. Επί πλέον, πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν και τα θεμελιακά παιδαγωγικά προβλήματα διαφοράς ψυχολογίας εκπαιδευτικού και μαθητού, διαφορετικής μεθοδολογίας διδασκαλίας όπως και πολιτισμικής και κοινωνικής εθιμοτυπίας. Λόγω μάλιστα αυτών των κοινωνικών και πολιτικών διαφορών, όπως άλλωστε και των νομικών και πολιτισμικών, των εθιμικών και ηθικών, και γενικά της νοοτροπίας και της ψυχοσύνθεσης μεταξύ εκπαιδευτικών προερχομένων από την Ελλάδα και, στη χώρα υποδοχής, μαθητών χωρίς καμιά ελλαδική επαφή (γιατί μιλάμε για απομακρυσμένες πια γενιές), τα προβλήματα αυτά θα οξύνονται περισσότερο παρά θα αμβλύνονται.

Η δεύτερη λύση φαίνεται ίσως η ευκολότερη και, προφανώς, η πιο εφικτή και πραγματοποιήσιμη από τις δύο, με την προοπτική -αυτή τη φορά- της κάλυψης της γλωσσικής ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού. Τη στιγμή που θα είναι παιδαγωγός πανεπιστημιακής κατάρατσης, ο εκπαιδευτικός αυτός δεν θα αντιμετωπίζει τα παιδαγωγικά προβλήματα που θα αντιμετώπιζε ο προερχόμενος με απόσπαση από την Ελλάδα. Και, μιά και προέρχεται απο την ίδια χώρα των μαθητών, δεν θα έχει προβλήματα μετοικεισίας, οικογενείας και προσαρμογής, αλλά ούτε και της διαφορετικής παιδαγωγικής ψυχολογίας και μεθοδολογίας, της διαφορετικής εθιμοτυπίας και νοοτροπίας, κλπ. Εκεί που θα πάσχει ο εκπαιδευτικός αυτός είναι, εμφανώς, στην γλωσσική του επάρκεια και στην ελληνομάθειά του, εφ' όσον προϋποτίθεται πως έχει την ελληνική συνείδηση μιά και προσφέρεται για την ελληνική παιδεία. Ομως, τα προβλήματα αυτά, ευνόητα και σημαντικά, πρέπει να λύνονται πολύ πιό εύκολα και πιό ανέξοδα από τα προβλήματα του εξ Ελλάδος εκπαιδευτικού. Λύνονται, σε πρώτο στάδιο, με παράλληλα προγράμματα ελληνικών σπουδών σε επίλεκτα πανεπιστήμια της κάθε χώρας για τους ενδιαφερομένους παιδαγωγούς ελληνικής καταγωγής, στα οποία προγράμματα θα διδάσκονται η νεο-ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία καθώς επίσης η ελληνική πολιτιστική και γεωγραφική ιστορία. Σε ένα δεύτερο στάδιο, θα προσφέρονται καλοκαιρινά ή χειμερινά εξαμηνιαία επιμορφωτικά μαθήματα και σεμινάρια στην Ελλάδα όπου ο παιδαγωγός αυτός θα μπορεί να καλλιτερεύσει, επί τόπου, και την ελληνική του γλώσσα και την ελληνομάθειά του. Η ελληνική γλωσσική προφορά και ευελιξία, η ορθή γραμματική και συντακτική μορφολογία, η βαθύτερη γλωσσολογική και λογοτεχνική κατάρατση επιτυγχάνονται κάπως άνετα από τον ελληνικής καταγωγής εκπαιδευτικό ο οποίος θα έχει μάλιστα ήδη φοιτήσει σε ελληνικά παροικιακά σχολεία. Χωρίς, φυσικά, ν' αποκλεισθεί η πρώτη λύση, παντελώς η μερικώς, ωστόσο η πιό πρόσφορη και πραγματοποιήσιμη λύση, και από παιδαγωγικής και από γλωσσικής, φαίνεται να είναι, επομένως, αυτή του εκπαιδευτικού με καναδική εκπαίδευση κι ελλαδική μετεκπαίδευση, με καναδική μόρφωση κι ελλαδική επιμόρφωση.

Δ. Συμπεράσματα

Τα ερωτήματα, - τα σχετικά, πρώτον, με τις δυνατότητες και τους όρους της συνέχισης της κληρονομιάς στις επόμενες γενιές, δεύτερον με τον τρόπο και το ποιόν της παιδαγωγικής και γλωσσικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, τρίτον, με το πού και το πώς θα βρεθούν οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για τις επόμενες γενιές, - πρέπει να τεθούν και να απαντηθούν από όλους τους υπευθύνους, ελλαδικούς και ομογενειακούς, αρμόδιους φορείς παιδείας ομογενών όσο γίνεται πιο σύντομα. Μια και είναι μάλλον αυταπόδεικτο πως η παιδεία εξαρτάται από την ακαδημαϊκή προετοιμασία του κάθε εκπαιδευτικού, οι υπεύθυνοι πρέπει να επιληφθούν του θέματος της επείγουσας αντιμετώπισης του επιπέδου παιδαγωγικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ελληνομάθειας των εκπαιδευτικών για τις επόμενες γενιές των Ελληνο-Καναδών.

Φυσικά, από την απάντηση στα σημαντικά αυτά επι μέρους ερωτήματα θα εξαρτηθεί και η απάντηση στο πιο γενικό ερώτημα του σκοπού και της επιβίωσης όχι μόνο των ελληνικών σχολείων στον Καναδά και της ελληνικής γλώσσας στις επόμενες γενιές Ελληνο-Καναδών, αλλά και της καθόλου επιβίωσης της ελληνικής ομογένειας πριν την ολική της αφομοίωση και εξάλειψη όπως έχει συμβεί στο παρελθόν, είτε αυτό ήταν, για παράδειγμα, στην Καππαδοκία είτε στη Μολδοβλαχία είτε στην Βόρεια όσο και στην Νότια Ιταλία.

Πίνακας 1**ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ**

- Α' Επαγγελματίες Δάσκαλοι, Πτυχιούχοι Ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελληνικών Πανεπιστημίων,
- Β' Επαγγελματίες Δάσκαλοι, Πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Καναδικών Πανεπιστημίων με Απολυτήριο Ελληνικού Γυμνασίου-Λυκείου,
- Γ' Το ίδιο - αλλά χωρίς Απολυτήριο,
- Δ' Πτυχιούχοι Φιλολογίας Ελληνικών Πανεπιστημίων ή παραπλησίων επιστημών, όπως Θεολογίας κλπ),
- Ε' Πτυχιούχοι Ελληνικών Πανεπιστημίων και Ανωτάτων Σχολών σε διάφορους άλλους επιστημονικούς ή τεχνολογικούς κλάδους,
- ΣΤ' Απόφοιτοι Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
- Ζ' Πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων Καναδικών Πανεπιστημίων ή Πανεπιστημίων άλλων χωρών με Απολυτήριο Ελληνικού Γυμνασίου-Λυκείου,
- Η' Το ίδιο - αλλά χωρίς Απολυτήριο,
- Θ' Πτυχιούχοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αγίου Βασιλείου της Αρχιεπισκοπής Αμερικής.

Πίνακας 2**ΠΟΣΟΣΤΑ: 238 ΔΑΣΚΑΛΩΝ**

- Απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο- Λύκειο) (τύπος Στ') με περίπου 34%,
- Πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Καναδικών Πανεπιστημίων (τύποι Β' ή Γ') με 19%,
- Πτυχιούχοι Ελληνικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών (τύπος Α') με 15%,
- Πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων Ελληνικών Πανεπιστημίων και Ανωτάτων Σχολών (τύποι Δ' ή Ε') με 14%
- Πτυχιούχοι διαφόρων κλάδων Καναδικών Πανεπιστημίων (τύποι Ζ' ή Η') με 11%.
- Υπόλοιποι (αγνώστου τύπου) με 7%

Πίνακας 3**ΚΕΜΠΕΚ: 141 ΔΑΣΚΑΛΟΙ**

| | A) Απόλυτοι αριθμοί | B) Ποσοστά |
|--|---------------------|------------|
| - Ελλαδική Παιδαγωγική Ακαδημία..... | 6..... | 4% |
| - Καναδική Παιδαγωγική Ακαδημία..... | 7..... | 5% |
| - Ελλαδικό Πανεπιστήμιο..... | 15..... | 11% |
| - Καναδικό Πανεπιστήμιο..... | 16..... | 11.5% |
| - Μερική Ελλαδική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.... | 24..... | 17% |
| - Μερική Καναδική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση..... | 4..... | 3% |
| - Απολυτήριο Ελληνικού Λυκείου..... | 63..... | 45% |
| - Άλλες Ελληνικές Επαγγελματικές Σχολές..... | 3..... | 2% |
| - Ελλαδική Σχολή Νηπιαγωγών..... | 1..... | 0,5% |
| - Χοροδιδασκαλική..... | 2..... | 1% |

Πίνακας 4**ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ**

- Απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Ελλαδικής Εκπαίδευσης (υπερτερούν κατά πολύ)
 - 34% στον Καναδά
 - 45% στο Κεμπέκ
- Απόφοιτοι Καναδικών Σχολών (ανερχόμενος αριθμός)
 - 30% στον Καναδά
 - 19.5% στο Κεμπέκ
- Απόφοιτοι Ελλαδικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών (ήδη σχεδόν ασήμαντος αριθμός)
 - 15% στον Καναδά
 - 4% στο Κεμπέκ

Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία στο Εξωτερικό*

Καναβάκης Μιχάλης

Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα έχει μία μακρά μεταναστευτική ιστορία δεν έχει επιδείξει το ανάλογο ενδιαφέρον για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για την εκπαίδευση των ελληνόπουλων στο εξωτερικό.

