

Εισαγωγή

Η προσπάθεια σύνταξης μιας μελέτης που από τη μια θα καλύπτει σφαιρικά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και από την άλλη θα καταλήγει σε προτάσεις που θα αποτελέσουν τη βάση για την περαιτέρω εξέλιξη, συγκεκριμενοποίηση και πραγματοποίηση του έργου “Παιδεία Ομογενών” φαίνεται κατ’ αρχήν αντιφατική.

Αυτή η διπλή στοχοθεσία, που φαίνεται να είναι συγχρόνως σφαιρική και εξειδικευμένη, θα ήταν πράγματι αντιφατική, αν ο αναγνώστης περιοριζόταν μόνο στην παρούσα έκθεση - μελέτη. Όμως, η παρούσα μελέτη αποτελεί απλώς τη σύνοψη ενός πλήθους μελετών, οι οποίες αποτελούν τα συνημμένα της παρούσας και αναφέρονται στις τρεις (3) δράσεις του έργου “Παιδεία Ομογενών”, στις είκοσι (20) υποδράσεις του και σε δεκαπέντε χώρες ανά τον κόσμο.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί προϊόν και σύνθεση, από τη μια του θεωρητικού προβληματισμού τόσο των μελών της Επιστημονικής Επιτροπής που πλαισιώνει τον Επιστημονικό Υπεύθυνο του έργου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης [Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ)], όσο και των μελών των Επιστημονικών Επιτροπών που λειτουργούν στις διάφορες χώρες στο εξωτερικό, και από την άλλη των αποτελεσμάτων των επιμέρους μελετών που καταρτίστηκαν κατά χώρα, κατά δράση και υποδράση του έργου.

Το πλήθος του εμπειρικού υλικού που συγκεντρώθηκε κατά την πρώτη φάση υλοποίησης του έργου “Παιδεία Ομογενών”, (Ιούλιος 1997-Μάρτιος 1998) αποτελεί μια σημαντική πηγή άντλησης δεδομένων, πληροφοριών και ιδεών στην οποία θα ανατρέχουμε συνεχώς κατά τη διάρκεια υλοποίησης του έργου και η οποία θα χρησιμεύσει σε πολλούς μελλοντικούς επιστήμονες για περαιτέρω εξειδικευμένες μελέτες.

Για πρώτη φορά στην ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς επιχειρείται μια τόσο εκτεταμένη και μεγαλόπνοη καταγραφή, ανάλυση και αντιμετώπιση των προβλημάτων παιδείας και εκπαίδευσης των Ελλήνων της διασποράς. Το υλικό, που συγκεντρώσαμε και υποβάλαμε στη Διεύθυνση Κοινωνικού Πλαισίου Στήριξης (Δ/νση ΚΠΣ) στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) αποτελεί ένα ιστορικό ντοκουμέντο και μια σημαντική τράπεζα δεδομένων.

Σ’ αυτό το πνεύμα, λοιπόν, πρέπει να θεωρηθούν τόσο οι επιμέρους μελέτες όσο και η παρούσα συνολική έκθεση - μελέτη.

Το περιορισμένο του χρόνου και το πλήθος των επιμέρους μελετών οδηγούν αναπόφευκτα σε συντομεύσεις, σε συμπυκνώσεις, σε παραλείψεις, ίσως και σε ελλείψεις, που μορφούν να θεωρηθούν ως αδύναμα σημεία της παρούσας έκθεσης.

Εμείς δεν διεκδικούμε το αλάθητο ούτε και υποστηρίζουμε ότι η παρούσα έκθεση

- μελέτη είναι τέλεια. Ωστόσο, οι όποιες ατέλειες, ελλείψεις και παραλείψεις της μπορούν να βελτιωθούν και να ξεπεραστούν στην πορεία υλοποίησης του έργου, δεδομένου ότι εμείς θεωρούμε την παρούσα έκθεση ως την απαρχή ενός ανοιχτού, δυναμικού πιλοτικού προγράμματος, από το οποίο δεν θα προκύψουν μόνο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό (Δράση I, ΑΘΗΝΑ), εμπειρίες γύρω από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και τη φιλοξενία μαθητών (Δράση II, ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ) καθώς και δίκτυα επικοινωνίας και βάσεις δεδομένων (Δράση III, ΕΡΜΗΣ), αλλά προπάντων επιστημονική γνώση.

Η δημοσίευση της παρούσας έκθεσης έχει ένα διπλό στόχο. Από τη μια θέλει να γνωστοποιήσει τα πρώτα συνοπτικά αποτελέσματα σε κάθε ενδιαφερόμενο του έργου “Παιδεία Ομογενών”, και από την άλλη να χρησιμεύσει ως επιμορφωτικό υλικό για τους αποσπώμενους και ομογενείς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε ελληνόφωνους και αλλόφωνους μαθητές στο εξωτερικό.

Ρέθυμνο, Μάρτης 1998

Μιχάλης Δαμανάκης
Επιστημονικός υπεύθυνος
του έργου “Παιδεία Ομογενών”

1. Στόχοι της μελέτης

Όπως προκύπτει ήδη από το εισαγωγικό σημείωμα, βασικοί στόχοι της παρούσας έκθεσης - μελέτης είναι α) η σφαιρική περιγραφή - ανάλυση της ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο εξωτερικό και η δημιουργία ενός πλαισίου μέσα στο οποίο θα εξειδικευθούν και θα υλοποιηθούν οι επιμέρους στόχοι του έργου “Παιδεία Ομογενών” και β) η χρησιμοποίησή της ως επιμορφωτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό.

Η παρούσα έκθεση έχει, όμως, από την άλλη πλευρά και δύο εσωτερικές λειτουργίες. Η πρώτη αφορά στους αναγνώστες - μελετητές και αξιολογητές του συγκεντρωθέντος εμπειρικού υλικού. Στόχος της μελέτης είναι να εισαγάγει τον μελετητή στη γενικότερη θεματική του έργου “Παιδεία Ομογενών” και να τον βοηθήσει να εντάξει σε θεματικές ενότητες, να αναλύσει και να κατανοήσει τις επιμέρους εκθέσεις του έργου.

Η δεύτερη εσωτερική λειτουργία αφορά στους ίδιους τους βασικούς συνεργάτες του έργου. Αν η δομή της παρούσας έκθεσης - μελέτης αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται όλοι οι συνεργάτες του έργου, τα κεφάλαια και υποκεφάλαιά της αποτελούν τα επιμέρους πλαίσια μέσα στα οποία δραστηριοποιούνται κάθε φορά συγκεκριμένοι συνεργάτες, μόνιμοι ή προσωρινοί, του έργου.

Στόχος της παρούσας έκθεσης δεν είναι να παρουσιάσει την πορεία των οικονομικών θεμάτων και της φυσικής προόδου του έργου, παρόλο που και αυτό γίνεται ευκαιριακά.

Τα οικονομικά και η φυσική πρόοδος του έργου αναλύονται στα μηνιαία και τριμηνιαία δελτία που υποβάλλονται κάθε φορά στη Δ/νση ΚΠΣ.

2. Μεθοδολογία της μελέτης

Κάτω από τον όρο μεθοδολογία αντιλαμβάνεται κανείς, συνήθως, τις μεθόδους ανάλυσης, τις τεχνικές έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία κλπ. Αυτά τα στοιχεία ενυπάρχουν φυσικά και στις μελέτες του έργου “Παιδεία Ομογενών”. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, αναλύσεις ντοκουμέντων και ιστορικό-ερευνητικές προσεγγίσεις εμφανίζονται σε πολλές επιμέρους μελέτες.

Ωστόσο, στο παρόν κεφάλαιο δεν μας απασχολούν τόσο τα παραπάνω, όσο ο τρόπος που οργανώσαμε τη σύνταξη των μελετών κατά χώρα και αντικείμενο, ώστε τα αποτελέσματα να είναι μεταξύ τους συγκρίσιμα και αξιοποιήσιμα.

Στην πρώτη Συνάντηση Εργασίας που πραγματοποιήθηκε μεταξύ της 28ης Ιουνίου και της 2ας Ιουλίου 1997 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, στο Ρέθυμνο, και στην οποία

πήραν μέρος οι μετέπειτα συνεργάτες του έργου στο εξωτερικό, αποφασίσαμε από κοινού τρία βασικά πράγματα: α) την οργανωτική δομή του έργου (βλ. ΤΔΕ 1997) β) τα κριτήρια ανάλυσης, σύμφωνα με τα οποία θα γινόταν η αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού (βλ. σχετικό τόμο στα παραδοτέα της Ελλάδος και το παράρτημα ΙΙ στον παρόντα τόμο) και γ) τη δομή σύνταξης των μελετών.

Η δομή σύνταξης των μελετών, την οποία καθορίσαμε κατά την πρώτη Συνάντηση Εργασίας, φαίνεται από το παράρτημα Ι.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το πλαίσιο στο οποίο συμφωνήσαμε αναφορικά με τη σύνταξη των μελετών δεν είναι άλλο από εκείνο και της παρούσας μελέτης (βλ. περιεχόμενα της παρούσας μελέτης). Μ' αυτό τον τρόπο επιδιώξαμε να διασφαλίσουμε τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων των μελετών και την όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοποίησή τους. Η μέχρι τώρα πορεία των εργασιών του έργου δείχνει ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία αποδίδει καρπούς.

3. Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού Μιχάλης Δαμανάκης

3.1. Συνθετικά στοιχεία ενός δομοαναλυτικού μοντέλου ανάλυσης

Στις κοινωνικές επιστήμες, και ειδικότερα στις θεωρίες κοινωνικοποίησης, η έννοια “κοινωνικοποίηση” οριοθετείται ως η διαδικασία της εξέλιξης της προσωπικότητας του ατόμου στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής του με το υλικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του.

Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, ή για να μιλήσουμε με πιο σύγχρονους όρους, η διαμόρφωση της ταυτότητας του εγώ, δεν προσδιορίζεται από τις γενικές καταβολές του ατόμου, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις του περιβάλλοντος.

Αυτό συνεπάγεται, με τη σειρά του, ότι αλλαγή των περιβαλλοντικών κοινωνικοποιητικών παραγόντων οδηγεί, ή τουλάχιστον μπορεί να οδηγήσει, στην αλλαγή της διαδικασίας και του αποτελέσματος της κοινωνικοποίησης.

Μ’ αυτή την έννοια, η κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων εξωτερικού διαφοροποιείται από εκείνη των ελληνοπαίδων εσωτερικού κυρίως από το γεγονός ότι η κοινωνικοποίηση των πρώτων λαμβάνει χώρα, κατά κανόνα, κάτω από διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες.

Αν, λοιπόν, κάποιος θέλει να αναλύσει και να κατανοήσει την κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων εξωτερικού, πρέπει να αναλύσει τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησης τους σε επίπεδο *οικογένειας, παροικίας, σχολείου και κοινωνίας* στη χώρα υποδοχής.

Επειδή, όμως, από την άλλη πλευρά η χώρα προέλευσης, η Ελλάδα, παρεμβαίνει συστηματικά στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού, επηρεάζει με τη σειρά της άμεσα ή έμμεσα την κοινωνικοποίησή τους. Αυτό σημαίνει ότι είναι, επίσης, αναγκαία μια ανάλυση των *εκπαιδευτικών και πολιτισμικών παρεμβάσεων της Ελλάδας*, καθώς και της σχέσης της με την/τις χώρα/ρες υποδοχής.

Οι πολυεπίπεδες και πολυσύνθετες αναλύσεις τις οποίες υπονοούμε με τις παραπάνω αναφορές μας γίνονται ακόμα πιο σύνθετες και δύσκολες λόγω των *ευμετάβλητων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών παραγόντων* που υπεισέρχονται στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών και που επηρεάζουν, επίσης, την οργάνωση, λειτουργία και εξέλιξη των ελληνικών παροικιών στο εξωτερικό.

Σε παλαιότερες μελέτες μας (βλ. Damanakis 1994 και Δαμανάκης 1995) προσπαθήσαμε να δομήσουμε και να συστηματικοποιήσουμε τα επίπεδα, τις διαστάσεις, τους

φορείς και τους παράγοντες κοινωνικοποίησης ατόμων που κοινωνικοποιούνται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ώστε να καταστεί ευκολότερη η ανάλυσή τους.

Ο πίνακας Α, ο οποίος έχει επηρεαστεί από παρόμοιες αναλύσεις των Geulen/Hurrelmann (1980, 61 κ.ε), Tilmann (1989, 15 κ.ε) και Nestvogel (1991, 88 κ.ε)- και τον οποίο διαμορφώσαμε για πρώτη φορά σε παλαιότερη μελέτη μας (Damanakis 1994, 135) - αποτελεί μια προσπάθεια δομικής ανάλυσης της κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Ο πίνακας Β, στο κεφάλαιο 3.2, κινείται στην ίδια δομική-αναλυτική λογική, αλλά επικεντρώνεται στις γλώσσες κοινωνικοποίησης του ατόμου (βλ. επίσης Damanakis 1994α, 44 και Δαμανάκης 1995, 456). Ο δε πίνακας Γ, στο κεφάλαιο 3.3, αποτελεί προϊόν εφαρμογής και εξειδίκευσης των προηγούμενων δύο πινάκων.

Με τη βοήθεια των τριών πινάκων θα προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να ενταχθούν και να αναλυθούν η αγωγή και η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού.

Να υπογραμμίσουμε, όμως, ότι τα όρια μεταξύ των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης είναι ρευστά και ότι μια διαδικασία μπορεί να αναλυθεί σ' ένα ή περισσότερα επίπεδα. Οι σχέσεις, για παράδειγμα, μεταξύ Ελλάδας και των διαφόρων χωρών υποδοχής μπορούν να αναλυθούν τόσο στο μακροεπίπεδο, όσο και στο μεσοεπίπεδο.

Επίσης οι εξελίξεις στις ελληνικές παροικίες στο εξωτερικό μπορούν να αναλυθούν στο μεσοεπίπεδο αλλά και σ' ένα βαθμό και στο μικροεπίπεδο, για αυτό και στα σχήματα (πίνακες) τα επίπεδα εισχωρούν το ένα στο άλλο.

3.1.1 Επεξήγηση των επιπέδων κοινωνικοποίησης και ενδεικτικές αναλύσεις, με βάση τον πίνακα Α

Ατομικό επίπεδο

Στο ατομικό επίπεδο αναφέρονται και εντάσσονται οι διπολιτισμικές παραστάσεις, τα βιώματα και οι εμπειρίες, τα ερμηνευτικά σχήματα, οι γνωστικές και συναισθηματικές (θυμικές) δομές, οι δεξιότητες, οι κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, σε σχέση με την οικογενειακή, σχολική και μεταναστευτική του βιογραφία.

Το κύριο πολιτισμικό χαρακτηριστικό των ατόμων που έχουν τις παραπάνω ιδιότητες είναι η *διπολιτισμικότητα* και η *διγλωσσία*. Μια επιτυχής διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση οδηγεί στη διαμόρφωση μιας διπολιτισμικής ταυτότητας.

Η *διπολιτισμική ταυτότητα*, ως προϊόν της πολιτισμικής σύνθεσης που λαμβάνει χώρα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και ως συνείδηση αυτής της πολιτισμικής σύνθεσης, εκφράζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ασχολείται ενεργά και κριτικά

με τους δύο πολιτισμούς, να διαχειρίζεται τη διπολιτισμική-διγλωσσική βιοτική του κατάσταση και να υπερασπίζεται προς τα έξω (έναντι του σημαντικού άλλου) τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία του.

Μικροεπίπεδο

Η πρόσκτηση όλων των παραπάνω ατομικών χαρακτηριστικών γίνεται στα πλαίσια της *πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης* του ατόμου, η οποία λαμβάνει χώρα στην οικογένεια, στην ομάδα των ομηλίκων, στο σχολείο, στη γειτονιά κτλ.. Σ' αυτό, δηλαδή, που αποκαλούμε *μικροεπίπεδο* και που χαρακτηρίζεται από τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία (οικογένεια), αλλά και από την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία (γειτονιά).

Πίνακας Α: Επίπεδα και διαδικασίες της κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Διαστάσεις	Επίπεδο	Συστατικά στοιχεία	Πολιτισμικά χαρακτηριστικά:
Κοινωνικές, πολιτικές, παιδαγωγικές, διαδικασίες που εφαρμόζονται στην	4. Μικροεπίπεδο	Διεθνείς (παγκόσμιες) εξελίξεις και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ κρατών και κυβερνήσεων	Πολυπολιτισμικότητα Πολυγλωσσία
	3. Μεσοεπίπεδο	3.1 Διαδικασίες αλληλεπίδρασης και εξελίξεις στην πολυπολιτισμική κοινωνία 3.2 Διαδικασίες αλληλεπίδρασης και εξελίξεις στην κάθε πολιτισμική ομάδα (εθνότητα, παροικία)	Πολυπολιτισμικότητα Πολυγλωσσία Διπολιτισμικότητα Διγλωσσία
	2. Μικροεπίπεδο	Διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μικρές ομάδες όπως: οικογένεια, ομάδες ομιλήκων, σχολική τάξη, κύκλος συγγενικών γειτόνων.	Πολυπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία καθώς και διπολιτισμικότητα, διγλωσσία
	1. Ατομικό επίπεδο	Διπολιτισμικές παραστάσεις, βιώματα και εμπειρίες. Πολιτισμικά ερμηνευτικά σχήματα. Γνωστικές και συναισθηματικές δομές, γνωστικές δεξιότητες κτλ.	Διπολιτισμικότητα Διγλωσσία

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου λαμβάνει κατά κύριο λόγο χώρα στα πλαίσια των θεσμών που έχουμε εντάξει στο *μικροεπίπεδο*, γι' αυτό πρέπει να αναλυθούν σε βάθος η δομή, η λειτουργία και ο κοινωνικοποιητικός τους ρόλος.

Με κριτήρια, για παράδειγμα, α) τον τόπο γέννησης των γονέων και το χρόνο διαμονής τους στη χώρα προέλευσης (Ελλάδα) ή στη χώρα υποδοχής και β) την εθνική προέλευσή τους, μπορούμε να διακρίνουμε τους ακόλουθους *τύπους οικογένειας*.

Πίνακας 1: Τυπολογία οικογενειών

Χώρα-χρονικό κριτήριο	Εθνικό κριτήριο	
	μονοεθνική οικογένεια Α'	διεθνική (μικτή) οικογένεια Β'
1. Οικογένεια 1ης γενιάς	+	+
2. Οικογένεια 2ης γενιάς	+	+
3. Οικογένεια 3ης γενιάς	+	+

Καθένας από τους έξι τύπους οικογένειας έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν αντίστοιχα την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Αν υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι στην οικογένεια του τύπου Β3 ο πατέρας είναι ελληνικής καταγωγής και η μητέρα ιταλικής και ότι ζουν στην Μελβούρνη, τότε γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών θα κινείται -ή τουλάχιστον μπορεί να κινείται - ανάμεσα σε τρεις γλώσσες και πολιτισμούς.¹

¹ Σχετικά με την εθνική σύνθεση της οικογένειας και τη συμπεριφορά των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών, βλ. τη μελέτη Δαμανάκη: Η Ελληνόγλωσσα Εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία.

Πίνακας 2: Τυπολογία διδασκαλίας της ελληνικής στο εξωτερικό

Μορφές εκπαίδευσης και δέσες		Τύποι διδασκαλίας της ελληνικής					
		EMΓ/GR MT		EG2/GRL2		EEΓ/GR FL	
		Α'		Β'		Γ'	
1.	Αμεγά Ελληνικά (ιδιωτικά) Σχολεία	*		*			
2.	Δίγλωσσα Σχολεία για ελληνό-φωνους μαθητές ή και αλλό-φωνους			*		*	
3.	Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνό-φωνους (απογευματινά/Σαββατικά)			*		*	
4.	Κοινωνικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνό-φωνους ή και αλλό-φωνους μαθητές			*		*	
5.	Κοινωνικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλό-φωνους μαθητές					*	

EMΓ= Ελληνική ως Μητρική Γλώσσα / GR MT= Greek as Mother Tongue

EG2= Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα / GRL2= Greek as Second Language

EEΓ= Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα / GRFL= Greek as Foreign Language

Σ' ό,τι αφορά το θεσμό του σχολείου και τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που λαμβάνουν χώρα στις διάφορες βαθμίδες του, μπορούμε να διακρίνουμε τους *τύπους διδασκαλίας της ελληνικής* που περιλαμβάνονται στον πίνακα 2.

Στο πίνακα 2 εμπεριέχονται πέντε (1-5) μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και τρεις (Α-Γ) τύποι διδασκαλίας της ελληνικής. Σύμφωνα με τον πίνακα, λοιπόν, έχουμε εννέα επιμέρους τύπους διδασκαλίας της ελληνικής, οι οποίοι έχουν, βέβαια, άμεση σχέση μεταξύ τους και αλληλοκαλύπτονται, αλλά δεν ταυτίζονται.

Οι τύποι Β1 και Β3, για παράδειγμα, αναφέρονται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε ελληνόφωνους μαθητές. Διαφοροποιούνται όμως σημαντικά μεταξύ τους ως προς:

- τις θεσμικές-οργανωτικές συνθήκες διδασκαλίας
- το ωρολόγιο πρόγραμμα (χρόνος διδασκαλίας)
- το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών
- τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς των μαθητών

Πίνακας 2α: Τυπολογία διδασκαλίας της ελληνικής στο εξωτερικό

Μορφές εκπαίδευσης και δέκατες		Τύποι διδασκαλίας της ελληνικής					
		ΕΜΓ/GR MT		ΕΓ2/GR L2		ΕΕΓ/GR FL	
		Α'		Β'		Γ'	
		Α/βαθμια	Β/βαθμια	Α/βαθμια	Β/βαθμια	Α/βαθμια	Β/βαθμια
1.	Αμιγρή Ελληνικά (διδασκιά) Σχολεία	*	*	*	*		
2.	Δίγλωσσο Σχολεία για ελληνοφώνους ή και αλλόφωνους μαθητές			*	*	*	*
3.	Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας για ελληνοφώνους (απογευματινά/Σαββατιά)			*	*	*	*
4.	Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με ελληνοφώνους ή και αλλόφωνους μαθητές			*	*	*	*
5.	Κανονικές Τάξεις στα σχολεία της χώρας υποδοχής με μόνο αλλόφωνους μαθητές					*	*

Μ' αυτή την έννοια, επομένως, είναι αναγκαία η διαφοροποίηση των βασικών τύπων διδασκαλίας, ΕΓ2 και ΕΕΓ, σε επιμέρους τύπους. Εκτός τούτου, για την παραγωγή διδακτικού υλικού είναι αναγκαίο να διαφοροποιούμε μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη μας:

α) τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

β) τις βαθμίδες εκπαίδευσης και

γ) τους τρεις βασικούς τύπους διδασκαλίας της ελληνικής (ΕΜΓ, ΕΓ2, ΕΕΓ) καταλήγουμε στον πίνακα 2α, ο οποίος μας παρέχει μια πιο διαφοροποιημένη εικόνα για τις μορφές και τους τύπους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό.

Στην τυπολογία διδασκαλίας της ελληνικής θα επανέλθουμε παρακάτω, παίρνοντας ως βάση για τις αναλύσεις μας τον πίνακα Β (βλ. κεφ. 3.2).

Με βάση τους πίνακες 1 και 2, οι οποίοι αναφέρονται στην οικογένεια και στο σχολείο αντίστοιχα, είναι δυνατή η ανάπτυξη μιας "τυπολογίας" μαθητών, ή καλύτερα βιογραφιών. Ένας μαθητής, για παράδειγμα, του οποίου οι γονείς ανήκουν στην πρώτη γενιά και είναι και οι δύο ελληνικής καταγωγής (πίνακας 1, Α1) και ο οποίος φοιτά σ' ένα αμιγές ελληνικό σχολείο (πίνακας 2, μορφή 1) ή σ' ένα δίγλωσσο σχολείο (πίνακας 2, μορφή 2) έχει μια σημαντικά διαφορετική βιογραφία από ένα μαθητή από μικτή οικογένεια της δεύτερης γενιάς (πίνακας 1, Β2) που φοιτά σ' ένα σχολείο της χώρας υποδοχής, αλλά όχι και σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Μεσοεπίπεδο

Το άτομο και οι φορείς κοινωνικοποίησης του (οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομηλίκων κτλ.) κινούνται και δρουν κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες σε μια συγκεκριμένη κοινωνία κάθε φορά, η οποία στην περίπτωση μας είναι πολυεθνική, πολυπολιτισμική - συγκροτείται, δηλαδή, από διάφορες εθνοτικές ομάδες (μεσοεπίπεδο).

Η εκπαίδευση, και γενικότερα η κοινωνικοποίηση, της εκάστοτε νέας γενιάς προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις οικονομικές, κοινωνικές πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες στην κοινωνία υποδοχής και στην εκάστοτε εθνοτική παροικία.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία, για παράδειγμα, εξαντλείτο πριν τα μέσα της δεκαετίας του 1970 στα παροικιακά σχολεία (ethnic schools). Αντίθετα, μετά τα μέσα της δεκαετίας του '70 και κυρίως μετά την υιοθέτηση των LOTE-Programs η ελληνική γλώσσα πέρασε στα ωρολόγια προγράμματα των κρατικών σχολείων ως μία από τις γλώσσες που είναι διαφορετικές από τα αγγλικά (Language other than English=LOTE).

Στη Σοβιετική Ένωση του Στάλιν η ελληνική γλώσσα ευρίσκετο υπό διωγμό, την περίοδο, όμως, της “Περεστρόικα” του Γκορμπατσόφ επανήλθε στα σχολεία και σήμερα δημιουργούνται συνεχώς νέα Τμήματα Διδασκαλίας Ελληνικής για άτομα ελληνικής και μη καταγωγής.

Ιδιαίτερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς φαίνεται να παίζει η οργάνωση και το μέγεθος της παροικίας. Όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες στη Γερμανία, στο Βέλγιο και στην Αυστραλία, η ελληνική γλώσσα υποχωρεί όσο προχωρούμε από τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου υπάρχουν μεγάλες και καλά οργανωμένες παροικίες, στα μικρότερα αστικά κέντρα και στις αραιοκατοικημένες περιοχές της υπαίθρου.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία που αναφέρεται σε μετακινήσεις πληθυσμών (μετανάστευση) ή σε θέματα διπολιτισμικής-διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύρεται, κατά κανόνα, μια διαχωριστική γραμμή μεταξύ της οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά “κυρίαρχης” ομάδας και των εθνοτικών ή πολιτισμικών “μειονοτήτων”.

Σε αντίθεση με τις αποικιοκρατικές συνθήκες, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, δυτικού τουλάχιστον τύπου, προϋποτίθεται ότι η “κυρίαρχη” ομάδα υπερεπεί και πληθυσμιακά των λοιπών (μειονοτικών) ομάδων.

Αυτή η προϋπόθεση, ή σιωπηρή παραδοχή, ισχύει στις περισσότερες περιπτώσεις.

Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα το Βέλγιο ή η Ελβετία, όπου ζουν Έλληνες, στις οποίες παρουσιάζονται κάποια προβλήματα ανάλυσης, λόγω της εθνοτικής-πολιτισμικής σύνθεσης του αυτόχθονος πληθυσμού.

Το Βέλγιο, για παράδειγμα, ήταν πριν ακόμα δεχθεί τους σύγχρονους μετανάστες, και μεταξύ αυτών και τους Έλληνες, ένα πολυεθνικό κράτος. Σήμερα και με βάση την

αναθεώρηση του συντάγματος του 1993 το Βέλγιο αποτελείται από τρεις κοινότητες, οριοθετημένες ανάλογα με τη γλώσσα που ομιλούν: γαλλική, ολλανδική, γερμανική. Σε αντίθεση, δηλαδή, με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γερμανία και η Γαλλία, όπου κυριαρχεί η αντίληψη της εθνικής (πολιτισμικής, γλωσσικής) ομοιογένειας, στο Βέλγιο η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν συνταγματικά κατοχυρωμένο θεσμό, πράγμα που μπορεί- τουλάχιστον θεωρητικά- να έχει επιπτώσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών (βλ. τις σχετικές αναλύσεις του Δαμανάκη: Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο και τη Γαλλία).

Μακροεπίπεδο

Οι διεθνείς εξελίξεις, ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση του “υπαρκτού σοσιαλισμού”, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, των μέσων συγκοινωνίας και επικοινωνίας και, τέλος, οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών δημιουργούν οικονομικοπολιτικά, αλλά και πολιτισμικά, δεδομένα που δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα των μεμονομένων χωρών.

Η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, για παράδειγμα, θέτει τις οικονομίες αλλά και την εκπαίδευση των χωρών μελών σε μια νέα τροχιά.

Οι εξελίξεις των τελευταίων ετών στην Άπω Ανατολή και στην Ωκεανία οδήγησαν στη μαζική είσοδο Ασιατών στη δεύτερη, με αποτέλεσμα οι ασιατικές γλώσσες να απειλούν ξαφνικά να περιθωριοποιηθούν στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα παραδοσιακές ξένες γλώσσες, όπως η ελληνική.

Από την άλλη πλευρά, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας και συγκοινωνίας προσφέρουν νέες ευκαιρίες και δυνατότητες στην οργάνωση των σχέσεων και στην αλληλεπίδραση των ελλαδικών Ελλήνων και των Ελλήνων της διασποράς.

Πιο συγκεκριμένα: Με βάση τις μέχρι τώρα παρατηρήσεις, εμπειρίες και αναλύσεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι μέχρι τώρα οι ελλαδίτες Έλληνες και οι Έλληνες της διασποράς αποτελούσαν και αποτελούν κυρίως μια “*ιδεολογική κοινότητα*”. Αυτό που λειτουργούσε και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των Ελλήνων, εντός και εκτός Ελλάδος, είναι, κατά κανόνα, η πίστη (η ιδεολογία) σε μια κοινή “βιογενετική” ή / και πολιτισμική καταγωγή. Όπως δε θα δούμε παρακάτω, (βλ. κεφ. 3.4) πολλές φορές οικοδομείται πάνω σ’ αυτή την ιδεολογία η “εθνική ταυτότητα” των ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Αυτή η “*φαντασιακή πολιτισμική κοινότητα*” είναι εύθραυστη, γιατί στερείται στέρεης υλικής βάσης. Σήμερα, όμως, λόγω της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, των μέσων συγκοινωνίας και επικοινωνίας, διαμορφώνονται νέες συνθήκες που επιτρέπουν τη δημιουργία μιας κοινής υλικής βάσης μεταξύ των Ελλήνων της Ελλάδος και

της διασποράς, πάνω στην οποία μπορεί να στηριχθεί η οικοδόμηση μιας “κοινής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας”.

Οι Έλληνες της διασποράς αποτελούν ήδη καλά οργανωμένα δίκτυα (οικονομικά, πολιτικά, πολιτισμικά κ.λπ). Η μεταξύ τους και η με την Ελλάδα διαδικτύωση αποτελεί ένα ζητούμενο και του προγράμματος Παιδείας Ομογενών. Η απάντηση σ’ αυτό το ζητούμενο, λοιπόν, μπορεί να εγκαινιάσει μια νέα περίοδο καλλιέργειας και ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Πίνακας Β: Επίπεδα και διαστάσεις θεώρησης μιας γλώσσας σε παιδαγωγικές κοινότητες

Επίπεδο /διάσταση	ελληνική ως πρώτη /δεύτερη	Γλώσσα X ² ως πρώτη /δεύτερη
<p>Μακροεπίπεδο</p> <p>4. Διεθνής διάσταση</p> <p style="text-align: right;">Διεθνές κύρος και status των δύο γλωσσών</p>		
<p>Μεσοεπίπεδο</p> <p>3. Κοινωνική διάσταση</p> <p>3.1 Κοινωνικοπολιτισμική, πολιτική και θεσμική διάσταση</p> <p>3.2 Κοινωνικοοικονομική διάσταση</p> <p style="text-align: right;">Π.χ. status και κύρος της κάθε γλώσσας στην κοινωνία της χώρας υποδοχής</p> <p style="text-align: right;">Π.χ. χρήση και χρησιμότητα της κάθε γλώσσας για κοινωνική ανέλιξη στην κοινωνία υποδοχής και προέλευσης</p>		
<p>Μικροεπίπεδο</p> <p>2. Οικογενειακή διάσταση, παροικιακή διάσταση</p> <p style="text-align: right;">Κυρίαρχη γλώσσα στην οικογενειακή επικοινωνία και στην παροικία</p>		
<p>Ατομικό επίπεδο</p> <p>1. Ατομική διάσταση</p> <p>1.1 Γνωστική διάσταση</p> <p>1.2 Συναισθηματική (θυμική) διάσταση</p> <p style="text-align: right;">Π.χ. βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας</p> <p style="text-align: right;">Π.χ. στάση απέναντι στις δύο γλώσσες</p>		

Όπου X = γαλλική, αγγλική, γερμανική κτλ. γλώσσα.

3.2 Η ελληνική ως “πρώτη” και ως “δεύτερη” γλώσσα: αποσαφήνιση των όρων

Ως προς τον πίνακα Β

Όπως αναφέραμε ήδη παραπάνω, ο πίνακας Β κινείται στην ίδια δομοαναλυτική λογική με τον πίνακα Α, αλλά περιορίζεται στη θεώρηση των δύο γλωσσών κοινωνικοποίησης του ατόμου. Στη θεώρηση, δηλαδή, της γλώσσας της χώρας υποδοχής και της γλώσσας της οικογένειας, η οποία μπορεί, αλλά δεν πρέπει, να συμπίπτει με την επίσημη γλώσσα της χώρας προέλευσης. Στην περίπτωση μας, βέβαια, η γλώσσα της οικογένειας συμπίπτει με τη γλώσσα της χώρας προέλευσης (Ελλάδα), πράγμα που διευκολύνει τις αναλύσεις μας.

Από την άλλη πλευρά, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η διγλωσσία και η δίγλωσση κοινωνικοποίηση δεν ισχύει σ’ όλες τις περιπτώσεις, όχι μόνο επειδή έχουμε οικογένειες από μικτούς γάμους όπου ομιλούνται τρεις γλώσσες, αλλά και επειδή έχουμε χώρες με περισσότερες από μια επίσημες γλώσσες, όπως για παράδειγμα το Βέλγιο, την Ελβετία, το γαλλόφωνο Καναδά.

Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει σημαντικά τις αναλύσεις μας, δεδομένου ότι, αν εξαιρέσουμε τις σχετικές μελέτες του Λ. Μπόμπα (βλ. Παραδοτέα), δεν διαθέτουμε αρκετή πείρα και γνώση σχετικά με μορφές τριγλωσσης εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα Β, η ελληνική γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί από διάφορες οπτικές γωνίες και πάντα σε συνάρτηση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οι διαστάσεις που μνημονεύονται στο πίνακα Β κινούνται σε διαφορετικά επίπεδα, επηρεάζουν, όμως, όλες άμεσα ή έμμεσα τη γλωσσική κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Για καλύτερη κατανόηση του πίνακα Β θα προβούμε σε μια σύντομη ανάλυση των διαστάσεων, προχωρώντας από τα γενικά (μακροεπίπεδο) προς τα μερικά (ατομικό επίπεδο), και αποσαφηνίζοντας τους όρους “πρώτη” και “δεύτερη” γλώσσα.

Διεθνής διάσταση

Αν συγκρίνουμε την αγγλική ή τη γερμανική ή τη γαλλική με την ελληνική γλώσσα σε σχέση με το διεθνές κύρος και το status τους, η ελληνική καταλαμβάνει σίγουρα τη δεύτερη θέση. Τι σημαίνει αυτό για το μαθητή, συχνά, φαίνεται, όταν αναλύσουμε την εκπαιδευτική πράξη, όπου ο αλλοδαπός μαθητής τίθεται προ του διλήμματος να επιλέξει μεταξύ της “μητρικής γλώσσας” (γλώσσα της χώρας προέλευσης) και μιας γλώσσας “κύρους”, π.χ. της αγγλικής, ως πρώτης ξένης γλώσσας. Όπως μας πληροφορεί, για παράδειγμα, ο Reich (1994, σ.33), οι αλλοδαποί μαθητές στη Γερμανία προτιμούν τα αγγλικά (από τη γλώσσα της χώρας προέλευσης), επειδή τους βοηθούν περισσότερο στην επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη. Αυτό σημαίνει ότι στην ιεραρχία

προηγείται η γλώσσα της χώρας υποδοχής, ακολουθεί μια γλώσσα “κύριος”, ως πρώτη ξένη γλώσσα, και στη συνέχεια ακολουθεί η γλώσσα της χώρας προέλευσης.

Κοινωνική Διάσταση

Η ελληνική καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση και σε σχέση με το *κοινωνικό κύρος* και *status* στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Ο ρόλος που παίζει η ελληνική γλώσσα στις περισσότερες χώρες υποδοχής είναι ασήμαντος.

Σε σχέση, όμως, με το *status* των μειονοτικών γλωσσών στις χώρες υποδοχής, και ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά συστήματά τους, αξίζει να μνημονεύσουμε το παράδειγμα της Αυστραλίας, το οποίο μας βοηθά να κατανοήσουμε τη θεσμική διάσταση του όρου “δεύτερη γλώσσα”. Οι αυστραλιανές κυβερνήσεις, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής που εγκαινιάστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970, εφαρμόζουν μια γλωσσική πολιτική, γνωστή με το όνομα LOTE (Language Other Than English).

Στα πλαίσια αυτής της γλωσσικής πολιτικής διδάσκονται στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα τριάντα και πλέον γλώσσες. Ωστόσο, εννέα απ’ αυτές -μεταξύ αυτών είναι και η ελληνική- τυγχάνουν ευνοϊκότερης μεταχείρισης, αντιμετωπίζονται ως “γλώσσες κλειδιά” (Key Languages) και διδάσκονται σε αρκετά κρατικά σχολεία ως δεύτερες γλώσσες, μετά την αγγλική, και προσφέρονται σ’ όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους καταγωγή (βλ. στον πίνακα 2, μορφές εκπαίδευσης 4 και 5).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στην περίπτωση της Αυστραλίας ο όρος “δεύτερη γλώσσα” έχει θεσμικό χαρακτήρα, και εννοεί το θεσμικό *status* μιας γλώσσας διαφορετικής από την αγγλική -η οποία είναι η πρώτη, και για όλους υποχρεωτική γλώσσα- στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το συγκεκριμένο *status* των μειονοτικών γλωσσών αποτελεί έκφραση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, και έχει φυσικά και παιδαγωγικές -διδασκτικές προεκτάσεις. Εντούτοις, στη συγκεκριμένη περίπτωση, στον όρο “δεύτερη γλώσσα” κυριαρχεί η θεσμική διάσταση και όχι η παιδαγωγική-ψυχολογική.

Σ’ άλλες χώρες το θεσμικό *status* της ελληνικής είναι διαφορετικό από εκείνο στην Αυστραλία. Στην περίπτωση του Βελγίου για παράδειγμα, η ελληνική εμφανίζεται από τη μια ως γλώσσα διδασκαλίας στα πλαίσια ενός Ευρωπαϊκού θεσμού (στο Ευρωπαϊκό Σχολείο) και από την άλλη ως αντικείμενο διδασκαλίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Το ερώτημα κατά πόσο το *status* της διαφοροποιείται από περίπτωση σε περίπτωση απαντάται εύστοχα από τη σχετική μελέτη μας για τη χώρα αυτή (βλ. Δαμανάκης: Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία).

Οικογενειακή και παροικιακή διάσταση

Το κατά πόσον η ελληνική γλώσσα είναι κυρίαρχη γλώσσα στην *οικογενειακή επικοινωνία*, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως: από την εθνοτική καταγωγή των συζύγων, από το αν η οικογένεια ανήκει στην πρώτη, δεύτερη ή τρίτη γενιά, αν η οικογένεια είναι ενσωματωμένη στην εθνική παροικία ή είναι αποκομμένη από αυτήν κτλ. *Οι σχετικές μελέτες δείχνουν ότι η χρήση της ελληνικής στην ενδοεθνοτική επικοινωνία εξαρτάται από το βαθμό οργάνωσης της εθνοτικής παροικίας.*

Τα μέχρι τώρα ερευνητικά αποτελέσματα, καθώς και η καθημερινή εμπειρία, μας δείχνουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ελληνικής οικογένειας στο εξωτερικό είναι σε μεγάλο βαθμό δίγλωσση. Εκείνο, δηλαδή, που χαρακτηρίζει την ελληνική οικογένεια είναι η διγλωσσία. Μ' άλλα λόγια, η ελληνική είναι μια από τις δύο γλώσσες επικοινωνίας, και με αυτή την έννοια μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα.

Ατομική διάσταση

Το ίδιο -και σε μεγαλύτερο βαθμό- ισχύει και για το μεμονωμένο άτομο. Σε *ατομικό επίπεδο* μπορεί μια γλώσσα να αξιολογηθεί ως πρώτη ή δεύτερη ανάλογα με το βαθμό κατοχής της από το άτομο (αντικειμενική αξιολόγηση) ή ανάλογα με την αυτοεκτίμηση του ατόμου και τη στάση του απέναντι στη γλώσσα (υποκειμενική αξιολόγηση). Από την άλλη πλευρά, όμως, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στην πορεία εξέλιξης του ατόμου κάθε μια από τις δύο γλώσσες μπορεί να μετεξελιχθεί από δεύτερη σε πρώτη, και αντίστροφα. Είναι συνηθισμένο το φαινόμενο, πριν από τη σχολική ένταξη του παιδιού, να είναι κυρίαρχη η γλώσσα της οικογένειας και λίγα χρόνια αργότερα εκείνη της χώρας υποδοχής.

Σύνοψη: η ελληνική ως μητρική, δεύτερη και ξένη γλώσσα

Από τις παραπάνω αναλύσεις φαίνεται πόσο δύσκολο είναι να αξιολογηθούν δύο γλώσσες και να ιεραρχηθούν ως πρώτη και δεύτερη, όταν αυτές αποτελούν συνθετικά στοιχεία μιας ζωντανής και δυναμικής διαδικασίας δίγλωσσης κοινωνικοποίησης. Επίσης, έγινε σαφές ότι μια γλώσσα μπορεί να είναι από μια άποψη πρώτη γλώσσα και από την άλλη άποψη δεύτερη, και ότι μπορεί να διατηρήσει αλλά και να αλλάξει το status της ως πρώτη ή ως δεύτερη γλώσσα. Ιδιαίτερα στα πλαίσια της εξέλιξης του ατόμου η μετεξέλιξη της γλώσσας από δεύτερη σε πρώτη, και αντίστροφα, είναι πολύ πιθανή.

Συνοψίζοντας τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας και με βάση την εκάστοτε ομιλούμενη γλώσσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στον περίγυρο μπορούμε να καταλήξουμε στις ακόλουθες οριοθετήσεις αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής (ή γενικά μιας γλώσσας) ως *μητρικής*, ως *δεύτερης* ή ως *ξένης* γλώσσας.

α) Όταν η γλώσσα της οικογένειας, η (κυρίαρχη) γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου και η γλώσσα διδασκαλίας (στο σχολείο) συμπίπτουν, τότε γίνεται λόγος για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, και στη μητρική γλώσσα.

β) Όταν η γλώσσα της οικογένειας και η (κυρίαρχη) γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου είναι διαφορετικές, και ως γλώσσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται μια απ' αυτές ή και οι δύο, τότε διαφοροποιούμε μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας.

Ποια από τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του ατόμου θα χαρακτηριστεί ως πρώτη ή ως δεύτερη εξαρτάται από πολλούς παράγοντες τους οποίους σκιαγραφήσαμε με βάση τον πίνακα Β. Στην περίπτωση μιας αμφιδύναμης διγλωσσίας (βλ. κεφ. 3.2.1) ο χαρακτηρισμός μιας γλώσσας ως πρώτης ή δεύτερης μπορεί να είναι συμβατικός. Αυτό ισχύει και για τις περιπτώσεις όπου και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται ως κώδικες επικοινωνίας στην οικογένεια. Κατά κανόνα, ωστόσο, ως πρώτη γλώσσα χαρακτηρίζεται η γλώσσα που ομιλείται στην οικογένεια και που κατατάσσεται χρονικά πρώτη από το παιδί. Δηλαδή, η πρώτη γλώσσα Γ1 ταυτίζεται με τη μητρική γλώσσα.

γ) Όταν η γλώσσα της οικογένειας, η (κυρίαρχη) γλώσσα του κοινωνικοπολιτισμικού περιγύρου και η γλώσσα διδασκαλίας συμπίπτουν, αλλά στο σχολείο διδάσκεται και μια άλλη γλώσσα, τότε αυτή (η άλλη) γλώσσα χαρακτηρίζεται ως ξένη γλώσσα.

Οι παραπάνω οριοθετήσεις έχουν ένα κοινωνιογλωσσολογικό και σ' ένα βαθμό θεσμικό προσανατολισμό και δεν αναφέρονται άμεσα στη γλωσσική κοινωνικοποίηση του ατόμου κάτω από τις εκάστοτε συνθήκες.

Από την άλλη πλευρά πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι παραπάνω οριοθετήσεις αναφέρονται μόνο έμμεσα στον πολιτισμό της κοινωνίας και της οικογένειας. Όταν, για παράδειγμα, τα μέλη μιας οικογένειας ελληνικής καταγωγής δεν κατέχουν πλέον την ελληνική και δεν την ομιλούν, αλλά από τη μια έχουν μια θετική στάση απέναντί της (συναισθηματική διάσταση) και από την άλλη διατηρούν στοιχεία από την ελληνική παράδοση και τον πολιτισμό, τότε για τα παιδιά αυτής της οικογένειας η ελληνική δεν είναι Ξένη Γλώσσα με την παραδοσιακή έννοια του όρου (σχετικά μ' αυτό το θέμα βλέπε παρακάτω στο κεφ. 3.5).

Οι παραπάνω οριοθετήσεις, όμως, μπορούν να συνδυαστούν με τις λοιπές αναλύσεις μας και να καταλήξουν σε συγκεκριμένες προτάσεις ως προς τη στοχοθεσία και τη διδακτική - μεθοδολογία την Ελληνικής ως Μητρικής, Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας. Ωστόσο, πριν φτάσουμε σε τέτοιου είδους προτάσεις είναι αναγκαίες μια σειρά άλλες αναλύσεις, στις οποίες θα προβούμε στη συνέχεια, ξεκινώντας από την ανάλυση της διαδικασίας μιας "δυναμικής διπολιτισμικής - διγλωσσικής κοινωνικοποίησης".

3.2.1 Δυναμική διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση

(αναλύσεις σε ατομικό επίπεδο)

Με βάση τις προηγούμενες αναλύσεις και ιδιαίτερα εκείνες από τις οποίες προκύπτει ότι στην πορεία της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης του ατόμου κάθε μια από τις δύο γλώσσες μπορεί να μετεξελιχθεί από δεύτερη σε πρώτη, και αντιστροφώς, μπορούμε να καταλήξουμε στην ακόλουθη θέση:

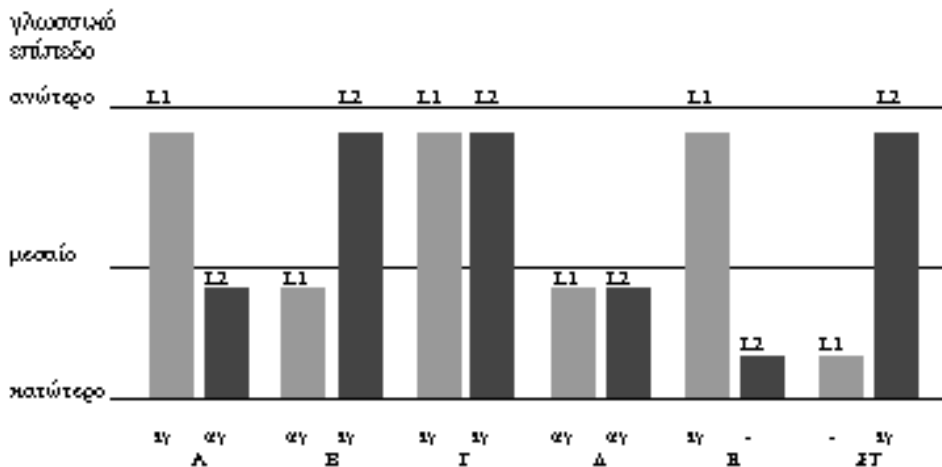
Σε μια δυναμική διπολιτισμική-διγλωσσική διαδικασία κοινωνικοποίησης κάθε μια από τις δύο γλώσσες μπορεί (α) από μια άποψη να είναι πρώτη γλώσσα και από μια άλλη άποψη δεύτερη, και (β) να διατηρήσει ή να αλλάξει τη θέση της στην ιεραρχική κλίμακα, ιδιαίτερα σε σχέση με την οικογενειακή και την ατομική διάσταση.

Λέγοντας “δυναμική διπολιτισμική-διγλωσσική διαδικασία κοινωνικοποίησης” εννοούμε ότι και οι δύο γλώσσες είναι ζωντανές, αποτελούν συνθετικά στοιχεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου και επηρεάζουν άμεσα την εξέλιξή του.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε το περιεχόμενο και το βαθύτερο νόημα του δεύτερου σκέλους της παραπάνω θέσης, μέσα από τη συζήτηση των τύπων διγλωσσίας που απαντούμε στα ελληνόπουλα του εξωτερικού.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Stöltzing 1980, Backer 1993, κεφ.1) αλλά και σύμφωνα με τις μελέτες που αφορούν στη διγλωσσική κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων εξωτερικού (βλ. π.χ. τις σχετικές αναλύσεις των Δαμανάκης και Γκότοβος, στην Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο. 1, 1988), μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις βασικούς τύπους (Α-Δ) διγλωσσίας. Οι τύποι διγλωσσίας Ε και ΣΤ αποτελούν παραλλαγές των τύπων Α και Β.

Διάγραμμα 1: Τύποι διγλωσσίας



L1 = First language, πρώτη γλώσσα (ελληνική)

L2 = Second language, δεύτερη γλώσσα (ξένη)

ε.γ. = επαρκείς γνώσεις

α.γ. = ανεπαρκείς γνώσεις

A' = Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της L1

B' = Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της L2

Γ' = Αμφιδύναμη διγλωσσία

Δ' = Ημιγλωσσία

E' = Δυνητική διγλωσσία

ΣΤ' = Ψευδοδιγλωσσία ή δυνητική διγλωσσία

Συγκεκριμένα: Έχοντας ως αφετηρία την μετακίνηση Ελλήνων προς το εξωτερικό (και όχι αντιστρόφως) ή και την παραμονή τους στο εξωτερικό, ορίζουμε ως πρώτη γλώσσα (L1 ή Γ1) την ελληνική και ως δεύτερη (L2 ή Γ2) εκείνη της χώρας υποδοχής.

Ο ορισμός αυτός είναι συμβατικός και ανατρέπεται, αν ως κριτήριο χαρακτηρισμού της κάθε γλώσσας, ως πρώτης ή δεύτερης, ορίσουμε το βαθμό κατοχής της από το άτομο.

Ο τύπος διγλωσσίας E, ως παραλλαγή του τύπου διγλωσσίας A, εμφανίζεται κατά τους πρώτους μήνες εισαγωγής ενός ατόμου (μαθητή) στη χώρα υποδοχής. Κατά κανόνα το άτομο, και ιδιαίτερα το νεαρό άτομο, μαθαίνει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (L2) και εξελίσσεται στον τύπο διγλωσσίας A ή Γ ή στη χειρότερη περίπτωση στο τύπο διγλωσσίας Δ.

Ο τύπος διγλωσσίας ΣΤ εμφανίζεται κυρίως σε άτομα της τρίτης, τέταρτης γενιάς και είναι αποτέλεσμα μιας σταδιακής διαγενεακής συρρίκνωσης της ελληνικής γλώσσας. Αρνητικά κρινόμενος αυτός ο τύπος κρινόμενος αρνητικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως ψευδοδιγλωσσία. Μπορεί, όμως, να κριθεί και θετικά, δεδομένου ότι αρκετοί νέοι της δεύτερης, τρίτης ή και τέταρτης γενιάς - κυρίως νέοι που ακολουθούν ένα ακαδημαϊκό επάγγελμα - ανακαλύπτουν σε μεγάλη ηλικία τη γλώσσα των προγόνων τους, αξιοποιούν τα ελάχιστα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρουν και αναπτύσσουν μια συνειδητή διγλωσσία. Μ' αυτή την έννοια αυτός ο τύπος διγλωσ-

σίας μπορεί να χαρακτηριστεί και ως δυναμική διγλωσσία.

Ο τύπος διγλωσσίας Γ, γνωστός ως αμφιδύναμη ή εξισορροπημένη διγλωσσία (balanced bilingualism) ή ως αθροιστική διγλωσσία (additive bilingualism) αποτελεί τον ιδανικό τύπο διγλωσσίας και τον απώτερο στόχο κάθε διγλωσσης εκπαίδευσης.

Στον αντίποδα της αμφιδύναμης διγλωσσίας βρίσκεται η ημιγλωσσία (τύπος Δ), η οποία ισοδυναμεί με αναλφαβητισμό του ατόμου σε δύο γλώσσες και απειλεί και τη γνωστική του εξέλιξη.

Οι διαδικασίες:

- α) της αθροιστικής διγλωσσίας ή της πορείας του ατόμου από τη μονογλωσσία, ή την μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της L1, προς την αμφιδύναμη διγλωσσία,
- β) της αφαιρετικής διγλωσσίας ή της πορείας από τη μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της L1 προς τη μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της L2 και
- γ) της πορείας από τη μονογλωσσία (ή τη μονόπλευρη διγλωσσία τύπου Α) προς την ημιγλωσσία είναι συνηθισμένο φαινόμενο και αποτελούν τεκμήρια για το δυναμισμό της “δυναμικής διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης”.

Από την παραπάνω σύντομη ανάλυση προκύπτει, λοιπόν, ότι από παιδαγωγικής και διδακτικής άποψης δεν έχει ιδιαίτερο νόημα να ιεραρχεί κανείς τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του παιδιού και να τις κατατάσσει σε πρώτη και δεύτερη, αλλά θα πρέπει να τις αντιμετωπίζει στη βάση της *ισοτιμίας*.

Ότι εμείς, εντούτοις, χρησιμοποιούμε τον όρο η ελληνική ως *δεύτερη γλώσσα*, οφείλεται κυρίως σε δύο λόγους: Ο πρώτος είναι μεθοδολογικός. Δηλαδή, χρησιμοποιούμε τους όρους “πρώτη” και “δεύτερη γλώσσα” για να διαχωρίζουμε μεταξύ τους τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του παιδιού και για να μπορούμε να επικοινωνούμε. Τον δεύτερο λόγο αποτελούν όλοι εκείνοι οι οικονομικοί, πολιτικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και θεσμικοί παράγοντες που κατατάσσουν την ελληνική, σε σχέση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, στην δεύτερη θέση.

Γι’ αυτούς, λοιπόν, τους λόγους, ονομάζουμε την ελληνική “δεύτερη γλώσσα”, την αντιμετωπίζουμε, όμως, *ισότιμα* με την πρώτη και στοχεύουμε στη συστηματική καλλιέργεια και προώθησή της, έτσι ώστε να λειτουργεί ως η μία από τις δύο γλώσσες κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Αυτή η ισότιμη αντιμετώπιση των δύο γλωσσών έχει σοβαρές διδακτικές, μεθοδολογικές συνέπειες τις οποίες θα αναλύσουμε παρακάτω (βλ. κεφ. 3.5).

3.3 Excursus: Εφαρμογή του δομοαναλυτικού μοντέλου στην περίπτωση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία

Οι αναλύσεις των προηγούμενων κεφαλαίων έγιναν με βάση τους πίνακες Α και Β. Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε και να εξειδικεύσουμε τους

παραπάνω πίνακες, παίρνοντας ως παράδειγμα τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία.

Ο πίνακας Γ, λοιπόν, αποτελεί εφαρμογή και εξειδίκευση των πινάκων Α και Β, από τους οποίους προκύπτουν τα επίπεδα και οι διαστάσεις κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Στην αριστερή στήλη του πίνακα εμπεριέχονται τα επίπεδα και οι διαστάσεις της κοινωνικοποίησης, ενώ στη δεξιά στήλη αναφέρονται ενδεικτικά φορείς, διαδικασίες και παράγοντες της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία.

Τα συγκεκριμένα ερευνητικά αποτελέσματα αυτής της πρακτικής εφαρμογής εμπεριέχονται, κυρίως, στο κεφάλαιο 3 της μελέτης του Μ. Δαμανάκη με τίτλο: “Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία”.

Μακροεπίπεδο

Στην περίπτωση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στις δύο χώρες, οι εξελίξεις σε μακροεπίπεδο, που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαίδευση είναι πρώτα από όλα εκείνες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως για παράδειγμα: η “ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση” (ψήφισμα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της 24ης Μαΐου 1988, 88/C177/02) η πολιτική της Ε.Ε για τις “ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες” της Κοινότητας, η οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ) που αφορά στη “σχολική φοίτηση των τέκνων των διακινούμενων εργαζομένων”, η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε για τα παιδιά των υπαλλήλων των Κοινοτικών Υπηρεσιών (Ευρωπαϊκά Σχολεία).

Στη σχετική έρευνά μας (βλ. Δαμανάκης: “Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία”) τα ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν: α) αν και σε ποιο βαθμό εφαρμόζεται η Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977(77/486/ΕΟΚ) που αφορά και στην “διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής” (άρθρο3), β) αν η γλωσσική πολιτική της Ε.Ε., που στοχεύει στην προώθηση των ολιγότερο ομιλουμένων γλωσσών είχε κάποιες επιπτώσεις στην ελληνόγλωσση διδασκαλία στο Βέλγιο και στη Γαλλία και γ) αν οι διακρατικές εκπαιδευτικές συμφωνίες κυρίως μεταξύ Βελγίου και Ελλάδας, είχαν άμεσες επιπτώσεις στην εκπαίδευση των μαθητών.

Σ’ ό,τι αφορά τις δύο χώρες υποδοχής Βέλγιο και Γαλλία, υποθέσαμε ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση μεταξύ τους, με την έννοια ότι η συνταγματικά κατοχυρωμένη πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία του Βελγίου οδηγεί τις βελγικές κυβερνήσεις σε μια πιο φιλελεύθερη -σε σύγκριση με τη Γαλλία- εκπαιδευτική πολιτική σ’ ό,τι αφορά τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των μεταναστών.

Αντί του Βελγίου και της Γαλλίας θα μπορούσαμε να έχουμε πάρει ως παραδείγμα-

τα την Αυστραλία και τη Γερμανία και να εξετάσουμε - σε μακροεπίπεδο πάντα- αν και σε ποιο βαθμό είχαν επιπτώσεις στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση η μαζική είσοδος των ασιατικών πληθυσμών και ασιατικών γλωσσών στην Αυστραλία, καθώς και η πρόσφατη οικονομικοπολιτική στροφή αυτής της χώρας προς τις γειτονικές ασιατικές χώρες.

Στην περίπτωση της Γερμανίας θα μπορούσε να διατυπωθεί το ερευνητικό ερώτημα, ποιες επιπτώσεις έχουν στην εκπαίδευση των μεταναστών, από τη μια η ενοποίηση της Γερμανίας, ως συνέπεια των διεθνών εξελίξεων, και από την άλλη η μαζική είσοδος σ' αυτή τη χώρα γερμανογενών πληθυσμών, κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση και μεταναστών από τις ανατολικοευρωπαϊκές χώρες.

Μεσοεπίπεδο

Οι αναλύσεις στο μεσοεπίπεδο αφορούν κυρίως στις εξελίξεις στη χώρα υποδοχής. Σ' αυτό το επίπεδο μπορούν όμως να αναλυθούν και πιθανές διακρατικές συμβάσεις και συμφωνίες που είναι σημαντικές για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων.

Η εκπαιδευτική πολιτική, για παράδειγμα, που ακολουθεί η Ελλάδα για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού έχει οδηγήσει, στις περισσότερες χώρες υποδοχής, στη δημιουργία ενός παράλληλου προς το κρατικό σύστημα σχολικού δικτύου.

Η ανάλυση, επομένως, της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια χώρα υποδοχής αφορά συγχρόνως στην εκπαιδευτική πολιτική και των δύο χωρών.

Στην περίπτωσή μας, μέσα από την ανάλυση των συνθηκών λειτουργίας του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας στο Βέλγιο και στη Γαλλία, πρέπει να καταδειχθεί ποιο είναι το status της ελληνικής στις δύο χώρες, ποια είναι η εκπαιδευτική πολιτική των δύο χωρών ως χωρών υποδοχής, καθώς και εκείνη της Ελλάδας ως χώρας προέλευσης, για τα ελληνόπουλα, ποιες είναι οι ευκαιρίες, αλλά και οι δυσκολίες των παιδιών να μάθουν την ελληνική και ποια η στάση τους και η σχέση τους με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις δυο χώρες.

Ένα άλλο σημαντικό ζητούμενο στην περίπτωση του Βελγίου είναι, κατά πόσο το status της ελληνικής είναι το ίδιο στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, όπου φοιτούν τα παιδιά των κοινοτικών υπαλλήλων, με εκείνο στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, όπου, κατά κανόνα, φοιτούν τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών-εργατών.

Παίρνοντας ως παράδειγμα τον Καναδά θα μπορούσαμε σε μεσοεπίπεδο να εξετάσουμε, κατά πόσο οι προσπάθειες του Κεμπέκ να αυτονομηθεί και ο ιδιότυπος εθνικισμός που έχει αναπτυχθεί στον γαλλόφωνο Καναδά έχουν επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) και στην εκπαίδευση των εθνοτικών μειονοτήτων, και προπάντων αν η γλωσσική πολιτική που ακολουθούν τα τελευταία χρόνια οι κυβερνήσεις του Κεμπέκ έχουν επιπτώσεις και στην ελληνόγλωσση διδασκαλία και ποιες είναι οι σχετικές αντιδράσεις των ελληνικών παροικιών.

Πίνακας Γ: Επίπεδα και διαδικασίες της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία

Επίπεδο /διάσταση	Φορείς, διαδικασίες, πηγές κοινωνικοποίησης
<p>Μακροεπίπεδο</p> <p>4. Διεθνής διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Εξελίξεις στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) - Γλωσσική πολιτική της Ε.Ε. - Κύρος και status της γαλλικής και της ελληνικής
<p>Μεσοεπίπεδο</p> <p>3. Κοινωνική διάσταση</p> <p>3.1 Κοινωνικοπολιτισμική, πολιτική και θεσμική διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Εκπαιδευτική-γλωσσική πολιτική της Ελλάδας, του Βελγίου και της Γαλλίας - Status και κύρος κάθε γλώσσας (ελληνικής, γαλλικής) στην κοινωνία υποδοχής
<p>3.2 Κοινωνικοοικονομική διάσταση</p> <p>Μικροεπίπεδο</p> <p>2. Οικογενειακή διάσταση, παροικιακή διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Χρήση της κάθε γλώσσας στην οικογένεια και στην παροικία - Κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια και στην παροικία - Γλωσσική "πολιτική" της οικογένειας και της παροικίας
<p>Ατομικό επίπεδο</p> <p>1. Ατομική διάσταση</p> <p>1.1 Γνωστική διάσταση</p> <p>1.2 Συναισθηματική (θυμική) διάσταση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Χρήση και βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας (ελληνική/γαλλική) - Σχολική βιογραφία και γλώσσας - Κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί και γλώσσα - Στάση απέναντι στην κάθε γλώσσα

Μικροεπίπεδο

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.1.1, στο μικροεπίπεδο εντάσσεται η ανάλυση των παραγόντων κοινωνικοποίησης οι οποίοι εστιάζονται κυρίως στην οικογένεια, στον κύκλο των συγγενών, σε παροικιακούς θεσμούς, στις ομάδες ομηλικών, στη σχολική τάξη, στη γειτονιά.

Σ' ό,τι αφορά το ρόλο της οικογένειας και της παροικίας στη γλωσσική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, γνωρίζουμε από ήδη υπάρχουσες έρευνες (βλ. Γκότοβος 1988, Δαμανάκης 1988, Tamis κ.α. 1993, 17, Chatzidaki 1994) ότι τόσο στην οικογένεια, όσο και στην παροικία έχει διεισδύσει η γλώσσα της χώρας υποδοχής και ότι η επικοινωνία σ' αυτούς τους κοινωνικούς χώρους είναι κατά κανόνα δίγλωσση.

Κατά συνέπεια μπορούμε να υποθέσουμε ότι και στην περίπτωση του Βελγίου και της Γαλλίας η ενδοοικογενειακή και ενδοπαροικιακή επικοινωνία είναι δίγλωσση.

Επίσης, μπορούμε να υποθέσουμε ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου η παρουσία των Ελλήνων είναι μαζική και η παροικία είναι, κατά κανόνα, καλά οργανωμένη η ελληνική χρησιμοποιείται και καλλιεργείται περισσότερο απ' όσο στην περιφέρεια όπου υπάρχουν ολιγάριθμες ελληνικές οικογένειες. Δηλαδή, στην περίπτωση του Βελγίου θα πρέπει να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Βρυξελλών και των μικρότερων πόλεων, ως προς τη χρήση και τη διατήρηση της ελληνικής.

Σ' ό,τι αφορά τον φορέα οικογένεια μπορούμε να υποθέσουμε ότι η χρήση της ελληνικής από τη δεύτερη γενιά εξαρτάται από τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας.

Αν, δηλαδή, οι γονείς επιμένουν στη χρήση της ελληνικής στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία και εθίζουν τα παιδιά τους στη χρήση της, τότε αυτά πράγματι τη χρησιμοποιούν και την καλλιεργούν.

Ατομικό επίπεδο

Η μελέτη της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών, σε ατομικό επίπεδο, είναι σκόπιμο να εστιαστεί στη γνωστική και συναισθηματική (θυμική) διάσταση. Η διερεύνηση των γλωσσικών προϋποθέσεων των παιδιών και στις δύο γλώσσες δεν είναι μόνο από παιδαγωγικής και ψυχολογικής άποψης αναγκαία (βλ. σχετικά Baker 1993 κεφ. 9 και 10, Skutnabb-Kangas 1981, κεφ. 9) αλλά και από εκπαιδευτικής.

Η λήψη κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων και ιδιαίτερα η παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής προϋποθέτουν τη γνώση των γλωσσικών προϋποθέσεων των δεκτών του υλικού. Γι' αυτό είναι αναγκαία η διερεύνηση των μορφών του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών.

