



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



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

Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της



Έκθεση

Σύνταξη-επιμέλεια: Μιχάλης Δαμανάκης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.
ΡΕΘΥΜΝΟ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2010



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



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

Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της



Σύνταξη-επιμέλεια: Μιχάλης Δαμανάκης
Β΄ έκδοση συμπληρωμένη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.
ΡΕΘΥΜΝΟ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2010



Ευρωπαϊκή Ένωση
European Union



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



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

Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ:

Χρηματοδότηση:	Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Διαχείρισης Προγραμμάτων ΚΠΣ Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης
Συλλογή υλικού και συγγραφή επιμέρους εκθέσεων:	Κρυσταλλίδου Αναστασία (Ν. Αφρική) Κωσταντινίδης Στέφανος (Καναδάς) Λουκά Μαργαρίτα (Αγγλία) Μιχόπουλος Άρης (ΗΠΑ) Πουλακάκης Μανόλης (Γερμανία) Ρουσάλης Σάββας (Αργεντινή) Τάμης Αναστάσιος (Αυστραλία) Τσιανίκας Μιχάλης (Αυστραλία) Χατζηπαναγιωτίδου Άννα (Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία) Μιχελκάκη Θεοδοσία (Συντονιστές Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό υλικό) Παπαλεξοπούλου Ευθυμία (Ομογενείς μαθητές) Πετράκη Κυριακή (Επιμόρφωση εκπαιδευτικών)
Στατιστική επεξεργασία στοιχείων-αξιολόγηση:	Ανδρεαδάκης Νίκος
Επεξεργασία ετήσιων εκθέσεων Συντονιστών Εκπαίδευσης:	Ιερωνυμάκης Ιωάννης Χουστουλάκη Κωνσταντίνα
Δακτυλογράφηση- στοιχειοθεσία: Σύνταξη έκθεσης και επιμέλεια της όλης μελέτης:	Κελαϊδή Χρυσούλα Δαμανάκης Μιχάλης

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2010

Συντομογραφίες:

Γ.Γ.Α.Ε.= Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού
Γ.Ε.= Γραφείο Εκπαίδευσης
Δ.Ε.Ε.Ε.= Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού
ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.= Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Ε.Δ.Γ.= Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα
Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.= Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.= Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλιννοστούντων Ομογενών Ελλήνων
Ε.Ξ.Γ.= Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα
Ε.Σ.= Επιστημονικοί Σύμβουλοι
Ε.Σ.Π.Α.= Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
Ε.Σ.Υ.Ε.= Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος
Η.Σ.= Ημερήσια Σχολεία
Ι.Π.Ο.Δ.Ε.= Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Κ.Ε.Γ.= Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας
Κ.Ε.Π.Α.= Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς
Κ.Μ.Κ.= Kultusministerkonferenz
Κ.Π.Σ.= Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Ο.Ε.= Ομογενείς εκπαιδευτικοί
Ο.Ε.Δ.Β.= Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
Π.Ε.= Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας
Π.Ι.= Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Σ.= Προγράμματα Σπουδών
Σ.Α.Ε.= Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού
Σ.Ε.= Συντονιστής Εκπαίδευσης
Σ.Σ.Ε.= Συντονιστή Συμβούλων Εκπαίδευσης
Σ.Σ.Ε.Δ.Ε.= Συντονιστής Συμβούλων Εκπαίδευσης Δυτικής Ευρώπης
Τ.Π.Ε.= Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
ΥΠ.ΕΞ.= Υπουργείο Εξωτερικών

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	5
1. Μεθοδολογία της μελέτης και οριοθέτηση βασικών εννοιών	7
1.1 Μεθοδολογία και περιορισμοί της μελέτης	7
1.2 Οριοθέτηση βασικών εννοιών	9
2. Η Νεοελληνική Διασπορά και η σημερινή παρουσία των Ελλήνων ανά τον κόσμο	12
2.1 Διασπορά: ιστορική, μεταναστευτική, δικτυούμενη.....	12
2.2 Η διασπορά σε αριθμούς.....	15
2.3 Οργάνωση της διασποράς.....	17
2.4 Σχέση κέντρου-διασποράς	19
2.5 Θεσμικά μέτρα του κέντρου για τη διασπορά	21
3. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά	23
3.1 Φορείς και μορφές Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.....	23
3.1.1 Φορείς και μορφές.....	23
3.1.2 Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ)	25
3.2 Μαθητικό δυναμικό	28
3.3 Εκπαιδευτικό προσωπικό και Συντονιστές Εκπαίδευσης.....	31
3.3.1 Εκπαιδευτικό προσωπικό	31
3.3.1.1 Τυπολογία εκπαιδευτικών.....	31
3.3.1.2 Αποσπάσεις εκπαιδευτικών στο εξωτερικό	32
3.3.2 Συντονιστές Εκπαίδευσης	38
3.4 Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό	39
3.5 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε επιλεγμένες χώρες	41
3.5.1 Υπερπόντιες αγγλόγλωσσες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία)	42
3.5.2 Ευρωπαϊκές χώρες	47
3.5.3 Αφρικανικές χώρες (Αίγυπτος, Ν. Αφρική)	49
3.5.4 Νότια Αμερική (Αργεντινή)	50
3.5.5 Παρευξείνιες χώρες (Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία).....	51
3.6 Ανάδειξη ιστορικών, εκπαιδευτικοπολιτικών και παιδαγωγικών όψεων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά μέσα από επιλεγμένα παραδείγματα- καλές πρακτικές	52
3.7 Πρώτα συμπεράσματα και προτάσεις.....	56
4. Το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών ως έκφραση και μέσο της εκπαιδευτικής πολιτικής του κέντρου	59
Εισαγωγή.....	59
4.1 Συνοπτική περιγραφή του φυσικού αντικείμενου του προγράμματος	59
4.2 Αναλυτική παρουσίαση της υλοποίησης του προγράμματος ανά δράση.....	62
4.2.1 Δράση 1 (ΑΘΗΝΑ): Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό.....	62
4.2.2 Δράση 2 (ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ): Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικά προγράμματα μαθητών	64
4.2.2.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	64
4.2.2.2 Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μαθητών-Μαθητικό Φεστιβάλ Θεάτρου.....	66

4.2.3 Δράση 3 (ΕΡΜΗΣ): Βάσεις Δεδομένων, Δίκτυα και Υπηρεσίες Τηλεκπαίδευσης	67
4.2.4 Οριζόντιες Υποδράσεις: Συνέδρια, συμπόσια, ημερίδες, πρακτικά συνεδρίων, μελέτες	69
5. Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στη διασπορά και η πολιτική της για τον ελληνικό πολιτισμό στο εξωτερικό	70
5.1 Η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση.....	70
5.2 Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό σε αντιστοίχιση με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ).....	72
5.3 Η σχέση μεταξύ της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας	77
6. Ανασκόπηση και αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του κέντρου	79
6.1 Σύντομη αξιολογική ανασκόπηση	79
6.2 Εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική	83
6.2.1 Οι ελλαδικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εξωτερικού: η περίπτωση αξιολόγησης/έγκρισης, αναπαραγωγής και διάχυσης του εκπαιδευτικού υλικού	83
6.2.2 Οι μαζικές αποσπάσεις των εκπαιδευτικών και οι συνέπειές τους.....	85
7. Σύνοψη και προτάσεις	88
7.1 Σύνοψη.....	88
7.2 Προτάσεις	95
Πηγές και Βιβλιογραφία	101

Παραρτήματα:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.2: Chapter 6: The Greeks in the world the Hellenic Diaspora
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.1: Πίνακας 1: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.1.2:
Α΄ Αποσπάσματα από τις ετήσιες εκθέσεις των Σ.Ε.
Β΄ Οργάνωση και λειτουργία των ΤΕΓ στη Βάδη-Βυρτεμβέργη: Η περίπτωση ενός περιφερειακού σχολείου (σχολ. έτος 2006-07)
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.3.1.2: Καταγραφή αριθμού μαθητών, εκπαιδευτικών και του λόγου μαθητών/εκπαιδευτικών ανά χώρα και σχολείο
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.3.2: Συντονιστές Εκπαίδευσης
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.2.1: ΔΡΑΣΗ 1 (ΑΘΗΝΑ): Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.2.2: ΔΡΑΣΗ 2 (ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ): Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικά προγράμματα μαθητών
Α΄ Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
Β΄ Εκπαιδευτικά προγράμματα μαθητών κατά την περίοδο 1997-2008
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.2.4: Ημερίδες-Δημερίδες-Συμπόσια-Συνέδρια που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του Π.Ο.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Συνάντηση Εργασίας για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή. Θεσσαλονίκη 28, 29, 30 Ιουνίου 2010

Εισαγωγή

*Την γλώσσα την ελληνική οι Ποσειδωνιάται
εξέχασαν τόσους αιώνες ανακατευμένοι
με Τυρρηνοὺς, και με Λατίνους, κι' άλλους ξένους.
Το μόνο που τους έμενε προγονικό
ήταν μια ελληνική γιορτή, με τελετές ωραίες,
με λύρες και με αυλούς, με αγώνας και στεφάνους.
Κ' είχαν συνήθειο προς το τέλος της γιορτής
τα παλαιά τους έθιμα να διηγούνται,
και τα ελληνικά ονόματα να ζαναλένε,
που μόλις πια τα καταλάμβαναν ολίγοι.
Και πάντα μελαγχολικά τελείων' η γιορτή τους.
Γιατί θυμούνταν που κι' αυτοί ήσαν Έλληνες-
Ιταλιώτες έναν καιρό κι' αυτοί·
και τώρα πώς εξέπεσαν, πώς έγιναν,
να ζουν και να ομιλούν βαρβαρικά
βγαλμένοι -ω συμφορά!- απ' τον ελληνισμό.*

(Κ. Καβάφης)

Γεύση πικρή αφήνει και πολύ βαθιά στο παρελθόν μάς πάει το ποίημα του Καβάφη. Τα μελαγχολικά συναισθήματα για την ξεχασμένη γλώσσα και τον ξεπεσμό φαίνεται να έχουν διαχρονικό χαρακτήρα στην ελληνική διασπορά. Γενικότερα, το συναίσθημα διανθισμένο με εξιδανικευμένα και μυθοποιημένα στοιχεία από το ιστορικοπολιτισμικό παρελθόν, και σ' ορισμένες περιπτώσεις και από την ορθοδοξία, φαίνεται να παίζει, σε συμβολικό επίπεδο, έναν σημαντικό κοινωνικοποιητικό ρόλο και να διαμορφώνει ταυτότητα στις νέες γενιές στη διασπορά.

Από παιδαγωγικής πλευράς, επομένως, η συναισθηματική διάσταση είναι σημαντική και δεν επιτρέπεται να παραμελείται. Εντούτοις, στην παρούσα μελέτη αυτή η όψη δεν βρίσκεται στο προσκήνιο, γιατί αντικείμενό της δεν είναι αυτή καθεαυτή η κοινωνικοποίηση των ελληνόπουλων της διασποράς, αλλά οι συνθήκες και οι εκπαιδευτικές πολιτικές στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνουν χώρα η αγωγή και η εκπαίδευση και εν γένει η κοινωνικοποίηση στη διασπορά.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την «απόφαση ανάθεσης έργου» (ΕΣΠΙΑ 8729/10-06-2010) ο ανάδοχος όφειλε να υλοποιήσει υπόεργο με τίτλο «Αποτίμηση της μέχρι σήμερα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και μελλοντική προοπτική» και συγκεκριμένα:

- Να σκιαγραφήσει την πορεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εν γένει στο εξωτερικό και ανά χώρα με εστίαση στις χώρες όπου ζουν μεγάλοι πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής,
- Να παρουσιάσει με ευσύνοπτη ακρίβεια τις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ελλάδας, κυρίως κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες,
- Να παρουσιάσει με ευσύνοπτη ακρίβεια την πορεία και τα αποτελέσματα του έργου «Παιδεία Ομογενών»,

- Να καταδειξεί τα προβλήματα και τις προοπτικές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την εν γένει προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό,
- Να καταθέσει συγκεκριμένες προτάσεις ως προς τη στρατηγική και τις πολιτικές που ενδείκνυται να υιοθετήσει στο μέλλον το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Με βάση τα παραπάνω συντάχθηκε η *παρούσα έκθεση*, της οποίας το *πρώτο κεφάλαιο* εστιάζει στη μεθοδολογία κατάρτισης της *όλης μελέτης* και της σύνταξης της έκθεσης καθώς και στην παρουσίαση εκείνων των βασικών εννοιών που κρίνονται αναγκαίες για την καλύτερη κατανόηση του συμπυκνωμένου και κωδικοποιημένου κειμένου της έκθεσης.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* είναι αφιερωμένο στο γενικότερο πλαίσιο και προπάντων στο διασπορικό τρίπολο (χώρα προέλευσης-διασπορά-χώρα διαμονής), εντός του οποίου λαμβάνει χώρα ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής και η όλη κοινωνικοποίηση των νέων γενεών ελληνικής καταγωγής.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* επιχειρείται μια σφαιρική παρουσίαση και εν μέρει αποτίμηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη σύγχρονη ελληνική διασπορά και στις πέντε ηπείρους, αλλά σε επιλεγμένες χώρες με σημαντική παρουσία Ελλήνων και με οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται η πορεία και τα αποτελέσματα του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» το οποίο χρηματοδοτήθηκε στο πλαίσιο του Β΄ και Γ΄ ΚΠΣ και υλοποιήθηκε, με μικρές ενδιάμεσες διακοπές, το χρονικό διάστημα Ιούνιος 1997-Αύγουστος 2008, με συντονιστή και επιστημονικά υπεύθυνο τον γράφοντα.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* θεματοποιείται παραδειγματικά η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας στη διασπορά και της γενικότερης πολιτικής της για την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στο εξωτερικό. Συγκεκριμένα, στο εν λόγω κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της Συνάντησης Εργασίας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) από 28 έως 30 Ιουνίου 2010 στη Θεσσαλονίκη, που αφορούν στη διδασκαλία της Ελληνικής στο εξωτερικό και στη σχέση του εκπαιδευτικού υλικού του έργου *Παιδεία Ομογενών* με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ)* και του *Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας* του ΚΕΓ.

Στο *έκτο κεφάλαιο* επιχειρείται μια ανασκόπηση και αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας για τη διασπορά, μετά το 1974.

Τέλος, στο *έβδομο κεφάλαιο* συνοψίζονται τα γενικά αποτελέσματα της όλης μελέτης, στα οποία στηρίζονται οι συνακόλουθες προτάσεις μας που, με τη σειρά τους, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για επανεξέταση και επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής προσφοράς του κέντρου προς τη διασπορά, αλλά σ' ένα βαθμό και για τον επαναπροσδιορισμό της πολιτιστικής σχέσης μεταξύ κέντρου και διασποράς.

Η όλη μελέτη αποτελείται από δύο μέρη, α) την *έκθεση* και β) τα *παραρτήματά* της, τα οποία λειτουργούν ως εμπειρικά τεκμήρια.

1. Μεθοδολογία της μελέτης και οριοθέτηση βασικών εννοιών

1.1 Μεθοδολογία και περιορισμοί της μελέτης

Για την κατάρτιση της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες πηγές:

1. Το σχετικό με το θέμα της μελέτης αρχειακό υλικό του «*Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών*» (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).
2. Παλαιότερες σχετικές μελέτες που είχαν καταρτισθεί στο πλαίσιο του προγράμματος (έργου) «*Παιδεία Ομογενών*», καθώς και πρακτικά ημερίδων, διημερίδων, συνεδρίων του προγράμματος (σχετικά με το πρόγραμμα βλ. κεφ. 4).
3. Εκθέσεις οι οποίες συντάχθηκαν για λογαριασμό μας από συνεργάτες μας στο εξωτερικό και συγκεκριμένα στις χώρες: ΗΠΑ, Καναδάς, Αργεντινή, Αυστραλία, Ν. Αφρική, Γερμανία και Αγγλία, για τις ανάγκες της παρούσας έκθεσης.
4. Οι ετήσιες εκθέσεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης, τις οποίες μας διέθεσε η Δ/ση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΠΠΟΔΕ) του Υπουργείου Παιδείας ή υπήρχαν ήδη στο αρχείο του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
5. Στατιστικά δεδομένα που μας διέθεσε η ΔΠΠΟΔΕ ή αναζητήσαμε οι ίδιοι σε ιστοχώρους, όπως της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, του ΣΑΕ, των χωρών διαμονής και αλλού.
6. Στοχευμένες συζητήσεις με εκπροσώπους παροικιακών φορέων και φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.
7. Η σχετική βιβλιογραφία

Η συλλογή και ανάλυση του εμπειρικού υλικού έγινε με βάση α) το αντικείμενο της μελέτης όπως αυτό προσδιορίζεται από τη σχετική σύμβαση μεταξύ της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» και Πανεπιστημίου Κρήτης (βλ. εισαγωγή της παρούσας έκθεσης) και β) τις ακόλουθες κατηγορίες:

- *δημογραφικά χαρακτηριστικά των πληθυσμών ελληνικής καταγωγής ανά ήπειρο και χώρα,*
- *φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης/ εξελίξεις στην προσχολική Αγωγή,*
- *μαθητικό δυναμικό*
- *εκπαιδευτικό προσωπικό*
- *Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό*
- *διάχυση και βαθμός χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος Παιδεία Ομογενών*
- *διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας.*

Κύριο μέλημά μας ήταν η ακριβής και έγκυρη αποτύπωση και αποτίμηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά και η αποφυγή υποθετικών αναλύσεων και γενικόλογων εκτιμήσεων. Η ίδια η πραγματικότητα, όμως, θέτει περιορισμούς στην έρευνα και στις δυνατότητες του ερευνητή να καταλήγει πάντα σε συμπεράσματα πλήρως τεκμηριωμένα.

Ιδιαίτερα η συλλογή ποσοτικών στοιχείων που αφορούν σε: φορείς εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές μονάδες, μαθητικό δυναμικό, εκπαιδευτικό προσωπικό και εν γένει στους πληθυσμούς ελληνικής καταγωγής ανά χώρα ισοδυναμεί με σισύφειο αγώνα. Και αυτό, επειδή οι πρακτικές που ακολουθούν οι υπηρεσίες των διαφόρων χωρών στην απογραφή των πληθυσμών τους είναι

διαφορετικές και λιγότερο ή περισσότερο ακριβείς ως προς την καταγραφή της εθνοτικής καταγωγής των πολιτών τους. Σ' αυτές τις δυσκολίες προστίθενται και εκείνες που ανάγονται στους διάφορους τρόπους καταγραφής ή εκτίμησης των ελληνικής καταγωγής πληθυσμών από τους παροικιακούς φορείς.

Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, καταγράφονται ως ελληνικής καταγωγής εκείνοι που δηλώνουν στο σχετικό απογραφικό έντυπο ότι στην οικογένειά τους ομιλούν εκτός της Αγγλικής και την Ελληνική.

Στην περίπτωση της Γερμανίας η καταγραφή των «αλλοδαπών» ανά εθνικότητα ήταν μέχρι πρότινος ακριβής. Όμως, μετά τη χορήγηση γερμανικής ιθαγένειας στα παιδιά «αλλοδαπών» τα οποία γεννιούνται στη Γερμανία (έτος 2000) ένα μεγάλο μέρος των πληθυσμών αυτών δεν καταγράφονται πλέον ως εθνοτικά διαφορετικοί. Επίσης στις εκπαιδευτικές στατιστικές της Γερμανίας δεν εμφανίζεται το σύνολο των μαθητών που διδάσκονται Ελληνικά, επειδή στις δικές της στατιστικές καταχωρούνται μόνο εκείνοι οι μαθητές για τους οποίους το μάθημα των Ελληνικών οργανώνεται, εποπτεύεται και χρηματοδοτείται από τις γερμανικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Αντίστοιχα, δεν εμπεριέχονται πάντα στις στατιστικές των ελληνικών Γραφείων Εκπαίδευσης οι μαθητές που φοιτούν σε ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας.

Παρόμοιες δυσκολίες συναντούν οι Συντονιστές εκπαίδευσης στην Αυστραλία στην προσπάθειά τους να συμπεριλάβουν στις στατιστικές τους το σύνολο των μαθητών, ελληνικής και μη καταγωγής, που διδάσκονται ελληνικά στο κρατικό σύστημα.

Για να καταγράψει, λοιπόν, ο ερευνητής το σύνολο των μαθητών που διδάσκονται Ελληνικά, για παράδειγμα στη Γερμανία, καθώς και τις σχετικές εκπαιδευτικές μονάδες, πρέπει να καταφύγει στις στατιστικές υπηρεσίες των κρατιδίων και της ΚΜΚ (Kultusministerkonferenz) καθώς και στα ελληνικά προξενία στα οποία λειτουργούν Γραφεία Εκπαίδευσης (βλ. επίσης κεφ.2.2 και 3.2)

Τα παραπάνω παραδείγματα, που αφορούν μάλιστα σε χώρες με ανεπτυγμένα απογραφικά συστήματα, αρκούν για να γίνει κατανοητό ότι υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες στην απογραφή των μαθητικών πληθυσμών που διδάσκονται ελληνικά, αλλά και εν γένει των πληθυσμών ελληνικής καταγωγής. Γι αυτό και δεν πρέπει να παραξενεύει το γεγονός ότι και οι σχετικές στατιστικές του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες.

Οι περιορισμοί, τα όρια και η δομή μιας μελέτης καθορίζονται, όμως, και από τη στοχοθεσία της. Μια μελέτη που οφείλει να χρησιμεύσει ως επιστημονική βάση για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να εμπεριέχει ακριβή και ουσιαστικά στοιχεία, να καταλήγει σε σαφή και κατά το δυνατό τεκμηριωμένα αποτελέσματα, να έχει μια σαφή δομή και να είναι αναγνώσιμη.

Γι' αυτό επιλέξαμε να δομήσουμε τη μελέτη σε δύο μέρη.

Το *πρώτο μέρος* αποτελείται από την **κυρίως έκθεση** η οποία είναι σύντομη, και επομένως αναγνώσιμη. Εμπεριέχει όμως συγχρόνως μια σειρά από βασικά στοιχεία που επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων.

Το *δεύτερο μέρος* αποτελείται από τα **παραρτήματα** στα οποία εμπεριέχονται αναλυτικότερα εμπειρικά δεδομένα που τεκμηριώνουν εμπειρικά αλλά και εξειδικεύουν τα κεφάλαια της έκθεσης.

1.2 Οριοθέτηση βασικών εννοιών

Επειδή στο πλαίσιο των διασπορικών σπουδών, γενικότερα, και σ' εκείνο της μελέτης της ελληνικής διασποράς, ειδικότερα, έχει αναπτυχθεί μια εξειδικευμένη ορολογία, η οποία μάλιστα δεν συμπίπτει με εκείνη της διοίκησης, κρίνεται αναγκαία η οριοθέτηση των βασικών εννοιών που επαναλαμβάνονται στην παρούσα έκθεση, έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο αναγνώστης στην κατανόηση του κειμένου.

Απόδημος ελληνισμός vs. ελληνισμός της διασποράς: Ο όρος απόδημος ελληνισμός είναι περισσότερο διοικητικός όρος και χρησιμοποιείται συχνά σε θεσμικά κείμενα. Στη στενή και κυριολεκτική του έννοια αναφέρεται και περιορίζεται στους Έλληνες της μεταναστευτικής διασποράς, υπονοώντας μάλιστα ότι αυτοί ενδέχεται να παλιννοστήσουν. Χρησιμοποιείται όμως και συμβατικά για να εκφράσει συνολικά τον εκτός Ελλάδας ελληνισμό. Αντίθετα, ο όρος ελληνισμός της διασποράς παραπέμπει σε μια εδραιωμένη πλέον κατάσταση, η οποία είναι το αποτέλεσμα της μετακίνησης ελληνικών πληθυσμών, από τα μέσα του 15^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα, είτε λόγω εκδιώξεων (βίαιες μετακινήσεις) είτε στο πλαίσιο μιας «εκούσιας» μετανάστευσης. Στην παρούσα μελέτη προτιμάται και χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος διασπορά.

Διασπορά: Με τον όρο Διασπορά νοείται ο γεωγραφικός διασκορπισμός εθνοτικών ομάδων οι οποίες αποκομμένες, αλλά όχι οπωσδήποτε αποξενωμένες, από την ομάδα προέλευσης/αναφοράς τους, ή τον εθνοτικό κορμό, ζουν ως εθνοτικές ομάδες ή ως εθνικές μειονότητες στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας, κινούνται μεταξύ δύο ομάδων αναφοράς και μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και ως εκ τούτου διαμορφώνεται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες η ταυτότητά τους.

Διασπορικό τρίπολο: Το διασπορικό τρίπολο αναφέρεται στην τριγωνική οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική σχέση μεταξύ της χώρας αποστολής/προέλευσης, της χώρας υποδοχής/διαμονής και της οργανωμένης διασποράς.

Διασπορά, ιστορική: Ο όρος ιστορική διασπορά αναφέρεται στις εμπορικές κοινότητες και εν γένει στις παροικίες που δημιουργήθηκαν κατά τα χρόνια της οθωμανικής αυτοκρατορίας, στις παρυφές της, και περιλαμβάνει σήμερα τα απομεινάρια αυτών των παροικιών κυρίως περί τη Μαύρη Θάλασσα και στην Υπερκαυκασία.

Διασπορά, μεταναστευτική: Ο όρος μεταναστευτική διασπορά αναφέρεται στην εργατική μετανάστευση, όπως αυτή ξεκίνησε περί το 1890 και κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1960, οδηγώντας στη δημιουργία μεταναστευτικών παροικιών σχεδόν σ' όλες τις ηπείρους.

Δίκτυα διασπορικά: Ο όρος διασπορικά δίκτυα αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ ομοειδών (ομοειδή δίκτυα) ή και ετεροειδών (ετεροειδή δίκτυα) παροικιακών ή και γενικότερα διασπορικών οργανώσεων μεταξύ τους, στην ίδια (τοπικά δίκτυα) ή και διαφορετικές χώρες και ηπείρους (διατοπικά δίκτυα), καθώς και στη σχέση τους με τη χώρα προέλευσης.

Ελληνικότητα (βλέπε *εθνοπολιτισμική ταυτότητα*)

Ελληνόγλωσση εκπαίδευση: Με τον όρο αυτό νοείται κάθε μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού ή και χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων και στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνει χώρα μια ελληνογενής κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Ελληνομάθεια-γλωσσομάθεια: Ο όρος ελληνομάθεια αναφέρεται στην εν γένει ελληνογενή αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών και είναι ευρύτερος του όρου γλωσσομάθεια που αναφέρεται κυρίως στην κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων.

Επικράτειες της Ελληνικής: Ως επικράτειες της ελληνικής γλώσσας εκτός Ελλάδας ορίζονται εκείνοι οι κοινωνικοί χώροι (π.χ. οικογένεια, σχολείο, χώρος εργασίας, εκκλησία, παροικιακές οργανώσεις, ΜΜΕ) στους οποίους η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται για την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών και λοιπών αναγκών και συνδέεται με θεσμικούς ρόλους.

Κέντρο, αναφοράς, μητροπολιτικό: Ο όρος διασπορά δεν νοείται χωρίς ένα κέντρο αναφοράς, το οποίο μπορεί να είναι πραγματικό ή νοητό/φαντασικό.

