

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**

### **ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ερευνητικό στόχο του κεφαλαίου αυτού θα αποτελέσει (α) η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των παραγόντων που ρυθμίζουν και επηρεάζουν τους φορείς και μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, (β) η προσπάθεια εντοπισμού και τυπολογικής κατάταξης των φορέων, οι οποίοι συντείνουν στη διαμόρφωση της γλωσσικής διατήρησης της Ελληνικής στην Αυστραλία και (γ) η απόδοση της εικόνας και των προβλημάτων, τα οποία σχετίζονται με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Ο όρος «ελληνόγλωσση εκπαίδευση» περιλαμβάνει τη διδασκαλία της Ελληνικής αλλά και μαθημάτων, τα οποία προσφέρονται στην Ελληνική.

#### **3.1 Το θεωρητικό υπόβαθρο**

Η σπουδαιότητα ή το ασήμαντο μιας έννοιας καθορίζονται από εσωτερικά, δηλαδή οργανικά κριτήρια και από εξωτερικά, δηλαδή θεωρητικά δεδομένα. Η έννοια της αξίας είναι καθαρά υποκειμενικό φαινόμενο, έχει σχέση με την ψυχολογία του ατόμου και καθορίζεται από την προδιάθεση του καθενός. Στην περίπτωση της γλώσσας, εσωτερικά κριτήρια, δηλαδή οργανικά, λειτουργικά, είναι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, και εξωτερικά κριτήρια, δηλαδή εξωγλωσσικά είναι τα κοινωνικο-ψυχολογικά.

Προοιμιακά θα είναι πρακτικό επίσης να ειπωθεί ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται αλλοτροπικά από τους λαούς και τα έθνη. Για πολλούς λαούς η γλώσσα λειτούργησε μόνον ως επικοινωνιακό μέσο. Δεν αποτέλεσε μέρος της κοινωνικής και πολιτιστικής ταυτότητάς τους, δεν λειτούργησε συμβολικά. Οι λαοί αυτοί χρεοκόπησαν ιστορικά και αφομοιώθηκαν. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τους Φοίνικες, τους Βαβυλωνίους, τους Χετταίους, τους Σουμερείους. Το ίδιο συνέβη και με τη Λατινική. Λειτούργησε χωρίς εθνολογική βάση.

Μέχρι το 1973, που η Ελληνική διδασκόταν αποκλειστικά σε Έλληνες, μέσα στους καθαρά ομογενειακούς χώρους, οι στόχοι της διδασκαλίας ήταν περιορισμένοι και διαμορφώνονταν από κριτήρια συναισθηματικά. Ο κύριος σκοπός των ταγών της κοινοτικής εξουσίας πριν από 40 χρόνια ήταν να διατηρήσουν τα ελληνόπουλα συναισθηματικό δεσμό με την Ελλάδα και τους συγγενείς και φίλους στην Ελλάδα, ιδιαίτερα κάτω από τις δυσκολίες που δημιουργούνταν σχετικά με την εκμάθηση της Ελληνικής, ακατάλληλες αίθουσες, προσωπικό χωρίς τα σχετικά προσόντα και την εκπαίδευση, το εχθρικό περιβάλλον που δημιουργούσε η υπεροψία του Αγγλοέλλη συναδέλφου στο κρατικό σχολείο. Σήμερα, και παρά την υπεροψία με την οποία αντικρίζουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί τη διεθνικότητα της Αγγλικής, οι αρνητικές συνθήκες που ανα-

φέρθηκαν παραπάνω έχουν από καιρού εκλείπει.

Από το 1980 και μετά η Ελληνική προσφέρεται στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σπουδαστές μη ελληνικής καταγωγής. Στο δημοτικό πολλοί αλλοεθνείς επιλέγουν την Ελληνική για λόγους καθαρά εκπαιδευτικούς, πνευματικούς, στη δευτεροβάθμια παιδεία για λόγους διαπολιτιστικούς, ενώ οι ενήλικες για λόγους καθαρά επαγγελματικούς, πρακτικούς, εργοδότησης ή επικοινωνιακούς (διεθνικοί γάμοι και τουρισμός). Μέχρι το 1973, τα αίτια της διδασκαλίας της Ελληνικής ήταν καθαρά συναισθηματικά. Την τελευταία εικοσαετία θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τρία βασικά κίνητρα εκμάθησης της Ελληνικής:

- (α) Γλωσσικοί στόχοι
- (β) Ακαδημαϊκοί, και
- (γ) Επαγγελματικοί

Ο σκοπός της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, που είχε ως στόχο τη γλωσσική της διατήρηση στα παιδιά των Ελλήνων εποίκων, εξυπηρετήθηκε κυρίως από τα απογευματινά σχολεία. Στα σχολεία αυτά η Ελληνική διδασκόταν από 220-320 ώρες ετησίως. Από τα μέσα όμως του 1980, με την εγγραφή μαθητών στις τάξεις παιδιών τρίτης γενιάς και αλλοεθνών, ο γλωσσολογικός σκοπός αλλοιώθηκε. Η έμφαση της διδασκαλίας μετατοπίστηκε και το επίπεδο της επάρκειας άρχισε να υποχωρεί. Οι εκπαιδευτικοί των Νεοελληνικών άρχισαν να αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο ότι η έμφαση θα πρέπει να στραφεί στην προφορική και διαλογική επάρκεια του μαθητή παρά στην ικανότητά του να γράφει τη γλώσσα. Από την άλλη, οι Αυστραλογεννημένοι γονείς δεν είχαν ούτε τη διάθεση ούτε και την επιμονή των Ελληνογεννημένων γονέων να επιμένουν σε μια πληρέστερη επάρκεια των παιδιών τους στην Ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να μειωθεί ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας από 160 σε 120 ετησίως. Αυτό οδήγησε και στην αλλοίωση της λειτουργικότητας της διδασκαλίας της Ελληνικής, αφού άρχισε να διδάσκεται ολόένα και περισσότερο από γλώσσα συγκεκριμένης εθνότητας ομάδας (Community Language) ως γλώσσα απλά πέραν της κυρίαρχης Αγγλικής [Language Other Than English (LOTE)].

Οι ακαδημαϊκοί στόχοι εμπεδώνονται, όπως είδαμε, με την ύπαρξη και διδασκαλία της Ελληνικής σε 10 πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας, όπου πάνω από 1000 σπουδαστές τη μελετούν και ειδικούνται. Οι επαγγελματικοί στόχοι έχουν σχέση με τους νέους χώρους προσανατολισμού των σπουδαστών της Ελληνικής- τουρισμός, διπλωματικό σώμα, δημοσιοϋπαλληλικός κ.λπ.

Η Ελληνική θα συνεχίζει να παίζει σπουδαίο ρόλο στην Αυστραλία, εφόσον (α) η ελληνική οικογένεια αναλάβει τις ευθύνες της και διεκδικήσει μέσα από τη γλώσσα την πολιτιστική φυσιογνωμία και εθνική καταγωγή, (β) τα σχολεία δρομολογήσουν προγράμματα, που θα διαστείλουν τα ήδη λειτουργούντα συρρικνωμένα ωράρια που βολεύουν τους πάντες εκτός από τη σωστή εκμάθηση της Ελληνικής και (γ) λειτουργήσουν απρόσκοπτα και αρμονικά οι δομήσεις του Ελληνισμού (κοινότητα-εκκλησία-επιμέρους οργανισμοί) εστιάζοντας την προσοχή τους σε θέματα της γλώσσας και διεκδικώντας τα προνόμιά τους ως ισότιμοι πολίτες της Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας.

Η ελληνική γλώσσα σήμερα λειτουργεί σε τρία επίπεδα στην Αυστραλία: (α) ως γλώσσα μειονότητας, η οποία χρησιμοποιείται από τα μέλη της ως μέσο επικοινωνίας αλλά και συμβολικά (για να εκδηλώσει εθνική καταγωγή), (β) ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα που χρησιμοποιείται από την ευρύτερη αυστραλιανή κοινωνία για λόγους κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτικούς, και (γ) ως σύγχρονο συνακόλουθο της παράδοσης της αρχαίας ελληνικής γραμματολογίας η οποία ακόμη, παρά την συρρίκνωση που δοκιμάζει, συνεχίζει να επηρεάζει σχετικά την Αυστραλία και το εκπαιδευτικό σύστημά της (προσφέρεται σε δευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο επίπεδο σ' ολόκληρη τη χώρα).

### 3.2 Η ταυτότητα των φορέων και οι μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια η λειτουργικότητα της Ελληνικής διευρύνθηκε για λόγους κοινωνικής δικαιοσύνης, επαγγελματικού προσανατολισμού, πνευματικής ικανοποίησης και ακαδημαϊκών σπουδών σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της προ-σχολικής παιδείας, και προσφέρεται σε όλες τις Πολιτείες και τις Επικράτειες της Αυστραλίας. Συνολικά 13 φορείς, δηλαδή ο **κρατικός** με τέσσερις φορείς-στο σύστημα της συστηματικής εκπαίδευσης, στα σαββατιανά κρατικά, στα τμήματα αλληλογραφίας, στα ηλεκτρονικώς κατευθυνόμενα ελληνόγλωσσα προγράμματα, ο **εθνοτικός** φορέας με τα σχολεία της Αρχιεπισκοπής, των Κοινοτήτων και τα Ανεξάρτητα, ο φορέας των **Ημερήσιων Ελληνικών Σχολείων**, των **Ανεξάρτητων και των Καθολικών Κολεγίων**, των **TAFE**, των **Πανεπιστημίων**, των **Πανεπιστημιακών Κέντρων** (Non Awards), και των **Ιδιωτικών Φροντιστηρίων** προσφέρουν τμήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία σ' ένα σύνολο 46.276 σπουδαστών. Οι στόχοι, οι επιδιώξεις και η κατεύθυνση της διδασκαλίας ποικίλει από φορέα σε φορέα, ενώ η Ελληνική προσφέρεται από ένα σύνολο 379 ανεξάρτητων, μεταξύ τους, εκπαιδευτικών οργάνωσεων.

Στο επίπεδο της στοιχειώδους παιδείας, η Ελληνική προσφέρεται σε παιδιά προ-σχολικής ηλικίας (90 σχολεία στη χώρα) και στην πρωτοβάθμια, όπου είναι η τρίτη περισσότερο δημοφιλής γλώσσα, μετά την Ιταλική. Στο κρατικό σύστημα, 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 αναδυόμενα, διδασκαλία ως μητρικής, διδασκαλία ως ξένης). Το 41% του συνόλου των μαθητών της Ελληνικής παρακολουθεί τα κυβερνητικά σχολεία, το 31% τα ελληνικά απογευματινά σχολεία, το 10% τα ημερήσια Ελληνικά Κολέγια και το 1% τα καθολικά και αγγλικανικά (βλέπε σχετικό Πίνακα).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός και ο τύπος των σχολείων πολλαπλασιάζεται. Το 39% των σπουδαστών της Ελληνικής παρακολουθεί τα κυβερνητικά σχολεία, το 1% τα κρατικά Σαββατιανά προγράμματα, το 0,2% τα κυβερνητικά κέντρα σπουδών με αλληλογραφία, το 0,25% τα καθολικά, το 42% τα ελληνικά απογευματινά, το 6% τα Ελληνικά Ημερήσια Ορθόδοξα σχολεία, το 0,6% τα ανεξάρτητα αγγλικανικά

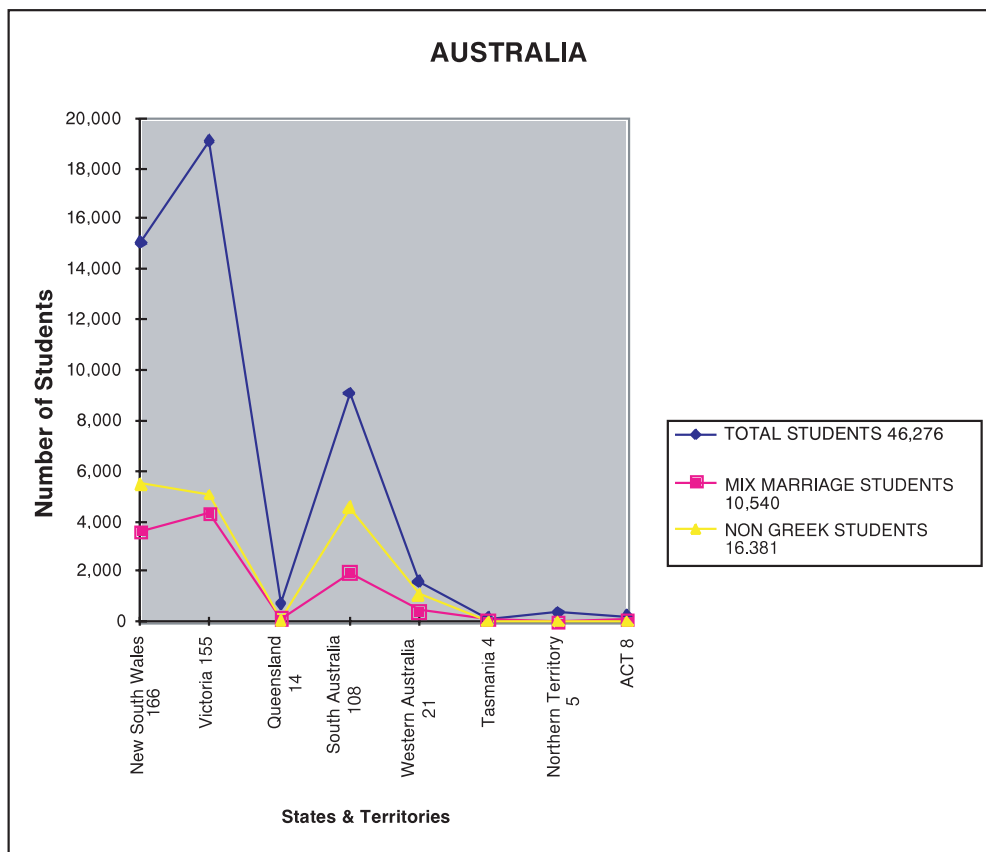
και το 2,5% ιδιωτικές σχολές.

<b>ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ</b>						
<b>ΠΟΛΙΤΕΙΑ</b>	<b>Αριθμός Σχολείων</b>	<b>Αριθμός Μαθητών</b>	<b>Ποσοστό Διεθνικών</b>	<b>Αριθμός Διεθνικών</b>	<b>Ποσοστό Αλλοεθνών</b>	<b>Αριθμός Αλλοεθνών</b>
Νέα Νότια Ουαλία	166	15.055	24%	3.624	34%	5.523
Βικτωρία	155	19.136	23%	4.315	26%	5.052
Κουησλάνδη	14	715	22%	159	10%	72
Νότια Αυστραλία	108	9.090	21%	1.919	50%	4.583
Δυτική Αυστραλία	21	1.594	25%	400	69%	1.099
Τασμανία	4	141	27%	37	11%	16
Βόρεια Επικρατεία	5	336	9%	30	4%	14
Επικρατεία Πρωτεύουσας	8	209	27%	56	11%	23
<b>Σύνολο</b>	<b>481</b>	<b>46.276</b>	<b>23%</b>	<b>10.540</b>	<b>35%</b>	<b>1.638</b>

#### **Πίνακας 5ος**

*Εμφαίνεται ο συνολικός αριθμός των σπουδαστών της Ελληνικής στην Αυστραλία*  
**Πηγή:** Η Απογραφή του 1996 της Αυστραλιανής Στατιστικής Υπηρεσίας και διασταυρώσεις της Έρευνας στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (2001).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το κλίμα της αρχικής ευφορίας και ανάπτυξης (μέχρι το 1995), ανέκαμψε η επιβολή αυστηρών οικονομικών περιορισμών στο σύστημα των δαπανών. Ο αριθμός των Τμημάτων Ελληνικών Σπουδών ακολούθησε τη φθίνουσα πορεία των άλλων γλωσσών. Η αριθμητική συρρίκνωση οδήγησε το Πανεπιστήμιο Deakin στη Μελβούρνη και New England, Armidale, να καταργήσουν τα Τμήματα Ελληνικών το 1996 και 2001 αντιστοίχως, ενώ τα Πανεπιστήμια Μελβούρνης και Monash οργανικά ενσωματώθηκαν στο Πανεπιστήμιο του La Trobe, το οποίο και προικίσθηκε επιπλέον με το Εθνικό Κέντρο Ελληνικών Μελετών και Έρευνας. Αν και ο δείκτης συγκράτησης των φοιτητών στα Πανεπιστήμια παρέμεινε ισχυρός μέχρι το 1997, ο συνολικός αριθμός των φοιτητών μειώθηκε σε σχέση με τα δεδομένα που ίσχυαν πριν από την επιβολή των περιορισμών, σε 1030 φοιτητές. Ο αριθμός των φοιτητών μη ελληνικής καταγωγής στα πανεπιστημιακά Τμήματα, σήμερα, ανέρχεται στους 150. Τα τελευταία πέντε χρόνια, αρκετά Τμήματα υποχρεώθηκαν να εισαγάγουν πλήρη και ανεξάρτητη σειρά μαθημάτων για τους αρχαίους καθ' όλη τη διάρκεια της τριετούς φοίτησης, να ενισχύσουν με περισσότερες ώρες τα τμήματα μεσαίας κατάρτισης, προκειμένου να προσελκύσουν περισσότερους φοιτητές. Επίσης το μάθημα των Ελληνικών στη δωδεκάτη τάξη (ως μάθημα εισαγωγικών εξετάσεων για το πανεπιστήμιο) προσαρμόστηκε στη γλωσσική κατάσταση που διαμορφώνεται στην Αυστραλία, εξαιτίας του ότι η Ελληνική μιλιέται και από χρήστες μη ελληνικής καταγωγής, και από παιδιά που αντλούν το λεξιλόγιό τους από το ήδη συρρικνωμένο ρεπερτόριο της εθνολέκτου των γονέων τους.



**Διάγραμμα 7ο**

*Εμφαίνεται διαγραμματικά ο μαθητικός πληθυσμός κατά Πολιτεία και Περιοχή*  
**Πηγή:** Η Απογραφή του 1996 της Αυστραλιανής Στατιστικής Υπηρεσίας και διασταυρώσεις της Έρευνας Παιδεία Ομογενών (2001).

Τα Τμήματα Ελληνικών Σπουδών προσφέρουν μεγάλη ποικιλία ακαδημαϊκών χώρων και επιστημονικών αντικειμένων στην προσπάθειά τους να αυξήσουν τις ερευνητικές δραστηριότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού και να προσελκύσουν περισσότερους φοιτητές. Οι περιοχές επιστήμης ποικίλουν από διδασκαλία της γλώσσας, φιλολογίας, γλωσσολογίας, διαλεκτολογίας, θεάτρου, εποίκησης και μετανάστευσης μέχρι και ιστορίας πολιτισμού. Υγιής είναι ο αριθμός των φοιτητών των μεταπτυχιακών σπουδών, ιδιαίτερα στη Μελβούρνη και στο Σύδνεϊ, όπου και διαμένει το 82% του συνολικού αριθμού των Ελλήνων εποίκων. Ο αριθμός των μεταπτυχιακών φοιτητών των Τμημάτων Ελληνικών Σπουδών αποτελεί το 40% του συνόλου των μεταπτυχιακών φοιτητών σ' όλα τα τμήματα γλωσσών της χώρας, γεγονός που προδίδει την περαιτέρω επιστημονική ανάπτυξη και ερευνητική εμβέλεια των ελληνικών σπουδών.

Τα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία, όσον αφορά στους φορείς που την προσφέρουν σχετίζονται:

**(α) Με τη συνοχή και συνεκτικότητα των φορέων που προσφέρουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.** Τα προβλήματα που προκύπτουν από την ποικιλία της προσφοράς αφορούν τη διαπίδυση των προγραμμάτων, την έλλειψη συνεκτικότητας των εφαρμοζόμενων μεθόδων, τον αυτοσχεδιασμό των διδασκόντων. Αποτέλεσμα της μεταξύ τους χαλαρής διάρθρωσης των δεκαετιών φορέων είναι να μην υπάρχει συχνά ο σύνδεσμος και η συνέχεια της φοίτησης για τους σπουδαστές μεταξύ δημοτικών σχολείων και των Γυμνασίων του αυτού γεωγραφικού χώρου, 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. Εξαιτίας της κατάστασης αυτής, δύο Πολιτείες (Κουησλάνδη και Βόρεια Επικράτεια της Αυστραλίας) προσφέρουν μαθήματα Ελληνικής μόνο στο Γυμνάσιο.

**(β) Με το πρόγραμμα σπουδών, το είδος και την έμφαση της Ελληνικής που προσφέρεται σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.** Μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970 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 αποκλειστική γλώσσα εθνικής μειονότητας. Το μάθημα δεν προσφέρεται κατά συνέπεια σε μαθητές που έχουν την Ελληνική μητρική τους γλώσσα. Επιπλέον, το 1993, το 99% των μαθητών του δημοτικού και το 82% των μαθητών του Γυμνασίου γεννήθηκαν στην Αυστραλία, καθώς επίσης το 59% και το 38% των γονέων αντιστοίχως. Η διαφοροποίηση της βάσης δεν βρήκε έτοιμους το σύστημα, τους φορείς και τους εκπαιδευτικούς. Δεν υπάρχουν προγράμματα, που να απευθύνονται στις διαφορετικές γνωστικές 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 γνωστικά 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, συντρέχουν μέσα στην τάξη 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 (language achievement), η γλωσσική απόδοση ως στοιχείου που αποδειχθεί τη γλωσσική επάρκεια (language competence) και η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (language skills), των ειδικών δηλαδή δεξιοτήτων που καλλιεργεί συστηματικά ο μαθητής κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής 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, 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 θα επιτρέπει τον αυτοσχεδιασμό σε περίπτωση που σημειωθούν δυσκολίες στην επικοινωνία. Στην Αυστραλία, εξαιτίας των πε-

ριορισμών που ισχύουν, 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 συμβατικούς ορθή προφορά των φωνημάτων της Ελληνικής, χωρίς την επίδραση της δασύτητας της Αυστραλιανής, στην εμπέλεια του λεξιλογίου, στην ορθότητα της γραμματικής και την ικανότητα να εκφράζει σωστά τις έννοιες σε διαφορετικές πάντα καταστάσεις και ποικιλία ύφους. Ωστόσο, επί του παρόντος, το αποτέλεσμα είναι να καλλιεργούνται μόνο οι στοιχειώδεις 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. Δεν καταβάλλεται ιδιαίτερη μέριμνα από την Πολιτεία και την παροικία για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, για τη δημιουργία κατάλληλης προπαιδείας, που να διευρύνει τις απαραίτητες εμπειρίες του μέσα στο χώρο της αυστραλιώτικης ελληνικής παροικίας, για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας, επίδοσης και απόδοσης του, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα εμπιστοσύνης των γονέων και των μαθητών προς το πρόσωπό του. Αντίστροφα, σε περιπτώσεις που ο διδάσκων είναι κάτοχος προσόντων από την Ελλάδα, τα προβλήματα που ανακύπτουν έχουν σχέση με την προσαρμογή του στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό καθεστώς, τη δυναμική της αυστραλιανής εκπαίδευσης και το ήθος της, την ψυχολογία του ντόπιου παιδιού και την αποδοχή του από τους συναδέλφους και τους μαθητές του.

(δ) **Με την έλλειψη επαρκών εποπτικών μέσων διδασκαλίας, βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των παιδιών και την έλλειψη πηγών υποδομής (resource centres) 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 εγγενείς αδυναμίες των βιβλίων και η διαφοροποιημένη μαθησιακή επάρκεια της γλώσσας από τη μαθητική βάση δεν έκαναν αποδεκτά τα βιβλία που εκδόθηκαν. Σε αντίθεση με τη διάθεση πολύχρωμων βιβλίων που φροντίζουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανταποκριθούν περισσότερο ελαστικά στα διάφορα επίπεδα κατάρτισης των παιδιών από τους Γάλλους, Ισπανούς και Ιταλούς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί περιορίζονται στις δικές τους ικανότητες και πρωτοβουλίες προκειμένου να καταστήσουν το μάθημα ενδιαφέρον και να προσελκύσουν μαθητές. Δεν υπήρχε μέχρι πρότινος σειρά εγχειριδίων που να αρχίζει από τους αρχαίους και να εξελίσσεται στο δεύτερο ή και τρίτο στάδιο της γλωσσικής επάρκειας. Απ' την άλλη, οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι δεν επιδεικνύουν το ανάλογο ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση διδασκόμενης ύλης, αφού η συγγραφή εγχειριδίων δεν λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για την προαγωγή τους. Η εισαγω-

γή βιβλίων από την Ελλάδα και τις ΗΠΑ κρίνεται από την ολότητα σχεδόν του μαθητικού 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 πολιτιστικής επίγνωσης κυρίως στους μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, από 120 λεπτά εβδομαδιαίως, όταν προσφέρεται ως ξένη γλώσσα σε μαθητές μικτής προέλευσης και, τέλος, από 240 λεπτά, όταν προσφέρεται ως μητρική γλώσσα 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 προσοντούχο εκπαιδευτικό προσωπικό, σταθερό πρόγραμμα, κατάλληλη ύλη και δυνατότητες διδασκαλίας, καθώς και επαρκή ταξινόμηση των μαθητών στο ανάλογο γνωστικό επίπεδο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Αυστραλίας (70%) εφαρμόζουν τη λειτουργική προσέγγιση (functional approach) στη διδασκαλία τους, μέθοδο η οποία αποσκοπεί στο να καλλιεργήσει και να βελτιώσει τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα τις δεκτικές ικανότητες. Η προσέγγιση αυτή αντικατέστησε τη μέθοδο που στηριζόταν στη διδασκαλία της γραμματικής και του τυπολογικού μέρους και ήταν δημοφιλής τα τελευταία 20 χρόνια. Η μέθοδος αυτή σήμερα περιορίζεται σε μαθητές με υψηλή γλωσσική επάρκεια, καλλιεργεί τις παραγωγικές ικανότητες (γραφή-ομιλία) και απευθύνεται σε μαθητές ελληνικής καταγωγής. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την οπτικο-ακουστική μέθοδο με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων της κατανόησης και της ομιλίας του μαθητή. Η τελευταία μέθοδος προϋποθέτει εργαστηριακή κάλυψη και δυνατότητες πολυδάπανων εγκαταστάσεων, με αποτέλεσμα να προσφέρεται σχεδόν αποκλειστικά σε μεγάλα ανεξάρτητα σχολεία και πανεπιστήμια.

(ζ) **Με την ενδοκοινοτική διένεξη**. Η σύγκρουση της επίσημης Εκκλησίας με τις Κοινότητες κατακεραματίζει τις δυνάμεις της παροικίας, επενεργεί ως αντικίνητρο ιδιαίτερα στους μαθητές ελληνικής καταγωγής και δεν καλλιεργεί τις προϋποθέσεις σφαιρικής και μεθοδευμένης προώθησης της γλώσσας. Στο χώρο αυτό μπορούν να ενταχθούν και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την αδιαφορία των Ελλήνων γονέων να στελεχώσουν τα Σχολικά Συμβούλια, που ουσιαστικά διοικούν τα κρατικά σχολεία, τη συνεχή εσωτερική μετανάστευση των Ελλήνων και τη διασάλεση της συνεκτικότητάς τους, εξαιτίας της μετακίνησης από τα εσωτερικά προάστια, όπου ήσαν συναθροισμένοι τα τελευταία 40 χρόνια, στα εξωτερικά με χαμηλή πυκνότητα του ελληνικού έμφυχου δυναμικού.

### 3.3 Η επίσημη πολιτική της Αυστραλίας και των Πολιτειών της

Η Αυστραλία είναι η μόνη χώρα παγκοσμίως με πολυπολιτιστική υποδομή και που έχει διαμορφώσει εθνική πολιτική για τις γλώσσες που ομιλούνται. Οι Πολιτείες και οι Επικράτειές της, τουλάχιστον στη θεωρία, συνηγορούν ένθερμα υπέρ της σπουδαιότητας της διδασκαλίας των Γλωσσών εκτός της Αυστραλιανής (Languages Other Than English-LOTE). Η εθνική πολιτική συζητήθηκε στη Βουλή και νομοθετήθηκε το 1988, ύστερα από



την εισήγηση που έκανε ο Jo Lo Bianco (1987). Μετά το 1988, τρεις μόνον Πολιτείες αποφάσισαν να διαμορφώσουν ειδική πολιτική, επειδή η δικαιοδοσία της παιδείας και της σχολικής εκπαίδευσης ανήκει στις Πολιτείες και όχι στην Ομοσπονδιακή ή Κοινοπολιτειακή Κυβέρνηση.

Η διδασκαλία των εθνοτικών γλωσσών στη Νέα Νότιο Ουαλία είναι υποχρεωτική, όσον αφορά το θεωρητικό τους πλαίσιο, ιδιαίτερα αυτό που έχει σχέση με το ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση της ανθρώπινης κοινωνίας, είναι όμως προαιρετική στην πρακτική διδασκαλία των συγκεκριμένων γλωσσών. Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος (Generic Syllabus Framework) της Πολιτείας, η διδασκαλία τους ενθαρρύνεται μόνο στη διαμόρφωση στοιχειωδών γνώσεων, κυρίως στο χώρο της επικοινωνίας. Το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα καθορίζει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να διαμορφώνεται κατ' έτος σε 100 τουλάχιστον ώρες. Το 1996, η κυβέρνηση της Πολιτείας επέβαλε την υποχρεωτική διδασκαλία των LOTE στις τάξεις του Λυκείου και ενίσχυσε οικονομικά την προσπάθεια αυτή. Ωστόσο, τόσο η Εργατική Κυβέρνηση, όσο και η συντηρητική Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση στην πράξη κατήργησαν τα Κέντρα και τις υπηρεσίες που παρέχουν υλικό και επικοινωνούν με τα κυβερνητικά σχολεία (Multicultural Education and Resource Centre).