Με δεδομένο τη συνεχή, πολλαπλή αλληλεπίδραση μεταξύ του ελληνισμού της μητρόπολης και εκείνου του εξωτερικού, η μόρφωση των ελληνόπουλων του εξωτερικού δεν αφορά μόνο στον ελληνισμό του εξωτερικού, αλλά και της Μητρόπολης. Ως γνωστόν μόρφωση και κοινωνία βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Στο μέτρο που η μόρφωση είναι εξαρτημένη από την κοινωνία, στο ίδιο μέτρο επιδρά στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Επειδή μία κοινωνία προάγεται κατά κύριο λόγο, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των μελών της, ανάλογα με τη συμμετοχή των μελών της στην προσφερόμενη από την κοινωνία μόρφωση, η μητρόπολη οφείλει να ενδιαφέρεται για το

* Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε στο χώρο της Γερμανίας, γιατί αυτόν έχουμε μελετήσει. Το πρόβλημα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να διδάξουν στο εξωτερικό, απασχόλησε εντονότατα τους Έλληνες εργαζόμενους στη Γερμανία, αποτελεί δε πάγιο αίτημα ΟΛΩΝ των ελλήνων και των συλλογικών τους οργάνων η σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν Ελληνόπουλα στο εξωτερικό. Οι παρακάτω αναφορές αποτελούν ένδειξη του ενδιαφέροντος των Ελλήνων εργαζομένων για το βασικότατο αυτό θέμα: Νομαρχιακή Επιτροπή ΠΑΣΟΚ στην ΟΔΓ και ΔΒ. Ομάδα Σχολικού. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΠΑΣΟΚ στην ΟΔΓ και ΔΒ, Ιούνιος 1981, στο: Μ. Καναβάκης(Hrsg.): "ΠΗΓΕΣ", τόμος 1ος Frankfurt/ Μ. 1989,σελ. 160. Εκτιμήσεις και προτάσεις της Τ.Ο./ΔΒ για το σχολικό, στο: Καναβάκης, ο.π. σελ. 192/3. ΚΚΕ. Μετανάστευση και σχολικό πρόβλημα, στο: ο.π. σελ. 291/2. Έκδοση της επιτροπής για το Σχολικό των φίλων του ΚΚΕ εσωτερικού στο Μόναχο, στο: ο.π. σελ. 300. Σύλλογος Ελλήνων Γονέων και Κηδεμόνων Ανοβέρου και περιχώρων, στο: ο.π. σελ. 368. Συντονιστική επιτροπή και Επιτροπών Γονέων και κηδεμόνων Βορείου Ρηνανίας Βεσταφαλίας, στο: ο.π. σελ. 382.

Ομοσπονδία ελληνικών φοιτητικών ενώσεων. Συντονιστική επιτροπή επιτροπών Γονέων και Κηδεμόνων Βόρειας Ρηνανίας Βεσταφαλίας. Σύλλογος Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Βόρεια Ρηνανία Βεσταφαλία. Ανακοίνωση. Στο: Καναβάκης (Hrsg.), τόμος 2ος, σελ. 8. Συντονιστική Επιτροπή Επιτροπών Γονέων και Κηδεμόνων Βόρειας Ρηνανίας Βεσταφαλίας. Προς Υπουργόν Παιδείας κ. Βαρβιτσιώτη, στο: ο.π. σελ 22. Ο.Ε. Σ.Γ. κ. Κ. Β-Β Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Βάδης - Βυρτεμβέργης, στο: ο.π. σελ. 76. Επιτροπή Γονέων και Κηδεμόνων και πόλης Solingen. Απόφαση, στο:ο.π. σελ. 222. Επιτροπή Γονέων και Κηδεμόνων της πόλης Solingen. Προς τους κ.κ. Βουλευτές: Μ. Ξυλούρη, Ν. Βενιζέλο, Κ. Μπαντουβά, Λ. Κύρκο, Εμμ. Χατζηνάκη, Κ. Αλαβάνο, Α. Κακλαμάνη. Θέμα: Εκπαίδευση Ελληνόπουλων στη Δυτ. Γερμανία, στο: ο.π. σελ. 259. Επιτροπή Γονέων και Κηδεμόνων της πόλης Solingen: Προς πρωθυπουργό της Ελλάδος κ. Γεώργιο Πάλλη, στο:ο.π. σελ. 270. Σύλλογος Εκπαιδευτικών Βορ. Ρηνανίας Βεσταφαλίας. Εισήγηση του Διοικητικού Συμβουλίου στην Έκτακτη Γενική Συνέλευση της 26ης Μαΐου 1979, στο ο.π. σελ. 339.

Κατά την ίδια αναλογία υπάρχουν αναφορές με αιτήματα των Ελλήνων γονέων και των συλλογικών τους οργάνων στους τόμους 3-5 του έργου "ΠΗΓΕΣ", Frankfurt/ Μ 1989, και στους τόμους 6-9 Ιωάννινα 1993, 1995, 1998 και 1999 αντίστοιχα.

επίπεδο μόρφωσης των Ελληνόπουλων στο εξωτερικό. Εφόσον ο ελληνισμός της μητρόπολης και του εξωτερικού αποτελούν μία οργανική ενότητα, δύο ημισφαίρια της ίδιας σφαίρας, τότε το επίπεδο μόρφωσης του ενός μέρους δεν μπορεί παρά να επιδρά επί του άλλου. Αυτό το βλέπουμε όχι μόνο στην ανατροφοδότηση του ελληνισμού του εξωτερικού με πολιτισμικά στοιχεία από τη μητρόπολη, αλλά και από τη συμβολή του ελληνισμού του εξωτερικού όχι μόνο στην οικονομική ενίσχυση, αλλά και στην επιστημονική εξέλιξη της μητρόπολης. Ο ελληνισμός του εξωτερικού δεν εισάγει μόνο συνάλλαγμα στην Ελλάδα, αλλά τροφοδοτεί και τα ανώτατα πνευματικά ιδρύματα με επιστήμονες. Επειδή οι εκπαιδευτικοί που μεταβαίνουν για να διδάξουν στο εξωτερικό δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους γι' αυτό, πριν αναλάβουν υπηρεσία στο νέο τόπο εργασίας τους, πρέπει να καταρτιστούν και μάλιστα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο.

Η θεωρητική κατάρτιση ή επιμόρφωση, δικαιολογείται από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα χρειάζεται περισσότερο από ποτέ ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, διότι στο εξωτερικό θα επιφορτιστεί με νέες ευθύνες και θα κληθεί να εκπληρώσει μία σειρά από καθήκοντα, τα οποία διακρίνονται για την ευρεία τους διάσταση.

Η κατάρτιση σε πρακτικό επίπεδο επιβάλλεται για να γνωρίσει προσωπικά το νέο χώρο εργασίας του και προπαντός τους ανθρώπους που ζουν εκεί, Έλληνες και ντόπιους. Για λόγους αυτονόητους ενδείκνυται η κατάρτιση σε πρακτικό επίπεδο, να γίνει στο συγκεκριμένο νέο χώρο εργασίας του, στο εξωτερικό.

Η σημερινή πρακτική, δηλ. η ανάληψη των καθηκόντων τους αμέσως μετά την άφιξή τους εκεί, δεν αποβαίνει προς όφελος ούτε των ιδίων των εκπαιδευτικών ούτε και του σκοπού για τον οποίο μετατίθενται.

Είναι ακατανόητο να απαιτεί κανείς από έναν εκπαιδευτικό που μεταβαίνει στη Γερμανία να αναλάβει τα καθήκοντά του αμέσως μόλις φθάσει στον τόπο που βρίσκεται το σχολείο του, όταν ο τόπος αυτός από κάθε πλευρά του είναι τελείως ξένος και άγνωστος.¹

Η μακροχρόνια πείρα μας κοντά στους Έλληνες που ζουν και εργάζονται στη Γερμανία μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει να δίνεται στον Έλληνα εκπαιδευτικό η δυνατότητα να μεταβαίνει ένα χρόνο νωρίτερα στον τόπο εργασίας του προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα, χωρίς τούτο να σημαίνει ότι θα μείνει αναγκαστικά μετά τη λήξη του καθορισμένου χρόνου προετοιμασίας.

Αυτό θα πρέπει να εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την αποδεδειγμένη επίδοσή του και από την προσαρμογή του στις ειδικές συνθήκες εργασίας στο χώρο της Γερμανίας.

Η σημερινή γνωστή διαδικασία αποστολής και ανάληψης εργασίας δε δικαιολογείται ούτε και με το επιχείρημα της έλλειψης οικονομικών μέσων για τη χρηματοδότηση μίας αναγκαίας και επιβεβλημένης προετοιμασίας.

Το Υπουργείο Παιδείας φροντίζει βέβαια να προετοιμάζει έμπειρους εκπαιδευτικούς για το σκοπό αυτό. Παρά ταύτα το ελληνικό σχολείο της Γερμανίας δεν παύει να

¹ Brezinka, Wolfgang: (a): Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1968, σ. 75.

αποτελεί, και για τον έμπειρο στα ελληνικά δεδομένα Έλληνα εκπαιδευτικό, τελείως νέο χώρο εργασίας. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε μία σειρά προτάσεων, που, κατά τη γνώμη μας εξασφαλίζουν από τη μία τον καλύτερο τρόπο προετοιμασίας για τον Έλληνα εκπαιδευτικό και από την άλλη τον αποδεσμεύουν από τη δουλοπρεπή εξάρτησή του από τους κατά καιρούς πολιτικούς.

2. Χρονοδιάγραμμα προετοιμασίας

2.1. Έγκαιρη άφιξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Γερμανία

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός πρέπει να μεταβαίνει στη Γερμανία αρχές Σεπτεμβρίου. Μέσα σ' ένα μήνα θα έχει το χρόνο να τακτοποιήσει τα άμεσα και επιτακτικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσει, όπως:

- ο προσανατολισμός του στο νέο τόπο εργασίας,
- η ανεύρεση κατοικίας κ.λπ.