Αναγκαία είναι, επίσης, η διερεύνηση της στάσης των μαθητών απέναντι στις δυο γλώσσες, καθώς και των κοινωνικοπολιτισμικών προσανατολισμών τους, επειδή σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Stölting 1987, Harmes/Blank 1989, Hoffmann

1994) η θυμική διάσταση παίζει ένα αποφασιστικό ρόλο στη διγλωσσική κοινωνικοποίηση του ατόμου. Σημαντικό ρόλο, τέλος, παίζουν ατομικοί παράγοντες, όπως η σχολική και η μεταναστευτική βιογραφία του κάθε υποκειμένου.

Οι αναλύσεις που αφορούν στο ατομικό επίπεδο, ατομική διάσταση, δεν επιτρέπεται να περιοριστούν στο άτομο καθαυτό, επειδή τα στοιχεία που συνθέτουν την ατομική διάσταση και που ενδεικτικά αναφέρονται στη δεξιά στήλη του πίνακα Γ, παραπέμπουν σε εξωτερικούς παράγοντες. Η χρήση και ο βαθμός κατοχής της ελληνικής, για παράδειγμα, εξαρτώνται από τις ευκαιρίες που παρέχονται στο παιδί να μάθει και να χρησιμοποιεί την ελληνική.

Η σχολική βιογραφία του κάθε μαθητή δεν προσδιορίζεται μόνο από τις δικές του και τις οικογενειακές επιλογές, αλλά και από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής.

Δεν υπάρχει μια μεταναστευτική και σχολική βιογραφία, αλλά πολλές, οι οποίες, ωστόσο, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν κατά χώρα υποδοχής και ανάλογα με την ιστορική εξέλιξη της ελληνικής μετανάστευσης σε κάθε μια απ' αυτές, καθώς και ανάλογα με τον τύπο της οικογένειας και τη μορφή εκπαίδευσης (βλ. κεφ. 3.1.1 τυπολογίες).

Από την άλλη πλευρά, όμως, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν και κοινοί παράγοντες οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των ελληνοπαίδων εξωτερικού στη διπολιτισμική - διγλωσσική κοινωνικοποίησή τους και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε μερικούς απ' αυτούς τους κοινούς παράγοντες, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία ανάλυσης τους όρους “εθνική” και “πολιτισμική” ταυτότητα.

3.4 Εθνοπολιτισμικές διαστάσεις της ταυτότητας των ελληνοπαίδων της διασποράς

Όπως προκύπτει από τις μέχρι τώρα αναλύσεις, η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι μια μεταφυσική ιδέα και ούτε είναι έμφυτη ή κληρονομείται (με εξαίρεση κάποια στοιχεία της, όπως το φύλο ή η εθνοτική καταγωγή), αλλά διαμορφώνεται κάτω από κάθε φορά συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές, οικογενειακές, σχολικές συνθήκες και στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης του ατόμου μ' αυτές.

Στο παρόν κεφάλαιο θα μας απασχολήσει η ανάλυση εκείνων κυρίως των στοιχείων που συνθέτουν την εθνοπολιτισμική διάσταση της ταυτότητας των ελληνοπαίδων εξωτερικού. Η ανάλυση αυτή θα επιχειρηθεί με τη βοήθεια των εργαλείων “εθνική” και “πολιτισμική” ταυτότητα.

Σ' ό,τι αφορά τους δύο όρους, θεωρούμε αναγκαίες τις ακόλουθες διασαφηνίσεις. Η πολιτισμική και η εθνική ταυτότητα αλληλοεπικαλύπτονται σ' ένα βαθμό, αλλά δεν συμπίπτουν και δεν είναι ταυτόσημες. Όπως είναι γνωστό, η κοινωνικοπολιτισμική

ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες οικολογικές, γλωσσικές, πολιτισμικές, πολιτικές και βιογενετικές συνθήκες και αποτελεί έκφραση αυτού που ο Raveau (1987, όπως τον παραθέτει ο Auernheimer 1990, 109), ονομάζει “συγχρονικό επίπεδο” και “συγχρονικά στοιχεία” προσδιορισμού της ταυτότητας.

Η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί τρόπο και στάση ζωής, συναρτάται άμεσα με τις συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης του ατόμου και είναι ευρύτερη της εθνικής ταυτότητας, η οποία περιορίζεται στα κοινά στοιχεία: γλώσσα, θρησκεία, κοινές παραδόσεις.

Ακολουθώντας την παραπάνω ορολογία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εθνική ταυτότητα εκφράζει το “διαχρονικό επίπεδο” προσδιορισμού της ταυτότητας, το οποίο μπορεί να αποτελείται από κοινά στοιχεία και συλλογικές εμπειρίες, αλλά και μύθους.

Αυτό σημαίνει ότι ενώ η πολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο μέσα από την ενεργό ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον, η εθνική θα μπορούσε να καλλιεργηθεί και στα πλαίσια μιας εικονικής πραγματικότητας².

3.4.1 Εκπαίδευση και εικονική πραγματικότητα

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

Όπως δείξαμε σε παλαιότερη μελέτη μας (Δαμανάκης 1996), τα περιεχόμενα των διδακτικών υλικών που χρησιμοποιούνται στο εξωτερικό αποτελούν σε μεγάλο βαθμό προϊόν μιας εξιδανίκευσης του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και της ορθοδοξίας, αλλά και της σύγχρονης Ελλάδας.

Η εξιδανίκευση αυτή συνοδεύεται, καμιά φορά, και από ιστορικές ανακρίβειες-πράγμα, βέβαια, που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην ιστορική κατάρτιση των ίδιων των συγγραφέων. Η παραπάνω διαπίστωσή μας τεκμηριώνεται και από τις μελέτες που καταρτίστηκαν στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών” και αφορούν στην αξιολόγηση του χρησιμοποιούμενου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και προπάντων της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού στο εξωτερικό.

² Την εθνική και την πολιτισμική ταυτότητα τις θεωρούμε ως συνθετικά στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία μαζί με την προσωπική (ατομική) ταυτότητα συνθέτουν την ταυτότητα του εγώ.

Ο Χουρδάκης στη “Γενική συνοπτική έκθεση” (σ.118) αξιολογώντας το διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού διαπιστώνει - με-ταξύ των άλλων - και τα ακόλουθα:

“Για το υλικό της Αυστραλίας η ελληνική ιστορία αποτελεί το πρότυπο στο οποίο υπαγάγονται τόσο η έννοια της εξέλιξης του ανθρώπου, όσο και τα πολιτισμικά προϊόντα των άλλων πολιτισμών. Η κεντρική ιδεολογική έννοια που κυριαρχεί δείχνει αφενός μια υπέροχη αξιολογικά ελληνοκεντρική αντίληψη του περιεχομένου των τευχών και αφετέρου προβάλλει την Ελλάδα ως το μοναδικό εθνικό πολιτιστικό υποκείμενο που επηρεάζει άλλους εθνικούς πολιτισμικούς εαυτούς, αλλά δεν επηρεάζεται από αυτούς και απουσιάζουν σχεδόν οι αναφορές στην παροικιακή ζωή, ιστορία και πολιτισμό της Αυστραλίας.”

Σε άλλο σημείο της έκθεσής του (σ. 118 κ.ε) ο Χουρδάκης αναφερόμενος στο θέμα της ανάπτυξης της “εθνικής” ταυτότητας - μέσω του διδακτικού υλικού - παρατηρεί:

“Σ’ ό,τι αφορά την ανάπτυξη της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, παρατηρούμε ότι το υλικό των Ιωαννίνων αναπτύσσει την ελληνική ταυτότητα χωρίς υπέρμετρες εθνικιστικές λογικές. Η προσέγγιση ακόμα και μέσα από τις ενότητες που έχουν καθαρά χαρακτηριστικά ιστορικό “γίνεται με γνώμονα τον απαλλαγμένο από μισαλλοδοξία πατριωτισμό σε αρμονική σύζευξη με το πνεύμα συναδέλφωσης των λαών”. Στόχος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μια διπολιτισμική ταυτότητα.

Αντίθετα, στο υλικό του Καναδά η αρχαία ελληνική ιστορία είναι το μοντέλο μέσα στο οποίο εξαντλείται η διδασκαλία της ιστορίας του αρχαίου κόσμου. Με άλλα λόγια, η ελληνική αρχαιότητα χρησιμοποιείται σαν πρότυπο υπεριστορικό. Είναι αυτονόητο για τους συγγραφείς του τεύχους ότι η ιστορία του κόσμου είναι μόνον η ιστορία της Δύσης και μάλιστα η ελληνορωμαϊκή εκδοχή της.(...)

Οι αναφορές του δείχνουν καθαρά ότι εκείνο που ενδιαφέρει μια τέτοιου είδους ιστορία είναι μονάχα να προβληθούν οι Έλληνες σε σχέση με τους “άλλους” και όχι το πως οι “άλλοι” είδαν τους Έλληνες ή να προβληθεί και η δική τους ιστορία. (...)

Με δεδομένη, λοιπόν, τη βιογενετική και πολιτισμική προβολική αντίληψη περί κατ’αγωγής, η οποία αποδέχεται την εθνική ταυτότητα και ομοιογένεια και απορρίπτει την ετερογενή πολιτισμικότητα - που συνδέεται άμεσα με το υπάρχον κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον ή “πεδίο” - τα τρία αναλυόμενα εγχειρίδια για το λύκειο από το Τορόντο προβάλλουν συλλογικές ιστορικές εμπειρίες με έντονο το μυθικό τους υπόβαθρο, το οποίο το αναγάγει σε μια ιστορική γραφή ενός απώτερου παρελθόντος, που δεν διακόπτεται - ούτε και από το βυζαντινό παρελθόν-, προφανώς για λόγους μιας αδιάσπαστης συνέχειας, από τους διαφορετικούς χώρους και χρόνους που βιώνονται μέσα από την αποδημική ιστορία σε σχέση με τον μητροπολιτικό πολιτισμό. Ο συνεχής, αδιαφοροποίητος και αδιάσπαστος εθνικός ιστορικός χωροχρόνος σε μια οριζόντια

και ρέουσα χρονική προοπτική, επειδή χρησιμοποιείται ως επιχείρημα, δεν επιτρέπει και στα τρία εγχειρίδια τη διάσπαση του εθνικού continuum στην ιστορία από διαφοροποιημένες, ως ένα βαθμό, πολιτισμικές ταυτότητες, ετερότητες ή συνετερότητες”.

Αναφορικά με την άμβλυνση των κοινωνικών πολιτικών και πολιτισμικών στερεοτύπων ο Χουρδάκης (σ.23 κ.ε.) διαπιστώνει:

“Στο υλικό της Ολλανδίας προωθείται ουσιαστικά η καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, χωρίς όμως να φαίνεται ότι οι συγκρίσεις αυτές αμβλύνουν στην πραγματικότητα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά στερεότυπα των δύο λαών. Η αναφορά που γίνεται για τους Λαιστρυγόνες στις Περιπέτειες του Οδυσσέα κάθε άλλο θα λέγαμε ότι βοηθά στην άμβλυνση της ξеноφοβίας και την αποφυγή του ρατσισμού. (...)

Στο υλικό της Αυστραλίας, η προσπάθεια να προβληθεί / κατασκευαστεί μια πατρίδα ανώτερη από τις άλλες οδηγεί συχνά το υλικό αυτό σε ιστορικά και κοινωνικά αποπήματα, ασάφειες ή παρερμηνείες αλλά και εθνικά και κοινωνικά στερεότυπα ή ετικέτες, σεξισμούς και ρατσιστικές ιδεολογίες. Μέσα από ορισμένα αποσπάσματα διαφαίνεται ότι τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις αλλά και ο ρατσισμός στη βάση τους αποτελούν και στοιχειοθετούν αξιολόγηση της ίδιας της κοινωνικής ή εθνικής ομάδας, η οποία απεικονίζεται άλλοτε καλή και άλλοτε κακή, άλλοτε με θετικότητα ή αρνητικότητα και άλλοτε πάλι ως πεδίο προσέγγισης ή απόθησης.

Αντίθετα, τα εγχειρίδια της Νέας Υόρκης που παρουσιάζουν το Μινωικό και Μυκηναϊκό πολιτισμό δεν φαίνεται να προβάλλουν κοινωνικά, πολιτικά στερεότυπα και αποφεύγουν ρατσιστικές και σεξιστικές διατυπώσεις.(...)

Τα κοινωνικά, όμως, στερεότυπα και οι προκαταλήψεις με ιστορικές ανακρίβειες συχνά εμφανίζονται στις σελίδες του άλλου τμήματος του υλικού αυτού. Π.χ. η ωραιοποίηση της δουλείας γίνεται προφανώς για λόγους ενίσχυσης του εθνικού στοιχείου που θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από “μελανά” σημεία και να μην αντιφάσκει με όσα ακριβώς καταλόγισε στους άλλους μεσογειακούς πολιτισμούς. Στην ίδια στερεοτυπική και μεροληπτική λογική υπάρχουν κι άλλοι χαρακτηρισμοί που δείχνουν μια αθηνοκεντρική τάση εις βάρος άλλων Ελλήνων, όπως π.χ. των Σπαρτιατών.”

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα μορφωτικά περιεχόμενα της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο εξωτερικό αντλούνται σε μεγάλο βαθμό από το απώτερο ιστορικό, πολιτισμικό παρελθόν και στοχεύουν στην προώθηση της πίστης σε μια κοινή βιογενετική και πολιτισμική καταγωγή, και στη διαμόρφωση μιας εθνικής συνείδησης στις νέες γενιές της διασποράς.

Η τάση εξιδανίκευσης του παρελθόντος συνοδεύεται πολλές φορές από μια εξιδανικευμένη εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας. Αυτή η δεύτερη εξιδανίκευση συντελείται είτε μέσω των μορφωτικών περιεχομένων, είτε μέσω της οικογένειας (διηγήσεις των

γονέων ή των παππούδων-γιαγιάδων)³ είτε μέσα από τις ευκαιριακές επισκέψεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των διακοπών στην Ελλάδα (η Ελλάδα ως χώρα του ήλιου, της θάλασσας και της διασκέδασης) είτε, τέλος, μέσω της σύγχρονης τουριστικής διαφήμισης⁴.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες μια μερίδα παιδιών και νέων ελληνικής καταγωγής αποκτά μια εθνική συνείδηση, η οποία είναι προϊόν εξιδανικεύσεων και στερείται συγχρονικών στοιχείων.

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

3.4.2 Τα όρια αντοχής της εθνικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων της διασποράς

Η προώθηση της πίστης σε μια κοινή πολιτισμική καταγωγή εγγίζει τα όρια του μύθου και αποτελεί μια συντηρούμενη ιδεολογία που δεν έχει άμεση σχέση με την πραγματικότητα της διασποράς, ούτε και της σύγχρονης Ελλάδας. Πρόκειται για μια “ελληνική συνείδηση” που είναι προϊόν μιας *εξιδανίκευσης*, από τη μια του απώτερου πολιτισμικού παρελθόντος και της ορθοδοξίας, και από την άλλη της Ελλάδας ως χώρας.

Οι αρχαιοελληνικές και οι φολκλορικές (φουστάνελα) αμφιέσεις των παιδιών και των νέων σε πολιτιστικές, σχολικές ή παροικιακές εκδηλώσεις αποτελούν τα εμφανή σύμβολα αυτής της συντηρούμενης ιδεολογίας.

Στοιχεία συντήρησης αυτής της ιδεολογίας βρίσκει κανείς -όπως ήδη διαπιστώσαμε- και στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στους Έλληνες της διασποράς.

Ωστόσο, αυτή η ιδεολογία δεν καλλιεργείται μόνο στο σχολείο αλλά και στους διά-

³ Στην πρόσφατη μελέτη μας που αφορά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία διαπιστώσαμε ότι η οικογένεια δίδει ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική σχέση των παιδιών με την ελληνική γλώσσα, την Ελλάδα και ότι είναι ελληνικό. Αυτό σημαίνει ότι η σχέση που αποκτά το παιδί με την Ελλάδα, μέσω της οικογένειας του δεν είναι οπωσδήποτε εκλογικευμένη.

⁴ Σ' αυτό το σημείο θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω ότι μου προξένησε εντύπωση μια έκθεση έργων ζωγραφικής μαθητών ελληνικής καταγωγής, ηλικίας 6-12 ετών, που είχα την ευκαιρία να δω την άνοιξη του 1991 στην ελληνική κοινότητα του Σύδνεϋ. Οι περισσότερες ζωγραφίες παρέπεμπαν στην ελληνική αρχαιότητα και στην Ελλάδα ως χώρα διακοπών.

φορους παροικιακούς φορείς και οργανώσεις και αποτελεί συστατικό στοιχείο των διαδικασιών που συντηρούν την ιδεολογική συνοχή των Ελλήνων της διασποράς, οι οποίοι συγκροτούν- όπως υπογραμμίσαμε στο κεφάλαιο 3.1.1 (μακροεπίπεδο)- μαζί με τους ελλαδίτες Έλληνες μια “*ιδεολογική κοινότητα*”.

Υποθέτουμε ότι αυτή η ιδεολογία επηρεάζει σ’ ένα βαθμό την κοινωνικοποίηση του ατόμου, αλλά δεν διαμορφώνει την πολιτισμική του ταυτότητα, μια και αυτή διαμορφώνεται σε μια συνεχή και αδιάκοπη διαδικασία επεξεργασίας των καθημερινών βιωμάτων, εμπειριών και παραστάσεων. Αν τα καθημερινά βιώματα, οι εμπειρίες, οι παραστάσεις, και οι γνώσεις, προέρχονται από ένα διπολιτισμικό - διγλωσσικό περιβάλλον, τότε και η *πολιτισμική ταυτότητα* του ατόμου θα έχει *διπολιτισμικό χαρακτήρα*.

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

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

Την εθνική ταυτότητα, η οποία είναι προϊόν της εξιδανίκευσης και της μυθοποίησης του παρελθόντος και δεν συνοδεύεται από τα συγχρονικά στοιχεία που προαναφέραμε, την αποκαλούμε “*εικονική εθνική ταυτότητα*”⁵ και την αντιδιαστέλλουμε από την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία είναι προϊόν της διαδικασίας πολιτισμοποίησης, και γενικότερα κοινωνικοποίησης, του ατόμου κάτω από συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες.

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

⁵ Ο όρος “*εικονική εθνική ταυτότητα*” δεν έχει τόσο τη σημασία του ψεύτικου, όσο του αναφερόμενου στην εικόνα, στον τύπο, και όχι στην ουσία των πραγμάτων. Η εικονική εθνική ταυτότητα είναι προϊόν μιας ιδεολογίας και στερείται υλικής βάσης.

χωρίς να γίνονται αντικείμενο στιγματισμού από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα).

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

Αυτό που αποκαλέσαμε εικονική εθνική ταυτότητα δεν έρχεται αντιμέτωπο με την πραγματικότητα και, κατά συνέπεια, το άτομο δεν αισθάνεται την αντίφαση μεταξύ εικονικής εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής ταυτότητας.

Σε περίπτωση, όμως, παλιννόστησης ή και μόνο άμεσης επαφής με την πραγματικότητα, αυτή η αντίφαση αναδεικνύεται και μπορεί ν' αποβεί μοιραία για το άτομο, επειδή η πολιτισμική του ταυτότητα διαφοροποιείται από εκείνη των ελλαδιτών. Και το κυριότερο η εικονική εθνική ταυτότητα και η εξιδανικευμένη εικόνα που είχε για την Ελλάδα, καταρρέουν σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, που δεν του αφήνουν περιθώρια για ομαλή κοινωνικοπολιτισμική ένταξη ή έστω προσαρμογή.

Αυτό το πρόβλημα περιγράφεται παραστατικά και αυθεντικά από έναν "παθόντα", ο οποίος προέρχεται από την ελληνική μειονότητα της Αλβανίας, είναι φιλόλογος και συγγράφει τη διδακτορική του διατριβή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Λέει, λοιπόν, ο συγκεκριμένος φιλόλογος: "[...] το τρίτο που θα ήθελα να επισημάνω είναι αυτό το πρόβλημα της ψυχολογικής περιθωριοποίησης ή τέλος πάντων του ψυχολογικού αντίκτυπου που έχουν όλες αυτές οι καταστάσεις στα παιδιά αυτά.

Πρέπει να πω το εξής, έρχονται από την Αλβανία, ή και από άλλες χώρες, φαντάζομαι, στην Ελλάδα έχοντας στο νου τους μια εξιδανικευμένη εικόνα της Ελλάδας. Δηλαδή, να είσατε σίγουροι ότι τη φαντάζονται την Ελλάδα πάρα πολύ διαφορετική από αυτή που βρίσκουν εδώ. Έχουν ένα μύθο ο οποίος, δυστυχώς, καταρρέει ακόμα και στα σύνορα. Ακόμη και τη στιγμή που παραδίδει ο γονιός το διαβατήριό για να περάσει" (βλ. Δαμανάκης 1997β, 35).

Ενδεικτική, επίσης, είναι η μαρτυρία ενός ομογενούς εκπαιδευτικού από την Αυστραλία, ο οποίος έλαβε μέρος το Δεκέμβριο του 1997 στο επιμορφωτικό σεμινάριο που υλοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης στα πλαίσια του προγράμματος Παιδείας Ομογενών.

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

— Ήταν πρώτη φορά τότε, που ερχόσουν εδώ πέρα; Δηλαδή, εσύ ήσουν γέννημα-θρέμμα της Αυστραλίας. Μέχρι τα 22 σου χρόνια, ποια ήταν η βιογραφία σου;

— *“Μέχρι 22 χρονών, δεν είχα βγει έξω από την Αυστραλία ποτέ. Αγαπούσα την Ελλάδα-και την αγαλώ- εξαιρετικά, αισθανόμουν και αισθάνομαι Έλληνας, μέχρι αίματος, και να πω εδώ πέρα ότι θεωρούσα τον εαυτό μου και Κρητικό, αγαπούσα την Κρήτη πάρα πολύ”.*

— Να ρωτήσω κάτι; Η εικόνα που είχες για την Ελλάδα, και η οποία ξαφνικά κατέρευσε, αυτή η εικόνα, πώς είχε δημιουργηθεί, πώς είχε προκύψει;

— *“Είχε προκύψει καταρχήν απ’ τους γονείς μου, από το σπίτι, που μου έλεγαν πώς ήταν η Ελλάδα, πώς μεγαλώσανε. Μου εξηγούσανε πώς ήταν εκεί πέρα στο χωριό, πώς μεγαλώσανε, τις εργασίες τους, και από ‘κει είχε προκύψει η εικόνα που είχα για την Ελλάδα. Βασικά από τους γονείς μου πρώτα”.*

— Ωραία. Το σχολείο, το σχολείο σου, ποιο ρόλο είχε παίξει στη δημιουργία αυτής της εικόνας;

— *“Να πω εδώ πέρα αυτό που πιστεύω. Δεν έδωσε ολοκληρωμένη εικόνα για την Ελλάδα, επειδή υπήρξε και έλλειψη χρόνου δίνει περισσότερο έμφαση στη γλώσσα της Ελλάδας, και όχι στη σύγχρονη Ελλάδα. Γνώριζα τη γλώσσα, τον πολιτισμό της Ελλάδας, αλλά όχι τι είναι η σύγχρονη Ελλάδα. Δεν είχα δώσει και πάρα πολύ έμφαση μέσα στη διδακτέα ύλη, στο τι είναι. Και αυτό ήταν μια έλλειψη, δόθηκαν πάρα πολύ περιορισμένα στοιχεία. Να πω και το άλλο, όμως. Από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με τα τραγούδια, τη μουσική, διάφορες συνεντεύξεις και επισκέψεις που γίνονται... μας δώσανε, μου δόθηκε, μια περιορισμένη εικόνα, του τι είναι η Ελλάδα, αλλά όταν ήρθα αντιμέτωπος με την πραγματικότητα τα βρήκα κάπως δύσκολα”.*

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

3.4.3 Προοπτικές και περιεχόμενα της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

Η κατάσταση που αναλύσαμε παραπάνω, με τη βοήθεια των όρων εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, οφείλεται στο γεγονός ότι οι Έλληνες της διασποράς και οι ελλαδίτες Έλληνες λειτουργούσαν στο παρελθόν, και λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό και σήμερα, ως μια “ιδεολογική κοινότητα”, με χωρίς ή με περιορισμένη υλική βάση.

Όπως, όμως, υπογραμμίσαμε στο κεφάλαιο 3.1.1 (μακροεπίπεδο) η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, των μέσων επικοινωνίας και συγκοινωνίας, οι νέες συνθήκες στο “παγκόσμιο χωριό” διαμορφώνουν νέες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας υλικής βάσης μεταξύ των Ελλήνων της Ελλάδας και της διασποράς, πάνω στην οποία μπορεί να οικοδομηθεί μια νέα εθνοπολιτισμική ταυτότητα και μια νέα σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ελλαδιτών Ελλήνων και Ελλήνων της διασποράς.

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

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

Όπως έχουμε κατ’ επανάληψη υπογραμμίσει, οι πραγματικές συνθήκες διαβίωσης των ελληνοπαίδων εξωτερικού είναι διπολιτισμικές - διγλωσσικές, ή και πολυπολιτισμικές - πολυγλωσσικές, και, επομένως, η ώσμωση των δυο πολιτισμών και η σύνθεσή τους στα πλαίσια διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου είναι αναπόφευκτα.

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

Η προσπάθεια αναχαίτισης αυτής της εξέλιξης είτε μέσω της δημιουργίας ειδικών ξεχωριστών μορφών εκπαίδευσης για τα ελληνόπουλα της διασποράς, όπως για παράδειγμα αμιγή ελληνικά σχολεία, είτε μέσω της εξαγωγής από την Ελλάδα πολιτισμικών προτύπων ξένων προς τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις των παιδιών, είτε μέσω ιδεολογημάτων, δεν οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Το παιδαγωγικό ζητούμενο είναι, ξεκινώντας από τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης του παιδιού, να αξιοποιήσουμε τα όποια ελληνογενή στοιχεία υπάρχουν, να τα

εμπλουτίσουμε και να τα διασυνδέσουμε σταδιακά με πολιτισμικά στοιχεία από τη σύγχρονη Ελλάδα.

Το γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό ζητούμενο είναι η εγκαίνιαση νέων μορφών επικοινωνίας και, αλληλεπίδρασης, μεταξύ της Ελλάδας και των Ελλήνων της διασποράς στα πλαίσια των νέων παγκόσμιων εξελίξεων.

Εκτιμούμε ότι αυτές οι εξελίξεις διευκολύνουν την δημιουργία νέων μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και μια προσπάθεια για αλλαγή των περιεχομένων διδασκαλίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, έτσι ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης των ελληνοπαίδων της διασποράς και να έχουν ένα νόημα για τη ζωή τους στις χώρες που ζουν.

Οι νέες παγκόσμιες εξελίξεις οδηγούν, από την άλλη πλευρά, στη δημιουργία πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών συνθηκών σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες, εκτός εκείνων στις οποίες ζει η πλειονότητα των Ελλήνων της διασποράς, και οι οποίες ήταν ανέκαθεν πολυπολιτισμικές (π.χ. Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία, Γερμανία, Βρετανία, Ν. Αφρική κλπ.)

Αυτό σημαίνει ότι η *πολυπολιτισμικότητα* και η *πολυγλωσσία* αποτελούν πλέον μόνιμα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών - και ιδιαίτερα των κοινωνιών που ζουν οι Έλληνες της διασποράς - και, επομένως, δεν επιτρέπεται να αγνοηθούν κατά τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τους ομογενείς, καθώς και κατά την παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό.

Τα θέματα της αγωγής και της εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες τα πραγματεύεται, ως γνωστό, ο κλάδος της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.⁶

Επειδή τα θέματα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν μπορούν να πραγματευθούν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, θα περιοριστούμε στην παράθεση των βασικών αρχών (αξιομάτων) της διαπολιτισμικής θεωρίας, οι οποίες εκτιμούμε ότι πρέπει να διέπουν και το προς παραγωγή διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε ομογενείς και αλλογενείς στο εξωτερικό.

⁶ Η συζήτηση γύρω από το θέμα συνεχίζεται με αμείωτο ενδιαφέρον και η σχετική διεθνής βιβλιογραφία δεν είναι μόνο πλούσια, αλλά πολλές φορές και αντιφατική. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους πρόσφατους τίτλους που μπορούν να βοηθήσουν τον αναγνώστη να αποκτήσει μια έστω αδρομερή εικόνα γύρω από το πολυσύνθετο πολιτικό, πολιτισμικό και παιδαγωγικό θέμα της αγωγής και της εκπαίδευσης κάτω από πολυπολιτισμικές συνθήκες: Bissoondath 1994, Goldberg 1994, Guibernau - Rex 1997, Hohmann - Reich 1989, Huddleston 1996, Luchtenberg - Nieke 1994, Lynch 1992, Μάρκου 1995, Modgil (κ.α 1986) 1997, Ταϊήλοφ (1994) 1997.

3.4.3.1 Αρχές (αξιώματα) της διαπολιτισμικής θεωρίας και η σημασία τους για το περιεχόμενο της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των ομογενών⁷

Σύμφωνα με τον Μ. Hohmann (1989, 16), η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής συνοψίζεται στην ακόλουθη τριάδα:

- α) “Συνάντηση” των πολιτισμών,
- β) παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση, και
- γ) δρομολόγηση “πολιτισμικών ανταλλαγών” και “πολιτισμικού εμπλουτισμού”.

Η συνάντηση των πολιτισμών οφείλει, σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, να λαμβάνει χώρα στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας.

Αρχή 1η: Ισοτιμία των πολιτισμών

Το αίτημα για συνάντηση και αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στη βάση της πολιτισμικής ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας βασίζεται στο αξίωμα περί *ισοτιμίας των πολιτισμών*, το οποίο προέρχεται από την Εθνολογία.

Η αποδοχή των πολιτισμών ως ισότιμων συνεπάγεται θεωρητικά καθώς, επίσης, και πρακτικά προβλήματα, δεδομένου ότι όποιος διαπαιδαγωγεί και εκπαιδεύει είναι υποχρεωμένος να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες πολλές φορές είναι προϊόν συγκρίσεων, αξιολογήσεων και ιεραρχήσεων, που φαίνεται να αντιφάσκουν στο αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών.

Για λόγους οικονομίας χώρου δεν θα αναφερθούμε σ’ αυτά τα προβλήματα, αλλά περιοριζόμαστε να αναφέρουμε ότι στην παιδαγωγική συζήτηση εκείνο που προέχει είναι η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του διπολιτισμικά ή και πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Αν το άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα.

Σ’ αυτό το σημείο θεωρούμε αναγκαίο να υπογραμμίσουμε, επίσης, ότι σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη, η οποία έχει ως αφετηρία τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και εκείνο της χώρας υποδοχής, η διαπολιτισμική θεωρία αποδέχεται και την ύπαρξη ενός “ενδιάμεσου πολιτισμού”, του λεγόμενου “πολιτισμού των μεταναστών” (Migrantenkultur). Ο πολιτισμός αυτός είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, λόγω των

⁷ Το κείμενο που ακολουθεί είναι παρμένο από παλαιότερη μελέτη μας (βλ. Δαμανάκης 1997, σ. 99 κ.ε). Σ’ αυτή τη μελέτη οι σκέψεις που ακολουθούν διατυπώθηκαν σε σχέση με την εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην, ωστόσο πολυπολιτισμική, Ελλάδα. Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε αυτές τις σκέψεις και στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού.

επιδράσεων που δέχεται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με τη λογική της διαπολιτισμικής θεωρίας, αυτός ο ενδιαμέσος πολιτισμός πρέπει να αντιμετωπιστεί ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης και υποδοχής.

Το αίτημα για ισότιμη αντιμετώπιση του ενδιαμέσου πολιτισμού των μεταναστών ως ισότιμων με εκείνους των χωρών προέλευσης και υποδοχής αποτελεί μια προχωρημένη εφαρμογή του αξιώματος περί “ισοτιμίας των πολιτισμών” και έχει δώσει αρκετά ερεθίσματα για θεωρητικές συζητήσεις.

Στην Ελλάδα και στη σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία δεν έχει συζητηθεί αυτό το θέμα, παρόλο που έχει ανακύψει ως “πρόβλημα”, τουλάχιστον στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι). Σε παλαιότερη μελέτη μας μάλιστα (βλ. Δαμανάκης 1997α, 67 κ.ε) συζητήσαμε την ελληνοκεντρική στάση των υπευθύνων, για την έγκριση διδακτικού υλικού, μελών του Π.Ι και τη συγκαλυμμένη αρνητική στάση τους απέναντι στην “υβριδική κουλτούρα” των αποδήμων Ελλήνων.

Σε σχέση με τον ενδιαμέσο πολιτισμό των μεταναστών και τη συμπερίληψή του στο εκάστοτε διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό θεωρούμε, ωστόσο, αναγκαίες τις ακόλουθες επισημάνσεις:

- *Η αναγνώριση του ενδιαμέσου πολιτισμού των αποδήμων και η συμπερίληψή του στο διδακτικό υλικό κρίνεται από παιδαγωγικής πλευράς σκόπιμη, γιατί μ’ αυτό τον τρόπο ενεργοποιούνται τα βιώματα και οι παραστάσεις του παιδιού και του δίδεται η ευκαιρία να αναγνωρίσει τον εαυτό του μέσα στο υλικό και να το αποδεχτεί.*
- *Αυτός, όμως, ο ιδιότυπος πολιτισμός οφείλει να συνεξετάζεται με εκείνον της χώρας προέλευσης και υποδοχής, έτσι ώστε να γίνεται και στους δέκτες του διδακτικού υλικού κατανοητό, ότι αυτός είναι δημιούργημα μιας συγκεκριμένης ιστορικής εξέλιξης και συγκυρίας.*
- *Η πραγματέυση του πολιτισμού των αποδήμων δεν επιτρέπεται να εξαντλείται σε αναφορές σε μια “εργατική υποκοιλτούρα” πράγμα που συμβαίνει εν μέρει στα υπάρχοντα πακέτα διδακτικού υλικού, (βλ. π.χ. τη σχετική “Γενική συνοπτική έκθεση” του Χουρδάκη σ. 118), αλλά να καλύπτει όσο το δυνατό περισσότερες διαστάσεις της οικονομικής, κοινωνικοπολιτισμικής και πολιτικής ζωής των Ελλήνων της διασποράς(και στο βαθμό που είναι δυνατό, οι διαστάσεις αυτές να συνεξετάζονται με τις αντίστοιχες των κοινωνιών προέλευσης και υποδοχής).*

Σε επίπεδο θεωρίας εκκρεμεί μια σε βάθος συζήτηση των πολιτισμικών αξιών των Ελλήνων της διασποράς σε σχέση με τις επικρατούσες πολιτισμικές αξίες στη σύγ-

χρονη Ελλάδα. Τελικά, αν εξαιρέσουμε την ιδεολογία περί κοινής βιογενετικής και πολιτισμικής καταγωγής και το σχετικό συναισθηματικό φορτίο της, τι είναι αυτό⁸ που συνδέει και συνενώνει τους Έλληνες της διασποράς μεταξύ τους και με τους ελλαδίτες Έλληνες;

Αν δεχτούμε ότι η υλική βάση στην οποία αναφερόθηκαμε παραπάνω, καθώς και οι δυνατές νέες μορφές αλληλεπίδρασης δεν υπάρχουν ακόμα, τότε ο κατεξοχήν συνδυαστικός κρίκος μεταξύ των απανταχού Ελλήνων φαίνεται να είναι η εν λόγω ιδεολογία. Η ανάλυση, επομένως, των συνθετικών της στοιχείων και των πιθανών πολιτισμικών αξιών που ενυπάρχουν σ' αυτήν είναι αναγκαία όσο ποτέ.

Σε μια τέτοια ανάλυση θα συζητηθεί αναπόφευκτα το θέμα της “οικουμενικότητας” ή της “σχετικότητας” των αξιών που ενυπάρχουν στην εν λόγω ιδεολογία. Σ' ό,τι αφορά το θέμα αυτό παραπέμπουμε στη σχετική μελέτη μας (βλ. Δαμανάκης 1997, 99 κ.ε) και στην εκεί μνημονευόμενη βιβλιογραφία και περιοριζόμαστε στο παρόν κεφάλαιο στις ακόλουθες ορθοθετικές επισημάνσεις.

Αν αποδεχτούμε τη θέση περί “οικουμενικότητας” του ελληνισμού, και ότι οι αξίες που συνδέουν τους απανταχού Έλληνες είναι καθολικές και ανάγονται κυρίως στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό και στην ορθοδοξία- αν δεχτούμε, δηλαδή, την εξειδίκευση για την οποία μιλήσαμε στο κεφάλαιο 3.4.1, τότε εγκλωβιζόμαστε μεθοδολογικά σε μια λογική που δεν αφήνει περιθώρια ανάλυσης των εξελίξεων της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής των Ελλήνων της διασποράς και των συγχρονικών στοιχείων της εθνοπολιτισμικής ταυτότητάς τους.

Αν πάλι, από την άλλη μεριά, αποδεχτούμε άκριτα τη “σχετικότητα” των αξιών, τότε διατρέχουμε τον κίνδυνο να χαθούμε στην αναζήτηση και στις αναλύσεις της “διαφορετικότητας” των κάθε φορά σε διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες ζώντων και δρώντων ατόμων ελληνικής καταγωγής.

Η οριοθέτηση των παραπάνω δύο ακραίων καταστάσεων δεν σημαίνει ότι η ζητούμενη αλήθεια βρίσκεται στη μέση. Το ζητούμενο βρίσκεται, σύμφωνα με τη δική μας θεωρητική προσέγγιση, στην ιστορικότητα των αξιών, που με τη σειρά της ανάγεται στην ιστορική εμπειρία ότι ο πολιτισμός και, κατά συνέπεια, οι πολιτισμικές αξίες, δεν είναι στατικός αλλά δυναμικός και εξελισσόμενος.

Αν δεχτούμε την *ιστορικότητα* του πολιτισμού και των πολιτισμικών αξιών ως θεωρητική αφετηρία, τότε η λογική συνέπεια είναι η αποδοχή της σχετικότητας και όχι

⁸ Στα στοιχεία που συνδέουν τους Έλληνες της διασποράς μεταξύ τους και με τους ελλαδίτες ανήκει αναμφίβολα και η θρησκεία. Επειδή, όμως, η ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία ενώνει όλους τους ορθόδοξους και όχι μόνο τους Έλληνες ορθόδοξους, και επειδή δεν είναι όλοι οι Έλληνες χριστιανοί ορθόδοξοι, δεν την συζητούμε σ' αυτό το σημείο ως ειδικό και αποκλειστικά για τους Έλληνες ισχύοντα συνδυαστικό κρίκο.

της οικουμενικότητας των αξιών. Μ' αυτή την έννοια, βέβαια, σχετικότητα δεν σημαίνει ότι όλα είναι ρευστά ή ότι κάθε αξία και κάθε κοινωνικός κανόνας έχουν την ίδια ισχύ, την ίδια κοινωνική αποδοχή, το ίδιο κοινωνικό αντίκρισμα. Ιστορικότητα των αξιών σημαίνει ότι οι αξίες είναι ιστορικά δημιουργήματα, και όχι μεταφυσικές-γεννούνται στα πλαίσια συγκεκριμένων ιστορικών συγκυριών και έχουν πεπερασμένη χωροχρονική ισχύ. Αυτό που χθες είχε απόλυτη ισχύ σήμερα αρχίζει να σχετικοποιείται και αύριο μπορεί να έχει μετεξελιχθεί σε κάτι άλλο ή να μην ισχύει καθόλου.

Η “εθνική ταυτότητα”, για παράδειγμα, δημιούργημα των τελευταίων δύο αιώνων και στενά συνδεδεμένη με το έθνος-κράτος, τείνει σήμερα να μετεξελιχθεί στην Ευρώπη σε “ευρωπαϊκή ταυτότητα” στα πλαίσια όχι πλέον του έθνους-κράτους, αλλά ενός υπερεθνικού και πολυπολιτισμικού σχηματισμού, της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τώρα, ποιες αρχές ισχύουν περισσότερο ή λιγότερο, είναι κοινά αποδεχτές, και, επομένως, μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για τη διασφάλιση μιας κοινωνικής συναίνεσης - ποιες βρίσκονται σ' ένα μεταβατικό στάδιο και ποιες λειτουργούν ανασταλτικά στις διαδικασίες πολιτισμικής αλληλεπίδρασης είναι ένα θεμελιώδες και συνεχές ερώτημα η απάντηση του οποίου είναι δυνατή στα πλαίσια ενός κοινωνικού διαλόγου (discourse). Ενός διαλόγου, συνθετικά στοιχεία του οποίου πρέπει να είναι ο επιστημονικός, ο πολιτικός και ο κοινωνικός λόγος. Στην περίπτωση μας ενός διαλόγου μεταξύ των ελλαδικών Ελλήνων και των Ελλήνων της διασποράς, στη βάση της *ισοτιμίας*, της *αμοιβαιότητας* και του *ορθού λόγου*.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών δεν είναι ένα δόγμα ή μια ηθική αρχή, αλλά πολύ περισσότερο ένα θεωρητικό-μεθοδολογικό κατασκευάσμα, με σημαντικές για την πράξη συνέπειες. Η ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στα πλαίσια του κοινωνικοπολιτισμικού γίγνεσθαι αποτελεί πρακτική και για την εκπαιδευτική πράξη δημιουργική εφαρμογή της παραπάνω αρχής.

β) Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης⁹

Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνοτική ή κοινωνική προέλευσή του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εξέλιξή του. Αντίθετα, η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή και, επομένως, με περιορισμό των

⁹ Η αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αποτελεί προέκταση και συγκεκριμενοποίηση της συζήτησης που ξεκίνησε στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και που συμπυκνώθηκε στους όρους “υπόθεση του ελλείμματος” και “υπόθεση της διαφοράς”. Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ή από τις μειονότητες, είναι, σε σύγκριση με εκείνο των παιδιών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ελλειμματικό.

μορφωτικών του ευκαιριών. Είναι προφανές ότι από παιδαγωγικής πλευράς επιβάλλεται η αποδοχή των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και μάλιστα ως ισότιμων μεταξύ τους. Όμως, η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών προϋποθέτει την ισότιμη αποδοχή των πολιτισμών προέλευσής τους, δηλαδή, μεταξύ των αρχών (αξιομάτων) “ισοτιμία των πολιτισμών” και “ισοτιμία των μορφωτικών κεφαλαίων” των παιδιών υπάρχει μια άμεση σχέση.

Για να αποδεχτούμε τα μορφωτικά κεφάλαια, που φέρνουν τα παιδιά διαφορετικής κοινωνικής ή και πολιτισμικής προέλευσης, ως ισότιμα μεταξύ τους, πρέπει πρώτα να αποδεχτούμε την ισοτιμία των πολιτισμών, από τους οποίους προέρχονται τα παιδιά. Η αποδοχή της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων κινείται σ’ ένα *μικροεπίπεδο* και προϋποθέτει την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, που κινείται σ’ ένα *μακροεπίπεδο*.

Μ’ άλλα λόγια, για να αποδεχτούμε τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις του μεταναστόπουλου, που έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο, πρέπει να αποδεχτούμε ότι οι μετανάστες διαθέτουν ένα πολιτισμό, ο οποίος είναι γι’ αυτούς τόσο σημαντικός, όσο είναι και ο πολιτισμός της κοινωνίας υποδοχής για τα μέλη της. Η αποδοχή της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και η αξιοποίηση αυτών των κεφαλαίων στο σχολείο είναι μια θεμελιώδης παιδαγωγική-διδασκτική αρχή, η οποία πρέπει να διέπει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή ισοδυναμεί με απόρριψη του ίδιου του μαθητή, πράγμα που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης και μειώνει σημαντικά τις εκπαιδευτικές του ευκαιρίες.

γ) Η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών

Η τρίτη αρχή (αξίωμα) της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών, με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών για τους μειονοτικούς μαθητές. Η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και η προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών τους. Η πολιτική της αφομοίωσης και η αναγόρευση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών ως δυσλειτουργικού, μειώνουν τις μορφωτικές τους ευκαιρίες και δυσχεραίνουν σημαντικά τη διαδικασία απόκτησης μιας κοινωνικοπολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας.

Το σχολείο οφείλει, λοιπόν, να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την δεύτερη.

δ) Ο κάτω από πολυπολιτισμικές συνθήκες αναπτυσσόμενος άνθρωπος ως αφετηρία και στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης

Τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης **α) ισοτιμία των πολιτισμών, β) ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) παροχή ίσων ευκαιριών** συνδέονται με θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα, έχουν, όμως, συγχρόνως εμπλουτίσει σημαντικά τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη.

Σύμφωνα με την εμπειρία που αποκτήσαμε στα πλαίσια ενός πειραματικού προγράμματος για την παραγωγή διδακτικού υλικού για τα ελληνόπουλα στη Γερμανία (βλ. Δαμανάκης/Δήμιου 1994), υπάρχουν αρκετά περιθώρια συγκεκριμενοποίησης και παιδαγωγικής εφαρμογής των παραπάνω αξιωμάτων.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα τα παραπάνω αξιώματα συμπυκνώθηκαν στην ακόλουθη διδακτική-μεθοδολογική αρχή, η οποία λειτούργησε ως γνώμονας για την παραγωγή του διδακτικού υλικού: *Αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.*

Είναι προφανές ότι η παραπάνω διδακτική-μεθοδολογική αρχή αποτελεί μια μορφή συγκεκριμενοποίησης των τριών αξιωμάτων και έχει ως αφετηρία και στόχο το αναπτυσσόμενο άτομο (στην περίπτωση του πειραματικού προγράμματος το διπολιτισμικά-διγλωσσικά αναπτυσσόμενο ελληνόπουλο στη Γερμανία).

Ο παιδοκεντρικός προσανατολισμός της παραπάνω διδακτικής-μεθοδολογικής αρχής ανάγεται στην παραδοχή, ότι αν υπάρχουν αξίες που έχουν ένα οικουμενικό χαρακτήρα, είναι εκείνες που αφορούν στον άνθρωπο ως οντογένεση. Το δικαίωμα του ατόμου για απρόσκοπτη ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων του θεωρούμε ότι είναι μια πανανθρώπινη αξία με ανθρωπολογική βάση. Ο σεβασμός και η πραγμάτωση αυτού του δικαιώματος σίγουρα ποικίλουν από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία. Μ' αυτή την έννοια η ισχύ και αυτής της πανανθρώπινης, και ανθρωπολογικά θεμελιωμένης αξίας είναι σχετική.

Η πραγμάτωση των δυνητικών ικανοτήτων του ατόμου, λαμβάνει κάθε φορά χώρα κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές πολιτισμικές, πολιτικές, οικογενειακές κλπ. συνθήκες. Στην περίπτωση των ατόμων που ανήκουν σε μια πολιτισμικά διαφορετική ομάδα οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσονται αυτά είναι διπολιτισμικές-διγλωσσικές. Ωστόσο, όμως, το γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον είναι πολυπολιτισμικό-πολυγλωσσικό. Μ' αυτή την έννοια, αφετηρία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης είναι το κατά κανόνα διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο και η πολυπολιτισμική - πολυγλωσσική κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι στη παιδαγωγική θεωρία και πράξη τα εννοιολογικά ζεύγη *πολυπολιτισμικότητα - πολυγλωσσία* και *διπολιτισμικότητα - διγλωσσία* βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους.

3.5 Διδακτικές μεθοδολογικές αρχές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και των Στοιχείων Πολιτισμού

Συνοψίζοντας τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα παιδαγωγικά και για την εκπαιδευτική πράξη σημαντικά συμπεράσματα:

Η ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται κάθε φορά κάτω από συγκεκριμένες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και επηρεάζεται άμεσα απ' αυτές. Επειδή δε στην περίπτωση των ελληνοπαίδων εξωτερικού οι συνθήκες κοινωνικοποίησης τους είναι, κατά κανόνα, διπολιτισμικές - διγλωσσικές, κύρια χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους είναι η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία.

Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπεται να παραμελείται, αλλά, αντίθετα, να αποτελεί τη βάση για κάθε εκπαιδευτικό μέτρο, και προπάντων για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Μ' άλλα λόγια αφετηρία των εκπαιδευτικών μέτρων πρέπει να είναι η *διπολιτισμικότητα* και η *διγλωσσία* του ατόμου (ατομικό επίπεδο).

Επειδή, από την άλλη πλευρά, οι κοινωνίες στις οποίες ζουν οι Έλληνες της διασποράς είναι πολυεθνικές, πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές, η *πολυπολιτισμικότητα* και η *πολυγλωσσία* (σε επίπεδο της κοινωνίας υποδοχής, μεσοεπίπεδο) αποτελούν τη δεύτερη αφετηρία των εκπαιδευτικών μέτρων, και, γενικά, μιας παιδαγωγικής που έχει ως αντικείμενο μελέτης την παιδεία και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός του προς κατασκευή διδακτικού υλικού είναι - με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία (σε επίπεδο κοινωνίας), καθώς και τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία (σε ατομικό επίπεδο), και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των γλωσσών και των πολιτισμών (στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης) - να βοηθήσει τα παιδιά να διαμορφώσουν μια ταυτότητα που να αντιστοιχεί στη βιοτική τους πραγματικότητα.

Μ' άλλα λόγια, βασική παιδαγωγική-διδακτική αρχή του προς κατασκευή διδακτικού υλικού οφείλει να είναι η αποδοχή, η αξιολόγηση και η καλλιέργεια του διπολιτισμικού - διγλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών.

Μια ένσταση που θα μπορούσε να διατυπωθεί στην παραπάνω αρχή είναι ότι αυτή ξεκινά από την παραδοχή ότι τα παιδιά ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό διαθέτουν ένα διπολιτισμικό- διγλωσσικό κεφάλαιο, πράγμα που δεν ισχύει πάντα. Είναι γεγονός ότι δεν μπορούμε να προϋποθέσουμε ένα ανεπτυγμένο διπολιτισμικό-διγλωσσικό κεφάλαιο σε κάθε παιδί που έρχεται στο σχολείο. Ωστόσο, όπως δείξαμε και στο κεφάλαιο 3.2.1, όπου συζητήσαμε τους διάφορους τύπους διγλωσσίας - (βλ. ιδιαίτερα τύπο διγλωσσίας ΣΤ)- μπορούμε να προϋποθέσουμε τουλάχιστον ένα εν δυνάμει διπολιτισμικό-διγλωσσικό κεφάλαιο.

Η συνείδηση και μόνο ενός ατόμου ότι είναι ελληνικής καταγωγής και ο αυτο-

προσδιορισμός του ως Έλληνα, έστω και αν δεν ομιλεί ελληνικά και δεν είναι κοινω- νός του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού, αποτελούν στοιχεία αξιοποιήσιμα στη δι- δασκαλία και γενικά στην επικοινωνία μαζί του.

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι για άτομα που ανήκουν στον τύπο δι- γλωσσίας ΣΤ' (ψευδοδιγλωσσία ή δυνητική διγλωσσία) η ελληνική είναι πλέον ξένη γλώσσα και θα πρέπει να διδασχτεί ως τέτοια. Όπως, όμως, αναφέραμε ήδη στο κεφ. 3.2.1, για άτομα που ανήκουν στον τύπο διγλωσσίας ΣΤ', δεν κατέχουν και δεν ομι- λούν την ελληνική, αλλά έχουν μια θετική στάση έναντί της και διατηρούν κάποια στοιχεία από την ελληνική παράδοση και τον πολιτισμό, η ελληνική δεν είναι Ξένη Γλώσσα στην παραδοσιακή έννοια του όρου.

Μετά από τις παραπάνω αποσαφηνίσεις θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις διδακτικές - μεθοδολογικές συνέπειες της παιδαγωγικής-διδασκτικής αρχής που διατυ- πώσαμε παραπάνω, για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας και τη δι- δασκαλία Στοιχείων Πολιτισμού¹⁰.

3.5.1 Διδακτικές-μεθοδολογικές συνέπειες

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των διδακτικών-μεθοδολογικών συνεπειών που απορρέουν από την παραπάνω βασική αρχή, πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι αυτή συνδέει βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής και της διπολιτισμικής-διγλωσσικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Η αποδοχή και η διδακτική-μαθησιακή αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών προϋποθέτουν την αποδοχή και την ισότιμη αντιμετώπιση των δύο πολιτισμών από τους οποίους προέρχονται οι πο- λιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών. Αν αντιμετωπιστεί ο ένας ή ο άλλος πολιτι- σμός ως “κατώτερος”, τότε λογικά θα παραμεληθεί και θα παραγκωνιστεί και το μορ- φωτικό κεφάλαιο που προέρχεται απ' αυτόν.

¹⁰ Η διδασκαλία της γλώσσας συντελείται, κάθε φορά, σε συνάρτηση με συγκεκριμένα περιεχόμε- να. Μ' αυτή την έννοια θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι διδάσκοντας τη γλώσσα διδάσκει συγ- χρόνως και στοιχεία πολιτισμού. Ο συνδυασμός διδασκαλίας γλώσσας και πολιτισμικών στοιχείων, συγχρόνως, είναι μάλιστα στην περίπτωση των ελληνοπαίδων εξωτερικού αρκετά λειτουργικός, επει- δή συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου. Σ' αυτή τη λογική, για παράδειγμα, λειτουργεί το Παιδα- γωγικό Ινστιτούτο της Βόρειας Ρηνανίας - Βεστφαλίας Γερμανίας (Landesinstitut Soest) στην κατα- σκευή διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Β.Ρ.Β. Επειδή, όμως, αυτή η πρακτική οδηγεί στην παραμέληση της διδασκαλίας των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού, εμείς λειτουργούμε στη λογι- κή κατασκευής τόσο γλωσσικού υλικού, όσο και υλικού για τη διδασκαλία Στοιχείων Πολιτισμού.

3.5.1.1 Συνέπειες σχετικά με τα μορφωτικά περιεχόμενα και την ενεργοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών

Η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών προϋποθέτει την ενεργοποίησή του. Για να ενεργοποιηθεί όμως αυτό, θα πρέπει τα μορφωτικά περιεχόμενα της διδασκαλίας να εγγίζουν τις εμπειρίες, τις παραστάσεις και τα βιώματα των μαθητών, τα οποία βέβαια προέρχονται άμεσα από την κοινωνικο-πολιτισμική ζωή της παροικίας, καθώς και από εκείνη της κυρίαρχης ομάδας και, έμμεσα (καμιά φορά και άμεσα) από τη χώρα προέλευσης.

Αυτό σημαίνει ότι τα περιεχόμενα του διδακτικού υλικού πρέπει να αντλούνται από τρεις κοινωνικοπολιτισμικούς χώρους: *τη χώρα προέλευσης (Ελλάδα), τη χώρα υποδοχής και την παροικία.*

3.5.1.1.1 Θεματοποίηση της πολυπολιτισμικότητας

Από την άλλη πλευρά, όμως, δεν επιτρέπεται να μας διαφεύγει το γεγονός ότι οι κοινωνίες στις οποίες ζουν τα παιδιά είναι κατά κανόνα πολυπολιτισμικές. Επομένως, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο η πολυπολιτισμικότητα μπορεί και πρέπει να θεματοποιείται και στα πλαίσια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει στον κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο όπου ζουν τα ελληνόπουλα μπορεί να εκφράζεται στο διδακτικό υλικό, μέσα από διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, εικόνες, παραστάσεις και άλλα στοιχεία τα οποία έχουν αντληθεί - όπως τονίσαμε και παραπάνω- από τη ζωή των παιδιών. Η άντληση των περιεχομένων από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών παραπέμπει, όμως, άμεσα στην πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει σ' αυτό.

Στο διδακτικό υλικό μπορούν να εμφανίζονται πολλές επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες να εμπλέκονται άτομα (μαθητές) που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες. Στις συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις δεν γίνεται απλώς αναφορά στην πολυπολιτισμική κατάσταση, αλλά δίνονται ερεθίσματα στα παιδιά να σκεφτούν για τους διάφορους πολιτισμούς με τους οποίους έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή και να θεωρήσουν το δικό τους πολιτισμό σε σύγκριση μ' αυτούς.

3.5.1.2 Αποδοχή και αξιοποίηση του “μικτού” γλωσσικού κώδικα του μαθητή

Στο γλωσσικό διδακτικό υλικό για τα ελληνόπουλα στη Γερμανία¹¹ (Τμήμα Β', στην ενότητα “Στο Ζωολογικό Κήπο”, (Τετράδιο Εργασιών) περιέχεται η εξής αυθεντική πρόταση:

¹¹ Πρόκειται για το γλωσσικό διδακτικό υλικό που κατασκευάστηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με ευθύνη του καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη.

“Am Montag πήγαμε στο Zoo. Εκεί είδαμε δύο μικρούς Affen που μας έκαναν πολύ Spass”.

Αυτός ο “μικτός” γλωσσικός κώδικας είναι ο κώδικας των ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Αυτό τον κώδικα δεν τον απορρίπτουμε, αλλά τον αποδεχόμαστε καταρχήν διότι έτσι στο χρήστη του διδακτικού υλικού τη δυνατότητα να ταυτίσει τον εαυτό του μ’ αυτό και, μέσα από την ταύτιση, να αποκτήσει αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση.

Το γλωσσικό υλικό δεν επιτρέπεται βέβαια να περιορίζεται στην αποδοχή και “νομιμοποίηση” του “μικτού” γλωσσικού κώδικα των μαθητών, αλλά πρέπει να προχωρεί στην παρουσίαση εναλλακτικών λεκτικών λύσεων. Ο μαθητής οφείλει να αντιληφθεί ότι ο “μικτός” γλωσσικός κώδικας είναι λειτουργικός μόνο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και ότι η χρήση του έξω απ’ αυτές δεν διασφαλίζει την επικοινωνία. Ο μαθητής θα πρέπει, μ’ άλλα λόγια, να συνειδητοποιήσει σταδιακά ότι οι δύο γλωσσικοί κώδικες που εμφανίζονται στην πρόταση που παραθέσαμε παραπάνω αποτελούν ανεξάρτητα, αυτόνομα γλωσσικά συστήματα.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα από το διδακτικό υλικό για τη Γερμανία, ο μαθητής καλείται να διατυπώσει προφορικά και στη συνέχεια να γράψει την πρόταση, χρησιμοποιώντας μόνο τον ελληνόγλωσσο κώδικα. Ο δάσκαλος μπορεί βέβαια να ζητήσει από τους μαθητές να διατυπώσουν την πρόταση μόνο στα γερμανικά ή να αντικαταστήσουν κάποιες λέξεις της μιας γλώσσας με τις αντίστοιχες λέξεις της άλλης ή να σχηματίσουν παρόμοιες προτάσεις κάνοντας χρήση και των δύο γλωσσικών κωδίκων.

Τέτοια μεθοδολογικά παιχνίδια δεν οδηγούν απλώς σε μια αντιπαραθετική (αντιπαραβολική) σύγκριση των δύο γλωσσών, αλλά και σε μια συνειδητή διγλωσσία και, προπάντων, σε μια θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες.

3.5.1.3 Αγωγή προς μια συνειδητή διπολιτισμικότητα και διγλωσσία και μια θετική στάση απέναντι στις δύο γλώσσες και στους πολιτισμούς

Όπως αναφέραμε παραπάνω, ο μαθητής πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι οι δύο γλώσσες (ελληνική και γλώσσα της χώρας υποδοχής) αποτελούν αυτόνομα και μεταξύ τους ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα, τα οποία χρησιμοποιούνται ανάλογα με το συνομιλητή και την επικοινωνιακή περίσταση. Η εξάρτηση της χρήσης του ενός ή του άλλου γλωσσικού κώδικα από το συνομιλητή και την επικοινωνιακή περίσταση οδηγεί σε περιπτώσεις όπου επιβάλλεται η χρήση του ενός μόνο γλωσσικού κώδικα (π.χ. συνομιλία ενός Έλληνα μαθητή με Γερμανούς, Αμερικάνους, Αυστραλούς φίλους του οι οποίοι δεν μιλούν ελληνικά, ή με Έλληνες οι οποίοι δεν μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής), καθώς επίσης σε περιπτώσεις όπου επιβάλλεται η διαδοχική χρήση και των δύο κωδίκων (π.χ. περιπτώσεις διερμηνείας). Υπάρχουν βέβαια και επικοινωνιακές περιστάσεις όπου ο ομιλητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ως κώδικα επικοινωνίας

νωνίας τη μία ή την άλλη γλώσσα, ή και τις δύο εναλλάξ. Αυτή η δυνατότητα υπάρχει όταν οι συνομιλητές είναι όλοι δίγλωσσοι.

Η παραπάνω προβληματική και όχι μόνο αυτή- μπορεί να θεματοποιείται στο διδακτικό υλικό μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες συμμετέχουν συνομιλητές διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης και όπου χρησιμοποιούνται ως κώδικες επικοινωνίας περισσότερες από μία γλώσσες. Στις μεγαλύτερες τάξεις ο “μικτός” γλωσσικός κώδικας των μεταναστών (migrant language, ή εθνόλεκτος κατά άλλους ερευνητές) μπορεί να θεματοποιείται και σε μεταγλωσσικό επίπεδο.

Ως προς τη διδασκαλία των *Στοιχείων Πολιτισμού* θεωρούμε σημαντική τη θεματοποίηση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων που συνδέουν τις δύο χώρες (προέλευσης και υποδοχής), οδηγούν στην ενεργοποίηση του διπολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν τη διπολιτισμική τους κατάσταση.

Η κοινωνικοποιητική και διδακτική δύναμη κοινών ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων γίνεται κατανοητή από το ακόλουθο παράδειγμα.

Μεταξύ της 28ης Δεκεμβρίου 1997 και της 18ης Ιανουαρίου 1998 πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών”, ένα σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ένα πρόγραμμα φιλοξενίας μαθητών (ηλικίας 14-18 ετών) από την Αυστραλία και την Αργεντινή.

Μια μέρα του Ιανουαρίου 1998 δάσκαλοι και μαθητές επισκέφτηκαν το Συμμαχικό Νεκροταφείο στη Σούδα Χανίων, όπου κείνται και Αυστραλοί στρατιώτες, θύματα του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης-ξενάγησης ένας Ελληνοαυστραλός μαθητής λειε στη συνοδό-δασκάλα του:

“Μου ’ρχεται να τραγουδήσω τον εθνικό ύμνο της Αυστραλίας”.

“Να τραγουδήσουμε και τον εθνικό ύμνο της Ελλάδας”, φωνάζει ένας δεύτερος.

Ο Ελληνοαυστραλός δάσκαλος που μας διηγήθηκε το περιστατικό, κατέληξε λέγοντας: *“Έτσι, όλοι μαζί με ευλάβεια και κατάνυξη, και ενώ είχε αρχίσει να σουρουπώνει, τραγουδήσαμε τους εθνικούς ύμνους των δύο χωρών. Ήταν και για μένα ένα συνταρακτικό βίωμα”.*

Οι μαθητές από την Αργεντινή διαισθανόμενοι τη σοβαρότητα της στιγμής, αλλά μη κατανοώντας την πλήρως, συμμετείχαν ψυχικά στη βιοματική τελετουργία.

3. 5.1.4 Πρόληψη και θεραπεία λαθών παρεμβολής

Αρκετά από τα λάθη που κάνουν τα άτομα, όταν μαθαίνουν παράλληλα δύο γλώσσες, οφείλονται στην επίδραση της μιας γλώσσας πάνω στην άλλη (λάθη παρεμβολής, Interferenzfehler, Interference errors). Στο διδακτικό υλικό, αξιοποιώντας τη γνώση γραμματικών φαινομένων της “ξένης” γλώσσας, προσπαθούμε να διδάξουμε τα αντίστοιχα φαινόμενα της ελληνικής ή να προβάλουμε / θεραπεύσουμε κάποια λάθη παρεμβολής.

Να υπογραμμίσουμε ότι τα λάθη παρεμβολής των ελληνοπαίδων εξωτερικού διαφοροποιούνται ανάλογα με το ποια δεύτερη γλώσσα ομιλούν. Άλλα λάθη, δηλαδή, κάνουν τα ελληνόπουλα στη Γερμανία, άλλα στο Βέλγιο και άλλα στις ΗΠΑ. Αυτό σημαίνει ότι οι στρατηγικές πρόληψης ή θεραπείας λαθών παρεμβολής διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα υποδοχής, γι' αυτό και ένας από τους στόχους μας είναι να αναπτύξουμε στα πλαίσια του έργου “Παιδεία Ομογενών” διαφοροποιημένες στρατηγικές.

3.5.1.5 Αξιοποίηση της μιας γλώσσας για την εκμάθηση της άλλης

Σύμφωνα με τη διδακτική μας αρχή, μπορούμε να χρησιμοποιούμε το λεξιλόγιο της γλώσσας της χώρας υποδοχής, το οποίο κατά κανόνα είναι γνωστό στους μαθητές, για να τους διδάξουμε το αντίστοιχο ελληνόγλωσσο λεξιλόγιο. Μ' άλλα λόγια μπορούμε και οφείλουμε να αξιοποιούμε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που φέρνουν οι μαθητές από το σχολείο της χώρας υποδοχής για τη διδασκαλία της ελληνικής.

Τα παραπάνω παραδείγματα αποτελούν προσπάθειες αξιοποίησης του “ξενόγλωσσου μορφωτικού κεφαλαίου” για χάρη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Από αυτά τα παραδείγματα προκύπτει ότι η καθιέρωση της διδακτικής αρχής της “αξιοποίησης του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών” μας οδηγεί σε νέες διδακτικές - μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας. Γενικά, θα τολμούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η καθιέρωση αυτής της διδακτικής αρχής ανοίγει νέες διδακτικές προοπτικές.

3.5.1.6 Αντιπαραθετική (αντιπαραβολική) σύγκριση των γλωσσών και των πολιτισμών

Σε μια δίγλωσση εκπαίδευση η σύγκριση μεταξύ των γλωσσών είναι σχεδόν αναπόφευκτη. Ωστόσο η αντιπαραθετική σύγκριση των δύο γλωσσών πρέπει, κατά την εκτίμησή μας, να γίνεται περισσότερο στα πλαίσια της προπαρασκευής της διδασκαλίας και λιγότερο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης.

Βέβαια το θέμα της αντιπαραθετικής σύγκρισης των γλωσσών (Kontrastiver Sprachvergleich, Contrastive analysis) είναι πολυσύνθετο θέμα και ξεπερνά τα όρια της παρούσας μελέτης. Γι' αυτό θα περιοριστούμε σε μερικές σχέψεις που αφορούν μόνο σε μια πιθανή σύγκριση πολιτισμικών στοιχείων¹².