Κοινότητα: Ο όρος συνδέεται άμεσα με την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας οπότε και χρησιμοποιούνταν για να εκφράσει αυτό που εμείς οριοθετήσαμε ως παροικία. Στο πλαίσιο του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* και της παρούσας μελέτης ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια την *παροικιακής οργάνωσης* και διαφοροποιείται σε αστικές (λαϊκές) και σε εκκλησιαστικές κοινότητες.

Μονάδα, σχολική vs. εκπαιδευτική: Σύμφωνα με την εννοιολόγηση του όρου *Σχολείο* οι όροι σχολική μονάδα και σχολείο είναι ταυτόσημοι. Αντίθετα, ο όρος *εκπαιδευτική μονάδα* παραπέμπει σε κάθε χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα οποιαδήποτε μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Ομογενής/ομοεθνής: Οι όροι ομογενής και ομοεθνής χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα και αναφέρονται στα άτομα ελληνικής καταγωγής που ζουν εκτός Ελλάδος.

Ομογενείς εκπαιδευτικοί: Ως Ο.Ε. χαρακτηρίζονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαμένουν μόνιμα και εργάζονται σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην εκάστοτε χώρα διαμονής και έχουν σπουδάσει είτε σε κάποιο ελληνικό ΑΕΙ είτε σε αντίστοιχο στη χώρα διαμονής ή, τέλος, δεν είναι επαγγελματίες δάσκαλοι και εντούτοις διδάσκουν.

Παροικία: Το σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή εκτός της χώρας προέλευσής τους και που με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ή και θρησκευτική τους προέλευση αυτοπροσδιορίζονται ως μια ιδιαίτερη (διαφορετική) ομάδα, σε σύγκριση με την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ή με άλλες μη κυρίαρχες εθνοπολιτισμικές ομάδες στην ίδια γεωγραφική περιοχή συγκροτούν μια παροικία.

Πάροικος: Κάθε άτομο που θεωρεί τον εαυτό του φορέα των εθνοπολιτισμικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν την *παροικία*, εντάσσεται δυνητικά σ' αυτή και θεωρείται πάροικος, ανεξάρτητα από την ενεργό ή μη συμμετοχή του στους θεσμούς της παροικίας, στις οργανώσεις της, στις εκδηλώσεις της και εν γένει στην παροικιακή ζωή.

Παροικιακές οργανώσεις: Η οργάνωση των παροίκων με βάση επιμέρους κριτήρια όπως για παράδειγμα: εθνικοτοπική προέλευση (εθνικοτοπικοί σύλλογοι), εθνικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, και οικονομικά κριτήρια (αστικές κοινότητες), επαγγελματικά συμφέροντα (επιμελητήρια), θρησκεία (εκκλησιαστικές κοινότητες), κοινά ενδιαφέροντα (αθλητικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων) οδηγεί στη δημιουργία επί μέρους οργανώσεων, οι οποίες λειτουργούν ως οργανωτικά, συνθετικά στοιχεία της παροικίας.

Σχολείο: Αυτόνομη *σχολική μονάδα* που λειτουργεί βάσει συγκεκριμένου, και δεσμευτικού για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς, Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος, χορηγεί αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών και στην οποία οι μαθητές εκπληρώνουν την υποχρεωτική φοίτησή τους. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης για τον προσδιορισμό ενός χώρου, όπου λαμβάνει χώρα ελληνόγλωσση

εκπαίδευση. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται κυρίως με την πρώτη του σημασία.

Σχολεία, αμιγή Ελληνικά: Αυτόνομες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αμιγώς ελληνικής καταγωγής μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες λειτουργούν, κυρίως στη Γερμανία, με φορέα το ελληνικό κράτος και σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, τα ελλαδικά Αναλυτικά Προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό και που χορηγούν ελληνικούς τίτλους σπουδών.

Σχολεία, Ημερήσια: Αυτόνομες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αμιγή ελληνικό ή μικτό μαθητικό πληθυσμό, που λειτουργούν - κυρίως στις ΗΠΑ, στον Καναδά και στην Αυστραλία- με φορέα παροικιακές οργανώσεις και σύμφωνα με τη νομοθεσία της χώρας διαμονής, τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) και το εκπαιδευτικό υλικό της και που χορηγούν τίτλους σπουδών της χώρας διαμονής. Ως προς το ελληνόγλωσσο σκέλος του προγράμματός τους ακολουθούν είτε δικό τους Π.Σ. είτε τα Π.Σ. που έχουν αναπτυχθεί με φροντίδα της Ελλάδος. Επίσης χρησιμοποιούν κατά κανόνα εκπαιδευτικό υλικό που αποστέλλεται από την Ελλάδα.

Σχολεία, Charter (Charter Schools): Δημόσια αμερικάνικα σχολεία με ένα ελληνόγλωσσο σκέλος στο πρόγραμμά τους, παρόμοιο με εκείνο των *Ημερήσιων Σχολείων*

Σχολεία, Κρατικά Ευρωπαϊκά (ΚΕΣ) (Staatliche Europaschulen Berlin): Κρατικά δίγλωσσα σχολεία με δύο ισότιμες-ισοδύναμες εταιρικές γλώσσες (Ελληνικά και Γερμανικά) στο κρατίδιο του Βερολίνου, εποπτευόμενα και χρηματοδοτούμενα σ' ένα βαθμό και από την ελληνική πλευρά.

Σχολεία, Ευρωπαϊκά: Πολύγλωσσα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά των υπαλλήλων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χρηματοδοτούμενα από την ίδια και εποπτευόμενα από το Ανώτατο Συμβούλιο το οποίο συγκροτείται από εκπροσώπους των κρατών μελών.

Τάξεις, δίγλωσσες: Παλαιότερα συχνότερη, σήμερα σπανιότερη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης για παιδιά ελληνικής καταγωγής, ενσωματωμένη στο κανονικό πρωινό πρόγραμμα της χώρας διαμονής.

Τάξεις, κανονικές: Οι συνήθεις τάξεις του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, ανοιχτές και υποχρεωτικές για κάθε μαθητή που δεν φοιτά νομίμως σε κάποια άλλη μορφή εκπαίδευσης.

Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ, ενταγμένα, απογευματινά, Σαββατιανά): Η πλέον συνηθισμένη και πολυσύνθετη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, η οποία δεν είναι υποχρεωτική για τους μαθητές, εποπτεύεται περισσότερο από τους φορείς της παρά από τις κρατικές εκπαιδευτικές αρχές, σπανίως διαθέτει δεσμευτικά Προγράμματα Σπουδών και αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό, κατά κανόνα δεν χορηγεί τίτλους σπουδών και εντούτοις έχει, επί έναν και πλέον αιώνα συμβάλει, στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη μεταναστευτική διασπορά.

Ταυτότητα, εθνοπολιτισμική: Ο όρος εθνοπολιτισμική ταυτότητα χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του όρου **ελληνικότητα** και αναφέρεται σ' εκείνο το μέρος της ταυτότητας που συνδέεται με ή και συντίθεται από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν στην ελληνική γλώσσα και στον πολιτισμό, σε ήθη και έθιμα, σε θεσμούς και παραδόσεις.

Χώρα προέλευσης/αποστολής: Η χώρα από την οποία κατάγονται οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί – στην περίπτωσή μας η Ελλάδα.

Χώρα υποδοχής/διαμονής: Η χώρα στην οποία διαμένουν οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί.

2. Η Νεοελληνική διασπορά και η σημερινή παρουσία των Ελλήνων ανά τον κόσμο

2.1 Διασπορά: ιστορική, μεταναστευτική, δικτυούμενη

Η νεοελληνική διασπορά, όπως απαντάται σήμερα στις πέντε ηπείρους, είναι δημιούργημα ιστορικών γεγονότων και εξελίξεων και προπάντων μετακινήσεων ελληνικών πληθυσμών, που ξεκινούν με την άλωση της Κωνσταντινούπολης (1453) και φθάνουν μέχρι τις μέρες μας.

Κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας οι Έλληνες ιδρύουν *Κοινότητες* στις παρυφές της αυτοκρατορίας, κυρίως στα Βαλκάνια (παραδουνάβιες περιοχές), στη Μαύρη Θάλασσα (π.χ. Οδησσός) και στη Μεσόγειο (Τεργέστη, Βενετία, Λιβόρνο, Μασσαλία, Αλεξάνδρεια κ.λπ.). Απομεινάρια των λεγόμενων εμπορικών Κοινοτήτων των Ελλήνων υπάρχουν και σήμερα στην Αίγυπτο.

Υπήρξαν, όμως, και μετακινήσεις από την οθωμανική επικράτεια προς άλλες επικράτειες και προπάντων προς την ομόδοξη τσαρική Ρωσία, όχι για εμπορικούς λόγους, αλλά λόγω καταπίεσεων και διωγμών. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση της μετακίνησης των Ελλήνων της Κριμαίας, υπό τον μητροπολίτη Ιγνάτιο, στα τέλη του 18^{ου} αιώνα προς την Αζοφική, μετά από πρόσκληση της Αικατερίνης της Μεγάλης. Οι απόγονοι αυτών των πληθυσμών, που ως μητρική γλώσσα έχουν τη μαριουπολίτικη διάλεκτο ή την ταταρική, κατοικούν και σήμερα στα ελληνικά χωριά της Μαριούπολης, στη σημερινή Ουκρανία (βλ. σχετικά Φωτιάδης 1990 και Χασιώτης 1997).

Μαζικές και βίαιες υπήρξαν προπάντων οι μετακινήσεις των Ποντίων από τον πατροπαράδοτο Πόντο κυρίως προς τον Καύκασο. Ιδιαίτερα τις αρχές του 20^{ου} αιώνα κατά τη διάρκεια και μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο και προπάντων στο πλαίσιο της εθνογένεσης και της δημιουργίας του εθνικού τουρκικού κράτους υπήρξαν βίαιες μετακινήσεις. Εκτιμάται πως την περίοδο μεταξύ 1917 και 1920 περισσότεροι από 100.000 Πόντιοι μετακινήθηκαν από τον Πόντο προς την Υπερκαυκασία, κυρίως προς τη Γεωργία (Κιτρόφ, 2002β, 383). Αυτοί οι πληθυσμοί είτε συνενώθηκαν και τροφοδότησαν έτσι τις ήδη υπάρχουσες Κοινότητες είτε δημιούργησαν καινούργιες.

Τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα συγκροτούν αυτό που αποκαλούμε *ιστορική διασπορά* και που είναι προϊόν, κατά κανόνα, συγκρουσιακών ιστορικών εξελίξεων. Ας υπογραμμισθεί, ωστόσο, ότι τα μέλη των αναγνωρισμένων μειονοτήτων που συνεχίζουν να ζουν στον τόπο των προγόνων τους (π.χ. Β. Ήπειρος ή αλλιώς Ν. Αλβανία και Κωνσταντινούπολη) κατά κανόνα δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ως διασπορά. Επίσης, διακεκριμένοι ιστορικοί, όπως για παράδειγμα ο Clogg (1999,7 και 2004,38), δεν εντάσσουν τους Έλληνες που ζουν στη σημερινή τουρκική επικράτεια, στην ελληνική διασπορά.

Σε αντίθεση με την ιστορική, η *μεταναστευτική διασπορά* ανάγεται σε μια «εκούσια» μετακίνηση πληθυσμών από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος ή και από τον περιφερειακό ελληνισμό προς χώρες υποδοχής μεταναστών όπως Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία και αργότερα Γερμανία ή σε αποικιοκρατούμενες χώρες όπως αυτές της Αφρικής, αλλά και προς τη Νότια Αμερική. Πρόκειται για το φαινόμενο της *εργατικής μετανάστευσης*, που έλαβε χώρα σε δύο μεγάλες φάσεις, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970 (1890 έως και τη δεκαετία του 1920 και 1950-1973). Μόνο κατά την τελευταία περίοδο μετανάστευσαν περίπου 1,2 εκατομμύρια Έλληνες, κυρίως προς ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία και σε ευρωπαϊκές χώρες με πρώτη τη Γερμανία.

Παρόλο που υπάρχει μια χρονική επικάλυψη μεταξύ ιστορικής και μεταναστευτικής διασποράς (κυρίως από το 1890 μέχρι το 1922) μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι η *ιστορική διασπορά* είναι δημιουργήμα των ιστορικών εξελίξεων κυρίως από τα μέσα του 15^{ου} μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα και αρχές του 20ου, ενώ η *μεταναστευτική διασπορά* διαμορφώνεται μετά το 1890 και προπάντων στο τρίτο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα και συγκροτεί αυτό που αποκαλείται, αλλιώς, «*απόδημος ελληνισμός*». Γεωγραφικά ο ελληνισμός της *ιστορικής διασποράς* απαντάται σήμερα κυρίως στη Μαύρη Θάλασσα και στην Υπερκαυκασία, ενώ ο *απόδημος ελληνισμός* σε χώρες υποδοχής μεταναστών και στις πέντε ηπείρους, με προεξέχουσες τις αγγλόφωνες χώρες.

Αν και η ιστορική διασπορά περί τον Καύκασο ανανεώθηκε λόγω της έλευσης των πολιτικών προσφύγων με τη λήξη του ελληνικού εμφύλιου (1949), η ψυχροπολεμική περίοδος που ακολούθησε τον Β' παγκόσμιο πόλεμο συντέλεσε ώστε να αγνοηθεί αυτή η διασπορά από το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα. Η εν λόγω διασπορά ανακαλύφθηκε εκ νέου κατά την περίοδο διακυβέρνησης του Γκορμπατσόφ και προπάντων μετά την κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», το 1989, οπότε οι ελληνικές ιστορικές κοινότητες στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, αλλά και της Αλβανίας, εμφανίστηκαν στα μάτια του μέσου ελλαδίτη Έλληνα, αλλά και των μελών της μεταναστευτικής διασποράς, ως οι «ξεχασμένοι», «φτωχοί» σε υλικά αγαθά, αλλά με πλούσιο «ιστορικό φορτίο» συγγενείς.

Κοινό στοιχείο των παραπάνω δύο διασπορών είναι η κοινή *εθνοπολιτισμική καταγωγή* ή τουλάχιστον η πίστη σε μια κοινή *εθνοπολιτισμική καταγωγή*. Από την άλλη, οι κυριότερες διαστάσεις, ή αλλιώς *κριτήρια σύγκρισης* ως προς τα οποία διαφοροποιούνται είναι τα ακόλουθα:

1. *ιστορική συγκυρία μετακίνησης και εγκατάστασης,*
2. *αίτια της μετακίνησης,*
3. *στόχοι της μετακίνησης και προσανατολισμοί,*
4. *καθεστώσ και οργάνωση στις χώρες διαμονής,*
5. *σχέση με το «εθνικό κέντρο» (Ελλάδα),*
6. *ιστορική συλλογική μνήμη,*
7. *διαμόρφωση ταυτότητας.*

Ιδιαίτερα ως προς την ιστορική *συλλογική μνήμη* υπάρχουν σχηματικές διαφορές μεταξύ των μελών των δύο διασπορών, γιατί παρόλο που κάθε μορφή μετανάστευσης μπορεί να συνδεθεί με τραυματικές εμπειρίες και σε κάθε περίπτωση με ταλαιπωρίες, η συλλογική μνήμη των μελών της μεταναστευτικής διασποράς δε χαρακτηρίζεται ούτε από το ιστορικό βάθος, ούτε από τις συναισθηματικές και ιδεολογικές φορτίσεις και πάνω απ' όλα τις τραυματικές εμπειρίες που χαρακτηρίζουν τη συλλογική μνήμη των μελών της ιστορικής διασποράς.

Κλείνοντας τις συγκριτικές αναλύσεις ως προς τις δύο μορφές διασποράς θα πρέπει να υπογραμμίσουμε, ότι μελετώντας κανείς την κάθε διασπορά εσωτερικά διαπιστώνει σημαντικές διαφορές από περίοδο σε περίοδο καθώς και από χώρα σε χώρα. Οι ελληνικές διασπορές στον Καναδά και στη Γερμανία, για παράδειγμα, είναι συγκρίσιμες μεταξύ τους ως προς το χρόνο μετακίνησης των Ελλήνων μεταναστών στις δύο χώρες, διαφέρουν όμως σημαντικά μεταξύ τους κυρίως ως προς τα κριτήρια σύγκρισης 3,4,5 και 7.

Μετά την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού, αλλά και λόγω των μέτρων που λαμβάνονται από την Ελλάδα, οι ελληνικές διασπορές τείνουν να μεταβούν σε μια νέα ιστορική φάση και να ενταχθούν στο γενικότερο παγκόσμιο, μεταψυχροπολεμικό, μετανεοεπαιχτικό πλαίσιο, στο οποίο κυριαρχούν: η λογική των παγκοσμιοποιημένων αγορών, των νέων τεχνολογιών και επικοινωνιών, των παγκοσμιοποιημένων

συγκοινωνιών και, ωστόσο, νέες μορφές μετακίνησης πληθυσμών. Αυτό σημαίνει ότι οι δύο μορφές διασποράς τείνουν να ενοποιηθούν και να συν-λειτουργήσουν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάνουν τα δικά τους διακριτά χαρακτηριστικά.

Ποια είναι τα κύρια κοινά χαρακτηριστικά των διασπορών σ' αυτή τη νέα φάση δεν είναι ακόμα σαφές, ούτε και είναι εύκολο να *ονοματίσουμε* τη σύγχρονη παγκόσμια ελληνική διασπορά. Και αυτό όχι μόνο επειδή δεν μπορούμε να προβλέψουμε την εξέλιξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ελληνικών διασπορών μεταξύ τους και με το κέντρο, αλλά και επειδή φαίνεται να εισερχόμαστε σε μια *νέα φάση μετανάστευσης* από την Ελλάδα προς χώρες που προσφέρουν ευκαιρίες απασχόλησης. Παρόλο που δεν διαθέτουμε ακόμα μελέτες γύρω από την *νέα ελληνική μετανάστευση*, αυτή φαίνεται να έχει μεν οικονομικά αίτια (ανεργία, οικονομική κρίση στη Ελλάδα), αλλά να μην είναι εργατική, όπως ήταν εκείνες των περιόδων 1890-1920 και 1950-1973, αλλά ακαδημαϊκή. Δεν μεταναστεύει πλέον το πλεονάζον εργατικό δυναμικό, αλλά τα πνευματικά αποθέματα μιας χώρας που δεν μπορούν να αξιοποιηθούν σ' αυτή¹.

Υποθέτουμε ότι η νέα μετανάστευση θα είναι σ' ένα βαθμό αλυσιδωτή και επομένως θα τροφοδοτήσει και θα ανανεώσει τις υπάρχουσες μεταναστευτικές διασπορές, που από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 είχαν πάψει να δέχονται νέο αίμα. Και επειδή οι νέοι μετανάστες είναι κυρίως ακαδημαϊκοί, μάλλον πως θα ενισχύσουν τις ανά χώρα *ελληνικές ελίτ* και θα δώσουν νέα ώθηση σε μια ήδη διαφανόμενη εξέλιξη. Μια εξέλιξη που σχετίζεται με την *«παγκόσμια ελίτ»*, μέλη της οποίας γίνονται ωστόσο και ομογενείς της δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς, αξιοποιώντας κατά περίπτωση και το *εθνοτικό τους κεφάλαιο*, δηλαδή την ελληνική τους καταγωγή. Δεν είναι, για παράδειγμα, τυχαίο το γεγονός, ότι στις ΗΠΑ ομογενείς της δεύτερης, τρίτης ή και τέταρτης γενιάς επιδιώκουν να *«ανακτήσουν»* την ελληνική ιθαγένεια, έτσι ώστε να κυκλοφορούν ελεύθερα στις αγορές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με ελληνικό διαβατήριο. Τα μέλη αυτής της αναδύομενης *«ελληνικής διασπορικής ελίτ»*, φαίνεται μάλιστα να *δικτυώνονται* μεταξύ τους. Το φαινόμενο αυτό δεν έχει ακόμα διερευνηθεί και επομένως δεν γνωρίζουμε, αν και ποιες επιπτώσεις θα έχει και για την εκπαίδευση. Πάντως από προσωπική εμπειρία γνωρίζουμε, ότι στις ελληνικές παροικίες της Αυστραλίας *«πείθει»* το επιχείρημα: *Μάθε ελληνικά, έχει ελληνικό διαβατήριο, για να κρατάς ανοιχτό το δρόμο προς την Ευρωπαϊκή Ένωση.*

Βέβαια, ο παραπάνω τρόπος προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας και εν γένει της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας είναι εργαλειακός και επομένως είναι δύσκολο να εκτιμήσουμε, αν και σε ποιο βαθμό η διαμορφούμενη *«ελληνική διασπορική ελίτ»* θα διατηρήσει κάποια ελληνικά χαρακτηριστικά ή θα αφομοιωθεί πλήρως στην *«κουλτούρα»* των παγκόσμιων αγορών.

Η νέα εξέλιξη που είναι αρκετά εμφανής και που υποστηρίζεται συνειδητά και από το μητροπολιτικό κέντρο, κυρίως μέσω του ΣΑΕ, είναι η *(δια)δικτύωση* των διαφόρων φορέων της διασποράς. Οι υπάρχουσες ενδείξεις αφήνουν να διαφανεί, ότι τα μέλη των διαφόρων διασπορικών φορέων αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρονται από τις νέες τεχνολογίες, τις παγκόσμιες αγορές τις παγκόσμιες επικοινωνίες και συγκοινωνίες, δικτυώνονται όλο και περισσότερο και αρχίζουν να

¹ Τις παραπάνω αναλύσεις μας ήλθε να επιβεβαιώσει μια έρευνα της Kapa Research σε 5.442 νέους ηλικίας 22-35 ετών τελειόφοιτους και απόφοιτους ΑΕΙ και ΤΕΙ. Απ' αυτούς σχεδόν τα τρία τέταρτα (73,6%) ήταν πρόθυμοι να μεταναστεύσουν για μια σταθερή και καλά αμειβόμενη εργασία. Το 42% των ερωτηθέντων είχαν μάλιστα ήδη προβεί σε ενέργειες αναζήτησης εργασίας στο εξωτερικό (ΤΟ ΒΗΜΑ, Κυριακή 29 Αυγούστου 2010).

λειτουργούν ως «παγκόσμια δίκτυα» (σχετικά με τα δίκτυα στην ελληνική διασπορά βλ. Δαμανάκης 2007, 71 κ.ε., 100 κ.ε., 108 κ.ε.)

Δεν θα ήταν, λοιπόν, υπερβολή, αν θα χαρακτήριζε κανείς αυτή την αναδυόμενη τρίτη μορφή ή αλλιώς αυτόν τον τρίτο κύκλο διασποράς ως «Διασπορά των Δικτύων» (*Networks Diaspora*) (σχετικά με τις τρεις μορφές ή αλλιώς τρεις κύκλους διασποράς, βλ. Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης 2008). Η εν λόγω εξέλιξη θα πρέπει να παρακολουθείται και να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη χάραξη πολιτικής για τη διασπορά και τη σχέση της με το κέντρο.

2.2 Η διασπορά σε αριθμούς

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 1.1 η εκτίμηση των πληθυσμών ελληνικής καταγωγής ανά τον κόσμο είναι πάρα πολύ δύσκολη. Εν τούτοις κρίνεται αναγκαία μια προσπάθεια εκτίμησης του αριθμού των Ελλήνων της διασποράς ανά ήπειρο και εν μέρει ανά χώρα, δεδομένου ότι το αριθμητικό μέγεθος της εκάστοτε διασποράς επηρεάζει τόσο τις πολιτικές της εκάστοτε χώρας διαμονής όσο και της Ελλάδας.

Ο πληθυσμός των Ελλήνων της διασποράς κυμαίνεται, ανάλογα με την πηγή, μεταξύ τεσσάρων και επτά εκατομμυρίων. Οι υπεύθυνοι του ΣΑΕ, ιδιαίτερα τα πρώτα έτη λειτουργίας του, είχαν την τάση να ανεβάζουν τους αριθμούς σε 7.000.000 και να χαρακτηρίζουν την ελληνική διασπορά ως «γαλαξία».

Σύμφωνα με μια μελέτη της ΓΓΑΕ, η οποία δημοσιεύτηκε την άνοιξη του 1997 και αναπαράγεται και σήμερα ακόμα σε διάφορους ιστοχώρους (βλέπε **παράρτημα 2.2**), οι Έλληνες της διασποράς ανέρχονταν τότε σε 5.607.950 καταναμημένοι στις πέντε ηπείρους ως ακολούθως:

Αμερική	3.402.226
Ωκεανία	710.000
Ασία	69.200
Ευρώπη	1.286.740
Αφρική	139.790
Σύνολο	5.607.950

Η ίδια υπηρεσία σε μια έκδοσή της το 2001 εκτιμά τον αριθμό των Ελλήνων της διασποράς μεταξύ 6.075.000 και 6.775.000, υπογραμμίζοντας, όμως, συγχρόνως ότι «κάθε υπολογισμός πρέπει να θεωρείται επισφαλής» (ΥΠΕΞ, ΓΓΑΕ 2001, 16).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ανατρέξαμε σε έγκυρες μελέτες και σε διάφορες άλλες πηγές και συγκεντρώσαμε ποσοτικά στοιχεία για ορισμένες χώρες, οι οποίες είναι, και λόγω του αριθμού των Ελλήνων σ' αυτές, σημαντικές από εκπαιδευτικοπολιτικής πλευράς.

Κατ' αρχήν, μπορούμε να υποστηρίξουμε με σιγουριά ότι σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ, όπως τα έχει επεξεργασθεί η Έμκε-Πουλοπούλου (1986, 46), κατά την περίοδο 1955-1977 μετανάστευσαν 1.236.290 Έλληνες, κυρίως προς ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία και Ευρώπη –Γερμανία. Οι πληθυσμοί αυτοί εντάχθηκαν στις ήδη υπάρχουσες μεταναστευτικές «Κοινότητες» και στις λοιπές παροικιακές οργανώσεις ή και ίδρυσαν καινούριες.