2.2. Εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας

Στη συνέχεια θα πρέπει να παρακολουθήσει τέσσερις μήνες το Ινστιτούτο Γκαίτε. Χωρίς Γερμανικά δεν μπορεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός να φανεί χρήσιμος και αποδοτικός ούτε στον εαυτό του, αλλά ούτε και στο ελληνικό σχολείο. Είναι παιδαγωγικά επιζήμιο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών δε γνωρίζουν τη γερμανική γλώσσα, ή στην καλύτερη περίπτωση, όχι ικανοποιητικά.

Περισσότερο να αναφερθούμε στις πολλαπλές συνέπειες του γεγονότος, ότι οι μαθητές μιλούν καλύτερα από τους δασκάλους και τους καθηγητές τους τη γερμανική γλώσσα, με συνέπεια τη μείωση του κύρους της προσωπικότητάς τους έναντι των μαθητών τους. Θα περίμενε κανείς, ότι τουλάχιστον οι επιθεωρητές και οι βοηθοί τους θα μιλούσαν πολύ καλά τη γερμανική γλώσσα. Δυστυχώς, οι κάτοχοι της γερμανικής γλώσσας αποτελούν εξαιρέσεις.

Το ότι δεν μπορεί να υπάρξει προσωπική πρόοδος ούτε να νηθεί παιδαγωγικό και κοινωνικό έργο χωρίς γερμανικά για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στη Γερμανία, υπογραμμίζεται και από παράγοντες της γερμανικής κοινής γνώμης, ήτοι από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των Ομόσπονδων Κρατών της Γερμανίας, τα γερμανικά συνδικάτα και την Επιτροπή Γερμανών Καθολικών Επισκόπων.²

² Unterricht, für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Beschluß der KMK vom 3. Dezember 1971, in: Müller, Hermann (Hrsg): Ausländerkinder in deutschen Schulen, Stuttgart 1974, σ. 187. Stellungnahme und Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer vom 7 Mai 1973, in: Müller, Hermann (Hrsg) ό.π. σ. 195.

Thesen und Forderungen: Gutachten zur Schul - und Berufsbildung und zur sozialen Integration ausländischer Kinder in des Bundesrepublik. Herausgegeben vom Kommissariat der deutschen Bischöfe - Katholisches Büro, Bonn - Oktober 1973, in: Müller, Hermann (Hrsg). ό.π. 204.

2.3. Προσωπική ενημέρωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πάνω στα προβλήματα των Ελλήνων στη Γερμανία

2.3.1. Εργασία στο εργοστάσιο

Μετά την τετράμηνη εντατική παρακολούθηση μαθημάτων της γερμανικής γλώσσας θα πρέπει να δοθεί στον Έλληνα εκπαιδευτικό χρόνος επαφής με τον κόσμο και την ατμόσφαιρα του εργοστασίου, (δυνατότητα εργασίας για 1-2 εβδομάδες) μια και στην Ελλάδα εκτός από ελάχιστες ίσως εξαιρέσεις, δεν του δόθηκε η ευκαιρία μίας ανάλογης εμπειρίας.

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός στη Γερμανία θα διδάξει σχεδόν αποκλειστικά σε παιδιά εργατών. Το να μιλά κανείς για τη ζωή του εργοστασίου και το να ζήσει προσωπικά τη ζωή αυτή είναι δύο τελείως διαφορετικά πράγματα. Θεωρητικές γνώσεις για εργασίες που αποκτά κανείς μόνο πληροφοριακά δε δημιουργούν γέφυρα επαφής με τους ανθρώπους που τις κάνουν.³

Πολλά εργοστάσια, ίσως, δε θα μπορέσουν να προσφέρουν μία δυνατότητα εργασίας σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Θα υπάρξουν, όμως, εργοστάσια, και προπαντός εκείνα που απασχολούν σε μεγάλο αριθμό αλλοδαπούς εργάτες, που ασφαλώς θα είναι πρόθυμα να προσφέρουν στους Έλληνες εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα μίας ενημερωτικής επαφής με τη ζωή του εργοστασίου.

Προσωπικές εμπειρίες του είδους αυτού θα βοηθήσουν τον Έλληνα εκπαιδευτικό να κατανοήσει αργότερα τα προβλήματα των μαθητών του και των γονέων τους σε πολλές περιπτώσεις.

2.3.2. Άμεση επαφή των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τα προβλήματα των Ελλήνων της Γερμανίας στο χώρο του κοινωνικού έργου

Η συστηματική παρακολούθηση του έργου ενός Έλληνα κοινωνικού λειτουργού ή ενός Έλληνα ιερέα στα χρονικά πλαίσια μερικών εβδομάδων (3-4) θα προσφέρουν τη δυνατότητα στον Έλληνα εκπαιδευτικό μίας προσωπικής ενημέρωσης σχετικά με τα ατομικά, οικογενειακά, επαγγελματικά και κοινωνικά προβλήματα και τους εσωτερικούς προβληματισμούς των Ελλήνων μεταναστών.

Οι εμπειρίες αυτές θα αποτελέσουν τη βάση όχι μόνο για την κατανόηση των Ελλήνων μεταναστών, αλλά και για τη μελλοντική συνεργασία τους.

Η παρακολούθηση του έργου των παραπάνω προσώπων θα φέρει τον Έλληνα εκπαιδευτικό χωρίς αμφιβολία σε άμεση και προσωπική επαφή με το γενικό προβληματισμό των Ελλήνων στη Γερμανία. Με τον τρόπο αυτό ευρύνεται ο ορίζοντας απόκτησης εμπειριών έξω από το χώρο του σχολείου.

Η επαφή του Έλληνα εκπαιδευτικού με τους Έλληνες μετανάστες, με ανθρώπους δηλ. που έχουν υποστεί την επίδραση του περιβάλλοντός τους, θα δώσει στον εκπαι-

³ Brezinka, Wolfgang (b) Erziehungsziele - Mittel, - Erfolge. Beiträge zu einem System der Entwicklungswissenschaft, München/Basel 1976, σ. 126.

δευτικό τη δυνατότητα ενός νέου αυτοπροσδιορισμού και μίας επανεξέτασης της επαγγελματικής του τοποθέτησης κάτω από τα νέα δεδομένα.⁴

2.3.3. Ενημέρωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στο σύγχρονο τρόπο κοινωνικής εργασίας στον κοινωνικό τομέα

Στα πλαίσια της προετοιμασίας του ο Έλληνας εκπαιδευτικός θα μπορέσει να έρθει σε επαφή με οργανισμούς κοινωνικής εργασίας, όπως είναι ο Ερυθρός Σταυρός και οι Οργανισμοί Κοινωνικής Πρόνοιας της Ευαγγελικής και της Καθολικής Εκκλησίας, που είναι οπωσδήποτε πρόθυμοι να προσφέρουν μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα μια συνοπτική ενημέρωση για το έργο τους.

Η επαφή του με το χώρο αυτό θα τον βοηθήσει οπωσδήποτε να συνειδητοποιήσει ότι τα επαγγέλματα που έχουν άμεση σχέση με τον άνθρωπο παρουσιάζουν μια ιδιμορφία σε σχέση με τις άλλες βιοποριστικές ασχολίες. Για τους φορείς δηλ. των επαγγελματιών αυτών, εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς, ιερείς, κοινωνικούς λειτουργούς κ.λπ. αποτελεί αναγκαιότητα η αδιάκοπη ενημέρωσή τους σχετικά με τα προβλήματα του ανθρώπου και τα πορίσματα της μελέτης τους από την επιστήμη.

Οι εμπειρίες αυτές, όσο άσχετες και αν φαίνονται για το έργο ενός Έλληνα εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, αποτελούν για την εργασία του στη Γερμανία πολύτιμο κεφάλαιο, για να μην πούμε βασική και απαραίτητη προϋπόθεση.

Με βάση τις εμπειρίες του αυτές θα μπορέσει ο Έλληνας εκπαιδευτικός χωρίς αμφιβολία να συμβάλει όχι μόνο στη θετική και δημιουργική πρόοδο των ελληνικών σχολείων και κοινοτήτων στη Γερμανία, αλλά προπαντός και κυρίως στην πρόοδο των σχολείων και της κοινωνίας στην πατρίδα μετά την επιστροφή του.

2.4. Παρακολούθηση πανεπιστημιακών παραδόσεων και σεμιναρίων

Τέταρτο στάδιο για την προετοιμασία του Έλληνα εκπαιδευτικού αποτελεί η παρακολούθηση πανεπιστημιακών παραδόσεων της ειδικότητάς του και η συμμετοχή του σε ανάλογα σεμινάρια - φροντιστήρια κατά τη διάρκεια του επόμενου εξαμήνου σαν κανονικού ή έκτακτου φοιτητή.

Στο σύντομο χρονικό διάστημα θα του δοθεί η ευκαιρία να ενημερωθεί για την πρόοδο της επιστήμης στον κλάδο του καθώς και στα παιδαγωγικά και, αν είναι δυνατό, στην ψυχολογία και κοινωνιολογία.

2.5. Ενημερωτικές επαφές με ελληνικές και γερμανικές εκπαιδευτικές αρχές

Κατά τη διάρκεια του εξαμήνου θα μπορούσε ο Έλληνας εκπαιδευτικός να έρθει σε επαφή όχι μόνο με τους Έλληνες υπεύθυνους για τα θέματα παιδείας αλλά και με Γερμανούς υπεύθυνους. Έτσι θα μπορούσε να ενημερωθεί πάνω στα γενικά και ειδικά προβλήματα της εκπαίδευσης των ελληνόπουλων. Στα πλαίσια των ενεργειών του

⁴ Brezinka, Wolfgang: α., σ. 73.