Μία από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι, όπως είδαμε, η “ισοτιμία των πολιτισμών”. Η παραδοχή (α') ότι οι πολιτισμοί των μειονοτήτων είναι ισότιμοι μεταξύ τους, καθώς και με εκείνον της χώρας υποδοχής, και (β') ότι οι δύο γλώσσες και οι δύο πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τη διπολιτισμική-δι-

¹² Σχετικά με την αντιπαραθετική σύγκριση των γλωσσών βλ. επίσης τις αναλύσεις της Κατσιμαλή στον παρόντα τόμο.

γλωσσική κοινωνικοποίηση του ατόμου, έχει ως συνέπεια μια συγκεκριμένη μορφή σύγκρισης του πολιτισμού της κάθε πολιτισμικής μειονότητας με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η σύγκριση αυτή πρέπει να γίνεται στη βάση της ισοτιμίας. Τούτο σημαίνει ότι ο μαθητής-μέλος κάποιας πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας δεν επιτρέπεται να έχει την αίσθηση ότι ο πολιτισμός της ομάδας του είναι κατώτερος από εκείνον της χώρας υποδοχής.

Στο παραπάνω σκεπτικό θα μπορούσε κανείς να αντιτάξει το εξής επιχείρημα: Η παιδαγωγική παραδοχή σχετικά με την ισοτιμία των πολιτισμών και την ισότιμη σπουδαιότητά τους για το διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο αντιφάσκει με την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα, στην οποία κυριαρχούν η πολιτισμική ιεραρχία, οι κοινωνικές προκαταλήψεις και τα πολιτισμικά στερεότυπα. Αυτή η κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα πρέπει να παρουσιάζεται και να αναλύεται στο σχολείο όπως είναι και δεν επιτρέπεται να ωραιοποιείται.

Το παραπάνω επιχείρημα είναι ορθό. Σε σχέση όμως μ' αυτό θεωρούμε αναγκαίες τις εξής παρατηρήσεις: Κάθε διδασκαλία η οποία έχει ως αντικείμενο ανάλυσης πολιτισμικές συγκρούσεις και δεν τις αναλύει στη βάση της ισοτιμίας των πολιτισμών διατρέχει τον κίνδυνο να ενισχύσει τα, σε ενεργό ή λανθάνουσα κατάσταση, υπάρχοντα πολιτισμικά στερεότυπα.

Η δεύτερη παρατήρηση έχει σχέση με το στάδιο της γνωστικής εξέλιξης των μαθητών. Η ανάλυση πολιτισμικών συγκρούσεων προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο ανάπτυξης της αφαιρετικής σκέψης, το οποίο όμως δεν διαθέτουν οι μαθητές των κατώτερων τάξεων (τάξεις Α' - Δ')

Για τους παραπάνω λόγους θεωρούμε σκόπιμο οι πολιτισμικές προσεγγίσεις να γίνονται στις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού όχι μέσω της ανάλυσης αρνητικών αλλά θετικών παραδειγμάτων. Η πολιτισμική σύγκριση δεν πρέπει να έχει ως στόχο την υπογράμμιση των πολιτισμικών διαφορών και συγκρούσεων, αλλά την ανάδειξη των πολιτισμικών ομοιοτήτων (κοινών σημείων) και των δυνατοτήτων πολιτισμικής σύνθεσης. Ιδιαίτερα το παιδί μικρής ηλικίας δεν επιτρέπεται να έχει την αίσθηση ότι ζει σε δύο διαμετρικά αντίθετα πολιτισμικά συστήματα, αλλά σε δύο συστήματα τα οποία μπορεί να συζεύξει και να συνθέσει στοιχεία τους στον εσωτερικό του κόσμο σ' ένα ενιαίο σύνολο. Μ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσει το παιδί μια θετική στάση απέναντι στους δύο πολιτισμούς και αποκτά μια σταθερή βάση για την ανάπτυξη μιας διπολιτισμικής ταυτότητας.

Σ' αυτή τη βάση μπορούν να στηριχθούν αργότερα (στις μεγαλύτερες τάξεις) και αναλύσεις που αναφέρονται σε πολιτισμικές συγκρούσεις.

3.5.2 Η άσκηση στον προφορικό λόγο ως ιδιαίτερος στόχος της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου των μαθητών αποτελεί έναν από τους στόχους κάθε διδακτικού υλικού. Στην περίπτωση όμως των παιδιών των αποδήμων ο στόχος αυτός αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή ο περίγυρος είναι ξενόγλωσσος. Τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές στην ελληνική γλώσσα και οι δυνατότητες χρήσης της περιορίζονται στην οικογένεια και στα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής. Αντίθετα, τα ερεθίσματα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι πάμπολλα, ποικίλα και συνεχή.

Αυτές οι συνθήκες γλωσσικής κοινωνικοποίησης οδηγούν στην αποσπασματική χρήση της ελληνικής και στη σταδιακή υποχώρησή της. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η ανάπτυξη τεχνικών άσκησης του προφορικού λόγου των μαθητών.

Η άσκηση του προφορικού λόγου μπορεί και πρέπει να επιχειρηθεί μεθοδολογικά μέσα από το συνδυασμό της εικόνας και του κειμένου. Η εικονογράφηση των διδακτικών ενοτήτων μπορεί να αναφέρεται κάθε φορά σε μία ή και περισσότερες επικοινωνιακές περιστάσεις. Μια κενή “φούσκα” ομιλίας ή σκέψης λειτουργεί ως ερεθίσμα για προφορική έκφραση των μαθητών. Ένας ημιτελής διάλογος καλεί τους αναγνώστες για τη συνέχισή του. Μια εικονογραφημένη ιστοριούλα βοηθά τους μαθητές να μάθουν να διηγούνται κ.λπ.

Σε συνδυασμό με την άσκηση του προφορικού λόγου μπορεί να ασκηθεί και η ακρόαση. Όλες οι μελέτες, καθώς και η καθημερινή εμπειρία, δείχνουν ότι η άσκηση της δεξιότητας της ακρόασης είναι πλέον αναγκαία στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η συστηματική άσκηση των μαθητών- κυρίως στις τρεις πρώτες τάξεις (Τμήματα) - στον προφορικό λόγο είναι αναγκαία και οφείλει να στοχεύει στην ενεργοποίηση του “παθητικού” ελληνόγλωσσου κεφαλαίου των μαθητών και στην παροχή βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κυρίως στους μαθητές που έρχονται στο σχολείο με ελάχιστες γνώσεις στην ελληνική (βλ. τύπο διγλωσσίας ΣΤ’).

Κάθε μαθητής πρέπει να αποκτήσει όσο το δυνατό πιο νωρίς την αίσθηση ότι μπορεί να επικοινωνεί στην ελληνική και ότι διαθέτει ευχέρεια λόγου. Σε περίπτωση που ο παραπάνω στόχος δεν επιτευχθεί στην πρώιμη σχολική ηλικία, δημιουργούνται στο άτομο “επικοινωνιακές αναστολές”, οι οποίες δεν ξεπερνιούνται εύκολα στα επόμενα σχολικά έτη.

Συγκρίνοντας την άσκηση στον προφορικό λόγο των ελληνοπαίδων του εξωτερικού με εκείνη των ελληνοπαίδων στην Ελλάδα, μπορούμε να διαπιστώσουμε το εξής: ενώ στην Ελλάδα η άσκηση στον προφορικό λόγο, ως μέρος της διδακτικής - μαθη-

σιακής διαδικασίας, στοχεύει στη βελτίωση της επικοινωνιακής ετοιμότητας των μαθητών, στο εξωτερικό έχει ως στόχο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επικοινωνούν στην ελληνική και να συμβάλει στη “διατήρηση” της ελληνικής ως κώδικα επικοινωνίας στην παροικία. Αυτή η στοχοθεσία έχει, φυσικά, άμεσες μεθοδολογικές συνέπειες, στις οποίες αναφερθήκαμε ενδεικτικά στα προηγούμενα κεφάλαια.

Σ’ αυτό το σημείο, θέλουμε να υπογραμμίσουμε, επίσης, ότι η τάση ορισμένων συγγραφέων να διδάσκουν, μέσω του διδακτικού υλικού, συστηματικά τη γραμματική οδηγεί μάλλον στο αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Οι μαθητές μαθαίνουν μεν μηχανικά τους γραμματικούς κανόνες, αδυνατούν όμως να επικοινωνήσουν στην ελληνική.

Η παραπάνω διαπίστωση μας οδηγεί στη διατύπωση της θέσης ότι η προτεραιότητα στη διδασκαλία της ελληνικής πρέπει, επομένως, να έχει η προώθηση της επικοινωνιακής επάρκειας, ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο, και όχι η διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας.

3.5.3 Άσκηση στο γραπτό λόγο

Η παραπάνω θέση δεν σημαίνει, φυσικά, ότι ο γραπτός λόγος επιτρέπεται να παραμελείται, αλλά ότι έπεται τόσο χρονικά όσο και ιεραρχικά του προφορικού.

Οι επικοινωνιακές αναστολές, που αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν εμφανίζονται μόνο στον προφορικό λόγο αλλά και στον γραπτό, και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό.

Θεωρητικά, στόχος της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας οφείλει να είναι η πλήρης επάρκεια του μαθητή στη γραπτή επικοινωνία.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική πράξη, η εμπειρία και τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ένα τέτοιο στόχο τον επιτυγχάνει μόνο μια μικρή μειοψηφία μαθητών.

Γι’ αυτό είναι σημαντικός και αναγκαίος ο προσδιορισμός ενός μίνιμουμ γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχει ο ελληνικής καταγωγής μαθητής του εξωτερικού, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί και μέσω του γραπτού λόγου.

Ο προσδιορισμός αυτός μπορεί να γίνει με βάση ένα θεωρητικό γλωσσολογικό σκεπτικό, όπως αυτό στο οποίο στηρίζεται η πρόταση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (1997) για την “Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας”, καθώς και με βάση τη δομή της ελληνικής γλώσσας.

Για την παραγωγή διδακτικού υλικού και για τη διδακτική πράξη είναι, όμως, εξίσου χρήσιμος ο προσδιορισμός του μίνιμουμ των γλωσσικών προϋποθέσεων - που καθιστούν το άτομο ικανό να επικοινωνεί και γραπτώς στην Ελληνική - με βάση τις γλωσσικές αποκλίσεις (από τη νόρμα της ελληνικής, όπως αυτή ομιλείται και γράφεται στην Ελλάδα) που διαταράσσουν τη γραπτή επικοινωνία.

Αυτή η προσέγγιση είναι χρήσιμη με την έννοια ότι μας βοηθά να προλάβουμε ή και

να θεραπεύσουμε τις γλωσσικές αποκλίσεις που ανάγονται είτε σε γλωσσικές παρεμβολές (λάθη παρεμβολής), είτε σε κοινωνικο-πολιτισμικές εξελίξεις στην παροικία. Ανάγονται, δηλαδή, στις συνθήκες της διπολιτισμικής-διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Επειδή, όπως υπογραμμίστηκε ήδη στο κεφάλαιο 3.5.1.4, οι γλωσσικές αποκλίσεις των ελληνοπαίδων εξωτερικού διαφοροποιούνται ανάλογα με την ομιλούμενη δεύτερη γλώσσα, έχουμε ήδη δρομολογήσει μια ερευνητική διαδικασία καταγραφής και ανάλυσης αυτών των αποκλίσεων και τη σύνταξη σχετικής μελέτης.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης θα αποτελέσουν τη βάση για τον προσδιορισμό του μίνιμουμ των γλωσσικών δεξιοτήτων, στις οποίες πρέπει να ασκηθεί κάθε μαθητής και οι οποίες περιορίζουν τις αποκλίσεις που διαταράσσουν την επικοινωνία (προφορική και γραπτή) στην ελληνική γλώσσα.

Η παραπάνω στοχοθεσία θα μπορούσε να κατηγορηθεί ως αμυντική. Τη θεωρούμε, ωστόσο, αναπόφευκτη, επειδή για να καλλιεργήσουμε την ελληνική γλώσσα, ως Δεύτερη Γλώσσα, στις ελληνικές παροικίες στο εξωτερικό, θα πρέπει πρώτα να την συγκρατήσουμε / διατηρήσουμε σ' ένα ικανοποιητικό επίπεδο.

3.6 Στοχοθεσία της Ελληνικής ως Μητρικής, Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας

Πίνακας 3: Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής, Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας

	ΕΜΓ Γ1'	ΕΔΓ Γ2'	ΕΞΓ Γ' 3
1. Γλωσσικές δεξιότητες			
1.1 Ακρόαση-κατανόηση (κατανόηση προφορικού λόγου)			
1.2 Ομιλία (παραγωγή προφορικού λόγου)			
1.3 Ανάγνωση-κατανόηση (κατανόηση γραπτού λόγου)			
1.4 Γραφή (παραγωγή γραπτού λόγου)			
2. Διαμόρφωση ταυτότητας			
3. Περιεχόμενα			
4. Μεθοδολογία			

ΕΜΓ= Ελληνική ως Μητρική Γλώσσα, ΕΔΓ= Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, ΕΞΓ= Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα

Από τις αναλύσεις του προηγούμενου κεφαλαίου προκύπτει ότι η *συγκράτηση / διατήρηση* της ελληνικής γλώσσας στους Έλληνες της διασποράς αποτελεί μέρος της

στοχοθεσίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στο εξωτερικό, πράγμα που τη διαφοροποιεί σημαντικά από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής Γλώσσας στην Ελλάδα.

Όπως αναφέραμε ήδη στο κεφάλαιο 3.2 στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας η γλωσσική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τη σύμπτωση της γλώσσας της οικογένειας και της γλώσσας του σχολείου. Το αναπτυσσόμενο άτομο κατακτά με φυσικό τρόπο τη μητρική του γλώσσα και ερχόμενο στο σχολείο διαθέτει ήδη μια επικοινωνιακή επάρκεια αντίστοιχη του σταδίου ανάπτυξης του και της κοινωνικής του προέλευσης. Αυτή η επικοινωνιακή επάρκεια διαφοροποιείται βέβαια ανάλογα με την κοινωνική (ταξική) προέλευση του ατόμου, κατά κανόνα όμως αντιστοιχεί στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος.

Επομένως το ζητούμενο, στην περίπτωση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Μητρικής Γλώσσας, είναι η καλλιέργεια της ήδη υπάρχουσας επικοινωνιακής επάρκειας και η σταδιακή εκμάθηση, από το άτομο, των μηχανισμών και των τεχνικών που θα το οδηγήσουν σε μια γλωσσική πληρότητα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο.

Αντίθετα, στην περίπτωση των ελληνοπαίδων εξωτερικού πρέπει σε αρκετές περιπτώσεις να καταστούν τα παιδιά ικανά να επικοινωνούν στοιχειωδώς, έτσι ώστε να μπορέσουν να συμπράττουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, πράγμα που επιχειρείται κατ' αρχή μέσω της άσκησης του προφορικού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι η άσκηση των δεξιοτήτων *ακρόαση και ομιλία* έχει μια ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2, και ότι αυτές οι δεξιότητες πρέπει να αναπτυχθούν σε ικανοποιητικό επίπεδο, δεδομένου ότι η γλωσσική πληρότητα στον προφορικό λόγο αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση του γραπτού.

Επίσης ως προς τα περιεχόμενα και τη διαμόρφωση μέσω αυτών της κοινωνικοπολιτισμικής *ταυτότητας* του ατόμου υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ΕΜΓ και ΕΔΓ. Στην περίπτωση της ΕΜΓ τα περιεχόμενα αντλούνται κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, από τη χώρα προέλευσης και στοχεύουν στη διαμόρφωση μιας κατά κανόνα μονοπολιτισμικής ταυτότητας και στη δημιουργία μιας εθνικής συνείδησης αντίστοιχης προς τα “εθνικά ιδεώδη” του έθνους - κράτους. Ενδεικτικά παραθέτουμε την παράγραφο 2 του άρθρου 16 του ισχύοντος ελληνικού συντάγματος:

“Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες”.

Αντίθετα, στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως Γ2 σε μαθητές που ζουν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα και κοινωνικοποιούνται διπολιτισμικά-διγλωσσικά τα περιεχόμενα αντλούνται - όπως ήδη αναλύθηκε παραπάνω - από τη χώρα προέλευσης, την παροικία και τη χώρα υποδοχής και στοχεύουν στη διαμόρφωση

μιας ταυτότητας αντίστοιχης προς τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές βιοτικές συνθήκες των παιδιών.

Το ελληνόπουλο του εξωτερικού μπορεί, και πρέπει, να αποκτήσει συνείδηση της διπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας του και είναι δεκτικό στα μηνύματα της διαπολιτισμικής αγωγής.

Στην περίπτωση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε αλλόφωνα παιδιά στο εξωτερικό, πρωταρχικός στόχος είναι η ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων που καθιστούν το άτομο ικανό να επικοινωνεί στην ελληνική. Βέβαια, μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας έρχεται το άτομο σε επαφή με την Ελλάδα, την ελληνική κοινωνία και τον ελληνικό πολιτισμό και μέσω αυτής της επαφής και μάθησης αναπτύσσει ένα νέο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι το άτομο αναπτύσσει, ή οφείλει να αναπτύξει, μια νέα πολιτισμική ταυτότητα που να αποκλίνει από εκείνη των λοιπών μελών της κοινωνικοπολιτισμικής του ομάδας.

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι, η Ελληνική ως Μητρική Γλώσσα λειτουργεί ως συνθετικό στοιχείο ενός κυρίαρχου πολιτισμού, απευθύνεται στα μέλη αυτού του πολιτισμού και στοχεύει στην ενδυνάμωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και προπάντων στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής τους επάρκειας.

Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα στο εξωτερικό λειτουργεί ως συμπληρωματικό στοιχείο σ' έναν κυρίαρχο πολιτισμό, απευθύνεται στα μέλη του και στοχεύει να τα καταστήσει ικανά να επικοινωνούν στην Ελληνική.

Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα αποτελεί ένα από τα συνθετικά στοιχεία μιας διπολιτισμικής - διγλωσσικής κατάστασης η οποία αποτελεί το πλαίσιο κοινωνικοποίησης του ελληνόπουλου της διασποράς και δεν είναι απαλλαγμένη από αντιφάσεις και συγκρούσεις.

Στόχος της ΕΔΓ είναι να καταστήσει το ελληνόπουλο της διασποράς ικανό να επικοινωνεί στην Ελληνική και να το βοηθήσει να επεξεργαστεί τα διπολιτισμικά βιώματά του, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του, να τα συνθέσει και να αποκτήσει μια διπολιτισμική ταυτότητα.

Οι διαφορετικές αφηγήσεις, οι διαφορετικοί στόχοι και τα σε μεγάλο βαθμό διαφορετικά περιεχόμενα των τριών τύπων διδασκαλίας της Ελληνικής συνεπάγονται και διαφορετικές μεθοδολογίες, στις οποίες έχουμε ήδη αναφερθεί αδρομερώς, ιδιαίτερα στο κεφάλαιο 3.5 και στα επόμενα.¹³

¹³ Σχετικά με τη διδασκαλία της ΕΔΓ βλέπε επίσης τις αναλύσεις της Κατσιμαλή στον παρόντα τόμο. Ως προς τις παραμέτρους διδασκαλίας της Δεύτερης Γλώσσας (Second Language) βλ. Genesse 1997.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος Αθανάσιος (1988):** Η εξέλιξη της Ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες της δεύτερης γενιάς, στην Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Νο 1 Ιωάννινα.
- Δαμανάκης Μιχάλης (1988):** Διερεύνηση των συνθηκών διεξαγωγής του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας στην Ο.Δ. Γερμανίας, στην Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Νο1, Ιωάννινα.
- Δαμανάκης Μιχάλης (1993):** Ομογενείς φοιτητές σε Ελληνικά Πανεπιστήμια, Συμπεριληπτική Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης / Δήμου Γεώργιος (1994):** Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Επιστημονική Έκθεση, τόμος Α' και Β', Ιωάννινα.
- Δαμανάκης Μιχάλης (1995):** Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο Ματσαγγούρας Η.Γ: Η εξέλιξη της Διδακτικής. Gutenberg, Αθήνα (σ. 449-467).
- Δαμανάκης Μιχάλης (1996):** Ιδεολογικές παραδοχές και στόχοι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού. Πρακτικά Συνεδρίου: Ο Ελληνισμός της Διασποράς. Προβλήματα και Προοπτικές. Κως 5-8 Ιουλίου 1996.
- Δαμανάκης Μιχάλης (1997α):** Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού, στο περιοδικό Τα εκπαιδευτικά, τ. 43/1997 (σ. 6673).
- Δαμανάκης Μιχάλης (1997β):** Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Gutenberg, Αθήνα.
- Μάρκου Π. Γεώργιος (1995):** Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής εμπειρία, Τόμος Ι, Αθήνα.
- Modgil Sohan, Gajendra Verma, Mallick Kanka, Modgil Celia (1997):** Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί-Προοπτικές, επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαράμης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μορφωτική Συμφωνία Ελλάδας-Γαλλικής Κοινότητας.** Συμφωνία του πειράματος Δια-

- πολιτισμικής Εκπαίδευσης, Βουξέλλες 9,10,11/5/1994.
- Μπόμπας Λεωνίδας (1992):** Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό, Εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977** περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων (77/486/ΕΟΚ). Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Νρ 199/32.
- Ταίηλορ Τσαρλς (1994):** Πολυπολιτισμικότητα, Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης, Πολίς ΕΠΕ, Αθήνα.
- Χατζηδάκη Ασπασία (1997):** Η ελληνική γλώσσα στο Βέλγιο, στο: Υ-Ε-». Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη (σ. 55-60).
- Apeltauer, Ernst (Hrsg) (1987):** Gesteuerter Zweitspracherwerb, Hueber, München.
- Auerheimer Gerg (1990):** Einführung in die Interkulturelle Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Baker Colin (1993):** Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Multilingual Matters, London.
- Bissoondath Neil (1994):** Selling Illusions. The Cult of Multiculturalism in Canada, Penguin Books, Toronto.
- Chatzidaki Aspasia (1994):** Ethnic Language Use Among Second Generation Greek Immigrants in Brussels, Diss. Vrije University Brussel.
- Damanakis Michael (1994):** Die interkulturelle Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts, in: S. Luchtenberg/ W. Nieke (Hrsg): Interkulturelle P(dagogik und Europäische Dimension Waxmann, Munster/ New York (s. 121-142).
- Damanakis Michael (1994 a):** Greek Teaching Materials Aboard, in: European Journal of Intercultural Studies, vol 5 2/94 (pp 35-46)
- Driedger Leo (1996):** Multi-Ethnic Canada, Identities & Inequalities, Oxford University Press, Ontario.
- Fishman Joshua (1975):** Soziologie der Sprache, Hueber Hochschulreihe 30, Hueber, Munchen. Τίτλος του γνησίου: The Sociology of Language, Newbury House Publishers, Mass, USA 1972.
- Geulen Dieter/ Hurrelmann, Klaus (1980):** Zur Problematik einer umfassenden Sozialisationstheorie, in: Hurrelmann, K/Ulich, D (Hrsg): Handbuch der Sozialisations-forschung, Beltz, Weinheim (s. 51-67).
- Glazer Nathan (1997):** We are all multiculturalists now, Harvard University

- Press, United States of America.
- Genesee Fred (editor) (1997⁵):** Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community, Cambridge University Press.
- Goldberg Theo David (1994):** Multiculturalism: A Critical Reader, Blackwell, Oxford UK & Cambridge U.S.A.
- Guibernau Montserrat and Rex John (1997):** The Ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration, Polity Press, Cambridge.
- Hamers J.F./ Blank M.H.A. (1993):** Bilinguality and Bilingualism. Cambridge University Press, Newcastle.
- Hoffmann Charlotte (1994):** An Introduction to Biligualism. Longman, London and New York.
- Hohmann Manfred-Hans H. Reich (Hrsg.) (1989):** Ein Europa für mehrheiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Maxmann Mönster, New York.
- Hubbleston Edgerton Susan (1996):** Translating the curriculum, Multiculturalism into Cultural Studies, Routledge, New York.
- Luchtenberg Sigrid / Nieke Wolfgang (Hrsg.) (1994):** Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension, Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft, Festschrift für Manfred Hohmann, Maxmann Münster, New York.
- Lynch James (1992):** Education for Citizenship in a Multicultural Society, Cassell, London.
- Nestvogel, Renate (1991):** Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive, in: Dieselbe (Hrg) Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz Iko, Frankfurt.
- Raveau F. (1987):** Ethnicity, Migrations and Minorities, in: CERI, Ed. Multicultural Education, Paris.
- Reich Hans H (1994):** Herkunftssprache «anstelle einer Fremdsprache». Ein Vergleich zwischen England, Frankreich und (West) Deutschland, in: S. Luchtenberg / W. Nieke (Hrsg): Interkulturelle Pädagogik und die Europäische Dimension. Münster/New York.
- Skutnabb-Kangas Tove (1981):** Bilingualism or Not. Multilingual Matters 7 Clevedon.
- Stölting W (1987):** Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb, in: Apeltauer 1987 (S. 99-110)
- Tamis A.M (1990):** Language Change, Language Maintenance and ethnic

identity: The case of Greek in Australia, in: Jurnal of Multicultural and Multilingual Development Vol. 11, No 6/1990 (pp. 481-500).

Tamis A.M Gauntiett, S/Petrou,S(1993): Unlocking Australias Language Poutential NLLIA, Melbourne.

Tillmann Klaus-Jörgen (1989): Sozialisationstheorien, Rowolth, Hamburg.

4. Η παρουσία των Ελλήνων στο εξωτερικό

Μιχελακάκη Θεοδοσία

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην μεταναστευτική κίνηση των Ελλήνων προς τις υπερπόντιες και ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες μετακινούνται κατά την διάρκεια κυρίως του 20ου αιώνα. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται η ιστορική εξέλιξη, η κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού, ο τόπος κατοικίας και η οργάνωση των μεταναστών σε παροικίες, καθώς επίσης και ο ρόλος των φορέων (Εκκλησία, Κοινότητες, ΜΜΕ) στην ελληνική παρουσία στο εξωτερικό.

Τα στοιχεία αντλήθηκαν από τις εκθέσεις που συνέταξαν οι συνεργάτες του έργου Παιδεία Ομογενών, σύμφωνα πάντα με το Τ.Δ.Ε. που είχε υποβάλλει κάθε χώρα.

Η μετανάστευση ως φαινόμενο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ιστορία τα σύγχρονης Ελλάδας ως αποτέλεσμα κυρίως της πορεία της ως αναπτυσσόμενη χώρα. Η υποαπασχόληση στον αγροτικό τομέα και η ανεργία που πλήττει τα αστικά κέντρα σε συνδυασμό με προσωπικούς λόγους, που κι αυτοί με τη σειρά τους προέρχονται από την πολιτική και οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα, είναι για πολλούς μελετητές του θέματος οι κύριοι λόγοι μετανάστευσης.

Ο διαχωρισμός της μετανάστευσης με σημείο αναφοράς το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο γίνεται για μεθοδολογικούς κυρίως λόγους. Έτσι, οι μελετητές του φαινομένου κάθουν λόγο για μετανάστευση:

- προπολεμική υπερπόντια
- προπολεμική ενδοευρωπαϊκή
- μεταπολεμική υπερπόντια
- μεταπολεμική ενδοευρωπαϊκή (Μουσούρου, 1991, 26 κ.ε.).

Η ελληνική μεταναστευτική κίνηση εξετάζεται και ερμηνεύεται κυρίως ως οικονομικό φαινόμενο, με οικονομικές γενεσιουργές αιτίες και συνέπειες. Οι οικονομικές, εξάλλου, συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα λειτουργούν ως προτρεπτικοί παράγοντες σε ατομικές και συλλογικές μετακινήσεις.

Αναλυτικότερα για τις χώρες Καναδά, Η.Π.Α., Αργεντινή, Αυστραλία, Γερμανία, Βέλγιο, Γαλλία, Σουηδία και Αλβανία (η τελευταία αποτελεί από μόνη της μια ξεχωριστή κατηγορία και δεν θεωρείται χώρα υποδοχής μεταναστών, αλλά ακολουθεί τη δική της μακροαίωνα ιστορία ως γείτονα χώρα) τα στοιχεία για την ελληνική παρουσία είναι τα παρακάτω:

4.1 Καναδάς

Ιστορική εξέλιξη

Οι Έλληνες μετανάστευσαν στον Καναδά εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών ζωής που αντιμετώπιζαν μετά το 1821. Η μετανάστευση αυξήθηκε ιδιαίτερα μετά το 1900 εξαιτίας: της φτώχειας, της αυξημένης καταπίεσης, της φορολογίας, των πολιτικών διώξεων αλλά κυρίως της ανάγκης του Καναδά για φτηνό εργατικό δυναμικό. Το 1912 ο αριθμός των Ελλήνων που ζούσαν στον Καναδά ανέρχονταν στα 5.740 άτομα, ενώ το 1931 στα 9.450.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο ο Καναδάς υιοθέτησε μια φιλελεύθερη μεταναστευτική πολιτική για λόγους οικονομικής ανάπτυξης αλλά και λόγω πίεσης εθνικών ομάδων που επιθυμούσαν να σώσουν συγγενείς θύματα πολιτικών και οικονομικών καταστροφών από τον πόλεμο.

Το 1967 η ελληνική μετανάστευση έφτασε στο αποκορύφωμά της, ενώ το 1993 η επίσημη απογραφή έδειξε ότι υπάρχουν 151.150 Καναδοί ελληνικής καταγωγής με μία εθνική καταγωγή. Ο αριθμός αυτός διαφοροποιείται στις 191.480 όταν συμπεριλαμβάνονται άτομα που δήλωσαν περισσότερο από μία εθνική καταγωγή. Η απογραφή δεν περιλαμβάνει Έλληνες δεύτερης και τρίτης γενιάς και αυτούς που γεννήθηκαν σε άλλες χώρες, αλλά θεωρούνται Έλληνες (π.χ. Έλληνες που γεννήθηκαν στην Αίγυπτο). Αντίθετα, σύμφωνα με την απογραφή των ελληνοκαναδικών κοινοτήτων, ο αριθμός των Ελλήνων ανέρχεται περίπου στις 250.000.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού

Το 1800 οι Έλληνες μετανάστες που φθάνουν στο Μοντρεάλ και στο Βανκούβερ ήταν κυρίως έμποροι και μικροεπιχειρηματίες, έτσι το 1951 υπήρχαν στο Καναδά 1.000 περίπου ελληνικές επιχειρήσεις. Πολλοί έδειξαν ζήλο και αποφασιστικότητα δημιουργώντας δικές τους επιχειρήσεις βοηθώντας μ' αυτό τον τρόπο τους συμπατριώτες τους μετανάστες στην εύρεση εργασίας.

Ανάμεσα στα 1945-1971 υπήρχαν στο Καναδά 107.780 ανεκδιέυκτοι και ημειδικευμένοι εργάτες, ενώ οι Ελληνίδες απασχολούνταν ως εργάτριες σε εργοστάσια ρουχισμού, σε νοσοκομεία, ως σερβιτόρες και καθαρίστριες. Η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία του Καναδά το 1971 έδειξε ότι 61% των Ελλήνων είχαν λιγότερα από οκτώ χρόνια φοίτησης σε σχολείο, ενώ μόνο 3% είχαν πανεπιστημιακά διπλώματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να απασχολούνται σε επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού γοήτρου.

Ενώ το μορφωτικό επίπεδο των Ελλήνων μεταναστών ήταν ιδιαίτερα χαμηλό έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά των ελληνοκαναδών έχουν υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης και επαγγελματικής αποκατάστασης από τους γονείς τους. Αυτό οφείλεται: στις προσδοκίες των γονιών, στην οικονομική βοήθεια της οικογένειας, στη διαθεσιμότητα ιδρυμάτων για σπουδές.

Τόπος κατοικίας

Οι περισσότεροι Έλληνες μετανάστες εγκαθίστανται στο Τορόντο και στο Μόντρεαλ και σταδιακά επεκτείνονται στις επαρχίες του Οντάριο και του Κεμπέκ. Ζουν απομονωμένοι σε ορισμένες περιοχές με συμπαγή πληθυσμό ίδιας εθνικής καταγωγής (συγγενείς, συγχωριανούς), με τους οποίους μιλούν την ίδια γλώσσα και μοιράζονται τις ίδιες αξίες και εμπειρίες. Επίσης, η μαζική παρουσία διευκολύνει τη δημιουργία ελληνορθόδοξων εκκλησιών, ελληνόγλωσσων σχολείων, εστιατορίων, αγορών, γραφείων, τραπεζών, συλλόγων, ΜΜΕ.

Οργάνωση της παροικίας

Ανάμεσα στο 1900-1920 ιδρύονται στον Καναδά οι πρώτες εθνικές οργανώσεις που αποβλέπουν στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και βοηθούν τους μετανάστες να αντιμετωπίσουν, να καταπολεμήσουν και να υπερπηδήσουν τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις που επέβαλλε η ευρύτερη κοινωνία.

Γύρω στο 1905 ιδρύονται δύο σύλλογοι, ο σύλλογος “Πατρίς” και “Αναγέννησις” και αργότερα ο “Saskatoon Society” στη Saskatoon, η “Πανελλήνιος Ένωσις” στην Οττάβα, η “American Hellenic Educational Progressive Association” (AHEPA, 1922), ο “Πανελλήνιος Πατριωτικός Σύλλογος” στο Βανκούβερ.

Το 1906 ιδρύεται η πρώτη Ελληνική Ορθόδοξη Κοινότητα στο Μόντρεαλ και το 1909 η δεύτερη στο Τορόντο, οι οποίες εξυπηρετούσαν θρησκευτικές και πολιτιστικές ανάγκες των μετανατών.

Το 1960 κάνουν την εμφάνισή τους ελληνικές οργανώσεις (ακαδημαϊκές, επαγγελματικές, πολιτιστικές, αθλητικές), οι οποίες καλύπτουν τις ανάγκες των μεταναστών. Οι οργανώσεις τους βοήθησαν να προσαρμοστούν στη νέα βιομηχανική κοινωνία, να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις και να διατηρήσουν την ελληνική κουλτούρα και ταυτότητα.

Η Ελληνική Ομοσπονδία Γονέων και Κηδεμόνων στο Μόντρεαλ και ο Σύλλογος Γονέων Εργαζομένων στο Κεμπέκ προσφέρουν πληροφορίες στους μετανάστες για την εργατική νομοθεσία, βοηθούν στην ανεύρεση εργασίας, ενθαρρύνουν τον συνδικαλισμό στα καναδικά συνδικάτα. Σταδιακά, όμως, ο αγώνας εξουσίας ανάμεσα στον κλήρο και στους αστικούς ηγέτες για τον έλεγχο των οικονομικών και πολιτιστικών υποθέσεων διαίρεσε την ελληνοκαναδική κοινότητα, οδήγησε σε ενδοεθνική σύγκρουση πράγμα που διευκολύνει τη διαδικασία αφομοίωσης.

Οι Κοινότητες μεριμνούν για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, των εθνικών παραδόσεων και της Ορθόδοξης πίστης με την ανέγερση ναών, την ίδρυση ελληνικών σχολείων, την οργάνωση εθνικών εορτών και άλλων σχετικών εκδηλώσεων.

Αναφορικά με το θέμα της ελληνικής παιδείας οι Ελληνοκαναδοί ιδρύουν το 1900 το σχολείο “Πλάτων” στο Μόντρεαλ με πλήρες πρόγραμμα για την Α/βάθμια εκπαί-

δευση. Το δε 1925 ιδρύουν το δίγλωσσο σχολείο “Σωκράτης” που λειτουργεί μέχρι σήμερα και το 1982 ιδρύουν το Ημερήσιο Σχολείο “Δημοσθένης”. Από το 1950 και εξής κανένα από τα ενοριακά σχολεία δεν αναπτύχθηκε σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών και την παρεχόμενη εκπαίδευση. Κυρίως διδάσκονται τα εξής μαθήματα: ελληνική γλώσσα, γεωγραφία της Ελλάδας, ιστορία, λογοτεχνία, δημοτικούς χορούς.

Μια καινούρια εξέλιξη όσον αφορά την εκπαίδευση στον Καναδά είναι τα Προγράμματα Ελληνικών Σπουδών που αρχίζουν στα Πανεπιστήμια της Κονκόρντια, Mc Gill, Μόντρεαλ και Τορόντο. Ταυτόχρονα το Κέντρο Ελληνικών Ερευνών εκδίδει δίγλωσσο (αγγλικά - γαλλικά) ακαδημαϊκό περιοδικό με τίτλο “Ettudes helleniques / Hellenic Studies” και αναπτύσσει πλούσια δράση στον ερευνητικό και πολιτιστικό τομέα.

Παρουσία ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή

Τα ΜΜΕ συνέβαλαν σημαντικά στη διατήρηση της ελληνικής κουλτούρας και ταυτότητας. Το 1920 έκαναν την εμφάνισή τους ελληνικές εφημερίδες στον Καναδά, οι οποίες αυξήθηκαν μετά το 1960 στο Τορόντο και στο Μόντρεαλ. Σ’ αυτές παρουσιάζονται διεθνή, καναδικά και ελληνικά θέματα.

Υπάρχουν επίσης ραδιοφωνικά - τηλεοπτικά προγράμματα στο Μόντρεαλ και στο Τορόντο τα οποία περιλαμβάνουν ποικίλη ελληνική μουσική, ειδήσεις, αγγελίες για εθνοπολιτιστικά γεγονότα, διαφημίσεις για ελληνικές επιχειρήσεις και προσφορές εργασίας.

Τα τηλεοπτικά προγράμματα προσφέρουν τοπικές ειδήσεις, ειδήσεις από την Ελλάδα, διεθνείς, ελληνικές ταινίες, διαφημίσεις ελληνικών προϊόντων.

Εκκλησία

Η οργάνωση των κοινοτήτων γύρω από την εκκλησία οφειλόταν στις ανασφάλειες και ανησυχίες των μεταναστών, εξαιτίας του πολιτιστικού κλονισμού, των διακρίσεων τους, αλλά και της προηγούμενης πολιτικοθηροσκευτικής ηγεσίας κατά την Οθωμανική κατοχή.

Στο διάστημα 1905-1950 δημιουργήθηκαν μικρές ομοιογενείς ομάδες με συνοχή που κατείχαν και διαχειρίζονταν την περιουσία της εκκλησίας και οργάνωναν κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Πολιτικοί και οικονομικοί λόγοι προκαλούν διαφωνίες και οξύνουν τις σχέσεις Κοινοτήτων - Επισκοπής, ενώ οι προξενικές και πρεσβευτικές αρχές προσπαθούν να αμβλύνουν τις υπάρχουσες διαφορές με διαμεσολαβητικές ενέργειες.

4.2 Η.Π.Α.

Ιστορική εξέλιξη

Η μετανάστευση προς τις Η.Π.Α. αρχίζει σχεδόν από την ανακάλυψή της, παίρνει όμως μεγάλες διαστάσεις στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα. Το 1890 υπήρχαν 20.000 μετανάστες ενώ το 1920 ξεπερνούσαν τους 350.000. Με την εφαρμογή του νόμου περί περιορισμού των μεταναστών (Reed - Johnson Act, 1924) ο αριθμός των Ελλήνων σταθεροποιείται και σταδιακά ένας μεγάλος αριθμός αρχίζει να λαμβάνει αμερικανική υπηκοότητα, προκειμένου να παραμείνει στη χώρα υποδοχής. Ανάμεσα στο 1925-1965 διακόπτεται το μεταναστευτικό ρεύμα, έτσι από μια ισχυρή πλειοψηφία ελληνογεννημένων το 1925, κατέληξε σε μια ισχυρή πλειοψηφία αμερικανογεννημένων το 1965, με σοβαρές επιπτώσεις στην παιδεία, εκκλησία, κοινωνία, οικονομία, πολιτική.

Από το 1965 αλλάζει ξανά ο νόμος περί μετανάστευσης και τα ποσοστά που επιτρέπονται από κάθε χώρα κι έτσι έχουμε μεγάλη εισροή Ελλήνων μεταναστών. Από το 1966-1971 εξαιτίας της πολιτικής και οικονομικής κατάστασης στην Ελλάδα μεταναστεύουν περίπου 15.000 άτομα ανά έτος.

Συνολικά από το 1965 έως το 1997 έχουμε ένα συνολικό αριθμό 360.000 νέων μεταναστών. Η εκτίμηση αυτή της αμερικανικής στατιστικής υπηρεσίας διαφοροποιείται από αυτές των ομογενειακών παραγόντων. Γενικότερα οι αμερικανικές μεταναστευτικές αρχές παρουσιάζουν τους Έλληνες μετανάστες να ανέρχονται στις 674.750 από το 1881-1980. Ο αριθμός όμως αυτός περιλαμβάνει μόνο τους νόμιμους.

Όλα αυτά όμως τα στοιχεία δεν είναι ακριβή αφού η αμερικανική απογραφή δεν προχωρεί πέρα από τη δεύτερη γενιά Αμερικανών, θεωρώντας την τρίτη και τις επόμενες γενιές αφομοιωμένους Αμερικάνους.

Οι Η.Π.Α συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των αποδήμων Ελλήνων της Β. Αμερικής, όμως, ο αριθμός των ομογενών δεν είναι δυνατό να καθοριστεί. Η ελληνική Πρεσβεία τους υπολογίζει σε 2.000.000, περίπου, ενώ η Εκκλησία για τον Καναδά, Η.Π.Α. και Ν. Αμερική σε 3.000.000.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού

Οι πρώτοι μετανάστες ήταν στην πλειοψηφία τους άνδρες που παντρεύονταν αλλογενείς γυναίκες αλλάζοντας την δημογραφική εξέλιξη των Ελληνοαμερικάνων. Το μορφωτικό τους επίπεδο ήταν πολύ χαμηλό και οι περισσότεροι από αυτούς είχαν τελειώσει μόνο κάποιες τάξεις δημοτικού.

Οι μετανάστες που έφτασαν στις Η.Π.Α. μετά το 1965 είχαν διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Είχαν καλύτερη παιδεία, προέρχονταν από αστικές περιοχές και η αναλογία ανδρών - γυναικών ήταν ισορροπημένη. Οι νέοι μετανάστες έδω-

σαν νέα ζωή στους ομογενειακούς φορείς ιδρύοντας οργανώσεις, σωματεία, δημιουργήσαν νέες συνοικίες, συνέβαλαν στην ίδρυση νέων σχολείων, εκκλησιών, συντήρησαν τον ελληνόφωνο τύπο, υποστήριζαν τα εθνικά θέματα.

Η ομογένεια της Αμερικής χαρακτηρίζεται από διάφορους, λιγότερο ή περισσότερο, σοβαρούς διαχωρισμούς που αυτόματα την καθιστούν μη ενιαίο σύνολο. Κυρίως χωρίζονται σε “αμερικανογεννημένους” και σε “Ελλαδικούς”.

Η είσοδος των μεταναστών οδήγησε στη δημιουργία Δίγλωσσων Προγραμμάτων σε αμερικάνικα σχολεία. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την ύπαρξη πολλών Ελλήνων φοιτητών, έδωσαν νέα ζωή στις ελληνικές σπουδές στα Πανεπιστήμια.

Οργάνωση παροικίας

Η ομογενειακή οργάνωση των Ελλήνων στις Η.Π.Α βρίσκεται σε αξιόλογο επίπεδο. Αποτέλεσμα αυτής της οργάνωσης είναι το αυξημένο κύρος του ελληνικού lobby, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο επηρεασμού και προάσπισης των συμφερόντων της Ελλάδας στην αμερικανική πολιτική σκηνή.

Η δράση της ΑΗΕΡΑ (1922) για συσπείρωση των μεταναστών σε συνδυασμό και η Αρχιεπισκοπή αποτελούν τις πιο δραστήριες και δυναμικές ομογενειακές οργανώσεις.

Σε πολλές πολιτείες υπάρχουν οργανώσεις τοπικού χαρακτήρα με συνεχές και έμπρακτο ενδιαφέρον και με δραστηριότητες ενίσχυσης των δεσμών και των σχέσεων των μελών τους.

Οι Κοινότητες, πέρα από την εξυπηρέτηση θρησκευτικών αναγκών, λειτουργούν και ως τόπος επαφής Ελλήνων, η δε οργάνωση εκδηλώσεων τονίζει την εθνική και πολιτιστική τους καταγωγή.

Το 1901 ιδρύθηκε ο πρώτος ελληνικός σύλλογος στη Νέα Υόρκη με την ονομασία “Βουσεών Αναβρύτης”.

Οι κοινότητες οι οποίες αριθμούνται γύρω στις 140 το 1923, αυξάνονται στις 400 τη δεκαετία του 1960, χρηματοδοτούν την ίδρυση και λειτουργία ελληνικών σχολείων.

Παρουσία ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή

Στη δεκαετία του 1920 ο ελληνοαμερικάνικος τύπος ήταν στην συντριπτική του πλειοψηφία ελληνόφωνος, όμως το 1950 πραγματοποιείται η έκδοση της πρώτης αγγλόφωνης εφημερίδας για να φτάσουμε στη δεκαετία του 1960 όπου κυριαρχεί κυρίως ο αγγλόφωνος τύπος.

Στη Ν. Υόρκη εκδίδονται περισσότερα από 50 έντυπα καθώς και 2 καθημερινές εφημερίδες: ο “Εθνικός Κήρυκας” και η “Πρωινή”. Επίσης εκδίδονται το “Hellenic Chronicle”, “Greek Sunday News”, η “Hellenic Journal Inc”. Γενικά, όμως, το επίπεδο

της πληροφόρησης μέσω του ομογενειακού τύπου, με εξαίρεση τα μεγάλα έντυπα, είναι αρκετά χαμηλής ποιότητας.

Υπάρχει μια εκπομπή, η “Φωνή των Ελλήνων” που μεταδίδεται σε παναμερικανικό επίπεδο. Ραδιοφωνικά εβδομαδιαία προγράμματα μεταδίδονται σε διάφορες περιφέρειες στις Η.Π.Α., χωρίς όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Εκκλησία

Η Εκκλησία στις Η.Π.Α αποτελεί κύριο πόλο έλξης των Ελλήνων και παράλληλα τον πιο ζωντανό από τους μηχανισμούς και θεσμούς του ελληνισμού. Σαν απόδειξη της ολοένα διευρυνόμενης οργάνωσης της Αρχιεπισκοπής και της δυναμικής της εξέλιξης θα πρέπει να αναφερθεί η αύξηση των εκκλησιαστικών κοινοτήτων που σήμερα φθάνουν συνολικά στις Η.Π.Α, στις 476.

Επίσης, η Εκκλησία εκτός από το ενδιαφέρον της για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, εκδηλώνει ζωηρό ενδιαφέρον για τα εθνικά θέματα.

Η στάση της Αρχιεπισκοπής σχετικά με την παιδεία των μεταναστών και με τη χρήση ή όχι της αγγλικής στην κατηχητική διδασκαλία και λειτουργία διαφοροποιείται ανάλογα με τον εκάστοτε αρχιεπίσκοπο. Ήδη από την δεκαετία του ‘40 τίθεται το θέμα εισαγωγής της αγγλικής στη λειτουργία.

4.3 Αργεντινή

Ιστορική εξέλιξη

Η παρουσία των Ελλήνων στην Αργεντινή σημειώνεται ήδη από την εποχή της ανακάλυψης της ηπείρου. Οι πρώτες ομάδες έφθασαν στην Αργεντινή κατά την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα, ενώ κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου το μεταναστευτικό ρεύμα διευρύνεται. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο σημειώνεται αυξημένη κίνηση μεταναστών προς την Αργεντινή και στο τέλος της δεκαετίας του ‘60 το μεταναστευτικό ρεύμα διακόπτεται οριστικά. Σήμερα δεν υπάρχει μεταναστευτική κίνηση προς τις χώρες της Λατινικής Αμερικής, αντίθετα εμφανίζεται ένα μικρό ρεύμα παλιννόστησης, εξαιτίας των οικονομικών συνθηκών.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Εξωτερικών, ο αριθμός των Ελλήνων μεταναστών στην Αργεντινή ανέρχεται γύρω στις 20.000-25.000. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι εγκατεστημένοι στην ευρύτερη περιοχή του Μπουένος Άιρες, ενώ σημαντικός αριθμός βρίσκεται στην Κόρδοβα, στο Ροζάριο, στην Σάλτα και αλλού.

Η κύρια απασχόληση της πλειοψηφίας παλαιότερα ήταν το εμπόριο (μικροέμποροι) καθώς και η βιομηχανία, σήμερα, όμως, ο Ελληνισμός περιλαμβάνει αρκετούς πετυχημένους επιχειρηματίες, ελεύθερους επαγγελματίες και επιστήμονες. Το μορφωτικό επίπεδο είναι αρκετά υψηλό και μεγάλος αριθμός Ελλήνων έχει πανεπιστημιακή μόρφωση.

Οργάνωση παροικίας

Το Μπουένος Άιρες συγκεντρώνει την πλειοψηφία των ομογενειακών φορέων, 19 επί συνόλου 26 που υπάρχουν στην Αργεντινή και 36 που υπάρχουν στην Λατινική Αμερική. Οι σημαντικότερες κοινότητες είναι οι εξής:

- Ελληνική Κεντρική Κοινότητα (Παλέρμιο)
- Ελληνική Κοινότητα “Πανελλήνιο”.

Επίσης, υπάρχουν και λειτουργούν με αρκετά μέλη η κοινότητα “Σωκράτης” και η κοινότητα “Πλάτων”. Υπάρχει, βέβαια, και ένας σημαντικός αριθμός Ελλήνων μεταναστών που δεν είναι οργανωμένοι σε καμία κοινότητα για ποικίλους λόγους.

Παρουσία ΜΜΕ - Πολιτιστική ζωή

Τα στοιχεία σχετικά με το θέμα του τύπου είναι απογοητευτικά. Δεν υπάρχει στην Αργεντινή ελληνόφωνος ούτε ελληνικών συμφερόντων τύπος. Οι τελευταίες σημαντικές εκδόσεις ήταν ένα μηνιαίο έντυπο της επισκοπής με τίτλο “Ελληνικό Φως” και μια μηνιαία δίγλωσση έκδοση του ιδρύματος “Θεοδόσιος Μαραγκός” με τίτλο “Η Ελλάδα σήμερα”.

Στο ραδιόφωνο υπάρχουν δυο δίωρες εβδομαδιαίες εκπομπές οι οποίες γίνονται από τις εγκαταστάσεις του δημοτικού σταθμού. Οι δε ειδήσεις που παρουσιάζει προέρχονται από τα δελτία τύπου που φθάνουν στην πρεσβεία.

Εκκλησία

Μέχρι το 1996 η Αργεντινή υπαγόταν στην Αρχιεπισκοπή Βορείου και Νοτίου Αμερικής. Από το 1997 με την αναδιάρθρωση που έγινε προήχθη σε αρχιεπισκοπή με απευθείας υπαγωγή στο Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως.

Οι περισσότερες κοινότητες διαθέτουν ναούς χωρίς πάντα να είναι επανδρωμένοι με ιερείς. Το έργο της μητρόπολης δεν περιορίζεται στον εκκλησιαστικό τομέα αλλά επεκτείνεται και αλλού και κυρίως στα εκπαιδευτικά.

4.4 Αυστραλία

Ιστορική εξέλιξη

Το 1830-1850 φτάνουν οι πρώτοι Έλληνες στο Σύδνεϋ και εγκαθίστανται στη Νέα Νότια Ουαλία. Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή μεταναστεύουν μαζικά Μακεδόνες και Πελοποννήσιοι. Η σύσταση παροικιών όμως ήταν ανέφικτη, επειδή ήταν σκορπισμένοι στην αχανή ήπειρο. Μέχρι το 1947 η μετανάστευση ήταν κυρίως ανδροκρατούμενη δημιουργώντας σοβαρά κοινωνικά προβλήματα. Την ίδια χρονιά ιδρύεται Υπουργείο Μετανάστευσης με κύριο στόχο της πολιτικής του την αύξηση του πληθυσμού της χώρας και μέσω της μετανάστευσης. Το 1952 υπογράφεται η διακρατική Ελληνοαυστραλιανή Συμφωνία, η οποία οδηγεί σε μαζική εποίκιση κυρίως πολιτικών προσφύγων αλλά και εμπόρων τεχνοκρατών. Κατά το διάστημα 1974-1997 μετανάστευσαν στην Αυστραλία 270.000 Έλληνες.

Ο αριθμός των ομογενών της Αυστραλίας δεν είναι δυνατό να υπολογισθεί με ακρίβεια. Κατά προσέγγιση και ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, ο αριθμός τους κυμαίνεται μεταξύ 500.000 και 700.000.

Απ' αυτούς οι 40.000-70.000 είναι Ελληνοκύπριοι. Σύμφωνα, πάντως, με ασφαλείς εκτιμήσεις οι Έλληνες της Αυστραλίας υπερβαίνουν το μισό εκατομμύριο, δηλαδή 3-4% του συνολικού πληθυσμού της Αυστραλίας.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού

Η δημογραφική εξέλιξη του ελληνικού πληθυσμού υπήρξε βραδεία μέχρι το 1926 με κύρια κέντρα υποδοχής την Πέρθη, το Σύδνεϋ και τη Μελβούρνη. Σταδιακά η δημογραφική κατάσταση των Ελλήνων άλλαξε εξαιτίας της κοινωνικο-οικονομικής εξέλιξης και ανέλιξης αλλά και της μετακίνησης των Ελλήνων από τα εσωτερικά προάστια των πρωτευουσών στα εξωτερικά προάστια της Αυστραλίας.

Η αυστραλιανή πολυπολιτισμική πολιτική που εφαρμόζεται την τελευταία δεκαετία καθιστά το περιβάλλον όλο και λιγότερο ξενόφοβο με συνέπεια να διατηρούν οι Έλληνες την ταυτότητά τους και γενικά να επικρατεί "ελληνική ατμόσφαιρα" με εκκλησίες, εστιατόρια, επιγραφές.

Η δραστηριοποίηση των μεταναστών κατά τις δεκαετίες 1950-60 στους μηχανισμούς αυστραλιανών πολιτικών κομμάτων οδήγησε στην κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη των παιδιών τους, τα οποία μετά το 1980 κατέλαβαν ποσοτικά και ποιοτικά υψηλές θέσεις σε διοικητικές και πολιτικές δομές της Αυστραλίας.

Οργάνωση παροικίας

Από το 1880 προκύπτει η ανάγκη ίδρυσης παροικιών, ενώ το 1896 οργανώνεται η πρώτη Κοινότητα Ελληνισμού στο Σύδνεϋ, το 1898 κάνει την εμφάνισή της η Ανατο-

λική Εκκλησία στη Μελβούρνη και το 1912 ιδρύεται η πρώτη ελληνική αδελφότητα στην Πέροθη.

Η κοινοτική εξέλιξη του ελληνισμού της Αυστραλίας δεν υπήρξε ομοιογενής, επειδή ο ελληνισμός έζησε απομονωμένος και διασκορπισμένος. Μέχρι το 1947 οι ελληνικές κοινότητες Αυστραλίας ήταν περιορισμένης εμβέλειας και λειτουργίας εξαιτίας:

- του εθνοτοπικού σωβινισμού
- της έλλειψης ηγετών με οξυδέρκεια και διορατικότητα
- της έλλειψης πρωτοβουλίας εκ μέρους των ηγετών
- της οργανωτικής καχεξίας.

Με την ίδρυση ελληνικών κοινοτήτων τέθηκε ως στόχος η μέριμνα για την εθνοθηρησκευτική υπόσταση και ταυτότητα των διασκορπισμένων Ελλήνων και η σύνδεση με την πατρίδα Ελλάδα.

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα των Κοινοτήτων στα πρώτα πενήντα χρόνια υπήρξε ανεπαρκής εξαιτίας των δημογραφικών περιορισμών και της φύσης της μετανάστευσης. Η ίδρυση και οργάνωση των σχολείων δεν επιτράπηκε εξαιτίας του ελάχιστου αριθμού οικογενειών συγκεντρωμένων σε μια περιοχή. Το 1898 ιδρύεται το πρώτο απογευματινό σχολείο στη Μελβούρνη, το οποίο δεν μπόρεσε να συντηρηθεί και να λειτουργήσει εξαιτίας κυρίως έλλειψης οικονομικών πόρων.

Κύρια αιτία του μαρασμού που χαρακτήριζε τη δομή και τη δράση των Κοινοτήτων ήταν ο εκκλησιαστικός χαρακτήρας των μηχανισμών τους, αφού ουσιαστικά ήταν εκκλησιαστικές επιτροπές που μεριμνούσαν αποκλειστικά για τους ναούς παραμελώντας τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα και ανάγκες των μεταναστών.

Ο ανταγωνισμός Κοινοτήτων - Αρχιεπισκοπής οδήγησε τις πολιτιστικές και κοινωνικές ανάγκες και προβλήματα στο περιθώριο κι έτσι από το 1972 συλλογικοί φορείς ανέλαβαν να καλύψουν την έλλειψη κοινωνικής προσφοράς και πρόνοιας.

Παρουσία στα ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή

Το 1913 εκδίδεται η πρώτη ελληνική εφημερίδα στη Μελβούρνη με την ονομασία “Αυστραλία”, ενώ το 1923 μετονομάζεται από τους νέους ιδιοκτήτες αδελφούς Μαρινάκη σε “Εθνικόν Βήμα”, η οποία ακολουθεί μια συντηρητική πολιτική και υποστηρίζει την μητροπολιτική και αρχιεπισκοπική παράταξη.

Το 1926 εκδίδεται η δημοκρατική εφημερίδα “Πανελλήνιος Κήρυξ” με αντιπολιτευτική στάση προς το “Εθνικόν Βήμα”. Ακολουθούν οι εκδόσεις των εφημερίδων “Φάρος” 1934, “Φως” το 1936 και το περιοδικό “Οικογένεια” το 1946.

Το 1919 ιδρύεται η Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία και το 1936 ιδρύεται ο ελληνικός θίασος Αυστραλίας με δική του ορχήστρα.

Εκκλησία

Στις 22 Ιουνίου 1898 διορίστηκε ο πρώτος εφημέριος Ορθόδοξων στη Μελβούρνη και το 1924 ιδρύεται Μητρόπολη. Η Ορθόδοξη Εκκλησία υπήρξε άξονας δομής και δράσης των οργανωμένων μεταναστών προσδίδοντας στις δραστηριότητές της εθνικό περιεχόμενο. Η εθνοκεντρική δραστηριοποίηση των Κοινοτήτων και ο αυστηρός προσανατολισμός τους προς την Ορθόδοξη Εκκλησία οδήγησε στην σύσταση ανεξάρτητων φορέων και συλλόγων που ικανοποίησαν τις πολιτιστικές και κοινωνικές ανάγκες της παροικίας και στην σύγκρουση Κοινοτήτων - Μητρόπολης.

4.5 Βρετανία

Η έκθεση που ακολουθεί περιλαμβάνει κυρίως την παρουσία των Ελληνοκυπρίων στη Μεγάλη Βρετανία και όχι κατ' αποκλειστικότητα των ελλαδίτων Ελλήνων. Αναφέρεται στην ιστορική εξέλιξη και στην οργάνωση της Κυπριακής παροικίας και στην παιδεία που προσφέρουν οι Κοινότητες και η Κυπριακή Αδελφότητα.

Ιστορική εξέλιξη

Οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες έφτασαν στη Βρετανία σπρωγμένοι από οικονομικούς και εθνικούς λόγους ήδη από το 1453 με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης. Εγκαταστάθηκαν στο Λονδίνο αρχικά και αργότερα σε πόλεις - λιμάνια όπως: Liverpool, Bristol, Gardiff, ως ναυτικοί και έμποροι ή στο Manchester ως βιομηχανικοί εργάτες. Το 1858 υπήρχαν στο Manchester 220 άτομα ελληνικής καταγωγής ενώ το 1869 ιδρύθηκε Ελληνικό Σχολείο με σκοπό να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα παράλληλα με την αγγλική που ήταν υποχρεωτική.

Το 1940 αριθμούνταν 400 Έλληνες από την Ελλάδα και 600 με μικτούς γάμους που είχαν σχεδόν αγγλοποιηθεί. Σύμφωνα με την επίσημη απογραφή του 1990 στη Μεγάλη Βρετανία υπάρχουν 12.000 Έλληνες.

Η μετανάστευση των Ελληνοκυπρίων προς την Βρετανία άρχισε πριν από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και πήρε μεγάλες διαστάσεις κατά τη δεκαετία 1950-60. Το 1966 έφτασαν στους 100.000, ενώ η απογραφή του 1990 παρουσιάζει 200.000 Κυπρίους.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση πληθυσμού

Οι πρώτοι Έλληνες ασχολούνται με το εμπόριο και τη ναυτιλία, ενώ οι Κύπριοι κυρίως με επαγγέλματα σχετιζόμενα με εστιατόρια, ενδύματα και τρόφιμα σταδιακά όμως αποκτούν μια αξιόλογη οικονομική οντότητα. Οργανώνονται σε Κοινότητες κυρίως με άξονα την ίδρυση και λειτουργία ναών που χτίζουν σε διάφορες πόλεις και περιοχές. Μια άλλη σημαντική παρουσία είναι οι επιστήμονες που διαμένουν στη χώ-

ρα είτε για εξειδικευμένες σπουδές και για έρευνα, είτε ως διδάσκοντες σε πανεπιστήμια.

Τόπος κατοικίας

Πριν αποκτήσουν ιδιόκτητη κατοικία οι Κύπριοι μετανάστες διέμεναν στο West End όπου βρίσκονταν οι χώροι εργασίας τους και σταδιακά μεταφέρονταν προς το Βόρειο και Βορειοδυτικό Λονδίνο. Εκεί ίδρυσαν ελληνικές κοινότητες και ελληνικά παρειακά σχολεία με εκατοντάδες μαθητές.

Οργάνωση παρειακής

Οι ελλαδίτες Έλληνες και Ελληνοκύπριοι συσπειρώνονται με βάση την κοινότητα και την Ορθοδοξία. Αναπτύσσουν δεσμούς γλώσσας και κουλτούρας, διατηρούν τα ήθη και τα έθιμά τους και γενικά τον τρόπο ζωής που έχουν μεταφέρει από την πατρίδα τους.

Το 1903 ιδρύθηκε ελληνικό προξενείο στο Gardiff εξαιτίας της έντονης παρουσίας των Ελλήνων στην περιοχή. Στα μέσα του 20ου αιώνα ιδρύθηκε από τους Κυπρίους η Ελληνοκυπριακή Αδελφότητα της Ουαλίας στο Gardiff.

Το 1869 οργανώθηκε το ελληνικό σχολείο, το οποίο κλείνει μετά από οχτώ χρόνια, ενώ το 1928 ιδρύθηκε το πρώτο σχολείο Ελληνοκυπρίων. Το 1927 ιδρύεται επίσης η Κυπριακή Αδελφότητα. Πολύ αργότερα, το 1967, ιδρύθηκε η Εταιρεία Ελλήνων Επισημόνων Μ. Βρετανίας, η Στέγη Νεότητας και η Λέσχη Νέων προς εξυπηρέτηση πνευματικών, πολιτιστικών, εθνικών και πολιτικών αναγκών.

Η Ελληνική Κυπριακή Αδελφότητα ανέπτυξε σημαντική και πολύπλευρη δράση και έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Παρόλα αυτά υπάρχει διαφοροποίηση όσον αφορά τις τακτικές που ακολουθούνται για την διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας και της υπεράσπισης των εθνικών συμφερόντων. Πολύ συχνά παρατηρούνται φαινόμενα ανταγωνισμού και έντονων συγκρούσεων. Η προσπάθεια συνένωσης όλων των φορέων κάτω από τον Ενιαίο Φορέα Ελληνικής Παρειακής Εκπαίδευσης (ΕΦΕΠΕ), αποτελεί μια προσπάθεια εξισορρόπησης των διαφορών.

Παρουσία ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή

Το 1939 άρχισε να εκδίδεται η εβδομαδιαία εφημερίδες: “Το Βήμα”, η “Ελληνική”, η “Παρειακή”, και η “Δημοκρατία”.

Σήμερα στο Λονδίνο εκδίδονται οι παρακάτω εφημερίδες και περιοδικά: “Ορθόδοξος Κήρυξ”, “Τα Νέα”, “Ο Ταχυδρόμος”, “Η παρειακή”. Υπάρχουν επίσης σχολικά και φοιτητικά περιοδικά τα οποία εκδίδονται τρεις φορές το χρόνο καθώς και δελτία εκκλησιαστικού περιεχομένου.

Θέατρα και κινηματογράφοι δεν υπάρχουν στην ελληνική παροικία, παρά μόνο το Θέατρο Τέχνης, το οποίο όμως δεν καλύπτει τις καλλιτεχνικές ανάγκες της ομογένειας.

Εκκλησία

Η συσπείρωση των μεταναστών γύρω από την Ορθοδοξία τους οδηγεί στην ανέγερση ναών. Έτσι το 1861 η ελληνική κοινότητα του Manchester χτίζει την δική της εκκλησία, ενώ στο Λονδίνο ήδη από το 1882 υπήρχε ο ναός της Αγίας Σοφίας. Από το 1947 γεννήθηκε θέμα άσκησης θρησκευτικών καθηκόντων Ελληνοκυπρίων γι' αυτό ιδρύθηκαν πολλοί ναοί. Σήμερα υπάρχουν περισσότερες από 100 ελληνοορθόδοξες κοινότητες στο Λονδίνο.

4.6 Γερμανία

Ιστορική εξέλιξη

Τη δεκαετία του 1960 φτάνουν οι πρώτοι υγιείς και σε παραγωγική ηλικία μετανάστες στη Γερμανία ύστερα από τη Συμφωνία που είχε υπογραφεί στις 30.3.1960 μεταξύ της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος και του αρμόδιου Υπουργείου Εργασίας της κυβερνήσεως της Δημοκρατίας της Γερμανίας.

Μεταξύ 1955-1971 εξαιτίας της υποαπασχόλησης στην αναπτυσσόμενη ελληνική βιομηχανία και του ταπεινού εισοδήματος μεταναστεύουν προς την Ο.Δ. Γερμανίας περίπου 700.000 Έλληνες.

Μετά την πτώση της Χούντας ανακόπτεται το ρεύμα της μετανάστευσης και παρατηρείται μια τάση παλιννόστησης. Ο αριθμός των Ελλήνων σταθεροποιείται περίπου στις 400.000 και παρατηρείται μια τάση μονιμότητας.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση πληθυσμού

Το 66% των Ελλήνων εργαζομένων απασχολείται στην μεταποιητική βιομηχανία, 18% σε επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών και 16% σε άλλους κλάδους. Υπάρχουν επίσης 4.000 φοιτητές και ένας μικρός αριθμός επιστημόνων.