Σύμφωνα με έγκυρες βιβλιογραφικές πηγές, τις μελέτες που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του έργου *Παιδεία Ομογενών* καθώς και τις εκθέσεις που συντάχθηκαν από συνεργάτες μας (Επιστημονικούς Συμβούλους) στο εξωτερικό στο πλαίσιο κατάρτισης της παρούσας μελέτης, οι αριθμοί των ελληνικής καταγωγής πληθυσμών σε συγκεκριμένες χώρες είναι κατά προσέγγιση οι ακόλουθοι:

ΗΠΑ	1.100.000-2.500.000	Σύμφωνα με τον Μόσκο (2004, 201) ο οποίος στηρίζεται στις επίσημες απογραφές, οι Έλληνες στις ΗΠΑ ανέρχονται σε 1.100.000 συγκεντρωμένοι κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα όπως: Νέα Υόρκη (250.000), Σικάγο (110.000), Βοστώνη (80.000), Λος Άντζελες (50.000), Βόρεια Νέα Υέρσεη (45.000), Ντιτρόιτ (40.000), Σαν Φρανσίσκο (35.000), Βαλτιμόρη (30.000) κ.λπ.. Όπως, όμως, υπογραμμίστηκε στο κεφ. 1.1, στις επίσημες απογραφές καταγράφονται ως Έλληνες μόνο όσοι δηλώνουν ελληνική καταγωγή. Οι φορείς ωστόσο εκτιμούν ότι οι ελληνικής καταγωγής στις ΗΠΑ φτάνουν τα 2.500.000. Οι εκτιμήσεις αυτές των φορέων δεν είναι μεν επιστημονικά έγκυρες, αλλά δεν είναι και αυθαίρετες, με την έννοια ότι υπάρχουν στοιχεία που τεκμηριώνουν ότι οι ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί είναι σημαντικά υψηλότεροι απ' όσο εμφανίζονται στις επίσημες στατιστικές. Στον Καναδά, για παράδειγμα, μετά από μια καμπάνια των παροικιακών φορέων, οι δηλώσεις της ελληνικής εθνοτικής καταγωγής αυξήθηκαν στην απογραφή του 2006.
Καναδάς	270.000	Απ' αυτούς περίπου 115.000 στο Οντάριο (Τορόντο) και 95.000 στο Κεμπέκ (Μόντρεαλ)
Αυστραλία	505.000	Σύμφωνα με την έκθεση Τάμη (2010), στη συντριπτική τους πλειοψηφία συγκεντρωμένοι στην ευρύτερη περιοχή των πόλεων Μελβούρνη, Σύδνεϋ και Αδελαΐδα.
Γερμανία	303.761	Το έτος 2006 σύμφωνα με τη Γερμανική Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία. Συγκεντρωμένοι κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα, όπως: Μόναχο, Νυρεμβέργη, Στουτγκάρδη, Φρανκφούρτη, Ντίσελντορφ, Βερολίνο, Αμβούργο
Βέλγιο	35.000	(σύμφωνα με στοιχεία του ΣΑΕ Ευρώπης)
Γαλλία	40.000	(σύμφωνα με στοιχεία του ΣΑΕ Ευρώπης)
Ρωσία	98.000-250.000	Στην περίπτωση της Ρωσίας, Ουκρανίας και Γεωργίας στους αριθμούς δεν περιέχονται άτομα από μικτούς γάμους, αν προστεθούν και αυτοί οι αριθμοί στη Ρωσία και στην Ουκρανία υπερβαίνουν, κάθε φορά τις 200.000.
Ουκρανία	91.500-240.000	
Γεωργία	17.000	
Ν. Αφρική	40.000	Με τάσεις μείωσης, σύμφωνα με την έκθεση Κρυσταλλίδου. Τα τέλη της δεκαετίας 1960, αρχές δεκαετίας 1970 οι Έλληνες στη Ν.Α. ανέρχονται σε περίπου 120.000.
Αργεντινή	25.000	Σύμφωνα με την έκθεση Ρουσάλη και Παππά για τις χώρες της Λατινικής Αμερικής.
Βραζιλία	40.000	

Μελετώντας κανείς τις εξελίξεις στις ελληνικές διασπορές διαπιστώνει ότι υπάρχει μια σχετική σταθεροποίηση ως προς τους αριθμούς και τις μετακινήσεις με εξαίρεση κάποιες χώρες, όπως για παράδειγμα τη Ν. Αφρική, όπου λόγω των φυλετικών αναταραχών μετά το 1976, στο Soweto και στο Johannesburg, και κατά τη μετάβαση από την πολιτική του apartheid στη δημοκρατική διακυβέρνηση υπήρξαν μαζικές μετακινήσεις Ελλήνων, περισσότερο προς τρίτες χώρες, κυρίως αγγλόφωνες, με πρώτη την Αυστραλία, και λιγότερο προς την Ελλάδα (βλ. Ομάδα Ν. Αφρικής 2003 και έκθεση Κρυσταλλίδου). Παρόμοια ήταν η εξέλιξη στη Γεωργία, όπου λόγω των πολεμικών συρράξεων μετά την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού και την αυτονόμηση των πρώην δημοκρατιών της Σοβιετικής Ένωσης, παρατηρήθηκε μαζική φυγή των Ελλήνων, κυρίως Ποντίων, προς την Ελλάδα και προς τη γειτονική Ρωσία, με αποτέλεσμα να μειωθεί ο πληθυσμός των Ελλήνων μέσα σε λίγα χρόνια από περίπου 120.000 σε λιγότερους από 20.000.

Αν επιχειρούσε κανείς να εκτιμήσει το σύνολο των ελληνικής καταγωγής πληθυσμών ανά τον κόσμο – φυσικά όχι με επιστημονικά κριτήρια, αλλά εμπειρικά – θα κατέληγε στο συμπέρασμα, ότι η σύγχρονη νεοελληνική διασπορά αριθμεί περίπου **4.000.000** μέλη. Αυτός είναι ρεαλιστικός αριθμός που εξισορροπεί τις μινιμαλιστικές απογραφές των κρατών διαμονής και τις μαξιμαλιστικές εκτιμήσεις των παροικιακών φορέων.

Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι τα εν λόγω μέλη είναι ενεργά, με την έννοια ότι συμμετέχουν σε παροικιακές οργανώσεις και εν γένει στην παροικιακή ζωή ή διατηρούν άμεσες σχέσεις με την Ελλάδα. Ουσιαστικά, τα ενεργά μέλη δεν θα πρέπει να ξεπερνούν το ένα τρίτο του συνόλου των μελών. Και αυτό γεννά ένα ερώτημα ως προς τις πολιτικές του κέντρου έναντι της διασποράς. Ασκεί το κέντρο πολιτικές με βάση τα ενεργά μέλη, τις ανάγκες και τις προτάσεις τους ή λαμβάνει υπόψη του – και αν ναι, πώς και σε ποιο βαθμό – και τα λοιπά μέλη της διασποράς, τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως εν δυνάμει ενεργά;

2.3 Οργάνωση της διασποράς

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 1.1, η οργάνωση των παροίκων με βάση επιμέρους κριτήρια όπως για παράδειγμα: εθnikοτοπική προέλευση (εθnikοτοπικοί σύλλογοι), εθnikά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, και οικονομικά κριτήρια (αστικές κοινότητες), επαγγελματικά συμφέροντα (επιμελητήρια), θρησκεία (εκκλησιαστικές κοινότητες), κοινά ενδιαφέροντα (αθλητικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων) οδηγεί στη δημιουργία επί μέρους οργανώσεων, οι οποίες λειτουργούν ως συνθετικά στοιχεία της παροικίας.

Εκτός από τις *εκκλησιαστικές κοινότητες* στη διασπορά, οι οποίες αποτελούν από μόνες τους ένα παγκόσμιο δίκτυο με κέντρο αναφοράς το Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως, οι συνηθέστερες, λοιπές παροικιακές οργανώσεις είναι σήμερα οι ακόλουθες:

- *Αστικές κοινότητες*
- *Σύλλογοι Γονέων*
- *Εθnikοτοπικοί Σύλλογοι, Αδελφότητες*
- *Αθλητικοί Σύλλογοι*
- *Πολιτιστικοί Σύλλογοι*
- *Φιλόπρωχοι - Σύλλογοι Αλληλεγγύης*
- *Φοιτητικοί Σύλλογοι*
- *Σύλλογοι Νέων*

- Σύλλογοι/Ενώσεις Γυναικών
- Σύλλογοι/Ενώσεις Επιστημόνων
- Εταιρίες.

Οι παροικιακές οργανώσεις δημιουργήθηκαν από την ανάγκη να καλύψουν κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, αλλά και ψυχολογικές ανάγκες της πρώτης γενιάς των μεταναστών, οι οποίες ανάγκες δεν καλύπτονταν από τους αντίστοιχους θεσμούς της χώρας υποδοχής ή και προέλευσης. Η αλλαγή των αναγκών της νέας γενιάς παροίκων οδηγεί, κατά κανόνα, στην αλλαγή της αποστολής της αντίστοιχης παροικιακής οργάνωσης ή στη χειρότερη των περιπτώσεων στη διάλυσή της. Οι εθnikοτοπικοί σύλλογοι, για παράδειγμα, δεν αρκούνται πλέον στην κάλυψη των κοινωνικο-ψυχολογικών και ψυχαγωγικών αναγκών της πρώτης γενιάς, αλλά προσπαθούν να λειτουργήσουν ως χώροι προγραμματισμένης κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς.

Από την άλλη, πολλές αστικές και εκκλησιαστικές κοινότητες δεν αρκούνται πλέον στην οργάνωση απογευματινών ή Σαββατιανών Τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής, αλλά ιδρύουν και λειτουργούν *Ημερήσια Δίγλωσσα Σχολεία* τα οποία απευθύνονται όχι μόνο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής, αλλά και σε αλλόγλωσσους μαθητές που επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα, συσφίγγοντας με αυτό τον τρόπο τη σχέση τους με την κοινωνία διαμονής και προωθώντας την ένταξή τους σ' αυτή. Ενδεικτικά αναφέρουμε, το *Alphington Grammar School* της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης, το *Σχολείο Σωκράτης* της Ελληνικής Κοινότητας Μόντρεαλ, το *Σχολείου Αγίου Δημητρίου* της Εκκλησιαστικής Κοινότητας στην Αστόρια της Νέας Υόρκης.

Αξίζει να υπογραμμιστεί επίσης η δημιουργία διαδικτυακών «εικονικών κοινοτήτων» (κοινωνικά δίκτυα) κυρίως από νέους ανθρώπους. Πρόκειται για μια νέα εξέλιξη που δεν έχει ακόμα διερευνηθεί.

Η σημασία των *παροικιακών οργανώσεων* για την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση συνίσταται κυρίως σε δύο σημεία. Από τη μια, πολλές παροικιακές οργανώσεις λειτουργούν ως *κοινωνικοί χώροι (επικράτειες)* χρήσης της ελληνικής γλώσσας και κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς, αλλά και ως χώροι άντλησης μορφωτικών περιεχομένων για την ελληνόγλωσση διδασκαλία. Και από την άλλη, οι εκκλησιαστικές κοινότητες, οι αστικές κοινότητες, οι σύλλογοι γονέων και ενίοτε και ενώσεις προσώπων ή εταιρίες λειτουργούν ως *φορείς* ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω παροικιακές οργανώσεις λειτουργούν και σε μορφή *δικτύων* με την έννοια ότι έχουν συγκροτήσει *ομοειδή* ή και *ετεροειδή* δευτεροβάθμια (π.χ. Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Γερμανίας, Παγκρητική Αμερικής, Ομοσπονδία Συλλόγων Ουκρανίας) ή και τριτοβάθμια όργανα (π.χ. Παγκόσμιο Συμβούλιο Κρητών).

Στα δίκτυα της διασποράς θα πρέπει να προστεθούν και εκείνα που εκπορεύονται από το κέντρο, αλλά αφορούν στη διασπορά, με πρώτο το *Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού*, το οποίο λίγο ως πολύ καλείται να λειτουργήσει ως δίκτυο των δικτύων. Άλλα δίκτυα είναι :

- Πολιτικά Δίκτυα: *Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδημου Ελληνισμού, Παγκόσμια Διακοινοβουλευτική Ένωση Ελληνισμού, Δίκτυο Αυτοδιοίκησης*
- Κοινωνικά δίκτυα: *Δίκτυο Νεολαίας, Δίκτυο Γυναικών*
- Οικονομικά δίκτυα: *Δίκτυο Επιχειρηματιών*
- Μορφωτικά- πολιτιστικά δίκτυα: *Δίκτυο Ανθρώπων του Πολιτισμού, Δίκτυο Επιστημόνων*
- Επικοινωνιακά δίκτυα: *Δίκτυο Λειτουργών Ομογενειακών ΜΜΕ*
- Εκπαιδευτικά δίκτυα: *Γραφεία και Συντονιστές Εκπαίδευσης, (άτυπα) Δίκτυα Συνεργατών προγράμματος «Παιδεία Ομογενών».*

Οι παραπάνω οργανωτικές δομές της διασποράς δεν συνδέονται πάντα άμεσα και δεν επηρεάζουν κατ' ανάγκη την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Μπορούν όμως να αξιοποιηθούν κατά περίπτωση για την επίτευξη εκπαιδευτικών και ερευνητικών στόχων. Ανεκτίμητη, για παράδειγμα, ήταν η συμβολή πολλών (αστικών) Κοινοτήτων στην κατάρτιση μελετών, κατά την πρώτη φάση (σχ. έτος 1997/98) υλοποίησης του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*, μέσα από τη διάθεση των αρχείων τους.

2.4 Σχέση κέντρου-διασποράς

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 2.1, ορόσημο για τη δημιουργία της νεοελληνικής διασποράς θεωρείται η πτώση της Πόλης, γεγονός που έτσι κι αλλιώς αποτελεί ορόσημο για την εξέλιξη της ελληνικής ιστορίας εν γένει. Ένα δεύτερο ορόσημο είναι η δημιουργία του ελληνικού κράτους, το 1830. Με τη δημιουργία του εθνικού κράτους, ή ακριβέστερα του ελληνικού βασιλείου, ο ελληνισμός ορίζεται πλέον και με κριτήριο τον τόπο διαβίωσης: ο εντός της επικράτειας ελληνισμός και ο εκτός επικράτειας «*περιφερειακός ελληνισμός*». «*Ελλαδικός ελληνισμός*» και «*περιφερειακός ελληνισμός*» συγκροτούν από κοινού τον «*μείζονα ελληνισμό*», ο οποίος κατά το Σβορώνο (1981, 91) το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα ενοποιείται σε μεγάλο βαθμό οικονομικά και πολιτισμικά.

Ιδιαίτερα τον 19^ο αιώνα η οικονομική σχέση μεταξύ του ελληνισμού του κέντρου και του «περιφερειακού ελληνισμού» είναι ασύμμετρη, δεδομένου ότι ο δεύτερος είναι οικονομικά ευρωστότερος και στηρίζει τον πρώτο. Όπως δε προκύπτει και από τη μελέτη του Κ. Τσουκαλά (1979²) «Εξάρτηση και Αναπαραγωγή» μέχρι και τη Μικρασιατική καταστροφή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται οικονομικά από τον «περιφερειακό ελληνισμό», έτσι που να μπορεί να τροφοδοτεί με ειδικευμένο δυναμικό τόσο την ελλαδική αγορά, όσο και εκείνες των εμπορικών Κοινοτήτων.

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ κέντρου από τη μια και του «περιφερειακού ελληνισμού» ή αλλιώς της ιστορικής διασποράς, από την άλλη, θα ισοδυναμούσε με μελέτη της νεοελληνικής ιστορίας, γι' αυτό και θα περιοριστούμε στη σκιαγράφηση της σχέσης μεταξύ κέντρου και διασποράς στην περίοδο μετά το 1974 (αποκατάσταση της δημοκρατίας).

Να υπενθυμίσουμε μόνο, ότι κατά την περίοδο της χούντας (1967-1974) η σχέση μεταξύ των αντιστασιακών δυνάμεων εντός και εκτός Ελλάδας εκφράστηκε μέσα από συγκεκριμένες αντιστασιακές οργανώσεις. Μια από αυτές ήταν, για παράδειγμα, το ΠΑΚ (Πανελλήνιο Απελευθερωτικό Κίνημα) που στη συνέχεια μετεξελίχθηκε σε ΠΑΣΟΚ.

Η κορύφωση της μεταπολεμικής μετανάστευσης συμπίπτει με την περίοδο της χούντας στην Ελλάδα και όπως θα δούμε και στη συνέχεια (βλ. κεφ. 6), το πρώτο νομοθετικό διάταγμα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά θεσπίστηκε το 1970 από την κυβέρνηση των Συνταγματαρχών.

Οι κυβερνήσεις της χούντας με την πολιτική τους εδίχασαν τον ελληνισμό της μεταναστευτικής διασποράς και άφησαν πίσω τους πολλά προβλήματα, τα οποία κλήθηκαν να λύσουν οι μετά το 1974 δημοκρατικά εκλεγμένες κυβερνήσεις.

Το εθνικό κέντρο αναγνωρίζοντας προφανώς το χρέος του έναντι των απόδημων πολιτών του, και γενικότερα του *απόδημου ελληνισμού*, ενδεχομένως και επειδή αισθάνετο ενοχές, υποχρέωσε συνταγματικά τον εαυτό του να «μεριμνά» για

τον απόδημο Ελληνισμό. Το άρθρο 108, παράγ. 1 του Συντάγματος του 1975 προέβλεπε, και προβλέπει, τα ακόλουθα:

«Το Κράτος μεριμνά δια την ζωήν του απόδημου ελληνισμού και την διατήρησιν των δεσμών του με την μητέρα Πατρίδα. Επίσης μεριμνά δια την παιδείαν και την κοινωνικήν και επαγγελματικήν προαγωγήν των εκτός της επικράτειας εργαζομένων Ελλήνων».

Στην αναθεώρηση του 2001 το άρθρο 108 μεταγλωττίστηκε στη δημοτική και συμπληρώθηκε με μια δεύτερη παράγραφο ως ακολούθως:

«Νόμος ορίζει τα σχετικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού, που έχει ως αποστολή του την έκφραση όλων των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού».

Η μέριμνα του κέντρου για τη διασπορά εκφράστηκε μέσα από συγκεκριμένα θεσμικά μέτρα, τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης του επόμενου κεφαλαίου 2.5, καθώς και μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές που αναλύονται στα κεφάλαια 4 και 5 και σ' ένα βαθμό και στο κεφάλαιο 3².

Σύμφωνα με τη δική μας αντίληψη των πραγμάτων, αλλά και με βάση την εμπειρία και τη γνώση που έχουμε αποκομίσει από την πολυετή μελέτη της ελληνικής διασποράς, οι δύο παράγραφοι του άρθρου 108 παραπέμπουν, κάθε φορά, σε μια διαφορετική σχέση μεταξύ κέντρου και διασποράς, ή «απόδημου ελληνισμού» κατά το κείμενο του άρθρου.

Η έννοια της μέριμνας στην πρώτη παράγραφο παραπέμπει σε μια ασύμμετρη σχέση, δεδομένου ότι ο ισχυρότερος, ευρωστότερος, πλουσιότερος μεριμνά για κάποιον που έχει ανάγκη μέριμνας. Η μέριμνα του κέντρου για τη διασπορά νομιμοποιεί, τουλάχιστον ιδεολογικά, την παρέμβαση, ενδεχομένως και την προσπάθεια κηδεμόνευσης του κέντρου στη διασπορά, πράγμα που στην πράξη οδήγησε κατά καιρούς σε εντάσεις.

Η μέριμνα στον τομέα της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, εκφράστηκε μέσα από την απόσπαση εκπαιδευτικών και μέσα από την αποστολή του ελλαδικού εκπαιδευτικού υλικού στο εξωτερικό. Το αργότερο όμως στη δεκαετία του 1980 οι «απόδημοι» δεν ικανοποιούνταν πλέον με μια τέτοιου είδους μέριμνα και άρχισαν να διατυπώνουν τις δικές τους προτάσεις ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και το εκπαιδευτικό υλικό για τα παιδιά τους.

Η αλλαγή στη στάση των Ελλήνων της διασποράς έναντι των πολιτικών του κέντρου και προπάντων οι κοσμογονικές αλλαγές μετά την πτώση του «τείχους του Βερολίνου» και η ανάδυση της, αν όχι ξεχασμένης, τουλάχιστον παραμελημένης ιστορικής διασποράς, οδήγησαν τις κυβερνήσεις του κέντρου σε επανεξέταση της σχέσης του με τη διασπορά.

Οι διαδικασίες αναζήτησης μιας νέας σχέσης έλαβαν χώρα κυρίως στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και συναρτήθηκαν με τη συγκρότηση του ΣΑΕ (Π.Δ. 196/Α' 105/13-06-1995) και την πρώτη του Συνέλευση το Δεκέμβριο του 1995 καθώς και με την ψήφιση του νόμου 2413 τον Ιούνιο του 1996.

Η νέα αυτή σχέση όφειλε να είναι «αμφίδρομη», χωρίς ωστόσο να ακυρώνεται η «προνομιακή διάταξη» της πρώτης παραγράφου. Η φράση κλειδί στην παράγραφο 2 είναι «έκφραση όλων των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού» και το όργανο που καλείται να φροντίσει γι' αυτό είναι το ΣΑΕ.

² Για την ερμηνεία της συνταγματικής διάταξης του άρθρου 108 παράγ. 1 και εν μέρει για τη μετουσίωσή του σε εκπαιδευτική πολιτική βλ. επίσης την εργασία της πρώην Ειδικής Γραμματέα ΠΟΔΕ Ισμήνης Κριάρη-Κατράνη: «Η συνταγματική προστασία της παιδείας του απόδημου Ελληνισμού. Συμβολή στην ερμηνεία του άρθρου 108, παρ. 1 του Συντάγματος», Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2008.

Κατά πόσο η νέα συνταγματική διάταξη έχει μετουσιωθεί σε πολιτική πράξη είναι ένα μεγάλο ερώτημα. Εμείς τουλάχιστον δεν διαθέτουμε τεκμήρια για μια θετική απάντηση στο εν λόγω ερώτημα. Αντίθετα, μάλιστα, όλες οι υπάρχουσες ενδείξεις (π.χ. η συζήτηση αν και πώς θα εκπροσωπηθεί ο απόδημος Ελληνισμός στο ελληνικό εθνικό κοινοβούλιο) παραπέμπουν σε μια δυστοκία, η οποία μάλλον είναι δευτερογενής. Το πρωτογενές πρόβλημα φαίνεται να εστιάζεται στην ίδια τη φύση του ΣΑΕ, το οποίο υποτίθεται ότι εκφράζει τους εκτός του κέντρου Έλληνες, ενώ το ίδιο είναι ένας θεσμός που εκπορεύεται από το κέντρο και λογοδοτεί σ' αυτό.

Η αποσαφήνιση της σχέσης μεταξύ κέντρου και διασποράς παραμένει, λοιπόν, ένα ζητούμενο, το οποίο μάλιστα επιτείνεται λόγω των παγκόσμιων εξελίξεων και της κρίσης που διέρχεται το κέντρο. Το κράτος ουσιαστικά αδυνατεί να ανταποκριθεί οικονομικά στην προνομιακή επιταγή της παραγράφου 1 του άρθρου 108 του Συντάγματος.

Η παρούσα συγκυρία, όμως, ενδέχεται να μην αποτελεί απειλή, αλλά πρόκληση και ευκαιρία, γιατί η ιστορική εμπειρία δείχνει πως σε περιόδους κρίσης ο ελληνισμός, στο σύνολό του, συσπειρώνεται και βρίσκει διεξόδους.

Ίσως η παρούσα κρίση αποτελέσει μια καλή αφορμή για ενεργοποίηση των *διασπορικών δικτύων*, αλλά και μεμονωμένων προσώπων με κύρος, και σύσφιγξη της σχέσης τους με το κέντρο.

2.5 Θεσμικά μέτρα του κέντρου για τη διασπορά

Πίνακας 2.5-1: Θεσμικά μέτρα σε χρονολογική σειρά, μετά το 1970

<p>1970 (16/10) Ν.Δ. περί εκπαίδευσης ελληνοπαίδων εξωτερικού. 1975 Λειτουργία Υφυπουργείου Απόδημου Ελληνισμού. 1982 (01/10) Νόμος 1288 (άρθρο 13), Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού. 1989 (09/10) Νόμος 1867 (άρθρο 17), Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού Α' Οργανωτική Συνέλευση 29/11 – 8/12 1995. 1990 (23/11) Νόμος 1893 (άρθρο 8), Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλινοστούτων Ομογενών Ελλήνων, Π.Δ. της 23-11-1990/13-12-1990. 1995 (13/06) Π.Δ. 196/95: Συγκρότηση και λειτουργία του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού. 1996 (18/03) Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. 1996 (17/06) Νόμος 2413: Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες Διατάξεις. 1996 (17/06) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). 1996 (08/07) Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων. 2000 (16/02) Νόμος 2790, Αποκατάσταση Παλινοστούτων Ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση. 2006 (04/07) Υ.Α.Φ.817.3/210/33390/Ζ1, Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά (ΦΕΚ 807 Β' 4-7-2006). 2006 (02/08) Νόμος 3480, Οργάνωση, λειτουργία και αρμοδιότητες του συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (Σ.Α.Ε.) και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α' 161/2-8-2006).</p>

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2.5-1, η δεκαετία του 1990 είναι η πλέον παραγωγική ως προς τη δημιουργία θεσμών από το κέντρο για τη διασπορά, πράγμα που ανάγεται, όπως αναφέρθηκε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε μια γενικότερη πολιτική και φιλοσοφική αναζήτηση ως προς τη σχέση κέντρου και διασποράς.

Παρά τις αδυναμίες που επισημάνθηκαν παραπάνω, το ΣΑΕ αποτελεί τον πολιτικό θεσμό διασύνδεσης κέντρου και διασποράς που δικαιούται θεσμικά να θέσει το ζήτημα της σχέσης κέντρου-διασποράς στην πολιτική ημερήσια διάταξη,

λειτουργώντας όμως, αυτή τη φορά, ως πολιτικός φορέας της διασποράς και όχι ως θεσμικό όργανο του κέντρου, πράγμα όχι εύκολο.

Τα λοιπά θεσμικά μέτρα του κέντρου που έχουν ως αντικείμενό τους την ελληνική διασπορά και κυρίως την εκπαίδευσή της είναι τα ακόλουθα:

Λοιπά θεσμικά μέτρα:

Το πολιτικό ενδιαφέρον του εθνικού κέντρου για τη διασπορά τεκμηριώνεται και από την ίδρυση και λειτουργία της «*Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού της Βουλής των Ελλήνων*» το έτος 1996⁵³. Ο διακομματικός χαρακτήρας της Επιτροπής και η αδιάλειπτη ενασχόλησή της με τα ζητήματα των Ελλήνων της διασποράς την έχουν αναδείξει σ' ένα σημαντικό πολιτικό όργανο που λειτουργεί κατ' εντολή του εθνικού κοινοβουλίου και λογοδοτεί σ' αυτό.

Ιδιαίτερη εκπαιδευτικοπολιτική σημασία πρέπει να αποδοθεί επίσης στην «*Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*», καθώς και στο *Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)*⁵⁴. Πρόκειται για δύο θεσμούς (έναν πολιτικό και έναν επιστημονικό) που ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και έχουν ως αντικείμενο την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό καθώς και την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο εσωτερικό.

Η κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού» ανέδειξε την ύπαρξη και τα προβλήματα της ιστορικής διασποράς. Τα μέλη της ιστορικής διασποράς –κυρίως στις παραευξείνιες χώρες και στην Αλβανία– είχαν, και σ' ένα βαθμό έχουν ακόμα, ανάγκη πρόνοιας από πλευράς του εθνικού κέντρου. Αυτή η εξέλιξη οδήγησε το 1990 στην ίδρυση του «*Εθνικού Ιδρύματος Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλιννοστούντων Ομογενών Ελλήνων*», (Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε.), του οποίου η κύρια αποστολή ήταν «*η υποδοχή, φιλοξενία και αρωγή με στόχο την ομαλή προσαρμογή και κοινωνική ένταξη (...) των παλιννοστούντων ομογενών*» από τις παραευξείνιες χώρες.

Η αδυναμία του Ε.Ι.Υ.Α.Π.Ο.Ε. να επιλύσει τα προβλήματα των παλιννοστούντων ομογενών οδήγησε τη Βουλή των Ελλήνων να ψηφίσει το έτος 2000 το νόμο 2790/2000 για την «*Αποκατάσταση Παλιννοστούντων Ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση*». Αυτός ο νόμος έχει προνοιακό χαρακτήρα και αφορά σε θέματα *απόκτησης ιθαγένειας, στη στέγαση, στην επαγγελματική αποκατάσταση και στην εκπαίδευση των ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση*. Είναι δηλαδή ένα θεσμικό μέτρο που αφορά μόνο τους ελληνικής καταγωγής πληθυσμούς στην ιστορική διασπορά της Μαύρης Θάλασσας.