για ενημέρωση θα μπορούσε πρόσθετα να παρακολουθήσει μαθήματα διδασκαλίας σε ελληνικές και γερμανικές τάξεις για μία συγκριτική εξέταση του τρόπου διδασκαλίας και τη συναγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Η επαφή του με Έλληνες και Γερμανούς εκπαιδευτικούς και η συζήτηση μαζί τους των προβλημάτων των ελληνόπουλων θα έδιναν την ευκαιρία στον Έλληνα εκπαιδευτικό να διδαχτεί από την πείρα και τις εμπειρίες των συναδέλφων του. Στην προσπάθειά του αυτή θα πρέπει να τον βοηθήσουν οι Έλληνες και Γερμανοί υπεύθυνοι τόσο με την παροχή της δυνατότητας για τη σύναψη των επαφών που αναφέραμε, όσο και με μία σειρά κατάλληλα για το σκοπό αυτό προετοιμασμένων διαλέξεων και οργανωμένων σεμιναρίων. Στα πλαίσια των σεμιναρίων αυτών θα πρέπει να παρέχεται στον Έλληνα εκπαιδευτικό ευκαιρία για δοκιμαστική διδασκαλία με βάση τις νέες του εμπειρίες και σύμφωνα πάντα με το πνεύμα του νέου γεωγραφικού και πολιτισμικού χώρου. Δεν είναι δάσκαλος ή παιδαγωγός αυτός που διακρίνεται (μόνο) για την ανάλογη μόρφωση και εκπαίδευσή του, αλλά αυτός που κατέχει καλά την τέχνη της διδασκαλίας.⁵

2.6. Επαφές των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τους Έλληνες γονείς

Βασικής σημασίας για τον Έλληνα εκπαιδευτικό είναι οι επαφές του με τους Έλληνες γονείς για να ενημερωθεί, πριν από την ανάληψη των καθηκόντων του, από πρώτη πηγή τι σκέφτονται οι Έλληνες γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους και τι περιμένουν από τον ίδιο. Με τις προσωπικές εμπειρίες που θα αποκομίσει, θα μπορέσει να σχηματίσει άμεση και προσωπική γνώμη για το πώς σκέπτονται οι γονείς, πράγμα που θα τον βοηθήσει να προσαρμόσει το έργο του στις απαιτήσεις του χώρου εργασίας.⁶

3. Η επιτυχής προετοιμασία βασική προϋπόθεση παραμονής και εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Γερμανία

Λίγο πριν από το τέλος του σχολικού έτους θα πρέπει να στέλνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός στον Έλληνα Επόπτη Συμβούλων στη Βόννη διεξοδική και με τα ανάλογα παραστατικά συνοδευόμενη έκθεση για την πρόοδο και τις εμπειρίες που απόκτησε. Αρμόδιος για τη μελέτη των εκθέσεων και την κρίση των Ελλήνων εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ο Επόπτης Συμβούλων. Εννοείται ότι θα πρέπει να κρίνει με βασικό και μοναδικό κριτήριο την επίδοση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και όχι με κριτήρια πολιτικά. Ο παραπάνω τρόπος προετοιμασίας και επιλογής των Ελλήνων εκπαιδευτικών εγγυάται, κατά τη γνώμη μας, ότι θα μείνουν στη Γερμανία μόνο τέτοιοι εκπαιδευτικοί που: α) έχουν αποκτήσει τα ανάλογα προσόντα, β) έχουν συνειδητοποιήσει τη σοβαρότητα και λεπτότητα της αποστολής τους στη Γερμανία και γ) είναι δια-

⁵ Grothoff, Hans - Hermann: Funktion und Rolle des Erziehers Hrsg. von Mollenhauer, Klaus, 2. Aufl., München 1974, σ. 78.

⁶ Brezinka, Wolfgang (a), σ. 42 κ.ε.

τεθειμένοι να υπηρετήσουν με όλο τους το δυναμισμό το μεγάλο εθνικό θέμα της εκπαίδευσης των ελληνόπουλων της Γερμανίας.

Ο τρόπος αυτός αποκλείει εκ των προτέρων κάθε άλλο κίνητρο εκτός από το παιδαγωγικό για τη μετάβαση στη Γερμανία.

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ

| | |
|-------------|---|
| Σεπτέμβριος | - Άφιξη στη Γερμανία - Προσανατολισμός στο νέο περιβάλλον - Ανεύρεση κατοικίας |
| Οκτώβριος | - Εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας |
| Νοέμβριος | >> >> |
| Δεκέμβριος | >> >> |
| Ιανουάριος | >> >> |
| Φεβρουάριος | Ανά δύο περίπου βδομάδες: |
| Μάρτιος | - Επαφή (εργασία) με τη ζωή του εργοστασίου - Προσωπική ενημέρωση στα προβλήματα των Ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας κοντά σε έναν κοινωνικό λειτουργό, ιερέα - Παρακολούθηση κοινωνικού έργου στη Γερμανία |
| Απρίλιος | - Παρακολούθηση πανεπιστημιακών παραδόσεων και σεμιναρίων |
| Μάιος | |
| Ιούνιος | Π α ρ ά λ λ η λ α: |
| Ιούλιος | - Ενημερωτικές επαφές με Έλληνες και Γερμανούς υπεύθυνους για θέματα εκπαίδευσης καθώς και με Έλληνες και Γερμανούς εκπαιδευτικούς - Παρακολούθηση διδασκαλίας σε ελληνικές και γερμανικές τάξεις δοκιμαστικές διδασκαλίας |
| Αύγουστος | Αξιολόγηση του έργου του και κρίση αν θα εργαστεί ή όχι στη Γερμανία. |

Βιβλιογραφία

Ausländische Arbeitnehmer in Nordrhein - Westfalen. Zahlenspiegel.(Hrsg) Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein - Westfalen, Düsseldorf, Oktober (1979):

Ausländische Lehrer organisieren sich in

BLLV (1976):

Fachgruppe "Ausländische Lehrer" der NLLV gegründet, in: Bayerische Schule, 8/78.

Brezinka, Wolfgang (1976):

Der Erzieher und seine Aufgaben Stuttgart 1968. - Erziehungsziele, - mittel, - erfolge. Beiträge zu einem System der Entwicklungswissenschaft, München /Basel.

Groothoff, Hans Hermann (1974):

Funktion und Rolle des Erziehers, Hrsg. von Mollenhauer, Klaus. 2. Aufl.,München.

Kanavakis Michael (1978):

Aufgaben und Probleme des griechischen Lehrers in den griechischen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, (Magisterarbeit), München.

Kanavakis, Michalis (Hrsg)

(1993, 1995, 1998, 1999):

ΠΗΓΕΣ- Quellen zugriechischen Schulinitiativen in der Bundes republik Beutschland, Bd. 1-5 Frankfurt/ M. 1989 και τόμοι 6-9 Ιωάννινα.

Müller, Hermann (Hrsg) (1974):

Ausländische Kinder in deutschen Schulen, Stuttgart.

Σαββίδη Γεωργίου (1976):

Τα σχολικά προβλήματα των Ελληνοπαίδων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, Θεσσαλονίκη.

Schu, E. unter Mitarbeit

von Belser, M.H. (1962):

Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung in Beruf, Berlin/ Hannover /Darmstadt.

Αρχές Σχεδιασμού και Ανάπτυξης ενός Συστήματος Τηλεκατάρτισης των Εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας στους Ομογενείς της Διασποράς

Μακράκης Βασίλης

1. Εισαγωγή

Ένας από τους συνδετικούς κρίκους του ελληνισμού της διασποράς με το μητροπολιτικό του κέντρο, αλλά και με τους άλλους λαούς του κόσμου και συμπολίτες του στις χώρες που ζει, είναι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση και παιδεία του. Σύμφωνα με το 2413 νόμο που ψήφισε η Ελληνική Βουλή το 1996, σκοπός της ελληνικής παιδείας και γλώσσας στο εξωτερικό είναι τα εξής:

1. Η καλλιέργεια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.
2. Η ανάδειξη της ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας.
3. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, που θα ενισχύει την αυτογνωσία και αυτοπεποίθησή τους.
4. Η προβολή και διάδοση της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής και ορθόδοξης παράδοσης και του ελληνικού πολιτισμού στις άλλες χώρες.
5. Η ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων, των παραδόσεων και της ιστορίας του ελληνισμού που ζει σε διάφορες χώρες και περιοχές της γης, καθώς και η προβολή και αξιοποίηση των στοιχείων αυτών στην Ελλάδα, ιδιαίτερα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, και στο εξωτερικό.
6. Η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας του ελληνισμού της διασποράς για την ανάπτυξη της επιστήμης, του πολιτισμού και της παιδείας στην Ελλάδα.
7. Η συμβολή στην αμοιβαία κατανόηση, την ειρηνική συμβίωση και συνεργασία ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης και πολιτιστικής παράδοσης, που ζουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η υλοποίηση αυτών των σκοπών προϋποθέτει ανάμεσα στα άλλα την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στους ομογενείς (αλλά και αλλογενείς) μαθητές του εξωτερικού. Η ποιότητα όμως της γλωσσικής κατάρτισης και επάρκειας των εκπαιδευτικών αυτών αποτελεί σήμερα ένα από τα κύρια θέματα συζητήσεων σε όλα τα επίπεδα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Τάμης, 1993). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης παιδείας στο εξωτερικό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες που απαιτεί η αποστολή τους. Το προφίλ του εκπαιδευτικού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και ιδιαίτερα στους Έλληνες της διασποράς, όπως προέκυψε από μια ανάλυση αναγκών σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών¹ που επι-

¹ Η ανάλυση αναγκών είχε ως υποκείμενα 70 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ξένη στο εξωτερικό. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρακολούθησαν σεμινάριο κατάρτισης που οργανώθηκε από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στα πλαίσια του Προγράμματος 'Παιδεία Ομογενών'. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ομαδική, σε βάθος συνέντευξη.