Οι Έλληνες της Γερμανίας δεν έχουν την συναισθηματική φόρτιση του πρώτου μετανάστη, αλλά την βιώνουν ως πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τόπος κατοικίας

Οι πρώτοι μετανάστες έμεναν σε ειδικούς καταυλισμούς (Heime) χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις. Μετά το 1960 όμως η οικογενειακή συνένωση των μεταναστών που επιτρεπόταν με την αντίστοιχη συμφωνία τους επέτρεψε να δημιουργήσουν δικά τους

σπιτικά, κυρίως στη Βόρεια Ρηνανία - Βεστφαλία, στη Βάδη - Βυτεμβέργη, στην Έσση και στην Βαυαρία.

Οργάνωση παροικίας

Οι Έλληνες δεν παρουσιάζουν δομές οργάνωσης ανάλογες με εκείνες άλλων παροικιών, εξαιτίας, ίσως, της προσωρινής παραμονής τους στη χώρα.

Το “σχολικό” είναι ένα θέμα που απασχολεί τόσο τους μόνιμους, όσο και τους προσωρινούς μετανάστες διαφοροποιώντας τις θέσεις και τις απόψεις τους ανάλογα με την τάση τους για παλιννόστηση. Οι Έλληνες οργανώνονται σε Ομοσπονδίες Γονέων και Κηδεμόνων στις διάφορες πόλεις και ζητούν είτε ελληνικά σχολεία για τα ελληνόπουλα είτε πλούσιο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα μέσα στα γερμανικά σχολεία. Η κομματική τους οργάνωση καθορίζει και την στάση τους απέναντι στις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Παρουσία ΜΜΕ - Πολιτιστική ζωή

Η έλλειψη αξιόλογων ομογενειακών εντύπων οφείλεται στο γεγονός ότι οι Έλληνες έχουν πρόσβαση απευθείας στις ελληνικές εφημερίδες. Παρόλα αυτά όμως, εκδίδονται στην ελληνική ομογενειακά έντυπα μηνιαία, διμηνιαία, τριμηνιαία.

Από το 1975 κυκλοφορεί καθημερινά η εφημερίδα “Ακρόπολις”, καθώς και η “Μακεδονία”. Επίσης κυκλοφορούν: οι “Αντίλαλοι”, “Η Ελληνική Ηχώ”, “Μηνιαία”, “Φωνή της Ξενιτιάς” και τα “Μεταναστευτικά Νέα”.

Ο ραδιοφωνικός σταθμός του Μονάχου και της Έσσης μεταδίδουν με μεγάλη συχνότητα προγράμματα ομογενειακού ενδιαφέροντος. Επίσης, υπάρχουν δυο εκπομπές στο τηλεοπτικό δίκτυο και καθημερινές εκπομπές της Deutsche Welle που απευθύνονται στους Έλληνες ανά τον κόσμο.

Εκκλησία

Το 1963 ιδρύθηκε στη Βόννη η Ιερή Μητρόπολη Γερμανίας, και Εξαρχία Κεντρώας Ευρώπης. Η δράση της εκκλησίας είναι σημαντική και επεκτείνεται σε πολλούς τομείς (εργατικών ζητημάτων, φοιτητικής μέριμνας, εκδόσεων κλπ.).

4.7 Βέλγιο

Ιστορική εξέλιξη

Η μετανάστευση προς το Βέλγιο γίνεται στο πλαίσιο ζήτησης εργατών στα ανθρακωρυχεία και της οικονομικής ανάγκης των Ελλήνων που θεωρούν την μετανάστευση ως λύση των οικονομικών δυσχεριών. Οι πρώτοι μετανάστες φτάνουν στο Βέλγιο το

1957 χωρίς τις οικογένειές τους και εργάζονται στα ανθρακωρυχεία κάτω από άθλιες συνθήκες.

Μετά το 1981 και την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ οι νέοι μετανάστες που εργάζονται για την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι κυρίως υπάλληλοι ελληνικών υπηρεσιών, τμημάτων της πρεσβείας, τραπεζών, γραφείων τύπου.

Το 1996 υπήρχαν στο Βέλγιο 19.863 Έλληνες χωρίς όμως να υπολογίζονται σ' αυτούς οι βελγοϊπήκκοι, δηλ. διάφορες κατηγορίες Ελλήνων που έχουν πάρει βελγική υπηκοότητα. Ο αριθμός των ατόμων ελληνικής καταγωγής στο Βέλγιο υπολογίζεται σε 22.000.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση πληθυσμού

Η ελληνική ομογένεια του Βελγίου διαμορφώνει το νέο σταθερό της πρόσωπο, αριθμητικά, εργασιακά και κοινωνικά. Οι νέοι μετανάστες εντάσσονται σε συλλόγους, πολιτικές και κομματικές οργανώσεις, καλλιτεχνικούς κύκλους. Σ' αυτούς προστίθενται οι Έλληνες φοιτητές των Πανεπιστημίων του Βελγίου.

Στο Βέλγιο υπήρχαν το 1991 3.217 συνταξιούχοι (ουσιαστικά είναι οι πρώτοι Έλληνες ανθρακωρύχοι που βρίσκονται σε ηλικία συνταξιοδότησης), αρκετοί ειδικευμένοι εργάτες, ένας σεβαστός αριθμός ελεύθερων επαγγελματιών και περίπου 350 υψηλόβαθμα στελέχη και υπάλληλοι δημοσίου τομέα.

Μέχρι το 1970 οι Έλληνες και οι Ελληνίδες του Βελγίου απέφευγαν να παντρευτούν άτομο άλλης εθνικότητας. Σταδιακά όμως οι επόμενες γενιές είναι πιο ανοικτές στην επιλογή συντρόφων άλλης εθνικότητας. Έτσι, σήμερα το 47% κάνει μικτούς γάμους.

Τόπος κατοικίας

Οι Έλληνες μετανάστες του Βελγίου μένουν κυρίως σε παραδοσιακές μεταναστευτικές συνοικίες. Το 52% μένει στις Βρυξέλλες, το 29% στη Βαλλονία και το 19% στη Φλάνδρα.

Οργάνωση παροικίας

Υπάρχουν ελληνικές κοινότητες οργανωμένες σε όλες τις πόλεις του Βελγίου που ζουν Έλληνες. Αναπτύσσουν αξιόλογη εθνική δράση συντήρησης της παράδοσης και προβολής του ελληνικού πολιτισμού.

Το 1986 συγκροτήθηκε η Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Βελγίου που ανέλαβε την προαγωγή της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και την διεκδίκηση ομογενειακών αιτημάτων. Υπάρχουν, επίσης, εθνικοτοπικοί σύλλογοι με πολιτιστική και εθνική δραστηριότητα, ως και το Ελληνικό Κέντρο Επιμόρφωσης και Διάπλασης, ο Σύλλογος Βέλγιο - Ελλάδα, η Βελγοελληνική Ένωση Ανθρωπιστικής Αλληλοβοήθειας κ.α.

Παρουσία ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή

Η ελληνική ομογένεια του Βελγίου έχει μια αξιόλογη εκδοτική δραστηριότητα με την κυκλοφορία μηνιαίων εφημερίδων και άλλων εντύπων, όπως ο “Ευρωπαϊκή Εφημερίδα”, η “Ευρωπαϊκή Εφημερίδα”, ο “Νόστος”, ο “Πρωτοπόρος”, το περιοδικό “Νίκανδρος”, και “Εμείς και Εσείς”.

Η ραδιοφωνική εκπομπή “Η Βαλλονία καλωσορίζει τους ξένους εργάτες” υπάρχει εδώ και τριάντα χρόνια και έπαιξε σημαντικό ρόλο στον αντιδικτατορικό αγώνα ως αντιστασιακό όργανο. Τα τελευταία χρόνια άλλαξε πρόσωπο, πήρε μια πολυπολιτισμική μορφή με το όνομα “γείτονα, γειτόνισσα” αλλά έχασε αρκετούς Έλληνες ακροατές.

Εκκλησία

Η εκκλησία αποτελεί ένα θετικό πόλο έλξης και ο ρόλος της είναι πολυσήμαντος. Είναι σημείο αναφοράς και σύμβολο ελληνικής ταυτότητας. Για πολλούς μετανάστες η εκκλησία απέκτησε στο Βέλγιο μια νέα σημασία αναλαμβάνοντας κοινωνική δράση, καλύπτοντας τις επείγουσες και άμεσες ανάγκες των αποδήμων, ακολουθώντας τους ρυθμούς του ελληνισμού. Διοργανώνει λαμπρές τελετές, στηρίζει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, αποκτά κύρος, γόητρο, δύναμη.

4.8 Γαλλία

Ιστορική εξέλιξη

Στη Γαλλία υπήρχαν Έλληνες ήδη από το 14ο αιώνα, κυρίως όμως αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια της Επανάστασης του 1821, όπου εγκαταστάθηκαν στα αστικά κεντρα της Γαλλίας.

Μεταναστευτικό ρεύμα μαζικό έχουμε ξανά κατά την διάρκεια του 1ου Παγκοσμίου Πολέμου εξαιτίας της ζήτησης εργατικού δυναμικού της αναπτυσσόμενης βιομηχανικά Γαλλίας. Το 1916-17 μετανάστευσαν από την ηπειρωτική Ελλάδα, Μακεδονία, Κρήτη, Δωδεκάνησα περίπου 13.000 Έλληνες. Κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου μεταναστεύουν περίπου 40.000 κυρίως από τη Μικρά Ασία τεχνίτες και έμποροι, τους οποίους όμως δεν υποδέχονται με θέρμη οι γαλλικές αρχές. Μετά τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο, εξαιτίας των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετώπιζον οι Έλληνες και της ανάγκης της Γαλλίας για φθινό εργατικό δυναμικό, το κύμα μετανάστευσης αυξάνεται. Από το 1967 και έπειτα μεταναστεύουν κυρίως πολιτικοποιημένες ομάδες, πολιτικοί και διανοούμενοι.

Ο αριθμός των Ελλήνων που είναι εγκατεστημένοι στο Παρίσι ανέρχεται στις 20.000 περίπου, στην Μασσαλία στις 12.000, ενώ ένας μικρότερος αριθμός είναι διάσπαρτος στις πόλεις Λυών, Γκρενόμπλ, Τουλούζη, Λίλλη, Νίκαια, Στρασβούργο κ.α.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού

Οι μετανάστες της πρώτης γενιάς ήταν εργάτες, υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες. Η δεύτερη γενιά αποτελείται από μέσης κοινωνικής στάθμης εργατούπαλλήλους, επιχειρηματίες, εμπόρους, βιοτέχνες που προσαρμόζονται εύκολα στις συνθήκες της γαλλικής κοινωνίας.

Επίσης, υπάρχουν εργαζόμενοι με τεχνική ή επιστημονική εκπαίδευση και μια ευρεία ομάδα καλλιτεχνών, συγγραφέων και επιστημόνων, οι οποίοι διακρίνονται στον τομέα τους.

Τόπος κατοικίας

Ο μεγαλύτερος αριθμός μεταναστών είναι εγκατεστημένος στο Παρίσι και στις πόλεις Λυών, Λίλλη, Μπορντώ, Νάντη κ.α. Δεν βρίσκονται συγκετρωμένοι σε κάποια ιδιαίτερη συνοικία, αλλά η επιλογή της συνοικίας καθορίζεται από το ύψος των εισοδημάτων και την κοινωνική θέση.

Οργάνωση παροικίας

Η ανάγκη εθνικής συσπείρωσης και η κάλυψη θρησκευτικών αναγκών οδηγεί τους Έλληνες μετανάστες στην οικοδόμηση ναών και στη σύσταση σχολείων. Έτσι αποκτούν οργανωτικές δομές.

Στη Γαλλία υπάρχουν και λειτουργούν η Ελληνική Κοινότητα Παρισίων και Περιχώρων και δυο ακόμα ελληνικές κοινότητες στη Μασσαλία και 19 σε ισάριθμες πόλεις. Όλες υπάγονται στην Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Γαλλίας που λειτουργεί ως δευτεροβάθμιο όργανο.

Παρουσία ΜΜΜ, πολιτιστική ζωή

Ικανοποιητικός αριθμός γαλλόφωνων εντύπων κυκλοφορεί σε μηνιαία ή τριμηνιαία βάση στη Γαλλία. Τα έντυπα αυτά είναι: “Η Ανεξαρτησία”, “Ο Κήρυκας”, “Το οικογενειακό Βήμα”, “Ο Σχοινοβάτης”, “Το Δελτίο Ελληνικής Κοινότητας Παρισίων” κ.α.

Η Ελληνική Κοινότητα Παρισίων υπήρξε ιδιαίτερα δραστήρια σε πολιτιστικό επίπεδο, ιδρύοντας σχολεία και βιβλιοθήκες, οργανώνοντας εκθέσεις ζωγραφικής και φωτογραφίας, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, διαλέξεις κ.α. Πολλές από αυτές τις εκδηλώσεις οργανώνει ο “Όμιλος Μελέτης Ελληνικών Προβλημάτων” και το “Κέντρο Ελληνικής Κουλτούρας”.

Σε πανεπιστημιακό επίπεδο υπάρχουν το Νεοελληνικό Ινστιτούτο στη Σορβόνη, η έδρα Βυζαντινής και Νεοελληνικής Ιστορίας στη Σχολή Ανωτάτων Σπουδών και το Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου.

Εκκλησία

Οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες πίστευαν στο σημαντικό ρόλο της θρησκείας και των παραδόσεων. Αντίθετα, παρατηρείται μια πτώση του θρησκευτικού συναισθήματος στη δεύτερη και τρίτη γενιά. Η Ορθόδοξη Ελληνική Εκκλησία στη Γαλλία αποτελεί την εκκλησία μιας μειοψηφίας που προσπαθεί να υπερασπισθεί την ταυτότητά της σε μια ξένη και κυρίαρχη κουλτούρα. Παρόλα αυτά, η Εκκλησία παραμένει ακόμα αναπόσπαστο και ουσιαστικό τμήμα της εθνικής ταυτότητας και είναι φορέας κουλτούρας, εθίμων και παραδόσεων.

4.9 Σουηδία

Η Σουηδία από χώρα αποστολής μεταβάλλεται σταδιακά, λόγω της βιομηχανικής της ανάπτυξης, σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Η μεταναστευτική πολιτική αλλάζει κατά τη δεκαετία του 1960 και ορίζεται επιτροπή για τη μελέτη μεταναστευτικών προβλημάτων, η οποία κινείται στους στόχους: ισότητα, ελευθερία επιλογής και συνεργασία.

Τα τελευταία όμως χρόνια αυτή η πολιτική σταδιακά εγκαταλείπεται και γίνεται στροφή προς την πολιτική της ενσωμάτωσης. Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν και την παρουσία των Ελλήνων στη Σουηδία.

Ιστορική εξέλιξη

Από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα έχουν εγκατασταθεί Έλληνες έμποροι στην Στοκχόλμη. Το 1920 υπήρχαν ελληνικές 7 οικογένειες, το 1950 ο αριθμός των Ελλήνων φτάνει στους 250. Παρά την ελεγχόμενη μετανάστευση που επιβάλλεται το 1960-67 οι Έλληνες της Σουηδίας αυξάνονται στις 9.000 αναπτύσσοντας ταυτόχρονα έντονη αντιδικτατορική δράση.

Η απογραφή του 1996 αναφέρει 4.546 Έλληνες. Αν καταγραφούν, όμως, όλα τα άτομα που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, άσχετα από υπηκοότητα έχουμε 11.804, ενώ προσθέτοντας τα άτομα που γεννήθηκαν στην Σουηδία και κατέχουν μονάχα ελληνική υπηκοότητα, ο αριθμός αυξάνεται στις 12.859. Δεν συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που γεννήθηκαν στη Σουηδία από Έλληνες γονείς με σουηδική υπηκοότητα. Συνολικά, σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα, στη Σουηδία βρίσκονται περίπου 25.000 Έλληνες.

Κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού

Οι μετανάστες μέχρι το 1967 προέρχονταν από αγροτικές και ορεινές περιοχές της Μακεδονίας και της Ηπείρου. Από το 1967 και μετά, εξαιτίας της δικτατορίας, αρχίζει μαζική εισροή πολιτικών προσφύγων από αστικά κέντρα. Οι Έλληνες δείχνουν

έντονη παρουσία σε σουηδικά πολιτικά κόμματα (κυρίως αριστερά), εκπροσωπούνται στο κοινοβούλιο και σε δημοτικά συμβούλια.

Η αντιδικτατορική δράση βοηθά στην οργάνωση και εδραίωση των Ελλήνων μεταναστών ως πολιτικών και όχι ως οικονομικών μεταναστών.

Τόπος κατοικίας

Οι Έλληνες μετανάστες συγκεντρώνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα της Σουηδίας και κυρίως στο δήμο Στοκχόλμης, στο Μάλμο ή στο Γκότεμποργκ. Η συγκέντρωση στην πρωτεύουσα οφειλόταν στις καλύτερες δυνατότητες απασχόλησης. Το 1970 τα 2/3 εργάζονται στη βιομηχανία, ενώ το 1983 η σχέση αντιστρέφεται και οι περισσότεροι εργάζονται στον τομέα παροχής υπηρεσιών, είτε σε οικογενειακές επιχειρήσεις (34%).

Οργάνωση παροικίας

Το 1972 ιδρύεται η Ομοσπονδία Ελλήνων Συλλόγων και Κοινοτήτων Σουηδίας. Κατά την μεταδικτατορική περίοδο παρατηρείται μείωση της μετανάστευσης, παλιννόστηση και φοιτητική μετανάστευση. Από το 1981 και μετά επήλθε η αποξένωση με την σουηδική κοινωνία εξαιτίας της αντιδικτατορικής δράσης των Ελλήνων και του μονόπλευρου ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν.

Η δεκαετία του 1990, όσον αφορά τον οργανωμένο ελληνισμό, χαρακτηρίζεται από μια μεταβατική κατάσταση. Μια νέα γενιά Ελλήνων, με εντελώς διαφορετικές εμπειρίες, παιδεία και νοοτροπία εμφανίζεται στο προσκήνιο και αναμένεται να δώσει το δικό της στίγμα στην παρουσία της ελληνικής κοινότητας σε μια Σουηδία εταίρο προς την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Παρουσία ΜΜΕ, πολιτιστική ζωή

Η σουηδική μεταναστευτική πολιτική καθιερώνει προγράμματα και εκπομπές στα εθνικά δίκτυα στις γλώσσες των μεταναστών. Ειδησεογραφικές εκπομπές στα ελληνικά μεταδίδονταν από το εθνικό και τοπικό δίκτυο της σουηδικής ραδιοφωνίας σχεδόν καθημερινά ως τα τέλη του 1980, καθώς και εκπομπές ειδήσεων. Σήμερα έχουν σταματήσει οι εκπομπές στα τοπικά κανάλια.

Από το 1977 ενισχύονται οικονομικά οι έντυπες εκδόσεις των μεταναστών. Κατά τη δεκαετία 1979-'80 οι ελληνικές οργανώσεις και σύλλογοι δείχνουν έντονη εκδοτική δραστηριότητα. Σήμερα, εκδίδονται ενημερωτικές ελληνόγλωσσες εκδόσεις σε σουηδικές υπηρεσίες με σκοπό κυρίως τη ενημέρωση σε θέματα κοινωνικού προσανατολισμού. Εκδίδονται ακόμα τα “Μεταναστευτικά Νέα”.

Εκκλησία

Στην Στοκχόλμη βρίσκεται η έδρα της Μητρόπολης Σουηδίας και Πάσης Σκανδιναβίας, η οποία ανήκει στη δικαιοδοσία Οικουμενικού Πατριαρχείου Κωνσταντινούπολης. Υπάρχουν ναοί ιδιόκτητοι που δώρισε η σουηδική Λουθηριανή Εκκλησία, ενώ στις άλλες πόλεις παραχωρούνται ναοί ανάλογα με την ημέρα τέλεσης της Θείας Λειτουργίας.

4.10 Αλβανία

Η ιστορική προσέγγιση της ελληνικής παρουσίας στην Αλβανία διαφέρει ριζικά από την παρουσία και την εξέλιξη του αποδήμου ελληνισμού έτσι όπως παρουσιάστηκε στις προηγούμενες χώρες. Η παρουσία ενός συμπαγούς τμήματος του ελληνικού πληθυσμού εντός της αλβανικής επικράτειας και η ένταξή του κατά καιρούς εντός των αλβανικών ή ελληνικών συνόρων, δημιουργεί το Βορειοηπειρωτικό Ζήτημα.

Οι εθνικιστικοί λόγοι που ωθούν την Ελλάδα και την Αλβανία να προσεταιριστούν την περιοχή που αποκαλείται αντίστοιχα Βόρεια Ήπειρος ή Νότια Αλβανία και η επεκτατική πολιτική της Ιταλίας και της Αυστρίας, οδήγησαν στην υπογραφή (ήδη από το 1913) μιας σειράς πρωτοκόλλων και συμφωνιών προς διεθέτηση του ζητήματος. Στις 27 Ιανουαρίου 1925 υπογράφηκε στην Φλωρεντία το πρωτόκολλο που καθόριζε τα αλβανικά σύνορα στο σημείο που βρίσκονται μέχρι σήμερα. Η Αλβανία έθεσε τότε σε εφαρμογή ένα συστηματικό πρόγραμμα αφελληνισμού για να απομακρυνθούν κάθε μελλοντικοί κίνδυνοι αξιώσεων από την Ελλάδα. Συγκεκριμένα στράφηκε κατά των δυο κύριων οχρών του ελληνισμού: της εκκλησίας και της παιδείας.

Οι σχέσεις των δυο χωρών σε διπλωματικό επίπεδο ταράζονται ιδιαίτερα με την εμπλοκή άλλων χωρών (Ιταλία, Αγγλία, Η.Π.Α., Σοβιετική Ένωση κ.α.). Η πολιτική αφελληνισμού συνεχίζεται για πολλά χρόνια με τελική επιδίωξη ο ελληνικός πληθυσμός της Αλβανίας να συρρικνωθεί στα στενά όρια της “μειονοτικής ζωής” και να μεταλλαχθεί σε ένα ιδιότυπο αλβανικό στοιχείο αποκομμένο από τον υπόλοιπο ελληνικό κορμό.

Ιστορική εξέλιξη

Οι κάτοικοι της περιοχής της Νότιας Αλβανίας χαρακτηρίζονται διαφορετικά από κάθε μελετητή και από τις επίσημες απογραφές. Έτσι έχουμε κατηγορίες: Γραικών Χριστιανών, Αλβανών Χριστιανών, Τούρκων, Γραικοσλάβων, Αρβανιτοβλάχων, Αθιγγάνων κ.α. Στην απογραφή του 1913 οι κατηγορίες ήταν δύο: Έλληνες και Αλβανοί και ο αριθμός του είναι 116.523 και 11.899 αντίστοιχα.

Με επιστημονική έρευνα του 1992 και διατηρώντας επιφυλάξεις ως προς τις πηγές προκύπτει ότι η ελληνική μειονότητα στην Αλβανία είναι πλειοψηφούσα πληθυσμια-

κή ομάδα στις περιφέρειες Αγ. Σαράντα, Δέλβινου, Αργυροκάστρου και Χειμάρας, ενώ είναι περιορισμένη στις υπόλοιπες περιφέρειες.

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται από κάθε χώρα είναι διαφορετικά δηλώνοντας έτσι την ριζική διαφορά απόψεων. Η αλβανική απογραφή του 1989 παρουσίασε 58.758 Έλληνες, ενώ η ελληνική πλευρά τους υπολογίζει περίπου 300.000-500.000.

Εκκλησία

Οι πολιτικές εξελίξεις στην Αλβανία επηρέασαν και τις θρησκευτικές - εκκλησιαστικές εξελίξεις καθορίζοντας και διαγράφοντας το ρόλο της εκκλησίας.

Ως τις αρχές του 20ου αιώνα οι Έλληνες και οι Αλβανοί Ορθόδοξοι ζούσαν αρμονικά χάρη στη θρησκευτική τους ταυτότητα και τη δράση της Εκκλησίας που λειτουργούσε πανορθόδοξα και υπερεθνικά, πάνω από φυλετικές και γλωσσικές διακρίσεις και επέτρεπε τη χρήση της ελληνικής και της αλβανικής γλώσσας στη θεία λειτουργία.

Από το 1920 όμως αρχίζει μια ταραγμένη περίοδος με αφετηρία την κίνηση για τη δημιουργία Αυτοκέφαλης Αλβανικής Εκκλησίας. Ακολουθούν μια σειρά παρεμβάσεων του Πατριαρχείου και πιέσεων της εκάστοτε αλβανικής κυβέρνησης προκειμένου να διευθετηθεί το ζήτημα, όσο γίνεται ομαλότερα.

Σήμερα όλοι οι Ορθόδοξοι της Αλβανίας ανεξαρτήτως καταγωγής είναι συσπειρωμένοι γύρω από τον Αρχιεπίσκοπο και το Γενικό Εκκλησιαστικό Συμβούλιο και προχωρούν στην ανασυγκρότηση της Ορθοδόξου Αυτοκεφάλου Εκκλησίας της Αλβανίας. Η ιδιοτυπία της τελευταίας έγκειται στο γεγονός ότι συμβιώνει με άλλες παραδοσιακές κοινότητες χωρίς να αποτελεί πλειοψηφία, αλλά ούτε μια μικρή μειοψηφία.

Στην μακροαίωνα, πάντως, πορεία της η Εκκλησία απέδειξε μια αξιοσημείωτη ευελιξία στην ερμηνεία των κανόνων της, τους οποίους κατόρθωνε να προσαρμόζει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες.

4.11 Συμπεράσματα

Η παρουσία των Ελλήνων στο εξωτερικό, έτσι όπως σκιαγραφήθηκε με την παρούσα εργασία, μας οδηγεί σε συμπεράσματα αναφορικά με τις αιτίες που ωθούν τους Έλληνες να μεταναστεύουν ή να παλιννοστήσουν και να οργανωθούν σε κοινότητες στις χώρες υποδοχής που καταλήγουν. Η επιλογή της χώρας μετανάστευσης είναι αποτέλεσμα αφενός της εσωτερικής πολιτικής και οικονομικής κατάστασης της Ελλάδας, και αφετέρου της ανάγκης των αναπτυσσόμενων βιομηχανικά χωρών σε εργατικό δυναμικό και των συμφωνιών που αυτές υπογράφουν με τις χώρες αποστολής μεταναστών. Τα πρώτα μεταναστευτικά υπερπόντια ρεύματα είχαν να καλύψουν τις δημογραφικές ανάγκες των χωρών υποδοχής. Έτσι, η μετανάστευση προς την Αμερική είναι απόλυτα

συνδεδεμένη με την ιστορία των Η.Π.Α και την προσπάθεια συγκρότησης του αμερικανικού έθνους - κράτους και την εξόντωση του ιθαγενούς πληθυσμού. Η Αυστραλία με τη σειρά της, εισάγει αλλοδαπό πληθυσμό για τους ίδιους περίπου λόγους.

Η ανάλυση της ελληνικής μετανάστευσης και η θέασή της ως οικονομικό φαινόμενο με αίτια εμφάνισής του την γενικότερη εξάρτηση της περιφερειακής αναπτυσσόμενης Ελλάδας προς τα καπιταλιστικά ευρωπαϊκά και παγκόσμια αναπτυσσόμενα κέντρα, είναι το ερμηνευτικό πλαίσιο για τους μελετητές του φαινομένου.

Γενικότερα η ελληνική μετανάστευση μπορεί να χωριστεί στην πρώτη περίοδο (υπερπόντια μετανάστευση) στο τέλος του προηγούμενου αιώνα και στις αρχές του 20ου, ιδιαίτερα μετά την Μικρασιατική καταστροφή. Η δεύτερη μεγάλη μεταναστευτική περίοδος (ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση) αρχίζει με την λήξη του 2ου Παγκοσμίου πολέμου και φτάνει μέχρι το 1974, την πτώση της χούντας. Σταδιακά αρχίζει να παλινοστεί ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων εξαιτίας της αλλαγής της πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής κατάστασης στην Ελλάδα. Η μετανάστευση μειώνεται και έχουμε πλέον κινητικότητα από τους φοιτητές που σπουδάζουν σε διάφορα πανεπιστήμια. Σ' αυτή την περίπτωση, όμως, τα κίνητρα του μετακινούμενου πληθυσμού δεν είναι οικονομικά, όπως ήταν στις άλλες μεταναστευτικές περιόδους, αλλά κυρίως μορφωτικά.

Αναλυτικότερα, η ιστορική εξέλιξη των Ελλήνων μεταναστών στις διάφορες χώρες υποδοχής ποικίλει ανάλογα με την πολιτική, οικονομική, κοινωνική κατάσταση που επικρατεί σ' αυτές και τους λόγους που οδήγησαν στην επιλογή της χώρας. Στις υπερπόντιες χώρες (Αυστραλία, Καναδάς, Η.Π.Α.) η μαζική μετανάστευση άρχισε από πολύ νωρίς, στα μέσα του 19ου αι., κυρίως ως διέξοδος από την φτώχεια που αντιμετώπιζαν οι Έλληνες.

Για παράδειγμα, ο Καναδάς και η Αυστραλία ακολουθούν φιλελεύθερη μεταναστευτική πολιτική για λόγους οικονομικής ανάπτυξης και αύξησης του πληθυσμού τους. Οι Η.Π.Α., από τη δική τους πλευρά, ήδη από τις αρχές του αιώνα με την αθρόα εισροή μεταναστών που έχουν δεχθεί, επιβάλλουν νόμο για ελεγχόμενη μετανάστευση.

Στις ευρωπαϊκές χώρες (Σουηδία, Γερμανία, Βρετανία, Βέλγιο, Γαλλία) η μετανάστευση δεν γινόταν αποκλειστικά για οικονομικούς λόγους. Ξεκινάει κυρίως μετά τον 2ο Παγκόσμιο πόλεμο, λόγω της ανάγκης των αναπτυσσόμενων χωρών σε φθηνό εργατικό δυναμικό, και κορυφώνεται την εφταετία 1967-74 εξαιτίας της πολιτικής κατάστασης που επικρατεί στην Ελλάδα. Οι μετανάστες δεν χαρακτηρίζονται πλέον μόνο οικονομικοί αλλά και πολιτικοί πρόσφυγες.

Οι ευρωπαϊκές χώρες δεν θεωρούνται κατεξοχήν μεταναστευτικές, όπως ο Καναδάς κ.α. και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι η εθνική στατιστική υπηρεσία Ελλάδος καταχωρούσε μέχρι το 1945 μόνο τη μετανάστευση προς τις υπερπόντιες χώρες. Εξάλλου, οι κυβερνήσεις των χωρών της Δυτικής Ευρώπης προσπαθούν να χαράξουν μια

πολιτική για τους ξένους που διαμένουν στην χώρα τους και που, κατά την επίσημη ορολογία, αποκαλούνται εθνικές μειονότητες ή εθνικές ομάδες.

Η οργάνωση, λειτουργία και εξέλιξη των ελληνικών παροικιών στο εξωτερικό είναι αποτέλεσμα των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών συνθηκών που επικρατούν στη κάθε χώρα υποδοχής. Χαρακτηριστικό, όμως, όλων των παραπάνω χωρών είναι η πολυπολιτισμικότητα που τις διακρίνει και που επιτρέπει την συνύπαρξη και επιβίωση πολλών και διαφορετικών εθνών. Ταυτόχρονα, όμως, χώρες όπως Γερμανία, Η.Π.Α., Σουηδία ακολουθούν την πολιτική της αφομοίωσης προς τους μετανάστες.

Επίσης, η οργάνωση των παροικιών διαφοροποιείται στη Γερμανία εξαιτίας της προσωρινότητας των Ελλήνων μεταναστών (Gastarbeiter). Οι Έλληνες μετανάστες οργανώνονται με κέντρο τις ελληνικές κοινότητες και την Ορθόδοξη Εκκλησία, ο ρόλος της οποίας αποδεικνύεται πολυσήμαντος αφού πετυχαίνει να διατηρεί την ελληνική ταυτότητα και την ορθόδοξη θρησκεία ζωντανή ελέγχοντας, όμως, μ' αυτό τον τρόπο όλους τους παροικιακούς φορείς.

Αν στις υπερπόντιες χώρες η θρησκεία και κατ' επέκταση η Εκκλησία συσπειρώνει και ενώνει την ομογένεια, στις ευρωπαϊκές χώρες συνδετικός κρίκος είναι ο κοινός αντιδικτατορικός αγώνας και οι ελληνικές κοινότητες. Επίσης, αν τα εθνικά θέματα (Σκοπιανό, Κυπριακό) ενώνουν την υπερπόντια ομογένεια σε διαμαρτυρίες πατριωτικού ενδιαφέροντος, στον ευρωπαϊκό χώρο η διεκδίκηση εθνικών αιτημάτων "εγκλωβίζεται" στη κοινή ευρωπαϊκή πολιτική της Ενωμένης Ευρώπης.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία:

- Δαμανάκης Μ. (1989), Μετανάστευση και Εκπαίδευση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Εκθέσεις Συνεργατών Έργου Παιδεία Ομογενών
- Καζάκος Π.(1995), Ο ελληνισμός στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκδ. ΥΠΕΞ, Γ.Γ.Α.Ε.
- Μουσούρου Α.Μ. (1991), Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του (1995), Π.Ε.Ε. στ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Ο ελληνισμός του εξωτερικού (1987), εκδ. ΥΠΕΞ, Δ/ση Αποδήμων
- Πετρόχειλος Γ. (επιμ.) (1985), Η ελληνική διασπορά στη Δ. Ευρώπη, εκδ. Βασιλόπουλος
- Χασιώτης Ι.Κ. (1993), Επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς, εκδ. Βάνιας.

5. Κοινωνικοί χώροι (γλωσσικές επικράτειες) χρήσεως της ελληνικής γλώσσας

N.E. Παπαδογιαννάκης

Σύμφωνα προς τις εκθέσεις που υπεβλήθησαν από τους κατά χώρες υπευθύνους, η ελληνική γλώσσα εμφανίζεται ως προς την χρήση της στην ακόλουθη κατάσταση:

5.1 Βρετανία

Στην Μεγάλη Βρετανία η χρήση της Ελληνικής εμφανίζεται με μια δυναμική, η οποία αναπτύσσεται στους χώρους της Εκκλησίας, των ελληνικών σχολείων, των ελληνικών πνευματικών σωματείων και τον ελληνικό ραδιοφωνικό σταθμό του Λονδίνου. Ειδικότερα:

α) Στην *Ορθόδοξη Εκκλησία της Αγγλίας*, η οποία ως κοινωνικός χώρος της ελληνικής γλώσσας συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό Ελλήνων της παροικίας. Σε κάθε ναό, εκτός από την τέλεση των ιερών ακολουθιών, αναπτύσσονται δραστηριότητες οι οποίες στόχο έχουν την συσπείρωση των μελών της Κοινότητας.

β) Στις ευάριθμες *οργανώσεις και τα σωματεία* (77 τον αριθμό) με μια ποικιλία στόχων (πολιτιστικού, πολιτικού, ψυχαγωγικού χαρακτήρα). Ο μεγάλος αριθμός Ελλήνων της Κύπρου οι οποίοι κατά καιρούς μετανάστευσαν στη Μ. Βρετανία έχει δώσει ένα δυναμικό χαρακτήρα στην κυπριακή αδελφότητα, η οποία παρουσιάζει μεγάλη δραστηριότητα σε ποικίλους τομείς, προκειμένου να παράσχει βοήθεια στα μέλη της, να τα βοηθήσει στην εκμάθηση της Αγγλικής αλλά και στην κατάκτηση της Ελληνικής (για τα νεότερα μέλη) με την οργάνωση απογευματινών σχολείων.

γ) Στο *Θέατρο Τέχνης*, ιδρυμένο το 1957 με στόχο μια μόνιμη πολιτιστική κίνηση στην ελληνική παροικία του Λονδίνου, που παρουσιάζει μια έντονη δραστηριότητα με παραστάσεις στην ελληνική γλώσσα. Η δημιουργία της Παιδικής Σκηνης στο ίδιο θέατρο (1987) προσφέρει την ευκαιρία για παραστάσεις κατάλληλες για την παιδική ηλικία, ως και έργα κλασικά διασκευασμένα για παιδιά (Αριστοφάνους: Πλούτος, Ειρήνη). Η πρόσκληση, επίσης, θιάσων από την Ελλάδα προσφέρει την ευκαιρία για συχνότερη παρουσία και άκουσμα της ελληνικής γλώσσας.

δ) Στην *Εταιρεία Ελλήνων Επιστημόνων* και το *Λύκειο Ελληνίδων* Λονδίνου που είναι, επίσης, χώροι όπου προσφέρονται συχνές ευκαιρίες για τη χρήση της ελληνικής γλώσσας με διαλέξεις επί θεμάτων επιστημονικών και του ελληνικού πολιτισμού, με συνεστιάσεις, με την διδασκαλία ελληνικών χορών, με την προβολή της ελληνικής λαϊκής μουσικής. Στις δραστηριότητες του Λυκείου Ελληνίδων του Λονδίνου συμμετέχουν μαθητές όλων των ηλικιών, ιδίως στα μαθήματα χορού και στις εορταστικές εκδηλώσεις.

ε) Στον *Ραδιοφωνικό Σταθμό του Λονδίνου* που είναι ένας ακόμη χώρος προώθησης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού ταυτοχρόνως, όμως, και σημείο αναφοράς για ολόκληρη την ελληνική παροικία. Η συνεργασία του με τις εκπαιδευτικές αρχές έχει δημιουργήσει μια καλή υποδομή για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω του ραδιοφώνου, ιδίως σε παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Μ. Βρετανία και δεν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν μαθήματα σε ελληνικό παροικιακό σχολείο. Οι ζωντανές αφιερώσεις προσφέρουν την ευκαιρία για άμεση επικοινωνία με τους Έλληνες όχι μόνο της Μ. Βρετανίας αλλά και της Αυστραλίας και της Ν. Αφρικής.

στ) Στο «*Ελληνικό Κέντρο του Λονδίνου*», το οποίο θέτει ως στόχους του την προαγωγή του ελληνικού πολιτισμού, της Θρησκείας και Παιδείας ως και την διάδοση τους σε Έλληνες και σε άλλα μέλη της κοινότητας στην Μ. Βρετανία και αναπτύσσει μια εξαιρετική δραστηριότητα με εκδηλώσεις που περιλαμβάνουν διαλέξεις, εκθέσεις, συνεσιώσεις, συναυλίες, θεατρικές και χορευτικές παραστάσεις, μέσω των οποίων επιχειρείται η προβολή του ελληνικού πολιτισμού.

ζ) Στο *Ίδρυμα Ελληνικού Πολιτισμού (ΙΕΠ)* με το παράρτημά του στο Λονδίνο, στο οποίο πλην των άλλων δραστηριοτήτων προώθησης του ελληνικού πολιτισμού (διαλέξεις, εκθέσεις, παρουσιάσεις βιβλίων που αναφέρονται στη γλώσσα και στον πολιτισμό), έχει διαμορφώσει πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, κυρίως για ξένους, εφόσον ως ένας από τους στόχους του είναι και η διάδοση της Ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό.

5.2 Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

Στις Η.Π.Α. η χρήση της ελληνικής γλώσσας στην οικογένεια διαφοροποιείται αναλόγως προς τις τάσεις και αναζητήσεις που υπάρχουν μεταξύ των μελών της. Έτσι στις σημερινές οικογένειες που είναι πλέον δεύτερης, τρίτης ή και τέταρτης γενεάς, η χρήση της ελληνικής γλώσσας περιορίζεται στο σπίτι και εκεί, όμως, ανάμεικτη με την Αγγλική, και στο ελληνικό σχολείο. Τα παιδιά με την πρώτη φοίτησή τους στο αμερικανικό σχολείο αναπτύσσουν ένα μικτό γλωσσικό κώδικα.

Στον χώρο της Εκκλησίας

Η Εκκλησία της Αμερικής δεν έπαυσε ποτέ να υποστηρίζει την ελληνική γλώσσα. Για τον σκοπό αυτό οργάνωσε και λειτούργησε τα απογευματινά σχολεία και τα σχολεία του Σαββάτου που ανήκουν αποκλειστικά σ' αυτήν.

Παράλληλα προσπάθησε και πέτυχε να επηρεάσει τους θεσμούς των Πολιτειών για τη διδασκαλία της Ελληνικής και εξασφάλισε την αναγνώρισή της μεταξύ των άλλων ξένων γλωσσών.

Η Ελληνική, ωστόσο, δεν είναι η μόνη γλώσσα επικοινωνίας στην εκκλησία, δεδομένου ότι ιδιαίτερα για τα κηρύγματα χρησιμοποιείται η Αγγλική. Σε μερικά μεγάλα αστικά κέντρα μέρος της Θ. Λειτουργίας τελείται στην Αγγλική (για περιπτώσεις μελών από μικτούς γάμους).

Στα σχολεία του Σαββάτου η διδασκαλία του ορθόδοξου δόγματος γίνεται στην Ελληνική. Τα αναγκαία έντυπα τα προμηθευόταν η Εκκλησία αρχικώς από την Ελλάδα, αργότερα, όμως, η Αρχιεπισκοπή με πρωτοβουλία της ανέπτυξε έντονη εκδοτική δραστηριότητα, η οποία δεν περιορίζεται μόνον στα σχολικά βιβλία, αλλά επεκτείνεται και σε περιοδικά, ως και σε βιβλία ιστορικού, θεολογικού, φιλοσοφικού και φιλολογικού περιεχομένου.

Το ελληνικό σχολείο

Στις Η.Π.Α. παρουσιάστηκαν και λειτούργησαν δύο τύποι σχολείων. Το ημερήσιο με πλήρες πρόγραμμα και το απογευματινό, στο οποίο φοιτούσαν οι μαθητές αφού είχαν επισκεφθεί το πρωινό αμερικανικό. Στο πρώτο η Ελληνική διδασκόταν ως δεύτερη γλώσσα ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα στην Αγγλική.

Στα σχολεία της Αρχιεπισκοπής το διδακτικό υλικό ήταν προορισμένο για μαθητές ελληνικής καταγωγής και οι οποίοι μιλούσαν στην οικογένεια ελληνικά. Το υλικό όμως δεν ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών που διδάσκονταν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Στα μεγάλα αστικά κέντρα (όπως στην Νέα Υόρκη) ασκήθηκε πίεση για την εισαγωγή της Ελληνικής στα ημερήσια σχολεία.

Σε πολλές περιπτώσεις οι στόχοι του δίγλωσσου προγράμματος έρχονται σε σύγκρουση προς τα ενοριακά σχολεία, αφού οι Έλληνες της δεύτερης και της τρίτης γενιάς φαίνονται να ενδιαφέρονται περισσότερο για το δίγλωσσο πρόγραμμα των ημερήσιων σχολείων.

Σύνδεσμοι

Με τους πρώτους Έλληνες στην Αμερική άρχισε και η οργάνωση συνδέσμων με πρώτον το σύνδεσμο “Αθήνα” (1891). Αυτοί οι σύνδεσμοι οργάνωσαν και τα πρώτα νυκτερινά σχολεία. Με την αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος οι Έλληνες οργάνωθηκαν σε συνδέσμους με βάση τον τόπο καταγωγής τους.

Τύπος

Πολύ νωρίς έκαναν την εμφάνισή τους οι πρώτες ελληνικές εφημερίδες και σήμερα κυκλοφορεί μεγάλος αριθμός εντύπων, τα οποία παρουσιάζουν άνθηση από το 1914-1929 και των οποίων χαρακτηριστικό είναι η καθαρεύουσα γλώσσα. Μετά το

1929 παρουσιάζεται μια κάμψη, στην δεκαετία όμως του 1970 ο αριθμός των εντύπων παρουσιάζεται λίαν ηξημένος και πολλά από αυτά τα έντυπα είναι δίγλωσσα.

Ραδιόφωνο - Τηλεόραση

Στις Η.Π.Α. υπάρχουν και λειτουργούν σήμερα εξηνταέξι (66) ραδιοφωνικά προγράμματα και εικοσιπέντε (25) τηλεοπτικά.

5.3 Λατινική Αμερική

Η παρουσία Ελλήνων στην Λ. Αμερική πιστοποιείται ήδη από την περίοδο της ανακάλυψης του Ν. Κόσμου. Πολλοί Έλληνες έρχονται κατά την πρώτη δεκαετία του 20ου αι., κατά τον Μεσοπόλεμο και αρκετοί στην δεκαετία του '50. Σήμερα υπολογίζονται στους 20.000 - 25. 000, οι περισσότεροι 2ης και 3ης γενεάς. Το 30% του συνολικού αριθμού είναι εγκατεστημένο στην ευρύτερη περιοχή του Μπουένος Άιρες, στην Κόρδοβα, στο Ροσάριο και λιγότεροι σε άλλα μέρη. Το μορφωτικό επίπεδο τους είναι αρκετά υψηλό.

Οργάνωση τη παροικίας

Συνολικά υπάρχουν 36 παροικίες σε ολόκληρη την Λατινική Αμερική, εκ των οποίων 26 στην Αργεντινή (19 στο Μπουένος Άιρες). Οι σημαντικότερες (Ελληνική Κεντρική Κοινότητα και Ελληνική Κοινότητα “Πανελλήνιο”, “Σωκράτης”, “Πλάτων” κ. ά.) συνδυάζουν στους κόλπους τους και τη λειτουργία εκκλησίας και σχολείου.

Πέραν αυτών, πρέπει να αναφερθούν τα δύο Ελληνικά Ινστιτούτα Πολιτισμού, στα οποία αναπτύσσεται αξιόλογη δράση σχετικά με τη μελέτη του ελληνικού πολιτισμού και της γλώσσας.

Η Εκκλησία

Μέχρι το 1996 η Αργεντινή υπαγόταν στην Αρχιεπισκοπή Βορείου και Νοτίου Αμερικής. Η αναδιάρθρωση του 1997 προήγαγε την Λ. Αμερική σε Αρχιεπισκοπή και την υπήγαγε στο Οικουμενικό Πατριαρχείο. Οι περισσότερες κοινότητες διαθέτουν ναούς, υπάρχει όμως έλλειψη ιερέων Η λειτουργία τελείται στην Ελληνική.

Τα Σχολεία

Τα σχολεία στην Λατινική Αμερική είναι οργανωμένα από τις κοινότητες σε συνεργασία με την Ορθόδοξη Εκκλησία της Κεντρικής και Νοτίου Αμερικής. Στο Μπουένος Άιρες λειτουργεί Δημοτικό (το μόνο ημερήσιο) και Γυμνάσιο-Λύκειο (“Αθηναγόρας”). Τα περισσότερα από τα υπόλοιπα είναι σχολεία του Σαββάτου και σ' αυτά φοιτούν κανονικοί μαθητές και ενήλικοι.

Πολιτιστική ζωή και ΜΜΕ

Η γενική εικόνα που παρουσιάζει η ελληνική πολιτιστική ζωή στην Λατινική Αμερική είναι περιορισμένης δραστηριότητας. Κατά τα χρόνια της προηγούμενης γενιάς κυκλοφορούσαν 3-4 εφημερίδες που ήταν και σημείο αναφοράς της ελληνικής ομογένειας. Το μόνο έντυπο (μηνιαίο) που κυκλοφορούσε μέχρι πρόσφατα ήταν το “Ελληνικό Φως” της Μητροπόλεως και μια επίσης μηνιαία έκδοση του Ιδρύματος “Θεοδόσιος Μαραγκός” με τίτλο “Η Ελλάδα σήμερα” (Grecia Hoy). Υπάρχουν, επίσης και δύο ραδιοφωνικές εκπομπές από τον δημοτικό σταθμό του Μπουένος Άϊρες (του Ιδρύματος “Θ. Μαραγκός” και της Ελληνικής Πρεσβείας σε συνεργασία με την Αρχιεπισκοπή). Στον εκδοτικό τομέα ο Minguel Castillo Didier έχει μέχρι σήμερα καταβάλει αξιόλογες προσπάθειες για την προβολή, μέσω εκδόσεων για το ευρύτερο λατινοαμερικανικό κοινό, της Νεοελληνικής λογοτεχνίας και Ιστορίας.

5.4 Σουηδία

Η πλειοψηφία των Ελλήνων που ζουν και εργάζονται στην Σουηδία έφθασαν στην χώρα κατά την δεκαετία του 1960-70 και μέρος αυτών αργότερα κατά την διάρκεια της δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-74). Σε μικρότερο ποσοστό ήρθαν, επίσης, ως φοιτητές.

Οι Έλληνες της πρώτης μετανάστευσης (1960-70) εγκαταστάθηκαν στο σύνολό τους σχεδόν στις νότιες περιοχές της χώρας, ενώ οι πολιτικοί πρόσφυγες και οι φοιτητές στην ευρύτερη περιοχή της Στοκχόλμης. Μεταξύ 1970-80 πολλοί Έλληνες μετακινήθηκαν από τις βιομηχανικές νότιες περιοχές προς την πρωτεύουσα για καλύτερες συνθήκες εργασίας. Γρήγορα οι Έλληνες εργαζόμενοι οργανώθηκαν σε συλλόγους με κύριους στόχους την διατήρηση και διάδοση του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής γλώσσας. Σήμερα αριθμούνται περίπου πενήντα (50) οργανώσεις (εθνικοποπικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, γυναικών, επιστημόνων, κομμάτων κ.λπ.). Το σουηδικό κράτος αναγνωρίζοντας ότι ο ρόλος τους είναι θετικός για την κοινωνική ενσωμάτωση τους παρέχει ειδικές επιχορηγήσεις.

Οργανώσεις και Πολιτιστικοί σύλλογοι

Οι πολιτιστικοί σύλλογοι αναπτύσσουν ποικίλες δραστηριότητες (αθλητικές, θεατρικές, μουσικοχορευτικές, εκθέσεις, διαλέξεις κ. ά.) Η Ελληνική Ομοσπονδία (1972) που περιλαμβάνει σήμερα 38 συλλόγους έχει στο ενεργητικό της τα περιοδικά “Μεταναστευτικά Νέα” και “Ελληνο-σουηδικά”. Εκδίδεται, επίσης, και μια εφημερίδα για μετανάστες σε δέκα γλώσσες, στις οποίες περιλαμβάνεται και η Ελληνική. Ο Ελληνικός Σύλλογος Νέων (1984) έχει στο ενεργητικό του συνεργασία με άλλους πολιτιστικούς συλλόγους νέων στην Σουηδία, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές ανταλλαγές με-

ταξύ Σουηδών και Ελλήνων, εκπαίδευση νέων που έχουν γεννηθεί στην Σουηδία. Στις δραστηριότητές του παρουσιάζονται αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Το 1975 ιδρύθηκε η πρώτη “ελληνική θεατρική ομάδα” και το 1977 το ελληνικό λαϊκό θέατρο “Θίασος”.

Οι σύλλογοι γονέων που ιδρύθηκαν κατά την δεκαετία του 1970 ασχολούνται περισσότερο με θέματα λειτουργίας των σχολείων μητρικής γλώσσας.

Η *Ελληνική Βιβλιοθήκη και το Αρχείο Σουηδίας* (1991), ως ίδρυμα έχει στόχους να χρησιμεύει ως ελληνική βιβλιοθήκη ιδίως για νέους, να διαδίδει την ελληνική γλώσσα και μελλοντικά να οργανώνει σεμινάρια για τους Έλληνες της Σουηδίας, να παρουσιάσει ένα ελληνο-σουηδικό πολιτιστικό πρόγραμμα, κέντρο ελληνικών σπουδών.

Η Ορθόδοξη Εκκλησία της Σουηδίας

Η Εκκλησία της Σουηδίας περιορίζεται κυρίως στην τέλεση των θρησκευτικών ακολουθιών και δεν έχει ανάμειξη, όπως σε άλλες χώρες στον τομέα της εκπαίδευσης.

Τύπος και ραδιόφωνο-τηλεόραση

Σχετικά με δημοσιεύσεις στην Ελληνική υπάρχουν αξιόλογες προσπάθειες με τα ποικίλα έντυπα των διαφόρων συλλόγων. Στην Σουηδική Ραδιοφωνία και Τηλεόραση υπάρχουν εκπομπές που μεταδίδονται στις γλώσσες των μεταναστών (συνολικά 5.1%), μεταξύ των οποίων και στα ελληνικά με το χαμηλότερο όμως ποσοστό.

Οι οικογένειες των Ελλήνων της Σουηδίας διατηρούν συνεχή επαφή με την Ελλάδα και στο οικογενειακό περιβάλλον γίνεται χρήση της ελληνικής γλώσσας. Όσο δε αφορά στην προθυμία των γονέων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους, οι καταγραφές δείχνουν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερος ζήλος για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των γονέων και η στάση των παιδιών κρίνεται, σύμφωνα με έρευνες, σχετική ή αδιάφορη ως προς την εκμάθηση της γλώσσας και σχετικά με την περαιτέρω στενότερη επαφή τους με την ελληνική πολιτισμική παράδοση των γονέων τους, σε σημείο που εκφράζονται ανησυχίες για την διατήρηση της μητρικής γλώσσας.

Τα σχολεία μητρικής γλώσσας

Οι Έλληνες μαθητές φοιτούν κανονικά κατά τις πρωινές ώρες στο σουηδικό σχολείο και από αυτούς το 28% στις απογευματινές τάξεις μητρικής γλώσσας και μόνο 11% στα Σαββατιάτικα Σχολεία της Στοκχόλμης.

Από έρευνα που έγινε, σχετικώς, με τους διδάσκοντες την ελληνική γλώσσα παρουσιάζεται η ανάγκη κατάλληλης ενημέρωσης των δασκάλων που αποστέλλονται από την Ελλάδα, σχετικώς με τις συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν, ανά-

λογη επιμόρφωση, συνεργασία με τους Σουηδούς συναδέλφους τους, ως και συνεργασία με τις αντίστοιχες σουηδικές αρχές και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων.

Το διδακτικό υλικό το οποίο χρησιμοποιείται δεν είναι το κατάλληλο για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και αυτό συνεπικουρούμενο από το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών, επιδρά αρνητικά στην απόδοση της διδασκαλίας.

Γενικότερα, οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό παρουσιάζονται θετικές μεν σε επίπεδο συναισθηματικό (λόγω της χρήσης της Ελληνικής στην οικογένεια, των βιωμάτων από τις επισκέψεις τους στην Ελλάδα κατά την περίοδο των διακοπών, αλλά αρνητικό σε επίπεδο πρακτικό, εφόσον μόνο με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής εμφανίζεται θετική η περίπτωση της επαγγελματικής τους αποκατάστασης. Οι μαθητές αισθάνονται υπερήφανοι για την ελληνική τους κληρονομία, ωστόσο όμως, το χαμηλού βαθμού κύρος που έχει το ελληνικό στοιχείο στην Σουηδία λειτουργεί αρκετά αρνητικά. Από έρευνες, ωστόσο που έγιναν παρατηρήθηκε ότι οι Έλληνες μαθητές με μικρή διαφορά μεταξύ των δύο φύλων κάνουν χρήση μόνο της Ελληνικής γλώσσας όταν ευρεθούν σε ελληνόφωνο περιβάλλον.

Η έρευνα για την αυτοαξιολόγηση σχετικά με την κατοχή της γλώσσας έδειξε ότι η κατοχή της Ελληνικής περιορίζεται σε επίπεδο καθημερινής επικοινωνίας, με δυσκολίες πρόσβασης σε απαιτητικότερο προφορικό ή γραπτό λόγο. Η ικανότητά τους αντίστοιχα στο γράψιμο έδειξε περισσότερο ακόμη μειωμένη ικανότητα.

Σύμφωνα προς τα παραπάνω, παρουσιάζεται ανάγκη ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας με την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, ανάπτυξη προγραμμάτων μάθησης εξ αποστάσεως, δημιουργία ευκαιριών επισκέψεων στην Ελλάδα κατά τις διακοπές, έμφαση στην εκπαίδευση και απασχόληση δίγλωσσων εκπαιδευτικών.

5.5 Γερμανία

Η Γερμανία ως χώρος χρήσης της Ελληνικής παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι 400.000 Έλληνες μετανάστες που εργάζονται εκεί έχουν με σχετική επιτυχία ενσωματωθεί στην γερμανική κοινωνία και ταυτόχρονα αναβαθμίσει την πολιτική τους υπόσταση, λόγω των θετικών προϋποθέσεων συμμετοχής τους στα κοινά. Και άλλοι λόγοι, διαμορφώνουν αυξημένες δυνατότητες προβολής της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Έτσι για παράδειγμα:

Οι μικτοί γάμοι μεταξύ Ελλήνων και αλλοφώνων δημιουργούν την τάση για εκμάθηση της Ελληνικής και την πρώτη εδραίωση της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην Γερμανία. Κατά τον αυτό τρόπο και τα παιδιά από μικτούς γάμους, που υπολογίζονται γύρω στις 20.000, αριθμός που συνδυαζόμενος και με παλαιότερα μεγέθη επιτρέπει την διαμόρφωση μιας ομοιογενούς ομάδας ικανής να αποτελέσει στόχο μιας ελ-

ληνόγλωσσης παιδείας.

Ομάδα με το ίδιο, επίσης, ενδιαφέρον είναι εκείνη των Γερμανών που έχουν λάβει μιαν ανθρωπιστική παιδεία. Τα άτομα της ομάδας αυτής, χωρίς να είναι σε επαφή με Έλληνες ή με ελληνογενές περιβάλλον, έχουν παρακολουθήσει μαθήματα αρχαίων ελληνικών, είτε στο Γυμνάσιο, είτε στο Πανεπιστήμιο ως φοιτητές της κλασικής φιλολογίας και, παρά το γεγονός ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές παρουσιάζουν τα τελευταία χρόνια μια φθίνουσα πορεία, εντούτοις τα παραπάνω άτομα αποτελούν μιαν αξιοπρόσεκτη ομάδα που ενδιαφέρεται για την Ν. Ελληνική στα πλαίσια της διαχρονικής πορείας της γλώσσας.

Τέλος, οι φιλέλληνες και οι θιασώτες του “ελληνικού τόπου ζωή” αποτελούν μιαν ακόμη κατηγορία ενδιαφέρουσα, καθόσον σ’ αυτήν περιλαμβάνονται άτομα τα οποία έρχονται ως τουρίστες στην Ελλάδα, ή έχουν αναπτύξει στενές σχέσεις με Έλληνες, είτε διαβιούν στην Ελλάδα μέρος του έτους, διαθέτοντας μάλιστα και σπίτι παραθερισμού και τέλος άνθρωποι οι οποίοι έχουν έρθει σε επαφή με μορφές και εκφράσεις του νεοελληνικού πολιτισμού και έχουν γίνει θιασώτες του.

Από τα στατιστικά στοιχεία που παρουσιάζουν την προσφορά μαθημάτων ξένων γλωσσών στις Volkshochschulen παρατηρείται ότι η Ελληνική κατέχει την δεύτερη θέση ανάμεσα στις γλώσσες με περιορισμένη εμβέλεια, πλην των διεθνών γλωσσών, με ποσοστό 1,0%.

Κοντά στα παραπάνω πρέπει να συνυπολογιστούν και όλοι εκείνοι οι πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες, οι οποίοι, για λόγους που αφορούν την ιδιαίτερη ενσχόλησή τους και τα ανάλογα ενδιαφέροντα ή συμφέροντά τους επιθυμούν να μάθουν την Ελληνική.

Στρατηγικές προώθησης της Ελληνικής στη Γερμανία

Βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία των σταθερών και εξειδικευμένων προδιαγραφών για την διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας ως και η δημιουργία ενός εθνικού συστήματος πιστοποίησης της ελληνομάθειας.

Κατά δεύτερο λόγο χρειάζεται η επιμόρφωση δασκάλων κατάλληλων να διδάξουν την Ελληνική ως ξένη γλώσσα ως και διδακτικού υλικού εξειδικευμένου για τους γερμανόφωνους μαθητές και σε προγράμματα μακρού χρόνου ή ταχύρρυθμα.

Για αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Ελληνικής υπάρχει ανάγκη εκπόνησης πανεπιστημιακών προγραμμάτων διδασκαλίας της γλώσσας με ανάλογη επιμόρφωση και εξειδίκευση διδασκόντων, παραγωγή διδακτικού υλικού, ακριβώς ανάλογα προς την εξωπανεπιστημιακή διδασκαλία της Ελληνικής. Αποτελεσματικής σημασίας θα είναι η σύνδεση εντός των πανεπιστημίων αυτών των προγραμμάτων προς την όποια υπάρχουσα παράδοση σχετική με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό (κλασική φι-

λογία, αρχαιολογία, βυζαντινές και νεοελληνικές σπουδές).

Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί η Ελληνική να προωθηθεί και μέσω των ινστιτούτων μεταφραστών, ως και μέσω των γερμανοελληνικών συλλόγων με την αξιοποίηση του δυναμικού τους και τέλος η δημιουργία προγραμμάτων επισκέψεων στην Ελλάδα εκείνων οι οποίοι παρακολουθούν μαθήματα εκμάθησης της Ελληνικής.

5.6 Σύνοψη και κατηγοριοποίηση

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω εκτεθέντα σχετικά προς τους χώρους χρήσης της ελληνικής γλώσσας παρατηρείται ότι αυτή χρησιμοποιείται γενικώς:

- α) όπου υπάρχει συσπείρωση των Ελλήνων της διασποράς γύρω από τους κατά χώραν τοπικούς συλλόγους, τις διάφορες και ποικίλων κατευθύνσεων και στόχων οργανώσεις.
- β) Στις κατά χώραν ορθόδοξες εκκλησίες, όπου πέραν των λατρευτικών αναγκών αναπτύσσουν ποικίλη δραστηριότητα στα πλαίσια της ελληνοορθόδοξης παράδοσης.
- γ) Στα ελληνικά σχολεία των χωρών φιλοξενίας.
- δ) Στον ελληνόφωνο τύπο που έχει μια πολυετή παράδοση στις χώρες που φιλοξενούν Έλληνες.
- ε) Στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση που εδώ και αρκετές δεκαετίες λειτουργούν αυτόνομα ή με ειδικές εκπομπές στα κρατικά Μ.Μ.Ε. των χωρών φιλοξενίας.
- στ) Μεταξύ των μελών των οικογενειών από μικτούς γάμους Ελλήνων και ξένων.
- ζ) Από τους ξένους που έχουν μια ανθρωπιστικής κατεύθυνσης σχολική παιδεία.
- η) Από ξένους που είναι δέκτες του ελληνικού πολιτισμού και γενικώς του ελληνικού τρόπου ζωής
- θ) Σε Ιδρύματα μελέτης και προώθησης της ελληνικής γλώσσας.
- ι) Στους επιστημονικούς συλλόγους που υπάρχουν στις διάφορες χώρες.
- ια) Σε εργασιακούς χώρους, όπως εστιατόρια, μικροεπιχειρήσεις, τράπεζες.

6. Μορφές και φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Μανώλης Κουτούζης

6.1 Οργάνωση και διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Εισαγωγή

Ένας από τους αρχικούς στόχους του προγράμματος ήταν να διαμορφωθεί μια ακριβής εικόνα των διάφορων μορφών και φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, να αποσαφηνισθεί ποιος κάνει τι, πού, πώς και γιατί (βλ. Τεχνικό Δελτίο Έργου). Η διαμόρφωση μιας τέτοιας εικόνας είναι σημαντική, γιατί μπορεί να θέσει τις προϋποθέσεις ουσιαστικής και συντονισμένης ενεργοποίησης της Ελλάδας ως μητροπολιτικού κέντρου.

Οι αναλυτικές εκθέσεις για τις χώρες οι οποίες συμμετέχουν στο πρόγραμμα δίνουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης, όπως έχει διαμορφωθεί στις χώρες αυτές. Υπάρχει, σύμφωνα πάντα με τις αναλυτικές εκθέσεις, ποικιλία μορφών και φορέων σε κάθε μια από τις παραπάνω χώρες.

Αν, ωστόσο, προσπαθήσει κανείς να διαμορφώσει μία τυπολογία που να περιλαμβάνει το σύνολο των μορφών και φορέων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, παρατηρεί αφενός ότι υπάρχει μια μεγάλη πολυμορφία και ετερογένεια και αφετέρου ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές από χώρα σε χώρα. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αναπτύχθηκε στα πλαίσια της (ανεξάρτητης) ιστορικής εξέλιξης των ελληνικών παροικιών στις διάφορες χώρες υποδοχής. Οι διαφορετικές συνθήκες και η διαφορετική πολιτισμική, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των ομογενών, οδήγησαν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε διαφοροποιημένη «οργάνωση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από χώρα σε χώρα.

Σύνοψη των εκθέσεων

α. Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό

Ξεκινώντας με τις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής παρατηρούμε ότι υπάρχει ένας αρχικός διαχωρισμός αναφορικά με την ένταξη των μορφών αυτών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής. Υπάρχουν, δηλαδή, μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εντός και εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος των χωρών υποδοχής.

Πιο συγκεκριμένα, εντός του σχολικού προγράμματος υπάρχουν, ανάλογα με την χώρα οι εξής μορφές:

- Ημερήσια Ενταγμένα Σχολεία (δίγλωσσα ή/και τρίγλωσσα). Τέτοια σχολεία είναι το «Σωκράτης» και το «Αριστοτέλης» του Καναδά, το Ελληνικό Κολέγιο Λονδίνου, το δίγλωσσο σχολείο του Βερολίνου, και τα ημερήσια ενταγμένα σχολεία της Νέας Υόρκης και του Μπουένος Άιρες. Περισσότερες λεπτομέρειες για τα δίγλωσσα και τρίγλωσσα σχολεία δίνονται στο κεφάλαιο 6.2
- Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας από τα ίδια τα κρατικά ή και ιδιωτικά σχολεία μέσα στο προβλεπόμενο ωράριο. Παραδείγματα τέτοιας πρακτικής συναντούμε στην Σουηδία, στη Γερμανία και στον Καναδά.
- Δίγλωσσες Τάξεις. Πρόκειται για τάξεις στις οποίες εφαρμόζεται το κανονικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής και παράλληλα διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, ο πολιτισμός και άλλα μαθήματα στην ελληνική γλώσσα. Η μορφή αυτή συναντάται κυρίως στη Γερμανία (Μόναχο, Βερολίνο, Φραγκφούρτη). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι προπαρασκευαστικές τάξεις στις οποίες φοιτούν οι μαθητές πριν την ένταξη τους στις κανονικές τάξεις των χωρών υποδοχής. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στη Νέα Υόρκη, η ζήτηση για δίγλωσσες τάξεις ήταν πολύ περιορισμένη και γι αυτό το λόγο διέκοψαν την λειτουργία τους, ενώ αντίστοιχες «σύνθετες» τάξεις στη Σουηδία φαίνεται να έχουν διακόψει την λειτουργία τους από το 1991, εξαιτίας αλλαγών στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης (ή δεύτερης) γλώσσας σε κρατικά και ιδιωτικά/ανεξάρτητα σχολεία στα πλαίσια της υποχρεωτικής διδασκαλίας κάποιας ξένης γλώσσας. Τέτοιες περιπτώσεις συναντούμε στις Η.Π.Α (κυρίως στην περιοχή της Ν. Υόρκης) και στην Αυστραλία, όπου τα ελληνικά προσφέρονται σαν μάθημα επιλογής για όλους τους μαθητές των σχολείων.
- Διαπολιτισμικά Σχολεία, όπως αυτά της γαλλόφωνης κοινότητας των Βρυξελλών. Σύμφωνα με την αναλυτική έκθεση για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο Βέλγιο και στη Γαλλία, τα σχολεία αυτά μόνο κατ' ευφημισμό μπορούν να χαρακτηρισθούν ως διαπολιτισμικά, ενώ ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε αυτά φθίνει συνεχώς.
- Κέντρα Τηλεκπαίδευσης, όπου γίνεται η διδασκαλία της ελληνικής με την μέθοδο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Αυστραλία). Εκτός του κανονικού σχολικού προγράμματος υπάρχουν οι ακόλουθες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης:
 - Τμήματα Μητρικής Γλώσσας με την μορφή των «σαββατιανών» και απογευματινών τμημάτων, οργανωμένα από το ελληνικό κράτος, τις ενορίες, τις κοινότητες ή άλλους παροικιακούς φορείς. Τέτοια τμήματα υπάρχουν σε όλες τις υπό εξέταση χώρες. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου ανάλογα τμήματα έχουν οργανωθεί από τους επίσημους φορείς των χωρών υποδοχής, όπως για παράδειγμα το

«Heritage Program» του Ontario στον Καναδά ή τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας.