Η πολιτική της Κυβέρνησης της Τασμανίας αποτελεί πολιτική πράξη. Ενθαρρύνει «όσους μαθητές επιθυμούν να ενδιακριφούν σε μία ή περισσότερες γλώσσες για μία επαρκή χρονική περίοδο...», χωρίς ωστόσο να δημιουργεί υγιείς προϋποθέσεις στο κρατικό σύστημα, ούτε και να στηρίζει συγκεκριμένες προσπάθειες των εθνοτικών ομάδων.

Η Κυβέρνηση της Κουησλάνδης συνέχιζε το 2001 την περισσότερο συντηρητική πολιτική της χώρας σε θέματα πολυπολιτισμού, μετανάστευσης και διδασκαλίας των LOTE. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν μηχανισμοί προώθησης των γλωσσών στο κρατικό σύστημα και αποφεύγει να ορίσει όρους και συνθήκες εφαρμογής μιας γενικότερης και θεωρητικής πολιτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, η διδασκαλία των γλωσσών με ηλεκτρονικά συστήματα καθώς και η προσφορά ξενόγλωσσων προγραμμάτων στην αχανή ύπαιθρο της Κουησλάνδης, η οποία είναι κατάσπαρτη με ιταλικές και ελληνικές εποίκισεις, ενώ μεθοδεύεται σε μικρότερες σε έκταση Πολιτείες (Νότια Αυστραλία, Βικτώρια), δεν εφαρμόζεται στην Κουησλάνδη. Η Ελληνική συνεχίζει να μην είναι γλώσσα προτεραιότητας στην Κουησλάνδη και στην Τασμανία (γλώσσες προτεραιότητας είναι η Κινεζική-Μανδαρινική, Γερμανική, Ινδονησιακή-Μαλαισιακή και Ιαπωνική).

Η επίσημη πολιτική της Κυβέρνησης της Βόρειας Επικράτειας ενθαρρύνει τη διγλωσσία και καθορίζει τη διετή υποχρεωτική διδασκαλία μίας γλώσσας εκτός της Αγγλικής για 200 ώρες. Με βάση τη δημογραφική σύνθεση της Πολιτείας και τη γεωγραφική θέση της θεωρεί ως γλώσσες προτεραιότητας την Ινδονησιακή, Ιαπωνική, Μανδαρινική, Ελληνική, Ιταλική, Γαλλική και Γερμανική, παρά το γεγονός ότι οι κάτοικοι ελληνικής καταγωγής αποτελούν το δέκα περίπου της εκατό του πληθυσμού της. Ωστόσο, από το 1990 η Ελληνική, παρά το γεγονός ότι διατήρησε 500 μαθητές, δε διδάσκεται στη στοιχειώδη εκπαίδευση της Επικράτειας για λόγους οικονομικούς, με το επιπλέον επιχείρημα ότι οι δάσκαλοι της Ελληνικής δεν ήταν πλήρως προσοντούχοι.

Η επίσημη πολιτική της Κυβέρνησης της Νότιας Αυστραλίας, η οποία διαμορφώθηκε το

1985, καθορίζει ότι όλοι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Κυβερνητικών σχολείων θα πρέπει να ενδιαφέρονται σε μια δεύτερη γλώσσα ως αναπόσπαστο μέρος των εγκύκλιων σπουδών τους, ενώ στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δοθεί η ευκαιρία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η πολιτική αυτή βρίσκεται υπό αξιολόγηση και αναθεώρηση και αναμένεται να επαναπροσδιορισθεί μέχρι το έτος 2006. Σύμφωνα με τους κυβερνητικούς λειτουργούς, η Κυβέρνηση της Πολιτείας δαπανά ενάμισι εκατομμύριο δολάρια για να στηρίξει και να προαγάγει τα ξενόγλωσσα τμήματα διδασκαλίας. Επιπλέον, δαπανά περίπου είκοσι εκατομμύρια δολάρια για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις γλώσσες των εθνοτικών ομάδων.

Το 1998, η Βικτώρια παρέμενε η μόνη Πολιτεία που είχε προσυπογράψει διακρατική συμφωνία με την Ελληνική Κυβέρνηση σε θέματα γλώσσας και πολιτισμού, και διατηρούσε μαζί με τη Νότιο Αυστραλία την πλέον προοδευτική πολιτική για τις LOTEs. Το 1990, ως συνακόλουθο της διακρατικής συμφωνίας διορίστηκε από την Ελλάδα στη Βικτωριανή Κυβέρνηση, ως πρώτος Σύμβουλος για την Ελληνική Γλώσσα, ο Φιλολόγος Καθηγητής Διονύσιος Τάνης, μέχρι το 1995. Ο θεσμός αυτός συνεχιζόταν με συνέπεια το 2001. Οι αρμοδιότητες του Συμβούλου περιλαμβάνουν παροχή συμβουλών σε θέματα προβολής της ελληνικής γλώσσας και επιστασία του προγράμματος διδασκαλίας. Η κυβερνητική πολιτική υπαγορεύει την υποχρεωτική διδασκαλία των LOTE σε όλους τους μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου μέχρι και τη 10η τάξη. Η πολιτική αυτή είχε ως συνέπεια, ενώ μέχρι το 1987 μόνον τα 3% των μαθητών του κρατικού συστήματος ενδιέτριβε σε γλώσσες, το 1998 το ποσοστό της γλωσσομάθειας στο κυβερνητικό σύστημα ανήλθε σε 100%.

Η Κυβέρνηση της Δυτικής Αυστραλίας διαμόρφωσε την επίσημη πολιτική της για τις LOTE το 1991, υιοθετώντας αρχικά μια γενική και αόριστη προσέγγιση που υπαγόρευε την προστασία και προαγωγή έξι γλωσσών, στις οποίες δεν συμπεριλαμβάνόταν αρχικά η Ελληνική. Το 1995, η κυβέρνηση αναγνώρισε την Ελληνική ως εξετάσιμο μάθημα στις εισαγωγικές εξετάσεις των AEI και το 1996 αναγνωρίστηκε ως η έβδομη γλώσσα προτεραιότητας της Πολιτείας.

### **3.4 Η επίσημη πολιτική της Νέας Ζηλανδίας**

Η Νέα Ζηλανδία, αν και είναι πολυεθνοτική χώρα, δεν έχει διαμορφώσει επίσημη πολιτική για τις γλώσσες που ομιλούνται στην επικράτειά της, εκτός της Αγγλικής και της Μασορί, και ζει ουσιαστικά σε μονόγλωσσο καθεστώς. Από το 1993, η επίσημη πολιτική της χώρας διατυπώθηκε στο Πλαίσιο Διδασκαλίας της Νέας Ζηλανδίας που θέσπισε το Υπουργείο Παιδείας της χώρας (The New Zealand Curriculum Framework, Ministry of Education), στο οποίο γίνεται μνεία για διδασκαλία του εκπαιδευτικού προγράμματος σε μία από τις γλώσσες: Αγγλική, της Μασορί, των νήσων του Ειρηνικού ή σε άλλη γλώσσα. Ως επίσημες γλώσσες αναγνωρίζονται η Αγγλική, ως γλώσσα της πλειοψηφίας των κατοίκων, αλλά και της σπουδαιότητας που ενέχει σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και η Μασορί, που θεσπίστηκε ως επίσημη γλώσσα με τη Συμφωνία της Waitangi μεταξύ των Μασορί, των οποίων η εποίκηση προηγήθηκε 1.000 χρόνια πριν από την ευρωπαϊκή, και των Βρετανών εποίκων. Σύμφωνα με το Πλαίσιο Διδασκα-

λίας για τις υπόλοιπες γλώσσες, η φύση των προγραμμάτων θα αποφασίζεται από τα σχολεία της επικράτειας, ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν τα μέλη της.

Ωστόσο, οι εθνικές ομάδες που προέρχονται από τα νησιά του Ειρηνικού είναι οι μόνες κοινότητες, που απολαμβάνουν προνομιακώς αξιόλογα και συγκεκριμένα κυβερνητικά προγράμματα για τη διατήρηση της εθνογλωσσικής τους φυσιογνωμίας, τουλάχιστον στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας. Οι κοινότητες αυτές πλεονεκτούν έναντι των ευρωπαϊκών εθνοτικών ομάδων, διότι διαθέτουν μεγαλύτερη σχετικά αριθμητική δύναμη, στενότερους ιστορικούς δεσμούς με τη Νέα Ζηλανδία και γνωρίζουν αποτελεσματικότερα το γραφειοκρατικό μηχανισμό της χώρας. Η ελληνική παροικία, για παράδειγμα, δεν διαθέτει ένα συλλογικό σώμα, που να ασκεί πολιτική πίεση και να προωθεί δυναμικά τα αιτήματά της στην κεντρική Κυβέρνηση, αν και οι Έλληνες ιδιαίτερα μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο δημιούργησαν αγαστές σχέσεις με τους Νεοζηλανδούς. Οι σχέσεις αυτές καλλιεργήθηκαν εντονότερα με την άφιξη στη Νέα Ζηλανδία των «νυφών του Πολέμου», δηλαδή εκατοντάδων Ελληνίδων από την Ελλάδα και ιδιαίτερα την Κρήτη, οι οποίες παντρεύτηκαν Νεοζηλανδούς στρατιώτες, τους οποίους γνώρισαν κατά τη διάρκεια παραμονής των τελευταίων στο Ελληνικό Μέτωπο.

Στο θεωρητικό της πλαίσιο, η επίσημη πολιτική της χώρας ενθαρρύνει τη διδασκαλία γλωσσών των χωρών του Ειρηνικού, της Ασίας και της Ευρώπης, τις οποίες και θεωρεί σπουδαίες για τα περιφερειακά και διεθνή συμφέροντα της Νέας Ζηλανδίας, στην ουσία όμως προβάλλει μόνον τις ασιατικές σε βάρος της θέλησης και των συμφερόντων των κατοίκων της. Συγκεκριμένα, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των Κινέζων εποίκων της Νέας Ζηλανδίας προέρχονται από τις νότιες περιφέρειες της Κίνας, όπου ομιλείται η Καντονιζιακή (33.579 σύμφωνα με την απογραφή του 1996), η Κυβέρνηση της Νέας Ζηλανδίας διδάσκει και ενθαρρύνει αποκλειστικά τη Μανδαρινική, που είναι η επίσημη γλώσσα της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας και της Ταϊβάν και ομιλείται μόνον στα βόρεια διαμερίσματα της Κίνας, με περιορισμένο αριθμό χρηστών στη Νέα Ζηλανδία (18.483 χρήστες το 1996). Η πολιτική απόφαση της Κυβέρνησης του Wellington αποκλίνει από την υποχρέωση της χώρας να υποστηρίξει, για λόγους κοινωνικής δικαιοσύνης, τους Νεοζηλανδούς κινεζικής καταγωγής και στηρίζει αποκλειστικά τη Μανδαρινική, διότι έτσι υπηρετεί ασφαλέστερα τα εμπορικά συμφέροντά της και το άνοιγμά της προς τις αγορές της Ασίας.

Μετά το 1995, η Κυβέρνηση της Νέας Ζηλανδίας διακήρυξε την επιθυμία της να στηρίξει ορισμένες γλώσσες, οι οποίες έχουν ευρεία χρήση στη χώρα, όπως την Κορεατική, τη Σαμοατική και την Ισπανική. Η Ελληνική με 4.600 περίπου χρήστες στη Νέα Ζηλανδία δε συγκαταλέγεται μεταξύ των είκοσι επικρατέστερων γλωσσών της χώρας.

### **3.5 Τα ελληνόγλωσσα προγράμματα στο κρατικό σύστημα της Ωκεανίας**

Παρά τις συνεχιζόμενες περικοπές των κονδυλίων για την παιδεία και, ειδικότερα για τη διδασκαλία των γλωσσών, η Ελληνική προσφέρεται στο κρατικό σύστημα μόνο της Αυστραλίας. Στη Νέα Ζηλανδία δεν υπάρχει κρατικό σχολείο, το οποίο να προσφέρει ελλη-

νόγλωσσα προγράμματα, αν και η εκεί κυβέρνηση ενισχύει το δίγλωσσο πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας της Ελληνικής Κοινότητας του Wellington.

Η Ελληνική στο κρατικό σύστημα της Αυστραλίας προσφέρεται: (α) στα προσχολικά τμήματα, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (β) στα Κέντρα Αλληλογραφίας, (γ) στις Σχολές Γλωσσών (Σαββατιανά κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα) και (δ) στα Τμήματα Ηλεκτρονικής διδασκαλίας (βλέπε σχετικό Πίνακα).

ΠΟΛΙΤΕΙΑ	Αριθμός Σχολείων	Αριθμός Μαθητών	Ποσοστό Διεθνικών	Αριθμός Διεθνικών	Ποσοστό Αλλοεθνών	Αριθμός Αλλοεθνών
Νέα Νότια Ουαλία	64	6.410	93%	1.689	130%	3.754
Βικτώρια	59	5.416	93%	1.408	122%	2.875
Κουησλάνδη	1	25	12%	3	0%	0
Νότια Αυστραλία	50	6.235	43%	1.229	99%	4.354
Δυτική Αυστραλία	7	1.050	34%	357	94%	987
Τασμανία	1	10	10%	1	70%	7
Βόρεια Επικράτεια	2	113	11%	6		0
Επικράτεια Πρωτεύουσας	0	0		0		0
<b>Σύνολο</b>	<b>184</b>	<b>19.259</b>	<b>24%</b>	<b>4.694</b>	<b>62%</b>	<b>11.977</b>
Δημοτικά, Γυμνάσια, Σαββατιανά, Αλληλογραφίας, Σχολή Γλωσσών.						

### Πίνακας 6ος

*Εμφαίνεται ο αριθμός των Κυβερνητικών Σχολείων και Προγραμμάτων*

**Πηγή:** Έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (2001).

#### 3.5.1 Τα Ελληνικά στα προσχολικά ελληνόγλωσσα τμήματα

Πάνω από είκοσι σχολεία για παιδιά προσχολικής ηλικίας λειτουργούσαν στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία το 2001. Τα περισσότερα από αυτά λειτουργούσαν είτε εντεταγμένα στα Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία (St. Andrew's Grammar, St. John's College), είτε μέσα στο κρατικό σύστημα (Lalor North Primary) ή, τέλος, σε προγράμματα, που οργάνωναν οι Ελληνικές Κοινότητες (Australian Greek Welfare Society, Melbourne, St. Nicholas School, Canberra, Darwin Greek Community, Wellington Greek Community). Δίγλωσσα ελληνόγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα λειτουργούν σε τμήματα προσχολικής ηλικίας και παιδικούς σταθμούς σε όλες τις Πολιτείες και Επικράτειες με εξαίρεση το Hobart της Τασμανίας. Τα γλωσσικά αυτά προγράμματα στηρίζονται σε εισαγωγικά οπτικοακουστικά μαθήματα σχετικά με τα γράμματα της Ελληνικής, ανάγνωση ιστοριών, παιχνίδια επιτραπέζια με εικόνες και γράμματα, τραγούδια, παιχνίδια που καλλιεργούν συγκεκριμένες γλωσσικές δραστηριότητες. Μέσο διδασκαλίας είναι η Ελληνική με τη μέθοδο της γλωσσικής ανάδυσης (immersion approach). Παρόμοια προγράμματα, αλλά κάθε Σάββατο, εφαρμόζουν και δεκάδες Ελληνικά απογευματινά σχολεία σε όλες τις Πολιτείες. Τα προγράμματα αυτά είναι ιδιαίτερα δημοφιλή σε γονείς της δεύτερης και τρίτης γενιάς, παρά τις χαλαρές αντιλήψεις που προβάλλουν ορισμένοι ψυχολογολόγοι, αναφορικά με την καταλληλό-

τητα της ηλικίας των παιδιών. Τα γλωσσικά αποτελέσματα στα Τμήματα Προσχολικής Ηλικίας είναι θετικότερα, αναφορικά με την ορθοφωνία, την ορθοέπεια και την εκφραστική δεινότητα των παιδιών.

### 3.5.2 Τα Ελληνικά στα πρωτοβάθμια σχολεία

Συνολικά 12.488 μαθητές παρακολούθησαν το 1997 τα ελληνόγλωσσα προγράμματα σε 93 δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας. Οι πολιτείες της Κουησλάνδης, της Βόρειας Επικράτειας και της Περιοχής Πρωτεύουσας δεν έχουν εισαγάγει ελληνόγλωσσα προγράμματα στα δημοτικά τους σχολεία. Το 1998, η Νότια Αυστραλία ήταν η Πολιτεία που συγκέντρωνε τους περισσότερους μαθητές (5.342), για να ακολουθήσει το Σύδνεϊ (3.312) και η Μελβούρνη (2.784). Στην Πέρθη και στην Τασμανία, η Ελληνική προσφερόταν ως πολιτιστικό μάθημα. Ο αριθμός των μαθητών που ενδιατρέφουν στα ελληνόγλωσσα προγράμματα υπήρξε συγκρατημένα σταθερός σε όλες τις πόλεις με εξαίρεση τη Μελβούρνη, όπου με την αισθητή μείωση του αριθμού των σχολείων γενικά μειώθηκε και ο αριθμός των μαθητών (από 4.265 το 1992 σε 2.784), η δραματικότερη μείωση αριθμού μαθητών σε σύγκριση με όλες τις άλλες γλώσσες.

Η διδασκαλία της Ελληνικής στα πρωτοβάθμια ιδρύματα μεθοδεύεται με δασκάλους που είτε διορίζονται εξ ολοκλήρου (*supernumerary*) για να διδάξουν το αντικείμενο σε όλες τις τάξεις (δηλαδή όταν ο δάσκαλος της Ελληνικής διορίζεται επιπλέον του υπάρχοντος διδασκαλικού προσωπικού), είτε διορίζονται μόνο για τις συγκεκριμένες ώρες διδασκαλίας από την Κυβέρνηση ή την Ελληνική Κοινότητα (*insertion classes*) ή, τέλος διορίζεται δάσκαλος από ανεξάρτητο φορέα ή αρχή, το Ελληνικό Προξενείο, την Κοινότητα ή μαικήνα χορηγό.

ΠΟΛΙΤΕΙΑ	1988	1992	1998
N.N.O.	2351	3581	3312
ΒΙΚΤ.	3929	4265	2784
N.A.	4327	4956	5342
Δ.Α.	84	916	1050
ΚΟΥΙΣ	90	-	-
Β.ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ	421	-	-
Π. ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑΣ	331	330	-
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>11.533</b>	<b>14.048</b>	<b>12.488</b>

**Πίνακας 7ος**

*Εμφαίνεται ο αριθμός των σπουδαστών στα κυβερνητικά πρωτοβάθμια σχολεία*

**Πηγή:** Έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (2001).

Το ποσοστό των αλλοεθνών, που ενδιατρέφει στα ελληνόγλωσσα προγράμματα ανέρχεται σε 79% κατά μέσον όρο, σε όλες τις Πολιτείες εκτός της Βικτωρίας, όπου το ποσοστό

των αλλοεθνών μειώνεται στο 58%. Το 1992, η ελληνική γλώσσα ήταν η δεύτερη ισχυρότερη στο σύστημα της πρωτοβάθμιας παιδείας της Βικτωρίας και αντιπροσώπευε το 10% του συνολικού αριθμού των σπουδαστών των LOTE. Έκτοτε, σημειώθηκε δραματική πτώση του αριθμού εξαιτίας πολλών αιτιών, μεταξύ των οποίων η αδιαφορία των γονέων και των εκπαιδευτικών, η έλλειψη μηχανισμών προώθησης της ελληνικής γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα και η αδυναμία της ομογένειας να ασκήσει αποτελεσματική πίεση στη διεύθυνση των σχολείων και τα Σχολικά Συμβούλια, ιδιαίτερα μετά την κατάργηση των Συλλόγων Ελλήνων Γονέων και Κηδεμόνων. Αύξηση του αριθμού σημειώθηκε στην Αδελαΐδα και στην Πέρθη, ενώ παρέμεινε σταθερός στη Ν.Ν.Ο.

Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας παιδείας είναι (α) η έλλειψη αρτίως εκπαιδευμένων δασκάλων της Ελληνικής (τόσο από την άποψη της γενικότερης κατάρτισης, αλλά κυρίως από την άποψη της γλωσσικής επάρκειας) και (β) η έλλειψη συνέχειας των προγραμμάτων τους στη δευτεροβάθμια παιδεία.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι της Ελληνικής δεν είχαν εκπαιδευθεί κατάλληλα με στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας ή δεν είχαν αναβαθμίσει τις σπουδές τους στην Ελληνική, ώστε να βελτιώσουν την επάρκειά τους. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της έρευνας στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» μαρτυρούν ότι, πολλοί διορισμοί εκπαιδευτικών της Ελληνικής ιδιαίτερα στη Δυτική Αυστραλία και τη Ν.Ν.Ο., είχαν προσωρινό χαρακτήρα και δεν ήταν απόλυτα προσοντούχοι για να διδάξουν γλώσσα.

(γ) Η έλλειψη διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις γλωσσικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών της δεύτερης και τρίτης γενιάς είναι επίσης εμφανής παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που καταβάλλουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι (86%) είναι αυστραλογεννημένοι ή έχουν αφιχθεί στην Αυστραλία σε μικρή ηλικία (γλωσσικά δεύτερης γενιάς). Οι εκπαιδευτικοί που ορίστηκαν μέσα από το ήδη υπάρχον διδακτικό προσωπικό από τη διεύθυνση του σχολείου να διδάξουν την Ελληνική παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους σοβαρά προβλήματα γλωσσικής ανεπάρκειας, αν και είναι αρτίως εκπαιδευμένοι ως δάσκαλοι της Αυστραλιανής. Πολλοί διευθυντές σε συνεντεύξεις τους τόνισαν την ανάγκη να επανεκπαιδευτούν κατάλληλα αυτοί οι generalist δάσκαλοι, προκειμένου να αναπτύξουν αρτιότερες γλωσσικές και ακαδημαϊκές ικανότητες, ώστε να χρησιμοποιηθούν ως δάσκαλοι της Ελληνικής, ιδιαίτερα σε μικρά σχολεία. Η εξάρτηση των μικρών σχολείων σε ειδικευμένο προσωπικό, δηλαδή εκπαιδευτικούς της Ελληνικής (supernumerary), έχει αρνητικές επιπτώσεις για το σχολείο, διότι ερμηνεύεται από γονείς και συναδέλφους εκπαιδευτικούς ότι οι εκπαιδευτικοί της Ελληνικής τους στερούν έναν εκπαιδευτικό της γενικής κατεύθυνσης του σχολείου. Επί του παρόντος οι καλύτεροι και αρτιότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται ανάμεσα στους ειδικευμένους Ελληνιστές. Ο αριθμός των ειδικευμένων δασκάλων είναι περισσότερο υψηλός στη Βικτώρια.

Σε ελάχιστα μόνο σχολεία της Αδελαΐδας και της Μελβούρνης (18%) η Ελληνική προσφέρεται ως μητρική γλώσσα σε ομογενείς μαθητές. Άλλωστε, από το 1990, ο αριθμός των αλλοεθνών ξεπέρασε τον αριθμό των ομοεθνών μαθητών στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Τα περισσότερα προγράμματα εμπεδώνουν την Ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα,

προσφέροντας το πρόγραμμα συνήθως από 90 λεπτά και σπανίως 120 λεπτά την εβδομάδα. Η μετάλλαξη της λειτουργίας του μαθήματος είχε ως συνέπεια να απλοποιηθεί αισθητά το όλο πρόγραμμα διδασκαλίας, να περιορισθεί το λεξικό και η μεθοδολογία διδασκαλίας, επικεντρώνοντας την έμφαση στη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών. Από την αρνητική της πλευρά, η εισροή των αλλοεθνών στα ελληνόγλωσσα προγράμματα είχε ως συνέπεια να περιορισθούν οι απαιτήσεις των δασκάλων, να στενέψουν οι στόχοι της διδασκαλίας, όσον αφορά την επιδιωκόμενη επάρκεια, αφού ήταν και παρμένει αντι-οικονομικό να δημιουργήσουν διαφορετικά επίπεδα μάθησης (streaming).

Στα δημοτικά σχολεία της χώρας λειτουργούσαν το 1997 τέσσερα διαφορετικά προγράμματα, ανάλογα με την Πολιτεία και την πολιτική της, τα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών, την υπάρχουσα ζήτηση και τη φιλοσοφία του σχολείου:

(α) Τα δίγλωσσα προγράμματα στα οποία η διδασκαλία γίνεται στις δύο γλώσσες. Η Ελληνική χρησιμοποιείται για μαθήματα, που έχουν σχέση με τις επιστήμες (non-language component subject), το δράμα, τη γυμναστική ή όπως αποφασίζει ο Διευθυντής του σχολείου.

(β) Τα γλωσσικώς αναδυόμενα προγράμματα, τα οποία προσφέρονται στη Νότιο Αυστραλία και Βικτώρια, όπου οι διδασκαλία γίνεται στο νηπιαγωγείο στην Ελληνική σε αναλογία 70% προς 30%, για να αντιστραφεί η δυναμική στην τελευταία τάξη του σχολείου.

(γ) Τα παρεισφορητικά προγράμματα (insertion classes), τα οποία μεθοδεύονται κυρίως ως πολιτιστικά μαθήματα, διαρκείας 60-90 λεπτών, στη Δυτική Αυστραλία και στα επαρχιακά σχολεία των Πολιτειών.

(δ) Τα προγράμματα της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως Ξένης γλώσσας, που είναι και τα δημοφιλέστερα όλων.

Πάντως, σύμφωνα με τις έρευνες που διεξήχθησαν στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» στα περισσότερα σχολεία, δεν υπάρχει σαφής και καθοριστική πολιτική αναφορικά με τα ελληνόγλωσσα προγράμματα. Η μαθησιακή ικανότητα των παιδιών, η ζήτηση και η πολιτική του σχολείου είναι οι τρεις παράγοντες, που αποφασίζουν τη φύση και το περιεχόμενο του προγράμματος. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι στις επόμενες δεκαετίες μεγάλη θα είναι η ζήτηση των παρεισφορητικών προγραμμάτων σε Πολιτείες με μικρό πληθυσμό εποίκων ελληνικής καταγωγής. Το πρόβλημα που προκαλείται με τα προγράμματα αυτά είναι ότι συχνά ο παροικιακός φορέας που τα οργανώνει δε διορίζει προσοντούχους και κατάλληλα εκπαιδευμένους δασκάλους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα και να διακόπτεται η ζήτηση, όπως αυτό ήδη συνέβη στη Βόρεια Επικράτεια, όπου τα Ελληνικά προσφέρονταν μέχρι το 1990. Οι διευθυντές των σχολείων της επικράτειας σε συνεντεύξεις τους επέμεναν ότι είναι διατεθειμένοι να επαναλειτουργήσουν τα ελληνόγλωσσα προγράμματα, αν υπάρξουν εγγυήσεις από την ελληνική παροικία ότι θα έχουν συνεπή διορισμό προσοντούχων εκπαιδευτικών.

Το 1978 ιδρύθηκε και λειτούργησε στο κρατικό δημοτικό σχολείο του προαστίου Lalor της Μελβούρνης δίγλωσσο πρόγραμμα, το οποίο έκτοτε προσελκύει σταθερά ικανοποιητι-

κό αριθμό μαθητών. Το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα προσφέρεται παράλληλα με το μακεδονοσλαβικό και το αυστραλιανό. Το ελληνικό δίγλωσσο πρόγραμμα προσφέρει 12 διδασκαλικές ώρες στην Ελληνική και 13 στην Αυστραλιανή μέχρι την τρίτη τάξη, οπότε οι ώρες διδασκαλίας στην Ελληνική μειώνονται σε εννέα. Τα Ελληνικά χρησιμοποιούνται στην τάξη εκ περιτροπής με την Αυστραλιανή σε περιόδους ανάγνωσης και γραφής, στη μελέτη των λέξεων και αφήγησης. Τα βιβλία που χρησιμοποιούν είναι δίγλωσσα και η μελέτη των μαθηματικών αρχίζει στην τρίτη τάξη στην Ελληνική. Τα μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών διδάσκονται και στις δύο γλώσσες, χωρίς να επαναλαμβάνονται τα ίδια θέματα. Οι Φυσικές Επιστήμες και η Υγιεινή διδάσκονται κατ' έτος εκ περιτροπής, αρχίζοντας με την Ελληνική τον ένα χρόνο, για να ακολουθήσει η Αυστραλιανή τον επόμενο. Τέλος, ο αθλητισμός, η μουσική και ο χορός προσφέρονται και στις δύο γλώσσες, ανάλογα με το ποιος είναι ο εκπαιδευτικός.