μορφώθηκαν στην Ελλάδα από το πρόγραμμα 'Παιδεία Ομογενών', πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Διγλωσσική και διπολιτισμική επάρκεια
- Διαπολιτισμική ικανότητα
- Γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής
- Ικανότητα ψυχογλωσσικής υποστήριξης των μαθητών
- Συνείδηση της σπουδαιότητας της αποστολής του ή λειτουργήματος
- Ευελιξία προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του λειτουργήματός του
- Θεωρητική και μεθοδολογική επάρκεια
- Συμμετοχή στα κοινά

Σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός είναι αποσπασμένος από την Ελλάδα ή έχει περατώσει τις βασικές του σπουδές στην Ελλάδα τα προβλήματα που ανακύπτουν έχουν σχέση με την κατάρτισή του στη διδακτική μεθοδολογία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τη γνώση του ομογενειακού/παροικιακού πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, τη γνώση του στη γλώσσα της χώρας εργασίας, την προσαρμογή του στο κοινωνικό, πολιτισμικό και κλιματολογικό χώρο, τη γνώση του για τις ψυχογλωσσολογικές και κοινωνικές συνθήκες των ομογενών μαθητών, τη γνώση του για τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα εργασίας, την απουσία επικοινωνίας με τις εκπαιδευτικές αρχές, αλλά και συνήθως ομογενείς εκπαιδευτικούς, κ.ά. Το θετικό στοιχείο που αναφέρεται είναι η επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό. Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ομογενής ή αλλογενής εκπαιδευτικός της Ελληνικής γλώσσας και παιδείας είναι η ανεπαρκής γνώση της γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού, και η ύπαρξη ανομοιογένειας ως προς το μορφωτικό/επαγγελματικό τους υπόβαθρο και επίπεδο. Οι συνθήκες επίσης κάτω από τις οποίες προσφέρουν τις υπηρεσίες τους οι ομογενείς και αλλογενείς εκπαιδευτικοί της ελληνόγλωσσης παιδείας στο εξωτερικό δημιουργούν επιπρόσθετα προβλήματα. Για παράδειγμα, το μεγαλύτερο μέρος τους εργάζεται με όρους μερικής απασχόλησης και με χαμηλές αποδοχές. Το θετικό στοιχείο ως προς την κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών είναι ότι γνωρίζουν τις συνθήκες, τα προβλήματα και τη ψυχολογία των μαθητών που διδάσκουν, σε αντίθεση με τους αποσπασμένους από την Ελλάδα εκπαιδευτικούς. Πώς έχει όμως αντιμετωπιστεί μέχρι τώρα το πρόβλημα της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και παιδείας στους ομογενείς και αλλογενείς εκπαιδευτικούς; Πόσο αποτελεσματικοί θεωρούνται οι ακολουθούμενοι τρόποι κατάρτισης και επιμόρφωσης;

Οι πιο συνήθεις πρακτικές κατάρτισης και επιμόρφωσης των ομογενών/αλλογενών εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στη διεξαγωγή ολιγοήμερων σεμιναρίων που διεξάγονται είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό από διάφορους φορείς, κυρίως με χρηματοδότηση από το ελληνικό κράτος. Η λύση όμως αυτή έχει αποδειχθεί πολυδάπανη και αναποτελεσματική, γιατί δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ποσοτικές και

ποιοτικές απαιτήσεις της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Τα σεμινάρια αυτά είναι πολύ περιορισμένα σε χρονικό και ποσοτικό επίπεδο. Είναι επίσης γεγονός ότι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και οι εκδοτικοί οίκοι ή αυτοί που εκδίδουν εκπαιδευτικό υλικό εστιάζουν τις δραστηριότητές τους κυρίως στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές και πολύ λιγότερο για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αν λάβει κανείς υπόψη ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ομογενών μαθητών του εξωτερικού αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο των ομογενών με την πατρίδα και τους άλλους λαούς, τότε προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη να αναζητηθούν λύσεις για το σοβαρό θέμα της κατάρτισης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού με νέες μεθόδους.

Η εκρηκτική ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών πληροφορίας, των τηλεπικοινωνιών και της δικτυακής τεχνολογίας κατά την τελευταία δεκαετία έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον για την εξερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο συνδυασμός τους για τη δημιουργία ανοικτών και ευέλικτων εξ αποστάσεως συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Makrakis κ.ά., 1998, Retalis, Skordalakis & Makrakis, 1998, Τσαμασφύρος, 1998, Cowan, 1995). Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) ή ‘ανοικτή παιδεία’ αποτελεί ένα ιδεώδες, μια φιλοσοφία και μια μέθοδο (Βεργίδης κ.ά., 1998, Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Ο κατάλληλος δε συνδυασμός της υπερμεσικής τεχνολογίας και των σύγχρονων τηλεπικοινωνιακών μέσων παρέχει τεράστιες δυνατότητες στην παρουσίαση, διακίνηση, διάθεση, αναπροσαρμογή, επεξεργασία, αποθήρευση και πρόσβαση στην πληροφορία και γνώση, ανεξάρτητα τόπου και χρόνου. Τα επιτεύγματα στον τομέα της τεχνολογίας της τηλεματικής προσφέρουν επίσης πλήθος δυνατοτήτων, ιδιαίτερα όσον αφορά στην κατανόηση των εθνικών, γλωσσικών και πολιτιστικών διαφορών μεταξύ των λαών και την προαγωγή των συνεκτικών ιστορικών και πολιτιστικών στοιχείων που τους ενώνουν. Μέσα από την ανάπτυξη της τηλεμάθησης οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να “συνδιαλέγονται” με τους συναδέλφους τους από τον ομογενειακό ελληνισμό και τη μητροπολιτική Ελλάδα για θέματα που τους αφορούν. Η τηλεματική τεχνολογία παρέχει δυνατότητες ανάπτυξης νέων διαλογικών μορφών ανοικτής και εξ αποστάσεως κατάρτισης και επιμόρφωσης δίνοντας έτσι μια καινούργια διάσταση στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και παιδεία στους ομογενείς και αλλογενείς μαθητές στο εξωτερικό.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει παραδείγματα μέσα από τα οποία διαφαίνεται η θετική συνεισφορά των υπερμεσικών (συνδυασμός πολυμέσων και υπερκειμένου) συστημάτων ΑεξΑΕ στη διαβίωση μόρφωση και κατάρτιση (Makrakis κ.ά., 1998, Retalis, Makrakis, Skordalakis, 1998, Wulf & Schinzel, 1998, Τσαμασφύρος, 1998, Kuntz, 1995, Novick & Fickas, 1995, Martin, 1994, Davies & Pritchard, 1993). Υποστηρίζεται ότι τέτοια συστήματα εκπαίδευσης προσφέρουν στους αποδέκτες τους περισσότερες επιλογές σε σχέση με: (α) το περιεχόμενο της μάθησης, (β) τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, (γ) τις μεθόδους που θα επιλεγούν, (δ) το χρόνο που αφιερώνεται για μάθηση και (ε) το ρυθμό της μάθησης (Rodd, 1998, Broady, 1995, Haworth & Parker, 1995,

Leach, 1995, McGrath, 1995). Έχει υποστηριχθεί επίσης ότι η τηλεμαθησιακή διαδικασία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική όταν ο εκπαιδευόμενος έχει περισσότερο έλεγχο, ευελιξία και δυνατότητα συνεισφοράς, συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης και έχει τη δυνατότητα διαδραστικής επικοινωνίας σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (Resta, 1998, Ryan & Woodward, 1998, Seffah & Bouchard, 1998, Carvin, 1997, Goetter & Kazamek, 1990). Οι Jonassen και Reeves (1996) πιστεύουν ότι η δυνατότητα της τεχνολογίας να συνεισφέρει στη μεταφορά της μάθησης και να υποστηρίξει την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρει στους χρήστες της να οικοδομήσουν τη δική τους γνώση καθώς και τη δυνατότητα να αναπαραστήσουν τη γνώση.

2. Πλαίσιο Ανάπτυξης Συστημάτων ΑεξΑΕ

Η ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων τηλεκατάρτισης καθορίζεται από μια σειρά παραγόντων. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ΑεξΑΕ, η επιτυχία τους όμως εξαρτάται κυρίως από τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν το παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται (Norman & Maxwell, 1998, Frath, 1995, Wagner, 1993). Μερικοί από τους σημαντικότερους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός συστήματος ΑεξΑΕ είναι οι εξής: η ανάλυση των αναγκών, η διατύπωση διδακτικών/μαθησιακών στόχων, η επιλογή και οργάνωση του μαθησιακού υλικού, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου και η αξιολόγηση (Jones & Knezek, 1995, Martin, 1994). Ο Tessmer (1990) πιστεύει ότι το γενικό πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας, που αξίζει τη δική του ανάλυση. Γίνεται επίσης αναφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με την υιοθέτηση μιας τεχνολογικής καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια της υιοθέτησης δεν περιορίζεται αναγκαστικά στο χρήστη, αλλά σε όλους εκείνους τους παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται και υλοποιείται μια τεχνολογική και παιδαγωγική καινοτομία. Ως σημαντικοί παράγοντες 'υιοθέτησης' αναφέρονται: οι εκπαιδευτικές ανάγκες, τα χαρακτηριστικά του χρήστη, τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, το υλικό και λογισμικό, η οργάνωση και στήριξη και οι ατομικοί παράγοντες (Farquhar & Surry, 1994, Stockdill & Morehouse, 1992). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αναγκών οδηγούν στην επιλογή και διατύπωση των αντικειμενικών στόχων ενός συστήματος ΑεξΑΕ. Οι στόχοι είναι χρήσιμοι γιατί παρέχουν μια καλή βάση: (1) για το σχεδιασμό του διδακτικού περιεχομένου, (2) την οργάνωση όλων των διαδικασιών και (3) την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος. Επίσης, ο τρόπος οργάνωσης, σχεδίασης και ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού των θεματικών κύκλων κατάρτισης/επιμόρφωσης ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του συστήματος ΑεξΑΕ (Martin, 1994, Willis, 1989). Η τηλεεκπαιδευτική αποτελεσματικότητα είναι επίσης συνάρτηση και άλλων παραγόντων όπως η σαφήνεια στη διατύπωση και επιλογή