- Αμιγή Ελληνικά Σχολεία. Πρόκειται για σχολεία τα οποία ακολουθούν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τα ελληνικά σχολεία. Παραδείγματα τέτοιων σχολείων είναι το Ελληνικό Σχολείο Λονδίνου το Κεστεκίδειο Ελληνικό Σχολείο των Βρυξελλών και τα Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας (Κολωνίας, Bielefeld, Dortmund κ.τ.λ.).
- Ευρωπαϊκά Σχολεία. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών λειτουργεί «ελληνικό τμήμα», όπως στα Ευρωπαϊκά Σχολεία των Βρυξελλών και του Μονάχου. Στις περιπτώσεις έλλειψης ικανού αριθμού μαθητών για την δημιουργία «ελληνικού τμήματος» λειτουργούν τμήματα μητρικής γλώσσας, όπως στο Ευρωπαϊκό Σχολείο του Culham (Αγγλία).
- Τμήματα Διδασκαλίας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε κέντρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών, πολιτιστικά ιδρύματα και Πανεπιστήμια. Τέτοια τμήματα λειτουργούν στη Βρετανία (Κολέγια Ενηλίκων) και σε ορισμένες χώρες της Λατινικής Αμερικής (Ουρουγουάη - Μεξικό).
- Κοινοτικά σχολεία ενηλίκων.
- Κατηχητικά σχολεία.

Παρατηρείται, λοιπόν, μια ποικιλία μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής (βλ. και πίνακα), η οποία σίγουρα δημιουργεί συνθήκες όχι ιδιαίτερα ευνοϊκές στην όποια προσπάθεια συντονισμού και διαμόρφωσης συγκεκριμένης πολιτικής στον χώρο αυτό.

Να σημειωθεί ότι, πέρα από το πρόβλημα το οποίο δημιουργεί αυτή η ανομοιογένεια, τα διάφορα σχολεία, κέντρα ή τμήματα, σύμφωνα με τις αναλυτικές εκθέσεις, αντιμετωπίζουν και ιδιαίτερα προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία συντονισμού του προσωπικού, της διδασκείας ύλης σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και της συνολικής δραστηριότητάς τους.

Πίνακας: Μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό

ΕΝΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
1. Ημερήσια ενταγμένα σχολεία
2. Τμήματα Μητρικής Γλώσσας
3. Τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας
4. Δίγλωσσες Τάξεις
5. Διαπολιτισμικά σχολεία
6. Κέντρα Τηλεκπαίδευσης
ΕΚΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
1. Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (σαββατιανά - απογευματινά)
2. Ελληνικά σχολεία
3. Ευρωπαϊκά Σχολεία
4. Τμήματα διδασκαλίας ελληνικής ως ξένης γλώσσας
5. Κοινοτικά σχολεία ενηλίκων
6. Κατηχητικά σχολεία

β. Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Η παραπάνω εικόνα γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκη μετά την προσπάθεια καταγραφής των φορέων που εμπλέκονται στον χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες. Πιο συγκεκριμένα οι φορείς αυτοί είναι:

- Η Ορθόδοξη Εκκλησία. Φαίνεται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, ενώ σε ορισμένες από αυτές είναι σίγουρα ο κυριότερος, όπως στην περίπτωση των Η.Π.Α. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζεται η ίδια η (Αρχι)Επισκοπή (Αρχιεπισκοπή Β & Ν Αμερικής, Επισκοπή Toronto) ως φορέας, ενώ σε άλλες εμφανίζονται οι κατά τόπους ενορίες (Βρετανία). Στην περίπτωση της Βρετανίας, η Αρχιεπισκοπή Θυατείρων έχει την «υψηλή εποπτεία» των ενοριακών σχολείων που υπάγονται στο Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΚΕΣ).

Η Ορθόδοξη Εκκλησία εμφανίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις ως φορέας των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας με την μορφή των «σαββατιανών», των απογευματινών και βέβαια των κατηχητικών σχολείων. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις (Η.Π.Α, Καναδάς, Αυστραλία), όπου έχει υπό την εποπτεία της και ημερήσια (ενταγμένα ή μη) σχολεία.

- Άλλες Εκκλησίες. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου άλλες εκκλησίες (π.χ καθολικές) παρέχουν τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, όπως στην Αυστραλία και τις Η.Π.Α.

- Οι Ελληνικές Κοινότητες. Σε αρκετές περιπτώσεις οι ελληνικές κοινότητες δεν ταυτίζονται με την ενορία. Υπάρχουν κοινότητες οι οποίες περιλαμβάνουν αρκετές ενορίες, άλλες οι οποίες λειτουργούν ανεξάρτητα από την εκκλησία και, τέλος, ομοσπονδίες κοινοτήτων οι οποίες εμφανίζονται ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, στα πλαίσια Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας ή/και Σχολείων (π.χ Γερμανία Αυστραλία).

- Σύλλογοι Γονέων. Οι σύλλογοι γονέων, σε κάποιες από τις χώρες υποδοχής, θέλοντας να έχουν οι ίδιοι την εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών τους, ίδρυσαν, είτε ανεξάρτητα είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς, σαββατιανά και απογευματινά σχολεία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Βρετανίας, όπου εκτός από το ΚΕΣ το οποίο ελέγχεται από την Αρχιεπισκοπή Θυατείρων, ιδρύθηκαν δύο άλλοι φορείς (ΟΕΣΕΚΑ - ΑΕΣΑ) από συλλόγους γονέων. Ανάλογη περίπτωση συναντάμε και στον Καναδά. Σε αρκετές περιπτώσεις οι σύλλογοι γονέων, ακόμα και χωρίς να εμφανίζονται οι ίδιοι ως φορείς, ασκούν κάποια επιρροή στην διαμόρφωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. Γερμανία).

- Οι κατά τόπους κρατικοί / δημοτικοί φορείς. Όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες παραγράφους, σε αρκετές περιπτώσεις, το επίσημο κράτος προσφέρει την δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είτε εντός προγράμματος (π.χ Γερμανία, Σουηδία, Αυστραλία), είτε εκτός (Καναδάς). Και στις περιπτώσεις αυτές όμως, υπάρχει μια ποικιλία φορέων ανάλογα με την μορφή διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής. Έτσι, στην Αυστραλία τον Καναδά και την Γερμανία, εμφανίζονται τα πολιτειακά «Υπουργεία Παιδείας», ενώ στη Σουηδία οι Δήμοι.

- Το επίσημο ελληνικό κράτος είτε μέσω του ΥΠΕΠΘ είτε μέσω των τοπικών προξενείων και των γραφείων εκπαίδευσης. Υπάρχουν σχολεία τα οποία υπάγονται στο και αναγνωρίζονται από το ΥΠΕΠΘ ως ισότιμα με τα ελληνικά σχολεία και ακολουθούν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως το Ελληνικό Σχολείο Λονδίνου και τα αμιγή ελληνικά σχολεία της Γερμανίας. Το ΥΠΕΠΘ εποπτεύει, επίσης, και τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες (Γερμανία, Βρετανία, Σουηδία κ.τ.λ.). Σε ορισμένες χώρες, τα προξενεία, ακόμα και αν δεν εμφανίζονται ως φορείς συνεργάζονται με τις τοπικές σχολικές αρχές.

- Το επίσημο Κυπριακό Κράτος στην περίπτωση της Βρετανίας όπου εποπτεύει τους δασκάλους της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής.

- Ιδιωτικοί φορείς. Στον Καναδά και στην Αυστραλία υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία τα οποία προσφέρουν την ελληνική ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα σαν μάθημα επιλογής.

- Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των Ευρωπαϊκών Σχολείων (Βέλγιο, Γερμανία, Βρετανία).
- Πανεπιστήμια με προγράμματα ελληνικής ως ξένης γλώσσας
- Φιλανθρωπικά ιδρύματα (Η.Π.Α), πολιτιστικά ιδρύματα (Αργεντινή - Ουρουγουάη).

Παρατηρείται, λοιπόν, μεγάλη ποικιλομορφία και ανομοιογένεια φορέων και σε συνολικό επίπεδο αλλά και σε τοπικό αφού, με εξαίρεση τη Σουηδία, όπου το κράτος (μέσω όμως της τοπικής αυτοδιοίκησης) είναι ουσιαστικά ο μοναδικός φορέας, εμφανίζονται διάφοροι φορείς στην ίδια χώρα, τις περισσότερες φορές χωρίς τον στοιχειώδη συντονισμό μεταξύ τους. Οι φορείς αυτοί, όπως είναι φυσικό, λειτουργούν με τους δικούς τους κανόνες και κριτήρια, πράγμα το οποίο φαίνεται και στις αντίστοιχες εκθέσεις για το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό και τους εκπαιδευτικούς.

γ. Επιστημάνσεις

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των μορφών και φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, θα πρέπει να γίνουν και ορισμένες επιστημάνσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις επιμέρους μελέτες.

- A. Στις περιπτώσεις ύπαρξης δύο ή περισσότερων φορέων που προσφέρουν την ίδια μορφή εκπαίδευσης παρατηρείται μια τάση ανταγωνισμού. Τέτοια φαινόμενα παρατηρούνται στον Καναδά με την ύπαρξη των δύο ημερησίων ενταγμένων σχολείων «Σωκράτης» και «Αριστοτέλης» και στη Βρετανία με τις προβληματικές σχέσεις των βασικών φορέων ΚΕΣ, ΟΕΣΕΚΑ, ΑΕΣΑ.
- B. Σε συνολικό επίπεδο οι σχέσεις των φορέων μεταξύ τους στην ίδια χώρα, είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν την ύπαρξη κοινής προσέγγισης στα προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Παρατηρείται, δηλαδή, αδυναμία συντονισμού των ενεργειών των φορέων στο ίδιο κράτος.
- Γ. Δεν είναι σπάνια και η ανάμιξη πολιτικών και άλλων, συχνά αντιμαχόμενων οργανώσεων, στην οργάνωση και την εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις υπό εξέταση χώρες.

Συμπεράσματα

Η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, αποκαλύπτει ουσιαστικές οργανωτικές αδυναμίες τόσο σε επίπεδο μεμονωμένων χωρών, όσο και σε γενικότερο επίπεδο. Είναι φανερό ότι οι δυνατότητες συντονισμένης παρέμβασης της Ελλάδας ως μητροπολιτικού κέντρου καθίσταται δυσχερής, όπως επίσης δυσχερής θα είναι κάθε προσπάθεια συντονισμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και σε κάθε μια χώρα ξεχωρι-

στά, με ελάχιστες ίσως εξαιρέσεις.

Αν θεωρήσουμε την οργάνωση σαν τον προγραμματισμένο συντονισμό των ενεργειών δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Robbins, 1983) είναι σαφές ότι η «οργάνωση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι τουλάχιστον προβληματική. Παρατηρείται, επίσης, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις έλλειψη σαφούς οργανωτικής δομής, αφού η συνεργασία και η επικοινωνία των φορέων δεν ευνοεί την δημιουργία τέτοιας δομής. Η ανυπαρξία, όμως, οργανωτικής δομής οδηγεί και σε αδυναμία προσδιορισμού των γραμμών εξουσίας και επικοινωνίας των φορέων που εμπλέκονται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και βέβαια, αδυναμία συντονισμού των δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση του κοινού στόχου. (Σαίτης, 1992) Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο να υπάρχει και αδυναμία ουσιαστικής διοίκησης στον υπό εξέταση χώρο.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα. Όμως, σύμφωνα με την οργανωτική θεωρία, η οργάνωση και η διοίκηση αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες με τους οποίους εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία και εξέλιξη ενός οργανισμού ή συστήματος (Μιχόπουλος, 1993).

Τι μπορεί να σημαίνει, όμως, αυτή η αδυναμία ουσιαστικής οργάνωσης και διοίκησης; Για την ίδια την Ελλάδα ως μητροπολιτικό κέντρο, σημαίνει αδυναμία ουσιαστικής και συντονισμένης παρέμβασης στο χώρο. Η ύπαρξη τόσων διαφορετικών φορέων που παρέχουν μια ποικιλία μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι προβληματικές σχέσεις των φορέων μεταξύ τους, η ανυπαρξία μιας συγκεκριμένης οργανωτικής δομής, καθιστούν προβληματική κάθε προσπάθεια παρέμβασης και άσκησης συγκεκριμένης πολιτικής. Αυτό άλλωστε τονίζεται και στις επιμέρους μελέτες, όπου ωστόσο, υπογραμμίζεται η ανάγκη συνεπούς και ολοκληρωμένης πολιτικής (βλ. κατάρτιση ειδικού αναλυτικού προγράμματος και διδακτικού υλικού, διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στελέχωση και λειτουργία των γραφείων συντονιστών εκπαίδευσης κλπ).

Στο επίπεδο των μεμονωμένων χωρών η ανυπαρξία οργανωτικών και διοικητικών δομών έχει άμεση επίπτωση στον συντονισμό των κατά τόπους φορέων. Οι αναλυτικές εκθέσεις αναδεικνύουν μια ποικιλομορφία και ετερογένεια των μορφών και των φορέων σε όλες σχεδόν τις χώρες. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται με την συμμετοχή και των τοπικών κρατικών ή δημοτικών / πολιτειακών φορέων. Παράλληλα όμως, στις αναλυτικές εκθέσεις σημειώνονται και οι αρνητικές επιπτώσεις αυτής της ανομοιογένειας και της ακόλουθης ουσιαστικής αδυναμίας συντονισμού. Αναδεικνύεται έτσι και η ανάγκη συντονιστικής παρέμβασης εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι ίδιοι οι ομογενειακοί φορείς συνειδητοποιούν τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η σημερινή κατάσταση και προτείνουν σε ορισμένες περιπτώσεις (βλ. έκθεση

Καναδά) την «ριζική αναδιοργάνωση αυτών των φορέων» και την δημιουργία ενιαίων σχολικών φορέων κατά πόλεις και περιοχές.

Προβλήματα οργανωτικής μορφής εμφανίζονται, όπως είδαμε, και σε μεμονωμένα σχολεία ή κέντρα, λόγω της μη ύπαρξης ειδικών ρυθμίσεων αναφορικά με την οργάνωση και την λειτουργία των τμημάτων, της ανομοιογένειας των μαθητών, καθώς και της αδυναμίας προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής. Επισημαίνεται, άλλωστε, στις αναλυτικές εκθέσεις η ανάγκη αναδιοργάνωσης τους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό αντιμετωπίζει αρκετά και σοβαρά προβλήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσης. Τα προβλήματα αυτά παρατηρούνται τόσο σε συνολικό, όσο και σε τοπικό ή ακόμα και σε σχολικό επίπεδο. Οι διαφορετικές κατά τόπους συνθήκες και η ιστορική παρουσία και εξέλιξη των ελλήνων στις χώρες υποδοχής σίγουρα έχουν διαδραματίσει τον δικό τους ρόλο στην αρχική διαμόρφωση αυτής της εικόνας, ενώ η αδυναμία των ομογενειακών φορέων να διαμορφώσουν κάποια κοινή πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης, έχει επίσης «συμβάλλει» στη δημιουργία της συγκεκριμένης κατάστασης.

Από τις επιμέρους εκθέσεις αλλά και από τις διαπιστώσεις που γίνονται στο κεφάλαιο αυτό φαίνεται ότι η ανάγκη διαμόρφωσης κάποιου οργανωτικού και διοικητικού πλαισίου στις χώρες υποδοχής είναι επιτακτική, όπως επιτακτική είναι και η ανάγκη συντονιστικής παρέμβασης του ελληνικού κράτους σε συνεργασία με τους ομογενειακούς και τους τοπικούς φορείς των χωρών υποδοχής.

Βιβλιογραφία

- Μιχόπουλος Α.** (1993) Η Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας, Αθήνα.
- Robbins S.P.** (1983) Organization Theory - The Structure and Design of Organizations. Prentice Hall, New Jersey.
- Σαΐτης Χ.** (1992) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα.

6.2 Δίγλωσσα προγράμματα (μοντέλα) εκπαίδευσης στις ελληνικές παρoικίες του εξωτερικού

Μιχάλης Δαμανάκης

Εισαγωγή

Ο όρος “δίγλωσση εκπαίδευση” μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μια ευρεία ή με μια στενή έννοια. Στην ευρεία του έννοια αναφέρεται σ’ όλες τις μορφές εκπαίδευσης, στα πλαίσια των οποίων ο μαθητής εκπαιδεύεται τόσο στη μητρική του γλώσσα (Γ1) ή γλώσσα της χώρας προέλευσης (στην περίπτωση μας της Ελληνικής) όσο και στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) ή γλώσσα της χώρας υποδοχής. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να χαρακτηρίσουμε δίγλωσση εκπαίδευση, στην ευρεία έννοια του όρου, εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία ο μαθητής διδάσκεται τις πρωινές ώρες σε μια “κανονική τάξη” ενός σχολείου της χώρας υποδοχής τη γλώσσα και στη γλώσσα αυτής της χώρας, και κάποια απογεύματα ή τα Σάββατα διδάσκεται σ’ ένα ανεξάρτητο και από την παρoικία οργανωμένο σχολικό θεσμό την ελληνική και στην ελληνική γλώσσα.

Ως μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης - στην ευρεία έννοια του όρου - θα μπορούσε, επίσης, να χαρακτηριστεί η εκπαίδευση του μαθητή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, σ’ ένα σχολείο αυτής της χώρας, και παράλληλα η διδασκαλία της ελληνικής στο ίδιο σχολείο και στα πλαίσια του κανονικού προγράμματος, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Στην στενή του έννοια ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται σε μια δεύτερη κατηγορία προγραμμάτων στα οποία η γλώσσα της χώρας προέλευσης και η Ελληνική διδάσκονται σ’ ένα και το αυτό πρόγραμμα σπουδών ως γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) και λειτουργούν (και οι δύο) συγχρόνως ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων.

Η ποσοστιαία εκπροσώπηση των δύο γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να είναι ισομερής (50:50), όπως για παράδειγμα στο Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου ή ανισομερής, όπως συμβαίνει στα δίγλωσσα / τρίγλωσσα σχολεία Σακράτης και Δημοσθένης στο Κεμπέκ του Καναδά.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο όρος στη στενή του έννοια αναφέρεται και περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεσμοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών, στα πλαίσια του οποίου οι δύο γλώσσες λειτουργούν συγχρόνως ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων.

Για λόγους μεθοδολογικούς αλλά και ουσιαστικούς, θα αποκαλέσουμε τη δεύτερη κατηγορία δίγλωσσων προγραμμάτων *Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα* (μοντέλα).

Αντίθετα, τα προγράμματα (μοντέλα) εκείνα στα οποία η μια γλώσσα (στην περίπτωση μας η Ελληνική) διδάσκεται μόνο ως γνωστικό αντικείμενο θα τα ονομάσουμε

Ασθενή Δίγλωσσα Προγράμματα.

Τα Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα έχουν ως στόχο το δίγλωσσο άτομο, ενώ τα ασθενή, σε τελική ανάλυση, στοχεύουν στην επικράτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γ2).

Ασθενή Δίγλωσσα Προγράμματα συναντούμε αρκετά και σε πολλές χώρες όπου ζουν Ελληνόπουλα και φοιτούν στα “κανονικά” σχολεία αυτών των χωρών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα LOTE (Language other than English) στην Αυστραλία, στα πλαίσια των οποίων η ελληνική έχει ενταχθεί στο “κανονικό” πρωινό πρόγραμμα ορισμένων σχολείων και διδάσκεται ως ξένη, ή, σύμφωνα με την Αυστραλιανή ορολογία, ως δεύτερη γλώσσα. Στα ασθενή μοντέλα μπορούν να ενταχθούν επίσης τα ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια της Γερμανίας ή τα αντίστοιχα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Σουηδία.

Παρόλο που τα Ισχυρά Δίγλωσσα Προγράμματα σπανίζουν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, υπάρχουν ορισμένα παραδείγματα που πρέπει να τύχουν προσοχής, να αναλυθούν και να αναδειχθούν τα θετικά τους σημεία, και να αξιοποιηθούν η συσσωρευμένη εμπειρία και η γνώση που απορρέει από αυτά.

Παρακάτω σκιαγραφούνται μερικά τέτοια μοντέλα από τον Καναδά, τη Γερμανία, την Αυστραλία και τις Η.Π.Α.

6.2.1 Καναδάς¹

Στην ευρύτερη περιοχή του Μόντρεαλ του Καναδά λειτουργούν δύο ημερήσια δίγλωσσα / τριγλωσσα σχολεία, ο “Σωκράτης” και ο “Δημοσθένης”, τα οποία έχουν μια μακρόχρονη ιστορία.

Φορέας και δομή

Ο “Σωκράτης” ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της ελληνικής Κοινότητας του Μόντρεαλ το 1925 ως δίγλωσσο (αγγλο-ελληνικό) σχολείο, για να μετεξελιχθεί το σχολικό έτος 1971/72, σε τριγλωσσο (γαλλικά, ελληνικά, αγγλικά) στα πλαίσια των τότε γενικότερων εξελίξεων στο γαλλόφωνο Καναδά, εξελίξεις γνωστές ως “η ήσυχη επανάσταση”.

Ο “Δημοσθένης” ιδρύθηκε στον γειτονικό προς το Μόντρεαλ δήμο του Λαβάλ, από την αντίστοιχη Ελληνική Κοινότητα, το σχολικό έτος 1982/83 και λειτούργησε εξ’ αρχής ως τριγλωσσο σχολείο. Από την ίδρυσή τους μέχρι σήμερα τα σχολεία λειτουργούν

¹ Οι αναλύσεις που ακολουθούν στηρίζονται στις σχετικές εκθέσεις - μελέτες του Μπόμπα και των λοιπών συνεργατών (Κωνσταντινίδης / Παπαμιχαήλ) του προγράμματος Παιδεία Ομογενών στον Καναδά, καθώς και σε προσωπικές εμπειρίες που αποκτήσαμε στα πλαίσια της επίσκεψής μας το Νοέμβριο 1997 σ’ αυτά τα σχολεία.

έχοντας ως φορέα την Ελληνική Κοινότητα και συγχρόνως την αναγνώριση των τοπικών κυβερνήσεων.

Το σχολικό έτος 1997/98, λειτουργούν και τα δύο σχολεία με τμήματα Νηπιαγωγείου και με Δημοτικό σχολείο. Σε κανένα απ' αυτά δεν λειτουργούν τάξεις Γυμνασίου ή Λυκείου.

Χρηματοδότηση

Τα σχολεία είναι αναγνωρισμένα από την Κυβέρνηση του Κεμπέκ και χρηματοδοτούνται πλήρως (100%), απ' αυτή.

Ωστόσο, επιπρόσθετες δραστηριότητες που δεν προβλέπονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα των δημοσίων Σχολείων χρηματοδοτούνται από τα δίδακτρα που καταβάλουν οι γονείς.

Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Οι μαθητές του σχολείου προέρχονται από ελληνικές οικογένειες και μόνο σε πολύ εξαιρετικές περιπτώσεις (κυρίως στο “Δημοσθένη”) από αλλοεθνείς, αλλά χριστιανικές ορθόδοξες οικογένειες (π.χ. Σύριοι).

Το τρέχον σχολικό έτος 1997/98, ο αριθμός των μαθητών στα δύο σχολεία ανέρχεται σε 1121 στο Σωκράτη και σε 364 στο Δημοσθένη.

Και στα δύο σχολεία, παρόλο που ποσοτικά δεν κυριαρχεί η ελληνική γλώσσα, κύριο μέλημα του σχολικού προγράμματος είναι η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσα και της ελληνικότητας.

Διδακτικό προσωπικό

Το διδακτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη για το γαλλόγλωσσο και το αγγλόγλωσσο μέρος του προγράμματος είναι Καναδοί εκπαιδευτικοί απόφοιτοι Καναδικών ΑΕΙ, με την αντίστοιχη ειδίκευση, ενώ οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένου και του γυμναστή, είναι απόφοιτοι Ελληνικών ΑΕΙ ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Χρόνος λειτουργίας των σχολείων

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του “Σωκράτη” και του “Δημοσθένη” είναι η λειτουργία τους σε ολοήμερη βάση. Αυτό δίδει στα σχολεία τη δυνατότητα να αναπτύξουν δραστηριότητες και να δημιουργήσουν ένα σχολικό κλίμα που δεν μπορεί να δημιουργηθεί σ' ένα σχολείο με μόνο πρωινή λειτουργία (π.χ. εκμάθηση χορών τις απογευματινές ώρες). Η κατανομή του χρόνου, πρωί και απόγευμα έχει (από το 1992 μέχρι σήμερα) στο Δημοσθένη, κατά προσέγγιση, ως εξής:

Σχολικό έτος 1987/88, Τάξη 3C

8.30 - 9.50 διδασκαλία

9.50 - 10.05 διάλειμμα

10.05 - 11.25 διδασκαλία

11.25 - 12.25 γεύμα- διάλειμμα

12.25 - 14.00 διδασκαλία

14.00 - 14.05 διάλειμμα

14.05 - 15.40 διδασκαλία

Σχολικό έτος 1997/98, Τάξη 3

Δευτέρα μέχρι και Πέμπτη

7.55 - 9.55 διδασκαλία

9.55 - 10.10 διάλειμμα

10.10 - 12.00 διδασκαλία

12.00 - 13.00 γεύμα και διάλειμμα (60΄)

13.00 - 15.00 διδασκαλία

Την Παρασκευή

7.55 - 9.55 διδασκαλία

9.55 - 10.10 διάλειμμα

10.10 - 11.40 διδασκαλία

11.40 - 13.00 γεύμα και διάλειμμα (80΄)

13.00 - 15.00 διδασκαλία

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές μένουν στο σχολείο 8 ώρες και 1/4 της ώρας ημερησίως.

Στον **“Σωκράτη”** οι μαθητές παραμένουν, επίσης, περίπου 8 ώρες ημερησίως και διδάσκονται 1710΄ διδακτικά λεπτά τη βδομάδα, έναντι 1410΄ στα λοιπά δημόσια σχολεία. Ο χρόνος παραμονής και διδασκαλίας των μαθητών στο σχολείο προσμετράται στα ισχυρά τους στοιχεία.

Ωρολόγια Αναλυτικά Προγράμματα

Η κατανομή του χρόνου στις τρεις γλώσσες έχει (κατά προσέγγιση) ως εξής:

	“Σωκράτης”	“Δημοσθένης”
Γαλλική και διδασκαλία στη Γαλλική	62%	67,5%
Ελληνική και διδασκαλία την Ελληνική	28%	23,5%
Αγγλική Γλώσσα	10%	8,8%
Σύνολο χρόνου	100%	100%

Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 1996/97 και 1997/98, η κατανομή του χρόνου κατά αντικείμενο και γλώσσα στο “Δημοτικό Σχολείο Δημοσθένη” του Λαβάλ είχε ως εξής:

α) Γαλλόγλωσσο πρόγραμμα

<u>1ος κύκλος</u>			<u>2ος κύκλος</u>		
(Τάξεις Α, Β, Γ)			(Τάξεις Δ, Ε, ΣΤ)		
560	λεπτά	49,0%	525	λεπτά	46%
350	’’	30,6%	350	’’	30%
60	’’	5,2%	65	’’	5,7%
60	’’	5,2%	90	’’	7,9%
60	’’	5,2%	60	’’	5,2%
50	’’	4,8%	50	’’	4,4
<hr/>			<hr/>		
1140’			1140’		

β) Ελληνόγλωσσο πρόγραμμα

<u>1ος κύκλος</u>	
Πρώτη τάξη:	Γλώσσα (Ανάγνωση, ορθογραφία, Γραμματική) (ή 7,3 ώρες την εβδομάδα) 330’ εβδομαδιαίως
	Θρησκευτικά 40’ ’’
	Σπουδή του Περιβάλλοντος 30’ ’’
Δεύτερη Τάξη:	Γλώσσα (Ανάγνωση, ορθογραφία, Γραμματική) (ή 7,3 ώρες την εβδομάδα) 330’ εβδομαδιαίως
	Θρησκευτικά 40’ ’’
	Σπουδή του Περιβάλλοντος 30’ ’’

Τρίτη Τάξη:	Γλώσσα (Ανάγνωση, ορθογραφία, Γραμματική) (ή 7,3 ώρες την εβδομάδα) 290' εβδομαδιαίως	
	Θρησκευτικά	40' ''
	Ιστορία	40' ''
	Σπουδή του Περιβάλλοντος	30' ''

2ος κύκλος

(Τάξεις Δ, Ε, ΣΤ)

Γλώσσα (Ανάγνωση, ορθογραφία, Γραμματική, Έκθεση) 280' εβδομαδιαίως	
Θρησκευτικά	40' ''
Ιστορία	40' ''
Γεωγραφία	40' ''

γ) Αγγλόγλωσσο πρόγραμμα

Η Αγγλική διδάσκεται μόνο ως αντικείμενο και δεν χρησιμεύει ως μέσο διδασκαλίας άλλων αντικειμένων, παρόλο που είναι ο κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας των παιδιών.

Για το γαλλόγλωσσο μέρος του Προγράμματος ισχύουν τα αντίστοιχα Καναδέζικα Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία. Αυτή η ρύθμιση δεν επιβάλλεται μόνο από εκπαιδευτικοπολιτικούς λόγους, αλλά και από το γεγονός ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν ανά πάσα στιγμή τη δυνατότητα να μεταπηδούν σ' ένα γαλλόφωνο δημόσιο σχολείο. Για μαθητές που δεν γνωρίζουν επαρκώς τη Γαλλική μπορούν να δημιουργηθούν και Τμήματα Γλωσσικής Υποστήριξης.

Για το αγγλόγλωσσο μέρος του προγράμματος ισχύουν επίσης τα σχετικά καναδέζικα Αναλυτικά Προγράμματα.

Στην ίδια λογική λειτουργεί, τέλος, και το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος, με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά ισχύουν τα σχετικά Αναλυτικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας. Αυτό φαίνεται να δημιουργεί δυσλειτουργίες στο πρόγραμμα διδασκαλίας, πράγμα που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να αυτοσχεδιάζουν και να αναζητούν διδακτικές λύσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι η προσπάθεια μεταφοράς του Ελλαδικού Αναλυτικού Προγράμματος στο Μόντρεαλ και στο Λαβάλ του Κεμπέκ, αποτελεί το αδύνατο σημείο των δίγλωσσων / τρίγλωσσων σχολείων “Σωκράτης” και “Δημοσθένης”.

Ένα δεύτερο πρόβλημα αυτών των σχολείων εστιάζεται στην έλλειψη κατάλληλου

διδασκτικού υλικού και ένα τρίτο στην κατάρτιση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτά. Ωστόσο, αυτά είναι προβλήματα που δεν απαντώνται μόνο στον "Σωκράτη" και στον "Δημοσθένη".

Η εστίαση του ελληνόγλωσσου μέρους του προγράμματος, εκτός από την ελληνική, στις "Κοινωνικές Σπουδές" είναι απόρροια του στόχου των σχολείων, να καλλιεργήσουν την "ελληνικότητα" των μαθητών τους.

Αλφαριθμητισμός

Ο αλφαριθμητισμός επιχειρείται ήδη στην πρώτη τάξη και στις τρεις γλώσσες. Σύμφωνα μάλιστα με τις πληροφορίες που μας έδωσε η Ελληνίδα δασκάλα της πρώτης τάξης του "Δημοσθένη", σε επίσκεψή μας στην τάξη της το Νοέμβριο του 1997, δεν υπάρχει συντονισμός μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις τρεις γλώσσες στην Α' τάξη. Η ίδια εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι τα παιδιά συναντούν δυσκολίες και "συγχέουν" τις τρεις γλώσσες. Αυτή η σύγχυση, ωστόσο, ξεπερνιέται στην τρίτη / τετάρτη τάξη.

Παρόλο που δεν διαθέτουμε έγκυρα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται ότι ο παράλληλος αλφαριθμητισμός σε τρεις γλώσσες αποτελεί ένα από τα αδύνατα σημεία τρίγλωσσου μοντέλου εκπαίδευσης του Κεμπέκ.

6.2.2 Γερμανία

Στα ισχυρά δίγλωσσα προγράμματα στη Γερμανία μπορούν να ενταχθούν οι Δίγλωσσες Τάξεις της Βαυαρίας. Σ' αυτή την κατηγορία Δίγλωσσων Προγραμμάτων ανήκαν, επίσης, οι Προπαρασκευαστικές Τάξεις (Vorbereitungsklassen) που λειτουργήσαν κυρίως στη δεκαετία του 1970 σε διάφορα ομόσπονδα κρατίδια, όπως για παράδειγμα στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία, και είχαν, όμως, μεταβατικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι παραπάνω τάξεις έχουν ένα μεταβατικό χαρακτήρα και ουσιαστικά, δεν στοχεύουν στο δίγλωσσο άτομο, αλλά στην επικράτηση της γερμανικής γλώσσας (Γ2). Μ' αυτή την έννοια, δεν είναι ισχυρά δίγλωσσα μοντέλα και αποτελούν τεκμήριο για τη θέση που διατυπώνεται τακτικά στη διεθνή βιβλιογραφία ότι ένα δίγλωσσο πρόγραμμα δεν στοχεύει οπωσδήποτε στη διγλωσσία.

Οι δίγλωσσες τάξεις που λειτουργήσαν ή λειτουργούν σε σχολεία της Έσσης (π.χ. Holzhausenschule Frankfurt ή Humboldtschule Offenbach) τα ενταγμένα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας σε γερμανικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα στο Leibniz - Gymnasium Düsseldorf ή στο Kaiser - Karls - Gymnasium Aachen) μπορούν να ενταχθούν, επίσης, στα ισχυρά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, δεδομένου ότι στις παραπάνω περιπτώσεις η Ελληνική δε διδάσκεται μόνο ως αντικείμενο, αλλά χρησιμοποιείται και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων σχολικών αντικειμένων,

όπως: Ιστορία, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Αγωγή του Πολίτη, αλλά και Μαθηματικά.

Όλα τα παραπάνω μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνονται αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο, σε μαθητές ελληνικής καταγωγής και διαφοροποιούνται ως προς αυτό το σημείο, σημαντικά από το μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης του Κρατικού Ευρωπαϊκού Σχολείου Βερολίνου (Die Staatliche Europaschule Berlin), το οποίο φαίνεται να ανοίγει νέες προοπτικές στη δίγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία, και στο οποίο θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου

Die Staatliche Europaschule Berlin

Φορέας και δομή

Σύμφωνα με τις σχετικές εκθέσεις των: U. Ruppel και K. Τυροβολά, οι οποίες συντάχθηκαν κατ' εντολή στα πλαίσια του έργου "Παιδεία Ομογενών", το Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Βερολίνου (ΚΕΣΒ) ιδρύθηκε, ύστερα από σχετική απόφαση της τοπικής Βουλής, το σχολικό έτος 1993/94 και λειτούργησε κατ' αρχήν με το γερμανο-αγγλικό, γερμανο-γαλλικό και γερμανο-ρωσικό τμήμα.

Ακολούθησαν άλλα πέντε τμήματα, μεταξύ των οποίων και το Ελληνογερμανικό που ιδρύθηκε το σχολικό έτος 1996/97 και άρχισε να λειτουργεί υπό την εποπτεία των εκπαιδευτικών αρχών της πόλης του Βερολίνου, που είναι και ο φορέας του ΚΕΣΒ, και σε συνεργασία με τις ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές.

Η δομή του ΚΕΣΒ είναι η αντίστοιχη των κρατικών σχολείων και θα καλύπτει όλες τις βαθμίδες της προπανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Δηλαδή: προσχολική αγωγή (προδημοτική τάξη, Vorklasse) Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Primarbereich τάξεις 1-6) και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Sekundarbereich I, τάξεις 7-10, και II τάξεις 11-13).

Το ελληνογερμανικό τμήμα διαθέτει μόνο προδημοτική τάξη και τις τάξεις Α' και Β', κάθε μια με δύο τμήματα των 20-24 μαθητών, ενώ τα τμήματα που πρωτοιδρύθηκαν φτάνουν (αγγλογερμανικό, γαλλογερμανικό, ρωσογερμανικό) μέχρι την πέμπτη (Ε' τάξη).

Χρηματοδότηση

Το σχολείο χρηματοδοτείται από το φορέα του. Ωστόσο υποβάλλονται και οι γονείς σε μια οικονομική επιβάρυνση, λόγω του υψηλού κόστους μεταφοράς των μαθητών από τα διάφορα σημεία του Βερολίνου στο Bezirk Prenzlauer Berg του ανατολικού Βερολίνου, όπου στεγάζεται το ελληνογερμανικό τμήμα.

Το ποσό αυτό ανήρχετο το σχολικό έτος 1997/98 για κάθε οικογένεια σε περίπου 110 DM το μήνα, παρόλο που η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού κάλυπτε μέρος του κόστους μετακίνησης των μαθητών.

Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του ΚΕΣΒ ο μαθητικός πληθυσμός πρέπει να είναι μικτός και όχι αμιγής.

Το σχολικό έτος 1997/98 το ελληνογερμανικό τμήμα αποτελείτο από προδημοτική τάξη και τις τάξεις Α΄ και Β΄. Κάθε μια απ' αυτές τις τρεις τάξεις αποτελείτο από δύο τμήματα στα οποία φοιτούσαν συνολικά 123 μαθητές, περίπου 20 μαθητές ανά τμήμα.

Η εθνοτική σύνθεση αυτού του μαθητικού πληθυσμού είχε ως εξής:

51% από εθνοτικά ομοιογενείς ελληνικές οικογένειες

33% από μικτούς γάμους (κατά κανόνα ελληνο-γερμανικούς)

16% από γερμανικές οικογένειες.

Ας υπογραμμιστεί ότι η εθνοτική καταγωγή των μαθητών δεν αποτελεί κριτήριο επιλογής και εγγραφής τους στο σχολείο, αλλά οι γνώσεις τους στις δύο γλώσσες (ελληνική, γερμανική).

Έχουμε, δηλαδή, από τη μια μεριά ένα ελληνογενή (50%) και από την άλλη ένα γερμανογενή μαθητικό πληθυσμό. Οι δύο ομάδες αποτελούν από κοινού μια τάξη/ τμήμα και συνδιδάσκονται - όπως θα δούμε παρακάτω - και στις δύο γλώσσες.

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Το ήμισυ των εκπαιδευτικών του ελληνογερμανικού τμήματος είναι Γερμανοί και το υπόλοιπο Έλληνες εκπαιδευτικοί. Η ισότιμη εκπροσώπηση των δύο γλωσσών στο Πρόγραμμα Σπουδών (βλ. παράρτημα) συνεπάγεται και ισομερή κατανομή των θέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Χρόνος λειτουργίας του σχολείου

Ο αυξημένος χρόνος διδασκαλίας, λόγω του δίγλωσσου προγράμματος, επιβάλλει την επέκταση του σχολικού χρόνου και στις απογευματινές ώρες. Το ελληνογερμανικό τμήμα λειτουργεί ήδη από την ίδρυσή του ως ολόημερο, δηλαδή μέχρι την 16η απογευματινή ώρα.

Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα-διδασκτικό υλικό

Όπως προκύπτει από τον πίνακα ωρολογίου προγράμματος που ακολουθεί, ο διδασκτικός χρόνος είναι ισομερώς (50:50) καταμεμημένος στις δύο γλώσσες.

Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ΚΕΣΒ ως προς την κατανομή του χρόνου κατά γλώσσα και αντικείμενο είναι τα ακόλουθα:

- Οι δύο εταιρικές γλώσσες (Partnersprachen, Γ1, Γ2) διδάσκονται ξεχωριστά για κάθε ομάδα μαθητών, ανάλογα με ποια γλώσσα δηλώθηκε ως Γ1 και ποια ως Γ2 από

τους γονείς των μαθητών.

- Τα μαθηματικά διδάσκονται στη Γερμανική.
- Η Σπουδή του Περιβάλλοντος (Sachunterricht), η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Βιολογία διδάσκονται στην Ελληνική.
- Μουσική, Καλλιτεχνικά, Γυμναστική διδάσκονται, κατά περίπτωση, και στις δύο γλώσσες.
- Η ενισχυτική διδασκαλία μπορεί να γίνεται στη μία ή στην άλλη γλώσσα και στοχεύει στην άρση κάποιων αδυναμιών στις δύο γλώσσες και στην εμπέδωση της δίγλωσσης ορολογίας.

Το βαθύτερο νόημα του Προγράμματος Σπουδών του ΚΕΣΒ, και του οποίου έκφραση αποτελεί και το ωρολόγιο πρόγραμμα, εστιάζεται στην **ισοτιμία και αμοιβαιότητα των δύο γλωσσών και πολιτισμών και στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης.**

Γι' αυτό και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΚΕΣΒ χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα στοιχεία:

- Οι δύο γλώσσες λειτουργούν ως **εταίροι** (Partnersprachen) και η διγλωσσία αποτελεί αφετηρία και στόχο συγχρόνως.
- Η μητρική γλώσσα (Γ1) της μιας μερίδας των μαθητών είναι η δεύτερη γλώσσα (Γ2) για την άλλη μερίδα των μαθητών, και αντιστρόφως.
- Η δίγλωσση διδασκαλία βασίζεται στο μοντέλο της “αμοιβαίας (ή αμφίπλευρης) εμπάπτισης” (reziproke immerision).
- Η εκάστοτε δεύτερη γλώσσα (Γ2) δε μαθαίνεται ως Ξένη Γλώσσα, αλλά ως μια από τις δύο γλώσσες της καθημερινής επικοινωνίας, η οποία καλύπτει μαθησιακές και επικοινωνιακές ανάγκες και άρα χρησιμοποιείται από τους μαθητές στα πλαίσια αυτών των λειτουργιών.
- Οι δύο γλώσσες κατακτώνται από τους μαθητές μέσα από τη διδασκαλία των γλωσσών ως αντικειμένων και μέσα από τη χρήση τους ως μέσων για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.
- Οι δύο γλώσσες λειτουργούν ισότιμα και δεν υστερεί η μια της άλλης σε αναγνώριση και κύρος.
- Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας οφείλουν να υπηρετούν το πνεύμα της ευρωπαϊκής και της διαπολιτισμικής διάστασης και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ταυτότητας που να ανταποκρίνεται στα ζητούμενα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.
- Λόγω της ενιαιότητας του Προγράμματος Σπουδών του ΚΕΣΒ, προσφέρεται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο τύπος του Ενιαίου Σχολείου (Gesamtschule) ως ο πλέον κατάλληλος για την υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών. (Ωστόσο, δεν δια-

θέτουμε ακόμα εμπειρίες σχετικά με τη λειτουργία του μοντέλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του ΚΕΣΒ είναι τα αντίστοιχα γερμανικά σ' ό,τι αφορά το γερμανόγλωσσο μέρος του προγράμματος. Για το ελληνόγλωσσο μέρος καταβάλλεται προσπάθεια προσαρμογής του Ελληνικού Α.Π στις συνθήκες του ΚΕΣΒ. Αυτή η προσπάθεια φαίνεται να συναντά κάποιες δυσκολίες και, επομένως, χρειάζεται υποστήριξη.

Το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος χρειάζεται, επίσης, υποστήριξη σ' ό,τι αφορά το διδακτικό υλικό. Ενώ το υπάρχον γερμανόγλωσσο υλικό φαίνεται να καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες του σχολείου, το ελληνόγλωσσο δεν επαρκεί. Γι' αυτό και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου υπογραμμίζει την αναγκαιότητα κατάρτισης ενός Αναλυτικού Προγράμματος και κατασκευής κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Αλφαβητισμός

Ο αλφαβητισμός των μαθητών στην πρώτη τάξη γίνεται στη μητρική γλώσσα (πρώτη γλώσσα), ύστερα από σχετική δήλωση των γονέων. Σε περίπτωση αμφιδύναμης διγλωσσίας αποφασίζουν γονείς και δάσκαλοι από κοινού σε ποια γλώσσα θα αρχίσει πρώτα ο αλφαβητισμός του παιδιού.

Πάντως ως αρχή ισχύει, να ξεκινά ο αλφαβητισμός στην “ισχυρότερη γλώσσα”.

Στη διάρκεια της πρώτης τάξης η μαθησιακή διαδικασία στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) περιορίζεται στον προφορικό λόγο (ακρόαση, ομιλία). Ο γραπτός λόγος (ανάγνωση, γραφή) στη δεύτερη γλώσσα καλλιεργείται στη Β' τάξη.

Απώτερος στόχος είναι, να μπορούν οι μαθητές στο τέλος της Δ' τάξης να παρακολουθούν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες τη διδασκαλία και στις δύο γλώσσες.

Σε αντίθεση, δηλαδή, με το Καναδικό μοντέλο, στο Βερολίνο ο αλφαβητισμός είναι διαδοχικός.

Υπενθυμίζουμε ότι οι δύο γλώσσες διδάσκονται ως αντικείμενα ξεχωριστά για τις δύο ομάδες μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (τάξεις 1-6).

6.2.3 Αυστραλία

Στην Αυστραλία λειτουργούν τα είκοσι τελευταία χρόνια “Ελληνικά Ημερήσια Σχολεία” (ΕΗΣ) με δίγλωσσα προγράμματα.

Το σχολικό έτος 1997/98 λειτουργούσαν σ' όλη της Αυστραλία 11 ημερήσια δίγλωσσα σχολεία στα οποία φοιτούσαν 4994 μαθητές από τους οποίους 1000 προέρχονταν από διεθνικούς (μικτούς) γάμους και 665 ήταν αλλοεθνείς.

Η κατανομή των 11 σχολείων στις διάφορες πολιτείες της Αυστραλίας, καθώς και

η εθνοτική σύνθεση του πληθυσμού φαίνεται από τον ακόλουθο πίνακα.

ΠΟΛΙΤΕΙΑ	Αριθμός σχολείων	Αριθμός μαθητών	Ποσοστό Διεθνικών	Αριθμός Διεθνικών	Ποσοστό Αλλοεθνών	Αριθμός Αλλοεθνών
Νέα Νότια Ουαλία	3	1,998	23%	460	12%	240
Βικτώρια	3	2,107	23%	485	12%	253
Κουησλάνδη	0	0	0%	0	0%	0
Νότια Αυστραλία	2	477	21%	100	18%	86
Δυτική Αυστραλία	1	163	16%	26	53%	86
Τασμανία	0	0		0		0
Βόρεια Επικράτεια (Prè - School)	1	121		0		0
Επικράτεια Πρωτεύουσας (Prè - School)	1	128		0		0
ΣΥΝΟΛΟ	11	4,994	21%	1,070	13%	665

Αριθμός μαθητών των Ελληνικών Ημερήσιων Σχολείων

Πηγή: Έρευνα Παιδεία Ομογενών (1998)

A. Τάμης

Αν η αύξηση ή η μείωση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί δίκτυ για την πρόοδο των ημερήσιων σχολείων, τότε πρέπει να δεχτούμε ότι αυτά προοδεύουν, δεδομένου ότι την τελευταία πενταετία υπερδιπλασιάστηκε ο αριθμός.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει ο Τάμης (1998) στην έκθεσή του, ο αριθμός στα 11 σχολεία ανήρχετο στα 1988 σε 2065 μαθητές, το 1992 σε 3116 και το 1997 σε 4994.

Φορέας και δομή

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, δύο από τα ημερήσια δίγλωσσα εκπαιδευτήρια αναφέρονται στην προσχολική αγωγή. Από τα υπόλοιπα, κάποια συμπεριλαμβάνουν και τις δύο βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) και κάποια άλλα μόνο τη μία.

Ως προς τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία, τα ημερήσια σχολεία δεν διαφοροποιούνται από τα δημόσια σχολεία. Με εξαίρεση, ίσως, το Κολέγιο του Αγίου Ιωάννη στη Μελβούρνη, όπου η εκκλησιαστική παρουσία είναι έντονη, τα λοιπά σχολεία λειτουργούν χωρίς να δέχονται από τους φορείς τους ιδιαίτερα έντονες διοικητικές παρεμβάσεις.

Φορείς των ημερήσιων δίγλωσσων σχολείων είναι είτε η ελληνική ορθόδοξος Εκκλησία, είτε οι Ελληνικές Κοινότητες.

Χρηματοδότηση

Τα σχολεία είναι αναγνωρισμένα από τις αυστραλιανές πολιτειακές κυβερνήσεις και επιχορηγούνται. Εντούτοις, οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σ' αυτά τα σχολεία υποχρεούνται να καταβάλλουν 2.800-3.500 αυστραλιανά δολάρια δίδακτρα, κάθε έτος. Ένα ποσό που δεν θεωρείται ιδιαίτερα υψηλό, αν συγκριθεί με τα ανερχόμενα σε 9.000-12.000 δολάρια δίδακτρα των αγγλικανικών σχολείων.

Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού

Τα ημερήσια σχολεία της Αυστραλίας χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στα σχεδόν αμιγή ελληνικά, στα οποία ο αριθμός των αλλοεθνών μαθητών δεν ξεπερνά το 12-15% και στα εθνοτικά μικτά, όπου ο αριθμός των αλλοεθνών ανέρχεται στα 50% ή και στα 68%, όπως συμβαίνει στο Alphington Grammar School, φορέας του οποίου είναι η Ελληνική Κοινότητα της Μελβούρνης.

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται από Αυστραλούς εκπαιδευτικούς και από Έλληνες οι οποίοι σε μεγάλο ποσοστό είναι γεννημένοι στην Αυστραλία και έχουν σπουδάσει στα τριτοβάθμια ιδρύματά της. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκουν την Ελληνική αυστραλογεννημένες και αυστραλοσπουδασμένες (Ελληνο-αυστραλέζες) δασκάλες.

Σε αντίθεση με τις ευρωπαϊκές χώρες στην Αυστραλία, - καθώς και στις Η.Π.Α. και στον Καναδά- οι Ελλαδίτες αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια μικρή μειοψηφία. Το σχολικό έτος 1997/98 υπηρετούσαν σ' όλη την Αυστραλία 59 ελλαδίτες εκπαιδευτικοί (43 δάσκαλοι και 16 καθηγητές). Οι ελλαδίτες αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, κατά κανόνα, στα απογευματινά ή Σαββατιανά τμήματα διδασκαλίας της Ελληνικής και σπανιότερα στα ημερήσια σχολεία. Σε περίπτωση που τοποθετηθούν σε ημερήσια σχολεία λειτουργούν, κατά κανόνα, ως "βοηθοί" και δεν αναλαμβάνουν αυτόνομα κάποια τάξη. Αυτό το status των ελλαδιτών εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την ανεργία των ομογενών, καθώς και με άλλους παράγοντες τροφοδοτούν συνεχώς την αντιπαλότητα μεταξύ ελλαδιτών και ομογενών εκπαιδευτικών.

Χρόνος λειτουργίας των σχολείων

Παρόμοια με τα δίγλωσσα σχολεία στο Κεμπέκ του Καναδά και στο Βερολίνο της Γερμανίας, τα ημερήσια σχολεία στην Αυστραλία λειτουργούν σε ολοήμερη βάση.

Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα

Τα ημερήσια δίγλωσσα σχολεία δημιουργήθηκαν για να καλλιεργήσουν την ελλη-

νομάθεια και την ελληνικότητα των μαθητών τους, οι οποίοι κατά τη δεκαετία του 1980 ήταν κυρίως ελληνικής καταγωγής.

Έτσι, αρχικά το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος ανήρχετο σε 10 ώρες τη βδομάδα και περιελάμβανε, εκτός από τη Γλώσσα, τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Θρησκευτικών.

Η αλλαγή, όμως, του μαθητικού πληθυσμού όχι τόσο λόγω της εθνοτικής του προέλευσης, όσο λόγω των γλωσσικών του προϋποθέσεων (μονόπλευρη διγλωσσία με κυριαρχία της Αγγλικής), οδήγησε κατά τη δεκαετία του '80 στη μείωση του ελληνόγλωσσου προγράμματος από 10 σε 6 ώρες, για να μειωθούν και αυτές κατά τη δεκαετία του '90 σε 4 ώρες εβδομαδιαίως. Έτσι, σήμερα το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα περιορίζεται στην Ελληνική γλώσσα στα Θρησκευτικά και σε μουσικο-χορευτικές δραστηριότητες.

Όπως μάλιστα μας πληροφορεί ο Τάμης στην έκθεσή του, στις δύο τελευταίες τάξεις του "Λυκείου" η Ελληνική δεν είναι καν υποχρεωτικό μάθημα. Εντούτοις, 83% των Ελληνικής καταγωγής μαθητών αυτών των τάξεων επιλέγουν την Ελληνική ως μάθημα επιλογής για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ. Αντίθετα, από τους αλλοεθνείς μαθητές των ίδιων τάξεων η Ελληνική επιλέγεται μόνο κατά 9%.

Η εξέλιξη αυτή φαίνεται να ανάγεται στην αρχική στρατηγική των φορέων που δεν είχαν ένα σαφώς οριοθετημένο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο θα είχε ως στόχο τη διγλωσσία, αλλά προσάρμοζαν σταδιακά το πρόγραμμα στις προϋποθέσεις των μαθητών. Δηλαδή, αντί να οδηγήσουν τους μαθητές, μέσα από κατάλληλα μέσα, στην κατάκτηση της διγλωσσίας, προσάρμοσαν το πρόγραμμα στη μονόπλευρη διγλωσσία των μαθητών.

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι τα ημερήσια δίγλωσσα σχολεία της Αυστραλίας έχουν χάσει σε μεγάλο βαθμό τον αρχικό τους διγλωσσικό χαρακτήρα και λειτουργούν προσανατολιζόμενα όλο και περισσότερο στη λογική των κρατικών μονόγλωσσων σχολείων. Διαφοροποιούνται, όμως, απ' αυτά α) ως προς τη συστηματική διδασκαλία της Ελληνικής, από την προσχολική τάξη έως και την τελευταία τάξη του Λυκείου, και β) ως προς την πρόθεση των φορέων τους και την προσπάθεια των διευθύνσεών τους και του προσωπικού τους να δημιουργούν ένα "ελληνοπρεπές" κλίμα στο σχολείο, πράγμα που φαίνεται να επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Το κυβερνητικό (κρατικό) σχολείο North Lalor

Το σχολικό έτος 1997/98 το μόνο σχολείο που λειτουργήσε στη λογική των Ισχυρών Δίγλωσσων Προγραμμάτων ήταν το κρατικό σχολείο North Lalor στη Μελβούρνη.

Η Ελληνίδα δασκάλα Πάμελα Κούσια, η οποία διδάσκει σ' αυτό το σχολείο και που έλαβε μέρος στο επιμορφωτικό σεμινάριο από 28-12-97 μέχρι 18-1-98 στο Πανεπιστή-

μιο Κρήτης, περιέγραψε το δίγλωσσο πρόγραμμα αυτού του σχολείου ως ακολούθως:

Πάμελα Κούσια

Το Δίγλωσσο Πρόγραμμα του Lalor North Primary School

Το δίγλωσσο πρόγραμμα του Lalor North ξεκίνησε πριν από 20 χρόνια και συνεχίζει τη λειτουργία του μέχρι σήμερα.

Η φιλοσοφία του έγκειται στο ότι οι μαθητές διδάσκονται τα Ελληνικά και τα Αγγλικά σε ισότιμη βάση και, συνεπώς, και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται ως μέσο για να διδαχθούν τα μαθήματα που προβλέπει το Υπουργείο Παιδείας της Βικτώριας.

Οι ώρες διδασκαλίας σε κάθε τάξη είναι 24.

Οι 3 ώρες διατίθενται σε ειδικά μαθήματα, όπως: κομπιούτερς, τεχνικά, τεχνολογία (Computers, Arts, Technology).

Οι υπόλοιπες 21 ώρες μοιράζονται σε δύο εκπαιδευτικούς, τον ελληνόφωνο και τον αγγλόφωνο.

Το Υπουργείο Παιδείας προβλέπει να διδάσκονται 4 ενότητες το χρόνο. Η κάθε ενότητα καλύπτεται στη διάρκεια ενός τριμήνου. Μέσα από την ενότητα-θέμα (π.χ. το διάστημα) διδάσκεται η Γλώσσα (speaking, listening, reading, writing) Μαθηματικά, φυσικές επιστήμες κτλ.

Η μισή ύλη καλύπτεται έχοντας ως μέσο επικοινωνίας (διδασκαλία) τα Ελληνικά και η υπόλοιπη ως μέσο τα Αγγλικά.

Τα παιδιά που παρακολουθούν το πρόγραμμα είναι 80 και χωρίζονται στις εξής τάξεις:

- Νήπια
- Πρώτη - Δευτέρα
- Τρίτη - Τετάρτη
- Πέμπτη - Έκτη

Οι δάσκαλοι που διδάσκουμε είμαστε τέσσερις. Δύο ελληνόφωνοι και δύο αγγλόφωνοι. Τα περισσότερα παιδιά προέρχονται από Έλληνες γονείς ή τουλάχιστον ένας από τους γονείς τους είναι Έλληνας. Όταν έρχονται στο σχολείο, μπορούν να επικοινωνούν στα Ελληνικά, αν και η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα Αγγλικά είναι πιο ανεπτυγμένη.

Όσον αφορά, στο υλικό που χρησιμοποιούμε υπάρχουν αρκετά προβλήματα. Επειδή πρέπει να ακολουθήσουμε συγκεκριμένα προγράμματα και να καλύψουμε συγκεκριμένη ύλη, είμαστε αναγκασμένοι να χρησιμοποιούμε αγγλικά βιβλία και να τα μεταφράζουμε. Αυτό προϋποθέτει καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού.

6.2.4 Η.Π.Α.

Τα Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών στις Η.Π.Α μπορούν να καταταγούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Στα Προγράμματα Σπουδών των Ημερήσιων Δίγλωσσων Σχολείων και σ' εκείνα που είναι ενταγμένα στο Πρόγραμμα Σπουδών και κρατικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το σχολικό έτος 1997/98 λειτουργούσαν στις Η.Π.Α 18 Ημερήσια Σχολεία (ΗΣ) κατανεμημένα γεωγραφικά και κατά βαθμίδα εκπαίδευσης ως ακολούθως:

	Νέα Υόρκη	Ιλλινόις	Μασσαχουσέτη	Καλιφόρνια	Φλόριδα	Τέξας	Σύνολο
Αρ. σχολείων	11	3	1	1	1	1	18
Προσχ. Κέντρα	7	1	1	1	1	1	1
Νηπιαγωγεία	11	3	1	1	1	1	18
Δημοτικά	11	3	1	1	1	1	18
Γυμνάσια	11	3		1	1		16
Λύκεια	2						2
Αρ. Μαθητών	3000	400	150	350	150	350	4400

Φορείς και δομή

Ως προς τη δομή και τη λειτουργία τους τα Ημερήσια Σχολεία (ΗΣ) των ελληνικών παροικιών στις Η.Π.Α. δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τα δημόσια σχολεία δεδομένου ότι λειτουργούν με έγκριση των πολιτειακών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και σύμφωνα με την κείμενη αμερικανική νομοθεσία και παρέχουν στους μαθητές τους την ίδια εκπαίδευση που παρέχουν και τα δημόσια σχολεία. Διαφοροποιούνται, όμως, απ' αυτά ως προς το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος και ως προς το φορέα.

Φορέας των ΗΣ είναι η Αρχιεπισκοπή, ή ακριβέστερα η εκάστοτε Εκκλησιαστική Κοινότητα της Αρχιεπισκοπής Αμερικής.

Η διοικητική δομή των ΗΣ, καθώς και των απογευματινών και Σαββατιανών Τμημάτων έχει ως εξής:

1. Επίπεδο Σχολείου: Διευθυντής και Ιερατικός προϊστάμενος.
2. Επίπεδο Κοινότητας: Σχολική Επιτροπή, Κοινοτικό Συμβούλιο, Ιερατικός προϊστάμενος.
3. Επίπεδο Επισκοπής: Επισκοπικό Συμβούλιο, Εκπαιδευτικός Σύμβουλος Επισκοπής, Επίσκοπος.
4. Επίπεδο Αρχιεπισκοπής: Διεύθυνση Παιδείας Αρχιεπισκοπής, Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, Αρχιεπίσκοπος.

Χρηματοδότηση

Τα ΗΣ χρηματοδοτούνται κατά 60% από τις Εκκλησιαστικές Κοινότητες (που είναι και οι φορείς) και κατά 40% από τους γονείς. Τα δίδακτρα που πληρώνουν οι οικογένειες ανέρχονται ετησίως σε περίπου 3000 \$. Αυτό το ποσό δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό. Αυτό ωστόσο, είναι σημαντικό αν ληφθεί υπόψη ότι στα δημόσια κρατικά σχολεία δεν καταβάλλονται καθόλου δίδακτρα.

Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Με ελάχιστες εξαιρέσεις, π.χ. στο ΗΣ στην Κορώνα της Νέας Υόρκης, ο μαθητικός πληθυσμός των ΗΣ είναι ελληνικής καταγωγής. Το 95% των μαθητών έχουν γεννηθεί στην Αμερική, συχνά από μικτό γάμο. (Σήμερα οι μικτοί γάμοι ξεπερνούν το 60% των κατά έτος τελουμένων γάμων).

Η ελληνική καταγωγή των μαθητών δεν συνεπάγεται, και υψηλή κατοχή της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με τις σχετικές εκθέσεις των μελών της Ομάδας Εργασίας από τις Η.Π.Α (βλ. τόμο 3,18) 15% των μαθητών των ΗΣ έρχονται στο σχολείο χωρίς καθόλου γνώσεις στην ελληνική, 45% έχουν “φτωχές γνώσεις” και 40% χειρίζονται με ευχέρεια την ελληνική.

Εκπαιδευτικό προσωπικό

Σε αντίθεση με τα απογευματινά και τα Σαββατιανά Τμήματα, όπου διδάσκουν αρκετοί εκπαιδευτικοί χωρίς διδακταλική κατάρτιση, στα ΗΣ εργάζονται Αμερικανοί και Έλληνες προσοντούχοι εκπαιδευτικοί. Εξάλλου, είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την έγκριση και αναγνώριση των ΗΣ από την αμερικανική πλευρά.

Στις Η.Π.Α δεν συναντούμε ελλαδίτες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, κυρίως λόγω της εκπαιδευτικής πολιτικής της Αρχιεπισκοπής που δεν ευνοεί την απόσπαση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα στα σχολεία της.

Οι διδάσκοντες του ελληνόγλωσσου σκέλους του προγράμματος είναι, ωστόσο, εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και φιλόλογοι) που έχουν κατά κανόνα αποφοιτήσει από ελλαδικά ανώτερα και ανώτατα ιδρύματα, και που διδάσκουν στα ΗΣ ως υπάλληλοι των σχολικών φορέων.

Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα

Ο αυξημένος αριθμός ωρών, λόγω του ελληνόγλωσσου σκέλους του προγράμματος, οδηγεί στην διαφοροποίηση της διδακτικής αξιοποίησης του χρόνου των ΗΣ, σε σύγκριση με τα δημόσια σχολεία.

Αναφορικά με το ΑΠ, όμως, τα ΗΣ δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τα δημόσια, επειδή, ως προς το κυρίαρχο αγγλόγλωσσο σκέλος, ακολουθούν το ίδιο πρό-

γραμμα.

Το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος περιορίζεται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και στη διδασκαλία των Θρησκευτικών και στοιχείων από την Ιστορία και Γεωγραφία.

Το ΑΠ για το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος εκπονήθηκε τη δεκαετία του 1970 και θεωρείται σήμερα ξεπερασμένο. Πρόσφατες προσπάθειες για κατάρτιση ενός νέου σύγχρονου ΑΠ δεν έχουν ακόμα ολοκληρωθεί.

Το ισχύον, αλλά μη εφαρμοζόμενο, ΑΠ χωρίζεται σε δύο τετραετείς κύκλους. Στον πρώτο δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 και στον δεύτερο στη διδασκαλία της Ιστορίας και των Θρησκευτικών.

Η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στα ΗΣ, καθώς και στα απογευματινά, σχετικά με την ελληνόγλωσση διδασκαλία είναι συγκεχυμένη και η επιτυχία της διδασκαλίας - μάθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη φαντασία, την εργατικότητα και τη συνέπεια του κάθε εκπαιδευτικού. Η κατάσταση αυτή γίνεται ακόμα δυσκολότερη αν ληφθεί υπόψη ότι η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα εκπαιδευτικά προβλήματα και στις Η.Π.Α.

Δίγλωσσα Προγράμματα στο κρατικό σύστημα

Εκτός από τα Ημερήσια Δίγλωσσα Σχολεία, λειτουργούν και στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα δίγλωσσα (αμερικανο-ελληνικά) προγράμματα, τα οποία εστιάζονται κυρίως στην περιφέρεια 30, Queens, στη Νέα Υόρκη.

Εκτιμάται ότι το σχολικό έτος 1997/98 400 μαθητές ελληνικής καταγωγής παρακολουθούσαν ελληνόγλωσσα προγράμματα σε έξι σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην παραπάνω περιφέρεια.