Ο νόμος 2413/96 αποτελεί τη σημαντικότερη εκπαιδευτική ρύθμιση του κέντρου και θα αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης των επόμενων κεφαλαίων. Σ' αυτό το κεφάλαιο αρκούμαστε στην υπογράμμιση, ότι με βάση αυτό το νόμο αποσπώνται εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό, επιλέγονται οι Συντονιστές Εκπαίδευσης, αποστέλλεται εκπαιδευτικό υλικό και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* (βλ. κεφ. 4).

Η θέσπιση των παραπάνω θεσμών δεν σημαίνει ότι οδήγησε στην επίλυση των όποιων ζητημάτων. Ούτε είναι αυτονόητο ότι οι θεσμοί λειτούργησαν. Αντίθετα μάλιστα, κάποιοι απ' αυτούς αποδείχτηκαν προβληματικοί, πράγμα ωστόσο που δεν αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης της παρούσας έκθεσης.

⁵³ Η επιτροπή συστάθηκε στα πλαίσια τροποποίησης του Κανονισμού της Βουλής το 1996 (απόφαση ολομέλειας της Βουλής της 20^{ης} Ιουνίου 1996 – ΦΕΚ 151 Α, 08-07-1996).

⁵⁴ Η θέση του Ειδικού Γραμματέα ιδρύθηκε με την Υ.Α. ΣΤ5/11/6-3-1995 (ΦΕΚ 171/18 Μαρτίου 1996), το δε ΠΙΟΔΕ με το νόμο 2413/1996, άρθρο 5.

3. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά

3.1 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

3.1.1 Φορείς και μορφές

Πίνακας 3.1-1: Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά

Μορφές:	Φορείς			Διδασκαλία Ελληνικής ενσωματωμένη στο εκπαιδ. σύστημα της χ.δ.	
	Παροικιακή οργάνωση/ Εκκλησία	Χώρα διαμονής (χ. δ.)	Χώρα προέλευσης (χ. π.)	Ναι	Όχι
1. Απογευματινά και Σαββατιανά ΤΕΓ	x		x		x
2. Ενταγμένο Μάθημα Ελληνικών και ενταγμένα ΤΕΓ		x		x	
3. Ελληνικά Σχολεία (αμιγή)			x		x
4α. Ημερήσια Σχολεία (δίγλωσσα, εθνοτικά ομοιογενή)	x			x	
4β. Ημερήσια Σχολεία (δίγλωσσα, εθνοτικά ετερογενή)	x	x		x	
5. Δίγλωσσα κρατικά Σχολεία		x		x	

Μια αναλυτικότερη εικόνα για τους φορείς και τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά παρέχει ο ομώνυμος πίνακας στο **παράρτημα 3.1**. Στον παραπάνω πίνακα 3.1-1, οι φορείς και οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι έτσι κατηγοριοποιημένα που αναδεικνύονται οι εξής βασικές παράμετροι:

- υπάρχουν τριών ειδών φορείς: οι παροικιακές οργανώσεις και η εκκλησία, οι εκπαιδευτικές αρχές της χώρας διαμονής και εκείνες της χώρας προέλευσης.
- υπάρχουν αυτόνομες σχολικές μονάδες που παρέχουν τίτλους σπουδών (σημεία 3, 4α, 4β και 5 του πίνακα) και Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) ενταγμένα ή μη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής (σημεία 1 και 2 του πίνακα) και
- οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, σ' αυτές που είναι ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής και σ' εκείνες που είναι εκτός συστήματος (βλ. τελευταία στήλη του πίνακα).

Αναλυτικότερα, ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργούν: οι κρατικές υπηρεσίες της χώρας προέλευσης και υποδοχής/ διαμονής, παροικιακές οργανώσεις και η εκκλησία. Ιδιαίτερα στις Η.Π.Α. φορέας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία Αμερικής. Αντίθετα, στο χώρο της Ευρώπης φορείς είναι, κατά κανόνα, οι κρατικές υπηρεσίες. Στις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης υπάρχουν μεν κρατικοί φορείς, όμως οι περισσότερες πρωτοβουλίες ίδρυσης σχολείων (δηλαδή Τμημάτων Διδασκαλίας της Ελληνικής)

ξεκινούν από παροικιακούς φορείς, (συλλόγους, κοινότητες, ομοσπονδίες ελληνικών σωματείων, εταιρίες κ.λπ).

Η ίδρυση εκπαιδευτικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από φυσικά πρόσωπα (ιδιώτες) σπανίζει και απαντάται κυρίως στην Αυστραλία και εν μέρει στις ΗΠΑ και στον Καναδά.

Ποιος λειτουργεί ως *φορέας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης* και *ποια μορφή εκπαίδευσης* είναι η συχνότερη σε κάθε χώρα εξαρτάται από τις ιδιαίτερες συνθήκες σε κάθε χώρα, από την εκπαιδευτική πολιτική της έναντι των εθνοτικών ομάδων στην επικράτειά της και φυσικά από την ιστορική εξέλιξη της παρουσίας των ελλήνων σε κάθε χώρα και σ' ένα βαθμό και από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους.

Ημερήσια Σχολεία απαντούμε, για παράδειγμα, μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου η ελληνική παρουσία είναι πολυπληθής: Νέα Υόρκη, Σικάγο, Μόντρεαλ, Σύνδεϋ, Μελβούρνη, Αδελαΐδα, Γιοχάνεσμπουργκ, με την προϋπόθεση ότι αυτό επιτρέπεται από τη νομοθεσία της χώρας/ πολιτείας διαμονής. Σε αντίθεση με το Μόντρεαλ, για παράδειγμα, στο Τορόντο δεν υπάρχουν ημερήσια ελληνικά σχολεία (με εξαίρεση το σχετικά νεοσύστατο σχολείο της Μητρόπολης), γιατί η ίδρυση και λειτουργία τους δεν ευνοούνται από την πολιτική της πολιτείας του Οντάριο. Αντίθετα, Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής υπάρχουν παντού.

Διαφοροποιώντας μεταξύ *ιστορικής και μεταναστευτικής διασποράς*, δεν διαπιστώνουμε σημαντικές διαφορές ως προς τους φορείς. Στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι κατά κανόνα παροικιακοί, υπάρχουν όμως συγχρόνως και κρατικά σχολεία, (ιδιαίτερα στην Αρμενία, στη Γεωργία, Ουκρανία και Ρωσία) στο πρόγραμμα των οποίων έχει ενταχθεί επίσημα η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Οι φορείς που κρατούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στα χέρια τους και διασφαλίζουν τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά είναι κυρίως οι Αστικές Κοινότητες και η Εκκλησία. Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της Ευρώπης, και ιδιαίτερα της Γερμανίας, όπου η ελληνόγλωσση εκπαίδευση χρηματοδοτείται και εποπτεύεται εν μέρει από τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας διαμονής και κυρίως από την Ελλάδα.

Συνήθης μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι τα λεγόμενα **Ημερήσια Σχολεία** (βλ. πίνακα σημείο 4α και 4β). Το όνομά τους το πήραν από το χρόνο λειτουργίας τους, λειτουργούν πρωί ή και απόγευμα κατά τις εργάσιμες ημέρες, καλύπτουν πλήρως την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών, λειτουργούν με βάση το θεσμικό πλαίσιο (οργάνωση, Π.Σ. εκπ. υλικό προσωπικό κ.λπ.) της χώρας διαμονής και χορηγούν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών.

Ημερήσια Σχολεία λειτουργούν κυρίως στις Η.Π.Α., στον Καναδά και στην Αυστραλία. Αντίστοιχα σχολεία υπάρχουν φυσικά και αλλού, όπως για παράδειγμα στη Γερμανία, Βρυξέλλες, Λονδίνο ή στις Αφρικανικές χώρες (Σουδάν, Αιθιοπία, Ν. Αφρική), αλλά φέρουν διαφορετικές ονομασίες. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, ονομάζονται *αμιγή Ελληνικά Σχολεία* (βλ. πίνακα σημείο 3), επειδή ακολουθούν το ελλαδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και χρησιμοποιούν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό.

Το ακριβές Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Ημερήσιων Σχολείων εξαρτάται από τις εκάστοτε θεσμικές, αλλά και οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες. Τα Ημερήσια Σχολεία στο Κεμπέκ, για παράδειγμα, είναι τρίγλωσσα με γλώσσες διδασκαλίας, ή/ και κάλυψης καθημερινών εκπαιδευτικών/ σχολικών αναγκών, τη Γαλλική, την Ελληνική και την Αγγλική³. Το ίδιο ισχύει και για το SAHETI στο Johannesburg, στο οποίο

³ Σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά βλ. τη μελέτη που έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, Κωνσταντινίδης Σ (2001): Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, www.uoc.gr/diaspora, Μελέτες.

γλώσσες διδασκαλίας είναι τα Αγγλικά, τα Αφρικανικά και τα Ελληνικά και εκτός τούτου προσφέρονται και άλλες γλώσσες ως μάθημα επιλογής, π.χ. η γλώσσα των Ζουλού⁴.

Σε μια ξεχωριστή κατηγορία σχολικών μονάδων θα μπορούσαν να ενταχθούν **Δίγλωσσα Κρατικά Σχολεία** που ιδρύονται, εποπτεύονται και χρηματοδοτούνται (εξ ολοκλήρου ή κατά το μεγαλύτερο μέρος, από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες των κρατών διαμονής. Σ' αυτή την κατηγορία σχολείων εντάσσονται, για παράδειγμα, τα *Ευρωπαϊκά Κρατικά Σχολεία του Βερολίνου* και τα *Charter Schools* στις ΗΠΑ.

Η διδασκαλία της Ελληνικής, σε «**κανονικές τάξεις**», στο πλαίσιο του επίσημου κρατικού συστήματος της χώρας διαμονής (βλ. σημεία 2.4 και 2.5 στον πίνακα του παραρτήματος) απαντάται σε πολλές χώρες. Εντούτοις από ποσοτικής πλευράς αυτή η μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δεν έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Ιδιαίτερα οι **δίγλωσσες τάξεις** για ομοεθνείς μαθητές (βλ. σημείο 2.4 στον πίνακα του παραρτήματος), οι οποίες θεωρούνται κατά κανόνα ένα πετυχημένο μοντέλο σπανίζουν, ωστόσο, ως μορφή εκπαίδευσης.

Στις προτεραιότητες της Ελλάδας θα πρέπει να είναι η στήριξη αυτών των μορφών εκπαίδευσης και κατά συνέπεια η ένταξη της διδασκαλίας της Ελληνικής στην κύρια εκπαίδευση κάθε χώρας διαμονής.

3.1.2 Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ)

Υπογραμμίζεται ότι η πλέον συνήθης μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά είναι τα *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ)*, είτε *απογευματινά* είναι αυτά είτε *Σαββατιανά*, και ότι φορέας αυτής της μορφής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι παροικιακές οργανώσεις και η εκκλησία. Περίπου 85% των μαθητών που διδάσκονται Ελληνικά φοιτούν σ' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης.

Τα *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ)* στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση, λειτουργούν ως :

- Τμήματα ενταγμένα στο κανονικό πρωινό πρόγραμμα των σχολείων της χώρας διαμονής είτε μόνο για μαθητές ελληνικής καταγωγής είτε για κάθε ενδιαφερόμενο μαθητή του σχολείου (σπάνια μορφή). Σ' αυτή την περίπτωση τα ΤΕΓ εποπτεύονται από τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας διαμονής.
- Τμήματα ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής, αλλά που λειτουργούν απογευματινές ώρες για μαθητές ελληνικής καταγωγής (συνήθης μορφή). Και σ' αυτή την περίπτωση τα ΤΕΓ τελούν υπό την εποπτεία των εκπαιδευτικών αρχών της χώρας διαμονής
- Τμήματα που λειτουργούν απογευματινές ώρες εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας διαμονής, συνήθως με ευθύνη παροικιακών φορέων (η πλέον συνήθης μορφή),
- Τμήματα που λειτουργούν απόγευμα και υποστηρίζονται τόσο από τις εκπαιδευτικές αρχές και θεσμούς της χώρας διαμονής όσο και από παροικιακούς φορείς (π.χ. περίπτωση Οντάριο στον Καναδά),
- Σαββατιανά Τμήματα.

⁴ Σχετικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Ν. Αφρική βλ. Ομάδα Εργασίας Ν. Αφρικής (2003): *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, www.uoc.gr/diaspora, Μελέτες.

Σε περίπτωση που τα ΤΕΓ εποπτεύονται και χρηματοδοτούνται πλήρως ή μερικώς από τη χώρα διαμονής και λειτουργούν απογευματινές ώρες, η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε αίθουσες διδασκαλίας κάποιου σχολείου, στις οποίες, ωστόσο, μαθητές και δάσκαλοι των ΤΕΓ θεωρούνται ως φιλοξενούμενοι και επομένως δεν επιτρέπεται να κάνουν καμία παρέμβαση ή αλλαγή στην τάξη. Απαντώνται μάλιστα και περιπτώσεις που ο δάσκαλος δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει εξολοκλήρου τον πίνακα, επειδή κάτι που είναι γραμμένο επάνω θα χρησιμοποιηθεί την επόμενη ημέρα από τους μαθητές στους οποίους ανήκει η αίθουσα. Επίσης δεν είναι καθόλου αυτονόητο ότι τα οπτικοακουστικά μέσα και εν γένει οι υποδομές του σχολείου είναι στη διάθεση των μαθητών και των δασκάλων των ΤΕΓ. Είναι πολύ σπάνιες οι περιπτώσεις που τα ΤΕΓ λειτουργούν υπό συνθήκες παρόμοιες με εκείνες των κανονικών τάξεων.

Εξίσου προβληματικές έως δυσμενέστερες είναι οι συνθήκες λειτουργίας των Τμημάτων φορέας των οποίων είναι παροικιακές οργανώσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις τα ΤΕΓ στεγάζονται σε αίθουσες των Κοινοτήτων και των εκκλησιών-σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα σε υπόγειες αίθουσες, οι οποίες μετατρέπονται σε υποτυπώδεις αίθουσες διδασκαλίας. Σπάνιες είναι οι περιπτώσεις που οι Κοινότητες διαθέτουν εκπαιδευτικό κέντρο καλά οργανωμένο και στοιχειωδώς ανταποκρινόμενο στις προδιαγραφές ενός σχολείου, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και αυτό.

Για τους εκπαιδευτικούς οι συνθήκες διδασκαλίας δυσχεραίνονται και από το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικού εργάζονται σε περισσότερα από ένα ΤΕΓ σε διαφορετικές περιοχές και επομένως είναι σε συνεχή κίνηση. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη μαρτυρία ενός αποσπασμένου στη Γερμανία δασκάλου. *«Τη βιβλιοθήκη και τα οπτικοακουστικά μέσα των σχολείων μου τα κουβαλώ στο πορτοπαγκάζ του αυτοκινήτου μου».*

Ενδεικτικά παραθέτουμε, στο **παράρτημα 3.1.2** μια σύντομη έκθεση μιας αποσπασμένης δασκάλας στη Γερμανία καθώς και αποσπάσματα από τις ετήσιες εκθέσεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης, από τα οποία αναδύονται τα πολλαπλά προβλήματα αλλά και οι λειτουργίες των ΤΕΓ. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, κάποια ΤΕΓ προετοιμάζουν – ακριβέστερα επιχειρούν να προετοιμάσουν – τους μαθητές, οι οποίοι εκπληρώνουν την υποχρεωτική τους φοίτηση σε γερμανικά σχολεία και τα απογέυματα φοιτούν σ' ένα ΤΕΓ, για τη *μετάβασή* τους στην Α' τάξη του ελληνικού Λυκείου της περιοχής.

Θα μπορούσαμε να παραθέσουμε και άλλα παραδείγματα που θα περιέπλεκαν ακόμα περισσότερο την εικόνα γύρω από τα ΤΕΓ. Περιοριζόμαστε όμως, σ' αυτά, κρατώντας το ακόλουθο συμπέρασμα:

Τα ΤΕΓ διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα από κρατίδιο σε κρατίδιο, από πόλη σε πόλη και μέσα στην ίδια πόλη ως προς:

- τους φορείς και χρηματοδότες τους,
- την εποπτεία τους,
- το νομικό καθεστώς και κατά συνέπεια την αναγνώρισή τους,
- τις υποδομές τους,
- την οργάνωσή τους,
- το χρόνο λειτουργίας τους,
- τη σύνθεση (εθνοτική, μαθησιακή) του μαθητικού πληθυσμού τους,
- το εκπαιδευτικό προσωπικό τους,
- τη χορήγηση ή μη χορήγηση τίτλου σπουδών
- την αναγνώριση των επιδόσεων των μαθητών στην Ελληνική (Versetzungrelevantes Fach, Abiturfach, GCSE, VCE, REGENTS κ.λπ.)
- το Πρόγραμμα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό.

Πόσο εύκολα μπορεί να επηρεασθεί η οργάνωση και λειτουργία του ΤΕΓ δείχνει το πρόσφατο παράδειγμα των «*Ολοήμερων σχολείων*» στη Γερμανία, τα οποία όσο εξαπλώνονται τόσο περιορίζουν τις χρονικές δυνατότητες των μαθητών να φοιτούν σε απογευματινά ΤΕΓ.

Αυτό το ζήτημα είναι εξάλλου γνωστό από τις περιπτώσεις του Βελγίου και της Γαλλίας, όπου τα ΤΕΓ λειτουργούν μόνο κάθε Τετάρτη απόγευμα και Σάββατο πρωί, δηλαδή ώρες που οι μαθητές είναι ελεύθεροι από το βελγικό/γαλλικό σχολείο τους.

Με δεδομένη αυτή την πολυπλοκότητα θα μπορούσε κανείς να υποθέσει, ότι στην περίπτωση αυτής της μορφής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δεν υπάρχουν σταθερές. Όμως, παρά την πολυπλοκότητα υπάρχουν σταθερές και αυτές είναι πρωτίστως οι μαθητές και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές των χωρών διαμονής και φυσικά οι οργανωμένες παροικίες και οι γονείς.

Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών διαμονής υπογραμμίζεται ότι σε αρκετές χώρες η ελληνική αναγνωρίζεται ως μάθημα επιλογής, αξιολογείται και συνεκτιμάται για τη σχολική πρόοδο και πορεία του μαθητή, όπως για παράδειγμα:

Γερμανία: *Versetzungrelevantes Fach, Abiturfach*

Γαλλία: *Bacalauréat*

Αγγλία: *GCSE*

Αυστραλία: *VCE*

USA/NY: *Regents Examinations*

N. Αφρική: *matric (παλαιότερα) Server Education and Training (S.E.T. σήμερα).*

Από τα παραπάνω παραδείγματα προκύπτει ότι αρκετές χώρες διαθέτουν τους δικούς τους μηχανισμούς αξιολόγησης και πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας. Αυτοί οι μηχανισμοί δεν λειτουργούν κατ' ανάγκη ανταγωνιστικά στο *Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)*. Από την άλλη όμως, μαθητές που αξιοποιούν την ελληνομάθειά τους μέσα απ' αυτούς τους μηχανισμούς και εκπαιδευτικές διαδικασίες συνήθως δεν χρειάζονται το Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας του ΚΕΓ και δεν δείχνουν ενδιαφέρον γι' αυτό. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Αυστραλίας (βλ. 3.5.1).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα και προπάντων με βάση τις προϋποθέσεις και τις ανάγκες των μαθητών και τις προσδοκίες των οικογενειών, το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών έδωσε τις ακόλουθες απαντήσεις σε σχέση με τα ζητήματα των ΤΕΓ:

α) *κατάρτιση διαφοροποιημένων ανά ομάδα-στόχο Προγραμμάτων Σπουδών και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού,*

β) *επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας,*

γ) *Κατάρτιση διαγνωστικών κριτηρίων μέσω των οποίων θα μπορεί να διαγνωστεί το επίπεδο της ελληνομάθειας και χορήγηση Βεβαίωση Ελληνομάθειας, στο τέλος κάθε έτους φοίτησης.*

Ως προς τα κριτήρια για τη διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας και τη χορήγηση Βεβαίωσης Ελληνομάθειας υπογραμμίζεται ότι αυτά εντάχθηκαν ως υπόεργο στο «Τεχνικό Δελτίο Έργου 2006-2008» και ολοκληρώθηκαν.

Συγκεκριμένα, τα εν λόγω δύο κριτήρια (ΕΔΓ και ΕΞΓ) για τη διάγνωση/ διαπίστωση της ελληνομάθειας έχουν εγκριθεί από το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκκρεμεί, ωστόσο, η έκδοση της Υπουργικής Απόφασης*, σύμφωνα με την οποία θα είναι δυνατή η χορήγηση μιας «*Βεβαίωσης ή Ενδεικτικού Ελληνομάθειας*» από τους εκπαιδευτικούς, στο τέλος κάθε σχολικού έτους, πράγμα βέβαια που δεν σημαίνει ότι

ένα τέτοιο ενδεικτικό ή βεβαίωση θα γίνονταν αποδεκτό από τις εκπαιδευτικές αρχές των χωρών διαμονής και ιδιαίτερα από εκείνες που διαθέτουν δικούς τους μηχανισμούς αξιολόγησης/πιστοποίησης.

Σε κάθε περίπτωση όμως, θα λειτουργούσε ως κίνητρο για παιδιά και γονείς, ως προς τη φοίτηση στα ΤΕΓ, και θα ωθούσε τους εκπαιδευτικούς σε έναν εξορθολογισμό της οργάνωσης και λειτουργίας των ΤΕΓ. Επίσης θα μπορούσε να λειτουργήσει ως προπομπός για τις εξετάσεις προς απόκτηση του πιστοποιητικού Ελληνομάθειας του ΚΕΓ.

3.2 Μαθητικό δυναμικό

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3.1-1, σε ορισμένες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης φοιτούν τόσο ελληνικής καταγωγής όσο και αλλοεθνείς μαθητές. Με βάση την *εθνοτική προέλευση* μπορούν, λοιπόν, να διαφοροποιηθούν οι μαθητές σε *ομοεθνείς* και *αλλοεθνείς*. Εάν δε στο εθνοτικό κριτήριο προστεθεί και το γλωσσικό, δηλαδή η κατοχή ή μη κατοχή της Ελληνικής, τότε προκύπτουν οι ακόλουθες παιδαγωγικά-διδακτικά αξιοποιήσιμες κατηγορίες μαθητών:

α) *Ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι,*

β) *Ομοεθνείς χωρίς γνώση της Ελληνικής,*

γ) *Αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι.*

Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι γνωστή η αναλογία μεταξύ ομοεθνών και αλλοεθνών μαθητών, κυρίως λόγω της πολιτικής που ακολουθούν οι φορείς. Στο *Alphington Grammar School* της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης, για παράδειγμα, η αναλογία μεταξύ των δύο ομάδων είναι περίπου 1:1, ενώ στο σχολείο SAHETI στο Johannesburg το ποσοστό των αλλοεθνών δεν ξεπερνά το ένα τέταρτο του μαθητικού πληθυσμού. Στις υπάρχουσες γενικές στατιστικές, ωστόσο, δεν γίνεται εθνοτική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών, γι' αυτό και στους πίνακες που ακολουθούν δεν εμφανίζονται τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που μας διατέθηκαν από τη ΔΠΠΟΔΕ, σε έντυπη μορφή οι αριθμοί των εκπαιδευτικών μονάδων, των μαθητών και των αποσπασμένων εκπαιδευτικών είχαν κατά τα σχ. έτη 2007/08, 2008/09 και 2009/10 ως ακολούθως:

Πίνακας 3.2-1 : Γενικά σύνολα εκπαιδευτικών μονάδων, μαθητών και εκπαιδευτικών κατά τα σχολικά έτη 2007/08, 2008/09, 2009/10

Σχολικά Έτη	Εκπαιδευτικές μονάδες	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αποσπασμένων εκπαιδευτικών
2007/08	1.239	62.982	1.959
2008/09	1.145	52.256	1.845
2009/10	1.249	64.215	2.020

Πηγή: Υ. Π. Δ.Μ.Θ., ΔΠΠΟΔΕ (δική μας επεξεργασία)

Ο αριθμός των **64.215** για το σχ. έτος 2009/10 είναι ο μικρότερος, γιατί από τα απογραφικά των Συντονιστών Εκπαίδευσης, που είναι επίσης καταχωρημένα στο σύστημα της ΔΠΠΟΔΕ, προκύπτει ένας αριθμός **76.856** μαθητών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΔΠΠΟΔΕ, από αυτούς τους μαθητές τα **53%** φοιτούσαν στην Ευρώπη, περίπου από 20% στην Αμερική και στην Ωκεανία και οι υπόλοιποι στην Αφρική και στην Ασία (βλ. πίνακα 3.2.2).

Μέσα από τη στατιστική επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων της ΔΠΠΟΔΕ και των δεδομένων που μας έστειλαν οι συνεργάτες μας, Επιστημονικοί Σύμβουλοι, καταλήξαμε στον πίνακα 3.2-3. Από τη σύγκριση των στηλών 1 και 2 προκύπτει ότι οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ του ελάχιστου και του μέγιστου αριθμού των στατιστικών δεδομένων της ΔΠΠΟΔΕ εστιάζονται στις ΗΠΑ, στον Καναδά και προ πάντων στην Αυστραλία.

Πίνακας 3.2-2: Κατανομή των μαθητών ανά ήπειρο

ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ*		
ΗΠΕΙΡΟΙ		
ΑΜΕΡΙΚΗ	12.463	19,75 %
ΕΥΡΩΠΗ	33.591	53,25 %
ΑΣΙΑ	1.732	2,74 %
ΩΚΕΑΝΙΑ	12.099	19,18 %
ΑΦΡΙΚΗ	3.191	5,05 %
ΣΥΝΟΛΟ	63.076	100,00 %

Πηγή: Υ.Π.Δ.Μ.Θ, ΔΠΠΟΔΕ (δική μας επεξεργασία)

* Εξαιρούνται οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία «Πανεπιστημιακή Ελληνική Έδρα», εφόσον πρόκειται ουσιαστικά για φοιτητές και όχι για μαθητές.

Πίνακας 3.2-3: Σύγκριση στατιστικών της ΔΠΠΟΔΕ και των Επιστημονικών Συμβούλων (Ε.Σ.) του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, σε επιλεγμένες χώρες

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΣΕ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΕΣ ΧΩΡΕΣ ΣΧ. ΕΤΟΣ 2009/10				Διαφορά μεταξύ στηλών	
	1	2	3		
ΧΩΡΕΣ	ΑΠΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΠΠΟΔΕ 2010*	ΑΠΟΓΡΑΦΗ Σ.Ε. (ΔΠΠΟΔΕ)*	ΑΠΟΓΡΑΦΗ Ε.Σ.	1 και 3	2 και 3
ΗΠΑ	7.745	8.985	22.650¹	14.905	13.665
ΚΑΝΑΔΑΣ	2.655	4.236	5.555	2.900	1.319
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	18.209	18.209	23.000²	4.791	4.791
ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	11.950	20.547	34.601³	22.651	14.054
ΡΩΣΙΑ	–	–	2.360	–	–
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	965	1.729	3.390	2.425	1.661
ΓΕΩΡΓΙΑ	–	–	500	–	–
Ν. ΑΦΡΙΚΗ	1.079	1.079	1.773	694	694
ΑΡΓΕΝΤΙΝΗ	673	673	673	0	0
Η. ΒΑΣΙΛΕΙΟ	4.584	4.691	–	–	–
ΣΥΝΟΛΟ	47.860	60.149	99.193	51.333	39.044

Πηγή: Υ.Π.Δ.Μ.Θ, ΔΠΠΟΔΕ και εκθέσεις των Επιστημονικών Συμβούλων (Σ.Ε.) του προγράμματος Παιδεία Ομογενών (δική μας επεξεργασία)

Σ.Ε.= Συντονιστές Εκπαίδευσης Ε.Σ.= Επιστημονικοί Σύμβουλοι του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

* Με βάση τα απογραφικά στοιχεία της ΔΠΠΟΔΕ το 2010 φοιτούσαν συνολικά 63.076 μαθητές, ενώ με βάση τα απογραφικά των Σ.Ε., που είναι επίσης καταχωρημένα στο σύστημα της ΔΠΠΟΔΕ, φοιτούσαν 76.856.