των στόχων κατάρτισης και στρατηγικών, η διάγνωση της εναρκτηρίας γνωστικής συμπεριφοράς και της εναρκτηρίας συναισθηματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων και η αλληλουχία ύφους μάθησης και παρουσίασης εκπαιδευτικού υλικού (Leach, 1995). Η επιλογή, παρουσίαση και επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού και η μετατροπή του σε υπερμεσική μορφή αποτελεί τη βάση του συστήματος τηλεκατάρτισης και καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό τόσο από τα αποτελέσματα της καταγραφής και ανάλυσης αναγκών, όσο και από τη φιλοσοφία του συστήματος και τις ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται. Η ανάπτυξη διδακτικών σχημάτων θεωρείται ως μια σημαντική διαδικασία που αποβλέπει στην επιτυχή υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων. Η αποτελεσματικότητα της ΑεΑΕ βασίζεται κυρίως στις αρχές της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας, και όχι στην τεχνολογία που χρησιμοποιείται (Wagner, 1993). Θεωρούμε όμως ότι η ανάπτυξη αυστηρά προκαθορισμένων διδακτικών σχημάτων ή διδακτικών αλγορίθμων δεν εναρμονίζεται ούτε με την ανοικτή φύση αυτής της μορφής παροχής μορφωτικών αγαθών ούτε και με τη φύση των πολλαπλών διαλογικών και αλληλεπιδραστικών τεχνολογιών. Η ανάπτυξη όμως ευέλικτων διδακτικών σχημάτων μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η νέα τεχνολογία της τηλεματικής στην ΑεΑΕ.

Για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και μεθοδολογίας και της υπερμεσικής/τηλεματικής τεχνολογίας. Στόχος θα είναι η αποτελεσματική κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας και παιδείας στο εξωτερικό έτσι ώστε να είναι δυνατή η ανάδειξη του διπολιτισμικού και διγλωσσικού κεφαλαίου των ομογενών μαθητών της διασποράς, αλλά επίσης και η δημιουργία φιλελληνικών συναισθημάτων στους αλλογενείς μαθητές της ελληνικής γλώσσας έτσι ώστε να μετέχουν της ελληνικής παιδείας. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η ακολουθητέα μεθοδολογία θα πρέπει να εστιαστεί σε διδακτικό υλικό και διδακτικές προσεγγίσεις κατάρτισης/επιμόρφωσης που προάγουν την κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα, καθώς και το φωνολογικό, μορφολογικό, δομικό, σημασιολογικό και λεξιλογικό επίπεδο. Όπως διαπιστώθηκε μέσα από την ανάλυση αναγκών που επιχειρήσαμε, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ευαισθητοποιηθεί σε τεχνικές που προάγουν όλες τις γλωσσικές ικανότητες και ιδιαίτερα την προφορική και γραπτή έκφρασή του ως χρήστη της Ελληνικής. Επιπλέον θα πρέπει να εξοπλιστεί με ιδέες και τεχνικές για να αντιμετωπίσει τα πολλαπλά επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών του, να παρέμβει με αποτελεσματικό τρόπο στα γλωσσικά σφάλματά τους, να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών για την εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας, να έχει το απαιτούμενο ύψος προσέγγισης των μαθητών, να μετατρέψει το πολιτισμικό ελάχιστο σε πολιτισμικό μέγιστο, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους, τις εκπαιδευτικές αρχές και την οικογένεια και να χειριστεί συγκεκριμένα προβλήματα της τάξης του. Παράλληλα με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού και του συστήματος, θα πρέπει να ληφθεί πρόνοια σχετικά με την εκπαίδευση αυτών που θα υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα τηλεκατάρτισης/επιμόρφωσης.

3. Πλαίσιο Παιδαγωγικών Αρχών και Κριτηρίων

Η ανάπτυξη όμως όλων των παραπάνω προτείνεται με βάση μια σειρά παιδαγωγικών αρχών και κριτηρίων που μπορούν να οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του Διαδικτύου (Internet) και του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web) στην ΑεΑΕ, με ειδική αναφορά στην κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ελληνικής γλώσσας και παιδείας στους ομογενείς/αλλογενείς μαθητές στο εξωτερικό. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να καθορισθεί ένα γενικό πλαίσιο βασικών παιδαγωγικών αρχών και κριτηρίων που πρέπει να ακολουθούνται για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την υλοποίηση και την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού υλικού που θα παραχθεί όσο και του συστήματος ΑεξΑΕ μέσα στο οποίο θα ενταχθεί. Οι τηλεμαθησιακές διαδικασίες απαιτούν νέες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις που απορρέουν κυρίως από συνεργατικές και εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης (Makrakis, 1998α, Rees, 1998, Watabe κ.ά, 1995, Yakimovicz & Murphy, 1995). Στο πλαίσιο αυτό προσαρμόζουμε τις παρακάτω βασικές παιδαγωγικές αρχές (Μακράκης, 1998β) στο σχεδιασμό υπερμεσικών τηλεκπαιδευτικών συστημάτων μέσω του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web).

1. Ενεργητική αυτονομία
2. Συνεργατική
3. Στοχαστικο-κριτική
4. Μεταβιβαστική
5. Διερευνητική
6. Αυθεντική

Ενεργητική αυτονομία

Η έννοια της ενεργητικής μαθησιακής αυτονομίας προϋποθέτει, αλλά και συνεπάγεται, ότι ο εκπαιδευόμενος θα αναπτύξει ένα ιδιαίτερο είδος ψυχολογικής σχέσης με τη διαδικασία και το περιεχόμενο της κατάρτισης καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρει ότι έχει μάθει σε άλλες κοινωνικές και μαθησιακές καταστάσεις (Little, 1991). Η διαδικασία της ενεργητικής μάθησης απαιτεί νέους ρόλους για τους εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Η διευκολυντική ρυθμιστική παρέμβαση του εκπαιδευτή συντελείται στο πλαίσιο μιας συνεχούς υποστήριξης των μαθησιακών επιδιώξεων των εκπαιδευόμενων με ταυτόχρονη σταδιακή απόσυρση του ελέγχου και της υποστήριξης από το σύστημα και τον εκπαιδευόμενο. Δημιουργείται, με άλλα λόγια, ένα “πλαίσιο στήριξης” (scaffolding) το οποίο μπορεί να οδηγήσει σταθερά τον εκπαιδευόμενο στην αυτόνομη και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (McLoughlin & Oliver, 1998). Αυτό σημαίνει αυτοδύναμη δράση, υπευθυνότητα και συμμετοχή στα μαθησιακά δρώμενα.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκατάρτισης/επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς (ομογενείς και αλλογενείς ή και αποσπασμένους από την Ελλάδα) που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό θα παρέχει τη δυνατότητα:

- να συμμετέχουν στη δημιουργία, τον εμπλουτισμό και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού,
- να ασκούν σημαντικό έλεγχο στον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με το τηλε-εκπαιδευτικό περιβάλλον (υλικό κατάρτισης/επιμόρφωσης και σύστημα τηλεκατάρτισης),
- να αναζητούν τη συναφή γνώση από άλλες περιοχές του WWW μέσω συνδέσμων,
- να καταθέτουν τις απόψεις, τις προθέσεις και τα επιχειρήματά τους μέσω της τεχνικής των Discussion Forums.

Συνεργατική

Οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζονται ατομοκεντρικά, αλλά ενθαρρύνεται η συνεργασία και η ομαδικότητα στην οικοδόμηση της νέας γνώσης αξιοποιώντας τις προσωπικές τους γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και τη δυναμική της ομάδας. Η συνεργατική διάσταση στη μάθηση δεν βοηθά μόνο στην οικοδόμηση της γνώσης αλλά αποτελεί επίσης ένα μέσο καλλιέργειας της ομαδικής σκέψης, της αλληλεγγύης και γενικά της σύσφιξης των κοινωνικών σχέσεων. Η διάσταση αυτή εκτός από τα γνωστικά οφέλη της αποτελεί επίσης και ένα μέσο αντιστάθμισης στον κίνδυνο δημιουργίας μιας ατομικιστικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- μηχανισμούς συνεργατικής μάθησης μέσα από την ανάπτυξη διαδραστικών ασκήσεων και μελετών περίπτωσης για τη διδακτική της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και ξένης,
- μηχανισμούς σύγχρονης (chat), ασύγχρονης (discussion forum) και προσωπικής επικοινωνίας (e-mail) ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και μεταξύ εκπαιδευόμενων και διδασκόντων σε θέματα διδακτικής της γλώσσας,
- ενθάρρυνση συμμετοχής σε εξωτερικές ομάδες ανταλλαγής πληροφοριών σε παρεμφερή θέματα, ιδιαίτερα με ειδικούς στο χώρο από την Ελλάδα και το εξωτερικό,
- δημιουργία προσωπικών μαθησιακών περιβαλλόντων και υλικού που έχουν νόημα για τον εκπαιδευόμενο,
- έμφαση τόσο στους εσωτερικούς μηχανισμούς της συμμετοχικής επικοινωνίας όσο και στο περιεχόμενο της επικοινωνίας,
- τη δυνατότητα να παρουσιάζουν προσχέδια των γραπτών εργασιών στους συμμετέχοντες, να ασκούν κριτική ο ένας στον άλλο στις εργασίες και να αναθεωρούν τις εργασίες τους ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης που αποκτάται από αυτή τη διαδικασία.