Οι μαθητές του δίγλωσσου προγράμματος, σύμφωνα με τους διδάσκοντες, είναι περισσότερο δημιουργικοί και δραστήριοι στην επίδοσή τους, αντιλαμβάνονται εναργέστερα και τις δύο γλώσσες και τα μαθήματά τους, ωστόσο, παραπονούνται και αυτοί και οι γονείς τους, διότι δεν υπάρχει συνέχεια του προγράμματος αυτού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μη συνέχιση των σπουδών σε δευτεροβάθμιο επίπεδο αποτελεί επίσης αντικίνητρο για δεκάδες μαθητές, που θα επιθυμούσαν να ενδιατρίψουν στα δίγλωσσα προγράμματα. Στο πρόγραμμα αυτό εργάζονται τέσσερις εκπαιδευτικοί και μοιράζονται τις υπηρεσίες ενός βοηθού, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την προετοιμασία της ύλης και βοηθά μέσα στην τάξη για την πληρέστερη εμπέδωση του προγράμματος.

### 3.5.3 Τα Ελληνικά στα δευτεροβάθμια σχολεία

Στην ενότητα αυτή εξετάζουμε διεξοδικά όλα τα κυβερνητικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξαιρουμένων των ειδικών σχολείων. Τα τμήματα αλληλογραφίας (Distance Education Centres or Correspondence Schools) και τα Σαββατιανά Κρατικά Σχολεία (Saturday School of Languages) αναλύονται σε διαφορετικές ενότητες.

Τα ελληνόγλωσσα προγράμματα εισήχθησαν για πρώτη φορά στο κρατικό σύστημα το 1972. Έκτοτε, ο αριθμός των μαθητών των σχολείων αυτών γνώρισε ποικίλες αυξομειώσεις, κυρίως επειδή ο δείκτης των εγγραφών καθορίζεται από την πολιτική του σχολείου και τη ζήτηση, γεγονός που προσδίδει μεγάλη ευθύνη στην οργανωμένη ομογένεια. Ο αριθμός των μαθητών των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων στα κυβερνητικά δευτεροβάθμια σχολεία γνώρισε δραματική πτώση στην τελευταία πενταετία, ενώ αυξήθηκαν άλλες γλώσσες με την υποχρεωτική διδασκαλία τους στο κρατικό σύστημα. Συγκεκριμένα, ο αριθμός τους σε σύγκριση με το 1992 μειώθηκε κατά 34% στη Βικτώρια, κατά 28% στη Ν.Ν.Ο., κατά 34% στη Νότιο Αυστραλία. Η αριθμητική φθίνουσα άρχισε ουσιαστικά το 1988 χωρίς να προβληθούν από την ομογένεια μηχανισμοί ανάσχεσης και συγκράτησης.

Ωστόσο τα Ελληνικά είναι η μόνη εθνοτική γλώσσα που παρουσιάζει εναρμονισμένη αριθμητική εξέλιξη από τάξη σε τάξη, από την 7η μέχρι τη 12η χρονιά. Συγκεκριμένα, αναλύοντας την κατάσταση των γλωσσών, που προσφέρονται στο κυβερνητικό σύστημα



της χώρας, διαπιστώνεται ότι αναφορικά με τις γλώσσες Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Ισπανικά και τις Ασιατικές γλώσσες μόνον ένα ποσοστό από 2-4% των σπουδαστών κατορθώνει να φθάσει στις τελευταίες τάξεις και να αποφοιτήσει με τη γλώσσα αυτή.

Στην περίπτωση της ελληνικής το ποσοστό της συγκράτησης ξεπερνά το 64%, γεγονός που προδίδει την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αξία του μαθήματος. Ο αριθμός των μαθητών της Ελληνικής υποχωρεί μόνον με την έναρξη του Λυκείου, επειδή υποχρεώνει τους μη ελληνικής καταγωγής σπουδαστές να εγκαταλείψουν τα προγράμματα, εξαιτίας των γλωσσικών απαιτήσεων και του βαθμού της επάρκειας που απαιτείται για να ενδιαιτήσει κάποιος στις απαιτήσεις των προγραμμάτων.

<b>ΠΟΛΙΤΕΙΑ</b>	<b>1988</b>	<b>1992</b>	<b>1998</b>
N.N.O.	3164	2850	2280
ΒΙΚΤ.	3837	4012	1572
N.A.	1313	1326	893
Δ.Α.	30	43	-
ΚΟΥΙΣ	106	96	25
B.E.	107	198	106
Π. ΠΡ.	69	-	-
ΤΑΣΜ.	-	-	10
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>8626</b>	<b>8525</b>	<b>4.886</b>

### **Πίνακας 8ος**

*Εμφαίνεται ο αριθμός των σπουδαστών στα κυβερνητικά δευτεροβάθμια σχολεία*  
**Πηγή:** Η Απογραφή του 1996 της Αυστραλιανής Στατιστικής Υπηρεσίας και διασταυρώσεις της Έρευνας στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (2001).

Στις Πολιτείες εκείνες, όπου προσφέρεται η Ελληνική μαζί με άλλες γλώσσες, οι οποίες είναι εξετάσιμες στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ, η Ελληνική παρουσιάζεται αριθμητικά ασθενής στο Γυμνάσιο, αλλά ισχυρότατη στο Λύκειο. Συγκεκριμένα, το 1997, η Ελληνική ήταν η έβδομη ισχυρότερη γλώσσα της Βικτώριας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με 716 μαθητές αποφοίτους, οι οποίοι πήραν την Ελληνική ως εξετάσιμο μάθημα. Ωστόσο, οι ειδικοί του Υπουργείου Παιδείας προέβλεπαν νέα μείωση του αριθμού των μαθητών στο επίπεδο αυτό το 2001 (περί τους 600 υποψηφίους). Προκειμένου να αποφευχθεί μείωση του μαθητικού πληθυσμού είναι ανάγκη να θεσπισθούν και να λειτουργήσουν σε παναυστραλιανή βάση κίνητρα, για παράδειγμα, η δημιουργία διαφορετικών επιπέδων εκμάθησης της Ελληνικής, από την πρώτη μέχρι και τη δωδεκάτη χρονιά σπουδών της γλώσσας καθώς και η καθιέρωση των επιπρόσθετων ποσοστιαίων μονάδων κατά επίδοση (bonus marks) κατά 10%, με τις οποίες προμοδοτούν τους υποψηφίους τους μόνον τα Πανεπιστήμια στη Βικτώρια.

Η Ελληνική παρέμενε μεταξύ των έξι επικρατέστερων γλωσσών διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια παιδεία στη Νότιο Αυστραλία, Βικτώρια και Νέα Νότιο Ουαλία. Τα δημογραφικά δεδομένα και η σχετική μείωση του αριθμού των γεννήσεων ανάμεσα στους Έλληνες επόικους και η εσωτερική μετανάστευση μαρτυρούν ότι η φθίνουσα πορεία που σημειώνε-

ται στο μαθητικό πληθυσμό των κυβερνητικών σχολείων θα συνεχισθεί, εκτός και αν αναληφθεί σοβαρή σταυροφορία και τεθούν οι λανθάνοντες μηχανισμοί πίεσης σε ενέργεια.

Συναφής προς την αριθμητική ισχύ των σπουδαστών της Ελληνικής είναι η νοοτροπία και η προδιάθεση των διδασκόντων. Σε σχολεία, όπου λειτουργούν σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, όπου εργάζονται ενθουσιώδεις και εφευρετικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι οργανώνουν τις μαθητικές κοινότητές τους, τις εξωραΐζουν με θεατρικά έργα και ενθαρρύνουν συμμετοχή στο μάθημα, όπου εκδίδουν περιοδικά και χρησιμοποιούν νέα εργαλεία διδασκαλίας, οι αριθμοί των σπουδαστών της Ελληνικής παραμένουν ακμαίοι.

Η έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» έδειξε επίσης ότι ένα μεγάλο μέρος Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν συμμετέχει ενεργά στην οργάνωση της Ελληνομάθειας και επιδεικνύει συγκρατημένη αδιαφορία σε προσπάθειες των Υπουργείων να αναβαθμισθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας.

Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνεται μείωση του αριθμού των σπουδαστών, επειδή την Ελληνική σπουδάζουν κυρίως μαθητές ελληνικής καταγωγής. Στην Νότιο Αυστραλία, το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών που ενδιατριβούν στην Ελληνική δεν ξεπερνά το 8%, στη Ν.Ν.Ο. ανέρχεται σε 40% και στη Βικτώρια σε 32%. Τα ποσοστά αυτά ωστόσο παραμένουν πλάσματικά, επειδή η καθιέρωση της Ελληνικής ως υποχρεωτικού μαθήματος στο κρατικό σύστημα περιορίζεται σε έναν συνεχώς συρρικνούμενο αριθμό κρατικών σχολείων.

Η διαφορά του φύλου ανάμεσα στους μαθητές της Ελληνικής, όσο η διδασκαλία της είναι υποχρεωτική ή όσο δεν αποτελεί μάθημα επιλογής (μέχρι την πρώτη Λυκείου) δεν είναι σημαντική. Ωστόσο η διαφορά γίνεται εμφανής μόνον στην τελευταία τάξη του Λυκείου, όταν τα κορίτσια ξεπερνούν τα αγόρια σε αναλογία επτά προς ένα.

Σύμφωνα με την έρευνα, τα σχολεία όπου διδάσκεται η Ελληνική διατηρούν την ιδιαιτερότητά τους και εφαρμόζουν ένα ιδιόμορφο και ανεξάρτητο πρόγραμμα διδασκαλίας, από την άποψη της μεθοδολογίας και της διδακτέας ύλης, των διδακτικών στόχων και του ζητουμένου της απόδοσης των μαθητών τους.

Ωστόσο, τα κυριότερα μοντέλα που επικρατούν είναι τα εξής: Σε ορισμένα σχολεία η Ελληνική είναι υποχρεωτικό μάθημα μόνον μέχρι την 7η τάξη. Σε άλλα σχολεία κυριαρχεί η μέθοδος της επιλογής, ήτοι στην αρχή προσφέρονται τέσσερις γλώσσες και μετά την παρέλευση του διμήνου οι μαθητές αποφασίζουν τη γλώσσα της προτεραιότητάς τους. Αυτό το μοντέλο προτιμάται κυρίως από σπουδαστές μη ελληνικής καταγωγής και ο δείκτης συγκράτησης δεν είναι ικανοποιητικός. Ένα άλλο μοντέλο προβάλλει τη διδασκαλία της Ελληνικής υποχρεωτικά για τα πρώτα δύο χρόνια του Γυμνασίου για διάστημα 160 λεπτών εβδομαδιαίως. Τα Τμήματα αυτά τα προτιμούν κυρίως ελληνικής καταγωγής σπουδαστές, που επιδεικνύουν υψηλό δείκτη γλωσσικής συγκράτησης. Τα προβλήματα που προκαλούνται από το μοντέλο αυτό είναι (α) η αναγκαιότητα να καλυφθούν τουλάχιστον δύο διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα και (β) να διαμορφωθεί διαφορετική ύλη διδασκαλίας και βιβλία για κάθε επίπεδο. Ένα τρίτο μοντέλο, το οποίο παραμένει δημοφιλές σε προάστια με συμπαγή παρουσία Ελλήνων συμβιβάζει τα μαθησιακά επίπεδα στην ίδια τάξη, αλλά αυξάνει τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας.

Το μάθημα των Ελληνικών έχει επιλεγεί ως εξεταστικό μάθημα για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ σε όλες τις Πολιτείες και τις Επικράτειες της Αυστραλίας. Ωστόσο, επειδή η Ελληνική δεν προσφέρεται σε πανεπιστημιακό επίπεδο σε όλες τις Πολιτείες της χώρας, η Αδελαΐδα έχει την ευθύνη της Δυτικής Αυστραλίας, της Τασμανίας, της Βόρειας Επικράτειας και το Σύδνεϋ της Κουησλάνδης. Το 2001, ο αριθμός των τελειοφοίτων της Ελληνικής, που ήσαν εγγεγραμμένοι στον κρατικό φορέα, ανερχόταν στο 26% του συνολικού αριθμού των τελειοφοίτων των LOTE, ενώ η ομογένεια διατηρούσε υπό τον έλεγχό της τη συντριπτική πλειοψηφία των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων. Τα Ελληνικά Ημερήσια Κολέγια και τα Εθνοτικά Ελληνικά απογευματινά, τα οποία προσέφεραν αναγνωρισμένα ελληνόγλωσσα προγράμματα σε επίπεδο εισαγωγικών εξετάσεων στα ΑΕΙ, κατελάμβαναν το μεγαλύτερο μέρος των σπουδαστών. Το 2001, η Ελληνική Κοινότητα του Σύδνεϋ και Ν.Ν.Ο. μεθόδευε εξάλλου, την ίδρυση και λειτουργία ημερήσιου δίγλωσσου σχολείου, στα πρότυπα του δίγλωσσου προγράμματος ανάδυσης (immersion classes), προσφέροντας δεκάωρο πρόγραμμα διδασκαλίας της Ελληνικής στο Δημοτικό.

Η πρόσληψη του μαθήματος των Ελληνικών από τους μαθητές ως ακαδημαϊκού αντικειμένου για τις εισαγωγικές εξετάσεις του Πανεπιστημίου συναντά ακόμη ορισμένα προβλήματα, που έχουν σχέση (α) με το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας που απαιτείται από το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, (β) με την ανστηρότητα του τρόπου της αξιολόγησης της επίδοσης των υποψηφίων και (γ) με τη δομή της ύλης των εξετάσεων που αποτρέπει πολλούς μη ελληνικής καταγωγής υποψηφίους.

Πολλοί συντονιστές των γλωσσών στα κρατικά σχολεία διατυπώνουν την άποψη ότι πολλοί υποψήφιοι στην ενδεκάτη τάξη δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους πέραν της δευτέρας Λυκείου, επειδή δεν απέκτησαν την κατάλληλη επάρκεια για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων, ενώ, παράλληλα, άλλοι διατείνονται ότι δεν υπάρχουν μεγάλες προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης με τα Ελληνικά. Η γλωσσική ανεπάρκεια αποδεκτών μαθητών στις μικρές τάξεις του Γυμνασίου, ενισχυόμενη από τον μύθο ότι η Ελληνική είναι δύσκολη γλώσσα προς εκμάθηση, αποτελεί ισχυρότατο παράγοντα αποθάρρυνσης για τους μαθητές αυτούς να ενδιαφέρονται στο μάθημα στις μεγάλες τάξεις του Λυκείου. Αποθαρρυντικός παράγοντας για την εκμάθηση της Ελληνικής στα Λύκεια είναι ο υψηλός βαθμός αφοσίωσης των μαθητών ελληνικής καταγωγής προς τα μαθήματα της δέσμης των φυσικών και θετικών επιστημών, κατά 81%. Το ποσοστό αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τις τάσεις που επικρατούν στην εκπαίδευση, όπου το 82% των μαθητών έχει συνταχθεί με τη μελέτη των θετικών επιστημών. Τα πέντε μαθήματα της δέσμης αυτής, που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες, δεν συμπεριλαμβάνουν την Ελληνική ή οποιαδήποτε άλλη γλώσσα. Επίσης, τα μαθήματα της δέσμης των θεωρητικών επιστημών, στις εισαγωγικές εξετάσεις παρέχουν ασθενέστερο βάρος και έμφαση σε σύγκριση με αυτά των θετικών επιστημών, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζονται υψηλότεροι βαθμοί στους υποψηφίους με τα μαθήματα των θετικών επιστημών.

Σε πολλές περιπτώσεις, η ενθάρρυνση για σπουδές της Ελληνικής δεν ενισχύεται ούτε από την οικογένεια, πολύ δε περισσότερο από το περιβάλλον του αυστραλιανού σχολείου. Η κοινωνικο-οικονομική ενσωμάτωση της ελληνικής οικογένειας και η ευμάρεια που απο-

λαμβάνει δεν ευαισθητοποιεί πολλούς γονείς στη διασφάλιση της πολιτιστικής κληρονομιάς στα παιδιά τους. Από την άλλη, στο περιβάλλον του σχολείου, πολλοί εκπαιδευτικοί της Ελληνικής διαμαρτύρονταν για την προτεραιότητα που δίδει το σχολείο και το Σχολικό Συμβούλιο στην εκμάθηση των ασιατικών γλωσσών, παρά το γεγονός ότι κατανοούν ότι η χρονική διάρκεια διδασκαλίας των ασιατικών γλωσσών σε μαθητές χωρίς γλωσσική υποδομή δεν επαρκεί για να καλύψει ούτε και στοιχειώδεις επικοινωνιακές ανάγκες τους.

Επί πλέον, η έλλειψη ικανού αριθμού εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο δεν επιτρέπει τη δημιουργία μικρών τμημάτων, με αποτέλεσμα να αισθάνονται οι έχοντες αδυναμίες μαθητές μειονεκτικά και να διακόπτουν τη φοίτησή τους. Η ανεπάρκεια διδακτικού υλικού, κατάλληλων βιβλίων και διαφημιστικών, με τα οποία να προαγάζονται οι στόχοι και τα πλεονεκτήματα της εκμάθησης της Ελληνικής, δεν ενθαρρύνουν τη διεύρυνση της μαθητικής αγοράς.

Το 2001, Ελληνικοί Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων λειτουργούσαν μόνο στα 10% των δευτεροβάθμιων σχολικών ιδρυμάτων, ενώ σχεδόν ανύπαρκτη είναι η συμμετοχή Ελλήνων γονέων στα Σχολικά Συμβούλια των Γυμνασίων και Λυκείων.

Η αναβολή επίλυσης του θέματος της δημιουργίας και λειτουργίας διαφορετικών επιπέδων γλωσσικής κατάρτισης στα σχολεία και διαφορετικών εξετάσεων για τους μη Ελληνικής καταγωγής μαθητές, σε συνάρτηση με την ύπαρξη διαφορετικών βιβλίων και μεθόδων διδασκαλίας, οδηγεί σε προοδευτική έκκρουση των Ελληνικών από το κρατικό σύστημα. Μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτιστικής Αυστραλίας, η αδυναμία να προσελκύσει το μάθημα των Ελληνικών σπουδαστές μη ελληνικής καταγωγής, σημαίνει ότι η γλώσσα θα οδηγηθεί σε συρρίκνωση για να περιορισθεί στους ελάχιστους ομογενείς μετά τη βιολογική έξοδο των ελλαδογεννημένων 2025.

### **3.5.4 Τα Ελληνικά στα Κέντρα Αλληλογραφίας**

Ελληνόγλωσσα προγράμματα δημιουργήθηκαν από τον κρατικό φορέα Εκπαίδευσης δια Αλληλογραφίας από το 1978. Τα προγράμματα αυτά λειτουργήσαν στη Βικτώρια, Νότιο Αυστραλία και Νέα Νότιο Ουαλία, προκειμένου να εξυπηρετήσουν μαθητές των απομακρυσμένων περιοχών της Αυστραλίας, οι οποίοι δεν είχαν άμεση πρόσβαση στη συστηματική εκπαίδευση. Η Ελληνική προσφέρεται από τον φορέα αυτό μαζί με άλλες έξι γλώσσες σε μαθητές της δευτεροβάθμιας παιδείας του Γυμνασίου και του Λυκείου. Η πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από την ευρύτερη μητροπολιτική περιοχή της Μελβούρνης και του Σύδνεϋ και την επαρχία, οι οποίοι δεν έχουν άνετη πρόσβαση στα σχολεία. Τα ελληνόγλωσσα προγράμματα δια αλληλογραφίας δε φαίνεται ότι ελκύουν την προτίμηση των μαθητών και βρίσκονται σε διαρκή φθίνουσα πορεία. Για παράδειγμα, το 1988 στη Βικτώρια ο αριθμός των μαθητών του προγράμματος ανερχόταν σε 180, το 1992 μειώθηκε σε 123 για να καταλήξει σε 93 το 1998. Τα προγράμματα διδασκαλίας τα τελευταία δέκα χρόνια αναδομήθηκαν και αναδιοργανώθηκαν για να προσαρμοσθούν στις λειτουργικές ανάγκες των μαθητών τους. Προσπάθειες που έγιναν από μαθητές μη ελληνικής καταγωγής να ενταχθούν στα τμήματα αυτά δεν τελεσφόρησαν, επειδή η γλωσσική επάρκεια που απαιτούνταν ήταν ανώτερη των δυνατοτήτων τους. Η ανάλυση των στοιχείων αποδεικνύει επί-

σης ότι ο αριθμός των μαθητών θα συνεχίσει να φθίνει, αν τα μαθήματα των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου δεν αναδιοργανωθούν πλήρως με στόχο τους μαθητές της δεύτερης και τρίτης γενιάς και τους μη ελληνικής καταγωγής.

Τα ελληνόγλωσσα προγράμματα, όπως αυτά είναι τώρα δομημένα, απαιτούν τουλάχιστον 200 ώρες διδασκαλίας ετησίως, επικεντρώνοντας την έμφαση στη γλώσσα και λιγότερο στον πολιτισμό, επειδή απώτερος σκοπός του προγράμματος είναι η επιτυχία των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ. Η έμφαση αυτή αποτελεί ωστόσο αντικίνητρο για τους μη επαρκείς μαθητές της δεύτερης και τρίτης γενιάς να αποτολμήσουν εγγραφή και παρακολούθηση.

Τα τμήματα εκπαίδευσης δια αλληλογραφίας της Ν.Ν.Ο. έχουν μεθοδεύσει δύο προγράμματα αλλοτροπικά για τους μαθητές της επαρχίας και αυτούς της ευρύτερης μητροπολιτικής περιοχής. Τα προγράμματα του Σύδνεϋ είναι περισσότερο ελαστικά και οι μαθητές τους έχουν να επιλέξουν ανάμεσα από τρία διαφορετικά επίπεδα κατάρτισης, γεγονός που κάνει δυνατή και τη φοίτηση μαθητών μη ελληνικής καταγωγής. Για το λόγο αυτό οι μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, που παρακολουθούν τα προγράμματα του Σύδνεϋ, ανέρχονται σε 57%.

### 3.5.5 Τα Ελληνικά στις Σχολές Γλωσσών

Το 2001, μόνο δύο Πολιτείες και μία Επικράτεια της Αυστραλίας διατηρούσαν κυβερνητικά Σαββατιανά Σχολεία (Saturday School of Languages) για τις ανάγκες των μαθητών της Ελληνικής στο Σύδνεϋ, το Darwin, και τη Μελβούρνη και στις μεγάλες κομποπόλεις των επαρχιών τους. Η λειτουργικότητα των σχολείων αυτών είναι να συμπληρώνουν τις ελλείψεις που δημιουργούνται στα κυβερνητικά σχολεία είτε από έλλειψη πρόσβασης λόγω απόστασης, είτε από τη δυσκολία των μαθητών να παρακολουθήσουν τα ελληνόγλωσσα τμήματα κατά τη κανονική διάρκεια των μαθημάτων. Η θεσμοθέτηση των σχολείων αυτών αποτελεί επίσης οικονομικά συμφέρουσα λύση για τις Κυβερνήσεις των Πολιτειών, διότι διασφαλίζουν τη διδασκαλία των εθνοτικών γλωσσών, με ελάχιστο οικονομικό βάρος και έξω από τις πολυδάπανες διεργασίες της κανονικής εκπαίδευσης. Στη Νότιο Αυστραλία τα Σαββατιανά κυβερνητικά Σχολεία οργανώνουν προγράμματα μόνον για τις γλώσσες εκείνες, που δεν προσφέρονται στο κανονικό πρόγραμμα των ημερήσιων σχολείων, ενώ στην Πέρθ τα τμήματα λειτουργούν μόνον για τις ασιατικές γλώσσες και τη Γαλλική.

Τον Ιούλιο του 1998 λειτούργησαν για πρώτη φορά ελληνόγλωσσα προγράμματα κάθε Τετάρτη από τη Σχολή Γλωσσών στη Βόρεια Επικράτεια της Αυστραλίας, προσελκύοντας αρχικά επτά μαθητές. Συνολικά, το 1998 λειτουργούσαν 23 κέντρα Σχολών Γλωσσών στην Αυστραλία, προσφέροντας ελληνόγλωσσα προγράμματα σε 1.710 μαθητές, από τους οποίους το 34% προέρχονταν από την επαρχία. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι Σχολές Γλωσσών, σύμφωνα με τους διευθυντές τους, είναι η απρόσκοπτη εξεύρεση εκπαιδευτικών στην επαρχία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσλαμβάνονται σε προσωρινή βάση και, συνήθως, είναι προσωποτύχοι εκπαιδευτικοί, αρκετοί όμως δεν κατέχουν τυπικά προσόντα. Το προσωρινό και ακαθόριστο της εργασίας και η μη επαγγελματική τους χειραφέτηση αποτελούν συνήθως την αφορμή για δικαιολογημένες διαμαρτυρίες από πλευράς των

διδασκόντων στο φορέα αυτόν. Τα ελληνόγλωσσα προγράμματα διαρκούν 220 λεπτά εβδομαδιαίως.

Από το 1992, εξαιτίας της έλλειψης προσοντούχων Ελληνιστών στην επαρχία, τα Γραφεία των Γενικών Προξενείων ανέλαβαν την ευθύνη να προμηθεύουν τις Σχολές Γλωσσών με αποσπασμένους Ελλαδίτες εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές των προγραμμάτων αυτών προέρχονται κυρίως από τα κυβερνητικά σχολεία (69%), 23% από τα ανεξάρτητα Αγγλικανικά και Προτεσταντικά Κολέγια και 7% από τα καθολικά Κολέγια. Τα ελληνόγλωσσα προγράμματα προσελκύουν μεγάλο αριθμό μαθητών, σχεδόν αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής, στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου.

### 3.5.6 Τα Ελληνικά στα Τμήματα Ηλεκτρονικής Διδασκαλίας

Το 1996, εισήχθη στη Βικτώρια για πρώτη φορά, όπως και στη Νότιο Αυστραλία, η ηλεκτρονική μέθοδος διδασκαλίας για τους μαθητές του Δημοτικού με τίτλο Primary Access to LOTE via Satellite (PALS). Το πρόγραμμα αυτό μεθοδεύτηκε για αρχαρίους και προχωρημένους μέσα στα πλαίσια του προγράμματος για τα Σχολεία του Μέλλοντος. Τα ελληνόγλωσσα προγράμματα εκπέμπονταν δύο φορές την εβδομάδα.

Το 1996 που πρωτολειτούργησε το ηλεκτρονικό πρόγραμμα στη Βικτώρια, η Ελληνική ήταν μία από τις επτά γλώσσες που προτιμήθηκαν, προσελκύοντας το 2% των σχολείων που εφάρμοσαν το πρόγραμμα. Στην Αδελαΐδα, το 1998, το ηλεκτρονικό σύστημα μεθοδεύτηκε από το Πανεπιστήμιο του Flinders με στόχο του τους μαθητές της ακριτικής ελληνόπουλης του Cooper Pedy.

### 3.6 Τα Ελληνικά στα Ελληνικά Ημερήσια (Δίγλωσσο) Σχολεία

Τα Ελληνικά Ημερήσια Σχολεία προσλαμβάνουν για λόγους ασφαλούς κρατικής επιχορήγησης και εμπορικής διαφοροποίησης την προσωνομία του «Ορθόδοξου» και αυτήν του «δίγλωσσου», παρά το γεγονός ότι και οι δύο προσωνομίες δεν αποδίδουν την ακριβή ταυτότητα αυτών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι κοινοτικοί φορείς, οι οποίοι διατηρούν την υψηλή κυριότητα των σχολείων αυτών, προβάλλουν επίσης τα ιδρύματά τους ως Κολέγια και ως Grammar School με στόχο την αναβάθμιση του γοήτρου τους και την προώθηση της εικόνας ενός σχολικού προγράμματος, εντεταγμένου στην αγγλο-κελτική παράδοση.

Συμπληρώθηκαν περισσότερα από είκοσι χρόνια από την εποχή που ιδρύθηκε και λειτούργησε στη Μελβούρνη το πρώτο Ημερήσιο Δίγλωσσο Ελληνικό Ορθόδοξο Κολέγιο του Αγίου Ιωάννου (1978). Στο εκπαιδευτικό αυτό ίδρυμα λειτούργησε πλήρες ελληνόγλωσσο πρόγραμμα ανάδυσης (immersion classes) με έμφαση την ελληνομάθεια. Οι μαθητές του Κολεγίου στα πρώτα τρία χρόνια χρησιμοποιούσαν ως κύρια γλώσσα μάθησης την Ελληνική και προοδευτικά αυξανόταν ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας στην Ελληνική. Μετά το 1986 άρχισε να σημειώνεται σοβαρή μετάλλαξη στα προγράμματά του, εξαιτίας κυρίως της αλλαγής του μαθητικού δυναμικού του, αλλά και εξωτερικών πιέσεων που ασκούνταν κυρίως από τους γονείς, οι οποίοι δεν κατανοούσαν τη χρησιμότητα των δίγλωσσων προγραμμάτων.

Θα πρέπει ωστόσο να υποστηριχθεί ότι το 2001 δεν λειτουργούσε στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, ουσιαστικά δίγλωσσο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, με εξαίρεση τα προγράμ-

ματα της προσχολικής ηλικίας στην Καμπέρα, το Darwin και το Wellington και το πρόγραμμα του Κυβερνητικού σχολείου του North Lalor στη Μελβούρνη. Το δίγλωσσο πρόγραμμα με την έννοια της κατ' εξοχήν ή μερικής χρήσης της Ελληνικής, ως μέσου διδασκαλίας, δεν αποτελεί πρόγραμμα και φιλοδοξία των Ελληνικών Ημερήσιων Σχολείων, που λειτουργούν στις τέσσερις Πολιτείες του νότου (ΔΑ, ΝΑ, Βικτώρια και Ν.Ν.Ο.). Η χρήση της Ελληνικής ως μέσου διδασκαλίας πέρα από τα ελληνόγλωσσα προγράμματα έχει περιορισθεί κυρίως στα Θρησκευτικά και στα μαθήματα χορού και μουσικής. Έχει καθιερωθεί ως νομοτέλεια στα λειτουργούντα Ημερήσια Ελληνικά εκπαιδευτήρια η διδασκαλία της Ελληνικής από τέσσερις έως έξι ώρες την εβδομάδα. Το καταστατικό της λειτουργίας των σχολείων αυτών καθιερώνει επί πλέον την Ελληνική ως υποχρεωτικό μάθημα διδασκαλίας μέχρι και τη δεκάτη τάξη και τη μεθόδευση ειδικού τομέα Ελληνικών ενσωματωμένου στο κυρίως πρόγραμμα του σχολείου.