- σημαίνει δεν υπάρχουν καταγραφές

¹ Σύμφωνα με την έκθεση Μιχόπουλου, που στηρίζεται στα στοιχεία της Αρχιεπισκοπής. Επειδή όμως οι φορείς (εκκλησιαστικές κοινότητες) στις στατιστικές τους συμπεριλαμβάνουν και τα παιδιά των Νηπιαγωγείων, καμιά φορά και των κατηχητικών, εκτιμούμε ότι ο αριθμός των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) είναι κάτω από 20.000.

² Δικοί μας υπολογισμοί με βάση τόσο τις γερμανικές όσο και τις ελληνικές στατιστικές.

³ Υπολογισμοί του Ε.Σ. Α.Τάμη. Και οι εκτιμήσεις του Ε.Σ. Μ.Τσιανίκα είναι παρόμοιες και μάλιστα πιο αισιόδοξες. Οι μισοί από τους 34.601 μαθητές στην Αυστραλία φοιτούν σε κρατικά σχολεία.

Ανεξάρτητα αν θα πάρει κανείς το μέγιστο ή τον ελάχιστο αριθμό μαθητών, τα στατιστικά στοιχεία της ΔΠΠΟΔΕ εκτιμούμε ότι δεν αποτυπώνουν επακριβώς την πραγματικότητα. Γι' αυτό καταφύγαμε σε μια συνδυαστική χρήση και άλλων πηγών, προκειμένου να συμπληρώσουμε την εικόνα που προκύπτει από τα στατιστικά της ΔΠΠΟΔΕ, έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο στην πραγματικότητα. Οι πηγές αυτές -εκτός από τις στατιστικές καταγραφές της ΔΠΠΟΔΕ- είναι οι ετήσιες εκθέσεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης, δικές μας μελέτες και έρευνες (π.χ. η έρευνα για τα Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία) και οι εκθέσεις των συνεργατών μας (Επιστημονικών Συμβούλων) στο εξωτερικό (τόσο παλαιότερες όσο και αυτές που συντάχθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έκθεσης), οι οποίοι έχουν ανατρέξει και στις σχετικές στατιστικές των χωρών διαμονής. Με βάση τις πηγές αυτές καταλήξαμε στους αριθμούς της στήλης 3 του πίνακα 3.2-3.

Από τη σύγκριση των στατιστικών της ΔΠΠΟΔΕ (στήλες 1 και 2) με εκείνα των Επιστημονικών Συμβούλων (Ε.Σ.) του προγράμματος Παιδεία Ομογενών (στήλη 3), σε επιλεγμένες χώρες όπου υπάρχει υψηλός αριθμός μαθητών, προκύπτουν σημαντικές διαφορές ως προς τους αριθμούς των μαθητών που διδάσκονται ελληνικά σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της Αυστραλίας η διαφορά είναι πολύ μεγάλη, πράγμα που μάλλον ανάγεται στη μη πρόσβαση των Σ.Ε. στα στατιστικά των κρατικών σχολείων, όπου φοιτούν οι μισοί από τους 34.000 μαθητές που διδάσκονται ελληνικά.

Ο μέγιστος αριθμός των **76.856** μαθητών που εμφανίζονται στις στατιστικές της ΔΠΠΟΔΕ πρέπει να υπολείπεται κατά περίπου **25%** του πραγματικού αριθμού.

Αυτή η διαφορά μεταξύ των απογραφικών της ΔΠΠΟΔΕ και των συνεργατών μας (Ε.Σ.) ερμηνεύεται τόσο από το γεγονός ότι οι Σ.Ε. δεν έχουν πάντα πρόσβαση στα στατιστικά των κρατικών σχολείων στα οποία διδάσκεται η Ελληνική, αλλά και σε μονάδες με παροικιακούς φορείς, όσο και από την πρακτική κάποιων ομογενών εκπαιδευτικών να μην παραχωρούν τα απαιτούμενα στοιχεία. Ενδεικτικά παραπέμπουμε σε ετήσιες εκθέσεις του Σ.Ε. Ντίσελντορφ, όπου αναφέρεται ονομαστικά η εκπαιδευτική μονάδα με την παρατήρηση, ότι ο εκεί διδάσκων (ιδιωτικός) εκπαιδευτικός δεν έστειλε στοιχεία.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναλύσεις και τους συνακόλουθους δικούς μας υπολογισμούς, ο αριθμός των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκονταν κατά το σχολικό έτος 2009/10 Ελληνικά στο εξωτερικό κυμαίνεται μεταξύ **95.000-100.000**. Σ' αυτούς εμπεριέχονται και αλλοεθνείς/αλλόγλωσσοι μαθητές που μαθαίνουν Ελληνικά.

Ο αισιόδοξος αριθμός των **100.000** μαθητών είναι μικρότερος κατά **63.157** του αριθμού των μαθητών που διδάσκονταν Ελληνικά το έτος 1986, σε περισσότερες από 40 χώρες (44) από περίπου 2.000 αποσπασμένους εκπαιδευτικούς (ΥΠΕΠΘ, ΔΕΕΕ, 1986, 9 και 86).

Βέβαια, σήμερα μπορεί ο αριθμός των μαθητών να έχει μειωθεί κατά 63.000, έχουν όμως αυξηθεί οι χώρες με οργανωμένη εκπαίδευση (65 έναντι 40), πράγμα που παραπέμπει σε μια ενίσχυση των ελληνόγλωσσων εστιών, ανά τον κόσμο. Σήμερα η διασπορά συνδέεται εκπαιδευτικά με το κέντρο σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό απ' όσο πριν 25 χρόνια. Επίσης, όπως θα δούμε και στο κεφάλαιο 3.5.1 σήμερα, υπάρχουν περισσότερες αυτοδύναμες σχολικές μονάδες (Η.Σ.).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή του αριθμού των μαθητών στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης στην Αυστραλία. Από το σύνολο των 34.601 μαθητών οι 17.450 μαθαίνουν Ελληνικά στο κρατικό σύστημα. Ένα φαινόμενο πρωτοφανές για τα δεδομένα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, το οποίο όμως, όπως θα δούμε

αναλυτικότερα στο κεφ. 3.5.1, αυτή την περίοδο φαίνεται όχι μόνο να υποχωρεί, αλλά και να απειλείται (έκθεση Α. Τάμη).

3.3 Εκπαιδευτικό προσωπικό και Συντονιστές Εκπαίδευσης

3.3.1 Εκπαιδευτικό προσωπικό

3.3.1.1 Τυπολογία εκπαιδευτικών:

Οι διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι ο σημαντικότερος χώρος χρήσης και καλλιέργειας της Ελληνικής, ο δε δάσκαλος φαίνεται να είναι το κατεξοχήν πρόσωπο που λειτουργεί και συγχρόνως θεωρείται από τους μαθητές ως ο «εκπρόσωπος» της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο δάσκαλος είναι *αποσπασμένος* από την Ελλάδα.

Στον αντίποδα του αποσπασμένου δασκάλου, ο οποίος συνήθως δεν είναι εξοικειωμένος με τη νοοτροπία και τους κώδικες επικοινωνίας των ομογενών μαθητών του, βρίσκεται ο *ομογενής δάσκαλος*, γέννημα θρέμμα στη χώρα διαμονής, απόφοιτος ενός Πανεπιστημίου αυτής της χώρας, με καλή παιδαγωγική-διδακτική κατάρτιση, αλλά όχι πάντα και με υψηλή γλωσσική επάρκεια στην Ελληνική⁵.

Ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο τύπους δασκάλου –που ο μεν πρώτος λειτουργεί ως εκπρόσωπος της Ελλάδας και ως φορέας του ελλαδικού πολιτισμού και της ελλαδικής ελληνικότητας, ο δε δεύτερος ως εκπρόσωπος της παροικίας και φορέας της διασπορικής ελληνικότητας– κινούνται οι τυπολογίες των δασκάλων με *διδασκαλική κατάρτιση*. Γιατί υπάρχουν και δάσκαλοι που δε διαθέτουν διδασκαλική κατάρτιση (οι λεγόμενοι *μη προσοντούχοι*) και εντούτοις διδάσκουν κυρίως στα απογευματινά και Σαββατιανά Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής, λόγω έλλειψης επαγγελματία δασκάλου. Αυτή ακριβώς η κατάσταση υπαγορεύει εκτός από την ανάγκη μιας συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την ανάγκη κατάρτισης εξειδικευμένων Προγραμμάτων Σπουδών και διαφοροποιημένων «πακέτων» εκπαιδευτικού υλικού που θα βοηθούν ιδιαίτερα τον μη επαγγελματία (μη προσοντούχο) εκπαιδευτικό στο έργο του.

Κατηγοριοποιώντας διχοτομικά τους εκπαιδευτικούς, μπορούμε να κατατάξουμε στη μια κατηγορία τους *αποσπασμένους* και στην άλλη τους *ομογενείς*, δηλαδή αυτούς που διαμένουν μόνιμα στην εκάστοτε χώρα διαμονής.

Μεταξύ αυτών των δύο ομάδων εκπαιδευτικών παρατηρούνται κατά καιρούς εντάσεις έως και συγκρούσεις, οι οποίες ανάγονται σε δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος συναρτάται άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση των ομογενών εκπαιδευτικών- οι αποσπασμένοι είναι έτσι και αλλιώς Έλληνες δημόσιοι υπάλληλοι. Το επιχείρημα των ομογενών εκπαιδευτικών: «*έρχονται οι Ελλαδίτες και μας παίρνουν τις θέσεις*», μπορεί να ακούγεται απλοϊκό, όμως έχει μια πραγματική βάση, με την έννοια ότι οι διάφοροι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά προτιμούν για οικονομικούς λόγους έναν Ελλαδίτη αποσπασμένο εκπαιδευτικό, του οποίου τόσο ο μισθός όσο και τα ασφαλιστικά καλύπτονται εξ' ολοκλήρου από το ελληνικό κράτος.

Ο δεύτερος, βαθύτερος και σημαντικότερος, λόγος ανάγεται στις διαφορετικές νοοτροπίες και κοσμοθεωρήσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Οι δύο ομάδες είναι

⁵ Σχετικά με το προφίλ και τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών βλ. την εργασία της Κ. Πετράκη: *Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003, καθώς και την αναλυτική έκθεση της ίδιας στο **παράρτημα 4.2.2.**

φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων, διαφορετικών εκφάνσεων της ελληνικότητας. Οι μεταξύ τους εντάσεις σηματοδοτούν, επομένως, εντάσεις που προκύπτουν μέσα από τη συνάντηση και αλληλεπίδραση της ελλαδικής ελληνικότητας με τις όποιες εκφάνσεις της διασπορικής ελληνικότητας.

Από τις σχετικές με τη συνάντηση και αλληλεπίδραση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών μελέτες και από τις μέχρι τώρα εμπειρίες και παρατηρήσεις μας προκύπτει ότι, σε τελική ανάλυση, στις σχολικές μονάδες όπου συνυπηρετούν εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων επέρχεται αργά ή γρήγορα μια ισορροπία, όχι μόνο επειδή αυτή επιβάλλεται εκ των πραγμάτων ή και διοικητικά, αλλά λόγω της μεταξύ τους κοινωνικοπολιτισμικής όσμωσης.

Από την άλλη, οι εντάσεις που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω μπορούν σ' ένα βαθμό να αμβλυνθούν μέσω μιας συστηματικής κοινής επιτόπιας, επιμόρφωσης ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών.

Για λόγους οικονομίας δεν θα επεκταθούμε⁶ σε περαιτέρω συγκριτικές αναλύσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, αλλά θα εστιάσουμε, στην παράθεση μερικών στατιστικών δεδομένων αναφορικά με τις αποσπάσεις και την απασχόληση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών.

3.3.1.2 Αποσπάσεις εκπαιδευτικών στο εξωτερικό

Σύμφωνα με τα αναλυτικά στατιστικά στοιχεία που μας διάθεσε η ΔΙΠΟΔΕ (βλ. παρακάτω πίνακα 3.3.1.2-1), τον Ιανουάριο του 2010 υπηρετούσαν στο εξωτερικό **2418** εκπαιδευτικοί απ' αυτούς οι **108** είχαν κλείσει συμβόλαιο ως «ομογενείς» με το ελληνικό δημόσιο, ενώ οι λοιποί ήταν αποσπασμένοι. Απασχολούνταν δε είτε σε σχολεία/εκπαιδευτικές μονάδες είτε στα Γραφεία Εκπαίδευσης είτε σε Πανεπιστήμια είτε, τέλος, σε άλλες υπηρεσίες και φορείς.

Με βάση το χρόνο διαμονής των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό - και σύμφωνα πάντα με τις στατιστικές της ΔΙΠΟΔΕ - προκύπτει ότι μόνο κατά την περίοδο 2005-2009 αποσπάστηκαν συνολικά 1678 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό και συγκεκριμένα ως ακολούθως:

2005	294
2006	295
2007	361
2008	384
<u>2009</u>	<u>344</u>
Σύνολο	1678

Σε ποιο βαθμό αυτοί οι εκπαιδευτικοί κάλυψαν κενά που δημιουργήθηκαν λόγω επαναπατρισμού άλλων αποσπασμένων εκπαιδευτικών ή νέες ανάγκες ή ήταν υπεράριθμοι δεν μπορεί να τεκμηριωθεί από τα στατιστικά δεδομένα που μας διατέθηκαν από τη ΔΙΠΟΔΕ.

Μια περαιτέρω (δική μας) επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων της ΔΙΠΟΔΕ έδωσε τους ακόλουθους πίνακες οι οποίοι παρέχουν μια πιο εξειδικευμένη εικόνα ως προς την απασχόληση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, φορέα/υπηρεσία απασχόλησης και ήπειρο⁷.

⁶ Βλέπε την αναλυτική έκθεση αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό στο **παράρτημα 4.2.2**.

⁷ Οι πιθανές αποκλίσεις των αριθμητικών δεδομένων των πινάκων που ακολουθούν, από εκείνα του πίνακα 3.3.1.2-1 οφείλονται στις αδυναμίες της βάσης δεδομένων της ΔΙΠΟΔΕ, με αποτέλεσμα ανάλογα με τις διασταυρώσεις να προκύπτουν μικροαποκλίσεις, οι οποίες ωστόσο δεν αλλοιώνουν τη συνολική εικόνα.

Πίνακας 3.3.1.2-1: Πίνακες Εκπαιδευτικών ανά σχέση εργασίας και ανά φορέα απασχόλησης

Πηγή: Συντονιστικά Γραφεία

ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑ ΦΟΡΕΑ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

ΔΙΠΟΔΕ

Τελευταία ενημέρωση: Ιανουάριος: 2010

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ														
ΗΠΕΙΡΟΣ	ΑΠΟΣΠΑΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ Ν.2413/96 και Ν.2621/98	ΠΑΡΑΤΑΣΗ (ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ 5ΕΤΙΑΣ) ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ Ν.2413/96	ΑΠΟΣΠΑΣΗ ΛΟΓΩ ΣΥΝΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ Ν.3194/03	ΠΑΡΑΤΑΣΗ (ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ 5ΕΤΙΑΣ) ΛΟΓΩ ΓΑΜΟΥ Ν.2817/2000	ΠΑΡΑΤΑΣΗ (ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ 5ΕΤΙΑΣ) ΛΟΓΩ ΓΑΜΟΥ Ν.2413/1996	ΑΠΟΣΠΑΣΗ ΚΑΝΟΝΙΚΗ Ν.2413/96 και Ν.2621/98 (ΙΕΡΕΙΣ)	ΠΑΡΑΤΑΣΗ (ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ 5ΕΤΙΑΣ) ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ Ν.2413/96 (ΙΕΡΕΙΣ)	ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΟΜΟΓΕΝΕΙΣ	ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΑΛΛΟΔΑΤΩΝ	ΑΠΟΣΠΑΣΗ ΣΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΠΑΡΑΤΑΣΗ ΣΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ (ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ 5ΕΤΙΑΣ) ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΑΠΟΣΠΑΣΗ-ΠΑΡΑΤΑΣΗ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ Ν.2413/96, ΑΡΦΡ.25 Π.2 (ΧΩΡΙΣ-ΧΩΡΙΣ)	ΑΠΟΣΠΑΣΗ ΛΟΓΩ ΥΠΕΙΣ (Ν. 3687/08)	ΣΥΝΟΛΟ
ΒΟΡΕΙΟ ΗΜΙΣΦΑΙΡΙΟ														
ΗΠΑ-ΚΑΝΑΔΑΣ	170	7	3	4	6	1	0	5	0	5	3	7	0	211
ΑΣΙΑ	27	13	2	0	0	0	0	0	2	4	2	0	0	50
ΑΦΡΙΚΗ	78	8	1	1	1	0	9	1	0	4	0	0	0	103
ΕΥΡΩΠΗ	1316	20	35	30	107	4	9	102	36	56	24	7	9	1755
ΣΥΝΟΛΟ	1591	48	41	35	114	5	18	108	38	69	29	14	9	2119
ΝΟΤΙΟ ΗΜΙΣΦΑΙΡΙΟ														
Ν.ΑΜΕΡΙΚΗ	22	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	26
ΑΦΡΙΚΗ	55	34	0	1	3	0	1	0	0	1	0	0	0	95
ΩΚΕΑΝΙΑ	40	21	1	2	1	0	0	0	0	7	0	0	0	72
ΣΥΝΟΛΟ	117	58	1	3	4	0	1	0	0	9	0	0	0	193
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	1708	106	42	38	118	5	19	108	38	78	29	14	9	2312

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑ ΦΟΡΕΑ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ							
ΗΜΙΣΦΑΙΡΙΟ	ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΕ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΑ ΓΡΑΦΕΙΑ	ΣΕ ΠΑΝ/ΜΙΑ ΜΕΣΩ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	ΣΕ ΠΑ/ΜΙΑ ΜΕΣΩ ΣΤ	ΣΕ ΠΡΕΙΒΕΙΣΤ. ΠΡΟΞΕΝΕΙΑ	ΣΕ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΒΟΡΕΙΟ	1618	133	69	15	4	29	
ΝΟΤΙΟ	166	44	9	4	1	20	
ΣΥΝΟΛΟ	1984	177	78	19	5	49	2312

Στους παραπάνω πίνακες δεν συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στα Συντονιστικά Γραφεία

1)Κωνσταντινούπολης 2)Μόσχας 3)Αλβανία *(αναμένονται στοιχεία από τις προξενικές αρχές)

Επομένως, επιπλέον:

ΣΤΟ Σ.Γ ΜΟΣΧΑΣ ΑΝΗΚΟΥΝ 29 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (Τελ. Ενημέρωση:Ιανουάριος 2010)

ΣΤΟ Σ.Γ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ ΑΝΗΚΟΥΝ 25 ΑΠΟΣΠΑΣΜΕΝΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ 52 ΟΜΟΓΕΝΕΙΣ (Τελ. Ενημέρωση: Ιούνιος 2009)

Γενικό σύνολο εκπαιδευτικών: 2312+29+25+52=2418

Πίνακας 3.3.1.2-2: Σύνολο αποσπασμένων εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και ήπειρο το σχ. έτος 2009/10			
ΗΠΕΙΡΟΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΜΕΡΙΚΗ	157	94	251
ΕΥΡΩΠΗ	923	710	1633
ΑΣΙΑ	26	25	51
ΩΚΕΑΝΙΑ	65	23	88
ΑΦΡΙΚΗ	102	111	213
ΣΥΝΟΛΟ	1273	963	2.236

Πηγή: ΔΠΠΟΔΕ (δική μας επεξεργασία)

Πίνακας 3.3.1.2-3: Εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία το σχ. έτος 2009/10			
ΗΠΕΙΡΟΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΜΕΡΙΚΗ	146	72	218
ΕΥΡΩΠΗ	849	549	1398
ΑΣΙΑ	22	17	39
ΩΚΕΑΝΙΑ	52	12	64
ΑΦΡΙΚΗ	90	99	189
ΣΥΝΟΛΟ	1159	749	1908

Πηγή: ΔΠΠΟΔΕ (δική μας επεξεργασία)

Πίνακας 3.3.1.2-4: Εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε Γραφεία Εκπαίδευσης (Συντ. Γραφεία) το σχ. έτος 2009/10			
ΗΠΕΙΡΟΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΜΕΡΙΚΗ	11 (6+5) [★]	16 (9+7)	27 (15+12)
ΕΥΡΩΠΗ	35 (27+8)	70 (54+16)	105 (81+24)
ΑΣΙΑ	0 (0+0)	0 (0+0)	0 (0+0)
ΩΚΕΑΝΙΑ	10 (5+5)	7 (4+3)	17 (9+8)
ΑΦΡΙΚΗ	5 (4+1)	5 (5+0)	10 (9+1)
ΣΥΝΟΛΟ	61 (42+19)	98 (72+26)	159 (114+45)

★ Στην παρένθεση είναι οι εκπαιδευτικοί πλήρους και μερικής απασχόλησης (π.χ. (6+5) σημαίνει 6 πλήρους και 5 μερικής)

Πηγή: ΔΠΠΟΔΕ (δική μας επεξεργασία)

Πίνακας 3.3.1.2-5: Εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε λοιπές υπηρεσίες (φορείς ή συμπλήρωση ωραρίου σε παν/μιο) το σχ. έτος 2009/10			
ΗΠΕΙΡΟΙ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΜΕΡΙΚΗ	0 (0+0) [★]	3 (1+2)	3 (1+2)
ΕΥΡΩΠΗ	39 (2+37)	41(14+27)	80 (16+64)
ΑΣΙΑ	4 (0+4)	2 (0+2)	6 (0+6)
ΩΚΕΑΝΙΑ	3 (1+2)	4 (0+4)	7 (1+6)
ΑΦΡΙΚΗ	7 (3+4)	2 (1+1)	9 (4+5)
ΣΥΝΟΛΟ	53 (6+47)	52 (16+36)	105 (22+83)

★ Στην παρένθεση είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε φορείς (ελληνική κοινότητα, πρεσβείες, κ.λπ.) και αυτοί που συμπληρώνουν ωράριο σε παν/μιο (π.χ. (0+0) σημαίνει 0 σε φορείς και 0 σε παν/μια)

Πηγή: ΔΠΠΟΔΕ (δική μας επεξεργασία)

Με βάση τους πίνακες 3.1.1.2-1 έως 3.3.1.2-5 και το λοιπό εμπειρικό υλικό που διαθέτουμε μπορούμε να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα ως προς τις αποσπάσεις και την απασχόληση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών:

- Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας υπερέχουν αριθμητικά εκείνων της δευτεροβάθμιας, πράγμα φυσικό μιας και ο μεγάλος αριθμός μαθητών φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

- Το **73%** ($n=1633$) των αποσπασμένων εκπαιδευτικών υπηρετεί στην Ευρώπη και κυρίως στη Γερμανία ($n=1.086$ στα σχολεία + τους αποσπασμένους στα Γ.Ε. ή σε άλλους φορείς), όπου την ευθύνη για ελληνόγλωσση εκπαίδευση έχει κατά κύριο λόγο το ελληνικό κράτος. Αν θεωρήσουμε τον αριθμό των αποσπασμένων εκπαιδευτικών ως έναν ισχυρό δείκτη για τη μέριμνα του ελληνικού κράτους στη διασπορά, τότε η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά σημαίνει εκπαίδευση στην Ευρώπη και εκπαίδευση στην Ευρώπη σημαίνει εκπαίδευση στη Γερμανία.

Στις λοιπές ηπείρους διδάσκουν κυρίως ομογενείς εκπαιδευτικοί μισθοδοτούμενοι από τους φορείς. Πόσοι είναι αυτοί, είναι άγνωστο και είναι και σχεδόν αδύνατο να υπολογιστεί ο αριθμός τους, δεδομένου ότι, μεταξύ των άλλων, πολλοί απ' αυτούς δεν είναι εκπαιδευτικοί, αλλά ασκούν ένα άλλο κύριο επάγγελμα και ευκαιριακά επ' αμοιβή (σ' ορισμένες περιπτώσεις και εθελοντικά) διδάσκουν κάποιες ώρες τη βδομάδα, συνήθως Σάββατα, σε κάποιο ΤΕΓ.

Υπολογίζεται, ωστόσο, ότι μόνο στις **ΗΠΑ** διδάσκουν περισσότεροι από **1.000** ομογενείς εκπαιδευτικοί σε διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συνήθως όμως όχι πλήρους απασχόλησης.

Για την **Αυστραλία** έχουμε μια σαφέστατη εικόνα ως προς τους αριθμούς των διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3.3.1-6, το **84,2%** του συνόλου των ($n=500$) εκπαιδευτικών είναι ομογενείς και μάλιστα στην πλειοψηφία τους προσοντούχοι ($n=239$). Με δεδομένα ότι οι αποσπασμένοι είναι μόλις 79 (15,8%) και ότι στα δημόσια και Ημερήσια Σχολεία οι αποσπασμένοι δεν επιτρέπεται να είναι «υπεύθυνοι τάξης», είναι προφανές ότι ο ρόλος τους είναι περιορισμένος.

Η καλή στελέχωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αυστραλία οφείλεται κυρίως στο γεγονός, ότι κατά τη δεκαετία του 1980, εν μέρει και του 1990 εκπαιδεύτηκαν σε αρκετά αυστραλιανά Πανεπιστήμια με Τμήματα Ελληνικών Σπουδών, εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της Ελληνικής. Οι περισσότεροι δε απ' αυτούς έχουν επιμορφωθεί και στην Ελλάδα.

Πίνακας 3.3.1.2-6: Αριθμός των αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών, προσοντούχων και μη προσοντούχων, στην Αυστραλία (2010)

	Βικ.	N.N.O	N.A.	Δ.Α.	B.E.	ACT	Tas.	Qld.	NZ	Σύνολο	
Αποσπασμένοι Ομογενείς	31	18	15	4	4	0	1	4	2	79	15,80%
Προσοντούχοι Ομογενείς	104	78	45	3	1	1	0	4	3	239	47,80%
Μη-προσοντ.	88	38	34	3	2	2	2	8	5	182	36,40%
Σύνολο	223	134	94	10	7	3	3	16	10	500	

Πηγή: Έκθεση Α. Τάμη

- Υψηλός είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δεν παρέχουν εκπαιδευτικό έργο σε σχολεία ή Πανεπιστήμια, αλλά απασχολούνται ως διοικητικό προσωπικό στα Γραφεία Εκπαίδευσης (v=159 σύμφωνα με τον πίνακα 3.3.1.2-4 ή 177 σύμφωνα με τον πίνακα 3.3.1.2-1) ή σε διάφορους φορείς (v= 22 ή 49).