Στην ευρύτερη περιοχή της Νέας Υόρκης στο New Jersey και στο Connecticut ο αριθμός των μαθητών που μαθαίνουν ελληνικά στο κρατικό σύστημα ανέρχεται κατά το τρέχον σχολικό έτος 1997/98 σε περίπου 970 μαθητές.

Τα προγράμματα αυτά ανάγονται σε μια παλαιότερη εκπαιδευτική πολιτική που στόχευε στην ένταξη των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό οι μαθητές διδάσκονται, εκτός από τη γλώσσα, και μέρος της ύλης άλλων γνωστικών αντικειμένων και στις δύο γλώσσες.

Τα συγκεκριμένα δίγλωσσα προγράμματα δίδουν την ευκαιρία σε ορισμένους μαθητές να διδάσκονται στα πλαίσια του "κανονικού" προγράμματος και την Ελληνική, φαίνεται, όμως, ότι δεν αποτελούν πλέον προτεραιότητα ούτε για την ελληνική ούτε για την αμερικάνικη πλευρά.

6.2.5 Σύνοψη

Συνοψίζοντας μπορούμε να διαπιστώσουμε τα ακόλουθα ως προς τη λειτουργία Δίγλωσσων Σχολείων στις ελληνικές παροικίες στο εξωτερικό.

Με εξαίρεση το Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο του Βερολίνου, φορέας των σχολείων είναι κάποια παροικιακή οργάνωση (Κοινότητα, Εκκλησία). Η **δομή** των σχολείων είναι εκείνη του κρατικού συστήματος των χωρών υποδοχής.

Η **χρηματοδότηση** των σχολείων διασφαλίζεται κατά κανόνα από τον φορέα, τους γονείς, τη χώρα υποδοχής και λιγότερο από την Ελλάδα που συνήθως αποσπά δασκάλους σ' αυτά τα σχολεία.

Ο **μαθητικός πληθυσμός** συνήθως είναι αμιγής, έχουμε όμως και αρκετές περιπτώσεις όπου ο μαθητικός πληθυσμός είναι μικτός.

Το **διδασκικό προσωπικό**, κατά κανόνα, αποτελείται από δασκάλους της χώρας υποδοχής και από Έλληνες δασκάλους, ομογενείς ή και αποσπασμένους. Τα υπάρχοντα Δίγλωσσα Σχολεία λειτουργούν, λόγω του αυξημένου αριθμού ωρών, ως ολόημερα σχολεία.

Τα **Αναλυτικά Προγράμματα** των σχολείων είναι εκείνα των χωρών υποδοχής σ' ό,τι αφορά τη διδασκαλία στη γλώσσα της εκάστοτε χώρας υποδοχής.

Για το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος εφαρμόζονται τα ελλαδικά προγράμματα σε μια διαφοροποιημένη μορφή ή καταβάλλεται προσπάθεια δημιουργίας νέων Αναλυτικών προγραμμάτων.

Πάντως, το ασθενές σημείο όλων των Δίγλωσσων Σχολείων φαίνεται να είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος.

Ένα δεύτερο μεγάλο πρόβλημα είναι η έλλειψη κατάλληλου ελληνόγλωσσου διδακτικού υλικού.

Αυτό σημαίνει ότι σ' αυτά τα δύο σημεία πρέπει να υπάρξουν άμεσες βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Ο **αλφαριθμητισμός** στις δύο γλώσσες επιχειρείται άλλοτε συγχρόνως (παράλληλος αλφαριθμητισμός πχ. Μόντρεαλ, Λαβάλ) και άλλοτε διαδοχικά (διαδοχικός αλφαριθμητισμός πχ. Βερολίνο). Και ως προς αυτό το σημείο φαίνεται να είναι αναγκαίες περαιτέρω μελέτες.

Ως προς τη **στρατηγική στοχοθεσία** των Δίγλωσσων Σχολείων διαπιστώνουμε ότι αυτή δεν είναι πάντα σαφώς διατυπωμένη. Τα Δίγλωσσα Σχολεία της Αυστραλίας, για παράδειγμα, επιδιώκουν από τη μια την καλλιέργεια της ελληνικότητας (όπως αυτή κατανοείται κάθε φορά και σε κάθε χώρα) και από την άλλη αφήνουν το κυρίαρχο συνθετικό στοιχείο της ελληνικότητας, την ελληνική γλώσσα, να συρρικνώνεται σταδιακά.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, ένα δίγλωσσο πρόγραμμα δεν έχει οπωσδήποτε

ως τελικό στόχο τη διγλωσσία. Μπορεί να έχει μεταβατικό χαρακτήρα και να στοχεύει στην τελική επικράτηση της μιας από τις δύο γλώσσες.

Αυτό σημαίνει ότι, εάν οι παροικιακοί φορείς των Δίγλωσσων Σχολείων στο εξωτερικό έχουν ως τελικό, στρατηγικό στόχο τη διγλωσσία τότε θα πρέπει σε αρκετές περιπτώσεις να αναμορφώσουν τα Προγράμματα Σπουδών των σχολείων.

7. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά

7.1 Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων

Γεώργιος Φλουρής

Εισαγωγή

Τόσο το σχολείο, όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) αποτελούν δύο από τους βασικότερους θεσμούς του κινήματος του Διαφωτισμού, οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την αναπαραγωγή του.

Ιστορικά, τα εθνικά Α.Π. υπήρξαν το βασικό εργαλείο για τη σταθεροποίηση του έθνους- κράτους, καθώς αποτελούν έναν από τους θεσμούς που υιοθετεί το κράτος στην προσπάθειά του να διαχωρίσει τον εαυτό του ως έθνος. Ένα εθνικό Α.Π., το οποίο διδάσκεται στην εθνική γλώσσα και υπερτονίζει τον εθνικό πολιτισμό, πληροφορεί τους νεαρούς πολίτες ότι το έθνος και το κράτος είναι ταυτόσημα.¹

Πέρα όμως από τα Α.Π., καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζουν και τα σχολικά εγχειρίδια, αφού εκφράζουν κατά πολύ τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας για την οποία γράφονται και καλούνται να οδηγήσουν στην επιτυχία τους στόχους της αγωγής. Αποτελούν όργανο του σχολείου, γιατί με αφετηγία τις γνώσεις τους μεταδίδουν και καλλιεργούν στάσεις και διαθέσεις. Έτσι, καθώς τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο και τις αξίες των βιβλίων τους, χωρίς να κάνουν κάποια συνειδητή προσπάθεια ή σκέψη, έρχονται σε επαφή με τις προσδοκίες, που επιδοκιμάζει επίσημα η εκπαιδευτική αρχή, πριν αποκτήσουν κριτική σκέψη.²

Ο στενός έλεγχος που ασκείται, μέσα στα πλαίσια του έθνους- κράτους, στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, διασφαλίζει την προβολή του έθνους και τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας. Έτσι, οι εθνικές ιστορίες μιλούν για «εμάς», για τους «δικούς μας» τρόπους ζωής και για το «δικό μας» πολιτισμό. Υιοθετούνται στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί προκειμένου να καταστήσουν λειτουργικό το μύθο της μοναδικότητας, της κοινής μοίρας και του κοινού πολιτισμού του εθνικού κράτους, ως μια πολύτιμη γενετική κληρονομιά, την οποία οφείλει να μεταδώσει στις νεότερες γενιές αμόλυντη και εξίσου δυνατή. Έτσι, βασική επιδίωξη του έθνους- κράτους αποτελεί τόσο η ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας όσο και η συλλογική λήθη, μια που

¹ D. Coulby & C. Jones, *Postmodernity and European Education Systems*, Oakhill, Trentham Books, 1995, D. Palomba *Contemporary Curricula, Europeanization and Interculturalism*, in: *CESE newsletter*, Vol. 37, 1995, p.p. 7-8, D. Coulby, *European Curricula, Xenophobia and Warfare*, in: *Comparative Education*, Vol. 33, No. 1, 1997, p.p. 29-41.

² D. Coulby & C. Jones, *op. cit.*, 1995, D. Coulby, *op. cit.*, 1997, G. Flouris, *Global Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of Greek Compulsory Education (Grades 1-9)*, in: *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 2, No. 2, 1997, p.p. 17-39.

οι «άλλοι» είτε είναι ελάχιστα εμφανείς, είτε παρουσιάζονται με μια στερεοτυπική προοπτική.³

Δεν προκαλεί, επομένως, κατάπληξη το γεγονός ότι τα περισσότερα εγχειρίδια γεωγραφίας και ιστορίας κατακλύζονται από πολύχρωμες και κυρίως στερεοτυπικές εικόνες εξωτικών χωρών και ανθρώπων, παρόλο που συνδυαζόμενο με το ότι η σχολική γνώση προβάλλει και προσεγγίζεται ως αδιαφιλονίκητη και μοναδική αλήθεια, αποκόβει τις εμπειρίες των αποδεκτών της από την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.⁴

Βέβαια, η γνώση που αποκτάται στο σχολείο δεν είναι ποτέ ουδέτερη και αντικειμενική, αλλά κατατάσσεται και δομείται μ' ένα συγκεκριμένο προδιαγεγραμμένο τρόπο, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τις σχέσεις εξουσίας που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία. Είναι εντούτοις, αλήθεια ότι υπάρχει μια έντονη ανάγκη εξάλειψης από τα Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια των στενά εθνοκεντρικών, ξενοφοβικών και εχθρικών συναισθημάτων απέναντι στις άλλες χώρες, χωρίς αυτό να συνεπάγεται απαραίτητα την υποβάθμιση του οικείου πολιτισμού και την αποδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας.⁵

Είναι γνωστό, ότι η κάθε πολιτεία επιδιώκει να διαμορφώσει ιστορική και κοινωνική συνείδηση στα άτομά της μέσω της σκόπιμης επιλογής, αξιολόγησης και επιβολής της εκπαιδευτικής γνώσης και ενός συστήματος αξιών, τα οποία διοχετεύονται μέσω της εκπαίδευσης. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί προέκυψε ότι τα σχολικά εγχειρίδια των μισών περίπου ευρωπαϊκών χωρών παρουσιάζουν μια εικόνα του κόσμου χρωματισμένη με συγκεκριμένα εθνικά συμφέροντα. Παρόμοια άλλες έρευνες, διαπίστωσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια:⁶

³ Μ. Δημάση, Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1996, G. Flouris & J. Spiridakis, The Education of the World Citizen, in Schliecher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, 1992, p.p. 265-279, G. Flouris, op. cit., 1997.

⁴ K. Harris, Teachers and classes. A Marxist analysis, London, Routledge & Kegan Paul, 1982, S. Steinberg, The world inside the classroom: Using oral history to explore racial and ethnic diversity, in: *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, 1993, p.p. 71-73, J. Zevin, World studies in the secondary schools and the undreming of ethnocentrism, in *The Social Studies*, Vol. 84, No. 2, 1993, p.p. 82-86, S. W. Rothstein, Schools and Society. New Perspectives in American Education, Englewood Cliffs, N. J., Merril & Prentice Hall, 1996, T. Fabre, Frontiers and Passages, in: *Review of Mediterranean Politics and Culture*, No. 2, 1997, p.p. 8-15.

⁵ P. Mc Laren, Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education, New York, Longman, 1989, H. Gardner, The unschooled mind, London, Fontana Prees, 1993, D. Palomba, op. cit., 1995.

⁶ Γ. Φλουρή & Π. Καλογιαννάκη, Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση. Η περίπτωση των Βαλκάνιων λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, 1996, σσ. 207-248, A. G. Larkins & M. L. Hawkins, Trivial and Noninformative Content of Elementary Social Studies: A Review of Primary Texts in Four Series, in: *Theory and Research in Social Education*, Vol. 15, No. 4,

- Εστιάζονται κυρίως στην προβολή της εθνικής παράδοσης και ιστορίας.
- Προωθούν αισθήματα πατριωτισμού και νομιμοφροσύνης.
- Γράφονται με προοπτική να εξυψηφētήσουν τα εθνικά συμφέροντα.
- Περνούν γνώσεις, υποβάλλουν ιδέες και επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική συνείδηση και να συμβάλλουν στη διατήρηση του υπάρχοντος status quo.
- Διαστρεβλώνουν τα γεγονότα και δεν ανανεώνονται συχνά.
- Παρουσιάζουν τους άλλους λαούς με ένα πλήθος ανακριβειών, συμβάλλοντας έτσι στην άμεση και έμμεση υποβάθμισή τους.
- Δεν προωθούν την κριτική σκέψη και αναπόφευκτα οι μαθητές συμφωνούν με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι συγγραφείς τους.

Όσον αφορά ειδικότερα τα βιβλία των κοινωνικών σπουδών διαπιστώθηκε ότι επικεντρώνονται κυρίως σε εθνικά ζητήματα και στρατιωτικές και διπλωματικές υποθέσεις, ενώ ελάχιστη προσοχή δίνεται σε κοινωνικές, οικονομικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, στην ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών, στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών και στις παγκόσμιες αξίες.

Συναφείς προς τα παραπάνω είναι οι σύγχρονοι προβληματισμοί για το τι ανθρωπος στοχεύει η εκπαίδευση να δημιουργήσει για τη σημερινή αλλά και την αυριανή κοινωνία. Και όλες οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι σήμερα καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να δημιουργηθούν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που θα βοηθήσουν του μαθητές να σκέπτονται, να κατανοούν την εκπαίδευση ως διαδικασία και όχι ως προϊόν, να γνωρίζουν πως να μαθαίνουν και πως να επιλύουν προβλήματα, δεξιότητες που θα συμβάλουν καθοριστικά στην αυτοπραγμάτωσή τους. Καθοριστικό ρόλο σε όλα αυτά διαδραματίζει το σχολικό εγχειρίδιο.

Ωστόσο, σήμερα ζούμε σε μια εποχή τεχνοκρατούμενη που τη διακρίνει μια επιταχυνόμενη ροή γνώσεων και πληροφοριών οι οποίες κατακλύζουν το σύγχρονο άνθρωπο, με αποτέλεσμα να αποδεικνύεται τις περισσότερες φορές αδύναμος να δρομολογήσει, να δαμάσει και να επεξεργαστεί αυτή την πλημμύρα των πληροφοριών. Το γεγονός αυτό, ως και τα συνακόλουθα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά και οικολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η διεθνής κοινότητα, δεν είναι δυνα-

1987, p.p. 299-311, K. Schleicher, Public opinion and «international education»: Challenges to education policy, paper presented at the Seventeenth International Conference on the Unity of the Sciences, Los Angeles, California, November 24-27, 1988, p.p. 1-47, M. Szabolcsi Ethnocentrism in education. A comparative analysis of Eastern and Western problems in Europe, paper presented at the Seventeenth International Conference, op. cit., 1988, p.p. 1-26, M. Szabolcsi, The Ethnic Factor in Central European Education in Schleicher K. & Kozma T. (eds.), op. cit., 1992, p.p. 103-120, D. Coulby Ethnocentricity, Postmodernity and European Curricular Systems, in: *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, No. 2/3, 1995, pp. 143-153.

τόν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση.

Σε μια εποχή όπου η ποσότητα των γνώσεων επεκτείνεται διαρκώς με αφάνταστα γρήγορους ρυθμούς, ο μαθητής αδυνατεί να μάθει όλα όσα «πρέπει» να γνωρίζει, γι' αυτό οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων οφείλουν να προβούν σε συγκεκριμένες επιλογές περιεχομένου, κρίνοντας ότι μια περιοχή μελέτης «αξίζει» περισσότερο από μία άλλη, ότι ένα ανθρώπινο πρόβλημα είναι περισσότερο σημαντικό από κάποιο άλλο, και άλλα συναφή.

Εξάλλου, ένας από τους στόχους της κοινωνιολογίας της σχολικής γνώσης είναι η εξέταση των διαδικασιών εκείνων που διαμορφώνουν το περιεχόμενο τόσο των σχολικών εγχειριδίων, όσο και του Α.Π. Στις διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνονται οι ιδεολογικές, πολιτικές και οικονομικές πηγές παραγωγής και διανομής της γνώσης, καθώς και οι κοινωνικές δίοδοι μέσω των οποίων παράγεται η γνώση.⁷

7.1.1 Οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου

Αν δεχτούμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή καλύτερα το Curriculum περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και βιώματα που συνιστούν το «διδασκτικό περιβάλλον» ενός συγκεκριμένου σχολείου, τότε τα διδακτικά μέσα και ιδιαίτερα τα σχολικά εγχειρίδια παίζουν ένα καιρικό ρόλο στην υλοποίηση του ίδιου του Α.Π., αλλά και στην αξιολόγησή του. Εξάλλου, οι έρευνες έδειξαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια έχουν αντικαταστήσει κάθε άλλη μορφή Α.Π., ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού χρόνου (75%-95%) διατίθεται στη διδασκαλία με τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό είναι κατανοητό εφόσον τα διδακτικά εγχειρίδια είναι μέσα εφαρμογής του Α.Π. που προωθούν - εκτός από τις άλλες λειτουργίες- τους σκοπούς των μαθημάτων και του Α.Π. που προδιαγράφουν το επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα, αλλά και τα είδη μάθησης, και γνώσης, τις στρατηγικές, στάσεις, αντιλήψεις και άλλα συναφή. Οι λόγοι αυτοί μάλιστα εξηγούν ανάγλυφα γιατί τα εγχειρίδια χρησιμοποιούνται, από τα έθνη-κράτη σ' όλο τον πλανήτη ως μέσα μετάδοσης ιδεολογίας, βιοθεωρίας, παράδοσης, ιστορίας, αξιών, στερεότυπων αντιλήψεων, αλλά και του πολιτισμού της Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινότητας. Η δυναμική αυτή λειτουργία των διδακτικών εγχειριδίων και η ιδεολογική, πολιτιστική, κοινωνική, οικονομική δυνατότητα που έχουν τα καθιστά εύστοχα μέσα διάδοσης και διάχυσης συγκεκριμένων επιδιώξεων κρατικών ή ιδιωτικών φορέων για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων συμφερόντων μιας κοινωνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνογλωσσικής ομάδας ή μιας ευρύτερης συνομοσπονδίας κρατών ή μιας κοινωνίας των πολιτών μέσα στα πλαίσια της Ευρωπαϊοποίησης και παγκοσμιοποίησης.

⁷ S. Wong, Evaluating the content of textbooks: Public interests and professional authority, in: *Sociology of Education*, Vol. 64, 1991, p.p. 11-18.

Μια άλλη βασική εγγενής δυνατότητα που έχουν τα διδακτικά εγχειρίδια είναι ο τρόπος που παρουσιάζουν « την πραγματικότητα» και «την αλήθεια», χρησιμοποιούν τη γλώσσα και τη δύναμη των λέξεων, αλλά προπαντός υποστηρίζουν και προωθούν τη μαθησιακή διαδικασία και υποβοηθούν στο μετασχηματισμό του περιεχομένου σε «διδάξιμη γνώση». Εδώ αναφερόμαστε στην κεφαλαιώδους σημασίας παιδαγωγική λειτουργία που αφορά στη δόμηση του περιεχομένου, στους τρόπους οργάνωσής του, στις στρατηγικές οικοδόμησης της γνώσης, των μηνυμάτων (γλωσσικών, πολιτισμικών, κ.λ.π.) και δραστηριοποίησης των μαθητών.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η ανάλυση και αξιολόγηση των σχολικών - διδακτικών εγχειριδίων παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ιδεολογία, τον πολιτισμό, τις συνολικές εμπειρίες μάθησης και τις άλλες επιδιωκόμενες ικανότητές των μαθητών/τριών. Συνεπώς, η συνολική ποιότητα των διδακτικών εγχειριδίων αξιοποιείται με βάση ένα πλαίσιο κριτηρίων που περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις (όπως π.χ. της μορφής, του περιεχομένου, των δραστηριοτήτων, της γλώσσας, της οργάνωσης, των μεθόδων, των στρατηγικών, κ.λ.π.) παράλληλα τα σχολικά εγχειρίδια συνεκτιμώνται και με βάση άλλες κατηγορίες κριτηρίων όπως π.χ. εξωτερικά κριτήρια (παιδαγωγικά, επιστημονικά, προγράμματος, αισθητικά, οικονομικά, πολιτιστικά, κοινωνικά) αλλά και εσωτερικά κριτήρια (συνοχή, συνέχεια, συνάφεια, συνέπεια, πληρότητα), όπως είναι, εξάλλου, εκείνα που έχουμε χρησιμοποιήσει στη λίστα κριτηρίων που διαμορφώσαμε στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. του Πανεπιστημίου Κρήτης. Όπως είναι γνωστό, τέτοιου είδους αξιολογήσεις υποβοηθούν τους ερευνητές να εκτιμήσουν και να αποφασίσουν για τα ακόλουθα:⁸

Την *εσωτερική αξία* των εγχειριδίων (θεωρούνται π.χ. γενικά καλά).

Τη *λειτουργική αξία* (για ποιους σκοπούς και γιατί είναι καλά).

Τη *συγκριτική αξία* (είναι επικρατέστερα κάποιων άλλων; σε τι; πώς;).

Την *ιδεατή αξία* (είναι δυνατή/ εφικτή η καλύτερεύσή τους;).

Για τη *λήψη αποφάσεων* (είναι το πιο ενδεδειγμένο και κατάλληλο για μια συγκεκριμένη χρήση;).

Πέρα από τις διεργασίες αυτές των αξιολογητών, είναι ευκαταίω να σταχυολογηθούν τόσο οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τον καθορισμό των κριτηρίων και από την πλευρά τους τα κριτήρια «εσωτερικής», «λειτουργικής», και «συγκριτικής» αξίας, όσο και των μαθητών στους οποίους τα σχολικά εγχειρίδια και απευθύνονται.

⁸ Κουτσελίνη Μ., Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 79, 1996, σσ. 70-77.

Όταν μιλάμε για λειτουργίες, αναφερόμαστε σε προγραμματισμένες μορφές χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο κατά τη διδασκαλία, οι οποίες δεν αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά του, αλλά αλλάζουν και μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις διαδικασίες μάθησης και τις μεθόδους διδασκαλίας, τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται, κλπ. Οι λειτουργίες αυτές είναι δυνατό να είναι τόσο σκόπιμες όσο και λανθάνουσες, εφόσον μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο περνούν πολύ εύκολα στους μαθητές μηνύματα που δεν περιλαμβάνονται στους στόχους των συγγραφέων.⁹

Μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η υλοποίηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον, ως μέσο εφαρμογής του Α.Π., προωθεί τα είδη γνώσης, τις πληροφορίες, τις στρατηγικές, τις διαδικασίες και τις στάσεις που επιθυμεί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία.

Παράλληλα, σε σχέση με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται, το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί και μια πολιτιστική/κοινωνική λειτουργία. Έτσι, μπορεί να εξυπηρετεί τα συμφέροντα μιας κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας τόσο μέσα από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί, όσο και μέσα από τον τρόπο παρουσίασης του κόσμου ή αντίθετα να εξυπηρετεί με δημοκρατικό τρόπο τις ανάγκες μιας ολόκληρης κοινωνίας στα πλαίσια του τοπικού, εθνικού, περιφερειακού, υπερεθνικού και παγκόσμιου συγκείμενου.¹⁰

Επίσης, μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζεται η πραγματικότητα στο μαθητή. Σύμφωνα με τον J. Bruner¹¹ αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τρεις τρόπους:

- Με ενέργειες, δραστηριότητες και πράξεις (πρακτική παρουσίαση).
- Με εικόνες, σχεδιαγράμματα, γραφικές παραστάσεις, κλπ., που συνοψίζουν δεδομένα της πραγματικότητας (εικονική παρουσίαση).
- Με μια σειρά από συμβολικές και λογικές προτάσεις, οι οποίες διατυπώνονται με το γλωσσικό ή άλλο συμβολικό σύστημα (συμβολική παρουσίαση).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη όλων των παραπάνω, αποτελεί η άμεση συσχέτισή τους με το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών.

Καθοριστική κρίνεται, επίσης, η συμβολή του στην καθοδήγηση της διδασκαλίας, εφόσον βρίσκεται πάντα στη διάθεση του εκπαιδευτικού, παρέχοντάς του, όταν χρειάζεται, γρήγορο και εύκολο προσανατολισμό, χωρίς μεγάλη δαπάνη χρόνου και κόπου.

⁹ Α. Καψάλη & Δ. Χαφαλάμπους, *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1995, για συνολική παρουσίαση των λειτουργιών του σχολικού εγχειριδίου βλέπε πίνακα 1.

¹⁰ A. Larkins & M. Hawkins, op. cit., 1987.

¹¹ J. Bruner, *Η διαδικασία της παιδείας*, Αθήνα, 1960, σ. 10.

Όσον αφορά τώρα στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, η χρησιμότητα του σχολικού εγχειριδίου έγκειται στο ότι μπορεί να παρακινήσει το μαθητή στην αυτενέργεια και να τον εξοικειώσει με την κοινωνική πραγματικότητα, βοηθώντας τον να «αποδεχθεί» κάποιες κοινωνικές αξίες. Μερικά από τα στοιχεία του σχολικού εγχειριδίου που λειτουργούν προς την κατεύθυνση αυτή είναι τα ακόλουθα:

- Ο τονισμός της σημασίας του αντικειμένου διδασκαλίας για την πράξη και τη ζωή.
- Ο τονισμός προσωπικών προοπτικών και σχέσεων.
- Ο συσχετισμός των περιεχομένων με καθημερινές εμπειρίες των μαθητών.
- Η αναφορά και ικανοποίηση αναγκών και ενδιαφερόντων της ηλικίας των μαθητών.
- Ο τονισμός ορισμένων γνώσεων ως σημαντικών, νέων, πρωτότυπων, κλπ.
- Ο τονισμός εξαιρετικών επιστημονικών επιδόσεων.
- Η συσχέτιση των περιεχομένων με προσωπικότητες της επιστήμης, της τεχνολογίας, της ιστορίας και της πολιτικής.
- Οι ιστορικές αναδρομές και η παρουσίαση των εξελίξεων σε διάφορες περιοχές, κλπ.¹²

Σημαντική και παράλληλη προς τη λειτουργία δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης είναι η δυνατότητα καθοδήγησης για αυτόνομη μάθηση, η οποία εξασφαλίζεται κυρίως μέσω των εργασιών και των ασκήσεων που το σχολικό εγχειρίδιο παρέχει στους μαθητές και οι οποίες μπορούν να πάρουν τις εξής μορφές:

- α. Μεταβολή των πληροφοριών από μία μορφή παρουσίασης σε μία άλλη.
- β. Αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων από ένα ευρύτερο σύνολο πληροφοριών για την απάντηση ενός ερωτήματος.
- γ. Διάκριση του ουσιαστικού από το μη ουσιαστικό σε ένα σύνολο πληροφοριών.
- δ. Εφαρμογή των γνώσεων σε ένα νέο πλαίσιο.¹³

Εξίσου σημαντικές είναι και οι λειτουργίες της διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας, της κοινωνικοποίησης, καθώς και της εμπέδωσης μέσα από τις κατάλληλες ασκήσεις επανάληψης και ερωτήσεις για την αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης των επιθυμητών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι οι λειτουργίες αυτές γίνονται μόνο εν μέρει συνειδητές από τους παραγωγούς των σχολικών εγχειριδίων. Κατά τη γνώμη τους, αυτό που συνήθως συνειδητοποιούν και λαμβάνουν υπόψη τους είναι οι ακόλουθοι παράγοντες:¹⁴

- Διδακτικές- μεθοδολογικές αρχές που έχουν άμεση σχέση με τις λειτουργίες στις οποίες κυρίως θα δώσει έμφαση.

¹² Α. Καψάλη & Δ. Χαραλάμπους, όπ., π., 1995, σ. 138.

¹³ Α. Larkins & M. Hawkins, op. cit., 1987.

¹⁴ Α. Καψάλη, Δ. Χαραλάμπους, όπ., π., 1995, σ. 146-147.

- Η θέση του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου ανάμεσα στα άλλα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και στο σύνολο των μέσων διδασκαλίας, που έχει και χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη.
- Η ιδιαιτερότητα της διδακτέας ύλης, η οποία επηρεάζει επίσης τις λειτουργίες στις οποίες θα δώσει έμφαση ο παραγωγός του σχολικού εγχειριδίου.

7.1.2 Χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο αποτελείται από διάφορα στοιχεία, τα οποία συντίθενται με έναν χαρακτηριστικό τρόπο, έτσι ώστε, μόλις το ανοίξουμε, να καταλαβαίνουμε αμέσως ότι πρόκειται για σχολικό εγχειρίδιο.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι δύο βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων: τα *ενδογενή* και τα *εξωγενή*. Ως ενδογενή θεωρούνται τα δομικά, τα μαθησιακά, τα διδακτικά και τα τεχνικά. Στα εξωγενή, από την άλλη, εντάσσονται τα αισθητικά, τα επιστημονικά, τα χαρακτηριστικά του Α.Π., τα πολιτιστικά- κοινωνικά και, τέλος, τα οικονομικά χαρακτηριστικά.

7.1.2.1 Δομικά χαρακτηριστικά

Αυτά αφορούν, κατά κύριο λόγο, στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και πιο συγκεκριμένα την ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων (θέσεις σχετικές με τον επιστημονικό και τον κοινωνικό προβληματισμό), καθώς και στον τρόπο προσφοράς αυτών των γνώσεων (διαδικασίες ορθολογικής οργάνωσης και επεξεργασίας των πληροφοριών).

Η παρουσίαση της ύλης αποτελεί το σπουδαιότερο μέρος ενός σχολικού εγχειριδίου, με βάση το οποίο λαμβάνει χώρα η λειτουργία της παρουσίασης της πραγματικότητας στο μαθητή και σχετίζεται άμεσα με τα όσα αναγράφονται στο Α.Π. του συγκεκριμένου μαθήματος.

Τα μέσα με τα οποία γίνεται η παρουσίαση της ύλης είναι το κείμενο (στυλ- τρόπος γραφής), οι εικόνες (σχέδια, φωτογραφίες, κλπ.), τα στοιχεία συνοπτικής παρουσίασης (πίνακες, διαγράμματα, κλπ.), οι πηγές και, τέλος, τα σύμβολα και οι τύποι.

Ένα επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό των σχολικών εγχειριδίων είναι η οργάνωση και η αρχιτεκτονική του περιεχομένου. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων οφείλει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές αντιλήψεις. Για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει, ανάμεσα στα άλλα, να διακρίνεται για την προσπελασιμότητα, τη συνάφεια, τη συνέχεια- συνοχή, τη συνέπεια, την πληρότητα, τη συντομία, την ερεθιστικότητα, την επανατροφοδότηση και τη συνεκτικότητά του.

Τα μέρη (στοιχεία) εγχάραξης- κωδικοποίησης αποτελούν ένα άλλο δομικό χαρα-

κτηριστικό ενός σχολικού εγχειριδίου. Πρόκειται για επιλεγμένα μέρη της ύλης, που οι μαθητές θα πρέπει να κωδικοποιήσουν και να τα έχουν στη διάθεσή τους ανά πάσα στιγμή (π.χ. ορισμοί, τύποι, κανόνες, κλπ.).

Η σπουδαιότητα των εργασιών/ ασκήσεων έγκειται στο ότι κατευθύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση σε συγκεκριμένους στόχους, ενώ παράλληλα εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για τη συνειδητή και προγραμματισμένη καθοδήγηση της αυτενεργού δραστηριότητας του μαθητή.

Τέλος, σημαντικά δομικά στοιχεία ενός σχολικού εγχειριδίου είναι επίσης και η παροχή οδηγιών για τον τρόπο εργασίας, οι χρηστικές διευκολύνσεις (π.χ. πίνακας περιεχομένων, παραπομπές, κατάλογοι ονομάτων και όρων, κλπ.), καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης και τα όργανα μέτρησης.

7.1.2.2 Μαθησιακά χαρακτηριστικά

Σ' αυτά συμπεριλαμβάνονται οι προηγούμενες γνώσεις του μαθητή, το γνωστικό, νοητικό, αναπτυξιακό και συναισθηματικό του επίπεδο, καθώς και η ικανότητα κατανόησης της ανάγνωσης.

Η J. Chall¹⁵ διακρίνει τα ακόλουθα στάδια αναγνωστικής ανάπτυξης:

- Συσχέτιση γραπτών λέξεων με το προφορικό λεξιλόγιο του αναγνώστη- μαθητή.
- Ανάγνωση για επιβεβαίωση των ήδη γνωστών στοιχείων.
- Ανάγνωση για απόκτηση νέων γνώσεων.
- Κριτική αντιμετώπιση του κειμένου.
- Πολύπλευρη αντιμετώπιση κειμένου- ανάλυση και κριτική σύνθεση των επιμέρους απόψεων.
- Δημιουργία γνώσης σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης και γενίκευσης.

Εδώ εντάσσονται, επίσης, η ποιότητα αλφαριθμητισμού (Literary quality), η αναμενόμενη μάθηση, τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη- μαθητή, το ταίριασμα ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη (επίπεδο δυσκολίας), καθώς και το μέγιστο επίπεδο πρόκλησης του (optimal learning).

Όσον αφορά στα δύο τελευταία χαρακτηριστικά, σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι το επίπεδο δυσκολίας των σχολικών εγχειριδίων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο πόσο μαθαίνουν οι μαθητές από τα κείμενα. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι τόσο τα πολύ εύκολα, όσο και τα εξαιρετικά δύσκολα σχολικά εγχειρίδια δεν καταφέρνουν να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το μυστικό βρίσκεται στην επίτευξη του μέγιστου επιπέδου πρόκλησης από εγχειρίδια τα οποία από άποψη δυσκολίας είναι προσαρμο-

15 J. S. Chall & S. S. Conard, *Should Textbooks Challenge Students? The Case for Easier or Harder Books*, New York, Teachers College Press, 1991.

σμένα στο ακριβές επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, γιατί μόνο με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν θετικά τόσο στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης, όσο και στην εκμάθηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου.¹⁶

Τέλος, εξίσου σημαντικά μαθησιακά χαρακτηριστικά που οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων είναι η εξοικείωση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο, το στυλ μάθησης, καθώς και η ενεργός ή παθητική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία.

7.1.2.3 Διδακτικά χαρακτηριστικά

Αυτά χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη συμπεριλαμβάνονται η *παιδαγωγική- διδακτική* εγκυρότητα του σχολικού εγχειριδίου, καθώς και οι *μέθοδοι-στρατηγικές* που αυτό υιοθετεί (δασκαλοκεντρικές, μαθητοκεντρικές, αυτοκατευθυνόμενες, γραμμικές, διακλαδικές- διεπιστημονικές, στοχαστικοκριτικές, κλπ.).

Στην επόμενη εντάσσονται η σχέση του με το *διδακτικό χρόνο*, με την *εικονογράφηση*, με τις *ασκήσεις- δραστηριότητες*, με τα *οπτικοακουστικά μέσα* (χάρτες, εποπτικά όργανα, Η/Υ, εργαστήρια), καθώς και με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (μουσεία, ιδρύματα, φυσικό περιβάλλον, κλπ.). Εξαιρετικής σημασίας κρίνεται, επίσης, και η σχέση ανάμεσα στο μαθητή, στο σχολικό εγχειρίδιο και στο διδακτικό έργο.

Η τελευταία κατηγορία αφορά στο βιβλίο για το δάσκαλο, καθώς και σε οποιοδήποτε άλλο πρόσθετο υλικό προορίζεται γι' αυτόν (π.χ. κασέτες, αφίσες, κάρτες εργασίας, εικόνες, δίσκοι, CD ROM, puppets, κλπ.).

7.1.2.4 Τεχνικά χαρακτηριστικά

Ορισμένα τεχνικά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων επηρεάζουν σημαντικά την τυπογραφική αναγνωσιμότητα και γενικότερα την ποιότητά τους. Ανάμεσα σ' αυτά περιλαμβάνονται η γραφή, η οποία πρέπει να ελκύει τον αναγνώστη για να διαβάξει με άνεση.

Σχετικά με το μέγεθος των γραμμάτων, αν αυτά είναι πολύ μικρά, δυσκολεύουν αρκετά τον αρχάριο αναγνώστη να αναγνωρίσει τα μεμονωμένα γράμματα. Αν πάλι είναι πολύ μεγάλα, δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τη λέξη ως σύνολο.

Εξαιρετικής σημασίας τεχνικό χαρακτηριστικό είναι και το μήκος των σειρών, μια που όσο μεγαλύτερο είναι, τόσο μεγαλύτερα άλματα πρέπει να κάνει το μάτι του αναγνώστη. Το ίδιο συμβαίνει και με τα διαστήματα των σειρών, τα οποία με αντίστοιχο τρόπο διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το μάτι να βρει τη συνέχεια του κειμένου.

16 J. S. Chall & S. S. Conard, op. cit., 1991, σ. 149-150.

Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η όλη οργάνωση του βιβλίου σε κεφάλαια, ενότητες, υποενότητες, σελίδες, παραγράφους και προτάσεις.

Τα χρώματα παίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο, γιατί στηρίζουν διάφορες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου, όπως η διακόσμηση, η έμφαση, κλπ.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στη βιβλιοδεσία, αφού το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα βιβλίο το οποίο ταλαιπωρείται περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο.

7.1.2.5 Αισθητικά χαρακτηριστικά

Αυτά έχουν να κάνουν τόσο με τη γενική εμφάνιση του σχολικού εγχειριδίου, όσο και, κατά κύριο λόγο, με την εικονογράφηση του. Και αυτό, γιατί το εικονογραφημένο υλικό εξασφαλίζει μεγαλύτερη ελκυστικότητα των εγχειριδίων και επηρεάζει σαφώς τα κίνητρα μάθησης των μαθητών και υποβοηθεί την κωδικοποίηση των εννοιών και του περιεχομένου.

Μέσα σ' ένα σχολικό εγχειρίδιο οι εικόνες μπορεί:

- Να έχουν απλώς αισθητική αξία (διακοσμητική λειτουργία).
- Να παρουσιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου, να επικαλύπτονται με αυτό ή να παρουσιάζουν κάτι το περιττό (λειτουργία παρουσίασης).
- Να προσφέρουν το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο οργανώνονται τα περιεχόμενα του κειμένου (λειτουργία οργάνωσης).
- Να επεξηγούν ορισμένα σημεία ή έννοιες του κειμένου (ερμηνευτική λειτουργία).
- Να προσφέρουν στηρίγματα απομνημόνευσης και καλύτερης συγκράτησης των νέων στοιχείων και ιδεών (λειτουργία μεταμόρφωσης).¹⁷

Καθοριστικό ρόλο παίζει ακόμη η καταλληλότητα των εικόνων (ποιότητα, αυθεντικότητα, συσχέτιση με το κείμενο), η θέση και η σειρά τους ως «προωθητικοί οργανωτές» (advance organizers) και, τέλος, η μορφή της απεικόνισης (σκίτσα, διαγράμματα, κλπ.).

7.1.2.6 Επιστημονικά χαρακτηριστικά

Ένα σχολικό εγχειρίδιο χαρακτηρίζεται από επιστημονική σκοπιά «άριτο», όταν διακρίνεται για την εγκυρότητα, την ακρίβεια, την αντικειμενικότητα, την ενεργοποίηση και την παραγωγή νέων γνώσεων, την προσφορά ποικίλων ερεθισμάτων, τη συμβολή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς και την παροχή στο μαθητή στρατηγικών για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων.

Το κυριότερο όμως από όλα τα παραπάνω θεωρείται η μη παραποίηση της επιστημονικής αλήθειας, καθώς και η διασφάλιση της πολυφωνίας στην πληροφόρηση.

¹⁷ Α. Καψάλη & Δ. Χαφαλάμπους, όπ., π., 1995, σσ. 168.

7.1.2.7 Πολιτισμικά/ κοινωνικά χαρακτηριστικά

Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται, κατά κύριο λόγο, στον τρόπο παρουσίασης τόσο του εγχώριου πολιτισμού, όσο και των «άλλων» πολιτισμών, ο οποίος θα πρέπει να διακρίνεται από αντικειμενικότητα, αυθεντικότητα και εγκυρότητα.

Εδώ εντάσσεται, επίσης, και ο τρόπος χειρισμού διαφόρων κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων, όπως είναι οι μειονότητες, τα δύο φύλα, τα εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι ηλικιωμένοι, κλπ.

Τέλος, ο τρόπος διαπραγμάτευσης αμφιλεγόμενων- ευαίσθητων κοινωνικών θεμάτων- προβλημάτων, όπως το AIDS, η ομοφυλοφιλία, τα διαφυλικά άτομα, κοινώς transexuals, κλπ.

7.1.2.8 Χαρακτηριστικά προγράμματος

Αυτά έχουν να κάνουν με την αδιαμφισβήτητη συμφωνία που οφείλει να υπάρχει ανάμεσα στο ισχύον Α.Π. και το σχολικό εγχειρίδιο, προκειμένου το ένα να μην αναιρεί το άλλο. Καθοριστικής σημασίας κρίνεται, επίσης, και η σχέση του κεμένου του διδακτικού εγχειριδίου με το διδακτικό χρόνο.

7.1.2.9 Οικονομικά χαρακτηριστικά

Όπως είναι φυσικό, αυτά σχετίζονται με το κόστος του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο στο μεγαλύτερο μέρος του εξαρτάται από την ποιότητα της βιβλιοδεσίας, τον τύπο του χαρτιού, καθώς και το μέγεθος του βιβλίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΑΚΩΝ			
Τύποι Βιβλίων		Ενδογενή	Εξωγενή
Κατηγορία	Επιστημονικό Δογματολογικό Ελεύθερο	Δομικά Μαθησιακά Διδακτικά	Διαθετικά Επιστημονικά Χαρακτηριστικά Α.Π.
		Τεχνικά	Πολιτιστικά/ Κοινωνικά
	Εισαγωγικό		Οικονομικά
	Περιγραφικό		
Είδος	Εξηγηματικό		
	Αναλυτικό		
	Συμπερασματικό		
	Αξιολογικό		
Δ	Μέσο υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής		
ε	Μέσο εφαρμογής αναλυτικού προγράμματος		
ι	Ιδεολογίας		
τ	Μέσο	Κοινωνίας	
ο	Διάδοσης	Δεξιών	
υ	Στάσεων		
ρ	Εξυπηρετεί συμφέροντα κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας		
γ	Πολιτιστική/ Τοπική		
ι	Κοινωνική Εθνική		
ε	Διευκρίνιση Περιφερειακή	Εξυπηρετεί δημοκρατικές ανάγκες κοινωνίας	
ς	Υπερεθνική		
	Παγκόσμια		
Β	Παροχή «πραγματικότητας» στο μαθητή		
ι	Καθοδήγηση διδασκαλίας		
β	Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης		
λ	Δυνατότητα καθοδήγησης για αυτόνομη μάθηση		
ι	Διαφοροποίηση σχολικής εργασίας		
ω	Κοινωνικοποίηση		
ν	Εμπέδωση/ Αξιολόγηση		

7.1.3 Αξιολόγηση διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής σε ελληνόπουλα του εξωτερικού

Με τα όσα αναφέραμε προηγουμένως, συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων είναι ένα υπεύθυνο αλλά και συνάμα δύσκολο εγχείρημα. Ιδιαίτερα όταν γίνεται χωρίς ταυτόχρονα να συνεξετάζονται συστηματικά όλες οι άλλες παράμετροι του διδακτικού περιβάλλοντος αλλά και του ευρύτερου σχολικού ή ακόμη καλύτερα του ολιστικού εκπαιδευτικού περιγύρου τόσο στο μικροεπίπεδο και μεσοεπίπεδο της σχολικής τάξης, όσο και στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως υποστηρίζουν οι έρευνες για τη σχολική και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.¹⁸

Κατ' αρχήν, όπως είναι αναμενόμενο, το συνολικό πακέτο του διδακτικού υλικού για τη γλώσσα για τα ελληνόφωνα παιδιά του εξωτερικού που εξετάσαμε, μέσα από τα συγκεκριμένα κριτήρια περιέχει τις ιδεολογικές και επιστημονικές «προκαταλήψεις» εκείνων που τα ανέπτυξαν. Επιπροσθέτως, απευθύνεται σε πολιτισμικά και εκπαιδευτικά διαφορετικό πληθυσμό της ελληνικής ομογένειας (π.χ. Η.Π.Α., Αγγλία, Γερμανία, Ρωσία, κλπ.), που λειτουργεί σ' ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό κλίμα (ανόμιες εκπαιδευτικές αξίες, γνωστικό/ μαθησιακό στυλ, κλπ.) αλλά και με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς (ανόμιες διδακτικές μεθόδους ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, τη χρήση του βιβλίου, την εκπαίδευση και εμπειρία τους, κ.ά.). Συνεπώς, τα όσα θα ακολουθήσουν οφείλουν να ερμηνευτούν με προσοχή δεδομένου ότι δεν ελήφθησαν συστηματικά υπόψη όλες οι διαπολιτισμικές παράμετροι (cross-cultural variables) που σε πολλές περιπτώσεις είναι υπεύθυνες στο να διαφοροποιήσουν το έργο του σχολείου καθιστώντας το κριτήριο της συγκρισιμότητας εξαιρετικά δύσκολο.¹⁹

Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές προχωρούμε στην εκτίμηση του διδακτικού υλικού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού. Συνολικά κρίθηκαν 53 διδακτικά εγχειρίδια, 18 από αυτά απευθύνονταν στα ελληνόπουλα της Γερμανίας, 8 στα ελληνόπουλα της Κυπριακής παροικίας της Αγγλίας, 9 στους ελληνόφωνους και αγγλόφωνους μαθητές των Η.Π.Α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), 12 στα ελληνόπουλα της Αμερικής (Παπαλοΐζος), και 6 σε ρωσόφωνους μαθητές (Γεωργογιάννης).

Η αξιολόγηση αυτή των παραπάνω διδακτικών βιβλίων έγινε με βάση το κριτήριο 3 (κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού 3 έως 3.11.3) και το κριτήριο 4 (Αναλυτικά προγράμματα, Διδακτικοί στόχοι, Μεθοδολογία του εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, που αφορά μόνο στο

¹⁸ Scheerens J. & Besker R., *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon Press, 1997, σσ. 217-237, Reynolds D., et al., *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, Oxford, Pergamon Press, 1994.

¹⁹ Scheerens J. & Besker R., op. cit., 1997, Reynolds D., et al., op. cit., 1994.

γλωσσικό διδακτικό υλικό- κριτήριο 4 έως 4.12 με την εξαίρεση του κριτηρίου 4.4).²⁰ (βλ. κριτήρια ανάλυσης).

Τα αξιολογηθέντα διδακτικά εγχειρίδια κρίνονται από σχεδόν ικανοποιητικά (υλικό Παπαλοΐζου για Η.Π.Α., Γεωργογιάννη για Ρωσόφωνους μαθητές) έως πολύ καλά (πακέτο Ιωαννίνων), με όλες τις ενδιαμέσες διαβαθμίσεις (υλικό Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για Η.Π.Α. και Υπουργείου Παιδείας Κύπρου για Αγγλία). Ορισμένα από αυτά (Πακέτο Ιωαννίνων και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για Η.Π.Α.) ανταποκρίνονται στο κριτήριο της «εσωτερικής» και «λειτουργικής» αξίας (βλ. κριτήρια ανάλυσης).

Οι συχνές αναφορές στην «ελληνική πολιτιστική ταυτότητα» και η ανάδειξη των παραδόσεων της ιστορίας του ελληνοισμού, οι οποίες συναντώνται σε ικανοποιητικό βαθμό σε όλα σχεδόν τα πακέτα υλικών που αξιολογήσαμε, αποσκοπούν στην καλλιέργεια, προβολή και διάδοση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα ελληνόφωνα παιδιά του εξωτερικού, με αποτέλεσμα την ευθυγράμμιση/αντιστοίχησή τους με τα όσα αναγράφονται στο άρθρο 1 του Ν. 2413 που αφορά την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό (βλ. ΦΕΚ 124, 17 Ιουνίου 1996).

Το περιεχόμενο των τευχών του υλικού των Ιωαννίνων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α. είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό εναρμονισμένο προς τον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο διαβίωσης των μαθητών, δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με το υλικό του Παπαλοΐζου, του Γεωργογιάννη και του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου. Όσον αφορά στην παρουσίαση και ανάλυση των αλληλεπιδράσεων του ελληνικού πολιτισμού με τους άλλους λαούς, διαπιστώθηκε ότι αυτή δεν καλύπτεται σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, σε κανένα από τα πακέτα υλικού που εξετάσαμε.

Το ίδιο φαινόμενο παρουσιάζεται και αναφορικά με την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας χωρίς προκαταλήψεις και εθνοκεντρικές λογικές. Εξαίρεση αποτελεί το υλικό για τους μαθητές των Η.Π.Α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), ενώ την αντίθετη ακριβώς λειτουργία (δηλαδή την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας μέσω προκαταλήψεων και εθνοκεντρικών λογικών), καλλιεργεί το υλικό που απευθύνεται στην Κυπριακή παροικία της Αγγλίας.

Γενικά, όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, το εκπαιδευτικό υλικό αντλεί κυρίως τα περιεχόμενά του από την Ελλάδα, ως χώρα καταγωγής, σε λιγότερο βαθμό από την χώρα υποδοχής, φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σε όλα ανεξαιρέτως τα βιβλία που εξετάσαμε. Υπάρχουν, ωστόσο, περιπτώσεις όπου σε ορισμένα πακέτα παρουσιάζονται σχεδόν ικανοποιητικά και τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, όπως στην περίπτωση του πακέτου των Ιωαννίνων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για Η.Π.Α.

Η κατανόηση και η εκτίμηση των πολιτισμικών στοιχείων της ελληνικής κοινότη-

²⁰ Βλ. κριτήρια αξιολόγησης στο τέλος του παρόντος τόμου.

τας παρουσιάζεται μέσα από ικανοποιητικό αριθμό κειμένων σε όλα τα διδακτικά εγχειρίδια που εξετάσαμε, ενώ, το πνεύμα της οικουμενικότητας-διαπολιτισμικότητας επίσης εμφανίζεται, αλλά σε σαφώς μικρότερο βαθμό. Σε καλύτερη μοίρα βρίσκονται και πάλι τα εγχειρίδια που απευθύνονται στα ελληνόπουλα της Γερμανίας (πακέτο Ιωαννίνων), ακολουθεί το υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α. και στη συνέχεια του Παπαλοΐζου, του Γεωργογιάννη, ενώ την τελευταία θέση καταλαμβάνει το υλικό για την Κυπριακή παροικία της Αγγλίας.

Βέβαια, υπάρχουν αρκετά κείμενα στα οποία μπορεί άνετα να διακρίνει κάποιος το σεβασμό των δικαιωμάτων τόσο του ανθρώπου, όσο και του παιδιού, αν και θα μπορούσαν βέβαια να εμπλουτιστούν περισσότερο σε όλα ανεξαιρέτως τα πακέτα.

Σαφώς λιγότερο ικανοποιητικός είναι και ο αριθμός των κειμένων που κάνουν λόγο για το σεβασμό προς τη φύση και τη ζωή, κυρίως στο υλικό του Παπαλοΐζου και του Γεωργογιάννη.

Οι αρχές του ισχύοντος ελληνικού Α.Π. που σχετίζονται: με το να μάθουν οι μαθητές τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος της ελληνικής γλώσσας, και να ασκηθούν να τους εφαρμόσουν στην πράξη καθώς και με την απόκτηση της δεξιότητας της γραφής, πληρούνται σε ικανοποιητικό βαθμό από τις ασκήσεις που υπάρχουν στα βιβλία για το μαθητή. Όσον αφορά στις ασκήσεις ανοιχτού τύπου σε καλύτερη θέση από όλα τα πακέτα βρίσκεται αυτό του Γεωργογιάννη, επειδή ίσως απευθύνονται σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει ούτε αυτό αδυναμίες.

Η αρχή του Α.Π. της χώρας υποδοχής που έχει να κάνει με τη 'γνώση του ελληνικού πολιτισμού' πληρούνται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, κυρίως από το πακέτο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α., καθώς και από αυτό των Ιωαννίνων και σε πολύ λιγότερο βαθμό από το πακέτο για την Κυπριακή παροικία της Αγγλίας.

Το υλικό συνδυάζει τα Α.Π. της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης σε πάρα πολύ ικανοποιητικό βαθμό, εκτός από αυτό που απευθύνεται στην Κυπριακή παροικία της Αγγλίας. Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι, δεν είχαμε στη διάθεσή μας το Α.Π. που ισχύει για τους Ρωσόφωνους μαθητές, καθώς και αυτό σύμφωνα με το οποίο συντάχθηκε το υλικό του Παπαλοΐζου (στις Η.Π.Α. επικρατεί το διαφοροποιημένο Α.Π. όχι μόνο σε κάθε πολιτεία αλλά και σε επίπεδο κοινότητας).

Το υλικό που απευθύνεται στα ελληνόπουλα της Γερμανίας (πακέτο Ιωαννίνων) σε γενικές γραμμές ενεργοποιεί σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τα βιώματα του μαθητή, διευκολύνοντας έτσι την εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και όσον αφορά στο υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α., καθώς και σε κάποιο βαθμό αυτό του Παπαλοΐζου. Η λειτουργία αυτή επιτελείται σε σαφώς λιγότερο βαθμό από το υλικό του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου και ακό-

μα λιγότερο από αυτό του Γεωργογιάννη.

Ως προς τα βιβλία του δασκάλου, σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι εκείνα που συνοδεύουν το πακέτο των Ιωαννίνων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α., κρίνονται αρκετά ικανοποιητικά, με ελαφρώς καλύτερα αυτά των Ιωαννίνων, δεν εκπληρούν, όμως, επαρκώς όλες τις μεθοδολογικές προϋποθέσεις. Αυτό απορρέει, όπως διαπιστώσαμε, από το ότι δε φαίνεται να είναι οργανωμένα με βάση τις εσωτερικές φάσεις της μάθησης, ιδιαίτερα εκείνες που προκύπτουν από τη θεωρία της «επεξεργασίας των πληροφοριών» (information processing learning theories) που εντάσσονται στην ευρύτερη «σχολή» της γνωστικής ψυχολογίας. Δεν είναι επαρκώς, (αν και γίνεται κάποια προσπάθεια, όπως θα δούμε παρακάτω), σχεδιασμένα με βάση τις «διδακτικές ενέργειες» (instructional events), η εφαρμογή των οποίων δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να ενεργοποιήσει την προσοχή, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών, να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία, να διευκολύνει την κατανόηση και την επεξεργασία του κειμένου, τη σημασιολογική κωδικοποίηση, τη συγκράτηση των γνώσεων, την επανατροφοδότηση και τη μεταφορά των όσων μαθαίνονται σε άλλους τομείς, μέσα και έξω από το σχολείο.

Ως προς το θέμα της μεθοδολογίας, παρατηρήσαμε ότι αν και η διάταξη του μαθησιακού υλικού υπερβαίνει τα πλαίσια της εκθετικής διδασκαλίας (γίνονται π.χ. προσπάθειες και για άλλες μορφές π.χ. διαλογική, κλπ.), δεν φτάνει όμως τα πλαίσια της στοχαστικοκριτικής (reflective) διδασκαλίας. Από ό,τι διαφαίνεται από τα κείμενα οι μαθητές εμπλέκονται, σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, στο διάλογο, ταυτόχρονα όμως η εμπλοκή τους αυτή παραμένει σε εμβρυακό στάδιο μια που δε διαφαίνεται ότι τους παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, μέσω των οποίων προωθείται και αναβαθμίζεται η σκέψη. Σαφώς απαιτείται η βελτίωσή τους με το να στραφούν περισσότερο προς τη διερευνητική και τη στοχαστικοκριτική διδασκαλία.

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε στο κριτήριο 4.4 (που αφορά το κατά πόσο το υλικό ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές αντιλήψεις) την ταξινόμια του Gagne για να διαπιστώσουμε τη φύση και το επίπεδο του είδους της μάθησης και της συνεπακόλουθης επιδιωκόμενης δυνατότητας. Αυτό κατέστη και πάλι δυνατό μόνο στην περίπτωση του πακέτου των Ιωαννίνων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α., αφού όσον αφορά στα υπόλοιπα πακέτα δεν είχαμε στη διάθεσή μας κανένα βιβλίο δασκάλου.

Η εφαρμογή της ταξινόμιας έδειξε ότι τόσο στο πακέτο των Ιωαννίνων, όσο και σ' αυτό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α., η κατηγορία η οποία βρίσκεται στην πρώτη θέση, και μάλιστα με μεγάλη διαφορά, δεν είναι άλλη από εκείνη των «πληροφοριών- γνώσεων». Ακολουθούν οι «κινητικές δεξιότητες», οι «νοητικές δε-

ξιότητες», οι «στάσεις - αξίες» και στην τελευταία θέση βρίσκεται η «γνωστική στρατηγική».

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι η διαφορά μεταξύ των «νοητικών δεξιοτήτων» και των «στάσεων- αξιών» σε όλα τα τεύχη είναι πάρα πολύ μικρή και μόνο λόγω της φύσης του μαθήματος (ασκήσεις, κανόνες γραμματικής, κλπ.) υπερτερούν ελάχιστα οι «νοητικές δεξιότητες». Η παρατήρηση αυτή λειτουργεί ενισχυτικά, επιβεβαιώνοντας τα όσα έχουμε ήδη πει στο κριτήριο 4.2 (που την εναρμόνιση του υλικού με το Α.Π. της χώρας υποδοχής), αναφορικά με το υλικό των Ιωαννίνων, για την επίτευξη των στόχων του Α.Π. της χώρας υποδοχής, στο οποίο γίνεται λόγος για την ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Τέλος, όσον αφορά στις διδακτικές ενέργειες (instructional events) του Gagne, οι οποίες συμβάλλουν στη μεθόδευση της μαθησιακής διαδικασίας, έχουμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα, για τα συγκεκριμένα εγχειρίδια των Ιωαννίνων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για Η.Π.Α., τα οποία και προτάσσουμε από όλα τα άλλα:

Διακρίνουμε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το βαθμό εκπλήρωσης των διδακτικών αυτών ενεργειών: έχουμε κάποιες διδακτικές ενέργειες οι οποίες πληρούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, κάποιες άλλες λιγότερο, ενώ κάποιες καθόλου. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να γίνουν βελτιώσεις και ως προς τον τομέα αυτό.

Διδακτικές ενέργειες που πληρούνται σε ικανοποιητικό βαθμό.

1. Η διέγερση της προσοχής του μαθητή.
2. Η παρουσίαση του υλικού που είναι για μάθηση.
3. Η πρόκληση της εκτέλεσης των ενεργειών του μαθητή.

Διδακτικές ενέργειες που πληρούνται σε λιγότερο ικανοποιητικό βαθμό.

1. Η διέγερση της ανάκλησης των προηγούμενων σχετικών στοιχείων ή δυνατοτήτων.
2. Η πρόβλεψη για «οδηγίες» μάθησης.
3. Η εκτίμηση της εκτέλεσης (απόδοσης) των ενεργειών του μαθητή.

Διδακτικές ενέργειες που δεν πληρούνται καθόλου.

1. Η πληροφόρηση του μαθητή για το στόχο ή τους στόχους μάθησης.
2. Η πρόβλεψη για επανατροφοδότηση (σχετικά με την ορθότητα της εκτέλεσης των ενεργειών του μαθητή).
3. Η ενίσχυση της συγκράτησης και της μεταφοράς της μάθησης.

Τόσο η σπάνια ύπαρξη του είδους της μάθησης της «γνωστικής στρατηγικής», όσο και η ισχνή εμφάνιση κάποιων «διδακτικών ενεργειών», αλλά και η απουσία άλλων,

όπως αναφέρθηκαν, δυσχεραίνουν τη διδακτική- μαθησιακή διαδικασία, αφού δεν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ενεργοποιήσουν τις νοητικές τους λειτουργίες (ιδιαίτερα την προσοχή, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών), να προβούν σε εννοιολογική επεξεργασία και αξιοποίηση, να εμβαθύνουν και να αναπτύξουν «μεταγνωστικές ικανότητες», κατάσταση που επιδιώκει την παραγωγική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και την κατάκτηση ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, η μεθοδολογική προσέγγιση των εν λόγω εγχειριδίων δεν αξιοποιεί πλήρως την κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου, τη σημασιολογική κωδικοποίηση, την προέκταση στοιχείων και την ενσωμάτωσή τους στη γνωστική / νοητική δομή των μαθητών. Έτσι η διάταξη των κειμένων ως υλικού για μάθηση είναι οργανωμένη περισσότερο για εκθετική, παρά για στοχαστική διδασκαλία. Μια τέτοια δόμηση, όπως είναι γνωστό, δεν δίνει έμφαση στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, στις αντιληπτικές τους ικανότητες, στα ατομικά τους χαρακτηριστικά, στην αυτονομία και στους ιδιαίτερους τρόπους σκέψης των μαθητών. Όλα τα παραπάνω ισχύουν στον ίδιο βαθμό τόσο για το υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α., όσο και για το υλικό των Ιωαννίνων.

Στα περισσότερα πακέτα υλικού που εξετάσαμε, το υλικό είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Και πάλι στις πρώτες ιεραρχικά θέσεις βρίσκονται αυτά των Ιωαννίνων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α., ακολουθεί αυτό για την Κυπριακή παροικία της Αγγλίας, του Παπαλοΐζου και του Γεωργογιάννη.

Οι περισσότερες ασκήσεις που υπάρχουν σε όλα ανεξαιρέτως τα διδακτικά εγχειρίδια που εξετάσαμε είναι μηχανιστικές και οι περισσότερες ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Ερωτήσεις ανοικτού τύπου υπάρχουν σε διάφορα σημεία (η καλύτερη/ συστηματικότερη προσπάθεια γίνεται στο υλικό του Γεωργογιάννη, ενώ όλα τα υπόλοιπα βρίσκονται σχεδόν στην ίδια θέση), κατά συνέπεια, αν και δεν εμποδίζεται η κριτική σκέψη, εντούτοις δε μπορεί να αναπτυχθεί στο βαθμό που καθορίζουν οι σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις και οι ανάγκες της κοινωνίας, μια που οι περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις αναμένεται να απομνημονευθούν μέσω της κωδικοποίησής τους.²¹

Τέλος, ιδιαίτερα θετική κρίνεται η χρήση της διγλωσσίας (ελληνική και αγγλική) για την πλήρη ενημέρωση των μαθητών στο κείμενο, στη γραμματική, στις ερωτήσεις και στο διάλογο, γεγονός που διευκολύνει την κατανόησή τους από τους μαθητές. (Αρκεί αυτή να περιορίζεται στο επίπεδο των οδηγιών και να μην παρεμβάλλονται ξενόγλωσσοι όροι μέσα σε ελληνόγλωσσο κείμενο, όπως γίνεται στην περίπτωση του

²¹ Βλέπε Φλουρή Γ., *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1986, και Φλουρή Γ., *Αρχιτεκτονική της Νόησης και της Διδασκαλίας*, στο Ματσάγγουρα Η. (επιμ.) *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1995.

υλικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Παπαλοΐζου για ελληνόπουλα των Η.Π.Α).

Υπάρχουν, βέβαια, και ορισμένα κριτήρια τα οποία δεν πληρούνται καθόλου σε κανένα από τα τεύχη που εξετάσαμε, όπως εκείνα που αφορούν στην ‘παρουσίαση και ανάλυση των αλληλεπιδράσεων της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού σε σχέση με τους άλλους λαούς’, την ‘προώθηση της αυτενέργειας και της συνεργατικής μάθησης’ και ‘τις εναλλακτικές διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων’.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα συγκεκριμένα εγχειρίδια που εξετάσαμε είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικά (σε λιγότερο βαθμό είναι αυτά των Ιωαννίνων). Το φαινόμενο αυτό είναι εξαιρετικά έντονο, ιδιαίτερα στο υλικό που προορίζεται για την Κυπριακή παροικία της Αγγλίας, γεγονός που γίνεται ως ένα βαθμό κατανοητό, λόγω της γνωστής κατάστασης που επικρατεί με τη διχοτόμηση του νησιού. Ωστόσο, η υπέρμετρη προσπάθεια που καταβάλλεται για την ενδυνάμωση του εθνικής ταυτότητας και για την αντιδιαστολή των ‘καλών’ Κυπρίων από τους ‘κακούς’ Τούρκους αποβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις εις βάρος της εκπαιδευτικής λειτουργίας του συγκεκριμένου υλικού.

Για μια πιο λεπτομερή αξιολόγηση παραπέμπομε στην αναλυτική έκθεση κριτηρίων που συντάξαμε για λογαριασμό του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Συνοψίζοντας τις εκτιμήσεις μας και ιεραρχώντας τα βιβλία/ πακέτα που εξετάσαμε σημειώνουμε ότι:

Κανένα από τα βιβλία δεν πληροί όλα τα κριτήρια που εξετάσαμε και τα οποία αφορούν τα κοινωνικο-πολιτισμικά και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους.

Προτάσσουμε για αξιοποίηση το υλικό των Ιωαννίνων, και προτείνουμε τις ακόλουθες βελτιώσεις:

Τα σημεία τα οποία κρίνουμε ότι χρειάζονται κάποιες βελτιώσεις, όσον αφορά το συγκεκριμένο πακέτο υλικού, είναι τα ακόλουθα:

- Η ενίσχυση της παρουσίας των αλληλεπιδράσεων του ελληνικού πολιτισμού με τους άλλους λαούς.
- Η βελτίωση των βιβλίων για το δάσκαλο ως προς τη μεθοδολογία, τα είδη μάθησης και τις διδακτικές ενέργειες.²²
- Ο εμπλουτισμός των ασκήσεων με περισσότερες ανοιχτού τύπου.
- Η προώθηση της αυτενέργειας και της συνεργατικής μάθησης.
- Η παρουσίαση εναλλακτικών διαδικασιών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων.
- Η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας χωρίς προκαταλήψεις και εθνοκεντρικές λογικές.

²² Βλέπε σχετικές παρατηρήσεις μας στο δεύτερο τμήμα της παρούσας έκθεσης.