Το 2001 λειτουργούσαν στην Αυστραλία ένδεκα Ελληνικά Ημερήσια Προγράμματα, εκ των οποίων τα δύο ήταν αφιερωμένα σε μαθητές της προσχολικής ηλικίας (Καμπέρα και Darwin). Ο συνολικός αριθμός των σπουδαστών τους ανερχόταν σε 5.000, εκ των οποίων οι 665 ήταν αλλοεθνείς και 1000 προέρχονταν από διεθνικούς γάμους. Ο φορέας αυτός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης γνώρισε τη μεγαλύτερη αριθμητική αύξηση των τελευταίων είκοσι ετών, ήτοι από 430 το 1981 σε 3.230 το 1992, σε 4.994 το 2001. Ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, τα Ελληνικά Ημερήσια χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: Τα ελληνόποια Ημερήσια (St John's College, St. Anargyroi στη Βικτώρια, St. George στην Αδελαΐδα, St. Euthymia, St. Spyridon All Saints στη Ν.Ν.Ο.), στα οποία ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών δεν ξεπερνά το 12% (ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και τα εθνοτικάς αδέσμευτα Ημερήσια, όπου το ποσοστό των αλλοεθνών ανέρχεται και μέχρι το 68% (Alphington Grammar, St Andrew College).

Από την έμφαση του σχολικού προγράμματος στα θρησκευτικά ή της εκκλησιαστικοκεντρικής διοίκησης του σχολείου διακρίνονται επίσης δύο κατηγορίες σχολείων, τα αδέσμευτα (St. Andrews, Alphington, St. Nicholas, Canberra, St. Nicholas, Darwin) και τα εκκλησιαστικοκεντρικά (St. John's, Melbourne, St. George, Adelaide). Δύο Ημερήσια σχολεία που λειτουργούσαν στη Μελβούρνη στη δεκαετία του 1980, η Ευαγγελίστρια και το St. Basil's Grammar, Melbourne αναγκάστηκαν να διακόψουν τη λειτουργία τους, εξαιτίας των δημογραφικών περιορισμών που προέκυψαν, επειδή και τα δύο ιδρύματα λειτουργούσαν σε εσωτερικά προάστια, απ' όπου σημειώθηκε μαζική έξοδος Ελλήνων εποίκων. Αντίθετα, στα μικρότερα αστικά κέντρα, της Καμπέρας και του Darwin, οι εκεί προεστοί της ομογένειας διατηρούν αισιοδοξία και θέληση να ιδρύσουν Ελληνικά Ημερήσια σχολεία, αναβαθμίζοντας τα ήδη λειτουργούντα με επιτυχία δίγλωσσα προσχολικά τους προγράμματα.

Τον Ιούνιο του 2001, όπως ήδη υποστηρίχθηκε, η αρχαιότερη Ελληνική Κοινότητα του Σύδνεϋ αποφάσισε να προχωρήσει στην ίδρυση και λειτουργία δίγλωσσου ημερήσιου σχολείου, όπου θα διασφαλίζεται η διδασκαλία της Ελληνικής για 10-12 ώρες εβδομαδιαίως, αρχίζοντας παράλληλα με την ίδρυση τριών ελληνόφωνων παιδικών σταθμών στην περιοχή του St. George στα νότια προάστια του Σύδνεϋ. Η πρωτοποριακή εφαρμογή του δίγλωσσου αυτού προγράμματος θα καθιερώσει το σχολείο αυτό ως το μονα-

δικό του είδους του στην Αυστραλία.

Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία των Ελληνικών δεν είναι υποχρεωτική στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου των Ημερήσιων Ελληνικών Σχολείων, εν τούτοις το 83% των μαθητών αποφοιτούν με τα Ελληνικά ως ένα από τα μαθήματα επιλογής τους. Ο υψηλότετος δείκτης της γλωσσικής συγκράτησης συνάδει με τη γενικότερη φιλοσοφία των σχολείων αυτών, των οποίων γενεσιουργός στόχος υπήρξε η εθνογλωσσική διατήρηση των μαθητών τους.

Ωστόσο, ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών, που συνεχίζει την εκμάθηση της Ελληνικής μέχρι και τη δωδεκάτη τάξη, δεν ξεπερνά το 9%, γεγονός που κατατείνει στην άποψη ότι δεν λειτουργούν αποτελεσματικά τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα μάθησης και κατάρτισης, ιδιαίτερα στη Βικτώρια όπου επιπλέον ισχύει, όπως ήδη έχουμε θίξει, και το ότι υπάρχει μόνον ένα και ενιαίο σύστημα αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των υποψηφίων στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ, γεγονός που αποθαρρύνει τους αλλοεθνείς να συνεχίσουν την ελληνομάθεια μέχρι και την αποφοίτησή τους.

Πολιτεία	Αριθμ. Σχολείων	Αριθμ. Μαθητ.	Αριθμ. Διεθν.	Αριθμ. Αλλοεθνών
N.N.O.	3	1.998	279	159
Βικτώρια	3	2.107	379	253
N. A.	2	577	81	28
Δ. Α.	1	163	22	102
B. Επικρ.	1	121	-	-
Ε.Π.Π.	1	28	2	4
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>11</b>	<b>4.994</b>	<b>763</b>	<b>546</b>

### Πίνακας 9ος

*Εμφαίνεται ο αριθμός των μαθητών των Ελληνικών Ημερήσιων Σχολείων*

**Πηγή:** Η Απογραφή της Έρευνας Παιδεία Ομογενών (2001).

Σύμφωνα με την άποψη των ιθυνόντων των Ημερήσιων Ελληνικών Σχολείων στοχοθεσία των ιδρυμάτων τους αποτελεί η ελληνομάθεια και η ευρύτερη καλλιέργεια της αγάπης των μαθητών προς τον ελληνικό πολιτισμό, η απόκτηση δεξιοτήτων διγλωσσίας και η διατήρηση της εθνογλωσσικής ταυτότητας των μαθητών τους. Ωστόσο το εν γένει πρόγραμμά τους, ενώ δείχνει μια συγκρατημένη έμφαση προς την ελληνομάθεια, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο. Σε ορισμένα σχολεία ακόμη και τα θρησκευτικά διδάσκονται στην αυστραλιανή Αγγλική, ενώ σε άλλα ως μέσο διδασκαλίας ακόμη και της Ελληνικής χρησιμοποιείται μερικώς η κυρίαρχη γλώσσα. Σε δύο από αυτά (St. Andrew's Grammar και Alphington Grammar) αμβλυμμένη είναι η έμφαση στην εθνογλωσσική συγκράτηση. Όλα τα Ημερήσια Σχολεία λειτουργούσαν με σχετική εξάρτηση από την εκκλησιαστική, κοινοτική και κυβερνητική (ελλαδική) εξουσία. Τούτο διότι όλοι οι φορείς αυτοί συμβάλλουν οικονομικά στη λειτουργία τους, με επιχορηγήσεις και διορισμό εκπαιδευτικών.



Μέχρι το 1998, μόνο οι τίτλοι σπουδών του Κολεγίου του Αγίου Ιωάννη αναγνωρίζονταν από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας. Το 1987, έγινε μια σοβαρή προσπάθεια από την Αρχιεπισκοπή Αυστραλίας να ιδρυθεί και να λειτουργήσει στην Αυστραλία ένα συντηρητικό σύστημα συνεργασίας των σχολείων σε μορφή εταιρείας ή συνδέσμου χωρίς όμως μεγάλη επιτυχία. Το 1991, η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση διόρισε έναν πρώην πολιτευτή να αξιολογήσει την οικονομική και εκπαιδευτική κατάσταση των Ελληνικών Ημερησίων Σχολείων και την πιθανότητα ένταξης των Ελληνικών Ημερησίων κάτω από την Αρχιεπισκοπή Αυστραλίας. Στην επίσημη αναφορά του ο H. Hudson, με τίτλο *On the Shade of Olympus* κατέληξε ότι μια τέτοια ένταξη θα προκαλούσε σφοδρές ενδοκοινοτικές διενέξεις και τόνισε ότι οι περισσότερες Κοινότητες προτιμούν την αυτονομία τους.

Το μαθητικό δυναμικό το σχολείων αυτών προέρχεται από όλα τα οικονομικο-κοινωνικά στρώματα και, συνήθως, πολλοί μαθητές ταξιδεύουν μεγάλες αποστάσεις για να φοιτήσουν στα προγράμματα των Ημερησίων. Η σημαντική συρρίκνωση του αριθμού των κρατικών σχολείων, η δοκιμασία της ποιοτικής στάθμης τους, εξαιτίας των αφόρητων οικονομικών περιορισμών που επιβλήθηκαν την τελευταία πενταετία, τα υψηλά δίδακτρα των Κολεγίων των Αγγλικανών και άλλων ετερόδοξων δογμάτων και, τέλος, η υπεροψία του συστήματος των Καθολικών Σχολείων έχουν ως συνέπεια να προτιμούνται τα Ελληνικά Ημερήσια, πολλά εκ των οποίων συγκαταλέγονται μεταξύ των 100 καλύτερων της Πολιτείας, όπου λειτουργούν. Η αριθμητική δύναμη των μαθητών εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη οικονομική κατάσταση της χώρας. Το 1992, για παράδειγμα, εξαιτίας της οξείας οικονομικής κρίσης, ο αριθμός των μαθητών δε σημείωσε την αναμενόμενη αύξηση, ενώ αρκετά Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία δοκιμάστηκαν αισθητά, επειδή υποχρεώθηκαν να δανεισθούν μεγάλα ποσά για να ανταποκριθούν στα στεγαστικά τους προβλήματα. Τα περισσότερα από αυτά, επειδή διέρχονται το στάδιο της ανάπτυξης τους, δεν έχουν οικονομική υποδομή και επάρκεια, ώστε να ξεπερνούν ανώδυνα τις οικονομικές διακυμάνσεις της χώρας, ενώ τα δίδακτρα που χρεώνουν κυμαίνονται σε συντηρητικά επίπεδα, μεταξύ 2.800 και 3.500 δολάρια ετησίως (τα Αγγλικανικά χρεώνουν δίδακτρα ύψους 9.000-12.000 δολαρίων ετησίως).

Ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας της Ελληνικής εξαρτάται από την έμφαση που προσδίδει στην εθνογλωσσική συγκράτηση η Διεύθυνση του Σχολείου και ποικίλει από πέντε έως έξι ώρες την εβδομάδα χωρίς να υπερβαίνει τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας της Αυστραλιανής. Η μετάθεση από το γενεσιουργό φιλοσοφικό αίτιο της ίδρυσης των σχολείων αυτών, ήτοι τη διγλωσσία, σε ιδρύματα, όπου λειτουργούν απλώς συνεκτικά ελληνόγλωσσα προγράμματα, οφείλεται στη ζήτηση και κατά συνέπεια είναι υπαρκτική. Μετά το 1985, όταν εμφανίστηκαν στις τάξεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας τα παιδιά των αυστραλογεννημένων εποίκων ελληνικής καταγωγής, η υπαναχώρηση από τις αρχικές ιδρυτικές θέσεις υπήρξε θέμα επιβίωσης. Και τούτο διότι τα Ελληνικά Ημερήσια Σχολεία δεν ιδρύθηκαν με στόχο την καλλιέργεια στατικής διγλωσσίας. Λειτουργήσαν και γρήγορα έγιναν δημοφιλή, επειδή απλά θεράπευαν τις κοινωνικές και γλωσσικές ανάγκες των εποίκων της πρώτης κυρίως γενεάς.

<b>ΟΝΟΜΑ ΚΟΛΕΓΙΟΥ</b>	<b>1988</b>	<b>1992</b>	<b>2001</b>
Άγιοι Πάντες (N.N.O.)	-	162	475
Alphington Grammar (Βικ)	-	246	779
St. Basil's Grammar (Βικ)	169	148	-
Ευαγγελίστρια (Βικ)	368	276	-
Άγιοι Ανάργυροι (Βικ)	358	467	784
Άγιος Ανδρέας (ΔΑ)	-	68	163
Αγία Ευθυμία (NNO)	-	189	743
Άγιος Γεώργιος (ΝΑ)	112	185	562
Δίγλωσσο Cooper Pidy (ΝΑ)	-	-	15
Άγιος Ιωάννης (Βικ)	738	704	544
Άγιος Σπυρίδων (NNO)	320	653	780
Άγιος Νικόλαος (ACT)	-	18	28
Άγιος Νικόλαος (Darwin)	-	-	121
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>2.065</b>	<b>3.116</b>	<b>4.994</b>

### **Πίνακας 10ος**

*Εμφαίνεται ο αριθμός των μαθητών των Ελληνικών Ημερήσιων Σχολείων  
Πηγή: Η Απογραφή της Έρευνας στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (2001).*

Μέχρι και τις αρχές του 1980 υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός παιδιών, που προσέρχονταν στις προσχολικές και σχολικές τους τάξεις ως μονόγλωσσοι ελληνόφωνες. Η εναρμονισμένη μετάβαση στην Αυστραλιανή και η απορρέουσα ωφέλεια από την επιπρόσθετη καλλιέργεια της Ελληνικής αποτελούσαν τα κίνητρα της επιλογής του Ελληνικού Ημερήσιου για τους γονείς της εποχής. Οι εκπαιδευτικοί και η διοικητική ηγεσία των Ημερήσιων Σχολείων της εποχής δεν προγραμματίσκει με βάση την επερχόμενη αλλαγή. Η έλλειψη σαφούς προγραμματικής πολιτικής εξανάγκασε τις διευθύνσεις των σχολείων αυτών, όταν άλλαξε η δημογραφική σύνθεση του μαθητικού τους δυναμικού με την έλευση πλέον παιδιών τρίτης γενιάς, να καταφύγουν στην εύκολη και οικονομικά βιώσιμη λύση. Αντί να αναπτύξουν δίγλωσσα προγράμματα, ενισχύοντας τη δυναμική των μαθημάτων για αρχαίους και να συγκρατήσουν τον ίδιο αριθμό ωρών διδασκαλίας της Ελληνικής, που ίσχυε στην προγενέστερη κατάσταση, ήτοι από οκτώ έως δέκα ώρες την εβδομάδα, μείωσαν τον αριθμό αρχικά σε έξι ώρες και μετά σε τέσσερις στα περισσότερα σχολεία. Έτσι, ουσιαστικά μετατοπίστηκε και το λειτουργικό βάρος των σχολείων αυτών από δίγλωσσα που ήταν, σε σχολεία υπό τον έλεγχο της ομογένειας, που διατηρούν απλώς ελληνόγλωσσα προγράμματα. Το ελπιδοφόρο στην περίπτωση αυτή είναι ότι, εφόσον η εκκλησιαστική και κοινοτική ηγεσία παραμείνει ελληνοκεντρική, η μετάθεση στις ιδρυτικές θέσεις των σχολείων αυτών είναι πιθανή. Για να μην επαναληφθεί και στην Αυστραλία η εξελικτική πορεία της οικουμενικής Ορθοδοξίας στις ΗΠΑ, πολιτικής η οποία οδήγησε στην απώλεια της ελληνικότητας, με αποτέλεσμα ο Πρόεδρος της Ελληνικής Ορθόδοξης Ενορίας της Νέας Ορλεάνης το 1998 να είναι ορθόδοξος νέγρος.

### 3.7 Ιστορική προσέγγιση της διγλωσσίας

Σύμφωνα με την απογραφή του 1996, σχεδόν το ένα τρίτο του πληθυσμού της Αυστραλίας είναι μετανάστες ή παιδιά μεταναστών. Η πλειοψηφία του ανθρώπινου αυτού δυναμικού προέρχεται από μη αγγλόφωνες χώρες και, κατά συνέπεια, το θέμα της διγλωσσίας παίρνει ιδιαίτερες διαστάσεις στην Αυστραλία. Μία από τις βασικές συνέπειες της αναγνώρισης ότι η Αυστραλία είναι μία πολυπολιτιστική και πολυγλωσσική κοινωνία είναι η διατήρηση της γλώσσας των διαφόρων εθνοτικών ομάδων. Λειτουργική συνέπεια μιας πολυπολιτιστικής κοινωνίας θα πρέπει να είναι η επιλογή χρήσης μιας γλώσσας για την αποτελεσματικότητά της, προκειμένου να αποκτήσει ο αποδέκτης μαθητής τις απαραίτητες γνώσεις και όχι η ανάγκη να αφομοιωθεί γλωσσικά από την κυρίαρχη γλώσσα, πολιτισμό και κοινωνία.

Η διγλωσση εκπαίδευση δεν αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο στα διεθνή εκπαιδευτικά χρονικά, αφού σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές της ιστορικής γλωσσολογίας, τα πρώτα δίγλωσσα σχολεία λειτούργησαν πριν από 5000 χρόνια (Mackey, 1978). Η παρουσία τους παρέμεινε εμφανής στον αρχαίο κόσμο, στην Αναγέννηση και στη σύγχρονη εποχή (Lewis, 1981).

Η ύπαρξη διγλωσσων προγραμμάτων στην Αυστραλία δοκιμάστηκε με επιτυχία από τα μέσα του 19ου αιώνα, αν και η λειτουργία τους υπήρξε ασυνεπής και αμφιλεγόμενη, εξαιτίας από τη γενικότερη νοοτροπία της κοινωνίας, την επίσημη πολιτική της κυβέρνησης και τα οικονομικά δεδομένα, που ουσιαστικά διαμόρφωναν το μέγεθος και την έκταση της μεταναστευτικής πολιτικής. Παρά την παρέλευση σχεδόν τριακονταετίας από τη θεσμοποίηση του πολυπολιτισμού και τη διαμόρφωση Εθνικής Πολιτικής για τις Γλώσσες, το φαινόμενο της διγλωσσίας, ως αντικείμενο σπουδής και μελέτης, παραμένει στεγανοποιημένο εντός των ορίων του πληθυσμού των εθνοτικών μειονοτήτων. Συγκριτικά, μικρός είναι ο αριθμός των μελών της κύριας αγγλοσαξονικής κοινωνίας, που ενδιατρέφει σε δίγλωσσα προγράμματα. Αν και μετά το 1988, τα πολιτειακά Υπουργεία Παιδείας, εναρμονισμένα προς τη γενικότερη πολιτική της κοινοπολιτειακής Κυβέρνησης, καθιέρωσαν υποχρεωτική την εκμάθηση και δεύτερης γλώσσας, εν τούτοις τα δίγλωσσα προγράμματα παρέμειναν σχεδόν αποκλειστικά λειτουργικό προνόμιο των εθνικών μειονοτήτων της χώρας. Ελάχιστα μόνο κυβερνητικά δίγλωσσα προγράμματα λειτούργησαν με επιτυχία αλλά σε πειραματική βάση.

Βασικό κριτήριο εισαγωγής και διατήρησης γλωσσικών και διγλωσσων προγραμμάτων παραμένει για τα περισσότερα σχολεία η γλωσσική και εθνοτική κατάσταση του μαθητικού δυναμικού. Από την άλλη, πολλοί γονείς συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα προγράμματα με προκατάληψη, αξιολογώντας ότι τα προγράμματα αυτά αποτελούν λύση για όλους όσοι προέρχονται από οικογένειες, όπου λειτουργεί ως οικόλεκτος μια δεύτερη γλώσσα και όχι ως αραστή μέθοδος γλωσσικού εμπλουτισμού και κοινωνικής ανέλιξης.

Τα δημογραφικά δεδομένα, η συχνή μετακίνηση των πληθυσμών και η επίσημη πολιτική της αυστραλιανής Κυβέρνησης ήσαν οι τρεις παράγοντες, που επηρέασαν ιστορικά τη μορφή και το περιεχόμενο της διγλωσσίας και το ζητούμενο ιδανικό της διγλωσσης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, πριν από τριάντα χρόνια, σύμφωνα με την απογραφή του 1971, ο αριθμός των ελλαδογεννημένων εποίκων ανερχόταν σε 180.000 περίπου, ενώ το 1996 ο

αριθμός τους δεν ξεπερνούσε τις 126.000. Βέβαια, ο τόπος γέννησης δεν είναι απολύτως δηλωτικός του μεγέθους της διγλωσσίας, αφού δεν δηλώνεται η αριθμητική διάσταση της δεύτερης γενιάς. Επιπλέον, δεν είναι δυνατό να εξισώσουμε τη γλώσσα με τον τόπο γέννησης, αφού χιλιάδες ελληνόφωνοι μετανάστες γεννήθηκαν στη Μέση Ανατολή, Αίγυπτο, Ρουμανία και στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Οι περισσότεροι κοινωνιο-γλωσσολόγοι παραδέχονται σήμερα ότι ο δίγλωσσος είναι κάτοχος μιας βασικής εσωτερικής γλωσσικής δεξαμενής, από την οποία αντλεί το λεξιλόγιο και το τυπολογικό για όλες τις γλώσσες που χρησιμοποιεί. Η διευρυμένη αυτή γλωσσική δεξαμενή επηρεάζει διαφορετικά τη μαθησιακή και γνωστική λειτουργία των δίγλωσσων έναντι των μονόγλωσσων. Ο J. Cummins (1973) («A Theoretical Perspective on the Relationship between Bilingualism and Thought», in *Working Papers on Bilingualism*, Toronto, pp. 1-9) ανέκρουσε τεκμηριωμένα την άποψη του Macnamara ότι η διγλωσσία επηρεάζει τη διανοητική ανάπτυξη (cognitive growth) – ήτοι τη γλωσσική και τη μη γλωσσική. Ο Cummins δικαιολογημένα αναφέρεται στους Leopold, Peal, Lombert και Tucker (σ.6), οι οποίοι στα συγγράμματά τους επεξηγούν «την ανωτερότητα των δίγλωσσων στα tests της γενικότερης επιχειρηματολογίας και της προφορικής ευφυΐας», υποστηρίζοντας ότι «οι δίγλωσσοι αποκτούν υψηλότερη ικανότητα διανοητικότητας επειδή ακριβώς έχουν δύο λέξεις για το ζητούμενο πάντα προς αναφορά αντικείμενο» (σ.7). Οι εξωγλωσσικοί παράγοντες που ευνοούν τους δίγλωσσους στηρίζονται στην κοινωνική χρήση της γλώσσας και στην εμπειρική γνώση και βιώματα δύο ή περισσότερων πολιτισμών. Η διγλωσσία δεν είναι υπερβολικό να θεωρηθεί ότι αποτελεί την απελευθέρωση του ατόμου από τους περιορισμούς της μητρικής του γλώσσας (κυρίαρχης γλώσσας ή εθνικής) και τη διείσδυσή του σε ευρύτερους χώρους.

Η μελέτη των δίγλωσσων προγραμμάτων και οι προοπτικές τις επιτυχούς εφαρμογής τους στηρίζονται επίσης στο κατά πόσο το φαινόμενο της διγλωσσίας παραμένει δυναμικό (ήτοι προσωρινό και κατά συνέπεια υποχρεωτικό φαινόμενο), οπότε λειτουργεί με μεταβατική διάρκεια, μέχρις ότου δηλαδή η κυρίαρχη γλώσσα επικρατήσει. Η δυναμική ή υποχρεωτική διγλωσσία εξ ορισμού είναι μονοδρομικό φαινόμενο, δηλαδή χαρακτηρίζει τη μειονοτική ομάδα και όχι την κυρίαρχη. Στην περίπτωση αυτή, δίγλωσσα είναι τα παιδιά των μεταναστών και η γλώσσα τους είναι αυτή που δέχεται τις γλωσσικές αλλοιώσεις, εξαιτίας της επίδρασης της κυρίαρχης γλώσσας. Η διγλωσσία στα παιδιά αυτά της συγκεκριμένης γλωσσικής ομάδας παλαιότερα λειτουργούσε ως μέσον για την απόκτηση γλωσσικής επάρκειας στην κυρίαρχη Αγγλική, αφού μετά τη διαμόρφωση διγλωσσίας, η κυρίαρχη γλώσσα επικρατούσε βαθμιαία μέχρι της τελικής εξασθένησης της ασθενούς ή δεύτερης γλώσσας. Η υποχρεωτική διγλωσσία, κατά συνέπεια, είναι η ασταθής διγλωσσία, η πρόσκαιρη και μεταβατική, αυτή που δεν έχει ισχυρούς λόγους αντίστασης, αφού δεν χρειάζεται ένα πρόσωπο δύο γλώσσες για να εκφράσει τις ίδιες απόψεις. Η προαιρετική διγλωσσία, επομένως, η οποία ξεκινά από την επιθυμία ενός προσώπου να μελετήσει και να μιλήσει δύο γλώσσες, έξω και πέρα από τους δημογραφικούς περιορισμούς μιας συγκεκριμένης εθνικής ομάδας, για να διευρύνει πολιτιστικά την ταυτότητά του, είναι το γλωσσικό σύστημα που πρέπει να προωθηθεί. Η προαιρετική διγλωσσία δεν έχει κοινωνικά σύνορα, δεν περιορίζεται στη συγκεκριμένη εθνική ομάδα και λειτουργεί στην ευρύτερη κοινωνία, από

την οποία αντλεί και τους αποδέκτες μαθητές της. Επομένως, η συρρίκνωση του αριθμού των δίγλωσσων ελληνόφωνων μαθητών στην Αυστραλία οφείλεται στο ότι η υποχρεωτική διγλωσσία, που ίσχυε στα πρώτα τριάντα χρόνια της μεταπολεμικής εποίκησης των Ελλήνων, δεν είχε βρει αποδέκτες μέσα στην ευρύτερη κοινωνία και, κατά συνέπεια, παρέμενε αποκλειστικά ενδοπαροικιακό φαινόμενο, μεταβατικό και υποχρεωτικό της γλωσσικής αφομοίωσης στην Αγγλική. Με την απόκτηση της Αγγλικής, επειδή δεν υπήρχε οικειοθελής επιθυμία διγλωσσικής κατάρτισης, η Ελληνική εξασθένησε.

### 3.8 Διγλωσσία και ελληνική εποίκηση

Η υφή, η έκταση και η ποιότητα της διγλωσσίας θα πρέπει επίσης να αναλυθούν με βάση τον τύπο και την έκταση της εποίκησης των Ελλήνων, το ρυθμό των μετοικεσιών και το βαθμό της επικοινωνίας με τα μέλη της κύριας αυστραλιανής κοινωνίας. Η εγκατάσταση των Ελλήνων στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας είναι συμπαγής, αλλά όχι σε μορφή στεγανής εποίκησης. Πρόκειται για το σύνδρομο του *melting pot* κατά το οποίο ο ρυθμός της αφομοίωσης των εθνικών ομάδων είναι ταχύτατος, εξαιτίας του ότι οι κυριότερες γλωσσικές επικράτειες έχουν ως ισχυρή γλώσσα την κυρίαρχη Αγγλική. Ο συμπαγής τρόπος της εγκατάστασης των Ελλήνων μεταναστών υπήρξε θετικός (α) για τη συγκράτηση και διατήρηση της Ελληνικής και (β) για τη βραδύτερη διακίνηση του δείκτη της γλωσσικής απόκλισης της Ελληνικής ανάμεσα στα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών. Συγκεκριμένα, οι Έλληνες μετανάστες αρχικά (1952-1970) εγκαταστάθηκαν σε συμπαγείς αριθμούς στα εσωτερικά προάστια των πρωτευουσών των Πολιτειών και στη συνέχεια (1974-1990) μετοίκησαν σε συμπαγείς και πάλι αριθμούς στα εξωτερικά προάστια, σε αντίθεση, για παράδειγμα, με τους Ιταλούς, που ενώ αρχικά ήταν συμπαγής ο τύπος της εγκατάστασής τους στα εσωτερικά προάστια, στη συνέχεια διασκορπίστηκαν με αποτέλεσμα να απολεσθεί η συνεκτικότητα των δομών συγκράτησης των διαλέκτων τους. Για παράδειγμα, οι Έλληνες μετανάστες, που αρχικά εγκαταστάθηκαν στην περιοχή του Brunswick της Μελβούρνης, στη συνέχεια μετακινήθηκαν στα βόρεια προάστια του Pascoe Vale, μετά Reservoir, Thomastown και Lalor, ενώ πολλοί από αυτούς εποίκησαν το νεοσύστατο προάστιο του Mill Park. Παράλληλα, όσοι εποίκησαν αρχικά το εσωτερικό προάστιο Richmond, στη συνέχεια κατευθύνθηκαν προς το Prahran και Malvern, πριν καταλήξουν στο Caulfield και εγκατασταθούν μόνιμα πλέον στο Oakleigh σε μεγάλους αριθμούς.