- Και στην περίπτωση της απασχόλησης εκπαιδευτικών εκτός σχολείου στην πρώτη θέση βρίσκεται η Ευρώπη και κυρίως η Γερμανία όπου λειτουργούν εννέα **Γραφεία Εκπαίδευσης**.

- Η **αναλογία (λόγος)** μεταξύ μαθητών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών - στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, γιατί μόνο γι' αυτά διαθέτουμε στοιχεία που επιτρέπουν τον υπολογισμό του *λόγου μαθητών/εκπαιδευτικών* - εκφράζεται σε πάρα πολλές περιπτώσεις με **μονοψήφιο αριθμό**. Αυτό τεκμηριώνεται τόσο από τους πίνακες που ακολουθούν και προέκυψαν από την έρευνα του έτους 2007 στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία (Δαμανάκης 2010) όσο και από τους πίνακες **του παραρτήματος 3.3.1.2**, τους οποίους καταρτίσαμε αξιοποιώντας διάφορες πηγές (ΔΙΠΟΔΕ, ετήσιες εκθέσεις Σ.Ε. εκθέσεις Ε.Σ, προφορικές συνεντεύξεις).

Ως προς το λόγο μαθητών/εκπαιδευτικών θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι αυτός είναι κατά τι μεγαλύτερος σε πόλεις που λειτουργούν Γυμνάσιο και Λύκειο συγχρόνως. Σ' αυτές τις περιπτώσεις συνηθίζεται, ο ίδιος εκπαιδευτικός να διδάσκει τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Αυτό ισχύει σε μικρότερο βαθμό και για τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων των Δημοτικών σχολείων. Μια πληρέστερη εικόνα ως προς αυτό παρέχουν οι πίνακες στο **παράρτημα 3.3.1.2**, οι οποίοι αναφέρονται στο σχ. έτος 2009/10.

Το ζήτημα των αποσπάσεων των εκπαιδευτικών δεν διαθέτει, όμως, μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία, ωστόσο, θα εξετασθούν σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική του κέντρου, στο *κεφάλαιο 6* της παρούσας έκθεσης.

Πίνακας 3.3.1.2-7: Καταγραφή αριθμού μαθητών, εκπαιδευτικών και λόγου μαθητών/εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπ/σης στη Γερμανία για το σχολικό έτος 2006/2007

ΒΟΡΕΙΑ ΡΗΝΑΝΙΑ-ΒΕΣΤΦΑΛΙΑ	Μαθητές	Εκπαιδευτικοί	Λόγος
Δημοτικό Σχολείο Ντόρτμουντ	130	(-)	(-)
Δημοτικό Σχολείο Βούπερταλ	171	(-)	(-)
Δημοτικό Σχολείο Μπίλεφελντ	252	27	9.3:1
Δημοτικό Σχολείο Ντύσσελντορφ	266	25	10.6:1
Γυμνάσιο Ντόρτμουντ	90	13	6.9:1
Γυμνάσιο Βούπερταλ	97	12	8:1
Γυμνάσιο Κολωνίας	22	14	1.6:1
Γυμνάσιο Ντύσσελντορφ	160	24	6.7:1
Γυμνάσιο Μπίλεφελντ	128	16	8:1
Λύκειο Ντόρτμουντ	108	13	8.3:1
Λύκειο Βούπερταλ	95	17	5.6:1
Λύκειο Κολωνίας	43	14	3:1
Λύκειο Ντύσσελντορφ	164	24	6.8:1
Λύκειο Μπίλεφελντ	122	(-)	(-)
Λύκειο Luedenscheid	51	(-)	(-)
ΒΑΥΑΡΙΑ			
1ο Δημοτικό Σχολείο Μονάχου	(-)	18	(-)
2ο Δημοτικό Σχολείο Μονάχου	181	12	15:1
Δημοτικό Σχολείο Αριστοτέλης (Μόναχο)	382	(-)	(-)
Δημοτικό Σχολείο Σωκράτης (Μόναχο)	204	15	13.6:1
Δημοτικό Σχολείο Νταχάου	144	11	13:1
Δημοτικό Σχολείο Νυρεμβέργης	266	20	13.3:1
1ο Δημοτικό Σχολείο Νυρεμβέργης	245	15	16.3:1
1ο Γυμνάσιο Μονάχου	306	20	15.3:1
2ο Γυμνάσιο Μονάχου	221	20	11:1
Γυμνάσιο Νυρεμβέργης	259	20	13:1
1ο Λύκειο Μονάχου	(-)	29	(-)
2ο Λύκειο Μονάχου	207	29	7.1:1
Γενικό Λύκειο Νυρεμβέργης	204	23	8.9:1
Γενικό Λύκειο Augsburg	47	8	5.9:1
Λύκειο Σβάνφουρτ	25	(-)	(-)
ΒΕΡΟΛΙΝΟ			
Λύκειο Αμβούργου	19	8	2.4:1
Λύκειο Βερολίνου	25	13	1.9:1
Λύκειο Αννοβέρου	30	11	2.7:1
ΒΑΛΗ-ΒΥΡΤΕΜΒΕΡΓΗ			
Λύκειο Στουτγάρδης	135	24	5.6:1
Λύκειο Neustadt	31	(-)	
Λύκειο Ludwigsburg	33	14	2.4:1
Λύκειο Μανχάιμ	37	11	3.4:1
ΕΣΣΗ			
Δημοτικό Σχολείο Φραγκφούρτης	101	14	7.2:1
Γυμνάσιο Φραγκφούρτης	100	13	7.7:1
Λύκειο Φραγκφούρτης	68	17	4:1

Πηγή: Δαμανάκη Μ. (επιμ.) (2010): Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία: παρελθόν, παρόν, μέλλον (υπό έκδοση)

3.3.2 Συντονιστές Εκπαίδευσης

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης θεσπίστηκε με το νόμο 2413/1996, άρθρο 14. Προπομπός του Συντονιστή Εκπαίδευσης υπήρξε ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης που είχε θεσπισθεί με το νόμο 1304/1982, άρθρο 24.

Πριν από το Νόμο 1304/82 η διοίκηση και η εποπτεία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης διευθετείτο στο πνεύμα του Ν.Δ. 695/1970 και μέσα από ad hoc πολιτικές, δεδομένου ότι ο πρώτος «Επιθεωρητής» υπεύθυνος για θέματα εκπαίδευσης διορίστηκε ήδη το 1965 από το ΥΠΕΞ στην ελληνική Πρεσβεία Βόννης στη Γερμανία, όπου οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών ήταν ωστόσο αισθητές.

Σύμφωνα με το άρθρο 24, παρ. 2 του νόμου 1.304/82 «Οι Σύμβουλοι ασκούν διοικητικά, συμβουλευτικά και εποπτικά καθήκοντα σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία και το προσωπικό των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους. Ο Συντονιστής Συμβούλων συντονίζει και εποπτεύει το έργο των Συμβούλων και των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του».

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας μπορούσαν να εξειδικεύονται και να καθορίζονται τα καθήκοντα των Συμβούλων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.) και του Συντονιστή Συμβούλων Εκπαίδευσης (Σ.Σ.Ε.).

Ο νόμος 1304/82 ουσιαστικά θεσμοθέτησε και νομιμοποίησε μια υπάρχουσα κατάσταση η οποία διαμορφώθηκε στο πλαίσιο ad hoc πολιτικών που θεσμικά στηρίζονταν κατά κύριο λόγο στο ΝΔ 695/1970 (περί εκπαίδευσης ελληνοπαίδων εξωτερικού). Στην Ελληνική Πρεσβεία της Βόννης, για παράδειγμα, λειτουργούσε από τα τέλη της δεκαετίας 1970 ο θεσμός του *Συντονιστή Συμβούλων Εκπαίδευσης Δυτικής Ευρώπης* (ΣΣΕΔΕ).

Με το νόμο 2413/1996, ο *Σύμβουλος Εκπαίδευσης* μετονομάζεται σε *Συντονιστή Εκπαίδευσης* και τίθεται σε νέα βάση, δεδομένου ότι ο ρόλος του δεν είναι πλέον διττός, «διοικητικός» και «συμβουλευτικός», αλλά τρισδιάστατος και συγκεκριμένα:

- διοικητικός-οργανωτικός
- παιδαγωγικός-συμβουλευτικός και
- πολιτικός-διαμεσολαβητικός

Η διαμεσολαβητική διάσταση προστέθηκε, επειδή υπήρχε ένα κενό σε επίπεδο διαπραγμάτευσης της ελληνικής πλευράς με τα κατά χώρα ή πολιτεία ή κρατίδιο Υπουργεία Παιδείας στο εξωτερικό. Και αυτό επειδή οι ελληνικές διπλωματικές αντιπροσωπείες συνήθως δεν ασχολούνταν επισταμένως με θέματα εκπαίδευσης, ίσως επειδή δεν τα γνώριζαν επαρκώς.

Πριν προχωρήσουμε σε μια σκιαγράφιση του έργου των Σ.Ε. ως προς τον τρισδιάστατο ρόλο τους, ας υπογραμμιστεί ότι οι όποιες αξιολογικές κρίσεις μας στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην εμπειρία που αποκτήσαμε στο πλαίσιο των επιμορφωτικών σεμιναρίων που οργανώθηκαν στο πλαίσιο του έργου *Παιδεία Ομογενών* για τους Σ.Ε., στην πολυετή συνεργασία μας με τους Συντονιστές, καθώς και σε σχετικές έρευνες, όπως τη διδακτορική διατριβή της Μιχελακάκη (2007)

Ιδιαίτερα στον πολιτικό-διαμεσολαβητικό τομέα υστέρησαν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης (Σ.Ε.). Και παρόλο που, πέρα από τη διδακτορική διατριβή της Μιχελακάκη (βλ. επίσης **παράρτημα 3.3.2**) δεν διαθέτουμε επιστημονικά έγκυρα στοιχεία και αξιολογήσεις, οι εμπειρίες μας μάς επιτρέπουν να διατυπώσουμε τις ακόλουθες αξιολογικές κρίσεις.

Στα Προξενία στα οποία υπάρχει δημιουργική συνεργασία μεταξύ Σ.Ε. και Προξένου αλληλοσυμπληρώνονται η εκπαιδευτική και πολιτική-διπλωματική

διάσταση, ώστε οι Σ.Ε. να εκπληρώνουν το ρόλο τους και σε πολιτικο-διαμεσολαβητικό επίπεδο. Αυτό, ωστόσο, αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα.

Όμως, και στον παιδαγωγικό-συμβουλευτικό τομέα λίγοι Σ.Ε. έχουν να επιδείξουν αξιόλογο έργο, πράγμα που οφείλεται κυρίως στα *κριτήρια επιλογής* τους. Είναι προφανές ότι ένας Σ.Ε. με ειδικότητα Φυσικού ή Μαθηματικού ή Μηχανολόγου ή Νηπιαγωγού δεν μπορεί να λειτουργήσει συμβουλευτικά σε θέματα διδασκαλίας της *Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας*, γιατί περί αυτού πρόκειται στην περίπτωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά. Για τέτοιου είδους συμβουλευτικές υπηρεσίες απαιτούνται δάσκαλοι και φιλόλογοι καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι σε θέματα *Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής της Δεύτερης Γλώσσας*.

Οι λοιπές δυσκολίες των Σ.Ε., οι οποίες έχουν καταγραφεί ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία ανάγονται είτε σε αντικειμενικά δύσκολες συνθήκες είτε στα πρόσωπα και στην επιλογή τους από το Συμβούλιο Επιλογής Σ.Ε. Η σύνθεση του Συμβουλίου είναι τέτοια που κυριαρχούν οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε επιλογές με βάση όχι παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά κριτήρια, αλλά με βάση εσωτερικές, συνδικαλιστικές ισορροπίες (βλ. επίσης παράρτημα 3.3.2).

Η μέχρι τώρα εμπειρία και γνώση δείχνουν ότι ο ρόλος του Σ.Ε. θα πρέπει να αλλάξει ως προς το περιεχόμενό του με κυρίαρχη την *παιδαγωγική-συμβουλευτική* διάσταση και επόμενη την *οργανωτική-διοικητική*.

Η πολιτική-διαμεσολαβητική θα πρέπει να ασκείται από τις διπλωματικές αντιπροσωπείες, σε συνεργασία με το Σ.Ε. όπου υπάρχει, και φυσικά από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και τις υπηρεσίες του.

Βασικά δε κριτήρια για την επιλογή των Σ.Ε. θα πρέπει να είναι:

- α) η *συνάφεια με το αντικείμενο (δάσκαλοι, φιλόλογοι)*
- β) η *άριστη κατοχή της γλώσσας της χώρας διαμονής*
- γ) η *κατάρτιση/επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας*
- δ) η *εμπειρία στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και*
- ε) η *εμπειρία σε θέματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού.*

Η δε *σύνθεση του Συμβουλίου Επιλογής* θα πρέπει να είναι ισορροπημένη μεταξύ ειδικών επιστημόνων, εκπροσώπων του Υπουργείου Παιδείας και εκπροσώπων των εκπαιδευτικών, ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον οι στρεβλώσεις του παρελθόντος.

3.4 Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό

Σε παλαιότερη μελέτη μας (Damanakis 1994) μελετήσαμε τα τότε υπάρχοντα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό για τις χώρες διαμονής: Αυστραλία, Ολλανδία, ΗΠΑ και Γερμανία.

Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν και εν μέρει αξιολογήθηκαν τα ακόλουθα προγράμματα:

1. Πρόγραμμα Νεοελληνικών Victoria Australia (NVA)
2. Πρόγραμμα Ολλανδίας (ZEG-project)
3. Πρόγραμμα του NAD Center Massachusetts USA (NADCM)
4. Πρόγραμμα Ορθόδοξης Αρχιεπισκοπής Αμερικής (ΠΟΑΑ)
5. Πρόγραμμα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας (ΠΠΙΕ)
6. Πρόγραμμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΠΙ)
7. Πρόγραμμα του (κρατικού) Πανεπιστημίου Florida (Π.Π.Φ).

Τα αποτελέσματα αυτής της συγκριτικής ανάλυσης είναι συμπυκνωμένα στον πίνακα 3.4-1, που ακολουθεί.

Η εν λόγω συγκριτική ανάλυση είχε γίνει τότε με αφορμή την υλοποίηση ενός προγράμματος με ευθύνη μελών ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο πρόγραμμα είχε χρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (τότε ΕΟΚ) και είχε ως αποστολή την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία.

Με αφορμή την υλοποίηση του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* (βλ. κεφ. 4), στο Πανεπιστήμιο Κρήτης έγινε μια συστηματικότερη αξιολόγηση των παραπάνω «πακέτων» εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και μιας σειράς εκπαιδευτικού υλικού που ήταν τότε σε ευρεία χρήση στις ΗΠΑ, με συγγραφέα τον Παπαλοΐζο⁸.

Πίνακας 3.4-1: Χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων και του διδακτικού υλικού
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	NVA	ZEG	NADCM	ΠΟΑΑ	ΠΠΠΕ	ΠΠΠ	ΠΠΦ	ΣΥΝΟΛΟ
1. ΤΟΠΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ								
• Ελλάδα					+	+		2
• Εξωτερικό	+	+	+	+		(+)	+	5
2. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ								
• Ελλάδα					+			1
• Χώρα Υποδοχής	+	+	+				+	4
• Ελλ. Φορέας στη Χ.Υ.				+				1
• Τρίτος						ΕΟΚ		1
3. ΔΕΚΤΕΣ								
• Νηπιαγωγείο	+	+	+					3
• Πρωτοβ. Εκπ. (ταξ. 1-6)	+	+	+	+	+	+	+	7
• Δευτεροβ. Εκπ.	+						+	2
4. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ								
• Ελληνική ως ΜΓ	+	+	+			+		4
• Ελληνική ως ΔΓ	+	(+)	+	+	(+)	+		6
• Ελληνική ως ΞΓ				+				1
• Ελληνικός Πολιτισμός		+	+			+	+	4
5. ΑΝΟΙΧΤΟ Ή ΚΛΕΙΣΤΟ CURRICULUM								
• Ανοιχτό	+	+	+					3
• Κλειστό				+	+	+	+	4
6. ΠΡΩΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ								
• Ναι	(+)	+	+	+	+	+		6
• Όχι							+	1

XY=Χώρα Υποδοχής, ΜΓ=Μητρική Γλώσσα, ΔΓ=Δεύτερη Γλώσσα, ΞΓ=Ξένη Γλώσσα

Πηγή: Damanakis 1994.

⁸ Τα κριτήρια βάσει των οποίων έγινε η αξιολόγηση των σειρών εκπαιδευτικού υλικού είναι δημοσιευμένα στη μελέτη «Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις», ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο 1999. Με βάση τα ίδια κριτήρια έγινε στη συνέχεια η αξιολόγηση και του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω δύο αξιολογικών μελετών θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως ακολούθως:

1. Αν εξαιρέσουμε το πρόγραμμα Νεοελληνικών Victoria Australia για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας που είχε αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο ανοιχτό Πρόγραμμα Σπουδών για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, (αλλά ουσιαστικά δεν είχε αναπτύξει και το αντίστοιχο υλικό), οι λοιπές σειρές εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της γλώσσας είτε είχαν αναπτυχθεί εντελώς εμπειρικά (περίπτωση υλικού Παπαλοΐζου) είτε στηρίζονταν σ' ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά όχι σ' ένα διδακτικά δομημένο Πρόγραμμα Σπουδών.
2. Δεν είχαν σε καμία περίπτωση αποσαφηνισθεί οι όροι Ελληνική ως Δεύτερη και Ξένη Γλώσσα και κατά συνέπεια δεν ακολουθείτο και από το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό μια σαφής μεθοδολογία.
3. Δεν υπήρχε σε κανένα από τα προαναφερθέντα προγράμματα μια σαφώς διαβαθμισμένη και σταδιακά εξελισσόμενη πρόταση ως προς τη διδασκαλία-μάθηση γραμματοσυντακτικών φαινομένων, λεκτικών πράξεων, λεξιλογίου.
4. Επίσης, δεν ήταν οριοθετημένες οι επικοινωνιακές περιστάσεις και το συναρτώμενο με αυτές θεματολόγιο των διδακτικών ενοτήτων.

Κοντολογίς, μέχρι την υλοποίηση του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* δεν διαθέταμε ένα ολοκληρωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας, καθώς και για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στο εξωτερικό⁹.

Με την έγκριση και δημοσίευση στο *ΦΕΚ 807/4-7-2006, τ.Β'* του «*Θεωρητικού Πλαισίου και Προγράμματος Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*» η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας απέκτησε ένα είδος «*καταστατικού χάρτη*» για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας και για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού.

Εκτιμούμε ότι αυτό που θα αντέξει στο χρόνο και θα αποτελεί τη βάση για τις μελλοντικές γενιές που θα ασχοληθούν με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά θα είναι τα Προγράμματα Σπουδών και λιγότερο το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο ουσιαστικά λειτουργεί ως ένα είδος «*αναλώσιμου*» που πρέπει συνεχώς να ανανεώνεται.

Η χρησιμότητα των παραπάνω ΠΣ και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού συνίσταται και στο γεγονός ότι είναι δομημένα σε μαθησιακά επίπεδα, έτσι ώστε καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σ' ένα επίπεδο του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς* (ΚΕΠΑ) (βλ. σχετικά κεφ. 5).

3.5 Ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε επιλεγμένες χώρες

Η προσπάθεια σκιαγράφησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις εξήντα (60) και πλέον χώρες, όπου αυτή λειτουργεί, θα ήταν αδύνατη αλλά και άσκοπη συγχρόνως. Αδύνατη, επειδή δεν διαθέτουμε μελέτες ή ακόμα και έγκυρες πληροφορίες για όλες τις χώρες και άσκοπη επειδή οι βασικές μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και τα βασικά ζητήματά της επαναλαμβάνονται λίγο ως πολύ σ' όλες τις χώρες.

⁹ Το ΠΣ και το διδακτικό υλικό του Πανεπιστημίου της Φλόριντα διέθετε επιστημονική τεκμηρίωση αλλά λειτουργούσε στη λογική των Κοινωνικών Σπουδών, όπως αυτές διδάσκονται στο αμερικανικό σύστημα, και μ' αυτή την έννοια αποκλίνει η μεθοδολογία του και το θεματολόγιό του από εκείνα του Προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* για τη διδασκαλία «*Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*».

Περιοριζόμαστε, λοιπόν, σε εκείνες τις χώρες όπου η ελληνική παρουσία είναι ποσοτικά σημαντική και όπου, κατά κανόνα, εμφανίζονται και όλες οι μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Το υλικό πάνω στο οποίο βασίζονται οι ακόλουθες αναλύσεις μας είναι: παλαιότερες μελέτες, οι ετήσιες εκθέσεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης και προπάντων οι εκθέσεις που συντάχθηκαν από τους συνεργάτες μας (Επιστημονικούς Συμβούλους) στο εξωτερικό, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης.

Για λόγους μεθοδολογικούς και προς αποφυγή επαναλήψεων κρίθηκε αναγκαία η ακόλουθη ομαδοποίηση των χωρών:

1. *Αγγλόγλωσσες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία)*
2. *Ευρωπαϊκές χώρες (Γερμανία, Βέλγιο, Γαλλία, Αγγλία, Ιταλία)*
3. *Αφρικανικές χώρες (Αίγυπτος, Ν. Αφρική)*
4. *Νότια (Λατινική) Αμερική (Αργεντινή)*
5. *Παρειξείνιες χώρες (Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία)*

3.5.1 *Υπερπόντιες αγγλόγλωσσες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία)*

Από τις τρεις προς συζήτηση και σύγκριση χώρες, οι ΗΠΑ διαθέτουν τις αρχαιότερες μεταναστευτικές παροικίες, δεδομένου ότι κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα και τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού υπήρξε μια μαζική αποδημία κυρίως εργατικού δυναμικού, από την τότε ελληνική επικράτεια και τον τότε περιφερειακό ελληνισμό προς τις ΗΠΑ.

Αυτό δεν ισχύει για τον Καναδά και την Αυστραλία στον ίδιο βαθμό ως προς τα ποσοτικά στοιχεία, αν και ως προς την ιστορία των Ελληνικών (αστικών) Κοινοτήτων οι εν λόγω δύο χώρες διαθέτουν περισσότερες από μία Κοινότητες με ιστορία μεγαλύτερη του ενός αιώνα (π.χ. Κοινότητες Μελβούρνης, Σύδνεϋ, Μόντρεαλ).

Οι Παροικίες, ωστόσο, έτσι όπως τις γνωρίζουμε σήμερα, είναι δημιούργημα κυρίως της μεταπολεμικής (μετά το 1950) εργατικής μετανάστευσης και προς τις τρεις χώρες. Μ' αυτή την έννοια οι ελληνικές παροικίες στις τρεις χώρες είναι συγκρίσιμες.

Συγκρίσιμες είναι, οι εν λόγω χώρες και ως προς τους φορείς εκπαίδευσης, παρόλο που στις ΗΠΑ, ως φορέας εκπαίδευσης κυριαρχεί η Εκκλησία. Αυτό το «εκκλησιαστικό μοντέλο» οργάνωσης επιχειρήθηκε και στον Καναδά και στην Αυστραλία, αλλά όχι με ιδιαίτερη επιτυχία, γι' αυτό στις χώρες αυτές υπάρχουν, εκτός της εκκλησίας, αστικές κοινότητες, Σύλλογοι (Ενώσεις) Γονέων, αλλά και ιδιώτες ως φορείς εκπαίδευσης.

Συγκρίσιμες είναι επίσης και ως προς τις μορφές εκπαίδευσης. Και στις τρεις χώρες κυρίαρχες μορφές εκπαίδευσης είναι τα Ημερήσια Σχολεία και τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Βέβαια στις ΗΠΑ υπάρχει μια εξέλιξη στο κρατικό σύστημα λόγω της δυνατότητας ίδρυσης *Charter Schools*, τέλη της δεκαετίας 1990 αρχές της δεκαετίας 2000, πράγμα που σημαίνει εισαγωγή της ελληνικής γλώσσας στο αμερικανικό κρατικό σύστημα.

Στην περίπτωση της Αυστραλίας η διδασκαλία της Ελληνικής στο κρατικό σύστημα αποτελεί γεγονός ήδη από τη δεκαετία του 1980, οπότε άρχισε να εφαρμόζεται εντατικά το πρόγραμμα διδασκαλίας γλωσσών διαφορετικών από την Αγγλική (*Language Other than English=LOTE*).

Όμως, και στον Καναδά το κράτος είναι αρωγός στην ελληνόγλωσσα εκπαίδευση, δεδομένου ότι η πολιτεία του Κεμπέκ χρηματοδοτεί τα ελληνικά *Ημερήσια Σχολεία*, η δε κυβέρνηση του Οντάριο τα ενταγμένα *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας* (ΤΕΓ).

Οι παραπάνω εξελίξεις ως προς τη διδασκαλία της Ελληνικής είναι αποτέλεσμα της «πολυπολιτισμικής πολιτικής» των τριών χωρών όπως αυτή εξελίχθηκε κυρίως κατά τις δεκαετίες του 1970, 1980 και εν μέρει 1990.

Συγκρίσιμες είναι και ως προς τους χώρους (επικράτειες) χρήσης της Ελληνικής, καθώς και ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Και στις τρεις υπερέχουν οι ομογενείς (προσόντούχοι και μη) εκπαιδευτικοί, ενώ οι αποσπασμένοι και ποσοτικά είναι λίγοι και διδακτικά δεν παίζουν κυρίαρχο ρόλο. Στην Αυστραλία για παράδειγμα δεν δικαιούνται να είναι «υπεύθυνοι τάξης».

Παρόλο που η υποχώρηση της Ελληνικής είναι πιο προχωρημένη στις ΗΠΑ, οι μαθητικοί πληθυσμοί των τριών χωρών είναι συγκρίσιμοι ως προς τη γενιά, (στα σχολεία φοιτούν παιδιά κυρίως της τρίτης και τέταρτης γενιάς), την εθνοπολιτισμική ταυτότητα, εν μέρει την ελληνομάθεια, και επίσης ως προς τις εμπειρίες, παραστάσεις, αξίες κ.λπ., που προέρχονται από τον αγγλοσαξονικό πολιτισμό. Παρά τις πολλές ομοιότητες υπάρχουν και σημαντικές διαφορές που ανάγονται κυρίως στις πολιτικές της εκάστοτε χώρας διαμονής.

Μ' αυτή την έννοια κρίνεται σκόπιμη μια σκιαγράφηση των εξελίξεων κατά την τελευταία εικοσαετία σε κάθε χώρα.