Στοχαστικο-κριτική

Η στοχαστικο-κριτική αρχή επικεντρώνεται κυρίως στη δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευόμενο να εκφράζει αυτό που έχει μάθει και να στοχάζεται πάνω στις

διαδικασίες και αποφάσεις μέσα από τις οποίες έφτασε στο τελικό αποτέλεσμα. Στη διαδικασία αυτή, με άλλα λόγια, ο εκπαιδευόμενος προβαίνει στην κριτική αυτο-αξιολόγηση ή αυτο-ανάλυση της μαθησιακής του πορείας, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ατομική επιλογή και δραστηριότητα.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- αλληλεπιδραστικές ασκήσεις για τη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι αυτο-αξιολογούν τις δραστηριότητες που εκτέλεσαν για να φτάσουν στο αποτέλεσμα,
- τη δυνατότητα να ανταλλάσουν απόψεις, να κάνουν κρίσεις και συγκρίσεις για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα των δικών τους δραστηριοτήτων τους, αλλά και των άλλων εκπαιδευομένων.

Μεταβιβαστική

Οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους από μια περιοχή μάθησης σε μια άλλη. Η μάθηση, δηλαδή, που αποκτάται θα μπορεί εύκολα να μεταβιβάζεται από μια κατάσταση προβλήματος σε μια άλλη κατάσταση και στον πραγματικό κόσμο. Για να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να αφομοιώσει τη γνώση και να τη μεταφέρει σε νέες καταστάσεις θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Η θέση αυτή αποτελεί βασική αρχή του εποικοδομισμού και συνδέεται στενά με τη χρήση ομαδο-συνεργατικών σχημάτων και διαλεκτικής επικοινωνίας. Η διαδικασία της μεταφοράς φαίνεται να συσχετίζεται με δύο αλληλένδετες έννοιες (Μακράκης, 1996): (1) τη συνδετικότητα και (2) τη συγκεκριμενοποίηση. Η έννοια της συνδετικότητας αναφέρεται στη σύνδεση του διδασκτέου με τη δράση και τη διακλαδική και διαθεματική προσέγγιση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας καθώς και με την αναζήτηση κοινών συνδετικών δεσμών ανάμεσα στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Η έννοια της συγκεκριμενοποίησης αναφέρεται στην ενσωμάτωση του διδασκτέου με την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνει το υποκείμενο. Οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν ριζοσπαστικές παρεμβάσεις απέναντι στην πολυδιάσπαση της γνώσης που αποτελεί τροχοπέδη στην κατανόηση και αντιμετώπιση προβλημάτων και φαινομένων.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης που βασίζονται στην ενεργοποίηση των διπολιτισμικών/διαπολιτισμικών και διγλωσσικών/πολυγλωσσικών στοιχείων των ομογενών μαθητών καθώς και οικουμενικών στοιχείων (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, ανθρώπινα δικαιώματα, ειρήνη),
- παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης που ενσωματώνουν τη χρήση του δομικού

μέρους της γλώσσας και του λεξιλογίου σύμφωνα με τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των ομογενών μαθητών που διδάσκουν οι εκπαιδευόμενοι,

- τα εργαλεία για μια σφαιρική, ολιστική και διακλαδική προσέγγιση στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας (π.χ. διασύνδεση της γλώσσας με την ιστορία και τον πολιτισμό),
- παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να ανταποκρίνονται στα βιώματα, στις παραστάσεις και τις εμπειρίες των ομογενών μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό.

Διερευνητική

Οι διερευνητικές προσεγγίσεις αποσκοπούν στο να καταστήσουν ικανούς τους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίζουν επιτυχώς και με αυτονομία προβληματικές καταστάσεις. Η προβληματοποίηση θεωρείται ως το πρώτο βήμα και βασικό στοιχείο της διερευνητικής διδακτικής προσέγγισης η οποία προσδίδει νόημα στο αντικείμενο και στις διαδικασίες της μαθησιακής διαδικασίας, ιδιαίτερα, όταν η διαδικασία της μάθησης προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- ολοκληρωμένα παραδείγματα και αναθέσεις εργασιών πάνω σε προβληματο-κεντρικές καταστάσεις, όπως είναι η επιλογή του διδακτικού υλικού, η οργάνωση/ιεράρχηση του υλικού, η παρουσίαση και αξιολόγηση του υλικού,
- τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήματα, να καταθέτουν απόψεις, να διατυπώνουν υποθέσεις, να αναπτύσσουν τεχνικές αξιολόγησης της μάθησης, να διαβάζουν γρήγορα ένα κείμενο με σκοπό να αξιολογήσουν τις επικοινωνιακές του παράμετρους ή τις οργανωτικές του αρχές ή στοιχεία, να κατανοούν την πληροφορία μέσω διαφορετικών μέσων προφορικής συνομιλίας κ.ά.,
- ενίσχυση των ομαδικών διερευνητικών δραστηριοτήτων με βάση την εσωτερική διαφοροποίηση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα τηλεκατάρτισης (π.χ. ενασχόληση με διαφορετικές πτυχές του ίδιου θέματος από διαφορετικές ομάδες ή υπο-ομάδες).

Αυθεντική

Ένα πρόβλημα είναι αυθεντικό όταν εντάσσεται στο ζωτικό χώρο του εκπαιδευόμενου, το αντιλαμβάνεται δηλαδή ως ενδιαφέρον, χρήσιμο, και σημαντικό. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται με πραγματικές καταστάσεις και αντιλαμβάνονται ότι οι δεξιότητες στην επίλυση αυτών των προβλημάτων είναι χρήσιμες στην επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή.

Με την έννοια αυτή, το σύστημα τηλεκπαίδευσης/επιμόρφωσης θα παρέχει στους εκπαιδευόμενους:

- μηχανισμούς, τεχνικές και εργαλεία με τα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα καταρτίζο-

νται στην αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ελληνικού υλικού (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά, εικόνες, βίντεο κ.ά.) που διατίθενται μέσω του Παγκόσμιου Ιστού (Web),

- παραδείγματα, ασκήσεις και μελέτες περίπτωσης μέσα από τα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να αναπτύξουν τις βασικές τεχνικές διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων (ομιλία, ανάγνωση/κατανόηση, γραπτή έκφραση, ακρόαση/κατανόηση) ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες των ομογενών μαθητών,
- ανάπτυξη τεχνικών διδασκαλίας για τη γραπτή μεταφορά προφορικού λόγου, καθώς και παγιωμένων μορφών γραπτού λόγου,
- τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τη συμμετοχική τους συνεισφορά στα μαθησιακά δρώμενα και αποτελέσματα,
- χρήση διδακτικών/μαθησιακών δραστηριοτήτων σε πραγματικά και εικονικά περιβάλλοντα βασιζόμενα στις βιωματικές εμπειρίες των ομογενών μαθητών.

4. Επίλογος

Ο σημερινός κόσμος χαρακτηρίζεται από μαζική χρήση προϊόντων πληροφορικής, ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο και ανάγκη συνεχούς κατάρτισης/επιμόρφωσης (διαβίου) σε όλους τους τομείς. Οι συνεχείς εξελίξεις δεν απαιτούν τη συγγραφή νέου διδακτικού υλικού για την κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στη μορφή διδακτικών εγχειριδίων, αλλά τη συνεχή ενημέρωση, αναδιαμόρφωση και επαναχρησιμοποίηση εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει μετατραπεί και αποθηκευθεί σε υπερμεσική μορφή. Το εκπαιδευτικό επιμορφωτικό υλικό μπορεί να παρέχεται μέσω της τηλεματικής σε απομακρυσμένα μέλη, που διαφορετικά δεν θα είχαν πρόσβαση οι εκπαιδευόμενοι. Η κατάργηση των περιορισμών τόπου και χρόνου και η ευκολία στην αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις διαγραφόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών δίνουν μια νέα διάσταση στην κατάρτισή τους και την προαγωγή της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς μαθητές. Με την επίτευξη της εκπαίδευσης από απόσταση και τη χρήση της τηλεματικής στους ομογενείς εκπαιδευτικούς της Ελληνικής μπορούν επίσης να λυθούν μια σειρά κοινωνικών, εκπαιδευτικών και οικονομικών προβλημάτων που απασχολούν την Ελλάδα και την ελληνική διασπορά. Αναμένεται ότι, όσο θα αναπτύσσεται η ποιότητα και η ποσότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική γλώσσα στους ομογενείς μαθητές τόσο θα μειώνεται η ανάγκη απόσπασης στο εξωτερικό εκατοντάδων Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Η ανάπτυξη ενός συστήματος τηλεκατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο εξωτερικό, αναμένεται να συμβάλει σημαντικά στην αναστροφή της τάσης μείωσης του αριθμού των ομογενών μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα Ελληνικής γλώσσας στην ελληνική διασπορά. Ενώ, παράλληλα, θα δημιουργήσει τα κίνητρα και τις προϋποθέσεις για την πιθανή ένταξη ομογενών μαθητών σε προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού. Η κατάσταση αυτή όπως είναι γνωστό δημιουργεί πολλά προβλήματα

στην εύρυθμη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και σημαντικό οικονομικό κόστος στην εθνική οικονομία. Το σύστημα αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξοικονόμηση σημαντικών ανθρωπίνων και οικονομικών πόρων στη χώρα μας, με ταυτόχρονη αναβάθμιση της ποιότητας και ποσότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως δεύτερη και ξένη γλώσσα στους ομογενείς και αλλογενείς μαθητές του εξωτερικού. Αυτό θα έχει ως συνέπεια την ενεργοποίηση των διπολιτισμικών, διγλωσσικών και διαπολιτισμικών στοιχείων των ομογενών μαθητών. Ένα τέτοιο σύστημα τηλεκατάρτισης/επιμόρφωσης θα μπορούσε να δώσει λύσεις τόσο σε ποσοτικό όσο και σε ποιοτικό επίπεδο στις σημερινές αλλά περισσότερο στις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Ελληνικής στη διασπορά. Μέσα από αυτό το σύστημα θα γίνει δυνατή η διασύνδεση και επικοινωνία των εκπαιδευτικών, ομογενών και αλλογενών, με τους Έλληνες από την Ελλάδα. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να συμβάλει όχι μόνο σε ανταλλαγές εμπειριών και γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη των δεσμών, ιδιαίτερα τη σημερινή περίοδο. Η δυνατότητα συνεχούς κατάρτισης / επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση του Internet/Web ως εργαλείου, μέσου και πηγή εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού, αναμένεται να προάγει τη διατήρηση και καλλιέργεια της διπολιτισμικής, διαπολιτισμικής και διγλωσσικής παιδείας των ομογενών μαθητών του εξωτερικού. Η δημιουργία μιας κρίσιμης μάζας επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών θα αποτελέσει τη βάση για την προαγωγή του διπολιτισμικού και διγλωσσικού κεφαλαίου των ομογενών μαθητών της διασποράς και μπορεί να αναστρέψει τη συνεχή εθνογλωσσική συρρίκνωση των ομογενών.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης,

Α., Λυκουργιώτης,

Α., Μακράκης, Β.,

Ματραλής, Χ. (1998):

Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες. Τόμος Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Broady, E. (1995):

You are your own best resource: Promoting confidence and autonomous learning in teacher education at a distance- A case study. Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.) Distance Education for Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.49-65).