Οι μετοικεσίες αυτές, που ουσιαστικά έσπασαν τα στεγανά των ελληνόφωνων νησίδων, που σχημάτισε η πρώτη εγκατάσταση, διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της Ελληνικής, αφού επηρέασαν σημαντικά τη γλώσσα που έπρεπε να χρησιμοποιούν στις νέες εστίες που δημιουργήσαν. Η Αγγλική καθορίσθηκε ως η γλώσσα της εργασίας, του σχολείου, των δημόσιων υπηρεσιών, των μέσων ευρείας ενημέρωσης και ως ένα μεγάλο βαθμό η γλώσσα της κοινωνικής τους ζωής. Με την άφιξή τους γνώρισαν νέες έννοιες, διέκριναν νέες οπτικές και λεκτικές εικόνες, χρειάσθηκε να υιοθετήσουν την Αγγλική, προκειμένου να εξευρύνουν τα ονόματα των νέων εργασιών, δένδρων, ζώων, νέων πολιτιστικών και κοινωνικών εμπειριών, νέων θεσμικών οργάνων, νέων όρων, ονομάτων και αξιών. Το λεξιλόγιό τους άρχισε αμέσως να επηρεάζεται με την παρείσφρηση μεταφερόμενων λέξεων από την

Αγγλική, για να ακολουθήσει η μεταφορά λεξιλογικών και τυπολογικών μεταφορών, εξαιτίας κυρίως των εννοιολογικών μεταφορών από την Αγγλική.

### 3.8.1 Πρόβλημα ή προσόν η διγλωσσία;

Αποτελεί βασική προϋπόθεση ότι σε ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δύο γλώσσες λειτουργούν ως μέσο διδασκαλίας. Η μέθοδος, η διάρκεια και ο τρόπος της εμπέδωσης της δίγλωσσης διδασκαλίας είναι θέματα που ποικίλουν από πρόγραμμα, σε πρόγραμμα ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους και την εν γένει σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Και τούτο διότι μέλημα του δίγλωσσου προγράμματος δεν είναι απλά η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και η ψυχολογική του προδιάθεση και η κοινωνική του ταυτότητα.

Επίσης, λειτουργούν ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες, που ασκούν επιρροή και προδιαθέτουν τη νοοτροπία αποδοχής ή απόρριψης μιας γλώσσας, κυρίαρχης ή μειονοτικής. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, πολλοί μαθητές που προέρχονται από εθνοτικές ομάδες με σοβαρά προβλήματα ακαδημαϊκής κατάρτισης, τους υποχρεώνουν να φοιτούν σε μονόγλωσσα σχολεία, διότι αρκετοί εκπαιδευτικοί και γονείς διατηρούσαν την εντύπωση ότι τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών αυτών θα επιδεινώνονταν εάν ήσαν υποχρεωμένα να φοιτήσουν σε προγράμματα, που είχαν δύο γλώσσες ως μέσον διδασκαλίας. Την άποψη αυτή διατηρούσε και ο Σύλλογος Καθολικών Διευθυντών του Μοντρεάλ, όταν το 1969 εξέδωσε ανακοίνωση εναντίον της διάδοσης των γαλλόφωνων προγραμμάτων γλωσσικής ανάπτυξης, υποστηρίζοντας τα εξής:

*«...Διατηρούμε την άποψη ότι ο μέσος μαθητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μαθημάτων που διδάσκονται σε δύο γλώσσες. Κάθε προσπάθεια επομένως να εφαρμοσθεί ένα δίγλωσσο πρόγραμμα οδηγεί σε ανασφάλεια, γλωσσική παρεμβολή και ακαδημαϊκή αναπηρία...».*

Η άποψη αυτή στηριζόταν σε αναχρονιστικά δεδομένα και έρευνες που διεξήχθησαν στη διάρκεια της δεκαετίας του 1920, τα πορίσματα των οποίων κατέληγαν τότε ότι η διγλωσσία επιδρά αρνητικά επί της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών. Η λανθασμένη αυτή άποψη διατηρήθηκε και συντηρήθηκε ιδιοτελώς από τους εκπαιδευτικούς παιδιών που προέρχονταν από εθνικές μειονότητες μέχρι τη δεκαετία του 1960. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πίστευαν ότι η διγλωσσία δεν προκαλούσε μόνο σύγχυση στον τρόπο του σκέπτεσθαι των παιδιών και παρεμπόδιζε την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, αλλά, επιπλέον, τα απέτρεπε να γίνουν καλοί Αυστραλοί ή καλοί Αμερικανοί. Επομένως, κατέληγαν ότι βασική προϋπόθεση ομαλής εκπαιδευτικής εξέλιξης ήταν η εξάλειψη της διγλωσσίας. Έτσι, εκπαιδευτικοί και γονείς τιμωρούσαν πολλά παιδιά, τα οποία επέμεναν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα και ψυχολογικά τους επέβαλαν να νοιώθουν ντροπή για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της καταγωγής τους. Έρευνες, που διεξήχθησαν κάτω από το βάρος του ψυχολογικού καταναγκασμού την εποχή αυτή κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν επιδίδονται με επιτυχία στο σχολείο τους και ότι διακατέχονται δήθεν από σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα. Ο ψυχολογικός καταναγκασμός που ασκούσαν στα παιδιά αυτά, τα ανάγκαζε να νοιώθουν την ανάγκη να αποβάλουν την παιδεία της οικογένειάς τους για να μπορέσουν να ενταχθούν στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας και συχνά αρνούνταν

να ταυτιστούν με τους ομογενείς τους, απαρνούμενοι την ταυτότητά τους.

Οι οπαδοί της αναχρονιστικής αυτής θεωρίας υποστήριζαν ότι η παιδική διγλωσσία προκαλεί σοβαρά μειονεκτήματα που έχουν σχέση (α) με την διανοητική ανάπτυξη του παιδιού (προτρέπει τη μίμηση και οδηγεί σε διανοητική κόπωση), (β) την αναχαίτιση της εκπαιδευτικής προόδου (επιρεάζεται αρνητικά η προδιάθεσή του απέναντι στη γλώσσα, παρακμάζει το ενδιαφέρον του και η πρωτοβουλία του στην τάξη) και (γ) την προσωπική του προσαρμογή (απώλεια της αυτοπεποίθησης του και του αισθήματος ασφάλειας, δημιουργία αντικοινωνικής συμπεριφοράς). Ορισμένοι μάλιστα θεωρητικοί (Vildomec, 1963: 32) έφτασαν στο σημείο να υποστηρίξουν ότι οι δίγλωσσοι είναι ηθικά αναξιόπιστοι. Με εξαίρεση, για την εποχή του, τον Vernon Jensen (1962), οι περισσότεροι γλωσσολόγοι, συμπεριλαμβανομένων και του Darcy (1953), του Diebold (1968), του Macnamara (1966) και του Vildomec (1963), υποστήριξαν ότι η διγλωσσία αποτελεί μειονέκτημα στην παιδική ηλικία.

Ωστόσο, με την πρόοδο της επιστήμης της κοινωνιολογίας και με περισσότερο αυστηρή επιστημονική μεθοδολογία, τα αποτελέσματα των νέων ερευνών αποδίδουν ελάχιστη μόνο πειστικότητα στις μελέτες που προηγήθηκαν, οι οποίες ουσιαστικά στηρίζονταν στην αφελή υπόθεση ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει τους περιορισμούς του και, κατά συνέπεια, εφόσον δύο γλώσσες έχουν να μοιραστούν τον ίδιο χώρο, καμία από τις δύο δεν θα μπορέσει να αναπτυχθεί. Η μελέτη των Pearl & Lambert το 1962, ωστόσο, άνοιξε το δρόμο στην άποψη ότι η παιδική διγλωσσία, αντίθετα με ό,τι διακηρυσσόταν μέχρι την εποχή εκείνη, προσφέρει μαθησιακά πλεονεκτήματα στους αποδέκτες μαθητές. Οι μελέτες που ακολούθησαν έδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι πλέον πιο προχωρημένα στην πνευματική ανάπτυξη από τα μονόγλωσσα παιδιά. Οι ίδιες έρευνες απέδειξαν επιπλέον ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν καλύτερες δεξιότητες να αναλύσουν τη γλωσσική έννοια και είναι περισσότερο ευαίσθητα σε απόψεις διαπροσωπικής επικοινωνίας σε σύγκριση πάντα με τα μονόγλωσσα παιδιά. Οι Albert & Obler το 1979 στη νευροψυχολογική τους μελέτη με τίτλο, *The Bilingual Brain*, κατέληξαν:

*«...Οι δίγλωσσοι ωριμάζουν ενωρίτερα από τους μονόγλωσσους τόσο από την άποψη των εγκεφαλικών γλωσσικών μηχανισμών όσο και της απόκτησης δεξιοτήτων προκειμένου να διαμορφώνουν αφηρημένες έννοιες. Οι δίγλωσσοι επιπλέον, διαθέτουν αργότερα αναπτυγμένες ακουστικές γλωσσικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους, αλλά δεν υπάρχουν σαφείς αποδείξεις ότι διαφέρουν από τους μονόγλωσσους αναφορικά με τις δεξιότητες της γραφής...».*

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι θετικές για την παιδική διγλωσσία θέσεις δεν έχουν γίνει κοινώς αποδεκτές. Υπάρχει ακόμη μια μερίδα θεωρητικών γλωσσολόγων (McLaughlin, 1985), η οποία υποστηρίζει ότι αν και οι δίγλωσσοι φαίνεται ότι έχουν γλωσσικά πλεονεκτήματα έναντι των μονόγλωσσων, ωστόσο, δεν υπάρχουν σαφείς αποδείξεις ότι υπερτερούν στο μαθησιακό επίπεδο. Γενικά είναι επιστημονικά θετικό να υποστηριχθεί ότι είναι πλέον βέβαιο ότι υπάρχουν, σε επίπεδο μεταγλωσσικό, συγκεκριμένα πλεονεκτήματα που σχετίζονται με τη διγλωσσία, ο βαθμός και η έκτασή τους όμως και η γενικότερη σχέση τους με την ποσοτική και ποιοτική μαθησιακή ικανότητα του παιδιού δεν έχουν σαφώς αξιολογηθεί.

Η ασύμμετρη διγλωσσία με τις διάφορες μορφές της παραμένει μεταξύ των κυριότερων προβλημάτων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση διγλωσσών προγραμμάτων. Η πλέον επώδυνη μορφή διγλωσσίας είναι η «ημιγλωσσία», η ανεπαρκής δηλαδή γλωσσική κατάσταση του παιδιού, που δεν επιτρέπει τη μάθηση σε καμιά από τις δύο γλώσσες.

Πλεονέκτημα και ψυχολογικό ερέθισμα υπέρ της δεύτερης γλώσσας είναι η χρήση της Ελληνικής ως μέσου διδασκαλίας και η χρήση διγλωσσών εγχειριδίων στην τάξη, διότι αυξάνεται το γόητρο της Ελληνικής και έμμεσα καλλιεργείται συναίσθημα αυτοεβασμού στο παιδί.

### **3.9. Δίγλωσσα μοντέλα και εθνογλωσσική συγκράτηση- Σε αναζήτηση του δίγλωσσου μοντέλου**

Ο τυπικός ορισμός της δίγλωσσης εκπαίδευσης (στη διδασκαλία χρησιμοποιώντας δύο γλώσσες ως μέσον διδασκαλίας) δεν επεξηγεί μια ευρεία ποικιλία φιλοσοφικών, πολιτικών και κοινωνικών διαφορών, όπως επίσης και διαφορών στο πρόγραμμα και στην έμφαση των γλωσσών που χρησιμοποιούνται. Αρχετοί ερευνητές κατέληξαν στον εντοπισμό πάνω από 400 τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης (Zirkel, 1978), ανάλογα με τους στόχους του προγράμματος, την έκταση του μαθήματος στην κάθε μια από τις δύο γλώσσες, τον αριθμό των μαθημάτων, τον αριθμό των ομάδων γλωσσών που εξυπηρετούνται κ.ο.κ.

Στην περίπτωση της Ελληνικής και για τα δεδομένα της Αυστραλίας, καθοριστικοί κοινωνικοί παράγοντες, που διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, είναι ο βαθμός της πολιτιστικής αυτονομίας που απολαμβάνει η γλώσσα (δηλαδή το εύρος των κοινωνικών επικρατειών μέσα στις οποίες η Ελληνική είναι αποδεκτή και λειτουργική). Η οικονομικο-πολιτική δύναμη, που απολαμβάνει μια γλώσσα, είναι οι κύριοι παράγοντες επικράτησης της συγκεκριμένης γλώσσας, αν και λειτουργούν και εξαιρέσεις, κατά τις οποίες είναι πιθανόν οι λόγοι γοήτρου να υπερισχύουν και της πολιτικής δύναμης που απολαμβάνει μια γλώσσα. Για παράδειγμα, οι Ολλανδόφωνοι Βέλγοι και Νοτιοαφρικάνοι που χρησιμοποιούν τη Φλαμανδική ή την Αφρικανική αντιστοίχως, αντιστοίχως, ξεκινούν ως δίγλωσσοι με την εκμάθηση της Γαλλικής ή της Αγγλικής και, στη συνέχεια, οι τελευταίες, επειδή απολαμβάνουν υψηλότερου γοήτρου και κύρους, τελικά υπερισχύουν στα γλωσσικά τους κυκλώματα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των αυστραλιανών κρατικών και ανεξάρτητων σχολείων της Αυστραλίας με την αγωγή του 21ου αιώνα λειτουργεί χωρίς να έχει διαμορφώσει σχολικά προγράμματα ή υλικό διδασκαλίας με θέμα την εθνικότητα και την πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών τους. Ακόμη λιγότερα είναι τα σχολεία που έχουν μεθοδεύσει δίγλωσσο πρόγραμμα. Το γενικό πρόγραμμα διαμορφώθηκε έτσι ώστε να μεταφέρει όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου εθνικής προέλευσης, μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης αυστραλιανής κοινωνίας. Με την πορεία αυτή συνέκλιναν όχι μόνον οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων αλλά και οι γονείς των παιδιών στην πλειοψηφία τους, αφού το σχολείο θα αναδείκνυε τα παιδιά τους μέσα από το μαθησιακό πρόγραμμα ταχύτατα σε Αυστραλούς.

Με την εξέλιξη διγλωσσών μοντέλων, που δοκιμάστηκαν στην Αυστραλία τα τελευταία τριάντα χρόνια του 20ού αιώνα, τουλάχιστον τρεις στόχοι επιδιώχθηκαν διά της διγλωσσ-



σίαις από τους φορείς που τα καθιέρωσαν:

(α) Η ανάπτυξη μίας περισσότερο αποτελεσματικής γέφυρας προς την Αγγλική και τη γλωσσική αφομοίωση.

(β) Η εφαρμογή μιας περισσότερο αποτελεσματικής εκπαίδευσης για τα παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν ήταν η Αγγλική, καθώς και η διεύρυνση και περαιτέρω βελτίωση της μητρικής ή δεύτερης γλώσσας για τα μέλη μιας εθνοτικής ομάδας, ξένης για τη μείζονα κοινωνία, και

(γ) Ο σεβασμός στην πολιτιστική παρουσία των εθνοτικών ομάδων της Αυστραλίας.

Ο πρώτος από τους τρεις παραπάνω στόχους της διγλωσσίας προϋποθέτει ότι η διγλωσση εκπαίδευση είναι μεταβατικό φαινόμενο και τα προγράμματα που εφαρμόζονται είχαν ως επίλογό τους την αυτοκαταστροφή τους, αφού ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν η ταχεία ένταξή τους στο αγγλόφωνο σχολικό πρόγραμμα. Ο δεύτερος στόχος είναι το ζητούμενο μιας εκούσιας διγλωσσίας και αποτελεί το ζητούμενο ιδανικό για τα σημερινά δεδομένα της Αυστραλίας. Ο τρίτος στόχος δεν έχει ουσιαστικά ως ζητούμενο την ακαδημαϊκή γλωσσική κατάρτιση, αλλά μια πλατύτερη πολιτική πράξη με στόχο την προσωρινή εύνοια ορισμένων εθνοτικών ομάδων.

Η γνώση της λειτουργίας της γλώσσας, η επιστήμη της γλωσσολογίας, είναι θεμελιώδους σημασίας για την κατανόηση της βασικής δίγλωσσης εκπαίδευσης. Είναι δε θεμελιώδους σημασίας διότι οι άνθρωποι συχνά διατηρούν και διατυπώνουν με τρόπο αποφασιστικό και μαχητικό διάφορες κοινωνικές απόψεις, συχνά λανθασμένες, οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά όχι μόνο τη δική τους, αλλά και αυτή των εκπαιδευτικών λειτουργών και μαθητών. Πολλές από τις απόψεις αυτές, οι οποίες τονίζουμε ότι γεννιούνται από την πλημμελή ή ελλιπή γνώση της γλωσσολογίας, έχουν πολύ αρνητική επίδραση στη μαθησιακή πορεία των μαθητών και είναι ανάγκη να τις σχολιάσουμε.

Όλοι μας κατανοούμε ότι οι γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά επειδή οι περισσότεροι δεν κατανοούν το πώς και το γιατί συμβαίνουν αυτές οι διαφορές, συχνά αποδίδουν σε αυτές άσχετα και αντιεμπιστημονικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, προσαρμόζουν στα αποδοθέντα χαρακτηριστικά των διαφορών, που οι ίδιοι τους εντόπισαν, με αποτέλεσμα να προκαλούνται δυσάρεστες συνέπειες σε βάρος της γλώσσας. Για παράδειγμα, υπάρχουν ορισμένοι, οι οποίοι διατηρούν την άποψη ότι οι γλώσσες έχουν ή πρέπει να έχουν μια καθαρή, αγνή, σωστή μορφή και, κατά συνέπεια, κάθε παρέκκλιση θεωρείται από αυτούς λάθος και γλωσσικός εκφυλισμός. Δεν κατανοούν βέβαια ότι η γλώσσα είναι θεσμικό όργανο, ένα όργανο φυσικό και κανονικό. Δεν είναι οργανισμός, που δημιουργείται από ψηφίσματα και νόμους, ούτε αποβάλλεται, αλλά αποτελεί ένα όργανο που το κατανοείς και το αναγνωρίζεις. Είναι βέβαια αναγκαίο τα άτομα αυτά, πριν πάρουν αρνητική θέση να καταλάβουν οι ίδιοι πώς και γιατί συμβαίνουν αλλαγές στη γλώσσα και ποια είναι η σπουδαιότητά τους. Είναι ανάγκη πρωταρχικά να κατανοήσουν ότι όλες οι γλώσσες είναι ιστορικά προϊόντα, δηλαδή το απαύγασμα, το αποτέλεσμα των συσσωρευθεισών λεξικών, φωνητικών, φωνηματικών, τυπολογικών και προσωδιακών εμπειριών μέσα στους αιώνες. Για παράδειγμα, για να αναφερθούμε σε δύο ξένες γλώσσες, οι λέξεις fish και father της Αγγλικής αναγάγουν τις ρίζες τους πριν από χιλιάδες χρόνια, όπως αυτό φαίνεται και από τη σχέση

τους με τις αντίστοιχες Ισπανικές *pesca* και *padre*, ενώ οι λέξεις *chocolate* και *tomato*, που είναι πρόσφατες, εισήχθησαν με πανομοιότυπο τρόπο στην Ισπανική και στην Αγγλική (και στην Ελληνική βέβαια), διά της Ισπανικής από τους Ατζέκους της Αμερικής. Από την άλλη, οι λέξεις *άνθρωπος* *weg* και *wir*, που λειτουργούσαν και στις δύο γλώσσες κάποιο καιρό, τώρα έχουν χαθεί και από τις δύο με εξαίρεση τα παράγωγα *were-wolf* και *virilidad*. Τα γραμματικά χαρακτηριστικά, επίσης, αλλάζουν και διαφοροποιούνται στην ιστορία των γλωσσών. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά χρειάζεται να τα έχουμε υπόψη μας, όταν διαμορφώνουμε δίγλωσσα προγράμματα.

Είναι επίσης ανάγκη να γίνει κατανοητό ότι η πρόσφατη γλωσσική αναζωπύρωση και αναβίωση που χαρακτηρίζει την Hebrew, Welsh, Catalan και Bahasa Malay προσφέρει ένα αισιόδοξο μήνυμα, αντίθετο από το θρήνο που χαρακτηρίζει το γλωσσικό θάνατο των Ινδιάνικων γλωσσών, των υπόλοιπων Κελτικών, δηλαδή της Gaelic και της Irish και των Αφρικανικών υπό την επίδραση των κυρίαρχων γλωσσών της περιοχής τους.

Η Ελληνική στην Αυστραλία είναι δυνατόν να διατηρήσει τη ζωτικότητά της και να συνεχίσει να κερδίζει χρήστες από την τρίτη γενιά και τη μείζονα κοινωνία, εφόσον δε λειτουργήσει ενδοπαροικιακά, αλλά στην ευρύτερη κοινωνία ως γλώσσα υψηλής πολιτιστικής κληρονομιάς. Επιπλέον, συνηγορούν με το νέο αιώνα και κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες υπέρ της αναβίωσης της Ελληνικής, διότι είναι η λειτουργική γλώσσα μιας πλούσιας και ρωμαλέας μειονότητας. Η κίνηση της παγκοσμιοποίησης και ο αέρας του Ευρωπαϊσμού είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει τις επερχόμενες γενιές να συνειδητοποιήσουν εναργέστερα τις ρίζες τους, την ιδιαίτερη πολιτιστική τους ταυτότητα για να μπορούν να αυτοπροσδιορίζονται και για να αναγνωρίζονται ως ομάδα, μέσα στην πανσπερμία μιας οικονομικής, χαλαρής συντεχνίας.

Η εφαρμογή των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων ολικής ή μερικής γλωσσικής ανάδυσης προσφέρει στους μαθητές, στην κοινωνία και στη χώρα γενικότερα τα εξής πλεονεκτήματα: Προκαλεί ταχύτατη και αποτελεσματική παραγωγή δίγλωσσων σε δύο γλώσσες, που χαίρουν κύρους και διεθνούς γοήτρου, η μία στον οικονομικο-κοινωνικό χώρο και η άλλη στον πολιτιστικό. Βοηθούν τον αποδέκτη μαθητή να καλλιεργήσει τη δεύτερη γλώσσα του πλησιέστερα προς τους χρήστες, που έχουν ως μητρική γλώσσα τους την Ελληνική. Επιπλέον, καλλιεργεί μεθοδευμένα και συστηματικά τις παθητικές δεξιότητες (κατανόηση και ανάγνωση), πριν αναπτύξει τις παραγωγικές δεξιότητες (ομιλία και γραφή). Η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών είναι θέμα επιλογής των γονέων και αυτό συντείνει στην επιτυχία των προγραμμάτων, εφόσον βέβαια υπάρχει και η ενεργός συναντίληψη και αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Για τα παιδιά εκείνα, που η Ελληνική είναι οικολεκτός, η λειτουργία της στην τάξη ως μέσου διδασκαλίας ευνοεί τη διαδικασία της ψυχολογικής προσαρμογής τους. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας εξελίσσεται με τον τρόπο αυτό αρμονικά, φυσιολογικά και ασυνείδητα στα παιδιά της πρώιμης ηλικίας, τονίζοντας την κατανόηση της Ελληνικής πριν από τη χρήση της ομιλίας. Επιπλέον, για τα παιδιά της ηλικίας αυτής δεν υπάρχει εμπειρία στην εκμάθηση καμιάς γλώσσας, έτσι το πεδίο της απόκτησης δεξιοτήτων είναι ανοικτό για τον εκπαιδευτικό.

Ας εξετάσουμε στη συνέχεια τους γλωσσικούς περιορισμούς ή πλεονεκτήματα που γεννούν η χρήση της γλώσσας σε μαθήματα κατ' επιλογήν ενός δίγλωσσου προγράμματος, ο ρόλος των γονέων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Οι κοινωνιολογολογικοί υποστηρίζουν

ότι η ανάμειξη των δύο γλωσσών στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου μαθήματος έχει αρνητικά αποτελέσματα, αν συγκριθεί με τη διαφορετική χρήση των δύο γλωσσών, ανάλογα με το μάθημα. Η επιλογή όμως της Αγγλικής για κάποια συγκεκριμένα μαθήματα και της Ελληνικής για άλλα μαθήματα είναι δυνατόν να προκαλέσει διάφορα προβλήματα στην ψυχολογία των αποδεκτών μαθητών. Για παράδειγμα, η χρήση της Αγγλικής γλώσσας για τα μαθήματα της Φυσικής, Χημείας, Μαθηματικών και ηλεκτρονικών υπολογιστών ίσως να δώσει την εντύπωση στους αποδέκτες-μαθητές ότι η Αγγλική είναι η ιδανική γλώσσα για την επιστημονική επικοινωνία, τα βιομηχανικά και τεχνοκρατικά επαγγέλματα. Παράλληλα, η διδασκαλία των ανθρωπιστικών και γενικών θεωρητικών επιστημών διά της Ελληνικής, ίσως να σημαίνει για ορισμένους μαθητές ότι δίνει λανθασμένο μήνυμα, ότι δηλαδή η γλώσσα αυτή έχει αξία μόνο για ανθρωπιστικές και αισθητικές επιδιώξεις. Επομένως, η επιλογή της γλώσσας διδασκαλίας για κάποιο μάθημα αντί κάποιου άλλου, μπορεί να υποβαθμίσει ή να προαγάγει τη λειτουργία και το γόητρο της Ελληνικής.

Βασικότατος παράγοντας επιτυχίας των δίγλωσσων προγραμμάτων είναι επίσης ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και η στήριξη του προγράμματος από τους γονείς. Η ενεργός ανάμειξη των γονέων στο σχολείο, η συλλογική τους παρουσία στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας είναι αποφασιστικής σημασίας στην εν γένει πορεία του δίγλωσσου προγράμματος.

Οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν οι ίδιοι τους το δίγλωσσο ειδικευμένο μοντέλο για τον αποδέκτη-μαθητή, επομένως θα πρέπει να έχουν υψηλή επάρκεια και στις δύο γλώσσες. Είναι το γόητρο που απολαμβάνουν οι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, ως μοντέλα μίμησης από τους μαθητές τους, καθώς και ο ρόλος της εξουσίας και της επίδρασης που ασκούν σημαντικοί παράγοντες, που δίνουν ανάλογο κύρος στην ελληνική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί γλωσσικό μοντέλο για τον αποδέκτη-μαθητή και προσφέρει ποικιλία γλωσσικών εμπειριών και μοντέλα διαφορετικών περιστάσεων χρήσης της γλώσσας. Ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών επενεργεί ως θετική σταυροφορία υπέρ της δίγλωσσίας. Βασική αρχή θα πρέπει να είναι ότι ο αποδέκτης-μαθητής δε θα πρέπει να έχει συναίσθηση του γεγονότος ότι μαθαίνει μία γλώσσα. Όπως και στην περίπτωση του περιβάλλοντος του σπιτιού, όπου ο μαθητής μαθαίνει την Ελληνική, χωρίς να έχει συναίσθηση της διαδικασίας, το ίδιο κλίμα θα πρέπει να επικρατεί και στην τάξη.

### **3.9.1 Παράγοντες αξιολόγησης δίγλωσσων προγραμμάτων, δεξιότητες και γλωσσική επάρκεια**

Εκ προοιμίου θα πρέπει να λεχθεί ότι οι γλωσσικές δεξιότητες ενός ατόμου είναι πολυδιάστατες και, κατά συνέπεια, η συστηματική και τυπολογική κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων των δίγλωσσων θα πρέπει να θεωρηθεί εγχείρημα μάταιο και αδιανόητο. Με τη ρυθμιστική κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων των δίγλωσσων επιχειρείται συνήθως η εντόπιση κυρίως των αδυναμιών ενός ατόμου, παρά ο χαρακτηρισμός της γλωσσικής επάρκειας του. Ο Hernandez-Chavez et. al (1978) υποστήριξε ότι υπάρχουν τουλάχιστον 64 διαφορετικές περιπτώσεις γλωσσικής επάρκειας.

Επιδιωκόμενος στόχος της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει προϋποθέ-

σεις ισόρροπης διγλωσσίας, κατά την οποία ο αποδέκτης μαθητής να έχει επαρκείς γνώσεις, ώστε να κατανοεί το σχολικό πρόγραμμα και στις δύο γλώσσες, αλλά και να λειτουργεί στην τάξη του απρόσκοπτα και στις δύο γλώσσες. Με άλλα λόγια, επιδιωκόμενο ιδανικό είναι η απόκτηση βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και η ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια.

Είναι επίσης αδύνατο να επιχειρηθεί να εκπονηθεί ο ορισμός της διγλωσσίας χωρίς να προκληθούν σοβαρές διαφωνίες και ενστάσεις. Από τον μινιμαλιστικό ορισμό του Diebold (1964), περί προτόλιας διγλωσσίας (*incipient bilingualism*), μέχρι και τον μαξιμαλιστικό του Bloomfield (1933), κατά τον οποίο μόνο ο χρήστης με έλεγχο μητρικής γλώσσας (*native-like control*) και στις δύο γλώσσες θεωρείται δίγλωσσος, σίγουρα παρεμβάλλονται δεκάδες άλλες διαστάσεις διγλωσσίας. Ωστόσο, και αυτοί οι ορισμοί των Bloomfield και Diebold επιδέχονται σοβαρότατους επαναπροσδιορισμούς και ενστάσεις. Για παράδειγμα, είναι κατά τον Diebold δίγλωσσοι, ο επιχειρηματίας που ανταλλάσσει δυο-τρεις χαιρετισμούς στα Ιαπωνικά ή ο τουρίστας που αρθρώνει λίγες φράσεις από τον τουριστικό οδηγό; Επομένως, η διατύπωση των ορισμών της διγλωσσίας είναι θέμα του στόχου που επιδιώκουμε με τη χρήση συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης.