Ως προς τις ΗΠΑ:

Σύμφωνα με την έκθεση Μιχόπουλου, καθώς και τις λοιπές πηγές που διαθέτουμε, στις ΗΠΑ παρατηρούνται οι ακόλουθες εξελίξεις:

- Περιορισμένη μείωση του αριθμού των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά αύξηση των Ημερήσιων Σχολείων από 23 το 2004 σε 30 το 2010, καθώς και των απογευματινών και Σαββατιανών ΤΕΓ από 300 σε 340,
- Ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, λόγω της δημιουργίας κατάλληλου υλικού και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Και τα δύο στοιχεία ανάγονται κυρίως στις δράσεις του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*.
- Σημαντική αύξηση των παιδιών στην προσχολική αγωγή/εκπαίδευση, είτε επειδή εργάζονται και οι δύο γονείς, είτε επειδή εμπιστεύονται περισσότερο την παροικιακή προσχολική αγωγή, είτε επειδή – και αυτό είναι πολύ σημαντικό – επιδιώκουν συνειδητά μια πρόωμη δίγλωσση αγωγή/εκπαίδευση.
- Έτσι εξάλλου ερμηνεύεται γιατί κάποια Νηπιαγωγεία μετεξελίσσονται σε Ημερήσια (δημοτικά) Σχολεία.
- Διείσδυση της Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, μέσω των *Charter Schools*, στην αμερικάνικη δημόσια εκπαίδευση. Σ' αυτά τα σχολεία η απόσπαση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα φαίνεται να αποδίδει καρπούς.
- Η απόσπαση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα κάλυψε κενά, λόγω της γήρανσης και της αποχώρησης από την εκπαίδευση πολλών ομογενών εκπαιδευτικών. Η διατήρηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα *Charter Schools* και στα *Ημερήσια Σχολεία* κρίνεται αναγκαία, επειδή στις ΗΠΑ δεν υπάρχουν πλέον προσόντούχοι ομογενείς εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι από την άρση λειτουργίας της Ακαδημίας του Αγίου Βασιλείου, το έτος 1974 (βλ. Νικολιδάκης 2004, 142 κ.ε.), δεν «παράγονται» πλέον επιτόπια εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της Ελληνικής.
- Κρίνεται, επομένως, αναγκαία μια ενεργοποίηση της ομογένειας καθώς και του ελληνικού κράτους για την επιτόπια εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το Ελληνικό Προξενείο Σικάγου (Γραφείο Εκπαίδευσης) σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Illinois για κατάρτιση προγράμματος

εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την Ελληνική είναι μια προσπάθεια προς τη σωστή κατεύθυνση και πρέπει να στηριχθεί και από την ελληνική πολιτεία.

- Ως προς το εκπαιδευτικό υλικό φαίνεται πλέον να καλύπτονται οι ανάγκες κυρίως μέσω της χρήσης του υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*. Σύμφωνα με την έκθεση Μιχόπουλου, η χρήση του στην περιοχή που καλύπτεται από το Γραφείο Εκπαίδευσης Σικάγου ανέρχεται στο 70%. Παρόμοια φαίνεται να είναι η χρήση και στην περιοχή του Γ.Ε. Ουάσιγκτον, καθώς και Αγίου Φραγκίσκου, ενώ στη Νέα Υόρκη περιορίζεται στο 35%, λόγω της πολεμικής που δέχτηκε το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* από συγκεκριμένους «κύκλους» και λόγω της προσπάθειας δημιουργίας επιτόπου ειδικού για την Αμερική εκπαιδευτικού υλικού¹⁰.
- Η στάση των γονέων έναντι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι θετική και η ελληνικότητα ως συνθετικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας επιθυμητή. Βέβαια, αυτό ισχύει για τις οικογένειες που εγγράφουν τα παιδιά τους σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Γιατί υπάρχουν και οικογένειες που δεν ενδιαφέρονται πλέον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι έχουν αποκοπεί πλήρως από την ελληνική παράδοση. Απλώς, άλλοι θέλουν να είναι *Ελληνοαμερικανοί* και επενδύουν και στη γλώσσα. Άλλοι θέλουν να είναι *Αμερικανοί ελληνικής καταγωγής* και εστιάζουν κυρίως στην ένδοξη αρχαιότητα και στον πολιτισμό της. Και άλλοι θέλουν να είναι πρωτίστως *ορθόδοξοι*, γι' αυτό και προτείνουν οι κοινότητές τους να μην ονομάζονται «Greek Orthodox Community» αλλά μόνο «Orthodox Community» (βλ. σχετικά Κίτροεφ 2004).

Με δεδομένο, ότι ένα μεγάλο μέρος οικογενειών ενδιαφέρεται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, αρκετά από τα *Ημερήσια Σχολεία* παρέχουν εφάμιλλη ή και καλύτερη εκπαίδευση από τα δημόσια, τα *Charter School* φαίνεται να βρίσκονται σε ανοδική πορεία και, τέλος, με δεδομένο ότι η ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια εκπαίδευση σταθεροποιείται και η προσχολική βελτιώνεται και αυξάνεται, οι προοπτικές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ είναι τουλάχιστον ικανοποιητικές.

Η ελληνική πολιτεία μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωσή της, στηρίζοντας τους φορείς κυρίως μέσω:

- α) της παραγωγής και της δωρεάν διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού¹¹,
- β) της λελογισμένης, βάσει αξιολογικών κριτηρίων, απόσπασης εκπαιδευτικών με σύγχρονη αξιολόγηση της αποδοτικότητάς τους και της αξιοποίησής τους από τους φορείς για διδακτικό έργο,
- γ) της σύναψης μνημονίων συνεργασίας με τους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι οποίοι με τη σειρά τους θα πρέπει να αναλαμβάνουν δεσμεύσεις έναντι της ελληνικής πολιτείας που διαθέτει πόρους και προσωπικό.

¹⁰ Η εν λόγω προσπάθεια φαίνεται να μην αποδίδει, το δε υλικό (2 βιβλία) που έχει εκδοθεί μέχρι σήμερα, δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Βλ. Βάμβουκας 2010 και Μελικόκης, 2009).

¹¹ Η θεωρία ότι οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ (δηλαδή η Αρχιεπισκοπή) μπορεί να καταρτίσει Πρόγραμμα Σπουδών και να παραγάγει σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό, μπορεί να ισχύει ως προς το οικονομικό σκέλος. Είναι όμως αμφίβολο, αν μπορεί να συγκροτηθεί επιτόπου ομάδα ειδικών για την παραγωγή υλικού.

Ως προς τον Καναδά:

- Στον Καναδά η υποχώρηση της «ομολογιακής εκπαίδευσης»¹² και η «κοσμικοποίηση» του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να είναι μια εξέλιξη η οποία αλλάζει το εκπαιδευτικοπολιτικό κλίμα στον Καναδά, και που, κατά τον Κωνσταντινίδη, δεν έχει γίνει επαρκώς κατανοητή από τους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται κατά κύριο λόγο στη δημογραφική αλλαγή της νέας μετανάστευσης. Στον Καναδά δεν εισέρχονται πλέον Ευρωπαίοι Χριστιανοί, αλλά «αλλόθρησκοι» Ασιάτες, με αποτέλεσμα να υποχωρεί ευρωπαϊκός χαρακτήρας του Καναδά. Οι καναδικές κυβερνήσεις, λοιπόν, επανεξετάζουν την «πολυπολιτισμική» πολιτική τους και επαναπροσδιορίζουν τους όρους της ένταξης. Σ' αυτή τη φάση οφείλει κανείς «να είναι παρών» - όπως υπογραμμίζει ο Στ. Κωνσταντινίδης, υιοθετώντας παλαιότερη ρήση του Σπύρου Βρυώνη.
- Σε επίπεδο εφαρμογής, η αναδυόμενη νέα πολιτική στον Καναδά εκφράζεται μέσω της επαπειλούμενης μείωσης της επιχορήγησης των *Ημερήσιων Σχολείων* στην επαρχία του Κεμπέκ, από 100% σε 60% (ως προς το γαλλόγλωσσο πρόγραμμα, γιατί το ελληνόγλωσσο έτσι κι αλλιώς δεν χρηματοδοτείται) και στο Οντάριο μέσω της κατάργησης της φοροαπαλλαγής του 40% των διδάκτρων που πληρώνουν οι γονείς στο *Ημερήσιο Σχολείο της «Μεταμόρφωσης»* στο Τορόντο.
- Η γεωγραφική κινητικότητα των Ελλήνων – πράγμα που ισχύει και σε άλλες χώρες – δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στην οργάνωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.
- Σε επίπεδο ταυτότητας παρατηρείται μια μετατόπιση από τον «Ελληνο-Καναδό» στον «Καναδό ελληνικής καταγωγής». Σε γλωσσικό επίπεδο αυτό εκφράζεται με υποχώρηση της χρήσης της Ελληνικής. Εξάλλου, όπως στην Αμερική, έτσι και στον Καναδά, η Λειτουργία στην εκκλησία γίνεται και στην Αγγλική.
- Παρά τις παραπάνω εξελίξεις, η κατάσταση σε επίπεδο μαθητών φαίνεται να σταθεροποιείται, πράγμα που δεν ίσχυε πριν δέκα χρόνια. Στο ξεκίνημα του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* υπήρχε δραματική υποχώρηση των αριθμών. Σήμερα υπάρχει μια σταθεροποίηση, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα Τορόντο και Μόντρεαλ – όπου είναι συγκεντρωμένοι οι Έλληνες – σ' αυτό συνέβαλε σημαντικά και το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών*.
- Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος καλύπτει πλέον το μέγιστο μέρος των αναγκών, παρόλο που η έγκαιρη αποστολή του αποτελεί, όπως και στις λοιπές χώρες, μεγάλο πρόβλημα (βλ. κεφ. 6.2.1).
- Ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν είναι παρόμοια με εκείνα στις ΗΠΑ. Και σ' αυτή την περίπτωση οι αποσπασμένοι είναι απαραίτητοι, κυρίως στα Ημερήσια Σχολεία.
- Καταλήγοντας και υιοθετώντας το πνεύμα της έκθεσης Κωνσταντινίδη, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι η αλλαγή του εκπαιδευτικοπολιτικού κλίματος στον Καναδά, που ωστόσο δεν έχει ακόμα αποτυπωθεί σε συγκεκριμένα μέτρα, είναι η κύρια εξέλιξη. Το ζητούμενο είναι να είναι οι Έλληνες «παρόντες», να παρακολουθούν τις εξελίξεις και στο βαθμό που μπορούν να τις συνδιαμορφώσουν.

¹² Εννοείται η εκκλησιαστική εκπαίδευση ή αλλιώς τα σχολεία που λειτουργούν με ευθύνη της εκάστοτε εκκλησίας.

- Ίσως η σε εξέλιξη ευρισκόμενη συνένωση των Ελληνικών Κοινοτήτων Μόντρεαλ και Λαβάλ να αποτελεί μια κίνηση ενδυνάμωσης της ελληνικής παρουσίας στο Κεμπέκ, προς αντιμετώπιση των προκλήσεων του μέλλοντος.

Η ελληνική Πολιτεία μπορεί και οφείλει να είναι αρωγός σ' αυτή την προσπάθεια, δεδομένου μάλιστα ότι και οι δύο προαναφερθείσες Κοινότητες διαθέτουν Ημερήσια Σχολεία – το *Σωκράτη* η Κοινότητα Μόντρεαλ και το *Δημοσθένη* η Κοινότητα του Λαβάλ – τα οποία λειτουργούν συγχρόνως και ως ένα είδος Πολιτιστικών Κέντρων.

Ως προς την Αυστραλία:

- Στην Αυστραλία η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν διαθέτει μόνο υψηλότερους αριθμούς μαθητών, αλλά είναι πολύ καλύτερα οργανωμένη, πράγμα που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στην «πολυπολιτισμική πολιτική» των δεκαετιών του 1970, 1980 και εν μέρει 1990. Οι εξελίξεις, ωστόσο, ως προς το μέλλον της Ελληνικής δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές. Κι αυτό λόγω της μαζικής εισόδου Ασιατών μεταναστών στην Αυστραλία και προπάντων λόγω της *αλλαγής* των οικονομικού και εμπορικού *προσανατολισμού* της Αυστραλίας. Ήδη τη δεκαετία του 1990 οι ασιατικές γλώσσες άρχισαν να εισάγονται στην αυστραλιανή κρατική εκπαίδευση και να «πιέζουν» τις γλώσσες των Ευρωπαίων μεταναστών.
- Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής προώθησης των διαφορετικών από την Αγγλική γλωσσών (*LOTE*) η *Ελληνική* καθιερώθηκε τη δεκαετία του 1980 ως μια από τις οχτώ (8) *Γλώσσες Κλειδιά* (*Key Languages*) που διδάσκονταν στο αυστραλιανό κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό είχε ως συνέπεια να δημιουργηθούν σχεδόν σ' όλες τις πολιτείες, σε δεκάδες σχολεία, ενταγμένα Τμήματα διδασκαλίας της Ελληνικής για κάθε ενδιαφερόμενο μαθητή και όχι μόνο για τους ελληνικής καταγωγής. Υπογραμμίζεται ότι και το σχολικό έτος 2009/10 από τους περίπου **34.000 μαθητές** που διδάσκονταν Ελληνικά οι **17.000** τη διδάσκονταν στα κρατικά σχολεία (έκθεση Τάμη). Για αυτούς τους 17.000 μαθητές η βαθμολογία στο μάθημα της ελληνικής Γλώσσας προσμετράται για την πρόοδο των μαθητών. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι στην Αυστραλία δεν υπάρχει ενδιαφέρον για το Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας του ΚΕΓ.
- Αυτό το Status της Ελληνικής φαίνεται να απειλείται σήμερα που η αυστραλιανή ομοσπονδιακή κυβέρνηση επανεξετάζει τη γλωσσική και εν γένει την εκπαιδευτική πολιτική της και επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός νέου *Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος* (*National Curriculum*), βάσει του οποίου θα διαμορφώνουν οι πολιτείες τη δική τους εκπαιδευτική πολιτική.
- Οι Έλληνες δικαίως φοβούνται ότι στο νέο National Curriculum, το οποίο καταρτίζεται από την ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority), τη θέση της Ελληνικής θα καταλάβει κάποια ασιατική γλώσσα, δεδομένου ότι η Αυστραλία προωθεί συστηματικά τις ασιατικές γλώσσες (Ινδονησιακή, Γιαπωνέζικη, Κινέζικη, Κορεάτικη), επειδή αντιλαμβάνεται πλέον την οικονομία της ως μέρος του ασιατικού οικονομικού γίγνεσθαι.
- Προς αντιμετώπιση αυτής της εξέλιξης κινητοποιούνται οι παροικιακοί φορείς, καθώς και οι ελληνικής καταγωγής βουλευτές, ενώ η Ελλάδα – όπως υπογραμμίζεται και στις εκθέσεις των συνεργατών μας – Τσιανίκα και Τάμη – είναι απύσχα. Το χειρότερο δε είναι, ότι σ' αυτή τη δύσκολη συγκυρία έχει τεθεί και το ζήτημα ανάκλησης των αποσπάσεων εκπαιδευτικών (βλ. έκθεση Τσιανίκα).

- Το ζήτημα του εκπαιδευτικού προσωπικού απασχολεί, ωστόσο, και την Αυστραλία, επειδή σε αντίθεση προς τη δεκαετία του 1980, τα τελευταία δέκα με δεκαπέντε χρόνια δεν εκπαιδεύονται πλέον δάσκαλοι της Ελληνικής στα Τμήματα Ελληνικών Σπουδών των αυστραλιανών Πανεπιστημίων.
- Η ανάγκη εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επιτόπου είναι πλέον επιτακτική, γι' αυτό και το Τμήμα Ελληνικών του Πανεπιστημίου Flinders στην Αδελαΐδα έχει αναπτύξει μια σχετική πρωτοβουλία. Μάλιστα, το 2007 υπογράφηκε και ένα μνημόνιο συνεργασίας, μεταξύ της τοπικής κυβέρνησης, του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας και του Flinders University, για τη δημιουργία ενός «Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού» το οποίο μεταξύ των άλλων θα μεριμνά για τη μετεκπαίδευση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της Ελληνικής. Η υλοποίηση του εν λόγω μνημονίου, φαίνεται να εξαρτάται από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας, το οποίο θα πρέπει να ανταποκριθεί στις δικές του υποχρεώσεις.

Καταλήγοντας και συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι εκείνο που προσδοκούν οι ομογενείς της Αυστραλίας από την Ελλάδα είναι να τους στηρίξει στις προσπάθειές τους και μάλιστα στη λογική, η οποία «επένδυση» της Ελλάδας στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Αυστραλίας να συνοδεύεται από αξιολόγηση και λογοδοσία.

3.5.2 Ευρωπαϊκές χώρες

Οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση απαντάται σε πολλές βόρειες, κεντρικές και νότιες ευρωπαϊκές χώρες. Εκείνες, ωστόσο, που συγκεντρώνουν ένα σημαντικό αριθμό μαθητών είναι η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, το Βέλγιο, η Σουηδία, η Αγγλία και από τις βαλκανικές χώρες η Ρουμανία, Ουγγαρία και Σερβία.

Η εκπαιδευτική πολιτική και μέριμνα της Ελλάδας μονοπωλείται, ωστόσο, από τη Γερμανία και ιδιαίτερα από τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Αμιγή Ελληνικά Σχολεία υπάρχουν βέβαια και στις Βρυξέλλες και στο Λονδίνο.

Επειδή για τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας υπάρχει ειδική έρευνα-μελέτη (Δαμανάκης 2010), η οποία έχει ήδη υποβληθεί στο Υπουργείο και της οποίας τα αποτελέσματα ισχύουν λίγο ως πολύ και για τα Σχολεία Βρυξελλών και Λονδίνου, θα περιοριστούμε σ' αυτό το κεφάλαιο μόνο στα βασικά συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας. Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε σε ορισμένες γενικές παρατηρήσεις που αφορούν όλες τις ευρωπαϊκές χώρες.

Ως προς την περίπτωση της Γερμανίας υπογραμμίζεται, ότι η ελληνική μετανάστευση σ' αυτή τη χώρα, αλλά και σε άλλες κεντρο- και βορειο-ευρωπαϊκές χώρες, έχει μια ιστορία μισού αιώνα, χρόνος ικανός να τεκμηριώσει από μόνος του τη θέση, ότι η διαμονή των Ελλήνων σ' αυτές τις χώρες κάθε άλλο παρά προσωρινή είναι.

Οι απαρχές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία ανάγονται στα μέσα της δεκαετίας του '60, όταν ο αριθμός των Ελλήνων μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης ξεπέρασε τις 5.000. Η μεσολάβηση της χούντας και οι συνακόλουθες πολιτικές και κοινωνικές δυναμικές οδήγησαν τότε ένα μεγάλο μέρος των Ελλήνων σε μια αλλαγή προσανατολισμού. Συγκεκριμένα, πολλοί Έλληνες μετακινήθηκαν τότε από τη «λογική της προσωρινότητας» και τη γρήγορη παλιννόστηση στη λογική μιας «μονιμότερης παραμονής» και άρα και στη λογική της ένταξης στη γερμανική κοινωνία.

Αυτές οι δύο λογικές, που ενισχύονταν και από τη γερμανική μεταναστευτική πολιτική, βρήκαν την έκφρασή τους και στην εκπαίδευση. Το αργότερο στις αρχές

της δεκαετίας του '70 ήταν σαφείς δύο τάσεις στο λεγόμενο «σχολικό». Από τη μια η δημιουργία *Ελληνικών Σχολείων* και από την άλλη η ένταξη στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα με παράλληλη διδασκαλία-μάθηση της Ελληνικής, σε ενταγμένα ή σε απογευματινά *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας* (ΤΕΓ).

Αυτές οι δύο μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης άρχισαν να παγιώνονται ήδη στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, μέσα από την ίδρυση «*δίγλωσσων τάξεων*», οι οποίες ουσιαστικά αποτέλεσαν τον προπομπό για την ίδρυση των λεγόμενων «*αμιγών*» *Ελληνικών Σχολείων*, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980.

Το σχολικό έτος 2006/07 (έτος διεξαγωγής της μεγάλης έρευνας για τα αμιγή σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*) φοιτούσαν στα αμιγή σχολεία τα 16% των μαθητών ελληνικής καταγωγής, ενώ οι υπόλοιποι φοιτούσαν σε γερμανικά σχολεία. Παρά το μικρό ποσοστό φοίτησης, τα αμιγή σχολεία μονοπωλούν το ενδιαφέρον και σ' ένα βαθμό και τους πόρους του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, πράγμα που αποβαίνει σε βάρος των μαθητών που είναι ενταγμένοι στο γερμανικό σύστημα και διδάσκονται παράλληλα την Ελληνική σε ΤΕΓ.

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, τα λεπτομερή αποτελέσματα της έρευνας για τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία και προπάντων για την εκπαιδευτική πορεία των αποφοίτων τους έχουν ήδη υποβληθεί στο Υπουργείο Παιδείας και θα αποτελέσουν και αυτοτελή δημοσίευση. Γι αυτό περιοριζόμαστε εδώ σε *τρία γενικά συμπεράσματα* ως προς τις *επιδόσεις των αποφοίτων τους στις ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις* για τους ομογενείς και στη συνέχεια ως προς την *πορεία τους στα ελληνικά Πανεπιστήμια*.

1. Με το νόμο 1351/83 θεσμοθετήθηκαν οι ειδικές εξετάσεις για την εισαγωγή ομογενών στα ελληνικά ΑΕΙ και ΤΕΙ ως μέτρο «θετικής διάκρισης», κυρίως για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών. Όμως, 25 χρόνια αργότερα διαπιστώνεται, ότι από το μέτρο αυτό ωφελούνται κυρίως τα παιδιά των Ελλήνων δημοσίων υπαλλήλων.

2. Από τους 100 αποφοίτους ενός έτους των Ελληνικών Λυκείων Γερμανίας, που λαμβάνουν μέρος στις ειδικές εξετάσεις, εισάγονται σε ένα Πανεπιστήμιο της Ελλάδας κατά μέσο όρο οι 55.

3. Από τους εισαγόμενους Ομογενείς κατά προσέγγιση το ένα τρίτο εγκαταλείπει τις σπουδές του, ποσοστό εξαπλάσιο και πλέον του αντίστοιχου των ελλαδικών φοιτητών.

Ποια είναι η τύχη αυτών που δεν λαμβάνουν μέρος στις ειδικές εξετάσεις ή λαμβάνουν και αποτυγχάνουν ή, τέλος, εισάγονται σε Πανεπιστήμιο, αλλά εγκαταλείπουν τις σπουδές τους δεν γνωρίζουμε.

Ως προς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη, γενικότερα, έχουμε να κάνουμε τις ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Τόσο στη Γερμανία, όσο και στη Γαλλία και Ιταλία λειτουργούν Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών αυτών. Πρόκειται για μια μορφή εκπαίδευσης η οποία για διάφορους λόγους υποχωρεί και επομένως έχει ανάγκη στήριξης από ελληνικής πλευράς.
- Η περίπτωση των Βρυξελλών αποτελεί, κυρίως από πολιτικής πλευράς, μια ξεχωριστή περίπτωση, λόγω του ότι οι Βρυξέλλες λειτουργούν σαν «πρωτεύουσα» των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κυρίως το γεγονός ότι εκεί εδρεύει η Επιτροπή της Ε.Ε. και επομένως είναι συσσωρευμένες υπηρεσίες, λειτουργούν τα Ευρωπαϊκά Σχολεία κ.λπ. προσδίδει στις Βρυξέλλες ένα διακριτό πολιτικό χαρακτήρα. Η Ελλάδα, επομένως, πρέπει να είναι εκεί αδιαλείπτως «παρούσα».
- Στην περίπτωση της Αγγλίας είναι σκόπιμο να λαμβάνεται υπόψη η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική.
- Το σημαντικότερο δεδομένο για τις ευρωπαϊκές χώρες είναι, ότι ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη σημαίνει, ουσιαστικά, ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην

Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Επιτροπή και το Κοινοβούλιο της Ε.Ε. δεν ασκούν βέβαια εκπαιδευτική πολιτική – με εξαίρεση την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Ωστόσο, μέσα από τη χρηματοδότηση προγραμμάτων ασκείται έμμεσα και εκπαιδευτική πολιτική. Από την άλλη, το δόγμα «ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα» αφήνει περιθώρια δράσης του ενός κράτους μέλους στην επικράτεια του άλλου, γιατί η «διαφορετικότητα» αφορά στην παράδοση και στον πολιτισμό. Οι διακινούμενοι εργαζόμενοι και τα παιδιά τους μπορούν να διατηρήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους σε κάθε κράτος-μέλος (βλ. Οδηγία του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1977, 77/486/ΕΟΚ).

Τη δυνατότητα αυτή μπορεί να την αξιοποιήσει η Ελλάδα δημιουργώντας υψηλού επιπέδου *Δίγλωσσα Σχολεία*, ανοιχτά σε ελληνικής και μη καταγωγής μαθητές, σε μεγάλα ευρωπαϊκά αστικά κέντρα όπου είναι συγκεντρωμένοι ελληνικής καταγωγής πληθυσμοί, όπως: στο Μόναχο, στη Νυρεμβέργη, στη Στουτγκάρδη, στη Φρανκφούρτη, στο Ντίσελντορφ, στο Βερολίνο, στο Αμβούργο, στις Βρυξέλλες, στο Παρίσι, στο Λονδίνο, στη Ρώμη, αλλά και στη Στοκχόλμη. Τέτοιου είδους σχολεία θα λειτουργούσαν συγχρόνως ως *Ελληνικά Πολιτιστικά Κέντρα*. Καλό προηγούμενο και πολύτιμη εμπειρία για τη δημιουργία τέτοιων Σχολείων αποτελούν τα *Κρατικά Ευρωπαϊκά Σχολεία του Βερολίνου*, αλλά και τα *Ημερήσια Σχολεία* σε άλλες χώρες εκτός Ευρώπης.

- Μια άλλη, εξίσου σημαντική, παρατήρηση αφορά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στα *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ)*. Η «μητέρα» Ελλάδα θα πρέπει εκτός από το παιδί της με «ειδικές ανάγκες», δηλαδή τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, να φροντίσει και για τα άλλα παιδιά της που είναι ενσωματωμένα στα σχολεία των χωρών διαμονής και πασχίζουν τα Σάββατα και τα απογεύματα να μάθουν και Ελληνικά. Οι μαθητές των ΤΕΓ, που αποτελούν το 90% των μαθητών στις κεντρικές και βόρειες ευρωπαϊκές χώρες, δικαιούνται την ίδια φροντίδα με εκείνους των αμιγών σχολείων.
- Μια πέμπτη παρατήρηση-πρόταση, η υλοποίηση της οποίας θα πρέπει να θεωρηθεί μέσο– και μακροπρόθεσμα, αφορά στις ευθύνες των οικογενειών και των παροικιακών φορέων, συμπεριλαμβανομένης και της Εκκλησίας. Αυτοί οφείλουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες (και οικονομικές), όπως κάνουν οι παροικιακοί φορείς στις άλλες ελληνικές διασπορές.

3.5.3 Αφρικανικές χώρες (Αίγυπτος, Ν. Αφρική)

Στην Αφρική είναι αναγκαία μια διαφοροποίηση μεταξύ βόρειας Αφρικής, κυρίως της Αιγύπτου, από το μια, και «Μαύρης Αφρικής», όπως την αποκαλεί ο ιστορικός Γ. Μαρκάκης (1998), από την άλλη.

Τα σχολεία στην Αίγυπτο αποτελούν συνέχεια των ιστορικών εμπορικών κοινοτήτων και είναι φορείς αυτής της παράδοσης. Επίσης, είναι ενταγμένα στο σύστημα της χώρας διαμονής, γι' αυτό και μπορούν να κάνουν ανοίγματα στους αραβόφωνους πληθυσμούς. Εκτιμούμε ότι η όποια «παρέμβαση» της Ελλάδας θα πρέπει να κινείται σ' αυτή τη λογική.