Carvin, A. (1997):

Ed-Web: Exploring Technology and School Reform. [Http://edweb.cnidr.org90/web.effects.html](http://edweb.cnidr.org90/web.effects.html)

- Cowan, J. (1995):** The advantages and disadvantages of distance education. Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.) Distance Education for Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.14-20).
- Davies, D. & Pritchard, A. (1993):** The multimedia teleschool- linking european initiatives. Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 9, No.2, σ.107-114.
- Farquhar, J. & Surry, D.W. (1994):** Adoption analysis: an additional tool for instructional developers. Educational and Training Technology International, Vol. 31, No. 1, σ. 19-25.
- Frath, P. (1995):** What context for liberated computer assisted language learning? Στο J. D. Tinely & T.J. Weert (Επιμ.), Proceedings of the World Conference on Computers in Education VI. CD-ROM. IFIP Chapman & Hall. (σ.295-303).
- Goetter, W. & Kazamek, F.E. (1990):** Collaboration: a paradox for independent learning. International Journal of University Adult Education, Vol. XXIX, No. 2, σ.22-29.
- Haworth, T. & Parker, R. (1995):** The contribution of a face-to-face component in initial teacher training at a distance. Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.), Distance Education for Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.78-94).
- Jonassen, D. & Reeves, T. (1996):** Learning with technology: using computers as cognitive tools. Στο D. H. Jonassen (Επιμ.), Handbook of Research on Educational Communication and Telecommunications. New York: Scholastic Press (σ.693-719).
- Jones, G. & Knezek, G. (1995):** Categorising distance learning systems: discovering successful ingredients. Proceedings of the World Conference on Computers in Education VI. CD-ROM Edited by J. D. Tinely & T.J. Weert. IFIP Chapman & Hall. (σ. 243-248).
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998):** Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων και Διδασκομένων. Τόμος Β΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kuntz, P. (1995):** Swahili-L: the Internet promotes literacy. Computers and Education, Vol. 24, No. 3, σ.177-181.
- Leach, R. (1995):** Language teacher training by distance learning: models of delivery. Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.), Distance Education for Language Teachers.

- Little, D. (1991):** Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.35-48).
Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.
- Μακρόακης, Β. (1996):** Η οικουμενική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση: μια προσέγγιση. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακρόακη (Επιμ.), Ευρώπη και Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (σ.20-45).
- Makrakis, V. (1998α):** Guidelines for the design and development of computer-mediated collaborative open distance learning courseware. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 1, (σ.891-895).
- Μακρόακης, Β. (1998β):** Αρχές παιδαγωγικού σχεδιασμού συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω του Παγκόσμιου Ιστού (WWW). Στο Γ. Τσαμασφύρος (Επιμ.), Τηλεκπαίδευση: Η Σημερινή Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας. Ε.ΜΠ. (σ.56-64).
- Makrakis, V., Retalis, S., Koutoumanos, T., Skordalakis, E. (1998):** Evaluating the effectiveness of the NTUA's Web-based open learning system: A case study. Journal of Universal Computer Science, www.iicm.edu/jucs_4_3
- Martin, B. (1994):** Using distance education to teach instructional design to preservice teachers. Educational Technology, Vol. 34, No.3, σ.49-55.
- McGrath, I. (1995):** Pre-service training for language teachers: face-to-face or at a distance? Στο R. Howard & I. McGrath (Επιμ.), Distance Education for Language Teachers. Clevedon: Multilingual Matters Ltd (σ.66-94).
- McLoughlin & Oliver, R. (1998):** Scaffolding higher order thinking in a telelearning environment. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 1, (σ.932-939).
- Norman, S. & Maxwell, J. (1998):** Instructional design principles for a distributed learning environment. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1774-1779).
- Novick, D. & Fickas, S. (1995):** Collaborative networked hypermedia education: lessons from the NERO Project. Computers and

- Education, Vol. 24, No. 3, σ.157-162.
- Rees, K. (1998):** Computer-mediated communication in continuing professional education: a guarded appraisal. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1121-1126).
- Resta, P. (1998):** Collaboration technologies as a catalyst for changing teacher practices. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1145-1150).
- Retalis, S., Skordalakis, E. & Makrakis, V. (1998):** A Methodology for evaluating the effectiveness of the use of new technologies in ODL. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1151-1156).
- Rodd, J. (1998):** Distance learning with a difference: using the Internet to deliver higher education. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1169-1174).
- Ryan, M. & Woodward, L. (1998):** Impact of computer mediated communication (CMC) on distance tutoring. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1203-1207).
- Seffah A. & Bouchard, M. (1998):** A discussion of pedagogical strategies and resources associated with software engineering training over the Internet. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1259-1263).
- Stockdill, S. H. & Morehouse, D.L. (1992):** Critical factors in the successful adoption of technology: a checklist based on TDC findings. Educational Technology, Vol. 32, No.1, σ.57-58.
- Τάμης, Α.Μ. (1993):** Συνοπτική εικόνα και προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά των ομογενών στην Αυστραλία. Πρακτικά ΣΤ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου “Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του”, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ελληνικά Γράμματα (σ.276-288).
- Tessmer, M. (1990):** Environment analysis: a neglected stage of instructional design. Educational Technology Research

- and Development, Vol. 38, σ.55-64.
- Τσαμασφύρος, Γ. (1998-Επιμ.):** Τηλεκπαίδευση: Η Σημερινή Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας. Ε.ΜΠ.
- Wagner, E. (1993):** The telecommunications regulatory environment and its impact upon distance education. Educational Technology, Vol. 33, No.12, σ.29-33.
- Watabe, K. et al., (1995):** An Internet based collaborative distance learning system: CODILES. Computers and Education, Vol. 24, No. 3, σ.141-155.
- Willis, B. (1991):** Distance education: here today, gone tomorrow?. Educational Technology, Vol. 31, No.2, σ.32-34.
- Wulf, V. & Schinzel, B. (1998):** Lecture and tutorial via the Internet-experiences from a pilot project connecting five universities. Στο T. Ottrmann & I. Tornek (Επιμ.), Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg, Germany Vol. 2, (σ.1516-1521).
- Yakimovicz, A. & Murphy, K. (1995):** Constructivism and collaboration on the Internet: Case Study of a Graduate Class Experience. Computers and Education, Vol. 24, No. 3, σ.203-209.

ΨΗΦΙΣΜΑ ΣΥΝΕΔΡΩΝ

Εμείς οι σύνεδροι του Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου (από τις Η.Π.Α., τον Καναδά, την Αργεντινή, την Αυστραλία, τη Νότια Αφρική, τη Γεωργία, την Ουκρανία, τη Ρωσία, τη Γερμανία, το Βέλγιο, τη Βρετανία, τη Σουηδία, την Κύπρο και την Ελλάδα), το οποίο έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης από 26 - 28 Ιουνίου 1998 στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών”, απευθυνόμαστε στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στην Ελληνική Κυβέρνηση και στο Ελληνικό Κοινοβούλιο με την πρόταση - αίτημα:

— Να εγκαθιδρυθεί ένα δορυφορικό κανάλι το οποίο να έχει τη δυνατότητα να εκπέμπει όλο το 24ωρο και να χρησιμεύει ως βάση για δορυφορική τηλεόραση, μέσα από την οποία θα παρουσιάζονται:

- Εκπαιδευτικά προγράμματα για τη γλώσσα, την ιστορία, τη γεωγραφία και τον πολιτισμό.
- Πολιτιστικά προγράμματα
- Προγράμματα συνεχούς κατάρτισης εκπαιδευτικών
- Θέματα που αφορούν τον ελληνισμό της διασποράς
- Τηλεσυνδιασκέψεις κ.λπ.

— Να διασφαλιστεί η συνέχιση του έργου “Παιδεία Ομογενών” (π.χ. μέσω της ένταξής του στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης), έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, το οποίο θα καλύπτει τουλάχιστον τις στοιχειώδεις ανάγκες για την διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, την διδασκαλία Στοιχείων Πολιτισμού σε παιδιά και νέους Ελληνικής καταγωγής, καθώς και την διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε αλλοεθνείς - αλλόφωνους μαθητές.

Το βιβλίο τυπώθηκε το 1999
σε 2.000 αντίτυπα
στη ΓΡΑΦΟΤΕΧΝΙΚΗ ΚΡΗΤΗΣ Α.Ε.Ε.
(3ο χλμ. Εθνικής οδού Ρεθύμνου-Χανίων, τηλ. 0831/22223, 27627)