Η στοχοθεσία του δίγλωσσου προγράμματος ουσιαστικά καθορίζει την έννοια και τη διάσταση της δίγλωσσης εκπαίδευσης, ωστόσο, αποφασιστικοί παράγοντες στην επιτυχία του παραμένουν οι κοινωνικές και πολιτικές παράμετροι της διγλωσσίας, όπως αυτές επηρεάζουν τους αποδέκτες μαθητές και τους γονείς τους. Στο κεφάλαιο αυτό επομένως αναλύουμε τους παράγοντες εκείνους που δηλώνουν το βαθμό της επιτυχίας του δίγλωσσου προγράμματος, ήτοι πώς επηρεάζει τη γλωσσική και ψυχολογική συμπεριφορά των παιδιών και κάτω από ποιες συνθήκες. Η προσπάθεια αξιολόγησης δεν έχει ως επιδιωκόμενο στόχο τη βαθμολόγηση της επιτυχίας, αλλά την πληροφόρηση επί της πορείας και εξέλιξης του προγράμματος, ώστε να αποφευχθεί ενδεχόμενη εχθρότητα ή καχυποψία σε βάρος της διγλωσσικής προσέγγισης. Εξετάζουμε (α) τον τρόπο της εφαρμογής του προγράμματος, (β) πώς επηρεάζεται αυτό από τις διάφορες σχολικές καταστάσεις μέσα στις οποίες εμπεδώνεται, (γ) ποια θεωρούν ως σοβαρότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του προγράμματος οι άμεσα ενδιαφερόμενοι και (δ) πώς επηρεάζονται τόσο οι μαθησιακοί στόχοι, όσο και η ακαδημαϊκή εμπειρία των μαθητών και διδασκόντων. Επιπλέον, εξετάζονται τα μαθησιακά οφέλη, που προέκυψαν ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του δίγλωσσου προγράμματος και εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ωφελήθηκαν περισσότερο.

Θα πρέπει επίσης να διευκρινίσουμε ότι ικανότητα διγλωσσίας εκ μέρους του αποδέκτη μαθητή δε σημαίνει και λειτουργική διγλωσσία. Ένας σοβαρός περιορισμός των δίγλωσσων προγραμμάτων για πολλούς μαθητές είναι ότι πολλοί από αυτούς εξασκούν τη δεύτερη γλώσσα εντός των τειχών του σχολείου, ενώ στις άλλες γλωσσικές επικράτειες χρησιμοποιούν την κυρίαρχη γλώσσα. Ο αριθμός των μαθητών αυτών, ιδιαίτερα για τα ελληνόγλωσσα προγράμματα, θα πρέπει να συνεκτιμηθεί ως μικρός, κυρίως επειδή ο ελληνικός πολιτισμός είναι ζωντανός και η ελληνική παροιμία διατηρεί πλήθος πολιτιστικών δραστηριοτήτων, όπου η χρήση της Ελληνικής κρίνεται απαραίτητη. Η Αυστραλία παραμένει ζωντανό γλωσσικό εργαστήριο για εκατοντάδες γλώσσες και, επομένως, η γνώση της ελλη-

νικής γλώσσας μπορεί να μην είναι απλά ρυθμιστική, αλλά πρακτική.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο σε πολυπολιτισμικά καθεστώτα, όπως η Αυστραλία (Clyne, 1992, Tamis, 1993), όσο και σε διγλωσσικά καθεστώτα, για παράδειγμα, Καναδάς, Βέλγιο, Ελβετία (Baker, 1993), έχουν αποδείξει ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν καταστρατηγεί την απρόσκοπτη εκμάθηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας ενός δίγλωσσου. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της ολικής γλωσσικής ανάδυσης στην πρώιμη ηλικία, οι αποδέκτες μαθητές στις πρώτες τρεις τάξεις δεν προοδεύουν στην Αγγλική στον ίδιο βαθμό και έκταση με τους μονόγλωσσους μαθητές. Η ανάγνωση και το τυπολογικό της γλώσσας υστερούν. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή της ανεπάρκειας στην Αγγλική δεν έχει διάρκεια. Μετά το έκτο έτος των σπουδών, η επάρκεια και η γλωσσική ικανότητα στην αγγλική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών έχει εξισορροπηθεί προς αυτή των μονόγλωσσων. Μετά δε το πέρας του πρώτου γυμνασιακού έτους, οι διαγνωστικές δοκιμασίες, που έχουν διεξαχθεί, δείχνουν ότι η διγλωσσία δεν επηρέασε αρνητικά ούτε τη γραφή, ούτε την ομιλία των δίγλωσσων. Όλο και περισσότεροι ερευνητές τα τελευταία χρόνια καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επίδοση στην αγγλική γλώσσα, ως πρώτης/μητρικής, των δίγλωσσων μαθητών είναι ευρύτερη αυτής των μονόγλωσσων.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι και οι αποδέκτες μαθητές των προγραμμάτων μερικής γλωσσικής ανάδυσης κατά τα πρώτα τρία χρόνια των σπουδών τους αναπτύσσουν ασθενέστερη γλωσσική επάρκεια στην Αγγλική σε σύγκριση με αυτούς που φοιτούν σε μονόγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, η επίδοσή τους παρουσιάζει μόνο ελάχιστη διαφορά επάρκειας σε σύγκριση με τους μαθητές που παρακολουθούν τα προγράμματα ολικής γλωσσικής ανάδυσης, παρά το γεγονός ότι οι πρώτοι είναι εκτεθειμένοι περισσότερο στην αγγλική γλώσσα. Πριν ακόμη τελειώσουν το δημοτικό σχολείο, οι έρευνες έχουν αποδείξει (Baker, 1993, Genesee, 1983) ότι οι μαθητές των προγραμμάτων μερικής γλωσσικής ανάδυσης έχουν φθάσει σε επίδοση τα παιδιά του μονόγλωσσου εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο, δε φαίνεται να τα ξεπερνούν σε απόδοση, όπως αυτό συμβαίνει με τα παιδιά που παρακολουθούν το πρόγραμμα ολικής ανάδυσης. Επομένως, τα οφέλη που προκύπτουν από τη φοίτηση στα προγράμματα ανάδυσης είναι η επαρκής εκμάθηση της Ελληνικής, όχι μόνο χωρίς να επηρεάζεται αρνητικά η Αγγλική, αλλά και να καλλιεργείται αρτιότερα εξαιτίας της διγλωσσίας. Διαγνωστικές δοκιμασίες των μαθητών, που φοιτούν στα προγράμματα γλωσσικής ανάδυσης, έχουν επίσης αποδείξει ότι και στις άλλες περιοχές επιστήμης, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών επιστημών, των μαθηματικών, της ιστορίας και της γεωγραφίας, η απόδοση των μαθητών που φοιτούν στα προγράμματα ολικής ανάδυσης είναι ισοβαρής προς αυτή των μονόγλωσσων.

Οι αξιολογήσεις των μαθητών, που φοιτούν στα προγράμματα μερικής γλωσσικής ανάδυσης, ωστόσο, δεν είναι τόσο θετικές. Βρέθηκε ότι οι μαθητές αυτοί υστερούν στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες έναντι των μονόγλωσσων, εφόσον διδάχθηκαν τα μαθήματα αυτά στη δεύτερη γλώσσα. Το πρόβλημα ενδεχομένως προκαλείται διότι οι δίγλωσσοι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει τα γλωσσικά κυκλώματα στη δεύτερη γλώσσα με αρκετή επάρκεια, ώστε να έχουν την ικανότητα ελεύθερα και αβίαστα να σκέφτονται στις επιστήμες αυτές.

Οι έρευνες των τελευταίων ετών συγκλίνουν στην άποψη ότι η αποτελεσματικότητα των

δίγλωσσων προγραμμάτων με όποια μορφή και περιεχόμενο ποικίλει, ανάλογα με τον αποδέκτη μαθητή, την τάξη, το σχολείο και ανάλογα με τον τύπο του προσφερόμενου προγράμματος. Η αποτελεσματικότητα και η ωφέλεια των δίγλωσσων προγραμμάτων δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί μονιστικά. Εξαρτάται από τον παράγοντα της ιδιαιτερότητας του αποδέκτη μαθητή, αφού διαφορετικά αντιδρούν τα παιδιά της ίδιας τάξης και του αυτού προγράμματος. Εξαρτάται από τη συλλογική εμφάνιση της τάξης του αυτού σχολείου, αφού οι τάξεις διαφέρουν σε αξιολογικό βαθμό μεταξύ τους, όπως διαφορές εντοπίζονται και μεταξύ των σχολείων, που προσφέρουν το ίδιο δίγλωσσο πρόγραμμα, καθώς και μεταξύ των ίδιων προγραμμάτων, που προσφέρονται σε διαφορετικούς γεωγραφικούς και κοινωνικούς χώρους.

Πάντως εμφανής είναι η απουσία μεθοδευμένης αξιολόγησης της νοοτροπίας των γονέων και του κοινού γενικότερα απέναντι στα οφέλη και στις αδυναμίες της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στην Αυστραλία, παρά τη θεσμοποίηση του πολυπολιτισμού, μεγάλη είναι η μερίδα του κοινού, που τάσσεται εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης (40%), ενώ πολλοί υποστηρίζουν τη διγλωσσία ως μέσον για την επιδίωξη της κοινωνικής και πολιτιστικής ενσωμάτωσης στην κυρίαρχη κοινωνία. Ένα αξιολογικό ποσοστό πολιτών της χώρας (20%), κυρίως εκπαιδευτικοί και άτομα, που κατανοούν τη διγλωσσία, στρέφεται ακόμη και εναντίον της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, στηριζόμενοι στην αδιαφιλονίκητη κυριαρχία της Αγγλικής. Πολλοί, ανάμεσα στους οικονομικά επιτυχημένους Αυστραλούς ελληνικής καταγωγής, προβάλλουν το θέμα του μειωμένου κύρους που απολαμβάνει η Ελληνική από οικονομική και επαγγελματική άποψη, προκειμένου να επιλέξουν τη μονόγλωσση συμβατική εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Σημαντική είναι επίσης και η σχέση που επικρατεί μεταξύ των τεσσάρων αυτών επιπέδων που προαναφέρθηκαν, εντοπίζοντας και αξιολογώντας τους παράγοντες της πνευματικής και διανοητικής ικανότητας του κάθε παιδιού και των παιδιών που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες.

Το σχολείο είναι σπουδαιότατος παράγοντας της ανάπτυξης και καλλιέργειας της Ελληνικής στην Αυστραλία (α) ως γλώσσας του σπιτιού και της πολιτιστικής καταγωγής και (β) ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας για παιδιά ελληνικής καταγωγής ή αλλοεθνείς.

### **Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του δίγλωσσου προγράμματος**

Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από ένα αριθμό παραγόντων και στρατηγικές μεθόδους διδασκαλίας. Στην Αυστραλία, η διδασκαλία της Ελληνικής μεθοδεύεται με ευρύτατη ποικιλία μεθόδων και στρατηγικής από την άποψη της διάρκειας και των ωρών διδασκαλίας, του συστήματος εμπέδωσης, της γλωσσικής έμφασης και της μαθησιακής σκοπιμότητας. Κοινωνιογλωσσικές έρευνες έδειξαν κατά το παρελθόν ότι για την επαρκή εκμάθηση της Ελληνικής, ως δεύτερης γλώσσας, θα χρειασθούν τουλάχιστον 3200 ώρες διδασκαλίας. Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, το Κολέγιο του Αγίου Ιωάννη της Μελβούρνης, το οποίο άλλωστε εισήγαγε και εμπέδωσε το πρώτο δίγλωσσο ελληνικό πρόγραμμα (1978), έδινε την ευκαιρία στους μαθητές του Δημοτικού, πριν αρχίσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους, να ενδιατρίψουν στα ελληνόγλωσσα μαθήματα για 4.000 ώρες από τα νήπια μέχρι και την τελευταία τάξη του δημοτικού. Η καλλιέργεια της Ελληνικής στο Γυμνάσιο και Λύκειο συνεχιζόταν στο σχολείο αυτό με μειωμένο ρυθμό στην ένταση διδασκα-

λίας, ήτοι 1.200 ώρες διδασκαλίας στο Γυμνάσιο και άλλες 760 στο Λύκειο, συνολικά 5.960.

Μετά το 1990, όταν ολοκληρώθηκε ο κύκλος της μετάλλαξης του είδους των γονέων (οι περισσότεροι πλέον γονείς των παιδιών σχολικής ηλικίας ήσαν αυστραλογεννημένοι), στην καλύτερη περίπτωση ο μαθητής της Ελληνικής δεν είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει πρόγραμμα που ξεπερνούσε τις 1.600 ώρες από τα νήπια μέχρι και την τελευταία τάξη του Λυκείου. Στα περισσότερα κρατικά σχολεία, 1.600 Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια, όπου προσφέρονται ελληνόγλωσσα προγράμματα, η διάρκεια τους δεν ξεπερνά τις δύο ώρες την εβδομάδα, γεγονός που κάνει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας προβληματικά δύσκολη. Τα ίδια σχολεία, προς εντυπωσιασμό των γονέων, προσφέρουν ασιατικές γλώσσες (κυρίως Μανδραρινική-Κινέζικη και Ιαπωνική), των οποίων η εκμάθηση απαιτεί περισσότερες ώρες διδασκαλίας σε σύγκριση με την Ελληνική ή άλλες γλώσσες της ενδο-ευρωπαϊκής οικογένειας γλωσσών.

Πολλά κέντρα γλώσσας, κυρίως στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέρουν σύντομης διάρκειας εντατικά μαθήματα, των οποίων ο κύκλος ολοκληρώνεται εντός ολίγων εβδομάδων. Τα μαθήματα αυτά αποσκοπούν στο να δώσουν μια σφαιρική γνώση της γλώσσας, χωρίς να καλλιεργούν συγκεκριμένες δεξιότητες του χρήστη. Στόχος των μαθημάτων αυτών δεν είναι συνήθως παιδιά σχολικής ηλικίας, αλλά επαγγελματίες με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, κυρίως στρατιωτικοί, διπλωμάτες, έμποροι.

Παρά την ύπαρξη δεκάδων μεθόδων διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα η μέθοδος της γραμματικής-μετάφρασης, η άμεση μέθοδος, η μέθοδος της ανάγνωσης, η οπτικοακουστική μέθοδος, η ακουστικογλωσσική μέθοδος, η καταστασιακή γλωσσική διδασκαλία, η μέθοδος της ολικής ανταπόκρισης, η σιωπηλή μέθοδος, η φυσιολογική μέθοδος, η λειτουργική μέθοδος, η πληροφοριακο-επικοινωνιακή μέθοδος και η κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση για να αναφέρουμε μερικές, χρειάζεται να απαντηθούν ορισμένα θέματα που αποτελούν τη βάση των μεθόδων διδασκαλίας. Οι διδάσκοντες και οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων καλούνται να απαντήσουν σε ένα αριθμό ερωτημάτων, που προκύπτουν σχετικά με το ζήτημα της διδασκαλίας και την επίτευξη του ιδανικού αποτελέσματος.

Για παράδειγμα, ποιος είναι ο σκοπός εκμάθησης δεύτερης γλώσσας; Για αρκετούς εκπαιδευτικούς γλώσσα σημαίνει λεξιλόγιο, ακριβής γραμματική και δομή πρότασης. Μια τέτοια αντίληψη για τη γλώσσα θα οδηγήσει να δοθεί έμφαση στη διάρκεια της διδασκαλίας στο γλωσσικό σύστημα και στο τυπολογικό. Για άλλους γλώσσα σημαίνει επικοινωνία. Στην περίπτωση αυτή, έμφαση βρίσκεται στο κοινωνικό επίπεδο της γλώσσας και τονίζεται ότι η γλώσσα εκμαθίνεται για λειτουργική επικοινωνία, για επικοινωνία ιδεών και πληροφοριών. Για άλλους εκπαιδευτικούς, η εκμάθηση γλώσσας εκπληρώνει το σκοπό της διακίνησης της πληροφορίας, της επιτυχούς διαπραγμάτευσης, της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων, δηλαδή του κοινωνικο-ψυχολογικού ρόλου της γλώσσας.

Πολλοί εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί ενδιαφέρονται να απαντήσουν στο πώς θα μπορέσουν οι μαθητές τους να μάθουν εναργέστερα και καλύτερα μια γλώσσα. Μαθαίνεται μια γλώσσα καλύτερα με την αποστήθιση του λεξιλογίου, με τη συνεχή εξάσκηση της ακριβούς και συνεπούς γραμματικής, του συντακτικού και με τη διαμόρφωση σωστών γλωσσικών εθισμών; Αποκτάται αριότερη επάρκεια μιας γλώσσας με συνεχείς γραμματικές ασκήσεις και

διαρκή εξάσκηση και με την επιμονή στη διόρθωση των λαθών; Θα πρέπει η έμφαση να βρίζεται στην έννοια και όχι στα γλωσσικά συστήματα; Πολλοί κοινωνιογλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι εκμάθηση γλώσσας σημαίνει καλλιέργεια της γραμματικής και του λεξιλογίου, ενώ αρκετοί προεβούν το αντίθετο. Ο Gaarder (1977) υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια διδασκαλίας μιας γλώσσας, ποτέ μη προσπαθείς να διδάξεις την ίδια γλώσσα, αλλά προσπάθησε να διδάξεις τη ζωή, τη χαρά, την λύπη, την εργασία, το παιχνίδι, τις ανθρώπινες σχέσεις, απόψεις, διαφορές, φροντίζοντας να συμπεριλάβεις τα παιδιά στις δραστηριότητες αυτές δίνοντάς τα να καταλάβουν τη σπουδαιότητα που έχουν τα θέματα αυτά στη ζωή τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αποβλέπουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας γλώσσας να δώσουν έμφαση στους ρόλους που θα πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα στην τάξη. Πρακτικά η έμφαση δίνεται στον έλεγχο των τεσσάρων βασικών λεξικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της κατανόησης πριν από την παραγωγή και στην επίτευξη ικανοτήτων, εκ μέρους του μαθητή, που πλησιάζουν τις ικανότητες ενός χρήστη μητρικής γλώσσας. Άλλοι εκπαιδευτικοί αποβλέπουν στην ισοβαρή έμφαση στη γραμματική, στο συντακτικό και στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεδομένων και εξελίσσουν την πορεία των μαθημάτων με ρυθμό ανοδικό, άλλοι προσδίδουν ιδιαίτερη έμφαση σε ορισμένες επικοινωνιακές λειτουργίες από το άμεσο πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών με έμφαση στην καθημερινότητα, για παράδειγμα, χαιρετισμοί, ευχαριστίες, οδηγίες και έκφραση συγγνώμης.

Ποικίλη και πολυδιάστατη είναι επίσης και η προσέγγιση των μηχανισμών, της στρατηγικής που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Άλλοι καταφεύγουν σε ασκήσεις, άλλοι σε επαναλήψεις, άλλοι σε μεταφράσεις και αποστηθίσεις, άλλοι εργάζονται με μικρές ομάδες μαθητών μέσα στην τάξη αποδίδοντας στον κάθε ένα μαθητή να δραματοποιήσει κάποιο ρόλο, ενός μαγαζάτορα, ενός επαγγελματία, ενός ερευνητή. Στις περιπτώσεις αυτές τον κεντρικό έλεγχο τον διατηρεί ο δάσκαλος, ο οποίος θέτει τις ασκήσεις, μοιράζει τους ρόλους και επεμβαίνει με διορθώσεις.

### 3.9.2 Οφέλη της διγλωσσίας και συμπεράσματα

Ποικίλοι είναι οι στόχοι και οι αιτίες της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας, αφού διαφέρουν αισθητά τόσο η φιλοσοφία της εκμάθησης και χρήσης μιας γλώσσας, όσο και οι απαιτήσεις μιας κοινωνίας, που διαμορφώνονται από τα κρατούντα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα της κάθε εποχής. Λειτουργικά, τα ποικίλα αίτια της εκμάθησης δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να αναζητηθούν σε παράγοντες, που σχετίζονται με την ιδεολογία, τα ενδιαφέροντα και την προσωπική προδιάθεση του ατόμου και τα διεθνή δεδομένα της εποχής. Για παράδειγμα, στην Αυστραλία διδάσκεται η κυρίαρχη Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά νεομεταναστών για λόγους αμιγώς αφομοιωτικούς. Δηλαδή, το ζητούμενο δεν είναι να προικισθεί με μία επιπλέον γλώσσα ο αποδέκτης, αλλά ουσιαστικά να απολέσει τη μητρική του. Αντίθετα, όταν τα παιδιά ελληνικής καταγωγής ή και οι αλλοεθνείς μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα για να τη διατηρήσουν, οι λόγοι εκμάθησης είναι κοινωνικοί. Η λειτουργική αυτή διαδικασία έχει ως στόχο της να προσθέσει στο γλωσσικό ρεπερτόριο του αποδέκτη μαθητή μια επιπλέον γλώσσα χωρίς ιδιαίτερο κόστος. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας για τους παραπάνω κοινωνικούς λόγους έχει ως ζητούμενο ιδανικό την πρό-



βραση στην πληροφόρηση, στην ανώτατη εκπαίδευση και στην εναρμόνιση του με το άμεσο περιβάλλον του. Η εκμάθηση των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας στην Αυστραλία μπορεί να έχει επίσης σχέση με την πνευματική ικανοποίηση και με τη διεύρυνση της πολιτιστικής του κληρονομιάς. Επομένως, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, ανάλογα με το ποια κατεύθυνση έχει για τον αποδέκτη μαθητή, βραδώνει συνειδητά και τους εκπαιδευτικούς που τη διδάσκουν, εφόσον αυτοί καλώς γνωρίζουν ποιοι είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Όμως, πέρα από τους πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους της εκμάθησης μια γλώσσας, ισχύουν για τα δεδομένα μιας βιομηχανικής χώρας, όπως η Αυστραλία, και αίτια που σχετίζονται με τον διεθνισμό, τα οικονομικά, εμπορικά, και επαγγελματικά δεδομένα. Οι αγοραστικοί συμφυρμοί, οι κρατικές συντεχνίες, οι κοινές αγορές που διαμορφώνονται τα τελευταία είκοσι χρόνια σε όλες τις ηπείρους, συμπεριλαμβανομένης της Ωκεανίας και της Νοτιοανατολικής Ασίας, σπάζοντας τα εθνικά και τα γλωσσικά σύνορα, αναπτύσσουν μια νέα ιδεολογία σχετικά με τα οφέλη της διγλωσσίας. Η πρόσβαση στην ελεύθερη οικονομική αγορά και στο διεθνές εμπόριο απαιτούν την ευχερή χρήση γλωσσών. Η πρόσφατη ένταξη της Ελλάδας και στο οικονομικό σκέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανοίγει νέους ορίζοντες γι' αυτούς που ενδιατρέφουν στην ελληνική γλώσσα. Το συναγωνιστικό εμπόριο απαιτεί τη γνώση της γλώσσας της χώρας με την οποία συναλλάσσεται ο χρήστης της. Η επαρκής γνώση της Ελληνικής όταν συνάδει με την επάρκεια της μητρικής πλέον Αγγλικής, προσδίδει στους δίγλωσσους της Αυστραλίας ιδανικότερες προϋποθέσεις εμπορικής πρόσβασης και οικονομικής ανέλιξης στην Ευρώπη. Αλλά και στην Αυστραλία, πολλές θέσεις γοήτρου που σχετίζονται με τα προσοδοφόρα επαγγέλματα φιλοξενίας και τουρισμού, καταλαμβάνονται κυρίως από μη Αγγλο-Αυστραλούς, εξαιτίας κυρίως της ανεπάρκειας των τελευταίων σε δεύτερη γλώσσα.

Η πρόσβαση στην πληροφορία αποτελεί ουσιαστικά δίοδο προς τη δύναμη και την εξουσία. Με τη χρήση του διαδικτύου, των περιοδικών, των ηλεκτρονικών μέσων ευρείας ενημέρωσης, των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων και της ψηφιακής τεχνολογίας, η γνώση δεύτερης και τρίτης γλώσσας είναι απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας και ισχυρότατο όπλο σε μια συναγωνιστική και καταναλωτική κοινωνία. Η κατάκτηση δεύτερης γλώσσας προσφέρει την ελεύθερη πρόσβαση στις βιομηχανίες πλέον του τουρισμού και της φιλοξενίας και κάνει το ταξίδι και τις μετακινήσεις μεταξύ των χωρών λειτουργική υπόθεση.

Με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας διευρύνεται ο πολιτιστικός κόσμος του ατόμου. Σπάζουν τα στερεότυπα σύνορα του έθνους-κράτους, καταργείται η πολιτιστική απομόνωση που προκαλεί η μονογλωσσία. Προοδευτικά ο διεθνισμός στην οικονομία, στην πληροφορία στη διακίνηση της εικόνας μεταβάλλουν τον πλανήτη μας σε ένα παγκόσμιο χωριό (global village). Τα πολιτικά και πολιτιστικά οφέλη, που προκύπτουν από την εκμάθηση των δύο πολιτισμών και λαών, αφού ο πολιτισμός είναι αδιάρρηκτα ενσωματωμένος στη γλώσσα.

Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας υπηρετεί τη γενικότερη μαθησιακή, ακαδημαϊκή κατάκτηση, αναπτύσσει την πνευματικότητα και καλλιεργεί το πνεύμα του ανθρώπου. Λαμβάνοντας υπόψη ότι χρειάζεται να απομνημονεύει κανείς σταθερά λεξιλόγιο, συντακτικούς και γραμματικούς τύπους, να διαπραγματεύεται επικοινωνιακά συντάγματα και φράσεις, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί χρησιμότερη ακαδημαϊκή λειτουργία, ιδιαίτερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ένας άλλος λόγος, που συνηγορεί ένθερμα για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, είναι η κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του αποδέκτη μαθητή, ώστε να αναπτύξει τις προϋποθέσεις για αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, καθώς και να καλλιεργήσει κοινωνικές αξίες απαραίτητες για μια εναργέστερη γνώση του άμεσου πολιτιστικού περιβάλλοντός του. Η περαιτέρω βελτίωση της γλωσσικής του κατάστασης αποτελεί διαρκές εφαλτήριο για τη δημιουργία στενότερων σχέσεων με επαρκέστερους χρήστες της δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται ένα καλύτερο κοινωνικό πλαίσιο για τον μαθητή. Οι δίγλωσσοι έχουν τη δυνατότητα να κτίσουν κοινωνικές γέφυρες με όλους όσους ομιλούν τη δεύτερη γλώσσα και να κατανοούν εναργέστερα και πληρέστερα την ιστορία και τον πολιτισμό μιας άλλης χώρας-έθνους.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και χειραφέτηση ενισχύονται σημαντικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όπως ήδη έχουμε δείξει παραπάνω. Πολλοί χρήστες μιας δεύτερης γλώσσας, εξαιτίας της διγλωσσίας τους θα ξεφύγουν ενδεχομένως από το πρόβλημα της ανεργίας ή θα βρουν καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης. Οι δίγλωσσοι είναι περιζήτητοι σε επαγγέλματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία των γλωσσών, τις μεταφράσεις, την παροχή υπηρεσιών, τη διάθεση και πώληση αγαθών, την ανταλλαγή πληροφοριών, τη μετακίνηση πληθυσμών διά μέσου των μετοικεσιών και μεταναστεύσεων σε γειτονικές ή άλλες χώρες, την εργοδότηση σε διεθνείς οργανισμούς ή ακόμη εργαζόμενοι από το σπίτι ή προσεταιριζόμενοι διεθνείς οργανισμούς προκειμένου να διακινήσουν προϊόντα και εμπορεύματα.

Διάφοροι κοινωνιολόγοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα γλωσσικής ανάδυσης δεν επηρεάζουν αρνητικά επίσης ούτε τη νοοτροπία ούτε και τα κίνητρα επίδοσης των μαθητών, αν και εν πολλοίς η μαθησιακή νοοτροπία επηρεάζεται από το περιβάλλον του σπιτιού και τις αντιλήψεις των γονέων (Genesee, 1983, Bake, 1993).

Θετικά προβλέπεται να είναι τα αποτελέσματα, που χαρακτηρίζουν και τα εντατικά ελληνόγλωσσα προγράμματα (προγράμματα πολιτιστικής κληρονομιάς – heritage language classes), εφόσον ο αριθμός διδασκαλίας τους υπερβαίνει τις επτά ώρες εβδομαδιαίως. Πρόκειται για προγράμματα κατά τα οποία οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να φοιτήσουν στην Ελληνική ένα ή δύο επιπλέον μαθήματα του αναλυτικού τους προγράμματος, συνήθως αριθμητική ή ιστορία, γεωγραφία και σωματική αγωγή. Τα οφέλη που προκύπτουν από την εμπέδωση των προγραμμάτων αυτών είναι τέσσερα: Πρώτο, διατηρείται η οικόλεκτος Ελληνική ή καλλιεργείται από όσους την έχουν ως δεύτερη γλώσσα ή, τέλος, εκμαθαιίνεται ως ξένη από ελληνικής καταγωγής μαθητές και αλλοεθνείς.