- Η παρουσίαση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής.
- Η ενίσχυση του πνεύματος της οικουμενικότητας και της διαπολιτισμικότητας.
- Ο τονισμός των δικαιωμάτων τόσο του ανθρώπου όσο και του παιδιού.
Ακολουθεί το υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α.
Υπάρχουν, βέβαια, και στο υλικό αυτό κάποια σημεία, τα οποία χρήζουν άμεσης βελτίωσης. Αυτά είναι τα εξής:
- Οι αλληλεπιδράσεις του ελληνικού πολιτισμού με τους άλλους λαούς.
- Η πληρέστερη παρουσίαση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής.
- Η ενίσχυση του πνεύματος της οικουμενικότητας και της διαπολιτισμικότητας.
- Ο τονισμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του παιδιού.
- Η βελτίωση των βιβλίων για το δάσκαλο, όσον αφορά, στη μεθοδολογία τους, στα είδη μάθησης και στις διδακτικές ενέργειες.
- Η προώθηση της αυτενέργειας και της συνεργατικής μάθησης.
- Ο εμπλουτισμός τους με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.
- Η παρουσίαση εναλλακτικών διαδικασιών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων.
Επιπρόσθετα, τόσο το υλικό των Ιωαννίνων, όσο και αυτό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τις Η.Π.Α., κρίνεται σκόπιμο να εμπλουτισθούν με video, κασέτες, αφίσες, CD ROM, κλπ.
Τέλος, όσον αφορά στα πακέτα του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου, του Παπαλοΐζου και του Γεωργογιάννη, λόγω των πάρα πολλών ελλείψεων που παρουσιάζουν, κρίνουμε ότι δεν μπορούν να αξιοποιηθούν.

7.1.4 Προτάσεις για την αναμόρφωση του υπάρχοντος και την παραγωγή νέου διδακτικού υλικού

Από ό,τι έγινε φανερό μέσα από τη συζήτηση και ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, η εκπαιδευτική αξία πολλών διδακτικών μέσων είναι σχετική. Και αυτό γιατί οι σχεδιαστές τους δεν λαμβάνουν υπόψη τις ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις του θέματος, ιδιαίτερα, μάλιστα, τους τομείς ψυχολογίας της μάθησης, της “αρχιτεκτονικής” των σχολικών εγχειριδίων και της διδασκαλίας, τα επικοινωνιακά συστήματα και άλλα συναφή. Έτσι, τα διδακτικά μέσα που σχεδιάζονται σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή στερούνται πολλών αρχών και χαρακτηριστικών των σύγχρονων θεωριών της μάθησης, της νόησης (cognition theories) και της διδακτικής.

Δεδομένου ότι η ανάπτυξη των σχολικών εγχειριδίων είναι αλληλένδετη με τη διαδικασία ανάπτυξης του Α.Π. και αποτελεί φυσικό προϊόν του, η δομή, η μορφή και το περιεχόμενο των βιβλίων οφείλουν να εναρμονίζονται με αυτό και να είναι μάλιστα κατάλληλα για τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται. Πολλοί, μάλιστα, από τους ειδικούς υποστηρίζουν ότι η δομή και η όλη “αρχιτεκτονική” των σχολικών εγχειρι-

δίων, αλλά και ο τρόπος χρήσης τους ενδέχεται να συντελέσει, σε μεγάλο βαθμό, στην επιτυχία ή αποτυχία όχι μόνο του σχολικού προγράμματος, αλλά ακόμη και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πριν προβούμε στη διατύπωση των τελικών προτάσεών μας για τα εγχειρίδια που εξετάσαμε επισημαίνουμε ορισμένα χαρακτηριστικά που οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας.

- Η δομή της ύλης οφείλει να είναι τέτοια που να συμβάλλει στην προέκταση, την επεξεργασία και κωδικοποίηση των πληροφοριακών στοιχείων και γνώσεων και να διευκολύνει την ενσωμάτωσή τους στην ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή των ομογενών μαθητών στους οποίους απευθύνεται.
- Τα σχολικά βιβλία οφείλουν να είναι οργανωμένα με βάση τις εσωτερικές φάσεις της μάθησης, όπως αυτή αναλύεται από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, ιδιαίτερα εκείνες που κάνουν λόγο για τη “διαδικασία μάθησης της επεξεργασίας των πληροφοριών”.
- Τα σχολικά βιβλία οφείλουν να είναι σχεδιασμένα με βάση τις “διδασκτικές ενέργειες”, η εφαρμογή των οποίων δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να ενεργοποιήσει την προσοχή, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών, να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία, να διευκολύνει την κατανόηση και την επεξεργασία του κειμένου, τη σημασιολογική κωδικοποίηση, τη συγκράτηση των γνώσεων, την επανατροφοδότηση και τη μεταφορά των όσων μαθαίνονται σε άλλους τομείς, έξω από το σχολείο.
- Η διάταξη του μαθησιακού υλικού οφείλει να είναι οργανωμένη σύμφωνα με το γνωστικό στυλ των μαθητών αλλά και την κατάλληλη μεθόδευση, όπως τη διερευνητική ή ακόμη καλύτερα τη στοχαστικοκριτική διδασκαλία. Τα διδασκτικά βιβλία οφείλουν να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις, να εμπλέκονται σε κριτικό διάλογο, να παίρνουν αποφάσεις, να διαμορφώνουν μια θετική αυτογνωσία και αυτοαντίληψη και να αναπτύξουν μεταγνωστικές ικανότητες.
- Η διδακτέα ύλη οφείλει να δομείται με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται έμφαση στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, στις αντιληπτικές τους ικανότητες, τα αναπτυξιακά και ατομικά τους χαρακτηριστικά και το προηγούμενο γνωστικό και συναισθηματικό τους απόθεμα.
- Η σχέση των υλικών με τα ιστορικά γεγονότα τόσο της χώρας καταγωγής, όσο και της χώρας διαβίωσης πρέπει να διακρίνεται από ακρίβεια, αντικειμενικότητα και «ελευθερία» από τις προκαταλήψεις στην παρουσίαση των πληροφοριών.
- Η παρουσίαση/ προβολή του πολιτισμού της χώρας καταγωγής πρέπει να γίνεται μέσα στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού/ οικουμενικού συγκείμενου.
- Η διδακτέα ύλη οφείλει να εστιάζεται κατά κύριο λόγο στις ακόλουθες τρεις πε-

ριοχές: Πολιτισμική γνώση (αξίες, μακροκοουλτούρα, μικροκοουλτούρα, πολιτισμικές συνήθειες, δημοφιλής κουλτούρα, τέχνες, κλπ.).

- Κοινωνικά θέματα (στάσεις, καταπολέμηση προκαταλήψεων, εθνοκεντρισμός, ξενοφοβία, στερεότυπα, ισότητα, κλπ.).
- Σχέσεις αλληλεπίδρασης (διαδικασίες συμπεριφοράς, πολιτισμικά στυλ, αυτοσυναίσθημα / αυτοαντίληψη, κλπ.).

Τέλος, το νέο διδακτικό υλικό οφείλει να διακρίνεται, επίσης, από επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική και κοινωνική εγκυρότητα, από διαφάνεια προθέσεων, αλλά και να βρίσκεται σε συμφωνία με το ισχύον Α.Π. της χώρας υποδοχής, να προωθεί την αυτενέργεια των μαθητών, να διαθέτει καλαίσθητη εμφάνιση και να παρέχει στους μαθητές την απαιτούμενη επανατροφοδότηση.²³

Από όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτει ότι υπάρχουν πολλά ερωτήματα που οφείλουν να απαντηθούν όσοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη διδακτικών υλικών. Παρακάτω τίθενται κάποια από αυτά που θεωρούνται κεφαλαϊάδους σημασίας, και τα οποία μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια ανάπτυξης και συγγραφής διδακτικών εγχειριδίων.²⁴

7.1.4.1 Κριτήρια Α.Π.

- Ποιος θα είναι ο σκοπός (ή οι σκοποί) του μαθήματος που θα σχεδιαστεί;
Η ερώτηση αυτή είναι απαραίτητη και μπορεί να απαντηθεί, αναλύοντας την σε επιμέρους συνιστώσες:
 - α) Το σκοπό του μαθήματος (π.χ. Γλώσσα, κ.λ.π.) όπως αυτός καταγράφεται στις οδηγίες της κεντρικής υπηρεσίας (ΥΠΕΠΘ ή ΦΕΚ για την κάθε τάξη χωριστά), β) το σκοπό του αναλυτικού προγράμματος και γ) το σκοπό της εκπαίδευσης όπως αυτή αναγράφεται στον εκπαιδευτικό νόμο (Ν. 1566/85 στην περίπτωση της Ελλάδας) που ρυθμίζει τη λειτουργία των κυριότερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η εξέταση των παραπάνω σκοπών θα δείξει ποιες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, “μαθήσεις”, στάσεις, αξίες κ.λ.π. αναμένονται από τους μαθητές κάθε ηλικίας.
- Ποιος θα είναι ο σκοπός και οι στόχοι της κάθε διδακτικής ενότητας;
- Τι είδους δυνατότητες θα προωθηθούν μέσα από το μάθημα (γνωστικής φύσης επιδιώξεις, συναισθηματικής, κ.λ.π.) και που στοχεύουν (στην απόκτηση ανώτερων

²³ Για πληρέστερη παρουσίαση των χαρακτηριστικών ενός «άριου» διδακτικού εγχειριδίου, βλέπε σχετική μας έκθεση, καθώς και Φλουρή Γ., Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμία Α. & Κασσωτάκη Μ. (επιμ.) Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995.

²⁴ Βλ. πίνακά μας στο κεφάλαιο που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων.

νοητικών λειτουργιών, π.χ. δεξιότητες σκέψης, κρίση, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, μεταγνωστικές στρατηγικές, κ.λ.π., 5 τύποι μάθησης);

- Ποιο θα είναι το συγκεκριμένο περιεχόμενο, καθώς και η θεματική και με ποιο τρόπο επίσης θα επιλεγεί, θα οργανωθεί και θα δομηθεί;

7.1.4.2 Δομικά κριτήρια

- Ποια θα είναι δηλαδή η ανάπτυξη και η οργάνωση της ύλης και ποιο θα είναι το αντίστοιχο οπτικό / ακουστικό υλικό (π.χ. CD ROM) που θα συμπράττει στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων της διδακτικής ενότητας;
- Πώς θα γίνει η ιεράρχηση της γνωστικής δόμησης; Με άλλα λόγια, ποια θα είναι τα προαπαιτούμενα γνωστικά ή άλλα στοιχεία, έννοιες, κλπ.;
- Ποιες μορφές περιεχομένου θα υπάρχουν (κείμενο, εικόνες, πίνακες, δραστηριότητες, αποσπάσματα, ερωτήσεις, τεστ κλπ.);
- Ποια μορφή θα πάρει το περιεχόμενο, ως προς: το είδος (περιγραφικό, εξηγηματικό, αναλυτικό, συμπερασματικό), ως προς την κατηγορία (επιστημονικό, λογοτεχνικό, ελεύθερο, κλπ.), ως προς τη δομή-μορφή επεξεργασίας (αναλογικά ποσοστά με εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, ασκήσεις κλπ.), ως προς την ικανότητα κατανόησής του (αναγνωσιμότητα);
- Το εγχειρίδιο προωθεί εννοιολογικά την οργανωμένη γνώση από τη σκοπιά των διαφόρων επιστημών ή κλάδων;
- Ποια θα είναι, δηλαδή, η σειρά των συγκεκριμένων ενεργειών που θα παρουσιαστούν μεθοδικά στους μαθητές για να διεγείρουν τις νοητικές τους δυνάμεις και να διευκολύνουν την κατάκτηση των όσων έχουν σχεδιαστεί προς μάθηση;
- Μπορεί το εγχειρίδιο να χρησιμοποιηθεί ως βάση για έρευνα- διερεύνηση;
- Ποιες δραστηριότητες θα προγραμματιστούν για να εμπλέξουν τους μαθητές στη μάθηση ;
- Οι ερωτήσεις που εμπεριέχονται στα εγχειρίδια υποστηρίζουν τη χρήση νοητικών διαδικασιών που υπερβαίνουν το επίπεδο της απομνημόνευσης;
- Το εγχειρίδιο παρουσιάζει με συνέπεια τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γνώση που παρέχει και το άμεσο περιβάλλον διαβίωσης του μαθητή;
- Πώς θα προγραμματιστούν οι ασκήσεις και τα τεστ αξιολόγησης που θα δείχνουν ότι οι μαθητές κατέκτησαν τις επιδιώξεις της ενότητας;

7.1.4.3 Μαθησιακά κριτήρια

- Ποια θα είναι η σχέση του περιεχομένου με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας (ικανότητες- δυνατότητες μαθητών, ατομικές - ομαδικές);
- Τα γνωστικά στοιχεία του περιεχομένου υποστηρίζουν την κατανόηση των πολύ-

πλοκων και επίμονων κοινωνικών προβλημάτων;

- Σε ποιους μαθητές απευθύνεται και πώς μπορεί να προωθήσει τις νοητικές τους λειτουργίες (νόηση, συναισθήματα, συμπεριφορά, αντίληψη, μνήμη, κίνητρα) και τα χαρακτηριστικά τους (κλίσεις, αυτοαντίληψη, τύπο νοημοσύνης - υπάρχουν επτά τύποι νοημοσύνης);
- Σε ποια θεωρία μάθησης θα στηριχθεί (μπιχεβιοριστική, γνωστική, ουμανιστική, σε συνδυασμό δύο ή περισσότερων, κλπ.);
- Θα υπάρχουν δραστηριότητες βοηθητικές για τους “αδύναμους” μαθητές και εμπλουτισμού για τους προχωρημένους ή για τους προικισμένους;
- Μπορεί το εγχειρίδιο να λειτουργήσει ως βάση για τη λήψη αποφάσεων;

7.1.4.4 Διδακτικά κριτήρια

- Ποια θα είναι η σχέση του με το διδακτικό χρόνο και το ωρολόγιο πρόγραμμα;
- Ποια τάση θα δοθεί στη φύση του περιεχομένου (διακλαδική, διαθεματική, διεπιστημονική);
- Σε ποια θεωρία διδασκαλίας ή σε ποιο διδακτικό σύστημα θα βασιστεί;
- Ποια διδακτικά μέσα θα χρησιμοποιούνται και σε ποια συχνότητα για να ενεργοποιήσουν και να κατευθύνουν τη σκέψη και την προσοχή των μαθητών, την κωδικοποίηση και επεξεργασία, την εξάσκηση της ανάκλησης και άλλες νοητικές λειτουργίες;
- Πώς θα προβλεφθούν οι ευνοϊκές συνθήκες μάθησης για το κάθε επιδιωκόμενο μαθησιακό έργο;
- Πώς θα υπάρχει αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (efficiency) στο όλο διδακτικό - μαθησιακό σύστημα;
- Πώς, δηλαδή, θα συνδέονται συστηματικά οι σκοποί, τα μέσα και τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας και με τρόπο που τα “διδακτικά έργα” να είναι μεθοδικά και με ελάχιστο αριθμό λαθών;
- Ποιο θα είναι το συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης του μαθήματος;

7.1.4.5 Τεχνικά κριτήρια

- Είναι η μορφή της γραφής ελκυστική για τον αναγνώστη;
- Είναι το μέγεθος των γραμμάτων κατάλληλο ακόμη και για έναν αρχάριο αναγνώστη;
- Η οργάνωση του βιβλίου είναι η αρμόζουσα; (π.χ. κεφάλαια, ενότητες, υποενότητες, σελίδες, παράγραφοι και προτάσεις).

7.1.4.6 Αισθητικά κριτήρια

- Είναι τα χρώματα που χρησιμοποιούνται κατάλληλα;
- Η εικονογράφηση των εγχειριδίων σχετίζεται με τα όσα αναγράφονται στα σχετι-

κά κείμενα;

- Οι εικόνες είναι αποχρωματισμένες από στερεότυπα και προκαταλήψεις για άλλες ομάδες ανθρώπων;

7.1.4.7 Επιστημονικά κριτήρια

- Είναι οι πηγές έγκυρες για τη συλλογή πληροφοριών;
- Υπάρχει προσεκτική σταχυολόγηση των ιστορικών γεγονότων;
- Είναι οι πληροφορίες των γεγονότων ορθές;
- Οι πληροφορίες που εμπεριέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο, παρουσιάζονται με αντικειμενικό τρόπο;

7.1.4.8 Πολιτισμικά/ κοινωνικά κριτήρια

- Από ποια σκοπιά προβάλλεται η κουλτούρα που παρουσιάζεται στο κείμενο (με βάση την αυτόχθονα ή άλλη);
- Συμπεριλαμβάνει τη συμβολή και άλλων πολιτισμών;
- Οι αναφορές αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία των άλλων λαών;
- Πως προβάλλονται τα μέλη των πολιτισμικών ομάδων;
- Χρησιμοποιούνται άλλες γλώσσες ή διάλεκτοι;
- Παρουσιάζεται μια ρεαλιστική όψη της ζωής των χαρακτήρων;
- Οι γυναίκες προβάλλονται σε στερεοτυπικούς ρόλους;
- Προβάλλονται θετικές αξίες της πολιτισμικής ομάδας χωρίς να μειώνονται οι άλλοι;
- Περιγράφονται οι χαρακτήρες/ τα πρόσωπα, με ακριβή, αληθή και ρεαλιστικό τρόπο;
- Η όλη περιγραφή υποβοηθά τους μαθητές να εκτιμήσουν τα μοναδικά προσόντα της πολιτισμικής ομάδας;
- Είναι το διδακτικό αυτό υλικό απαλλαγμένο από προκαταλήψεις, στερεότυπα και σεξισμούς;

7.1.4.9 Οικονομικά κριτήρια

- Το κόστος του βιβλίου ανταποκρίνεται στην ισχύουσα οικονομική κατάσταση του μέσου γονέα αγοραστή;
- Έχει χρησιμοποιηθεί η κατάλληλη ποιότητα χαρτιού;

7.1.4.10 Στάδιο πειραματικής εφαρμογής/ επιμόρφωση

- Πώς θα δοκιμαστεί και θα τεθεί σε πειραματική εφαρμογή και με ποιους μαθητές (παιδιά από αστικές, ημιαστικές, αγροτικές, πολυπολιτισμικές περιοχές);
- Τι είδους επιμόρφωση θα προβλεφθεί για τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν το μάθημα και το υλικό που προτείνεται;

7.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και την διατύπωση βασικών προτάσεων

Αντώνιος Χουρδάκης - Δημήτριος Καραγιώργος

7.2.1 Εισαγωγή

Για να κατανοήσουμε τη φύση της ανθρώπινης δραστηριότητας, θα πρέπει να ενσκήψουμε με προσοχή σε κάποιες παραμέτρους των διαφοροποιητικών μας χαρακτηριστικών που θεωρούνται αποκλειστικά ανθρώπινες. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η υπαρκτική έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας και της φιλοσοφικής σκέψης προσφέρει πρωτογενείς πηγές γνώσης στις οποίες αν προσφύγει ο κάθε μελετητής του Πολιτισμού και της Ιστορίας, θα ενημερωθεί για τον τρόπο οργάνωσης της ζωής, τις αξίες, τα αισθήματα και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων που μελετά.

Μύθοι, παραδόσεις, ιστορίες, διηγήματα, θρησκευτικά ντοκουμέντα, βιογραφίες, αυτοβιογραφίες και έπη, που έχουν κληρονομηθεί από γενιά σε γενιά, στην αρχή προφορικά και αργότερα γραπτά, αποτελούν μια μορφή δεδομένων πρωτογενών πηγών. Μελετώντας τα γραπτά τεκμήρια (πνευματικά προϊόντα) μπορούμε να διαπιστώσουμε τις σκέψεις και το σύστημα αξιών των ανθρώπων του παρελθόντος και πώς αυτά διαμορφώνονται μέσα στο χρόνο.

Μελετώντας τα τεκμήρια αυτά ο ερευνητής /μαθητής μπορεί να αποκομίσει μια εικόνα για το πώς ζούσαν οι άνθρωποι ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου και της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Το είδος και τη χροιά των τελετουργιών τους, της ενδυμασίας τους, της τεχνολογίας τους, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν.

Η μουσική και ο χορός, επίσης, μας δηλώνουν τα αισθήματα, τις απόψεις, τιςπίστεις, τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις των ανθρώπων. Κάποιες μορφές τους είναι συνδεδεμένες ή/ και αναφέρονται σε πολέμους, κάποιες σε ειρηνικές κοινωνικές δραστηριότητες και κάποιες στις τελετουργίες ή στις θρησκευτικές τους γιορτές. Τόσο η μουσική, όσο και ο χορός χρησιμοποιήθηκαν, εκτός των άλλων, στη διήγηση ιστορικών γεγονότων. Τα μουσικά όργανα μιας κοινωνίας, επίσης, μας προσφέρουν νύξεις για το τεχνολογικό επίπεδο των ανθρώπων. Ορισμένα μουσικά όργανα παρουσιάζουν καταπληκτικό τεχνολογικό επίπεδο, ενώ άλλα είναι απλούστερα.

Η τέχνη και τα αρχιτεκτονικά μοτίβα, επίσης, μας μιλούν για την αισθητική, τις πεποιθήσεις και τις αξίες των ανθρώπων. Τα τεχνουργήματα είχαν, πάντοτε, κάποιο χρηστικό και τελετουργικό σκοπό μέσα σε μια κοινωνία. Έγχρωμα σχέδια και σκίτσα χρησιμοποιούνται στον εξωραϊσμό συνηθισμένων καθημερινών αντικειμένων, για να σπάσουν τη καθημερινή μονοτονία της ζωής, αλλά και να ανακουφίσουν από την ενόχληση και αδυσώπητη, πολλές φορές, βιοτική μέριμνα. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, για

να αποδώσουν την κοινωνική θέση των μελών της κοινωνίας (μέσα σε μια ομάδα), όπως στις περιπτώσεις των οικογενειακών σημάτων, στεμμάτων, ή εμβλημάτων.

Η τέχνη, επίσης, χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει θρησκευτικά συναισθήματα. Σημαντικά τεχνουργήματα αποτέλεσαν μέρος των θρησκευτικών τελετουργιών και έκφρασης των θρησκευτικών πεποιθήσεων, παραδόσεων και πρακτικών. Υπερμεγέθεις καθεδρικοί, εκκλησίες, τζαμιά και συναγωγές κτίζονται για να λειτουργήσουν (χρησιμοποιηθούν) ως χώροι προσευχής, τιμής και επικοινωνίας με το θείο, (υπερφυσικό και μεταφυσικό), ή για να εξωραϊσουν τον κοινοτικό χώρο. Άλλα οικοδομήματα αντιπροσωπεύουν θεότητες, άλλα χρησιμεύουν ως μηχανισμοί χρονομέτρησης, άλλα διηγούνται μια, ή την <<ιστορία>> και άλλα, απλά, εξασφαλίζουν στέγη. Άλλα ακόμη σηματοδοτούν χώρους ταφής των νεκρών ή μασσωλεία. Η τέχνη σε όλες της τις μορφές και εκφάνσεις χρησιμοποιείται για να εκφράσει τον κόσμο με το ενιαίο και αδιαίρετο περιεχόμενό του και τις εναλλαγές των αισθημάτων και συναισθημάτων του έναντι του εαυτού του, έναντι των άλλων και έναντι της φύσης. Συνεπώς, μελετώντας την τέχνη (τη ζωγραφική, την αρχιτεκτονική και άλλες μορφές της), μιας κοινωνίας, ή ενός πολιτισμικού πλαισίου, μελετούμε την ίδια την κοινωνία, την οργάνωση των δομών της, την επινόηση των θεσμών της και την διαμορφωμένη προοπτική των μελών της για τη ζωή και τον κόσμο.

Επειδή η τέχνη ενέχει πάντοτε μια επικοινωνιακή παράμετρο, οι εικόνες αποτέλεσαν τις πρώτες μορφές γραπτής γλώσσας. Σήμερα οι κοινωνικοί επιστήμονες μελετούν την σφηνοειδή γραφή των Βαβυλωνίων και τα ιερογλυφικά των αρχαίων Αιγυπτίων, την γλυπτική γραφή των Μάγιας και τους ρουνικούς χαρακτήρες των αρχαίων Σκανδιναυών, για να μάθουν για τους αντίστοιχους πολιτισμούς τους. Αργότερα, φιλοσοφικές και θρησκευτικές αναζητήσεις αποτυπώθηκαν σε συμβολική αλφαβητική γραφή. Μέσα από τα γραπτά του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη και του Θωμά του Ακινάτη, ο μαθητής - ερευνητής μπορεί να κατανοήσει τις ηθικές αξίες και αρχές, που είχαν καθοριστική επιρροή στη Δυτική σκέψη.

Η λογοτεχνία, η μουσική και ο χορός, η φιλοσοφία, η θρησκεία, και η Ιστορία συναπαρτίζουν ένα συγκροτημένο συμβολικό «λειτουργικό», μέσα από το οποίο οι άνθρωποι αποτυπώνουν το στίγμα του πολιτισμικού τους πλαισίου και εκφράζουν τη μοναδικότητα και την ετερότητά τους.¹

Στη σύγχρονη παιδαγωγική συζήτηση, το συμβολικό αυτό «λειτουργικό», όπως αναφέρει ο Δαμανάκης «...βασίζεται στο αξίωμα περί *ισοτιμίας των πολιτισμών*, το οποίο προέρχεται από την Εθνολογία. Η αποδοχή των πολιτισμών ως ισότιμων συνεπάγεται θεωρητικά καθώς, επίσης, και πρακτικά προβλήματα, δεδομένου ότι όποι-

¹ M. Downey, «Time, space and culture», *Social Education*, 50 (1986) 490 - 501.

ος διαπαιδαγωγεί και εκπαιδεύει είναι υποχρεωμένος να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες πολλές φορές είναι προϊόν συγκρίσεων, αξιολογήσεων και ιεραρχήσεων, που φαίνεται να αντιφάσκουν στο αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών...εκείνο που υπογραμμίζεται ιδιαίτερος είναι η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του διπολιτισμικά ή και πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Αν το άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δυο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα...σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη, η οποία έχει ως αφετηρία τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και εκείνο της χώρας υποδοχής...»²

7.2.2 Βασικές αρχές προσέγγισης του πολιτισμού

Η έννοια του πολιτισμικού πλαισίου, όπως διαμορφώθηκε και τεκμηριώθηκε από τους ανθρωπολόγους, προκάλεσε πολλά και πολύπλοκα ερωτήματα γύρω από την ανθρώπινη εμπειρία. Στην πραγματεία του: “Primitive Culture” που δημοσιεύτηκε το 1871, ο Ε. Β. Tylor³, όρισε το πολιτισμικό πλαίσιο ως το “πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο το οποίο εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνη, ηθικούς κανόνες, έθιμα και όποιες άλλες δυνατότητες και συνήθειες που οικειοποιούνται από τους ανθρώπους ως μέλη μιας κοινωνίας.” Η Lucy Mair (1965)⁴ που ασχολείται με την εφαρμοσμένη ανθρωπολογία, προσπαθώντας να καθορίσει ακριβέστερα τη σημασία του πολιτισμικού πλαισίου, γράφει ότι “πολιτισμικό πλαίσιο -κοινοτομία ονομάζουμε την κοινή κληρονομιά μιας ομάδας που μοιράζεται τις ίδιες παραδόσεις. Στην κοινωνιολογική ορολογία, τα πρόσωπα που καθίστανται κοινωνοί αυτής της κοινής κληρονομιάς, αποτελούν την κοινωνία.”

Κάθε κοινωνία, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από ένα σύστημα πολιτισμικών προϊόντων - τρόπους συμπεριφοράς και τεχνουργημάτων - μέσα από τα οποία τα μέλη της ικανοποιούν τις βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές τους ανάγκες.

Στα χαρακτηριστικά αυτά προϊόντα συμπεριλαμβάνονται:

- οι πρακτικές και συνήθειες που έχουν σχέση με την ανατροφή των παιδιών,
- οι περιγαμιαίες σχέσεις,
- οι κυρώσεις όσων παραβιάζουν τις κοινωνικές νόρμες,
- το θρησκευτικό τελετουργικό,
- οι διακρίσεις μεταξύ προσώπων αναφορικά με το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική τάξη,

² Πρβλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού*, σελ. 28, στο παρόντα τόμο.

³ E. B. Tylor, *Primitive Culture*, Oxford, England, Clarendon Press, 1871.

⁴ L.Mair, *An Introduction to Social Anthropology*, Oxford, England, Clarendon Press, 1965.

- το νόμισμα και τα προϊόντα του,
- η χρήση του φυσικού χώρου και των κτηρίων,
- η ψυχαγωγία και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου,
- η χρήση της γλώσσας, και τέλος,
- τα ήθη και τα έθιμα.

Όλα τα πολιτισμικά προϊόντα μέσα στην κοινωνία είναι λειτουργικά και αλληλοσυσχετιζόμενα με έναν υψηλό βαθμό συνάφειας. Η αλλαγή ή μετάλλαξη ενός στοιχείου, ή η εισαγωγή ενός καινούργιου, μπορεί να συνεπιφέρει μια σειρά αλλαγών (αλυσιδωτές αλλαγές)⁵ στο πολιτισμικό πλαίσιο μιας κοινωνίας, που βρίσκεται κι αυτό σε μια συνεχή εξέλιξη και αλλαγή, ως αποτέλεσμα της συνεχώς διευρυνόμενης γνώσης μέσα στην κοινωνία και τον συγχρωτισμό των μελών του με μέλη άλλων διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων.

Ωστόσο, κάθε κοινωνία, ικανοποιεί τις βασικές της ανάγκες με τρόπους που τη χαρακτηρίζουν, αλλά και τη διαφοροποιούν από τις άλλες κοινωνίες. «Σε μια τέτοια κοινωνία», όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, «θα συζητηθεί αναπόφευκτα το θέμα της οικουμενικότητας ή της σχετικότητας των αξιών...» ο πολιτισμός και κατά συνέπεια και οι πολιτισμικές αξίες, δεν είναι στατικός, αλλά δυναμικός και εξελισσόμενος.

Αν δεχτούμε την *ιστορικότητα* του πολιτισμού και των πολιτισμικών αξιών ως θεωρητική αφηρησία, τότε η λογική συνέπεια είναι η αποδοχή της σχετικότητας και όχι της οικουμενικότητας των αξιών. Μ' αυτή την έννοια, βέβαια, σχετικότητα δεν σημαίνει ότι όλα είναι ρευστά, ή ότι κάθε αξία και κάθε κοινωνικός κανόνας έχουν την ίδια ισχύ, την ίδια κοινωνική αποδοχή, το ίδιο κοινωνικό αντίκρισμα. Ιστορικότητα των αξιών σημαίνει ότι οι αξίες είναι ιστορικά δημιουργήματα, και όχι μεταφυσικές οντότητες, γεννιούνται κάτω από ιστορικές συγκυρίες και έχουν πεπερασμένη χρονική ισχύ. Αυτό που χθες είχε απόλυτη ισχύ, σήμερα αρχίζει να σχετικοποιείται και αύριο μπορεί να έχει μετεξελιχθεί σε κάτι άλλο ή να μην ισχύει καθόλου»⁶.

Μέσα από την γνωριμία και κατανόηση άλλων πολιτισμικών πλαισίων μπορούμε να ερμηνεύσουμε τις ενδο-κοινωνικές και διαπροσωπικές μας σχέσεις, αλλά και να αποβάλουμε τον εγωκεντρισμό και τον εθνοκεντρισμό μας. Επί πλέον, μας προσφέρεται η ευκαιρία να κατανοήσουμε πως οι σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά μεταξύ των μελών διαφόρων πολιτισμικών πλαισίων, είναι επίκτητες και όχι κληρονομικές, οφείλονται, δηλ., σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, και όχι σε βιολογικούς. «Η συνάντηση,

⁵ S. H. Engleand A. Ochoa, «*A curriculum for democratic citizenship.*» 50 (1986) 514 - 525.

⁶ Πρβλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού*, στον παρόντα τόμο, σελ. 28 - 29.

λοιπόν, των πολιτισμών οφείλει να συμφωνεί με τη διαπολιτισμική προσέγγιση», όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, «και να λαμβάνει χώρα επί τη βάση τριών αρχών:

- της ισοτιμίας των πολιτισμών,
- της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, και
- της αρχής της παροχής ίσων ευκαιριών».⁷

Η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομείται μόνο επάνω σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού, στάσεις που ακυρώνονται από την αξιολογική αποτίμηση.

Το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται, παρά μόνο μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσα από την διδασκαλία και τη μάθηση, διαφορετικά χάνεται. Είναι αξιοσημείωτο πως όλες οι κοινωνίες μετέρχονται αυτής της πρακτικής για να διασφαλίσουν στις μελλοντικές τους γενιές κάποιες σταθερές, τα απαραίτητα πολιτισμικά τους πρότάγματα που τις έχουν προσδιορίσει, διαμορφώσει και τις χαρακτηρίζουν. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η πολιτισμική συνέχεια μιας κοινωνίας και συγχρόνως ρυθμίζεται ο βαθμός μετεξέλιξής της.

Συνεπώς, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία οι νεότεροι καθίστανται κοινωνοί του πολιτισμικού πλαισίου των προγόνων τους, από το οποίο διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τις στάσεις τους και συγχρόνως, καλούνται να γίνουν οι μεταλαμπαδευτές του, παραδίδοντάς το στις επερχόμενες γενιές, μέσα από την εκπαίδευση, αφού τους καλλιεργήσουν, συγχρόνως, την κριτική σκέψη και στάση ζωής.

7.2.3 Η διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας μέσα από την πολιτισμοποίηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης

Η πολιτισμοποίηση παραπέμπει στη διαδικασία μέσα από την οποία ένα μέλος της κοινωνίας κατανοεί τον εαυτό του και τον κόσμο, συνειδητοποιεί τους περιορισμούς και τις δυνατότητες να αλλάξει τον κόσμο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και συμπεριφέρεται μέσα σ' αυτόν, διαμορφώνοντας έτσι την πολιτισμική του ταυτότητα.

Όλοι μας έχουμε βασικές ανάγκες που υπερβαίνουν τα συμβατικά όρια της βιοτικής μέριμνας (διατροφή, ανάπαυση, εξασφάλιση κατοικίας και ένδυσης). Μερικές από αυτές είναι η ανάγκη για αποδοχή και εκτίμηση από τους συνανθρώπους μας, η ανάγκη για επίτευξη των προσωπικών μας στόχων και η ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη και αλληλοπεριχώρηση. Η ικανοποίηση των ψυχολογικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και σεξουαλικών αναγκών εξαρτάται - σε μεγάλο βαθμό - από το αυ-

⁷ Πρβλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού*, στον παρόντα τόμο, σελ. 27 - 32.

τοσυναίσθημα κάθε προσώπου, καθώς και από τις κοινωνικές του αντιλήψεις, δηλ. του τρόπου με τον οποίον κατανοεί την κοινωνία, το κοινωνικό και πολιτισμικό του πλαίσιο και τις κοινωνικές του προοπτικές.⁸

Όλοι μας κατανοούμε τον κόσμο φιλτραρισμένο μέσα από το σύστημα αξιών, των πεποιθήσεων, των προκαταλήψεων και των στάσεών μας. Είναι το ίδιο αυτό σύστημα που διαμορφώνει τις προσδιοριστικές μας προκλήσεις και μας δραστηριοποιεί.

Ειδικότερα, μέσω της πολιτισμοποίησης παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά:

- α) να κατανοήσουν την εικόνα της κοινωνίας -ελληνικής, ευρωπαϊκής, οικουμενικής - στη πραγματική της διάσταση, πώς εξελίχθηκε στο σημερινό της στάδιο, αλλά και ποιες οι προοπτικές της για το μέλλον.
- β) να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την κοινωνική πραγματικότητα και τις συνέπειές της.
- γ) να κατακτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και μέσα από αυτές τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για μια δημοκρατική, ευνομούμενη και αρμονικά συμβιώνουσα πολυπολιτισμική κοινωνία.
- δ) να κατανοήσουν πως η συμβίωση και η αλληλεξάρτηση δεν είναι επιλογή, αλλά ανάγκη και πως θα πρέπει να την αποδεχθούν,
- ε) να ενστερνιστούν πως τα απώτερα σύνορα της κοινωνικής ύπαρξης και δράσης είναι τα σύνορα της οικουμένης.⁹

Έτσι, μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς, ο σκοπός και οι στόχοι της διδασκαλίας του πολιτισμού θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

Σκοπό της διδασκαλίας του πολιτισμού αποτελεί η πολιτισμοποίηση ως προϋπόθεση της ομαλής κοινωνικής ένταξης των παιδιών: η - μέσα από την ανοχή, γνωριμία, κατανόηση και εκτίμηση των πολυπολιτισμικών παραμέτρων - μύηση των παιδιών στις συμβατές για κάθε πολιτισμικό πλαίσιο, στάσεις, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς και η ανάπτυξη των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων για τη λειτουργική τους παρουσία μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό συγκείμενο¹⁰. Ενώ στόχοι:

- α. Η Νοηματοδότηση της λειτουργικότητας και πολιτισμικά εξαρτημένης συμπεριφοράς: Να κατανοήσουν τα παιδιά πως, οι άνθρωποι, αν και έχουν τις ίδιες βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες, τις ικανοποιούν κατά διαφορετικό τρόπο, από τον οποίο προκύπτει η διαφορετική συμπεριφορά και επιλογές και είναι αυτές που επιτρέπει ή και υπαγορεύει η κοινωνία, ή το πολιτισμικό τους πλαίσιο.

⁸ B. Beyer, «Critical Thinking: What is it?» *Social Education*, 49 (April 1985) 270 - 276

⁹ E. Garcia, *Understanding and meeting the challenge of student cultural diversity*, Boston, Houghton Mifflin, 1994

¹⁰ N. Seelye, *Teaching culture*, Lincolnwood, Ill., National Textbook Company, 1984, 68 - 74.

- β. Η κατανόηση της αλληλεπίδρασης γλώσσας και κοινωνικών μεταβλητών, όπως το φύλο, η ηλικία, η κοινωνική τάξη και ο τόπος καταγωγής (ο χωρο-χρόνος) και πώς αυτές επηρεάζουν τον τρόπο ομιλίας και τη συμπεριφορά, που προσδιορίζει και αντιδιαστέλλει ένα μέλος ενός πολιτισμικού πλαισίου από αυτό ενός άλλου¹¹.
- γ. Η Ενημέρωση και εξοικειοποίηση με την συμβατή συμπεριφορά κάθε πολιτισμικού πλαισίου, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές θα μπορούν να διακρίνουν και να κατανοούν πώς και γιατί ενεργούν οι άνθρωποι ενός διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου σε διάφορες -ζωτικής σημασίας- κοινωνικές δραστηριότητες ή εκδηλώσεις.
- δ. Η Αμβλυνση των πολιτισμικών στερεότυπων (κλισέ), που αφορούν τον έναρθρο λόγο και τη σωματοκινητική έκφραση (μιμόγλωσσα) καθώς επίσης και των λανθάνοντων υπονοουμένων. Η δυνατότητα, δηλαδή, κατανόησης, διάκρισης και αναφοράς - μέσα από την κατάλληλη ενημέρωση - των πολιτισμικά συμβατών κοινωνικών αναπαραστάσεων και στερεότυπων με τα αντίστοιχα ερμηνευτικά τους σχήματα.¹²
- ε. Η Δυνατότητα αξιολογικής αποτίμησης προταγμάτων, αναφορικά με ένα πολιτισμικό πλαίσιο. Η καλλιέργεια και προαγωγή της διακριτικής ικανότητας, αναφορικά με μια αξιολογική αποτίμηση ή μια τεκμηριωμένη άποψη, η δυνατότητα διάκρισης μεταξύ γνώσης και γνώμης, προκατάληψης και τοποθέτησης, βασισμένης σε εμπειρικά δεδομένα.¹³
- στ. Οι δυνατότητες διερεύνησης ενός άλλου πολιτισμικού πλαισίου: Απαραίτητες, δηλ., γνωστικές - ερευνητικές (πρακτικές και θεωρητικές) δεξιότητες για προσφυγή σε πρωτογενείς πηγές πληροφόρησης, εντοπισμό και επεξεργασία πληροφοριών γύρω από το ζητούμενο πολιτισμικό πλαίσιο από την βιβλιοθήκη, τα ΜΜΕ, ή εκμείωση εμπειρικών δεδομένων από συνανθρώπους, ή και μέσα από προσωπικές παρατηρήσεις, και τέλος,
- ζ. Ανάπτυξη θετικών στάσεων έναντι άλλων πολιτισμικών πλαισίων, δηλ. η καλλιέργεια και ανάπτυξη της απαραίτητης και προσδιοριστικής ανοχής, αλλά και γνωστικής περιέργειας για ένα άλλο πολιτισμικό πλαίσιο με την απαραίτητη ευαισθητοποίηση για τους ανθρώπους (μέλη) του¹⁴.

¹¹ E. D. Hirsch, *Cultural Literacy*, Boston, Houghton Mifflin, 1987, p. 117.

¹² W. E. Lambert, *Coping with cultural and racial diversity in urban America*, New York, Praeger, 1990

¹³ E. D. Hirsch, *Cultural Literacy*, op. cit. pp. 125 - 134

¹⁴ H. L. Nostrand, *Empathy for a Second culture: Motivations and Techniques*, National Textbook Co., Skokie, Ill., 1974

Glaude Levi- Strauss, *Structural Anthropology*, Harmondsworth, Penguin, 1972, σ. 12

7.2.4 Βασικές αρχές προσέγγισης της Ιστορίας

Σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο Glaude Levi- Strauss, όλα είναι ιστορία, από αυτό που ειπώθηκε πριν από ένα αιώνα, μέχρι αυτό που ειπώθηκε πριν από ένα λεπτό.¹⁵ Ο όρος ιστορία είναι έννοια πολύσημη και επιδέχεται πολλές ερμηνείες: εκφράζει τόσο την ιστορία ως ιστοριογραφία, όσο και την ιστορία ως συλλογικό παρελθόν και ως «σημαντικές στιγμές». Ο ορισμός και η σημασία που κάθε φορά δίνονται στην έννοια αυτή βρίσκονται σε συνάρτηση με το πρίσμα από το οποίο τη θεωρούμε και συνδέονται άμεσα με την ιδεολογική- επιστημονική οπτική μέσα από την οποία αποτιμάμε γενικότερα την κοινωνική πραγματικότητα. Αποτελεί, συνεπώς, συνάρτηση χωροχρονική και υπόκειται σε περιορισμούς που έχουν να κάνουν με μεταβλητές όπως, το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική ένταξη του μελετητή/ αναγνώστη.¹⁶

Στα περισσότερα, ωστόσο, εγχειρίδια η αντιμετώπιση της ιστορίας έχει να κάνει σαφώς με τη δεύτερη διάστασή της, της ιστορίας δηλαδή ως εθνικού συλλογικού παρελθόντος και ως «σημαντικών στιγμών». Αυτή ακριβώς η διάθεση καταγράφεται στην επιλογή κεφαλαίων της ελληνικής ιστορίας που αποτελούν τις πιο γνωστές περιόδους του συλλογικού ιστορικού εθνικού παρελθόντος, οι οποίες προσεγγίζονται σαν αυτόνομες και κλειστές μονάδες, χωρίς να γίνεται σύγκριση με την ιστορία άλλων λαών. Όπως αναφέρει και ο Φλουρής, «οι εθνικές ιστορίες μιλούν για «εμάς», για τους «δικούς μας» τρόπους ζωής και για το «δικό μας» πολιτισμό. Στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί υιοθετούνται προκειμένου να καταστήσουν λειτουργικό το μύθο της μοναδικότητας, της κοινής μοίρας και του κοινού πολιτισμού του εθνικού κράτους, ως μια πολύτιμη γενετική κληρονομιά, την οποία οφείλει να μεταδώσει στις νεότερες γενιές αμόλυπτη και εξίσου δυνατή. Έτσι, βασική επιδίωξη του έθνους - κράτους αποτελεί τόσο η ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, όσο και η συλλογική λήθη, μια που οι άλλοι, είτε είναι ελάχιστα εμφανείς, είτε παρουσιάζονται σε μια στερεοτυπική προοπτική».¹⁷

Μέσα, όμως, από τη σπουδή των θεμάτων της ιστορίας και πολιτισμού θα πρέπει να καλλιεργείται ο πολυνοηματικός και πολυεπίπεδος τρόπος προσέγγισης. Η παρουσίαση των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να γίνεται από διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις και προοπτικές, από το χώρο της ανθρωπολογίας, της εθνολογίας, της αρχαιολογίας, της οικονομίας, της κοινωνιολογίας, κ.λπ.¹⁸ Σήμερα, η ολιστική, πολυεπίπεδη και πολυνοηματική προσέγγιση στην παρουσίαση των

¹⁵ Σ. Δημητρίου- Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, *Ανθρωπολογία και Ιστορία*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1996, σ. 16.

¹⁷ Γ. Φλουρής, *Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων*, στον παρόντα τόμο, σελ. 1.

¹⁸ Ch. Samaran, *Ιστορία και μέθοδοί της*, *infra*.

ιστορικών φαινομένων και γεγονότων απουσιάζει. Εδώ ακριβώς ανοίγεται ένα σημαντικό μεθοδολογικό και ερμηνευτικό κεφάλαιο στην ιστορία, σύμφωνα με το οποίο δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί μόνο η τεχνολογία της οικονομίας ως ο κύριος παράγων της ιστορικής δράσης, αλλά θα μπορούσε να διαδραματίσει εξίσου σημαντικό ρόλο και η πολιτισμική τεχνολογία. Έτσι μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού στοιχείου μιας ιστορικής δομής/ παραδείγματος είναι εκείνη που θα πρέπει να προτάσσεται στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ιστορίας και να τοποθετείται σε ένα ευρύτερο διεθνικό πεδίο αναφοράς.¹⁹

Παράλληλα, η σπουδή της ιστορίας αποβλέπει στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και πολιτικής κρίσης (κατανόηση κινήτρων και ορίων ανθρώπινης δραστηριότητας, επισήμανση της συλλογικότητας της ιστορικής δράσης, αναγνώριση της ανθρώπινης ελευθερίας, κοινωνικός καθορισμός της ατομικής βούλησης, αναγνώριση αστάθμητων παραγόντων, κατάφαση της ανθρώπινης ύπαρξης, αξιοπρέπειας και ευθύνης).

Αν σήμερα η ιστορία έχει μια παιδευτική αξία, αυτή συνίσταται στην ανάπτυξη της πολιτικής συνείδησης και στη δημιουργία διανοητικών εργαλείων, ικανών να εξηγήσουν τη θέση των πολιτών μέσα στις κοινωνίες, των πολιτών ως αποτέλεσμα πολλών καθορισμών και όχι στη δημιουργία μηχανισμών ενσωμάτωσής τους μέσα σε ένα δεδομένο σύστημα. Περισσότερο από ποτέ η ιστορία έχει ως αποστολή της να προετοιμάσει τα άτομα να γίνουν πρωταγωνιστές σε κοινωνίες δυναμικές, αβέβαιες και ανοιχτές, να διαθέτουν γνώσεις που θα τους επιτρέπουν ένα επαρκή κοινωνικό προσανατολισμό. Το επιχείρημα που αναδεικνύει σήμερα την ιστορία είναι η κατανόηση της ετερότητας και της μεταβολής. Συνεπώς, η ιστορία δε διδάσκει μόνο, αλλά και διαπαιδαγωγεί, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.²⁰

Έτσι, η ιστορία, ακολουθώντας τη *διαχωροταξική, διαχρονική, συγκριτική και αντιπαραβολική* μέθοδο *αντιμετώπισης και ανάλυσης* των ιστορικών γεγονότων δεν αποφεύγει την ανατομία της κοινωνικής ζωής, την αιτιακή σύνδεση των γεγονότων και την ερμηνεία τους με αφηγηρικό πλαίσιο τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και σχέσεις, την αναφορά σε ζοφερές πτυχές ιστορικής δρά-

¹⁹ Ν. Μουζέλης, *Μεταμαρξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1992, Β. Σκουλάτος, "Το μάθημα της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο κατά την τελευταία εικοσαετία: εγγενείς παθογένειες και προσπάθειες ανανέωσης", *Νέα Παιδεία*, 82 (1997) 62-68.

²⁰ Πρβλ. Ν. Άγλη, "Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο", *Νέα Παιδεία*, 34 (1985): 147-56, Φ. Κ. Βώρου, "Για τη διαμόρφωση μιας διδακτικής της Ιστορίας", *Νέα Παιδεία*, 35 (1985): 143-46, Φ. Κ. Βώρου, "Η Ιστορία που δεν διδάσκεται", *Νέα Παιδεία*, 20 (1982): 123-24, Φ. Κ. Βώρου, "Τι μπορεί να σημαίνει ερώτηση κρίσης στην Ιστορία", *Νέα Παιδεία*, 34 (1985): 139-46, Φ. Κ. Βώρου, "Για την επίδραση της διδασκαλίας της ιστορίας στη διαμόρφωση των συνειδήσεων", *Τα Εκπαιδευτικά*, 44-45 (1997) 36-43, Α. Φερού, "Τι διδάσκει το σχολείο", *Εφημ. Το Βήμα*.

σης, τη σύγχρονη και πρόσφατη ιστορία, την εξέταση των κοινωνικών θεσμών, την άρση των ιστορικών μύθων και την αποκάλυψη της ιστορικής αλήθειας.²¹ Στην προσπάθειά της αυτή εφαρμόζει κυρίως την ιστορικο-συγκριτική, ερμηνευτική και κοινωνιολογική μέθοδο προσέγγισης και ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων και της ιστορικής δράσης.²²

Διαπιστώνεται πως τα περισσότερα από τα εγχειρίδια ιστορίας θεωρούν δεδομένη τη βιογενετική και πολιτισμική προβολική αντίληψη περί καταγωγής, η οποία αποδέχεται την εθνική ταυτότητα²³ και ομοιογένεια και απορρίπτει την ετερογενή πολιτισμικότητα -που συνδέεται άμεσα με το υπάρχον κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον ή “πεδίο”- και προβάλλουν συλλογικές ιστορικές εμπειρίες με έντονο το μυθικό τους υπόβαθρο. Το υπόβαθρο αυτό, με τη σειρά του, τα ανάγει σε μια ιστορική γραφή ενός απώτερου παρελθόντος, που δεν διακόπτεται, προφανώς για λόγους μιας αδιάσπαστης συνέχειας, από τους διαφορετικούς χώρους και χρόνους που βιώνονται από τους μαθητές. Ο συνεχής, αδιαφοροποίητος και αδιάσπαστος ιστορικός χωροχρόνος, σε μια οριζόντια και ρέουσα χρονική προοπτική, επειδή χρησιμοποιείται ως επιχείρημα, δεν επιτρέπει τη διάσπαση του εθνικού continuum στην ιστορία από διαφοροποιημένες, ως ένα βαθμό, πολιτισμικές ταυτότητες, ετερότητες ή συνετερότητες. Όμως απομακρυνόμαστε από την ανίχνευση, προβολή ή και παρουσίαση ενός δρώντος κοινωνικο-πολιτισμικού χωροχρόνου και δεν αποδεχόμαστε τα αποτελέσματα ενός κοινωνικοποιητικού και πολυπολιτισμικού “ασυνεχούς”, τόσο περισσότερο νομιμοποιούμε ένα εικονικό και εξιδανικευμένο εθνικό εγώ, το οποίο βρίσκεται μακριά από τις συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες, και επέκεινα του κοινωνικού πεδίου, μέσα στο οποίο εντάσσονται οι πολυπολιτισμικές ταξινομήσεις και διαχωρισμοί.²⁴

Όπως αναφέρει ο Φλουρής: «Είναι γνωστό, ότι η κάθε πολιτεία επιδιώκει να διαμορφώσει ιστορική και κοινωνική συνείδηση στα άτομά της μέσω της σκόπιμης επιλογής, αξιολόγησης και επιβολής της εκπαιδευτικής γνώσης και ενός συστήματος αξιών, τα οποία διοχετεύονται μέσω της εκπαίδευσης. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί προέκυψε ότι τα σχολικά βιβλία των μισών περίπου ευρωπαϊκών χωρών

²¹ Φ. Κ. Βώρου, “*Η Ιστορία που δεν διδάσκεται*”, όπ. π.

²² Πρβλ. Ch. Samaran (διευθ.), *Ιστορία και μέθοδοί της, τόμος Α΄, Γενικά Προβλήματα*, μτφρ. Ελ. Στεφανιάκη, Σειρά: Encyclopedie de la Pleiade, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1989, σελ. 205 κ.εξ.

²³ Η έννοια της “εθνικής ταυτότητας” είναι στενότερη σε σχέση με την έννοια της “πολιτιστικής ταυτότητας” που θεωρείται ευρύτερη, πρβλ. Μ.Δαμανάκη, *Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σελ. 30,

²⁴ Α. Κοντόνη, “Η διαμόρφωση της εθνικιστικής ιδεολογίας από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της μέσης εκπαίδευσης 1950-1974”, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 42 (1997) 30-39, Α. Λιάκος, “Το Παρελθόν ως Επιχείρημα”, *Εφημερίδα Το Βήμα*, Κυριακή, 12 Φεβρουαρίου 1995, Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *‘Τι είν’η Πατρίδα μας;’, Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997.

παρουσιάζουν μια εικόνα του κόσμου χρωματισμένη με συγκεκριμένα εθνικά συμφέροντα. Παρόμοια, άλλες έρευνες, διαπίστωσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια:

- Εστιάζονται κυρίως στην προβολή της εθνικής παράδοσης και ιστορίας.
- Προωθούν αισθήματα πατριωτισμού και νομιμοφροσύνης.
- Γράφονται με την προοπτική να εξυπηρετήσουν εθνικά συμφέροντα.
- Περνούν γνώσεις, υποβάλλουν ιδέες και επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική συνείδηση και να συμβάλλουν στη διατήρηση του υπάρχοντος status quo.
- Διαστρεβλώνουν τα γεγονότα και δεν ανανεώνονται συχνά.
- Παρουσιάζουν τους άλλους λαούς με ένα πλήθος ανακριβειών, συμβάλλοντας έτσι στην άμεση και έμμεση υποβάθμισή τους.
- Δεν προωθούν την κριτική σκέψη και αναπόφευκτα οι μαθητές συμφωνούν με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι συγγραφείς τους.

Όσον αφορά ειδικότερα στα βιβλία των κοινωνικών σπουδών, διαπιστώθηκε ότι επικεντρώνονται κυρίως σε εθνικά ζητήματα και στρατιωτικές και διπλωματικές υποθέσεις, ενώ ελάχιστη προσοχή δίνεται σε κοινωνικές, οικονομικές και επιστημονικές προσεγγίσεις, στην ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών, στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών και στις παγκόσμιες αξίες.»²⁵

Ο εθνοκεντρισμός, σε μια κατεξοχήν οικουμενική εποχή, τόσο ως προς την έρευνα, όσο και ως προς το επίπεδο της κοινοποίησης της έρευνας, της διδασκαλίας της ιστορίας και των ιστορικών αναγνώσεων, έχει πάψει να θεωρείται ως επαρκής αναλυτική κατηγορία. Η εθνοκεντρική αλλά και ευρωκεντρική οριακότητα, οδηγεί σε συρρίκνωση της συλλογικής μνήμης του ανθρώπου και σε μια απατηλή (ιλουζιονιστική) αντίληψη του ιστορικού γίγνεσθαι και της θέσης μας μέσα σ' ένα κοσμοσύστημα που το διατρέχει μια οικουμενική ιστορική συνάρτηση. Η ιστορία γίνεται πλέον ένα μουσείο που έχει χάσει την οργανική επαφή του με τον γύρω κόσμο. Η αντικειμενική πραγματικότητα επιβάλλει να αποκτήσουμε μια νέα συνείδηση ανοιχτή, απεριορίστη, αδέσμευτη, ανεξάρτητη από τις παραδοσιακές προκαταλήψεις και από μια προκαθορισμένη ιστορική αριμονία.²⁶

Ιδιαίτερα σήμερα, που όλο και περισσότερο η οικουμενική ιστορική συνάρτηση παρουσιάζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο εθνοκεντρισμός και κατά συνέπεια ο ευρωκεντρισμός, σαν πλαίσια αναφοράς, φαίνεται να λειτουργούν περιοριστικά και να δίνουν μια μονοδιάστατη θεώρηση των ιστορικών δεδομένων και της εθνικής ιστορίας μέσα στον σύγχρονο κόσμο, καθώς αποκλείουν την πολυδιάστατη

²⁵ Γ. Φλουρής, *Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων*, σελ. 2, στον παρόντα τόμο.

²⁶ Σπ. Ασδραχάς, ό.π.π.

θεώρηση (multidimensional perspective) και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (cross-cultural interaction). Είναι αυτό που είχε αναφέρει κάποτε ο Andre Malreaux, για την μουσειοποίηση της ιστορίας -ιδιαίτερα του δυτικού κόσμου- η οποία έχει χάσει την οργανική επαφή της με τον έξω κόσμο. Εκείνο που ουσιαστικά σήμερα αναζητείται στην ιστορία είναι η κατανόηση της ετερότητας και της μεταβολής μέσα από την αποδόμηση των εννοιών που αντιλαμβανόμαστε για το παρελθόν και την κριτική ανασύνθεσή του.²⁷

Η συνεχής ρευστότητα και η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας είναι φαινόμενο σύμφυτο με την ιστορία, σε βαθμό που ακόμα και το επιστημολογικό σύστημα που χρησιμοποιεί στην ανατομία των ιστορικών διαδικασιών υπόκειται στην ίδια διαδικασία αλλαγής και ανανέωσης. Οι έννοιες της αλλαγής και της μεταβολής είναι θέματα που παραμένουν επιστημολογικά και μεθοδολογικά ανοιχτά στο χώρο της ιστορίας και του πολιτισμού και είναι δύσκολα στην προσέγγισή τους.²⁸ Παρόλα αυτά, η ιστορία θα πρέπει να προσεγγίζει τις έννοιες αυτές με τρόπο που συνάδει προς την επιστημονική δεοντολογία, ξεκινώντας από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.

Οι μαθητές μέσω της σπουδής θεμάτων ιστορίας και πολιτισμού, εξοικειώνονται προς τον ιστορικό τρόπο σκέψης για την κατανόηση των σχέσεων που διατρέχουν τα ιστορικά γεγονότα (αίτιο, αποτέλεσμα, τυχαίο, αναγκαίο), με τον τρόπο εργασίας και τις τεχνικές που υιοθετεί η ιστορία (συλλογή, ταξινόμηση, έλεγχος και ερμηνεία του ιστορι-

²⁷ Π. Κονδύλης, “Το Έθνος στην πλανητική εποχή”, *Εφημερίδα Η Καθημερινή*, Κυριακή 7 Απριλίου 1996, P. L. Alston, “World Education and World History: an Introduction and Interpretation”, *World Education Encyclopedia*, ed. by G. Th. Kurian, Vol. I, 1988, Facts on File Publications, New York, Oxford, England, σσ.3-14, H.Bentley, “Cross-Cultural Interaction and Periodization in World History”, *American Historical Review*, June, 1996, pp. 749-768, Fr. Buell, “World studies for a multicultural era”, in: *The Social Studies*, 84/2 (1993) 62, S. H. Engle, “Global history”, in: L. C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of education*, v. 4, pp.438-442, W. A. Green, “Periodisation in European and world history”, in: *Journal of World History*, 3 (1992) 13-53, W. A. Green, “Periodising world history”, in: *History and Theory*, 34 (1995) 99-111, A. Hourdakis, “Global dimension via the teaching of the Ancient World: theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks”, in: *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1/2 (1996)157-182, A Hourdakis, “‘MADE IN...’ or teaching history in a global age”, υπό δημοσίευση στα Πρακτικά της WAER, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, P.Manning, “The problem of interaction in world history”, *American Historical Review*, 1996, σσ. 771-782, B. Mazlish, R. Bultjens (eds.), *Conceptualising Global History*, Boulder, Colo., Westview Press, 1993, National Center for History in the Schools (NCHS), *U. S. National Standards for United States History for Grades K-4*, Chapter 1: *Developing Standards in History for Students in Grades K-4*, Social Sciences Division, UCLA, Los Angeles, 1995, J. Slater, *Teaching history in the New Europe*, Cassel Council of Europe series, 1995, V. F. Weaver, Education that is multicultural and global, an imperative for economic and political survival, in: *The Social Studies* 79/3(1988)108, Frank J. Yurco, , “How to Teach Ancient History: A Multicultural Model”, in: *American Educator*, 18/1 (1994) 32,36-37.

²⁸ Πρβλ. Α. Marwick, *Εισαγωγή στην Ιστορία*, μτφρ. Κ. Τρίγκου, Σειρά: Open University, Αθήνα, Π. Κουτσουμπός, 1985, σσ. 27-31, Σ. Δημητρίου-Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, όπ.π., σ. 13.

κού υλικού, διατύπωση υποθέσεων, συναγωγή βασικών αρχών, κλπ.), με την ανάπτυξη ενός πνεύματος αντικειμενικότητας και τη διερεύνηση των ιστορικών γεγονότων, με την προβολή βασικών κοινωνικών αξιών που βρίσκονται σε συνάρτηση με τις συνθήκες ζωής και τις διαμορφωθείσες ανάγκες, με την διαθεματική προσέγγιση και με τη μελέτη βασικών ιστορικών προτάσεων (όπως π.χ. ότι η ιστορική και πολιτιστική εξέλιξη είναι προϊόν σταθερού, μακροχρόνιου και σκληρού αγώνα του ανθρώπου με τη φύση).²⁹

Αυτό που λείπει σήμερα είναι ο στοχασμός και η συζήτηση πάνω στην ιστορία της ιστοριογραφίας, στο θεωρητικό της υπόβαθρο και στις επιστημονικές τάσεις της, στα εργαλεία ανάλυσής της. Δεν πρέπει να «κονσερβοποιείται» η γνώση μέσα σ' ένα εγχειρίδιο. Τα εγχειρίδια που ωφελούν είναι αυτά που αναφέρονται στις τεχνικές της ιστορίας (παλαιογραφία, νομισματική, χρονολογικά συστήματα, επιγραφική, εφαρμογές των μαθηματικών...), τα κατά ιστορικές περιόδους και κλάδους εγχειρίδια, όπου, χωρίς υπέρμετρη φακτολογία (παράθεση γεγονότων) δίνεται με συνθετικό τρόπο η κεκτημένη γνώση ως προς το αντικείμενο, τις πηγές, τη βιβλιογραφία, τους προβληματισμούς και τις νέες προοπτικές.³⁰

Το κριτήριο των γενικεύσεων στην ιστορία που αποτελεί σήμερα ένα ανοικτό επιστημολογικό και μεθοδολογικό πρόβλημα θα πρέπει να είναι περιορισμένο στην παρουσίαση του ιστορικού υλικού. Γενικά, το θέμα των γενικεύσεων προκαλεί έντονες συζητήσεις. Η γενίκευση, βέβαια, αποτελεί βασικό και εκ των ων ουκ άνευ όρων της επιστημονικής αναζήτησης, όμως παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα στις επιστήμες του υπεροργανικού χώρου, λόγω της μειωμένης ομοιότητας (ομοιοτήτων) στο πεδίο της εμπειρικής πραγματικότητας, γι' αυτό θα πρέπει κανείς να στέκεται κριτικά απέναντί τους - ιδιαίτερα στην ιστορία. Συνήθως, υιοθετούνται γενικεύσεις διαφόρων κατηγοριών: ως προς το εύρος τους, την εννοιολογική διάσταση και συναισθηματική τους φόρτιση, την ταξινομική τους υφή (classificatory / labeling generalizations).³¹

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, οποιαδήποτε πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας δεν πρέπει να προσεγγίζεται σαν αυτόνομη και κλειστή μονάδα (η έρευνα αναπροσανατολίζεται, εκσυγχρονίζεται και διευρύνεται) ούτε και από τη χρησιμοθηρευτική της διάσταση. Έτσι διαμορφώνεται η ιστορική συνείδηση και η επιστημονική γνώση τοποθετείται στην ιστορική της διάσταση. Το μέγιστο ζητούμενο είναι η κατάργηση των ιδεολογικών μηχανισμών που καθορίζουν τη διάχυση και δεξίωση των ιστορικών γνώσεων, ο συνδυασμός εργαστηρίου και διδασκαλίας, η ιστορικοποίηση των αντικειμένων της επιστήμης, η συνειδητοποίηση της ιστορικότητας των αντικειμένων της και συνεπώς της ελλειμματικότητας των προτάσεών μας.

²⁹ Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, *Στα πολύ παλιά χρόνια*, όπ.π., Α. Marwick, όπ. π.

³⁰ Σπ. Ασδραχάς, όπ. π.

³¹ Ε. Πρεβελάκης, "Το πρόβλημα των γενικεύσεων στην ιστορία", *Μνήμων*, 8 (1980-82) 204-225.

7.2.5 Αξιολόγηση του υπάρχοντος υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού

Συνοπτικά και επιγραμματικά και με βάση το θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, παραθέτουμε αξιολογημένο το διδακτικό υλικό, που διακρίναμε από θετικό έως και αξιόλογο. Όπως έχει ήδη λεχθεί, η ιστορία είναι έννοια πολυσήμαντη: εκφράζει την ιστορία ως ιστοριογραφία, την ιστορία ως συλλογικό παρελθόν και ως σημαντικές στιγμές, την ιστορία ως καταγραφή γενικότερων κοινωνικών συνθηκών, πολιτισμικών στοιχείων, γεωφυσικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, καθώς και δημογραφικών στοιχείων, την ιστορία ως πρόοδο του ανθρώπινου πνεύματος, την ιστορία του ανθρώπινου χεριού, τη ιστορία ως προφορική παράδοση, την ιστορία ως άενη κίνηση της κοινωνικής πραγματικότητας και των κοινωνικών αλλαγών.³² Στα περισσότερα, ωστόσο, εγχειρίδια που αξιολογήθηκαν με βάση το παραπάνω θεωρητικό, επιστημολογικό και μεθοδολογικό- διδακτολογικό πλαίσιο, η αντιμετώπιση της ιστορίας έχει να κάνει σαφώς με τη δεύτερη διάσταση, της ιστορίας δηλαδή ως εθνικού συλλογικού παρελθόντος και ως «σημαντικών στιγμών».

Αυτή ακριβώς η διάθεση καταγράφεται στην επιλογή κεφαλαίων της ελληνικής ιστορίας που αποτελούν τις πιο γνωστές περιόδους του συλλογικού ιστορικού εθνικού παρελθόντος, οι οποίες προσεγγίζονται σαν αυτόνομες και κλειστές μονάδες. Η ανάλυση, λοιπόν, των υλικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, έδειξε ότι από τα υλικά ένα μεγάλο ποσοστό φαίνεται να μην εναρμονίζεται, σε μεγάλο βαθμό με τις παραμέτρους που αναπτύξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας παρατηρούμε ότι αυτή πραγματεύεται μόνο από το υλικό των Ιωαννίνων³³, χωρίς υπέρμετρες εθνικιστικές λογικές. Η προσέγγιση ακόμα και μέσα από τις ενότητες που έχουν καθαρά χαρακτηριστικά ιστορικό “γίνεται με γνώμονα τον *απαλλαγμένο από μισαλλοδοξία πατριωτισμό σε αρμονική σύζευξη με το πνεύμα συναδέλφωσης των λαών*».