Δεύτερον, οι αποδέκτες μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα ως μαθησιακό μηχανισμό. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι όχι μόνο δεν υπάρχει απώλεια στην επίδοση των μαθητών αυτών, αλλά ότι αυτοί που τα παρακολουθούν σε σύγκριση με ομοεθνείς τους της μονόγλωσσης (συμβατικής) εκπαίδευσης έχουν καλύτερη απόδοση στα προαναφερθέντα μαθήματα.

Τρίτο, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, ο αυτοσεβασμός και καλλιεργείται θετικά η νοοτροπία του παιδιού, όταν χρησιμοποιείται η οικόλεκτος ή η δεύτερη γλώσσα του ως μέσο διδασκαλίας. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται εναργέστερα ότι ο ελληνικός πολιτισμός, το ελληνικό πολιτιστικό περιβάλλον, οι γονείς του και η πολιτιστική κληρονομιά του γίνονται

ευχερώς αποδεκτά και προωθούνται. Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από ελληνικό περιβάλλον και φοιτούν στο μονόγλωσσο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα νοιάθουν πολιτιστικά ευάλωτα και αισθάνονται μειωμένο τον αυτοσεβασμό τους, διότι φαίνεται στην ψυχοσύνθεση του παιδιού ότι το σχολικό σύστημα απορρίπτει τη γλώσσα της καταγωγής του, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη γενικότερη επίδοση στα μαθήματά του.

Το τέταρτο όφελος που προκύπτει έχει σχέση με την εν γένει απόδοσή του στην Αγγλική γλώσσα. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά, που παρακολουθούν τα εντατικά ελληνόγλωσσα προγράμματα, έχουν θετικότερη απόδοση στην αγγλική γλώσσα και στις περισσότερες περιπτώσεις καλύτερη από αυτή των μαθητών του μονόγλωσσου συμβατικού προγράμματος, παρά το γεγονός ότι οι τελευταίοι είναι περισσότερες ώρες εκτεθειμένοι στην αγγλική γλώσσα. Κυριότερη αιτία της κατάστασης αυτής είναι ότι ψυχολογικά ο μαθητής αισθάνεται υπερήφανος για τη γλώσσα της πολιτιστικής του καταγωγής και αυτό επενεργεί ως κίνητρο ενδιαφέροντος για όλα του τα μαθήματα. Η ψυχολογική ωφέλεια, που προκύπτει από τη διγλωσσία είναι ότι η επαρκής χρήση της οικολέκτου (Γ2) ενισχύει τον αυτοσεβασμό του εφήβου, αφού όλο όσοι δεν είχαν την ευκαιρία να εκμάθουν την Ελληνική εξέφραζαν μεταμέλεια και επιδίδονταν σε δικαιολογίες.

### **3.10 Τα Ελληνικά στα Ανεξάρτητα Σχολεία (Καθολικά, Αγγλικανικά, Ιδιωτικά Κέντρα Γλωσσών)**

Σημαντική υπήρξε η αύξηση του αριθμού των ανεξάρτητων σχολείων, κυρίως Αγγλικανικών, τα οποία προσέφεραν ελληνόγλωσσα προγράμματα το 2001. Η διδασκαλία της Ελληνικής στο φορέα αυτό υπήρξε προβληματική, παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές των σχολείων αναγνώριζαν την ανάγκη να θεσπίσουν γλωσσικά προγράμματα, που καλλιεργούσαν τη διαπολιτιστική εμπειρία της Αυστραλίας. Από το 1986 μέχρι το 1994 σημειώθηκε μια συγκρατημένη φθίνουσα, αναφορικά με τον αριθμό των σχολείων και το συνολικό αριθμό των μαθητών, που παρακολουθούσαν τα ελληνόγλωσσα προγράμματά τους για να αυξηθούν οι αριθμοί σταθερά μέχρι και το 1998. Το 1992, για παράδειγμα, ελληνόγλωσσα προγράμματα προσέφεραν μόνον τέσσερα ανεξάρτητα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Βικτώρια και ένα στο Σύδνεϊ με 334 σπουδαστές. Έκτοτε, η Ελληνική εισήχθη σε ένδεκα σχολεία της Βικτώριας, έξι της Ν.Ν.Ο. και από ένα στη Δυτική Αυστραλία, Νότια Αυστραλία, Περιοχή Πρωτεύουσας και Βόρεια Επικράτεια με 4.994 μαθητές, ήτοι το 8% του συνολικού αριθμού σπουδαστών της Ελληνικής στη χώρα.

Οι διευθυντές των ανεξάρτητων σχολείων, που διατηρούν ελληνόγλωσσα προγράμματα υποστήριξαν ότι η εισαγωγή ή διατήρηση των προγραμμάτων δεν είχε ως συνέπεια να αποβληθεί άλλη γλώσσα ή να εκκρουσθεί άλλο μαθησιακό αντικείμενο. Τα περισσότερα προγράμματα λειτουργούσαν με δύο ανεξάρτητα επίπεδα κατάρτισης, τους αρχάριους και τους προχωρημένους μέσα στην ίδια τάξη. Το 1998, την Ελληνική εισήγαγε στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα το Ivanhoe Grammar School, Melbourne σε επίπεδο Διεθνούς Απολυτηρίου (International Baccalaureate), ενώ το Wesley College επαναλειτούργησε τα ελληνόγλωσσα προγράμματά του σε απογευματινές ώρες. Τμήματα Ελληνικής με μεγάλη επιτυχία από την εβδομή μέχρι και τη δωδεκάτη τάξη λειτουργούσαν σε σχολεία Αγγλικανών, Με-

θοδιστών και Καθολικών, ενώ ξεχώριζαν από την αριθμητική τους δύναμη το Essendon Grammar, St. Michael's, St. Monica's στη Βικτώρια.

Τα Ελληνικά δεν προσφέρονται σε κανένα δημοτικό σχολείο του φορέα των Ανεξάρτητων Σχολείων με εξαίρεση το International Grammar School στο Σύδνεϊ. Κύριο κίνητρο της εισαγωγής αποτελούσε ο οικονομικός ρασιοναλισμός και ο προσανατολισμός της φιλοσοφίας των σχολείων προς τις ασιατικές και τις εμπορικές γλώσσες. Αντικίνητρο για την Ελληνική παρέμενε η ανακριβής ταξινόμηση και χαρακτηρισμός της ως γλώσσας εθνοτικής ομάδας (community language), γεγονός που αποθάρρυνε πολλούς μαθητές μη ελληνικής καταγωγής να εγγραφούν στα ελληνόγλωσσα προγράμματα. Η παραμονή και περαιτέρω αναβάθμιση των προγραμμάτων της Ελληνικής στα ανεξάρτητα σχολεία είναι μεγάλης σημασίας, διότι τα σχολεία αυτά διαθέτουν υψηλότατο γόητρο και κύρος στους εκπαιδευτικούς κύκλους της χώρας και, κατά συνέπεια, ενισχύουν ψυχολογικά και προδιαθέτουν την εκμάθηση της Ελληνικής.

Η διδασκαλία της Ελληνικής δεν μπόρεσε να εδραιωθεί στα Καθολικά σχολεία της χώρας, παρά το συγκριτικά υψηλότατο αριθμό μαθητών ελληνικής καταγωγής, που φοιτούν σε αυτά. Σύμφωνα με την έρευνα, που διεξήγαγε η κεντρική συντονιστική υπηρεσία της Καθολικής Εκκλησίας (Catholic Education Commission), το 1997 οι μαθητές ελληνικής καταγωγής που φοιτούσαν στα πρωτοβάθμια σχολεία αποτελούσαν την τέταρτη αριθμητικά ισχυρότερη εθνοτική ομάδα μετά τους Ιταλούς, Μαλτέζους και Βιετναμέζους (5,8% του συνόλου), ενώ στα δευτεροβάθμια ιδρύματα, οι Έλληνες αποτελούσαν τη δεύτερη επικρατέστερη αριθμητικά ομάδα μετά τους Ιταλούς (8,2%). Αιτία της απόκλισης από την Ελληνική στο καθολικό σύστημα εκπαίδευσης είναι ουσιαστικά η παρεισδυτική διδασκαλία της Ιταλικής.

### **3.11 Τα Ελληνικά Εθνοτικά (Απογευματινά και Σαββατιανά) Σχολεία**

Ο θεσμός των εθνοτικών σχολείων έχει αρχαιότητα παράδοση στην Αυστραλία. Οι πρωτοπόροι Γερμανοί έποικοι της Αυστραλίας ίδρυσαν τα πρώτα σχολεία της χώρας στο Klemzig της Νοτίου Αυστραλίας στις αρχές του 19ου αιώνα, ενώ Εβραίοι έποικοι ίδρυσαν δικά τους σχολεία στη Μελβούρνη το 1874. Το πρώτο ελληνικό απογευματινό σχολείο λειτούργησε στο Σύδνεϊ το 1897. Το 1901, τα εθνοτικά σχολεία γνώρισαν αυστηρότατους περιορισμούς από τη μόλις συσταθείσα τότε Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση, ενώ τα Λουθηριανά σχολεία έκλεισαν και απαγορεύθηκε στους Κινέζους εποίκους να ιδρύσουν δικά τους σχολεία.

Τα Ελληνικά απογευματινά σχολεία διατηρήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της «σκοτεινής περιόδου» (1901-1952), εξαιτίας της πρόνοιας που επέδειξαν οι πρώτοι κοινοτικοί οργανισμοί, ορισμένοι ιερείς και επιχειρηματίες, οι οποίοι και στήριζαν με δικά τους χρήματα την ελληνομάθεια. Μετά το 1952 και τη μαζική άφιξη 270.000 νέων Ελλήνων μεταναστών, άλλαξε άρδην το σκηνικό. Δεκάδες σχολεία ιδρύθηκαν και λειτούργησαν στα προάστια των μεγάλων αστικών κέντρων, ενώ η Μητρόπολη σε συνεργασία με τις παλιές και τις νεόδμητες Κοινότητες ανέλαβαν την ευθύνη της ελληνόγλωσσης παιδείας. Παρά τη νηπιακή κατάσταση των σχολείων, την έλλειψη βιβλίων και εκπαιδευμένων δασκάλων, η επιθυμία των

γονέων να διατηρήσουν τα παιδιά τους την εθνογλωσσική τους ταυτότητα, είχε ως αποτέλεσμα να λειτουργήσουν εκατοντάδες ελληνικά σχολεία.

Τα ελληνικά εθνοτικά σχολεία λειτουργούν από τρεις κύριους φορείς της ομογένειας: Τις Κοινότητες, την Αρχιεπισκοπή και την ιδιωτική πρωτοβουλία. Ένας μικρός αριθμός μαθητών παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα, ειδικότερα σε απομακρυσμένα προάστια και απομονωμένα επαρχιακά κέντρα, όπου η ελεύθερη και απρόσκοπτη πρόσβαση στα εθνοτικά σχολεία δεν είναι εφικτή.

Με εξαίρεση τη Βικτώρια, όλα τα απογευματινά εθνοτικά σχολεία της Αυστραλίας, που λειτουργούν σε όλες τις Πολιτείες ανήκουν σε κοινοτικούς και εκκλησιαστικούς φορείς. Στη Μελβούρνη, ιστορικοί λόγοι οδήγησαν στην άνθιση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Με τη λειτουργία της Ελληνικής Ακαδημίας Μελβούρνης (1968), ως πρώτου ιδρύματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ακολούθησε η ίδρυση πολλών σχολείων, τα οποία διηύθυναν αρχικά μετανάστες εκπαιδευτικοί με πείρα από την Ελλάδα. Η τάση αυτή συνεχίστηκε με ταχύτατο ρυθμό, σε σημείο, ώστε ο αριθμός των μαθητών που ήταν εγγεγραμμένοι στα σχολεία ιδιωτικής πρωτοβουλίας να είναι υψηλότερος των άλλων δύο φορέων στη Βικτώρια το 1993.

Φορέας	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Σύνολο
Κοινότητες και Ενορίες	2001	1589	4390
Ομοσπονδία Κοινοτήτων*	1318	1178	2496
Ιδιωτική Πρωτοβουλία	3604	2289	5893
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>7.723</b>	<b>5.056</b>	<b>12.779</b>

### Πίνακας 11ος

*Αριθμός μαθητών που φοιτούσαν στα εθνοτικά απογευματινά σχολεία στη Βικτώρια*

*Πηγή: Έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (2001)*

\* Η Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων περιελάμβανε μαθητές που φοιτούσαν στα Ελληνικά σχολεία των παλαιών Κοινοτήτων του Σύννεϊ, της Αδελαΐδας, Newcastle και άλλων κοινοτήτων που δεν πρόσκεινται στην Ελληνική Ορθόδοξη Αρχιεπισκοπή Αυστραλίας.

Η φύση της δόμησης των σχολείων αυτών ποικίλει, εξαιτίας της ελεύθερης σύστασής τους και της μη υπαγωγής τους σε συλλογικές συμβάσεις ή σε φορείς. Ορισμένα σχολεία είναι μονοθέσια, άλλα διοικούνται από κοινοτικούς φορείς ή σχολικά συμβούλια. Ορισμένα σχολεία λειτουργούν με μία μονάδα, άλλα διατηρούν μέχρι και 23 μονάδες, διασκορπισμένες κυρίως στη μητροπολιτική περιοχή της Μελβούρνης και την επαρχία της Βικτωρίας (Κολέγιο Όμηρος, Πυθαγόρας, Μαράσλειος).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, το 2001 λειτουργούσαν 200 ελληνικά εθνοτικά σχολικά συγκροτήματα με 20.000 περίπου σπουδαστές σε όλες τις Πολιτείες και τις Επικράτειες της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας. Τα ελληνικά εθνοτικά σχολεία λειτουργούν ως απογευματινά και Σαββατιανά, σε ιδιόκτητες αίθουσες (37%) και σε ενοικιαζόμενες αίθουσες του κρατικού φορέα και της Καθολικής εκπαίδευσης.

Τα απογευματινά σχολεία που λειτουργούν σε ενοικιαζόμενες σχολικές αίθουσες αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα που έχουν σχέση με αυστηρούς περιορισμούς που ασκούν

οι ιδιοκτήτες των σχολείων, αλλά και με την αρνητική πολλές φορές προδιάθεση εκπαιδευτικών του κανονικού σχολείου. Οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων κατέθεσαν ότι σε πολλές περιπτώσεις τα Σχολικά Συμβούλια και οι διευθυντές των ενοικιαζόμενων σχολικών εγκαταστάσεων ασκούσαν ψυχολογική βία, καταναγκασμό και απαιτήσεις υπέρογκων ενοικίων που συχνά τα καθιστούσαν ασύμφορα και οδηγούσαν στο τελικό κλείσιμό τους. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της έρευνας, στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», τα έξοδα λειτουργίας των εθνοτικών σχολείων κατά κεφαλή ανέρχονται κατά μέσον όρον στο ποσό των 320 δολαρίων Αυστραλίας. Δεν είναι ωστόσο ομοιογενής ο τρόπος επιδότησης των ελληνικών εθνοτικών σχολείων από τις Πολιτειακές Κυβερνήσεις. Η Κυβέρνηση της Κουησλάνδης, της Τασμανίας και των Επικρατειών της Βόρειας Αυστραλίας και της Περιοχής Πρωτεύουσας δεν επιδοτούν τα εθνοτικά σχολεία της ευθύνης τους και δεν προσφέρουν διευκολύνσεις στην ενοίκιαση των σχολικών αιθουσών.

Τα εθνοτικά σχολεία των Ελλήνων της Ωκεανίας αξιολογούνται από τους Έλληνες επόικους ως τα κύρια κέντρα, όπου μπορεί να διατηρηθεί η «εθνότητα» και η «γλώσσα» τους, σε ορισμένες δε περιπτώσεις ακόμη και η λαογραφική τους παράδοση. Μέσα στα πλαίσια της εθνοτοπικής προσέγγισης αρκετές αδελφότητες και Σύλλογοι των Ελλήνων διατηρούν δικά τους εκπαιδευτήρια, όπου προάγεται μαζί με τη γλώσσα και η ηθογραφία του τόπου τους. Τέλος, σχολεία δικά τους διατηρούν Έλληνες στο γένος Ευαγγελικοί, Χριστιανιστές και Παλαισημερολόγιτες.

<b>ΠΟΛΙΤΕΙΑ</b>	<b>Αριθμός Σχολείων</b>	<b>Αριθμός Μαθητών</b>	<b>Αριθμός Διεθνικών</b>	<b>Αριθμός Αλλοεθνών</b>
Νέα Νότια Ουαλία	64	3.600	864	191
Βικτωρία	57	7.700	1.617	385
Κουησλάνδη	11	502	105	0
Νότια Αυστραλία	51	1.851	462	94
Δυτική Αυστραλία	10	304	0	0
Τασμανία	2	103	33	0
Βόρεια Επικράτεια	1	182	16	0
Επικράτεια Πρωτεύουσας	4	150	41	3
<b>Σύνολο</b>	<b>200</b>	<b>14.392</b>	<b>3.138</b>	<b>674</b>
Εθνοτικά, Αρχιεπισκοπής ΔΑ, Σύλλογος Γονέων, Ανεξάρτητα.				

### **Πίνακας 12ος**

*Εμφαίνεται ο αριθμός των Ελληνικών Εθνοτικών σχολείων κατά Πολιτεία*

**Πηγή:** Έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (2001)

Η ένταξη των Εθνοτικών Σχολείων στο γραφειοκρατικό σύστημα των Πολιτειακών Κυβερνήσεων το 1992 και η δημιουργία του Ethnic School Directorate ή Board, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη χρηματοδότησή τους, η καθιέρωση ετήσιας κατά κεφαλήν χρηματικής επιδότησης και η αναγνώριση των τμημάτων τους ως πληρούντα τις προϋποθέσεις αξιολόγησης των υποψηφίων τους για εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, ήσαν οι κυριότεροι πα-

ράγοντες που οδήγησαν στην πληθυσμιακή αύξηση των μαθητών τους. Η ανάληψη της ευθύνης επιδότησης των εθνοτικών σχολείων από την πολιτειακή Κυβέρνηση της Βικτωρίας είχε ως συνέπεια τη διαμόρφωση ευρύτερης νοοτροπίας αποδεκτικότητας και αναγνώρισης. Ωστόσο, παρά τα σοβαρά επιτεύγματα στον τρόπο της οργάνωσης που μεθοδεύθηκαν την τελευταία πενταετία, σοβαρότατα παραμένουν τα προβλήματα έλλειψης επίσημης πολιτικής και ενός οργάνου που θα εποπτεύει και θα αξιολογεί το έργο και την προσφορά τους.

Παρά την υιοθέτηση επίσης ανοικτής πολιτικής, αναφορικά με την εγγραφή ατόμων της ευρύτερης κοινωνίας στα ελληνόγλωσσα προγράμματα, εν τούτοις, σχεδόν αποκλειστικά μόνον μαθητές ελληνικής καταγωγής και παιδιά που προέρχονται από διεθνικούς γάμους παρακολουθούν τα ελληνόγλωσσα προγράμματα.

Το σημαντικό για την ελληνόγλωσσα εκπαίδευση είναι ότι ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθεί τα δευτεροβάθμια ελληνικά εθνοτικά σχολεία της Βικτώριας αντιστοιχεί με το 75% του συνολικού αριθμού των μαθητών όλων των Πολιτειών και Επικρατειών της χώρας. Η ιδιαιτερότητα αυτή της Βικτώριας δείχνει ότι η ζωτικότητα της Ελληνικής διατηρείται δια της μη συστηματικής παιδείας εναργέστερα στη Βικτώρια από οποιαδήποτε άλλη Πολιτεία. Τα απογευματινά εθνοτικά σχολεία προσελκύουν διαφορετικής σύνθεσης μαθητικό δυναμικό σε σύγκριση με τα κυβερνητικά. Η διαφορά έγκειται στο ότι ομοιογενές είναι το μαθητικό στοιχείο των κοινοτικών σχολείων από την άποψη της γλώσσας και της πολιτιστικής υποδομής. Έτσι, σε αντίθεση με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στα κυβερνητικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί ως μέσο διδασκαλίας, στα εθνοτικά σχολεία χρησιμοποιείται κυρίως η Ελληνική (72%), ενώ και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όπου ένα διαρκώς αυξανόμενο ποσοστό μαθητών δε γνωρίζει την Ελληνική, όταν αρχίζει το σχολείο. Το ποσοστό ποικίλει ανάλογα με την Πολιτεία, την υπάρχουσα κοινοτική εθνογλωσσική υποδομή και την απόσταση από τις συμπαγείς εστίες του Ελληνισμού και τα σχολεία. Για παράδειγμα, στην Νέα Ζηλανδία, κατά μέσον όρο, το 85% των μαθητών που ξεκινούν το ελληνικό εθνοτικό σχολείο δε γνωρίζει την Ελληνική, ενώ στη Μελβούρνη ο δείκτης κατέρχεται στο 23%, για να ανέλθει σε 74% στη Δυτική Αυστραλία.

Το γνωσιολογικό επίπεδο των μαθητών και η γλωσσική τους επάρκεια στην Ελληνική έχουν ως αποτέλεσμα να επιτρέπεται στα εθνοτικά σχολεία η εμπέδωση ενός προγράμματος με έμφαση στην καλλιέργεια των εκφραστικών ικανοτήτων των μαθητών και της γραφής, σε σύγκριση με τα κυβερνητικά, όπου καλλιεργείται η επικοινωνιακή μέθοδος με έμφαση τη βελτίωση της κατανόησης.

Στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν σταθερούς τους αριθμούς των μαθητών τους, οι διάφοροι φορείς μεθοδεύουν συγκεκριμένη στρατηγική προσέλκυσης τους. Η πολιτική αυτή εκδηλώνεται με μουσικούς και καλλιτεχνικούς αγώνες, εκδρομές, συναθροίσεις γονέων, πολιτιστικές εκδηλώσεις και βέβαια πλήθος διαφημίσεων. Σε πολλές περιπτώσεις εθνοτικά σχολεία μεθοδεύουν την έκδοση πολυτελέστατων περιοδικών και διαφημιστικών φυλλαδίων, ενώ ορισμένα εκδίδουν ακόμη και δικά τους εγχειρίδια και αναγνωστικά, ελέγχοντας έτσι πλήρως το πρόγραμμα διδασκαλίας. Έχοντας ως κύρια κίνητρα τις ετήσιες οικονομικές επιχορηγήσεις της ομοσπονδιακής κυβέρνησης, που ανέρχεται σε 38 δολάρια, και της πολιτεια-

κής (Βικτώρια, Ν.Ν.Ο. και Ν.Α) που ανέρχεται μέχρι και 40 δολάρια, και με επιπλέον κατά κεφαλήν χορηγία 300 δολάρια ετησίως προς κάθε μαθητή, που επιλέγει την Ελληνική ως εξεταστέο μάθημα στις εισαγωγικές εξετάσεις των ΑΕΙ, οι κοινοτικο-εκκλησιαστικοί φορείς και οι ιδιώτες αναλαμβάνουν κάθε χρόνο εκστρατεία προσέλκυσης περισσότερων μαθητών.

Συνήθως, ο φορέας των Εθνοτικών σχολείων προσφέρει τη μεγαλύτερη διάρκεια διδασκαλίας της Ελληνικής. Σύμφωνα με την έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», κατά μέσον όρο τα ελληνόγλωσσα προγράμματα των εθνοτικών σχολείων διαρκούν 200 λεπτά εβδομαδιαίως, ενώ αρκετά ανεξάρτητα σχολεία έχουν εφεύρει διάφορους παραγωγικούς, αλλά και δαπανηρούς τρόπους προσέλκυσης και βοήθειας των μαθητών τους. Έχουν ιδρύσει υποδομή βιβλιοθήκης, εισήγαγαν ηλεκτρονικούς υπολογιστές στο σύστημα διδασκαλίας, εξέδωσαν δικά τους βιβλία ασκήσεων και αναγνωστικά, ενώ προκειμένου να κατακτήσουν την ανταγωνιστική αγορά των μαθητών, εκτύπωσαν πολύχρωμα διαφημιστικά φυλλάδια. Στα 1998, λειτουργούσαν στη Βικτώρια 25 ανεξάρτητα σχολεία ιδιωτικής πρωτοβουλίας, εγγεγραμμένα στους καταλόγους κυβερνητικής επιδότησης<sup>1</sup>, τα οποία διατηρούσαν περίπου 100 σχολικές μονάδες, ενώ τουλάχιστον άλλα 14 μη επιδοτούμενα σχολεία μικρότερης εμβέλειας λειτουργούσαν ως φροντιστηριακά τμήματα σε διάφορα προάστια της Μέλβουρνς. Δεν υπάρχει παρόμοια κατάσταση σε καμία άλλη πόλη της Αυστραλίας και ενδεχομένως της ελληνικής διασποράς. Στο Σύδνεϊ λειτουργούσε μόνο ένα σχολείο με ιδιωτική πρωτοβουλία, στο οποίο δίδασκαν ένας πρώην εκπαιδευτικός σύμβουλος, που είχε υπηρετήσει στην Αυστραλία και τρεις προσοντούχοι εκπαιδευτικοί.

Η λειτουργία σχολών ελληνικών παραδοσιακών χορών, ενταγμένων στα ελληνικά εθνοτικά σχολεία, είτε λειτουργούντων ανεξάρτητα από αυτά είναι μια άλλη διάσταση διάδοσης και καλλιέργειας του ελληνικού πολιτισμού με ιδιαίτερη έμφαση στη Βικτώρια και στη Ν.Ν.Ο. Στην Αυστραλία λειτουργούν περί τις 40 σχολές διάδοσης των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Πολλές από αυτές συμμετέχουν σε παναυστραλιανούς εθνοτικούς χορευτικούς αγώνες, ενώ αρκετές πήραν μέρος και σε διεθνείς αγώνες. Οι μαθητές των χορών αυτών προσέρχονται για τις προπονήσεις τους δύο και τρεις φορές την εβδομάδα σε ελληνικό περιβάλλον, όπου καλλιεργείται η γλώσσα και άλλες εκφάνσεις του ελληνικού πολιτισμού.

Ο ρόλος του ελληνικού εθνοτικού σχολείου, ωστόσο, δεν επεκτείνεται 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. Περιθωριοποιημένες είναι και άλλες εκδηλώσεις της πολιτιστικής 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 την προβολή της συμβολικής έκφασής της, δηλαδή ως φαινομένου πολιτιστικής ταυτότητας.

Τα αποτελέσματα της διεξοδικής ανάλυσης των πληροφοριών δείχνουν ότι οι μαθητές των απογευματινών σχολείων αποκτούν επαρκή αναγνωστική δεξιότητα, αλλά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους άλλους μηχανισμούς της γλώσσας, ιδιαίτερα στην ομιλητική και εκ-



φραστική δεξιότητα. Το επίπεδο της κατανόησης παραμένει υψηλό, διότι η Ελληνική λειτουργεί πλέον ως οικόλεκτος, αλλά δεν υπάρχει ευχερής καλλιέργεια της έκφρασης, με αποτέλεσμα να προκαλείται λεξιλογική σύγχυση και μορφολογικές και συντακτικές αποκλίσεις, με ιδιαίτερα προβληματικά τα ανακόλουθα στα άρθρα, γένη και αριθμούς και την έντονη εναλλαγή του γλωσσικού κώδικα. Σημειώνεται μια φθίνουσα πορεία, όσον αφορά την ομιλητική ικανότητα, ενώ οι μηχανισμοί της γραφής και της σύνταξης είναι ακόμη περισσότερο αδύνατοι.

Οι παραγωγικές και αφομοιωτικές ικανότητες της Ελληνικής στην Αυστραλία άλλωστε δε λειτουργούν, εξαιτίας των περιορισμών που ασκεί αλλοτροπιακά το ξενόγλωσσο περιβάλλον, ενώ οι εκφραστικές δυνατότητες παραμένουν στάσιμες. Ο κυριότερος κίνδυνος που εμφωλεύει 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 αυξάνουν. Η οικονομία της έκφρασης αποχυμώνει το λόγο (περικόπτονται οι εκφραστικές αποχρώσεις του λόγου και επιβάλλονται σολοικισμοί, αρρυθμίες και παρατοπισμοί), ισοπεδώνει τη μορφοσυντακτική ορθότητα και προκαλεί σοβαρότατη λεξιπενία.

Η γενική διάγνωση είναι ότι τα σχολεία με την παρούσα μορφή διδασκαλίας και διάρθρωσης 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 ασυνεπής παρακολούθηση των μαθημάτων. Οι σχολικές εορτές και οι προετοιμαστικές διαδικασίες (πρόβες, τραγούδια και χοροί), αν και καλλιεργούν και ενισχύουν πολιτιστική συνείδηση δεσμού με την Ελλάδα, δεν επιτρέπουν τη σωστή και επαρκή εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. Η επίδοση γλωσσικής επίτευξης (language achievement) με την παρακολούθηση ενός απαιτητικού γλωσσικού προγράμματος είναι δυνατή μόνο στο ένα τρίτο των σπουδαστών. Κύριες αιτίες για τη γενικότερη αδιαφορία, 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 μορφοσυντακτικά ανακόλουθα και η πλημμελής εμφάνιση του θεματικού κεντρίσματος μέσα από τα υπάρχοντα αναγνωστικά εγχειρίδια.

Προκειμένου να ενεργοποιηθεί με ζωντανό ρυθμό η ελληνομάθεια στα εθνотικά σχολεία 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 πρωτοβουλία, από τους φορείς, δηλαδή, οι οποίοι παραμένουν οι κατ' εξοχήν υπεύθυνοι του

είδους αυτού της εκπαίδευσης. Ρεαλιστική είναι η λύση που αναφέρεται στην καθιέρωση επιμορφωτικών σεμιναρίων αξιοποίησης των ομογενών εκπαιδευτικών που αποφοιτούν από τα Αυστραλιανά ΑΕΙ προς εμπλουτισμό της γλωσσικής και πολιτιστικής τους υποδομής.