Επίσης, το περιεχόμενο του υλικού από τα Ιωάννινα φαίνεται να εναρμονίζεται πάρα πολύ με τον κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο που διαβιούν οι μαθητές. Όπως, άλλωστε, φαίνεται μέσα από τις σελίδες του, το υλικό προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το πώς είναι οργανωμένη η ζωή των μελών της ελληνικής πα-

³² Σ. Δημητρίου- Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, ό.π., σσ.16-17.

³³ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Α. Λεοντάρης, Δ. Τουλούπης, *Η ζωή μας και η ιστορία μας. Στοιχεία πολιτισμού*, τεύχος πρώτο, Ιωάννινα, 1989, 69σ. Α. Λεοντάρης, Δ. Τουλούπης, *Η ζωή μας και η ιστορία μας. Στοιχεία πολιτισμού*. (τεύχος δεύτερο;), Ιωάννινα, 1991, 103 σ. Α. Λεοντάρης, Δ. Τουλούπης, *Η ζωή μας και η ιστορία μας. Στοιχεία πολιτισμού*, τεύχος τρίτο, Ιωάννινα, 1992, 130σ.

ροικίας και να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στο φαινόμενο της μετανάστευσης, αλλά και στην πολιτισμική πολυμορφία στην οποία καλούνται να ζήσουν. Τέλος, ένα περιορισμένο άνοιγμα του υλικού προς τον κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο διαβίωσης των μαθητών εντοπίζεται από το Wiesbaden.³⁴

Ως προς το κριτήριο των συγκρίσεων και των αλληλεπιδράσεων στην ιστορία, σε αρκετά κεφάλαια του υλικού των Ιωαννίνων και ιδιαίτερα στο τρίτο τεύχος, βλέπουμε να γίνονται συγκριτικές προσεγγίσεις και το υλικό να ενθαρρύνει τους μαθητές στο να αναζητήσουν στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού της χώρας υποδοχής, συγκριτικά με την Ελλάδα.³⁵ Γενικά, όμως, το υλικό δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο και το μαθητή, ιδιαίτερα μέσα από την πλούσια εικονογράφηση του, για τέτοιου είδους διαπολιτισμικές ή πολυπολιτισμικές συγκρίσεις. Άλλωστε το πρόβλημα των δια-πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων (cross-cultural interaction) στην ιστορία αποτελεί ιδιαίτερα σήμερα ελκυστικό χώρο μελέτης της παγκόσμιας ιστορίας, αλλά και μεθοδολογική προσέγγιση.³⁶

Προσπάθεια καταβάλλεται μέσα από το υλικό της Αυστραλίας, ώστε αυτό να ανοιχτεί προς την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής ή σε οικουμενικά και περιβαλλοντολογικά θέματα, αλλά η προσπάθειά του αυτή είναι περιορισμένη και ουσιαστικά εγκλωβισμένη, αφού δεν συνδέεται και δεν συνέχεται με το κύριο κομμό του υλικού που αφορά την ελληνική παράδοση και ιστορία.

Ως μια γενική διαπίστωση, που αφορά σχεδόν όλα τα εγχειρίδια της Αμερικής³⁷, Καναδά³⁸ και, περισσότερο, της Αυστραλίας³⁹, αλλά και σε κάποιο βαθμό αυτά της

³⁴ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Υλικά διδασκαλίας για το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας 'Ελληνικά', *Μαθαίνω και Διαβάζω Ελληνικά*, τεύχη 1-8, HIBS, Wiesbaden, 1993-1996.

³⁵ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Α. Λεοντάρης, Δ. Τουλούπης, *Η ζωή μας και η ιστορία μας. Στοιχεία πολιτισμού*, τεύχος πρώτο, Ιωάννινα, 1989.

³⁶ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Α. Λεοντάρης, Δ. Τουλούπης, *Η ζωή μας και η ιστορία μας. Στοιχεία πολιτισμού*, τεύχος τρίτο, Ιωάννινα, 1992.

³⁷ Πρβλ. *infra*.

³⁸ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Β. Τσιαμπούσης (συντονιστής-συγγραφέας), Π. Κλέντρου, Γ. Ρίζου-Πρωτόπαπα, Κ. Σαββάκης, Α. Τάτλα-Beidler, Φ. Τόττα, Θ. Χατζής (συγγραφείς), *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας, Για τα παιδιά της Τετάρτης Δημοτικού*, Έκδοση της Ελληνικής Κοινότητας Μητροπολιτικού Τορόντο, Τμήμα Παιδείας, Τορόντο, 1994, Γ. Ρίζου (εποπτεία-καθοδήγηση), Βυζαντινή Ιστορία Ελληνική Κοινότητα Μητροπολιτικού Τορόντο, χ.χ.ε., *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων*, πρώτη λυκείου, Ελληνική Κοινότητα Μητροπολιτικού Τορόντο, Γραφείο Παιδείας, χ.χ.ε., *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων*, δευτέρα λυκείου, Ελληνική Κοινότητα Μητροπολιτικού Τορόντο, Γραφείο Παιδείας, χ.χ.ε., *Ιστορία Νεώτερη- Σύγχρονη- Ελληνική- Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, γ' λυκείου, Ελληνική Κοινότητα Μητροπολιτικού Τορόντο, Γραφείο Παιδείας, χ.χ.ε.

³⁹ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, *Ελληνικό Κολέγιο ΟΜΗΡΟΣ, Ελληνική Γλώσσα και Παράδοση* (3) (Μέρος Α'), Οι Έλληνες (Αρχαία Ιστορία), για την Α/Β τάξη Γυμνασίου, *Ελληνική Γλώσσα και Παράδοση* (5) (Μέρος Α'), *Θρησκευτικά, για την Γ/Δ τάξη Γυμνασίου*, OMIROS College Publications.

Ολλανδίας⁴⁰, η ελληνική μειονότητα, η ιστορία της, η τέχνη της, οι αξίες της, τα έθιμα και οι παραδόσεις της δεν προβάλλονται και δεν προάγονται μέσα από το πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής, σε ένα σημαντικό μέρος του υλικού που αξιολογήθηκε. Παρά ταύτα, πρέπει να επισημανθεί πως το γλωσσο-πολιτισμικό υλικό από την Ολλανδία προσανατολίζει το δάσκαλο σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση με τη βοήθεια των μύθων. Η διαπολιτισμική αυτή αλληλόδραση είναι εμφανής στο υλικό που αναφέρεται στον άνθρωπο, στη γραφή και στην ιστορία του βιβλίου.

Επιπρόσθετα, το υλικό των Ιωαννίνων φαίνεται να διαπνέεται από το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας και να δίνει μια οικουμενική διάσταση στο περιεχόμενό του.

Μέρος του υλικού του Wiesbaden φαίνεται να εναρμονίζεται περισσότερο με το πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής, αν και ο τίτλος του δεν είναι σαφής και δεν ανταποκρίνεται πλήρως στο περιεχόμενό του, εφόσον αυτό δεν αναφέρεται μόνον στα “κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα της Ελλάδας.

Ως προς την άμβλυνση των κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών και πολιτιστικών στερεοτύπων, την ξενοφοβία και το ρατσισμό που αποτελούν βασικές, επίσης, μεταβλητές του θεωρητικού μας πλαισίου, διαπιστώσαμε ότι από τα αξιολογούμενα υλικά, μόνο το υλικό των Ιωαννίνων και αυτό της Νέας Υόρκης που αναφέρεται στους Μίνωες και τους Μυκηναίους θεωρούνται ικανοποιητικά.

Αναφορικά με την παρουσίαση και την προβολή ειρηνικών φάσεων στην ιστορία, και πάλι στο υλικό από τα Ιωάννινα δίδεται έμφαση στις ειρηνικές περιόδους και στην πολιτιστική δραστηριότητα των ανθρώπων⁴¹, αλλά και της Ολλανδίας, που στις περισσότερες σελίδες του παρουσιάζει δημιουργικές και ειρηνικές φάσεις της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού, κυρίως μέσα από τα ελληνικά μυθολογικά μοτίβα. Ως ένα βαθμό ειρηνικά μηνύματα παρουσιάζονται και στο υλικό του Wiesbaden. Αν και η υπεράσπιση της ειρήνης δεν φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα στα τεύχη της Αυστραλίας⁴², παρόλα αυτά, παρουσιάζονται δημιουργικές και ειρηνικές φάσεις ή περιόδοι της ελληνικής ιστορίας, οι οποίες όμως a priori πυρπολούνται από αναφορές που έχουν να κάνουν με την υπερβολική έξαρση της ανδρείας και της γενναιότητας, παρουσιάζοντας έτσι μια αντίφαση.

⁴⁰ Πρβλ. infra.

⁴¹ Πρβλ. A Hourdakis, “Global dimension via the teaching of the Ancient World: theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks”, in: *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1/2(1996)157-182.

⁴² Βέβαια, στη σύγχρονη βιβλιογραφία η διδασκαλία για την ειρήνη θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της ιστορίας, πρβλ. C.McCarthy, “Why We Must Teach Peace”, in: *Educational Leadership*, 50/1(1992)6-9, J.T.Patterson, “Learning Peace”, in: *Adult Learning* 3/1(1991)13-14, Unesco, *Education for International co-operation and Peace at the Primary-School Level*, Unesco, 1983.

Επίσης, το βιβλίο, από τη Νέα Υόρκη, που αναφέρεται στο Μινωικό πολιτισμό προβάλλει, κυρίως, τις δημιουργικές φάσεις και ειρηνικές περιόδους του πολιτισμού αυτού. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνεται, το εγχειρίδιο αυτό αποτελεί μία 'επίσκεψη' και ένα 'ταξίδι' στον ειρηνικό και χαρούμενο λαό της Κρήτης. Αν και η θέση αυτή αποτελεί ακόμα μία ανεπιβεβαίωτη γενίκευση, με την έννοια ότι σύγχρονες έρευνες⁴³ έχουν δείξει ότι δεν μπορούμε να μιλάμε, με απόλυτη βεβαιότητα, για μια συνεχώς παρούσα *paq minoica*.

Σε ό,τι αφορά το σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του παιδιού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτός εμφανίζεται, με τρόπο έμμεσο, σε μέρος του υλικού της Νέας Υόρκης,⁴⁴ ενώ δεν φαίνεται να προβάλλεται με τρόπο άμεσο και σαφή μέσα από τις σελίδες του υλικού της Ολλανδίας, παρά μόνον ερμηνεύοντας ορισμένους από τους μύθους και ιδιαίτερα εκείνους του Αισώπου. Πάντως, ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του παιδιού φαίνεται να δίνει και το υλικό του Wiesbaden.⁴⁵ Το υλικό των Ιωαννίνων, επίσης, καλλιεργεί το πνεύμα της ισότητας μεταξύ των μαθητών, αλλά και γενικότερα μεταξύ των ανθρώπων, όπως και το υλικό της Αυστραλίας.

Τέλος, ο σεβασμός προς τη φύση και τη ζωή, που αποτελεί βασική, επίσης, παράμετρο του θεωρητικού μας πλαισίου, βλέπουμε να τον αναπτύσσει το υλικό της Αυστραλίας, σε μερικές περιπτώσεις, τις περισσότερες όμως φορές με τρόπο που παραπέμπει σε μια τουριστική διαφήμιση. Ο σεβασμός προς τη ζωή και τη φύση μόνον έμμεσα θα μπορούσαμε να πούμε ότι προβάλλεται και από το υλικό του Καναδά, και μάλιστα στις σελίδες εκείνες που αναφέρονται στη Βυζαντινή αυτοκρατορία, όπου υπάρχουν αναφορές στην καθημερινή ζωή, στην αγορά, στο θέατρο, στις τέχνες, σε τοπία, σε νησιά, σε θάλασσες, κλπ. Τέλος, η ανάπτυξη του σεβασμού προς τη φύση και τη ζωή προβάλλεται μέσα από αυτή καθαυτή την επιλογή των μύθων, τόσο του Αισώπου, όσο και των άλλων μύθων, και φανερώνει μια εναρμόνιση φύσης-κοινωνίας-ανθρώπου, στο υλικό της Ολλανδίας.

Παράλληλα, η αξιολόγηση των υλικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού έδειξε ότι από τα υλικά, ένα μεγάλο ποσοστό φαίνεται να εναρμονίζεται με το γενικό πλαίσιο των αρχών του Ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού, ενώ ένα άλλο να διαφοροποιείται σε σχέση με τις αρχές αυτές.

⁴³ Πρβλ. Α. Χουρδάκη, *Η Αγωγή στη Μινωική Κρήτη, Σχεδίασμα Μελέτης*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1992 όπου και η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία.

⁴⁴ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Εμμανουήλ Χατζηεμμανουήλ, Paul Mackendrick Τα Χρυσά Χρόνια της Αθήνας *The Golden Age of Athens*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1979.

⁴⁵ Τεύχος 8.

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του υλικού των Ιωαννίνων έδειξε ότι το υλικό που εμπεριέχεται σε αυτό φαίνεται να εναρμονίζεται, σε μεγάλο βαθμό, με το γενικό πλαίσιο των αρχών του ελληνικού Α.Π. για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού⁴⁶ και παράλληλα να ακολουθεί τους γενικούς στόχους, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν από το “*Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Γερμανίας*” που συντάχθηκε από ομάδα ειδικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Βέβαια, το υλικό, αν και είναι προσεκτικό ως προς την επιλογή των συγκεκριμένων θεμάτων, δεν φαίνεται να εντάσσει και να εξετάζει συγκριτικά στα δύο πρώτα τεύχη του τα συγκεκριμένα θέματα σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό ή και παγκόσμιο ιστοριογραφικό και πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς⁴⁷, ούτε να τα προσεγγίζει συγκριτικά με την ιστορία της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, στο τρίτο τεύχος του υλικού υπάρχουν αρκετά ανοίγματα προς την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία⁴⁸ και όπως τονίζεται: “*αυτά θα μπορούσαν με ανάλογη διδακτική προσέγγιση να ανοίξουν το θεμελιώδες κεφάλαιο της ευρωπαϊκής ένωσης και να αρχίσουν να προσεγγίζουν την ύπαρξη μιας ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας που στο μέλλον θα αποκτήσει και η ελληνική παιδεία*”. Έτσι οι μαθητές μπορούν να πάρουν μια εικόνα σημαντικών γεγονότων από την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία που συνδέονται με την ελληνική.

Προς την ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και το περιεχόμενο του υλικού της Νέας Υόρκης, της Αυστραλίας και το γλωσσοπολιτισμικό υλικό της Ολλανδίας.

Σχετικά με το θεωρητικό μας πλαίσιο που σχετίζεται με το γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών, μπορούμε συνοπτικά να πούμε τα εξής: το υλικό των Ιωαννίνων φαίνεται ότι είναι σαφώς προσαρμοσμένο στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών καθώς και μέρος του υλικού της Νέας Υόρκης⁴⁹, αλλά και της Ολλανδίας.

⁴⁶ Σύμφωνα με το οποίο μέσα από την ιστορία οι μαθητές πρέπει “να έρθουν σε πρώτη γνωριμία με τον ιστορικό βίο του ελληνικού έθνους και της ιδιαίτερης πατρίδας τους”, “να κατανοήσουν την ιστορική συνέχεια του Έθνους και την προσφορά του στην εξέλιξη του πολιτισμού”, “να αναπτύξουν το συναίσθημα της αγάπης προς την Πατρίδα και τα δημοκρατικά ιδεώδη”, πρβλ. το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, στο Παράρτημα του Βιβλίου *Στα πολύ παλιά χρόνια, Ιστορία Γ΄ Δημοτικού*, Βιβλίο για το Δάσκαλο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1994, σελ. 171.

⁴⁷ Πρβλ. το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, όπ.π., όπου σκοπός είναι να βοηθήσει τα παιδιά να «πάρουν μια γενική εικόνα των πιο σημαντικών γεγονότων από την παγκόσμια ιστορία, εκείνων που συνδέονται με την ελληνική ή διαδραμάτισαν αποφασιστικό ρόλο για τις τύχες του κόσμου».

⁴⁸ Στοιχείο που κρίνεται πολύ θετικό και μάλιστα σε συνδυασμό με τις νέες μεθόδους και προβληματικές της ιστορίας, πρβλ. ενδεικτικά Γ. Δερτιλής, Β. Κρεμμυδάς, Α. Λιάκος, Α. Κύρτσος, Δ. Κυρτάτσας, “Η πανεπιστημιακή διδασκαλία της ιστορίας”, *Σύγχρονα Θέματα*, 112 (1989).

⁴⁹ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Εμμανουήλ Χατζηγεμμανουήλ, Paul Mackendrick Τα Χρυσά Χρόνια της Αθήνας *The Golden Age of Athens*, New York, N.Y., Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1979, Φ.Κ.Λίτσα, *Αρχαία Ελληνική Ιστορία, Μια γενική διαχρονική σπουδή της αρχαίας ελληνικής ιστορίας με ειδικές εργασίες και υλικό για τους μαθητές των Ελληνικών σχολείων στην Αμερική*, Τετάρτη Τάξη, Νέα Υόρκη, 1994

Προχωρώντας στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο της παροιχίας, μπορούμε να πούμε ότι, μόνο το υλικό των Ιωαννίνων φαίνεται να αντλεί ή να παραπέμπει σε κάποια στοιχεία από την ιστορία και τον πολιτισμό της παροιχίας, κυρίως μέσα από την οικογενειακή και κοινωνική ζωή.

Αναφορικά με την περιγραφή και αφήγηση που χαρακτηρίζουν τα υλικά που εξετάστηκαν, έχουμε να παρατηρήσουμε συνοπτικά τα εξής: Το υλικό των Ιωαννίνων, σε μεγάλο βαθμό, φαίνεται να αποφεύγει την απλή περιγραφή και αφήγηση και σε ορισμένες περιπτώσεις αναζητά την ανάλυση και ερμηνεία των γεγονότων συσχετίζοντάς τα με το ευρύτερο διεθνικό πλαίσιο, κυρίως στα τελευταία τεύχη. Προς αυτήν την κατεύθυνση φαίνεται ότι βρίσκεται και το υλικό της Νέας Υόρκης, το οποίο, ορισμένες φορές, αναζητά μια βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων συσχετίζοντάς τα με το ευρύτερο διεθνικό πλαίσιο. Όμως, και το υλικό της Ολλανδίας φαίνεται να αναζητά, εκεί που προσφέρεται, τις βαθύτερες αναλύσεις και ερμηνείες των ιστορικών και πολιτιστικών δεδομένων.

Αναφορικά με το κριτήριο της μακράς διάρκειας μέσα από την ιστορία, φαίνεται ότι το υλικό των Ιωαννίνων, ιδιαίτερα μέσα από τα στοιχεία του πολιτισμού, της ιστορίας και της ελληνική μυθολογίας, να προβάλλει σαφώς την έννοια της μακράς διάρκειας και να βοηθάει τους μαθητές να διαισθανθούν τη διάρκεια της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού και τη διαχρονική τους αξία. Το υλικό επίσης της Ελληνικής Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής Βορείου και Νοτίου Αμερικής, που αναφέρεται στον Μινωϊκό και Μυκηναϊκό πολιτισμό, δίδει έμφαση στον χρόνο της μακράς διάρκειας εξετάζοντας συνθετικά μεγάλες περιόδους από τις οποίες διήλθαν οι πολιτισμοί αυτοί. Τέλος, η έννοια της μακράς διάρκειας τόσο στην ιστορία, όσο και στον πολιτισμό, φαίνεται να κάνει αρκετά έντονη την παρουσία της στο υλικό της Ολλανδίας, αφού τα θέματα με τα οποία καταπιάνεται είναι θέματα τα οποία έχουν ξεπεράσει, ως μύθοι πλέον, τα χρονικά περιθώρια και έχουν φτάσει να αποτελούν βιώματα ακόμα και του σήμερα.

Περνώντας στο κριτήριο των γενικεύσεων στην ιστορία, που αποτελεί σήμερα ένα ανοικτό επιστημολογικό και μεθοδολογικό πρόβλημα, όπως έχει ήδη επανειλημμένα τονιστεί,⁵⁰ φαίνεται ότι είναι περιορισμένο στην παρουσίαση του υλικού των Ιωαννίνων, το οποίο γενικά αποφεύγει τις γενικεύσεις. Περιορισμένες, πάντως, φαίνεται να είναι και οι γενικεύσεις μέσα στο υλικό της Νέας Υόρκης⁵¹. Αντίθετα, σε άλλο υλι-

⁵⁰ Πρβλ. ενδεικτικά, Ε. Πρεβέλακη, "Το πρόβλημα των γενικεύσεων στην ιστορία", *Μνήμων*, 8(1980-82)204-225.

⁵¹ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Ν. Βαρθή, *Οι Έλληνες στην εποχή του Χαλκού. Οι Μίνωες (1)*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1979, Ν. Βαρθή, *Οι Έλληνες στην εποχή του Χαλκού. Οι Μυκηναίοι (2)*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1981.

κό της Νέας Υόρκης που παρουσιάζονται γενικεύσεις, δημιουργείται μία σύγχυση που προέρχεται από την προσπάθεια αναζήτησης και αναγνώρισης όμοιων στοιχείων μέσα στα γεγονότα και τις καταστάσεις.⁵²

Ως προς το κριτήριο που αφορά τις έννοιες της αλλαγής και της μεταβολής, παρατηρούμε ότι το υλικό των Ιωαννίνων προσεγγίζει τις έννοιες αυτές είτε μέσω της εικόνας, είτε μέσω του γραπτού λόγου, με σωστό τρόπο. Μέσα από το υλικό φαίνεται η ιστορική και πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου ως προϊόν σταθερής και σκληρής πάλης, που θα τον οδηγήσει την πρόοδο. Με παρόμοιο τρόπο αντιμετωπίζει την έννοια της αλλαγής και της μεταβολής και μέρος του υλικού της Νέας Υόρκης, ειδικότερα το βιβλίο που αναφέρεται στο Μινωϊκό και Μυκηναϊκό πολιτισμό.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσής μας, η παρουσίαση των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού στα διάφορα διδακτικά υλικά που αξιολογήθηκαν γίνεται από διάφορες προσεγγίσεις και προοπτικές. Ιδιαίτερα στο υλικό των Ιωαννίνων υπάρχουν πολλά σημεία (λέξεις-κλειδιά που συνδέονται με κρίσιμες ιστορικές κατηγορίες ανάλυσης και βοηθούν ακριβώς στην εννοιολογική προσέγγιση της ιστορίας, ερωτήματα, εικόνες), τα οποία παραπέμπουν στο χώρο της ανθρωπολογίας, της εθνολογίας, της κοινωνιολογίας, της αρχαιολογίας, και της οικονομίας. Προσέγγιση γίνεται και μέσω της λογοτεχνίας⁵³, της ιστορίας της τέχνης, ή μέσω της γεωγραφίας, όπως φαίνεται από την πληθώρα των χαρτών, εικόνων, φωτογραφιών, κλιματολογικών στοιχείων, κλπ. Με ανάλογο τρόπο και μέρος του υλικού της Νέας Υόρκης φαίνεται να ανασυνθέτει ιστορικο-ερμηνευτικά τον πολιτισμό των Μινωιτών και των Μυκηναίων με βάση τα αρχαιολογικά ευρήματα.⁵⁴

Διαβάζοντας κανείς το υλικό των Ιωαννίνων διαπιστώνει, από την πρώτη κιόλας στιγμή, ότι το βάρος πέφτει κυρίως στα στοιχεία πολιτισμού και στα ελληνικά ήθη και έθιμα. Στην παρουσίαση τόσο των ιστορικών, όσο και των πολιτισμικών στοιχείων, το υλικό φαίνεται να δίδει μεγάλη έμφαση τόσο στην κοινωνική, όσο και στην πολιτιστική ιστορία. Δεν αγνοεί δε την ιστορία των θεσμών και την ιστορία των ιδεών. Μέρος και του υλικού της Νέας Υόρκης φαίνεται να δίνει έμφαση στην κοινωνική και πολι-

⁵² Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Φ.Κ.Λίτσα, *Αρχαία Ελληνική Ιστορία, Μια γενική διαχρονική σπουδή της αρχαίας ελληνικής ιστορίας με ειδικές εργασίες και υλικό για τους μαθητές των Ελληνικών σχολείων στην Αμερική*, Τετάρτη Τάξη, Νέα Υόρκη, 1994.

⁵³ Αυτού του είδους η προσέγγιση, δηλαδή η ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία και η λογοτεχνία μέσα από την ιστορία εκφράζει σύγχρονα ρεύματα στο χώρο της ιστορικής επιστήμης, πρβλ. D.Prochaska, *History as Literature, Literature as History, Cagayous of Algiers*, in: *American Historical Review*, 101/3 (1996)671-711, ή της διδακτικής της ιστορίας, πρβλ. J.E.van Middendorp, S.Lee, *Literature for Children and Young Adults in a History Classroom*, in: *The Social Studies*, 85/3(1994)87-120.

⁵⁴ Ν. Βαφδή, *Οι Έλληνες στην εποχή του Χαλκού. Οι Μυκηναίοι (2)*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1981.

τιστική ιστορία, στην ιστορία των θεσμών και στις διεθνείς σχέσεις.

Αναφορικά με το είδος των επιστημονικών προσεγγίσεων, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε το υλικό των Ιωαννίνων και το μέρος του υλικού της Νέας Υόρκης, που αναφέρεται στους Μινώες και τους Μυκηναίους, ακολουθούν την ιστορικο-συγκριτική και κοινωνιολογική προσέγγιση.

Σε ό,τι αφορά τη βιωματική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων που παρουσιάζονται στα υλικά, εντοπίζουμε ότι το υλικό των Ιωαννίνων, το υλικό της Ολλανδίας και εν μέρει το υλικό του Wiesbaden φαίνεται να προσεγγίζουν τα ιστορικά και πολιτισμικά θέματα βιωματικά και να τα συσχετίζουν με τις εμπειρίες των μαθητών.

Ως προς τις εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, το υλικό των Ιωαννίνων χρησιμοποιεί και παρέχει μεθοδολογική και διδακτική ευελιξία στο δάσκαλο να λειτουργήσει δημιουργικά χωρίς να παραμένει άκριτος καταναλωτής της οργανωμένης διδασκαλίας. Ανάλογα, και το υλικό της Αυστραλίας και του Wiesbaden χρησιμοποιούν εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, ιδιαίτερα το πρώτο, με το παιχνίδι ανάληψης ρόλων και τη δραματοποίηση για την εμπέδωση των θεμάτων του, ενώ οι διδακτικές μέθοδοι που καλείται να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος για το γλωσσολογικό υλικό της Ολλανδίας είναι ποικίλες: θέατρο, παιχνίδι, χορός, τέχνη, μουσική, εκθέσεις, εξιστορήσεις περιπετειών.⁵⁵

Αναφορικά, τώρα, με την ολιστική προσέγγιση των θεμάτων της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού, παρατηρούμε ότι η παρουσίασή τους διαφοροποιείται στα διδακτικά υλικά που αξιολογήθηκαν. Το υλικό των Ιωαννίνων φαίνεται να ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία των ιστορικών και πολιτισμικών θεμάτων. Η ολιστική προσέγγιση, η οποία ήδη εντοπίζεται στον τίτλο του βιβλίου (*Η Ζωή μας...*), σχετίζεται με τα στοιχεία εκείνα όπου ο άνθρωπος ζώντας μέσα στο περιβάλλον του, έμψυχο και άψυχο, δραστηριοποιείται σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό και βρίσκεται σε μια εσωτερική και εξωτερική αρμονία με τη φύση και τον κόσμο⁵⁶. Ολιστική, ως ένα σημείο, είναι και η προσέγγιση των θεμάτων του Μινωϊκού και Μυκηναϊκού πολιτισμού, στο υλικό της Νέας Υόρκης.⁵⁷

Αν και ο πολυνοηματικός και πολυεπίπεδος τρόπος σκέψης και πρόσληψης του κόσμου απουσιάζει από ένα μέρος του υλικού της Νέας Υόρκης, αξίζει να αναφέρουμε

⁵⁵ Τερέζα Βρανά, Ιωάννα Σπανού, Μαρία Προκοπέα, Βάνα Γούλα, *Οι Μύθοι..., ABC, ZEG Project*, Amsterdam, Nederland, 1987, 1995

⁵⁶ Πρβλ. Pierre Weil, *L'art de vivre en paix. Vers une nouvelle conscience de la paix*, Unesco, Paris, 1990

⁵⁷ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Ν. Βαρδή, *Οι Έλληνες στην εποχή του Χαλκού. Οι Μινώες (1)*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1979, Ν. Βαρδή, *Οι Έλληνες στην εποχή του Χαλκού. Οι Μυκηναίοι (2)*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1981.

τον 'κόσμο του Περικλή', που δίδει μια ολιστική, θα λέγαμε, προσέγγιση στη διδασκαλία των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού μέσα από την κοινωνία, το φυσικό περιβάλλον, την τέχνη και τη ζωή των ανθρώπων της εποχής.⁵⁸ Πολυνοηματικό και πολυεπίπεδο τρόπο πρόσληψης του κόσμου εμφανίζεται να έχει και το υλικό των Ιωαννίνων. Η πολυνοηματική και πολυεπίπεδη πρόσληψη επιτυγχάνεται ταυτόχρονα μέσα από διάφορα επίπεδα, γεωγραφικό, δημογραφικό, πολιτικό, κοινωνικό αρχιτεκτονικό, πολιτιστικό.⁵⁹ Αλλά και μέσα από το θρησκευτικό, το παραδοσιακό, το καλλιτεχνικό και το πολιτισμικό επίπεδο φαίνεται να συνδυάζονται *in situ*. Σ' αυτό, συμβάλλει πολύ το οπτικό περιεχόμενο που έχει καταχωρηθεί στο υλικό.⁶⁰ Επίσης, σε μέρος του υλικού της Νέας Υόρκης, αν και η όλη παρουσίαση του Μινωϊκού και του Μυκηναϊκού πολιτισμού δεν μπορούμε να πούμε ότι αναπτύσσει έναν καθαρά πολυεπίπεδο και πολυνοηματικό τρόπο σκέψης, ωστόσο, η παρουσίαση των θεμάτων γίνεται επαγωγικά, όσον αφορά στην προσέγγιση και την ερμηνεία των δεδομένων της αρχαιολογικής έρευνας, στοιχείο που θα λέγαμε ότι ως ένα βαθμό βοηθάει σε μία ευρύτερη πρόσληψη και κριτική αποτίμηση των δεδομένων της έρευνας⁶¹. Τέλος, ο πολυνοηματικός και πολυεπίπεδος τρόπος σκέψης καλλιεργείται και από την παρουσίαση του μυθικού και ιστορικού υλικού της Ολλανδίας.

Από το σύνολο, τέλος, των υλικών που αξιολογήθηκαν, το υλικό των Ιωαννίνων φαίνεται να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να συλλάβουν τη χρονική προοπτική και, όπου είναι δυνατό, να συνδέσουν το προς διαπραγμάτευση θέμα με τα γεγονότα του παρόντος, θεωρώντας τα ως οργανικό μέρος του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος που ζουν. Ως ένα σημείο αυτό επιδιώκεται, χωρίς όμως πάντα να επιτυγχάνεται, και στο υλικό του Wiesbaden. Στόχος και του υλικού της Ολλανδίας φαίνεται να είναι η διασύνδεση του παρόντος με το παρελθόν και η διασύνδεσή του παρελθόντος αυτού με τις προσωπικές επιλογές των μαθητών στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον/ χώρο που ζουν.⁶² Αντίθετα, δεν μπο-

⁵⁸ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Εμμανουήλ Χατζηεμμανουήλ, Paul Mackendrick *Τα Χρυσά Χρόνια της Αθήνας The Golden Age of Athens*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1979.

⁵⁹ Όλο το υλικό εδώ δείχνει ακριβώς ότι η ιστορική και πολιτιστική εξέλιξη είναι προϊόν μακροχρόνιας και σκληρής πάλης του ανθρώπου.

⁶⁰ Πρβλ. την αναλυτική έκθεση, Α. Λεοντάρης, Δ. Τουλούπης, *Η ζωή μας και η ιστορία μας. Στοιχεία πολιτισμού, τεύχος πρώτο*, Ιωάννινα, 1998, Α. Λεοντάρης, Δ. Τουλούπης, *Η ζωή μας και η ιστορία μας. Στοιχεία πολιτισμού. (τεύχος δεύτερο)*, Ιωάννινα, 1991. Α. Λεοντάρης, Δ. Τουλούπης, *Η ζωή μας και η ιστορία μας. Στοιχεία πολιτισμού, τεύχος τρίτο*, Ιωάννινα, 1992.

⁶¹ Ν. Βαροδή, *Οι Έλληνες στην εποχή του Χαλκού. Οι Μίνωες (1)*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1979

⁶² Τερέζα Βρανά, Ιωάννα Σπανού, Μαρία Προκοπέα, Βάνα Γούλα, *Οι Μύθοι..., ABC, ZEG Project*, Amsterdam, Nederland, 1987, 1995

ρούμε να πούμε το ίδιο για μέρος του υλικού της Νέας Υόρκης, της Αυστραλίας και του Τορόντο, καθόσον αυτά δεν φαίνεται να βοηθούν τους μαθητές να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν και να το θεωρούν ως οργανικό μέρος των προσωπικών τους επιλογών.⁶³

Συγκεκριλώνοντας, λοιπόν, θα υποστηρίξουμε ανενδοίαστα ότι, από τα διδακτικά υλικά που εξετάστηκαν, αυτά του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων πληρούν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τις αρχές του θεωρητικού πλαισίου που προαναφέραμε και μπορούν να χρησιμοποιηθούν - αφού πρώτα γίνουν οι όποιες απαραίτητες αλλαγές και τροποποιήσεις, που τεκμηριώνονται στην αναλυτική μας έκθεση. Από δε το γλωσσολογικό υλικό της Ολλανδίας, αυτό που παραπέμπει στις διαπολιτισμικές παραμέτρους, μέσα από την αξιοποίηση των διάφορων μυθολογικών μοτίβων.

Τα υπόλοιπα διδακτικά υλικά δεν θεωρούνται καθ' ολοκληρίαν απορριπτέα, αλλά οι παρεμβάσεις που απαιτούνται θα πρέπει να είναι τέτοιας έκτασης και μορφής, που θα αλλοιώσει ουσιαστικά τη φυσιογνωμία τους σε βαθμό που να αυτοακυρώνεται η χρηστικότητα και λειτουργικότητά τους.

7.2.6 Διατύπωση βασικών προτάσεων για τη συγγραφή και κατασκευή ιστορικού και πολιτισμικού υλικού

Η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, συνεπάγεται την ενεργοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας θεμάτων ιστορίας και πολιτισμού σε σχέση με τις εμπειρίες, τις αναπαραστάσεις και τα βιώματα των μαθητών από την ζωή της παροικίας, της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης.⁶⁴ Αυτό συνεπάγεται ότι, κατά την συγγραφή και κατασκευή διδακτικού υλικού για την ιστορία και το πολιτισμό, θα πρέπει, ως πηγές άντλησης του υλικού αυτού, να ληφθούν οι τρεις, τουλάχιστον, αυτοί χώροι. Συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθούν, συνθετικά, εκτός από την ελληνική μυθολογία, ιστορία και πολιτισμό, το κάθε μορφής λογοτεχνικό υλικό που παραπέμπει στα σύγχρονα καθημερινά βιώματα του παιδιού και που έχει αναπτυχθεί από τους μετανάστες, η ιστορία της παροικίας (Γερμανία, Αγγλία, Ρωσία, Καναδάς, Αμερική, Αργεντινή, Αυστραλία), καθώς επίσης και η ίδια η ιστορία και ο πολιτισμός ή οι πολιτισμοί της χώρας υποδοχής.

Η συγγραφή, ενός τέτοιου διδακτικού υλικού θα πρέπει, επίσης, να ακολουθεί τα σχετικά πορίσματα της εξελικτικής ψυχολογίας, αποφεύγοντας, όμως, στο όνομα της

⁶³ Εμμανουήλ Χατζηεμμανουήλ, Paul Mackendrick *Τα Χρυσά Χρόνια της Αθήνας The Golden Age of Athens*, New York, N.Y, Greek Orthodox Archdiocese of North and South America, Office of education, 1979.

⁶⁴ Πρβλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού*, σελ. 35, στο παρόντα τόμο.

προσαρμογής του υλικού στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών, την παραποίηση και αλλοίωση της ιστορικής γνώσης, σε τέτοιο βαθμό, ώστε η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού να μην καταντά απλή μετάδοση σκόρπιων και ασύνδετων πληροφοριών χωρίς προεκτάσεις ή διασυνδέσεις. Γι αυτό το λόγο και θα επιλεγούν εδώ, ιδιαιτέρως οι περίοδοι εκείνοι από την ιστορία και τον πολιτισμό όπου είναι εμφανής η συνάντηση των τριών, τουλάχιστον, πολιτισμικών πλαισίων, αλλά και άλλων λαών και η δημιουργική αλληλεπίδρασή τους, τόσο στο χώρο της ιστορίας και του πολιτισμού, όσο και στο χώρο της οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης.

Τα ιστορικά εγχειρίδια και τα βιβλία στοιχείων πολιτισμού θα πρέπει να παρουσιάζουν την ιστορική πραγματικότητα όπως την κατανοεί και την ερμηνεύει η επιστήμη, χωρίς να την αλλοιώνουν, προσαρμόζοντάς την σε άλλου είδους δεοντολογικές σκοπιμότητες. Βεβαίως, κανείς δεν αρνείται το γεγονός ότι τα βιβλία ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και να λαμβάνουν υπόψη τους το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών. Ορολογίες, έννοιες και περιεχόμενα θα αντιστοιχούν και θα ανταποκρίνονται στην ψυχο-διανοητική ωρίμανση των μαθητών. Σε πρώτη φάση ένα τέτοιο υλικό, θα απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 8 έως 12 ετών.

Οι συγγραφείς αυτού του πολιτισμικού και ιστορικού υλικού επιβάλλεται να διακατέχονται και να χαρακτηρίζονται από μια εγρήγορη και μια ικανότητα αποστασιοποίησης από τις συναισθηματικές παραμέτρους των θεμάτων που διαπραγματεύονται, έτσι ώστε, κατά την συγκριτική παρουσίαση των διαφόρων πολιτισμικών και ιστορικών πλαισίων, να μην αποτιμούν αξιολογικά τις διάφορες κοινωνίες και τους εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης και έκφρασης της κοινωνικής τους ζωής. Άλλωστε, σύμφωνα με τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής θα πρέπει να μελετούμε, περιγράφουμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο, χωρίς να επιχειρούμε να τον αποτιμούμε αξιολογικά, αντιπαραβάλλοντάς τον συγκριτικά με τον δικό μας πολιτισμό, αλλά παραπέμποντας σ' αυτόν περιγραφικά και με βάση τα τεκμηριωμένα ιστορικά στοιχεία. Έτσι, κατά τη σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού, το παράδειγμά μας θα πρέπει να επιτρέπει την προσέγγιση αφενός μεν της συμβαντολογικής επιφάνειας της ιστορίας και του πολιτισμού και αφετέρου να διευκολύνει και στην αναδίφηση των βαθύτερων στρωμάτων της ιστορικής διαδικασίας.

Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε πως το λειτουργικό σύστημα ενός πολιτισμικού πλαισίου συναπαρτίζεται από το σύστημα αξιών του, το οποίο συνιστά ένα δυναμικό μέγεθος και είναι απόρροια ενός συγκεκριμένου χωρο-χρονικού συγκείμενου. Συγχρόνως, το σύστημα αυτό των αξιών συνιστά και τις απαραίτητες συντεταγμένες που οριοθετούν τις συμβατές νόρμες του κάθε πολιτισμικού πλαισίου για τα μέλη του. Τις ίδιες τις αξίες, ωστόσο, τις χαρακτηρίζει μια διαδικασία αλλαγής και αναπροσαρμο-

γής στις αντίστοιχες αλλαγές του πολιτισμικού συγκείμενου.

Οι αξίες, παρό το γεγονός ότι στην καθημερινή μας επικοινωνία οριοθετούνται ή και χαρακτηρίζονται ως διαχρονικές και πανανθρώπινες, στην πραγματικότητα ποτέ δεν παραμένουν αναλλοίωτες, αλλά κάθε φορά, και κατά περίπτωση, είτε εκλαμβάνουν διαφορετικές εκφάνσεις του κανονιστικού τους φορτίου, είτε παίρνουν διαφορετική ιεραρχική σειρά στο ίδιο, ή σε διαφορετικό πολιτισμικό συγκείμενο. Ακόμη, μπορεί να υποταχθούν, κατά περίπτωση, σε ένα υπερ-διατατικό σύστημα ή υπεραξία με την μπερξονική ή παρσονική έννοια του όρου. Συνεπώς, δεν μπορούμε, για παράδειγμα, να εννοήσουμε πως μια αξία που στην κλασική Αθήνα είχε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, μπορεί να μεταφέρεται αυτούσιο και αναλλοίωτο μέχρι σήμερα. Μπορεί, ως σημαίνον, να παρουσιάζεται ως ομώνυμο, αλλά ως σημαϊνόμενο δεν μπορεί να εκληφθεί ως ταυτόσημο.

Υπό αυτή, λοιπόν, την έννοια, θα πρέπει να αποδεχθούμε την ιστορικότητα των αξιών, η οποία μας παραπέμπει στην αποδοχή της σχετικότητάς τους που, όμως, όπως επισημαίνει και ο Δαμανάκης, «...δεν σημαίνει ότι όλα είναι ρευστά ή ότι κάθε αξία και κάθε κοινωνικός κανόνας έχουν την ίδια ισχύ, την ίδια κοινωνική αποδοχή, το ίδιο κοινωνικό αντίκρισμα. Ιστορικότητα των αξιών σημαίνει ότι οι αξίες είναι ιστορικά δημιουργήματα, και όχι μεταφυσικές. Γεννιούνται στα πλαίσια συγκεκριμένων ιστορικών συγκυριών και έχουν πεπερασμένη χωροχρονική ισχύ...».⁶⁵

Μελετώντας τον πολιτισμό εξετάζουμε τους ανθρώπους ως κοινωνικά όντα, που λειτουργούν και δραστηριοποιούνται μέσα σε ομάδες. Παρατηρώντας μια κοινωνική ομάδα, θέτουμε ερωτήματα αναφορικά με τη δομή της κοινωνίας και τα συνέχοντα αυτής μέρη, μέσα στο γενικότερο σύνολο και προσπαθούμε να εξηγήσουμε τις εξ αυτών απορρέουσες σχέσεις. Το εννοιολογικό μας πλαίσιο δομείται γύρω από τη φύση, τη δράση και την ομαδική οργάνωση της κοινωνικής ζωής και γι' αυτό πρέπει να κατανοήσουν τα παιδιά πως πολλοί άνθρωποι μαζί δεν αποτελούν, απαραίτητα, μια κοινωνία, ή ότι η κοινωνική συμβίωση δεν αποτελεί επιλογή αλλά ανάγκη. Επίσης, διερευνούμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώνονται οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις, οι απώτερες επιθυμίες και γενικά το σύστημα αξιών ενός πολιτισμικού πλαισίου και οι προσδιοριστικές προκλήσεις που προσφέρουν κίνητρα για δραστηριοποίηση στα μέλη του πολιτισμικού πλαισίου.

Η παρουσίαση πρέπει να ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία των ιστορικών και πολιτισμικών θεμάτων. Η ολιστική προσέγγιση σχετίζεται με τα στοιχεία εκείνα όπου ο άνθρωπος, ζώντας μέσα στο περιβάλλον του, έμφυχο και άφυχο,

⁶⁵ Πρβλ. Μ. Δαμανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού*, σελ. 30, στο παρόντα τόμο.

δραστηριοποιείται σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτιστικό και βρίσκεται σε μια εσωτερική και εξωτερική αρμονία με τη φύση και τον κόσμο. Ο άνθρωπος και οι δραστηριότητές του τοποθετούνται σε συνάφεια με το χώρο και το χρόνο. Αυτό φαίνεται, κυρίως, μέσα από το ιστορικό υλικό, όταν επικρατεί μια αρμονική κατάσταση ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία και τον άνθρωπο και όταν προβάλλεται, θα λέγαμε, μια εσωτερική (προσωπική) και εξωτερική (κοινωνική) *οικολογία* στην παρουσίαση και εξιστόρηση των θεμάτων.

Μέσα στην ιστορία και τον πολιτισμό πρέπει να αποφεύγονται οι σεξιστικές και ρατσιστικές εκφράσεις, η χρήση κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών στερεοτύπων των λαών. Στην περίπτωση αυτή, το υλικό θα μπορούσε, π.χ., να αντληθεί από το χώρο της συγκριτικής μυθολογίας και να αξιοποιήσει επιλεκτικά εκείνα τα μυθολογικά μοτίβα και πλαίσια που, πρωτίστως, προάγουν αυτή τη διαπολιτισμική συλλογιστική. Έτσι μύθοι, όχι μόνο ελληνικοί, αλλά και από άλλες χώρες, ιδιαίτερα δε από τις χώρες υποδοχής, προσφέρονται ως κατάλληλο διδακτικό υλικό για την άμβλυνση διαφόρων κοινωνικών στερεοτύπων, μιας και η μυθολογία είναι το κατ' εξοχήν προσπελάσιμο υλικό για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών της ηλικίας προς την οποία απευθύνεται το υλικό μας.

Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίδεται στις ειρηνικές περιόδους και στην πολιτιστική δραστηριότητα των ανθρώπων, πράγμα που θεωρείται πολύ σημαντικό στα πλαίσια της αγωγής για την ειρήνη και την ανάπτυξη ενός πνεύματος συναδέλφωσης των λαών, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των εγχειριδίων γενικά, δίδει προτεραιότητα στην παρουσίαση πολέμων και σκηνών βίας. Μέσα στην ιστορία πρέπει να εξαιρούνται, σε κάθε περίπτωση, η ιδέα της ελευθερίας, της εργασίας, της οικογένειας, της δημιουργίας και της τέχνης, της υγείας, της παράδοσης και η πορεία του ανθρώπου προς την κατάκτηση του πολιτισμού. Επίσης η προσφορά των απλών ανθρώπων και ομάδων που συνεισφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Σημαντική έκταση πρέπει να δίδεται στην περιγραφή της ζωής, των συνθηκών και των ασχολιών των ανθρώπων σε κάθε ιστορική περίοδο που εξετάζεται, από την προϊστορία μέχρι σήμερα και να γίνεται - πράγμα πολύ σημαντικό- η σύνδεσή τους με γεγονότα του παρόντος.⁶⁶

Συνεπώς, σε μια τέτοια διάσταση του υλικού που θα κατασκευαστεί, θα πρέπει να επιλεγούν, από το χώρο της ιστορίας, οι περίοδοι εκείνοι που αναδεικνύουν την δη-

⁶⁶ Πρβλ. τα *Αναλυτικά Προγράμματα* των μαθημάτων της Ιστορίας και Γεωγραφίας, του Γυμνασίου, ΦΕΚ Α', 158/9.1985, 91/5.1987, 8/1.1988, 7/1.1989, 226/10.1989 και 113/7.1994 και το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, *Στα πολύ παλιά χρόνια, Ιστορία Γ' Δημοτικού, Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Αθήνα 1996, σσ.171-174, P. Weil, *L' art de vivre en paix. Vers une nouvelle conscience de la paix*, Unesco, Paris, 1990.

μιουργικότητα του ανθρώπου σε περιόδους ειρήνης, σε μια ιστορική ασυνέχεια, από την αρχαιότητα (όχι μόνο την ελληνορωμαϊκή) μέχρι σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, υλικό θα πρέπει να αντληθεί από το χώρο της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας, όπως και από την ιστορία των ιδεών και την ιστορία της τέχνης.⁶⁷

Μια τέτοια προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού, στο υλικό που θα κατασκευαστεί, δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε απλή συλλογή και συρραφή μεμονωμένων γεγονότων που δεν ξεπερνούν το φράγμα του ιστορικού μικρόκοσμου, όπως θα έλεγε και ο Braudel, δηλαδή της μικρο-ιστορίας, όπου δεσπόζει το συγκεκριμένο γεγονός, και υπολείπονται σε σχέση με τον ιστορικό μακρόκοσμο, ή σε σχέση με το μέσο, ή κοινωνικό χρόνο. Για το χρόνο της μικρής διάρκειας βλέπουμε συνήθως την ιστορία από τη σκοπιά των αποφάσεων και των πράξεων του ανθρώπου, ενώ θα πρέπει περισσότερο να αντιμετωπίζουμε το χρόνο της μακράς διάρκειας και του ρόλου που παίζει μέσα σ' αυτόν ο κοινός άνθρωπος (και όχι απαραίτητα τα ηγετικά πρόσωπα) ως θεώρηση της ιστορικής διαδικασίας μέσα από το πρίσμα των αντικειμενικών αποτελεσμάτων της δραστηριότητας αυτής.⁶⁸

Με βάση τις νέες τάσεις που επικρατούν σήμερα, αφενός μεν στο χώρο της διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού και αφετέρου στο χώρο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, βασική παιδαγωγική - διδακτική αρχή στην κατασκευή διδακτικού υλικού «οφείλει να είναι η αποδοχή, η αξιοποίηση και η καλλιέργεια του διπολιτισμικού -διγλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών».⁶⁹ Στο ιστορικό υλικό, ουσιαστικά, θα πρέπει να αναλύονται οι αλληλεπιδράσεις της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού (πολυ-πολιτισμικές) σε σχέση με τους άλλους λαούς και να αναπτύσσεται η ελληνική ταυτότητα χωρίς υπέρμετρες όμως εθνικιστικές λογικές. Με γνώμονα μια τέτοια αντίληψη και επισημαίνοντας έναν ιστορικά κοινό τόπο, ότι, εξαντλώντας την ιστορική μνήμη, τουλάχιστον στον ευρύτερο μεσογειακό χώρο, δεν υπήρξε μονογλωσσικός ή μονοπολιτισμικός χώρος ή τόπος, θεωρούμε ότι για το διαπολιτισμικό υλικό μας προσφέρονται η αναζήτηση και η ανάδειξη των περιόδων εκείνων όπου, οι ιστορίες και οι πολιτισμοί, όχι μόνο των τριών πολιτισμικών πλαισίων, αλλά και άλλων συγχρωτίζονται και συλλειτουργούν. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας επεισόδια κατά τα οποία γίνεται μεταφορά και ανταλλαγή υλικών και πνευματικών προϊόντων ή μορφωμάτων, από τον ένα γεωπολιτισμικό χώρο στον άλλο (π.χ. ο δρόμος του μετα-

⁶⁷ A. Marwick, όπ.π. και σσ. 50-61.

⁶⁸ F. Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l' époque de Philippe II*, v. 2, Paris, 1966, σελ. 519, F. Braudel, "La longue durée", *Ecrits*, σσ. 44-45.

⁶⁹ Πρβλ. Μ. Δαμιανάκης, *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού*, σελ. 33, στο παρόντα τόμο.

ξιού, αποικίες και εμπορικές συναλλαγές, οι έμποροι ως πρεσβευτές και φορείς αλλαγής κλπ).

Η περιγραφή δεν θα πρέπει να είναι εκλεκτική-αξιολογική, να γίνεται, δηλαδή, αναφορά μόνο σε ορισμένους ευρωπαϊκούς λαούς και χώρες και να απουσιάζουν άλλοι, καθότι η υποτίμηση των άλλων γίνεται και με την απλή αποσιώπηση της ιστορίας και του πολιτισμού των. Η παροιμία και η ιστορία της χώρας υποδοχής θα παίξουν ιδιαίτερο ρόλο στην άντληση πρωτογενούς υλικού για την προώθηση του αντικειμενικού αυτού στόχου.

Η ιστορία πρέπει να προσεγγίζει τα ιστορικά και πολιτισμικά θέματα βιωματικά και να τα συσχετίζει με τις εμπειρίες των μαθητών. Έτσι, θα πρέπει να αναφέρεται στα βιώματα, στις εμπειρίες και περιστάσεις που προκύπτουν από την επικοινωνιακή σχέση των μαθητών με το χώρο διαβίωσής τους. Επίσης, να δίδει στο δάσκαλο τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους στην προσέγγιση και εμπέδωση των θεμάτων της ιστορίας και πολιτισμού και να στοχεύει στην ανάπτυξη όλης της ταξινομικής κλίμακας του Bloom.

Εκείνο, επίσης, που θα πρέπει να προσεχτεί είναι οι έννοιες του χώρου και του χρόνου, έννοιες βασικές, που σήμερα περνούν ριζικές αναθεωρητικές διαδικασίες και η εποχή μας μπορεί να θεωρηθεί σαν μια εποχή επανερμηνείας και ευρύτατων ερμηνευτικών οριζόντων, αλλά και εποχή αποϊδεολογικοποιημένης ιστορικής σκέψης και πολλαπλής μεθοδολογικής ανανέωσης. Έτσι, διαμορφώνεται η ιστορική συνείδηση και η επιστημονική γνώση τοποθετείται στην ιστορική της διάσταση. Συνεπώς, μέσα στο υλικό της ιστορίας και του πολιτισμού που θα κατασκευαστεί επιζητείται:

- η κριτική ανάλυση των ιδεολογικών μηχανισμών,
- ο συνδυασμός εργαστηρίου και διδασκαλίας,
- το σύστημα εισροών και εκροών με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες,
- η χρησιμοποίηση όλης της κλίμακας των ιστορικών σχολών στην έρευνα και στην διδασκαλία, οι οποίες θα πρέπει να θεωρούνται αδιάσπαστες,
- η συνολική ερμηνευτική του ιστορικού φαινομένου,
- η συναίσθηση ότι ανήκουμε σε ένα σύνολο ασυνεχειών και τομών, έτσι ώστε η ιδεολογική χρήση της ιστορίας να μην μπορεί να δικαιολογηθεί με το εξηγητικό κενό που αφήνει η ταύτιση της έρευνας με την τεκμηριολογία.⁷⁰

Τέλος, σύμφωνα με την εσωτερική, λειτουργική, συγκριτική και πολιτική (λήψη αποφάσεων) αξία ενός Α. Π., όπως τις αναλύει στην έκθεσή του ο Φλουρής⁷¹, μια εν-

⁷⁰ Σπ. Ασοραχάς, *Ζητήματα Ιστορίας*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983, σελ. 119 κ. εξ.

⁷¹ Γ. Φλουρής, *Θεωρητική θεμελίωση για τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων*, στον παρόντα τόμο, σελ.3 κ.εξ.

δεικτική αρχιτεκτονική του προγράμματος της ιστορίας και του πολιτισμού θα μπορούσε να περιλαμβάνει:

1. ως *στόχους* της την: Προαγωγή Δημοκρατικών Αρχών, Πολυ-πολιτισμική Κατανόηση, Καλλιέργεια Οικολογικής και Οικουμενικής Συνείδησης, για τη δημιουργία ενός πολιτισμικού συγκείμενου που οραματίζεται την ενότητα μέσα από την διαφορετικότητα και που, με τη σειρά της, θεμελιώνεται μέσα από την Ανοχή - Γνώση - Κατανόηση - Εκτίμηση - Σεβασμό του Άλλου
2. ως *διαδικασίες* της: προώθηση του ιστορικού τρόπου σκέψης, καλλιέργεια επιστημονικής - ερευνητικής περιέργειας, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στάσης ζωής, αναλυτική -συνθετική και αξιολογική ικανότητα προσέγγισης των ιστορικοπολιτισμικών στοιχείων
3. ενώ ως *Έννοιες και θέματά της* τις: αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, αξιολογικές αποτιμήσεις, πρότυπα, πολυδιάστατη θεώρηση του κόσμου, αίσθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας (fair - play), υπευθυνότητα, δικαιοσύνη, ελευθερία, προ-κατάληψη, μεταναστεύσεις, αλληλεξάρτηση, διαπολιτισμικότητα, βία, ειρήνη, ευημερία, οικοσύστημα, αντικειμενικότητα, μεροληψία, επιλογές, δύναμη, εξουσία κλπ.

Ένα πιθανό διαγραμματικό και θεματικό πλαίσιο ερωτήσεων στην σπουδή της ιστορίας θα μπορούσε να είναι και το ακόλουθο:

Τι σημαίνει σκέπτομαι;

- α. Πώς μαθαίνω;
- β. Πώς μπορώ να βρω σημεία επαφής ανάμεσα στη διδασκαλία, το περιεχόμενο και τον ίδιο μου τον εαυτό;
- γ. Πώς μπορώ να κάνω πιο αποτελεσματική την αναφορά μου στις πρωτογενείς πηγές;
- δ. Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στο σκέπτομαι, αναφέρομαι συμπεραίνω;

Τι είναι Ιστορία;

- α. Τι θα πρέπει να συμπεριλάβει;
- β. Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στη μεροληψία και την αντικειμενικότητα;
- γ. Ο/η δάσκαλος/α της ιστορίας πρέπει να μοιράζεται τις δικές του προκαταλήψεις με τους μαθητές του/ της;
- δ. Πώς οι συγγραφείς του/των βιβλίου/ων Ιστορίας και εγώ συγκεντρώνουμε τις ιστορικές πληροφορίες;

Τι σημαίνει πολιτισμός;

- α. Πώς παράγεται και (δια)μορφώνεται ο πολιτισμός;
- β. Πώς ο πολιτισμός διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορά;

γ. Πώς διαμορφώνονται και ενσταλάσσονται και λειτουργούν οι πολιτισμικές αξίες;

δ. ιστορικο-πολιτισμικό περιεχόμενο και το πρόβλημα του δογματισμού

ε. Πώς μεταβάλλονται οι αξίες (το διαχρονικό και το πανανθρώπινο ή η χωροχρονική σχετικότητα / ιστορικότητα των αξιών);

Τι είναι ένα πολιτικό σύστημα;

α. Κοινωνικοπολιτικοί θεσμοί και οι δομές τους.

β. Από πού πηγάζει και πώς ασκείται η εξουσία;

γ. Πώς, σ' ένα πολιτικό σύστημα, σχετίζονται οι κοινωνικές μεταβλητές: το φύλο, οι τάξεις, το έθνος, η εθνικότητα;

Αυτό το θεματικό πλαίσιο των ερωτήσεων, που οριοθετήσαμε για την συγγραφή και κατασκευή του υλικού, και το οποίο άπτεται του γενικότερου φιλοσοφικού και θεωρητικού μας υπόβαθρου, προσεγγίζεται τόσο μέσα από το χώρο της Παγκόσμιας Μυθολογίας, όσο και μέσα από το χώρο της Παγκόσμιας Ιστορίας, ιδιαίτερα δε των τριών χωρών αναφοράς (της χώρας καταγωγής, της χώρας υποδοχής, της παροικίας).

Προσφεύγοντας στον πλούτο της παγκόσμιας Μυθολογίας και συγκεκριμένα, επιλέγοντας τους κατάλληλους για τις θεματικές μας ενότητες/ έννοιες μύθους από τις μυθολογίες των αρχαίων Χιτιτών, Σουμερίων, Αιγυπτίων, Περσών, Φοινίκων, Φρυγών, Σκυθών, Θρακών, Εβραίων, Ελλήνων, Κελτών, Ινδιάνων της Αμερικής, Ιθαγενών της Αυστραλίας, Σλάβων κλπ, θα διαπραγματευτούμε θέματα και έννοιες όπως:

Θεογονία και κοσμογονία, προβάλλοντας μέσα από αυτό, εκτός των άλλων, τις ομοιότητες και τις διαφορές του τρόπου σκέψης και τρόπου κατανόησης του κόσμου, της έννοιας του προορισμού - σκοπού μας, τις αγωνίες και τις προσδοκίες όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, καταγωγή και πεποιθήσεις (πολιτικές, θρησκευτικές κλπ)

Τον *κατακλυσμό* και το νόημα που του αποδίδεται από κάθε πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και τις συνειρμικές αναφορές, που μπορούμε να κάνουμε με διαστάσεις οικολογικές.

Τα *Ταξίδια και η Κάθοδος στον Άδη* με τη διαπραγμάτευση του αιώνιου θέματος της ζωής και του θανάτου από κάθε πολιτισμό, κάνοντας συγχρόνως και παραπομπές στις σύγχρονες απόψεις των τριών πολιτισμικών πλαισίων (χώρα προέλευσης, χώρα υποδοχής, παροικία) αναφοράς των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε.

Την *Μητριαρχία - Πατριαρχία*, παίρνοντας αφορμές από τη μυθολογία ως προς τις έννοιες - θεματικές αυτές, να πραγματευτούμε διαστάσεις της σύνθεσης και δομής της οικογένειας ως του πρωταρχικού κοινωνικού πυρήνα και πως αυτές επινοήθηκαν,

εξελίχτηκαν και επικράτησαν στο χώρο και στο χρόνο.

Την *Ξενοκτονία* - *φιλοξενία* και συγκεκριμένα η στάση κάθε πολιτισμού μέσα στους αιώνες έναντι του άλλου και, κατ' επέκταση, οι προοπτικές για μια πολυπολιτισμική κοινωνία που τη διέπουν οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και προσβλέπει την αρμονική συμβίωση και ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα.

Επίσης το θέμα της *Μαγείας* και των χρησμών και ποιες αγωνίες, προσδοκίες και ελπίδες εναπέθεταν οι άνθρωποι προσφεύγοντας σ' αυτά.

Τον *Αθλητισμό* και τους *Ολυμπιακούς αγώνες*. Η κοινωνική λειτουργικότητα των αγώνων, το αξιακό σύστημα που προβάλλουν κατά πολιτισμό και εποχή, σύγχρονες παγκόσμιες αναφορές και προοπτικές.

Το τρίπτυχο *Μουσική* - *χορός*- *θέατρο* και την πολυδιάστατη κοινωνική λειτουργικότητάς τους, τότε και τώρα, εδώ και αλλού, κ.ά.

Η μετάβαση από την Μυθολογία στην Ιστορία, με στόχο την κατανόηση των αρχών της και την εξοικείωση με τον ιστορικά τρόπο σκέψης, εστιάζεται σε θεματικές και έννοιες που παραπέμπουν στην *οικογένεια*, τη *γειτονιά* και γενικά των άμεσο περίγυρο που βιώνει κάθε παιδί, όπου άνθρωποι *συμβιώνουν, συνεργάζονται και συνδημιουργούν* τον καθημερινό πολύμορφο πολιτισμό και όπου ετερόκλητες έννοιες, ιδέες και συναφή πολιτισμικά στοιχεία διαχέονται και διαπερνούν όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που διαμορφώνονται ενδοοικογενειακά και διοικογενειακά και πιθανά «προβλήματα που απορρέουν από αυτές τις αλληλεπιδράσεις.

Στο υλικό μας πραγματευόμαστε θέματα, έννοιες και παραστάσεις από τους ιδιαίτερους χώρους καταγωγής των παιδιών και των γονιών τους με την πρόθεση να καταφανεί η πολιτισμική αλληλεξάρτηση και η συνθετική δημιουργικότητα μέσα από την συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμικών στοιχείων. Δεν αποφεύγεται όμως και η αναφορά σε σημαντικές στιγμές - θετικές ή αρνητικές - αυτών των κοινωνιών και τρόπους υπέρβασης των κρίσεων τους. Ενδοκοινωνικά αξιακά συστήματα και οι συμβατότητές τους συνεξετάζονται.

Τέλος, οι ιστορίες των χωρών προέλευσης και υποδοχής προσδιορίζονται ως προς την έννοια του χωροχρόνου, αλλά και πώς αυτές προσδιορίζουν την πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων.

Αρχίζοντας από την αρχαία ελληνική ιστορία και περνώντας από όλες τις φάσεις μέχρι και την σύγχρονη, δεν εξαντλούμαστε στην ηρωική μόνο διάστασή της, αλλά την προσεγγίζουμε σφαιρικά, αντικειμενικά και πολυδιάστατα, αντλώντας θέματα και μηνύματα που προάγουν την ειρήνη, την πρόοδο, την συνδημιουργικότητα και την πολυπολιτισμική συνύπαρξη των ανθρώπων, με αναφορές, αλλά και προβολές λύσεων στα προβλήματά της, αλλά και ανάδειξή της ως μιας προοπτικής / πρότασης για τη

επιβίωση της ανθρώπινης ζωής πάνω στη Γη.

Πώς μέσα από την ιχνηλάτηση των ιστοριών των χωρών αυτών καταφαίνεται η συνδημιουργία του πολιτισμού, η συνεισφορά κάθε πολιτισμικού πλαισίου σ' αυτόν, οι μεγάλες δημιουργικές στιγμές της ιστορίας, αλλά και οι «μικρόψυχες στιγμές» με τα αίτια και τις συνέπειές τους. Πώς, για παράδειγμα θα μπορούσε να διδαχθεί ο Πελοποννησιακός πόλεμος στα Ελληνόπουλα για να αποφευχθεί ο Εμφύλιος του 1944 - 1949 και βέβαια οι συνέπειές του.

Το γραπτό κείμενο θα πλαισιώνεται από εποπτικό υλικό που θα ικανοποιεί τα διαπολιτισμικά παιδαγωγικο-αισθητικά κριτήρια, στο βαθμό που αυτά θα συνεπικουρούν στην «έντιμη» - κατά την έννοια του Bruner - διδασκαλία τους.

Οι αφηρημένες έννοιες θα εισάγονται με όσο το δυνατόν συγκεκριμένα και απτά «παράδειγματα» μέσα από οπτικό υλικό και παιγνίδι. Βέβαια το ερμηνευτικό μας αυτό παράδειγμα θα λειτουργεί σαν χάρτης που θα «αγκαλιάζει» την πραγματικότητα του μαθητή και παράλληλα θα προβάλλει τα στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά, χωρίς όμως να μπορεί εκ των πραγμάτων να υποκαθιστά την πραγματικότητα αυτή.⁷² Οι μεθοδολογικές μας επιλογές, στην περίπτωση αυτή, λειτουργούν ως ένα είδος γραμματικής, που μας δίνει μια πρόσβαση στο ιστορικό τεκμήριο και όχι ως ένα εννοιολογικό κατασκεύασμα, μέσα από το οποίο θα πρέπει να μεταφραστούν τα πράγματα και οι μηχανισμοί της ιστορίας. Με την υιοθέτηση ανοιχτών ερμηνευτικών σχημάτων, αναγόμεστε στην απόρριψη κάθε χρησιμοθηρικής χρήσης της ιστορίας, καθώς και στην απόρριψη κάθε αποκλειστικότητας στις μεθοδολογικές και φιλοσοφικές μας επιλογές.

⁷² Γ. Τοπόλσκι, *Προβλήματα Ιστορίας και Ιστορικής Μεθοδολογίας*, μτφρ. Μ. Μαραγκού, Γ. Μαραγκός, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983, σελ. 33 κ.εξ.