Οι στόχοι που υπηρετούν τα Ελληνικά απογευματινά σχολεία έχουν άμεση σχέση με τη διατήρηση της εθνοτικής ή μητρικής γλώσσας, την ανάπτυξη της πολιτιστικής συνείδησης και την (υπο)στήριξη της οικογενειακής συνοχής και ταυτότητας. Η διδασκαλία της γλώσσας και η ενίσχυση του εθνοτισμού των παιδιών είναι οι δύο κατ' εξοχήν προτεραιότητες των προεστών της παροικίας. Αν και ο θρησκευτικός ρόλος των απογευματινών σχολείων δεν παραγνωρίζεται από τους υπευθύνους των ιδρυμάτων αυτών, εν τούτοις, η έμφαση τίθεται στη διδασκαλία της γλώσσας και στο γενικότερο πολιτιστικό της βάρος.

<b>Πολιτεία</b>	<b>1987</b>	<b>1992</b>	<b>1997</b>
N.N.O.	6306	4564	2734
Βικτώρια	5901	4390	3356
N. Αυστραλία	1816	1358	1362
Κουησλάνη	763	562	502
Δ. Αυστραλία	187	367	304
Π. Πρωτ/ς	274	148	150
Β. Επικρατία	305	185	182
Τασμάνια	120	128	103
<b>Σύνολο</b>	<b>15.672</b>	<b>11.702</b>	<b>8693</b>

### **Πίνακας 13ος**

*Εμφαίνεται ο αριθμός των σπουδαστών που παρακολουθούν τα κοινοτικά σχολεία και αυτά της Αρχιεπισκοπής. Δεν συμπεριλαμβάνονται τα σχολεία των παλιών κοινοτικών οργανισμών και αυτά των Ημερησίων.*

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

Τα απογευματινά σχολεία διατηρούν περιορισμένους δεσμούς με τα επίσημα αυστραλιανά εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Ως αιτία της συγκρατημένης αυτής επικοινωνίας προβάλλεται η άγνοια κυρίως των αυστραλιανών αρχών εκπαίδευσης και η αδυναμία τους να κατανοήσουν το ρόλο και την προσφορά των απογευματινών εθνοτικών σχολείων, αλλά και μία προκατάληψη που ακόμη χαρακτηρίζει ορισμένους εκπαιδευτικούς αγγλοκελιτικής καταγωγής (19%) για τη διδασκαλία της ελληνικής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, στην πλειοψηφία τους μονόγλωσσοι, αποθαρρύνουν τους μαθητές τους Ελληνικής καταγωγής να παρακολουθούν τα Σαββατιανά σχολεία με το επιχείρημα ότι τους παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους στα σπορ και στον αθλητισμό και ότι το απογευματινό σχολείο έχει αρνητικές επιπτώσεις στη φοίτησή τους στο κανονικό σχολείο. Οι υπεύθυνοι παροικιακοί ηγέτες διατηρούν ωστόσο την άποψη ότι ο φορέας τους είναι ο υγιέστερος, μέσα στον οποίον μπορεί να καλλιεργηθεί απρόσκοπτα και μεθοδευμένα η αγάπη για τον ελληνικό πολιτισμό και την Ελλάδα.

Ωστόσο, από την άποψη της αριθμητικής ισχύος, την τελευταία δεκαετία σημειώνεται

μία αργή αλλά σταθερή μείωση του αριθμού των μαθητών, που φοιτούν στα εθνοτικά σχολεία της Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας, ιδιαίτερα στις μεγαλουπόλεις της Μελβούρνης και του Σύδνεϋ. Στη μείωση του αριθμού των μαθητών συντελούν πρωταρχικά η αδιαφορία πολλών αυστραλογεννημένων γονέων για εγγραφή των παιδιών τους στις τάξεις του ελληνικού σχολείου (πολλοί γονείς πιστεύουν ότι η διατήρηση της Ελληνικής είναι αυτόχρημα δεδομένη για τα παιδιά τους), η εσωτερική μετανάστευση σε άλλες πολιτείες ή προάστια χωρίς ελληνική εκπαιδευτική υποδομή, ο αρκετά υψηλός δείκτης των παλιννοστίσεων και η αδυναμία των κοινοτικών και εκκλησιαστικών φορέων να προσφέρουν δημοφιλή προγράμματα. Για παράδειγμα, η ανάλυση των στατιστικών πληροφοριών καταδεικνύει ότι η αριθμητική μείωση είναι ιδιαίτερα έντονη στα σχολεία που ευρίσκονται υπό την ευθύνη των εκκλησιαστικών και κοινοτικών φορέων και όχι αυτών που αναπτύσσει η ιδιωτική πρωτοβουλία. Πάντως, γίνεται φανερό από την έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» ότι σε νεοπαγή προάστια, όπου μεταναστεύουν συνήθως νεόπαντρα ζευγάρια, η εκπαιδευτική, κοινοτική και κοινωνική υποδομή της ομογένειας είναι ελλιπής. Ακόμη και στα προάστια εκείνα, όπου λειτουργούν κοινοτικοί οργανισμοί, συνήθως με ελλαδογεννημένους προεστούς δεν υπάρχει η ανάλογη οικονομική υποδομή, ώστε να οργανωθούν κατάλληλα εξοπλισμένα σχολεία για να αποσπάσουν την εμπιστοσύνη των αυστραλογεννημένων γονέων. Έπειτα, ισχύει και το εξής: Οι παλιοί ελληνικοί κοινοτικοί οργανισμοί συνεχίζουν να λειτουργούν στα παλαιά εσωτερικά προάστια των πρωτευουσών των Πολιτειών και εκεί να διατηρούν τα σχολεία και τους ναούς τους, που έκτισαν πριν από πενήντα περίπου χρόνια. Τα προάστια αυτά στην πλειοψηφία τους από την άποψη της ελληνικής παρουσίας εξασθένησαν αριθμητικά, εξαιτίας της εξόδου των παιδιών τους σε περισσότερο αναπτυγμένους κοινωνικά συνοικισμούς, από το 1975 και εξής. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δέκα ετών, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στα εθνοτικά σχολεία που οργάνωναν οι Κοινότητες και η Αρχιεπισκοπή μειώθηκε κατά 47%, ενώ η φθίνουσα πορεία σε γενικότερο επίπεδο, δεν ξεπέρασε το 8%. Η φθίνουσα πορεία ήταν ιδιαίτερα εμφανής στο Σύδνεϋ. Στη Δυτική Αυστραλία και στην Τασμανία σημειώθηκε αύξηση, ενώ στην Αδελαΐδα και στις μικρότερες αριθμητικά Πολιτείες ο αριθμός παρέμεινε σταθερός (βλέπε Πίνακα 14).

Την τελευταία δεκαετία σημειώθηκε έξαρση των ελληνόγλωσσων προγραμμάτων για ενήλικες. Η ζήτηση υπήρξε ιδιαίτερα αισθητή σε πόλεις χωρίς συμπαγή παρουσία Ελλήνων. Οι περισσότεροι σπουδαστές είναι είτε αλλοεθνείς, οι οποίοι συνήθως παντρεύτηκαν Έλληνες στο γένος εποίκους, ή παιδιά από διεθνικούς γάμους. Η επιστροφή στις πολιτιστικές και γλωσσικές ρίζες των προγόνων τους χαρακτηρίζει ιδιαίτερα νεαρούς επιστήμονες και επιχειρηματίες. Ελληνόγλωσσα Τμήματα ιδρύθηκαν και λειτούργησαν με αυξανόμενα συχνότητα στην Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία και οργανώθηκαν από τον κοινοτικό και εκκλησιαστικό φορέα. Στην Αυστραλία το 1997 λειτούργησαν 35 ελληνόγλωσσα προγράμματα με 2.091 μαθητές. Το 1998 λειτούργησαν για πρώτη φορά και ειδικά ελληνόγλωσσα Τμήματα, που δεν οδηγούν σε πτυχίο, στο Εθνικό Κέντρο Ελληνικών Μελετών και Ερευνών του Πανεπιστημίου La Trobe της Μεβούρνης, εξειδικεύοντας γλωσσικά δίγλωσσους Έλληνες και νομικούς.

ΠΟΛΙΤΕΙΑ	Αριθμός Σχολείων	Αριθμός Μαθητών	Ποσοστό Διεθνικών	Αριθμός Διεθνικών	Ποσοστό Άλλοεθνών	Αριθμός Άλλοεθνών
Νέα Νότια Ουαλία	14	850	20%	170	65%	553
Βικτώρια	14	1.050	20%	210	65%	683
Κουησλάνδη	0	0		0		0
Νότια Αυστραλία	3	132	27%	36	28%	37
Δυτική Αυστραλία	1	18	22%	4	70%	13
Τασμανία	1	11	31%	3	80%	9
Βόρεια Επικράτεια	1	15	10%	2	90%	14
Επικράτεια Πρωτεύουσας	1	15	20%	3	65%	10
<b>Σύνολο</b>	<b>35</b>	<b>2.091</b>	<b>20%</b>	<b>428</b>	<b>63%</b>	<b>1.31</b>

**Πίνακας 14ος**

*Εμφαίνεται ο αριθμός των ενηλίκων που παρακολούθησαν  
τα ελληνόγλωσσα προγράμματα το 1997*

**Πηγή:** Έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (1997)

### 3.12 Τα Ελληνικά στα τριτοβάθμια ιδρύματα

Η Ελληνική διδάσκεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από το 1968, όταν ο Καθηγητής Peter Thomas εισήγαγε και δίδαξε, ως προέκταση των Αρχαίων Ελληνικών, τα πρώτα ελληνόγλωσσα προγράμματα στο Πανεπιστήμιο της Νέας Αγγλίας στη κομπόλη Armidale της Ν.Ν.Ο. Εκτοτε, δεκατρία συνολικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσέφεραν μαθήματα ελληνικής γλώσσας, Ιστορίας, Φιλολογίας και Ελληνικού Πολιτισμού. Τα ελληνικά προγράμματα στα Πανεπιστήμια της Δυτικής Αυστραλίας, Deakin και Victoria University of Technology καταργήθηκαν τελικά εξαιτίας οικονομικών περιορισμών, που ασκήθηκαν από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση της Αυστραλίας. Το 1998, μόνον δέκα Πανεπιστήμια διατηρούσαν ελληνικές σπουδές ή/και ερευνητικά προγράμματα: τα Πανεπιστήμια του Σύδνεϋ, New England, Macquarie, NSW, Charles στην Πολιτεία της Ν.Ν.Ο., τα Πανεπιστήμια της Μελβούρνης, La Trobe, Monash, RMIT στη Βικτώρια, το Πανεπιστήμιο του Flinders, το οποίο προσέφερε τις υπηρεσίες του και στα Πανεπιστήμια της Αδελαΐδας, και South Australia University στη Νότιο Αυστραλία. Από το 1986 έχει ιδρυθεί και λειτουργεί επίσης το Ελληνικό Ορθόδοξο Θεολογικό Κολέγιο του Αγίου Ανδρέα στο Σύδνεϋ ως ανεξάρτητο πανεπιστημιακό ίδρυμα.

Οι ελληνικές σπουδές στην Αυστραλία ποικίλουν ανάλογα με το διδασκαλικό και διοικητικό κύρος και βάρος που απολαμβάνουν στα Πανεπιστήμια, όπου λειτουργούν. Από αυτά μόνον τα δύο (The University of Sydney, La Trobe University) διατηρούσαν πλήρη Τμήματα με Έδρα, ενώ μόνον ένα (La Trobe University) λειτουργούσε με σπουδές στην Αρχαία Ελληνική, Νεοελληνική Φιλολογία και Νεοελληνική Ιστορία. Η τρίτη έδρα που λειτουργούσε στο Πανεπιστήμιο του Flinders της Νοτίου Αυστραλίας καταργήθηκε όταν ο Καθηγητής της Έδρας, ύστερα από μακρά απουσία στην Ελλάδα, αποφάσισε τελικά να εγκατασταθεί στην Ελλάδα. Το Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης το 1990, ύστερα από σχετική δια-

πανεπιστημιακή συμφωνία ενέταξε διοικητικά το πρόγραμμα των Ελληνικών Σπουδών του στο Πανεπιστήμιο του La Trobe. Την ίδια χρονιά, το RMIT University, ίδρυσε Ελληνικό Κέντρο Ιστορίας και Εκπαίδευσης για τις ανάγκες της ελληνικής παροικίας της Μελβούρνης, ενταταγμένο στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου.

Η Ελληνική, ωστόσο, δεν προσφέρεται επαρκώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Αυστραλίας. Σε δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας, όπου το 1998 προσφερόταν ελληνόγλωσσα προγράμματα (Μελβούρνης, Σύδνεϊ), απαιτήθηκε η μερική ή ολική οικονομική υποστήριξη της παροικίας, ενώ σε άλλα δύο (Macquarie), η προσφορά της Ελληνικής, ως ακαδημαϊκό μάθημα, εξαρτήθηκε από την έμπρακτη οικονομική συναντίληψη της ομογένειας. Τμήματα Ελληνικών Σπουδών λειτουργούσαν μόνον σε τρεις Πολιτείες με συμπαγή παρουσία Ελλήνων εποίκων (Βικτώρια, Ν.Ν.Ο. και Νότια Αυστραλία), ενώ μεθοδευόταν η εισαγωγή της στο ανεξάρτητο Πανεπιστήμιο του Notre Dam στο Fremantle της Δυτικής Αυστραλίας και στο Πανεπιστήμιο της βιομηχανικής πόλης του Woolongong, όπου έχει εγκατασταθεί από το 1952 συμπαγής δύναμη του Ελληνισμού. Το μόνο πανεπιστημιακό ίδρυμα με παναυστραλιανή εμβέλεια είναι το Εθνικό Κέντρο Ελληνικών Μελετών και Ερευνών του Πανεπιστημίου La Trobe (National Centre for Hellenic Studies and Research), το μοναδικό του είδους του στην Ελληνική Διασπορά. Το ΕΚΕΜΕ ιδρύθηκε επίσημα τον Ιούνιο του 1997 στο Πανεπιστήμιο La Trobe, προκειμένου να προαγάγει τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα δια μέσου λειτουργίας Μουσείου Μετανάστευσης, Αρχείων της Ελληνικής Διασποράς, Ινστιτούτου Κυπριακών Μελετών, Ινστιτούτου Ποντιακών και λοιπών Μικρασιατικών Μελετών, Κέντρου προώθησης της Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού και Ερευνητικού Κέντρου. Στο ίδιο Πανεπιστήμιο, σε μια εποχή λιτότητας, αλλά και πληθυσμιακής συρρίκνωσης, αναβαθμίσθηκε το Τμήμα Ελληνικών Σπουδών, το οποίο προικίσθηκε με Έδρα.

Ο συνολικός αριθμός των φοιτητών, που ενδιατρέφουν σε Ελληνικές Σπουδές ξεπερνούσε τους 1000 σε ολόκληρη τη χώρα, εκ των οποίων το 18% προέρχονταν από διεθνικούς γάμους ή ήσαν αλλοεθνείς. Ο υψηλότερος αριθμός των αλλοεθνών (το 42% του συνολικού αριθμού) εντοπίζεται στο Πανεπιστήμιο New England, Armidale, ΝΝΟ, όπου λειτουργούσαν μαθήματα δια αλληλογραφίας μέχρι το 2000, όταν η λειτουργία τους διακόπηκε για να μεταφερθούν στο Πανεπιστήμιο της Ν.Ν.Ο.

Πολιτεία	Αριθ. Ιδρυμ.	Αριθμ. Φοιτητών	% Διεθ. ή Αλλοεθνών
Βικτώρια	4	489	12
Ν.Ν.Ο.	5	414	23
Ν. Αυστραλία	1	105	11
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>1008</b>	

### Πίνακας 15ος

Εμφαίνεται ο αριθμός των φοιτητών Ελληνικών Σπουδών στην τριτοβάθμια παιδεία (1997)

Πηγή: Έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» (2001)

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι επτά επιπλέον πανεπιστημιακά ιδρύματα προσφέ-

ρουν ελληνόγλωσσα προγράμματα (Non Award Courses), τα οποία δεν οδηγούν σε πτυχίο. Τα Πανεπιστήμια αυτά το 1998 ήσαν το La Trobe University, The University of Queensland, The University of Sydney, Adelaide University, University of Newcastle, The University of Western Australia και το James Cook University of North Queensland. Τα προγράμματα αυτά συνήθως προσφέρονται σε τρία επίπεδα, για αρχαρίους, παθητικά δίγλωσσους και προχωρημένους. Το Πανεπιστήμιο του New England στην πόλη του Armidale, NNO, ήταν μέχρι το 2000 το μοναδικό στη χώρα που προσέφερε την ελληνική γλώσσα και φιλολογία δια αλληλογραφίας. Το ελληνικό πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο του Charles Sturt ουσιαστικά καταργήθηκε το 1981, αλλά ο γλωσσολόγος Ελληνιστής πανεπιστημιακός δάσκαλος εκεί διδάσκει γλωσσολογία με αναφορές στην Ελληνική και τον εθνοτικό τύπο με έμφαση στον ελληνόγλωσσο τύπο της Αυστραλίας, ενώ συνεχίζει τα ερευνητικά του προγράμματα σχετικά με την ελληνική λογοτεχνία στους αντίποδες και την ιστορία της ελληνικής μετανάστευσης.

Τα ελληνόγλωσσα προγράμματα ενδοπανεπιστημιακά δεν τελούν εν απομονώσει. Πολλά προγράμματα προσφέρονται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ευρωπαϊκών ή δια-θεματικών (inter-disciplinary courses) μαθημάτων σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς των άλλων Τμημάτων (Ιταλικών, Γαλλικών, Ισπανικών, Γλωσσολογίας, Ιστορίας, Αρχαιολογίας, και Ιστορίας της Τέχνης). Πολλά Πανεπιστημιακά Τμήματα Ελληνικών Σπουδών συνεργάζονται σε θέματα έρευνας και διδασκαλίας μεταξύ τους, ενώ για το 2002 προγραμματίζεται η ηλεκτρονική διασύνδεση των Πανεπιστημίων Flinders, Adelaide, South Australia, Western Australia, Charles Sturt, Macquarie, New South Wales, Victoria University of Technology, με το National Centre for Hellenic Studies and Research, La Trobe University, ώστε να υπάρξει άμεση πρόσβασή τους στα Αρχεία της Ελληνικής Διασποράς που φυλάγονται εκεί.

Μέσα στα πλαίσια ευρύτερης και αριότερης συνεργασίας ιδρύθηκε και λειτούργησε το 1990 η Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας, η οποία εκδίδει δικό της περιοδικό και προαγάγει θέματα κοινής ωφελείας. Τουλάχιστον τρία Πανεπιστήμια έχουν συνάψει διαπανεπιστημιακές σχέσεις συνεργασίας με ελλαδικά Πανεπιστήμια, οι οποίες αναφέρονται σε ανταλλαγές φοιτητών και προσωπικού: το Πανεπιστήμιο του La Trobe με τα Πανεπιστήμια της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας, το Πανεπιστήμιο του Σύδνεϋ με το Πανεπιστήμιο των Αθηνών και το RMIT University με τα Πανεπιστήμια των Ιωαννίνων και Κρήτης. Το 1998, τα Τμήματα Ελληνικών Σπουδών διατηρούσαν τον υψηλότερο αριθμό μεταπτυχιακών φοιτητών στην Αυστραλία σε σύγκριση με όλες τις γλώσσες πλην της Αυστραλιανής Αγγλικής.

Η επιβολή αυστηρότατων οικονομικών περιορισμών στα τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση, από το 1998 και εντεύθεν, είχε ως συνέπεια την αύξηση του δείκτη αναλογίας διδασκομένων προς διδάσκοντα, που προκλήθηκε εξαιτίας της αναγκαστικής εξόδου πολλών Ελληνιστών πανεπιστημιακών, την κατάργηση πολλών μαθημάτων και το κλείσιμο δύο Τμημάτων Ελληνικών Σπουδών στη Βικτόρια.

Τα περισσότερα Τμήματα Ελληνικών Σπουδών της Αυστραλίας προσφέρουν μαθήματα, που έχουν σχέση με την ελληνική λογοτεχνία και τη γλώσσα. Η δόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας είναι αναγκαίο να αναδιαρθρωθεί. Πολλά πανεπιστημιακά προγράμματα είναι πλέον παρωχημένα και δεν ελκύουν μαθητικό πλήθος, επειδή ακριβώς δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Η έμφαση στη λογοτεχνία της Γενιάς του Τριάντα,

αν και προάγει τη λογοτεχνία μας και καλλιεργεί και ικανοποιεί τις πνευματικές ανάγκες αρκετών φοιτητών, δεν έχει άμεσα και πρακτικά οφέλη για τις επαγγελματικές και λειτουργικές ανάγκες του αυστραλιανού περιβάλλοντος. Μαθήματα που έχουν σχέση με την πρακτική, λειτουργική εφαρμογή των γνώσεων, που αποκομίζουν στο επάγγελμά τους και στις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες της χώρας, θα δημιουργούσαν υγιέστερες αριθμητικές προοπτικές. Για παράδειγμα, η καθιέρωση μαθημάτων Ελληνικής για τους νομικούς, ιατρούς, κοινωνικούς λειτουργούς, δημοσιογράφους, κτηματομεσίτες, ταξιδιωτικούς πράκτορες, μεταφραστές και διερμηνείς, εκπαιδευτικούς, δημόσιους λειτουργούς θα προσέδινε αμεσότητα και λειτουργικότητα στο ρόλο του Πανεπιστημίου. Επίσης, η καλλιέργεια σχέσεων με άλλες σχολές, κυρίως οικονομικών, πληροφορικής, φιλοξενίας και τουρισμού, θα μπορούσε να οδηγήσει σε πτυχία σύνθετης ακαδημαϊκής κατάρτισης (Combined Degrees), τα οποία θα ήταν περισσότερο δημοφιλή, γιατί η πρακτική ωφέλεια θα ήταν απειρίοριστη, όχι μόνον για επαγγελματική ανέλιξη στην Ωκεανία, αλλά και στην Ευρώπη.

Η διάρθρωση των μαθημάτων στηρίζεται σε δίωρα ή τρίωρα σεμινάρια και τετράωρα θεματικά αντικείμενα, εξασφαλίζοντας 120-150 ώρες διδασκαλίας κατά αντικείμενο ετησίως. Η ανάληψη εκ μέρους των φοιτητών επιπλέον μαθημάτων επιλογής στις ελληνικές σπουδές έχει ως αποτέλεσμα να ενδιατρέβουν οι φοιτητές για 720-900 ώρες κατά τη διάρκεια του πτυχίου τους. Ωστόσο, ο χρόνος διδασκαλίας δεν κρίνεται ικανός για να εξασφαλίσει γλωσσική επάρκεια στους φοιτητές εκείνους, οι οποίοι επιδιώκουν επαγγελματικό προσανατολισμό εκπαιδευτικού της ελληνικής γλώσσας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Οι φοιτητές αυτοί είναι επάναγκες να παρακολουθήσουν τουλάχιστον ένα επιπλέον εξάμηνο σπουδών αποκλειστικά στη γλώσσα, ως μέρος του τετάρτου έτους σπουδών, και στη συνέχεια να παρακολουθήσουν ένα ακόμη εξάμηνο ειδικά γλωσσικά σεμινάρια στην Ελλάδα, προκειμένου να εξασφαλίσουν εναργέστερη επάρκεια των γλωσσικών τους κυκλωμάτων.

Στις 23 Φεβρουαρίου 1986, ο Αρχιεπισκοπή Αυστραλίας έθεσε σε λειτουργία το Ελληνικό Ορθόδοξο Θεολογικό Κολέγιο του Αγίου Ανδρέα στο Σύδνεϊ, το οποίο είχε ιδρυθεί επί ποιμαντορίας του Αρχιεπισκόπου Ιεζεκιήλ Τσουκαλά. Το Ορθόδοξο αυτό Κολέγιο είναι τριτοβάθμιο ίδρυμα και συνεργάζεται με τη Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου του Σύδνεϊ. Το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της Θεολογικής Σχολής του Αγίου Ανδρέα περιλαμβάνει τη διδασκαλία της Κοινής Αλεξανδρινής, Βιβλικές Σπουδές, Εκκλησιαστική Ιστορία και Συστηματική Θεολογία, καθώς και Ποιμαντική. Στόχος του Κολεγίου είναι να εκπαιδεύσει γλωσσικά, θεολογικά και ποιμαντικά ιεροδιδασκάλους για τις ανάγκες των Ενοριών της Αρχιεπισκοπής. Οι φοιτητές της Θεολογικής Σχολής παρακολουθούν τα μαθήματα της Κοινής Αλεξανδρινής στο Πανεπιστήμιο του Σύδνεϊ, ως μάθημα εισαγωγής στις Βιβλικές Σπουδές, ενώ προαιρετικά προσφέρεται και το μάθημα της Νεοελληνικής.

Το 1992, η Ελληνική ήταν η όγδοη ισχυρότερη γλώσσα ανάμεσα στις 17 εθνικές γλώσσες, που προσφέρονταν στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας (TAFE Colleges). Συγκεκριμένα, ελληνόγλωσσα προγράμματα λειτουργούσαν σε 23 Κολέγια TAFE σε ολόκληρη τη χώρα και προσφέρονταν σε 886 σπουδαστές, εκ των οποίων οι 797 δεν ήταν ελληνικής καταγωγής. Ο φορέας αυτός υπήρξε ο αρχαιότερος στο κρατικό σύστημα. Τα πρώτα ελληνόγλωσσα προγράμματα λειτούργησαν το 1967 στη Βικτώρια και απευθύνονταν σε αρχαίους.

	<b>Μονάδες</b>	<b>Φοιτητές</b>	<b>Άλλοεθνείς</b>
Νέα Νότια Ουαλία	12	395	363
Βικτώρια	7	385	355
Κουησλάνδη	1	56	44
Δυτική Αυστραλία	1	23	14
Επικράτεια Πρωτεύουσας	2	27	23
<b>ΣΥΝΟΛΟΝ</b>	<b>23</b>	<b>886</b>	<b>799</b>

### **Πίνακας 16ος**

*Εμφαίνεται ο αριθμός των σπουδαστών της Ελληνικής στα TAFE (1997)*

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

Τα Κολέγια αυτά προσφέρουν δίωρα εβδομαδιαία προγράμματα βραχύχρονης διάρκειας, συνήθως οκτώ εβδομάδων σε αρχαίους και παθητικά δίγλωσσους, με στόχο να καλλιεργήσουν πρακτικές γλωσσικές ανάγκες των φοιτητών τους. Τα Ελληνικά προσφέρονται σε Κολέγια των TAFE σε ολόκληρη τη χώρα με εξαίρεση το Hobart, Darwin και Αδελαΐδα. Τα κυριότερα Κολέγια που παρέχουν ελληνόγλωσσα προγράμματα είναι το Holmesglen College στη Βικτώρια, το Central Metropolitan College στην Πέρθη, το ACT Institute of TAFE στην Καμπέρα, τα Κολέγια του St. George και Meadosbank College of TAFE στο Σύδνεϋ. Το ACT Institute of TAFE της Καμπέρας προσφέρει μαθήματα ειδικά για τους υπαλλήλους του Υπουργείου Εξωτερικών και μεταφραστές των δημοσίων υπηρεσιών της χώρας. Τα μαθήματα αυτά συνήθως διαρκούν 60 ώρες διδασκαλίας και προσφέρονται κατά ζήτηση.

Οι φοιτητές νεότερης ηλικίας επιλέγουν το μάθημα των Ελληνικών στα Κολέγια αυτά για λόγους επαγγελματικούς, ενώ οι ωριμότεροι φοιτητές για λόγους πολιτιστικούς. Η καθιέρωση διδάκτρων στα προγράμματα, αυτά είχε ως συνέπεια να μειωθεί ο αριθμός των σπουδαστών τους. Ένας άλλος παράγοντας, που επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογική προδιάθεση των φοιτητών των κολεγίων αυτών, είναι η έλλειψη προοπτικής συνέχειας των σπουδών τους, μετά την επιτυχή αποφοίτησή τους από τα βραχύχρονα προγράμματα. Μέσα στα πλαίσια της ανεπίσημης παιδείας, στη Μελβούρνη και στο Σύδνεϋ λειτουργούν επίσης φροντιστηριακά κέντρα που προσφέρουν ελληνόγλωσσα προγράμματα. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (88%), οι μαθητές αυτοί είναι ενήλικες ή άτομα, που έχουν συνάψει διεθνικούς γάμους με Έλληνες στο γένος συζύγους.

### **Σημειώσεις**

1. Αριστοτέλης, Μάθηση, Γνώση, Ελληνικό Κολέγιο, Σχολή Μαυραγάνη, Σχολή Σοφοκλέους, Παναγία Σουμελά, Σχολή Πυθαγόρας, Σχολή Σόλων, Σχολή Λεπίδας, Σχολή Διαγλωσσικών Σπουδών, Μαράσλειος Ακαδημία, Νέστωρ, Κολέγιο Όμηρος, Κολέγιο Παιδεία, Πλάτων, Πρότυπο Δίγλωσσο Κέντρο, Αθηνά, Ελληνική Σχολή Διεύθυνσης, Ζήνων, Άριστον, Πρότυπη Ελληνική Σχολή, Σχολή Νέξους.