Στη λοιπή Αφρική, οι Έλληνες ακολουθούσαν τους αποικιοκράτες και κάλυπταν, όπως γράφει ο Μαρκάκης (1998), τα εμπορικά κενά (μικροεμπόριο) που άφηναν οι κεφαλαιούχοι αποικιοκράτες. Απομεινάρια αυτών των άλλοτε πολυάριθμων μεταναστευτικών Κοινοτήτων υπάρχουν ακόμα σε αρκετές αφρικανικές χώρες. Σε ορισμένες απ' αυτές μάλιστα λειτουργούν και Ελληνικά Σχολεία, η βιωσιμότητα των οποίων όμως είναι αμφίβολη, παρόλο που το έργο που επιτελούν είναι και κοινωνικά αξιόλογο. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στα Ελληνικά Σχολεία στην Αντίς Αμπέμπα και

στο Χαρτούμ όπου φοιτούν και μαθητές μη ελληνικής καταγωγής που έχουν ανάγκη εκπαιδευτικής και κοινωνικής μέριμνας.

Από τις υπάρχουσες παροικίες στη «Μαύρη Αφρική» αυτή που διαθέτει καλή οργάνωση και αξιολογητή ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι η παροικία του Johannesburg. Δεν θα 'ταν υπερβολή, αν υποστηρίζαμε ότι το Σχολείο **SAHETI (South Africa Hellenic Educational and Technological Institute)** είναι, σ' αυτή τη φάση, το καλύτερο ελληνικών συμφερόντων Σχολείο στη σύγχρονη ελληνική διασπορά.

Παρόλο που μια προσπάθεια αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας αυτού του μεγέθους (το σχολ. έτος 2009/10 είχε 1.093 μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής από το Νηπιαγωγείο μέχρι την τελευταία τάξη του Λυκείου) και εμπέλειας είναι πολύ δύσκολη, θα διακινδυνεύσουμε τις ακόλουθες αξιολογικές παρατηρήσεις.

Εκτιμούμε ότι η επιτυχία του σχολείου οφείλεται σ' ένα συνδυασμό παραγόντων, όπως:

- Φωτισμένα ιδρυτικά μέλη, με επικεφαλής τον Γεώργιο Μπίτσο, φίλο και δικηγόρο του προέδρου Nelson Mandela.
- Έμμεση σύνδεση του Σχολείου με τον εκδημοκρατισμό της χώρας.
- Φωτισμένη διοίκηση και αυστηρή εσωτερική οργάνωση.
- Άσκηση πρωτίστως αγωγής και στη συνέχεια παροχή εκπαίδευσης. Δεν είναι τυχαίο, ότι έμβλημα του Σχολείου είναι το «ΓΝΩΘΙ ΣΑΥΤΟΝ».
{Ας υπογραμμιστεί, παρενθετικά, ότι όλα τα καλά *Ημερήσια Σχολεία* στη διασπορά δεν παρέχουν απλώς εκπαίδευση, αλλά ασκούν αγωγή, πράγμα που τα σχολεία στην Ελλάδα έχουν παραμελήσει. Τα ελλαδικά σχολεία έχουν απαξιώσει τον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο}.
- Δημοκρατικό, πολυφυλετικό κλίμα, κόντρα σε κάθε μορφή apartheid.
- Δημιουργία σχολικής κοινότητας, η οποία συμπαραστέκεται αδιαλείπτως στο σχολείο – και οικονομικά.

Από το εν λόγω Σχολείο μπορεί να μάθει κανείς πολλά και δεν είναι τυχαίο ότι το Σχολείο Σωκράτης από το Σικάγο ξεκίνησε το 2008 συνεργασία με το SAHETI.

3.5.4 Νότια Αμερική (Αργεντινή)

Η παρουσία των Ελλήνων – πέρα από την παράδοση που θέλει να έχουν ταξιδέψει δύο Έλληνες μαζί με τον Κολόμβο – ανάγεται ήδη στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, στον αγώνα για την ανεξαρτησία της Αργεντινής, το 1811, πολέμησαν στο πλευρό των επαναστατών και δύο Υδραίοι καπεταναίοι, ο Καπετάν Σπύρο (Σπύρος) και ο καπετάν Χόρχε (Γιώργος). Ο καπετάν Σπύρο θεωρείται μάλιστα και σήμερα ένας από τους σημαντικότερους εθνικούς ήρωες της Αργεντινής (βλ. Glogg 1992, 23 κ.ε.).

Η κύρια μετανάστευση των Ελλήνων προς τη Ν. Αμερική έλαβε, ωστόσο, χώρα τον 20^ο αιώνα και συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την τύχη του ελληνισμού στη Μικρά Ασία και ιδιαίτερα με τη Μικρασιατική καταστροφή, καθώς και με την περιοριστική μεταναστευτική πολιτική των ΗΠΑ μετά την κρίση του 1929 (Τάμης 2006, 3 κ.ε.).

Μικρασιάτης πρόσφυγας και επιφανής μετανάστης στην Αργεντινή ήταν ο Αριστοτέλης Ωνάσης, ο οποίος χρημάτισε και Πρόξενος της Ελλάδας στην Αργεντινή «δωρίσας απάσας τα απολαβές του εις την Ελληνικήν Κοινότητα του Βουένος Άιρες κατά την διάρκειαν της προξενείας του» (ΠΑΤΡΙΣ 1137/11-10-1936). Η εν λόγω κοινότητα είχε ιδρυθεί ήδη το έτος 1928.

Οι χώρες με σημαντική παρουσία Ελλήνων στη Ν. Αμερική είναι η Αργεντινή και η Βραζιλία, με περίπου 25.000 και 40.000 άτομα ελληνικής καταγωγής αντίστοιχα.

Οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση, κυρίως σε μορφή ΤΕΓ, υπάρχει, ωστόσο, στη Βενεζουέλα, στο Μεξικό, στην Ουρουγουάη, όπου λειτουργεί και το Ίδρυμα «Μαρίας Τσάκου», στον Παναμά, στο Περού, στη Χιλή. Το σύνολο των μαθητών που μάθαιναν Ελληνικά κατά το σχολικό έτος 2008/09 ανέρχονταν σε 2.195 μαθητές, με πρώτη σε αριθμούς την Αργεντινή (n=673 μαθητές) και δεύτερη τη Βραζιλία (n=565).

Από τις παραπάνω χώρες ξεχωρίζει από εκπαιδευτικής πλευράς η Αργεντινή, δεδομένου ότι εκτός από τα ΤΕΓ, λειτουργούν στο Μπουένος Άιρες το *Ημερήσιο Δημοτικό Σχολείο της Κοινότητας* και το *Γυμνάσιο-Λύκειο ΑΘΗΝΑΓΟΡΑΣ Α'* της Ιεράς Μητροπόλεως Νοτίου Αμερικής. Σύμφωνα με την έκθεση Ρουσάλη, το Δημοτικό Σχολείο (τάξεις 1-7) ιδρύθηκε το 1982 ως ιδιωτικό σχολείο βάσει της νομοθεσίας της χώρας διαμονής, από τις υπηρεσίες της οποίας και εποπτεύεται.

Το σχολείο είναι ανοιχτό για κάθε μαθητή (αναλογία μαθητών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής 20:80) και ακολουθεί το αργεντινό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ προσφέρονται παράλληλα και Ελληνικά για όλους τους μαθητές του σχολείου.

Πριν την οικονομική κρίση του 2001 το σχολείο είχε 360 μαθητές, ενώ το σχολικό έτος 2009/10 ανέρχονταν μόλις στους 183, ένας αριθμός, όμως, υψηλότερος από τον αντίστοιχο στα μέσα της δεκαετίας.

Το Γυμνάσιο-Λύκειο (τάξεις 8-12), Αθηναγόρας Ι, λειτουργεί από το έτος 1992 και δέχεται τόσο τους αποφοίτους του Δημοτικού όσο και μαθητές αποφοίτους άλλων δημοτικών σχολείων. Στο σχολείο αυτό το ποσοστό των ελληνικής καταγωγής μαθητών ανέρχεται σε 15%.

Και τα δύο σχολεία είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής και λειτουργούν σύμφωνα με το θεσμικό της πλαίσιο, προωθώντας συγχρόνως την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό στη φιλελληνικά διακειμένη κοινωνία της Αργεντινής.

3.5.5 *Παρευξείνιες χώρες (Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία)*

Η ιστορία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εκτείνεται τόσο πολύ όσο και η ιστορία της ελληνικής ιστορικής διασποράς περί τη Μαύρη Θάλασσα και τον Καύκασο. Εμείς θα περιοριστούμε στη σκιαγράφηση των εξελίξεων μετά το 1989 εστιάζοντας στις χώρες Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία, όπου υπάρχουν συμπαγείς πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής (βλ. κεφ. 2.2).

Βέβαια, εκτός από τις παραπάνω χώρες οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση, σε μορφή ΤΕΓ, υπάρχει και στην Αρμενία, στο Αζερμπαϊτζάν, στο Καζακστάν στο Ουζμπεκιστάν.

Εκείνο που πρέπει να υπογραμμιστεί ιδιαίτερα είναι, ότι αυτές οι χώρες, και προπάντων η Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία, έχουν για δικούς τους λόγους εισαγάγει την Ελληνική στο εκπαιδευτικό τους σύστημα και την προσφέρουν είτε ως υποχρεωτικό μάθημα – Σχολεία τύπου Α σύμφωνα με την έκθεση της Χατζηπαναγιωτίδη – είτε ως προαιρετικό – Σχολεία τύπου Β – σ' όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Στα μέσα της δεκαετίας που διανύουμε υπήρξε μάλιστα προθυμία από πλευράς του *Υπουργείου Παιδείας της Ουκρανίας* να υιοθετήσει τα *Προγράμματα Σπουδών* και το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*, υπό τον όρο ότι θα προσάρμοζε το υλικό στις δικές τους ανάγκες. Και παρόλο που υπήρξαν προτάσεις στο Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, τόσο από τον τότε Συντονιστή Εκπαίδευσης όσο και από τον γράφοντα, η ευκαιρία έμεινε αναξιοποίητη.

Για την οργάνωση και προώθηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης φροντίζουν οι παροικιακοί φορείς υποστηριζόμενοι από τις χώρες διαμονής, αλλά και από την Ελλάδα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση του συμπληρωματικού Σχολείου «Νίκος Ματσουκατίδης» στη Σταυρούπολη της Ρωσίας, το οποίο δεν θα ήταν αυτό που είναι σήμερα χωρίς τη στήριξη της τοπικής κυβέρνησης (βλ. Χουστουλάκη 2010).

Η στήριξη από ελληνικής πλευράς εστιάζει κυρίως στην επιμόρφωση των ομογενών (πολλές φορές μη προσοντούχων) εκπαιδευτικών και στη δωρεάν αποστολή εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, κατά καιρούς υποστηρίχθηκαν οικονομικά, μέσω του ΣΑΕ, οι έτσι κι αλλιώς φτωχά αμειβόμενοι ομογενείς εκπαιδευτικοί.

Αυτά τα μέτρα στήριξης θα πρέπει να συνεχιστούν. Επίσης, θα πρέπει να επανεξετασθεί η δυνατότητα σύναψης «μνημονίου συνεργασίας» μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας και των Υπουργείων Παιδείας της Ρωσίας, Ουκρανίας, Γεωργίας για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και προπάντων για τη θεσμική κατοχύρωσή της στη δημόσια εκπαίδευσή τους.

3.6 Ανάδειξη ιστορικών, εκπαιδευτικοπολιτικών και παιδαγωγικών όψεων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά μέσα από επιλεγμένα παραδείγματα - καλές πρακτικές

Στο παρόν κεφάλαιο θα συνεχίσουμε τις συγκριτικές αναλύσεις του προηγούμενου εστιάζοντας όμως σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, με στόχο να αναδείξουμε μερικές ιστορικές, εκπαιδευτικοπολιτικές και παιδαγωγικές πτυχές της σύγχρονης ελληνόγλωσσης εκπαίδευση στη διασπορά.

Για λόγους οικονομίας θα περιοριστούμε σε ενδεικτικά παραδείγματα από την εκπαίδευση στη μεταναστευτική διασπορά και εν μέρει και από την ιστορική διασπορά, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε μετά το 1989.

Υπογραμμίζεται από την αρχή ότι η εκπαίδευση στη διασπορά είναι τόσο παλιά όσο και η ίδια η διασπορά. Η ιστορία του πρώτου «σχολείου» στην Αμερική, για παράδειγμα ανάγεται στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, όταν περί το 1777 ο μαραγκός και, συγχρόνως, «δάσκαλος», *Ιωάννης Γιαννόπουλος*, ίδρυσε το πρώτο ελληνικό σχολείο στο *St. Augustine της Φλόριντας*. Το ξύλινο κτίριο διασώζεται και σήμερα στη μορφή μουσείου. Δεν υστερούν όμως σε ιστορία και άλλα σχολεία όπως τα *Ημερήσια Σχολεία* στο Σικάγο, *Σωκράτης (1908)* και *Κοραής (1910)*.

Το Σχολείο **Σωκράτης Σικάγου**, το οποίο επιλέξαμε ως παράδειγμα, ιδρύθηκε από την Κοινότητα (εκκλησιαστική)¹³ της Αγίας Τριάδας το 1908 και λειτούργησε ως ένα είδος κοινοτικού σχολείου μέχρι το 1917, οπότε μετατράπηκε σε Ημερήσιο Ελληνο-Αμερικάνικο Σχολείο. Θεωρείται ως το αρχαιότερο ελληνικό Ημερήσιο Σχολείο στη Βόρεια Αμερική και η ιστορία του αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό την ιστορία των πρώτων Ελλήνων στο Σικάγο.

Οι σημαντικότεροι σταθμοί του είναι οι ακόλουθοι: Στις 4 Μαΐου 1908 ξεκινά τη λειτουργία του με 34 μαθητές¹⁴. Το 1917 μετατρέπεται σε Ημερήσιο Ελληνοαμερικάνικο Σχολείο και στεγάζεται σε δικό του κτίριο όπου και λειτουργεί επί 48 χρόνια, 1917-1963. Το σχολικό έτος 1928/29 έφτασε στους 650 μαθητές, ενώ στη συνέχεια παρατηρείται σημαντική μείωση του μαθητικού πληθυσμού, λόγω της

¹³ Ας υπογραμμιστεί ότι στις ΗΠΑ οι κοινότητες είναι εκκλησιαστικές, πρόκειται δηλαδή για ενορίες.

¹⁴ Σχετικά με το ιστορικό του σχολείου βλέπε αναλυτικότερα την εισήγηση της σημερινής διευθύντριας του Σταυρούλας Σελούντου (2009, σ. 37-48).

τότε οικονομικής κρίσης και της ανακοπής των μεταναστευτικών ροών από την Ελλάδα στις ΗΠΑ.

Το 1963 το σχολείο έμεινε άστεγο, επειδή τα κτίρια της ενορίας της Αγίας Τριάδας κατεδαφίστηκαν και τα σχετικά οικόπεδα ενσωματώθηκαν στην έκταση των προς ανέγερση κτιριακών εγκαταστάσεων του Πανεπιστημίου του Illinois, και κινδύνευε να κλείσει. Στεγάστηκε μεταβατικά σε παράγκες, για να αποκτήσει το 1976 δικό του κτίριο όπου και λειτούργησε επί 25 χρόνια, 1976-2001.

Το 2000 το Συμβούλιο της Κοινότητας Αγία Τριάδα επιχείρησε να θέσει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε νέα βάση, ιδρύοντας την *Ελληνική-Αμερικανική Ακαδημία*, στην οποία εντάχθηκε και το Σχολείο *Σωκράτης*. Λαμβάνοντας δε υπόψη τις δημογραφικές αλλαγές και την *κοινωνική και γεωγραφική κινητικότητα των Ελλήνων του Σικάγου*, αναζήτησε και βρήκε νέο οικόπεδο σε μια ανερχόμενη περιοχή (προάστιο) του Σικάγου, όπου αναγέρθηκε νέο σύγχρονο σχολικό συγκρότημα στο οποίο στεγάζεται πλέον το σχολείο, από το σχολικό έτος 2006/07.

Το σχολείο αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος της πολιτείας του Illinois και λειτουργεί βάσει της νομοθεσίας της. Είναι επίσης αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας. Οι μαθητές αποφοιτώντας από την όγδοη τάξη συνεχίζουν τις σπουδές τους σε αμερικάνικα δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία.

Σε αντίθεση προς τον Σωκράτη, το Ημερήσιο Σχολείο του **Αγίου Δημητρίου στη Ν. Υόρκη**, είναι δημιούργημα της μεταπολεμικής μετανάστευσης στις ΗΠΑ. Το Σχολείο λειτουργεί ως «ομολογιακό» (εκκλησιαστικό) σχολείο από το 1957 με φορέα την Ελληνορθόδοξη Εκκλησία και με κύριο στόχο την προώθηση της ελληνορθόδοξης παράδοσης. Ο μαθητικός πληθυσμός του ήταν το σχολικό έτος 2006/07 κατά 100% ορθόδοξοι και κατά 95% ελληνικής καταγωγής (Σύμφωνα με έκθεση του διευθυντή του Κουλαρμάνη (2007), η οποία βρίσκεται στα αρχεία του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.). Είναι δε το μοναδικό πλήρες ελληνικό Ημερήσιο Σχολείο στις ΗΠΑ, δηλαδή είναι το μόνο σχολείο που καλύπτει όλες τις βαθμίδες, από το Νηπιαγωγείο μέχρι την Γ' τάξη Λυκείου. Όπως δε υποστηρίζουν ο φορέας του και ο διευθυντής του οι απόφοιτοί του έχουν επιτυχίες στα αμερικανικά Πανεπιστήμια.

Σε αντίθεση προς τα παραπάνω δύο σχολεία που είναι παροικιακά, τα **Charter Schools**, ελληνικού ενδιαφέροντος, στις ΗΠΑ είναι κρατικά δημόσια σχολεία και προϊόν της εκπαιδευτική πολιτικής των πολιτειακών κυβερνήσεων, καθώς και της ομοσπονδιακής κυβέρνησης επί προεδρίας Bill Clinton, που ως στόχο είχε την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτή της πολιτικής, κυρίως, Ενώσεις Προσώπων ελληνικής καταγωγής ίδρυσαν επτά σχολεία με δίγλωσσο (αγγλικά-ελληνικά) πρόγραμμα σπουδών.

Μια παρόμοια εξέλιξη παρατηρείται και στην Αυστραλία, όπου το **Κολλέγιο του Αγίου Ιωάννη «St John's Greek Orthodox College»** ιδρύθηκε το 1978 στη Μελβούρνη ως σχολείο του ορθόδοξου θρησκευματος, με πρωτοβουλία της Εκκλησίας, και ως «ομολογιακό» σχολείο δέχεται μόνο Έλληνες ή και μη Έλληνες ορθοδόξους στο θρήσκευμα μαθητές. Όπως υπογραμμίζει ο Τάμης (2001, 108) το σχολείο ξεκίνησε ως δίγλωσσο, αλλά μετά το 1986 άλλαξε το πρόγραμμά του μειώνοντας το ελληνόγλωσσο μέρος, κυρίως λόγω της σταδιακής αλλαγής της ελληνομάθειας των μαθητών, αλλά και των ενδιαφερόντων και προσδοκιών των γονέων. Το σχολείο διατηρεί μέχρι σήμερα τον ελληνορθόδοξο χαρακτήρα του και παρά την υποχώρηση του ελληνόγλωσσου μέρους των Προγραμμάτων Σπουδών του, η διδασκαλία της Ελληνικής σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των Θρησκευτικών και της Μουσικής καλύπτουν 5-9 ώρες την εβδομάδα από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη 12^η τάξη. Ωστόσο δημογραφικοί λόγοι, από τη μια, και η μη έγκαιρη προσαρμογή του σχολείου στις νέες εξελίξεις, από την άλλη, έχουν οδηγήσει σε δραστική μείωση του

αριθμού των μαθητών (από 565 και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης το 2000 σε 230 το 2010, σύμφωνα με την έκθεση Τάμη), με αποτέλεσμα να απειλείται πλέον η λειτουργία του.

Σε αντίθεση προς το εκκλησιαστικό Κολλέγιο του Αγίου Ιωάννη, το **Alphington Grammar School** της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης ιδρύθηκε το έτος 1989 ως ανεξάρτητο σχολείο (Independent School) στο πλαίσιο της αυστραλιανής πολυπολιτισμικής πολιτικής. Το Alphington Grammar School έχει μεν ως ισχυρή βάση την ελληνική παροικία της Μελβούρνης, όμως ιδρύθηκε με στόχο να είναι «πολυπολιτισμικό σχολείο» και περισσότεροι από 50% των μαθητών του προέρχονται από περίπου 30 διαφορετικές εθνότητες, πράγμα που σημαίνει ότι η «πολυπολιτισμική ετερότητα» αποτελεί συστατικό στοιχείο του σχολείου. Παρόλο που οι μισοί και πλέον μαθητές του Alphington είναι ελληνικής καταγωγής και η ελληνική διδάσκεται υποχρεωτικά από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη 12^η τάξη, το σχολείο λειτουργεί στο πνεύμα της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής της Αυστραλίας, δημιουργία της οποίας είναι και το ίδιο.

Όλα τα παραπάνω σχολεία είναι ενσωματωμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής. Ωστόσο τα σχολεία που εντάσσονται στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας διαμονής και επομένως δεν απευθύνονται μόνο σε ελληνικής καταγωγής μαθητές (όπως τα Charter Schools ή τα Κρατικά Ευρωπαϊκά Σχολεία του Βερολίνου, αλλά εν μέρει και το Alphington) αποτελούν μέρος της κύριας εκπαίδευσης (mean stream) της χώρας διαμονής.

Ενσωματωμένο στο σύστημα και προσαρμοσμένο στην πολυγλωσσική εκπαίδευση της χώρας αλλά και συνδεδεμένο με τον εκδημοκρατισμό της Νοτίου Αφρικής είναι και το **SAHETI (South African Hellenic Educational and Technical Institute)** στο Johannesburg. Όπως αναφέρθηκε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο, το σχολείο ιδρύθηκε το 1969 από μια Ένωση Ελλήνων με επικεφαλής τον Γεώργιο Μπίτσο και άρχισε να λειτουργεί το 1974 με 53 μαθητές. Ο μαθητικός του πληθυσμός είναι εθνοτικά μικτός, παρόλο που η πλειοψηφία των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής. Η ελληνική διδάσκεται υποχρεωτικά δίπλα στη Αγγλική και την Αφρικάνικη και προσφέρονται κατ' επιλογή και άλλες γλώσσες, όπως η γλώσσα των Ζουλού (σχετικά με το SAHETI βλ. επίσης κεφ. 3.5.3).

Χαρακτηριστική περίπτωση σχολείου, η ιστορία του οποίου ακολουθεί τον γενικότερο ρου της ιστορίας, αποτελεί το **Ημερήσιο Σχολείο Σωκράτης** στο **Μόντρεαλ** του γαλλόφωνου Καναδά. Το σχολείο ξεκίνησε ως κοινοτικό σχολείο¹⁵ το 1910 με την επωνυμία «Πλάτων». Στη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, η διαμάχη μεταξύ «Βενιζελικών» και «Βασιλικών» είχε ως αποτέλεσμα την ίδρυση νέας δεύτερης Κοινότητας καθώς και την ίδρυση του σχολείου *Σωκράτης* (Socrates Anglo-Greek School). Εφτά χρόνια αργότερα, το 1925, τα δύο σχολεία, συνενώθηκαν σε ένα, υπό την επωνυμία *Σωκράτης*, με φορέα την επίσης ενιαία Κοινότητα. Το σχολείο εντάχθηκε στο Προτεσταντικό Σχολικό Συμβούλιο του Montreal (Boart of Education) ως προς το αγγλόγλωσσο σκέλος του (βλ. Georgίου 2008).

Η μαζική είσοδος νέων μεταναστών, μετά το 1950, είχε ως συνέπεια τη ριζική ανανέωση της κοινότητας και την ανασυγκρότηση του σχολείου. Από την άλλη, η επικράτηση του κόμματος των υποστηρικτών ενός αυτόνομου γαλλόφωνου Καναδά (Parti Québécois), κατά τη δεκαετία του 1970, είχε άμεσες επιπτώσεις και στην εκπαιδευτική πολιτική. Το σχολικό έτος 1971/72 η κυβέρνηση του Κεμπέκ αναγνώρισε το σχολείο ως «σχολείο δημόσιου συμφέροντος» και το χρηματοδότησε

¹⁵ Ας υπογραμμιστεί ότι η Κοινότητα του Μόντρεαλ παρόλο που φέρει τον τίτλο *Ορθόδοξη Ελληνική Κοινότητα Μόντρεαλ* δεν είναι εκκλησιαστική. Στον Καναδά υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ «αστικών» και «εκκλησιαστικών» κοινοτήτων, πράγμα που δεν ισχύει στις ΗΠΑ.

γενναιόδωρα. Βέβαια το σχολείο μετεξελίχθηκε πλέον από αγγλόγλωσσο σε γαλλόγλωσσο (École Primaire Socrate), με την έννοια ότι το κυρίαρχο μέρος της διδασκαλίας (60-65%) ήταν στη Γαλλική, 20-25% στην Ελληνική και 10-15% στην Αγγλική. Επίσης, με την αποφοίτηση από την έκτη τάξη του Σωκράτη οι μαθητές όφειλαν να εγγράφονται σ' ένα γαλλόγλωσσο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μ' αυτό τον τρόπο η κυβέρνηση επεδίωξε να ενισχύσει τη γαλλοφωνία.

Θα κλείσουμε με το παράδειγμα του «συμπληρωματικού¹⁶ **Ελληνικού Σχολείου Νίκος Ματσουκατίδης**» στη **Σταυρούπολη Ρωσίας**. Πρόκειται για μια «εκπαιδευτική μονάδα» που ιδρύθηκε το έτος 1980 ως *Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας* (ΤΕΓ) από το Νικόλαο Ματσουκατίδη. Το Δεκέμβριο του 1995, στο πλαίσιο της «πολιτιστικής αναγέννησης» ο δήμαρχος της Σταυρούπολης αποφάσισε την ένταξη του ΤΕΓ στο Σύλλογο «Αναγέννηση» ως «Κυριακάτικο Σχολείο» εισηγούμενος συγχρόνως στο «Περιφερειακό Γραφείο Παιδείας» την υποστήριξη του σχολείου. Τον Ιούλιο του 1997, το σχολείο αποκτά καταστατικό και κατοχυρώνεται θεσμικά, βάσει της ομοσπονδιακής νομοθεσίας «περί παιδείας» ως «δημοτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα συμπληρωματικής εκπαίδευσης των παιδιών του σχολείου ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού της πόλης της Σταυρούπολης» (βλ. Χουστουλάκη 2010,136). Έκτοτε το «σχολείο» λειτουργεί ως μονάδα συμπληρωματικής εκπαίδευσης. Στηρίζεται ενεργά από τις ρωσικές τοπικές και περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές, με την έννοια ότι διαθέτουν τις κτιριακές εγκαταστάσεις, καλύπτουν τα λειτουργικά του έξοδα και το επιχορηγούν οικονομικά κυρίως για κάλυψη της μισθοδοσίας του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η μετακίνηση πληθυσμών ελληνικής καταγωγής από τη γειτονική Γεωργία προς τη νότια Ρωσία και ιδιαίτερα προς τη Σταυρούπολη συνέβαλε σημαντικά στην αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και στη μετεξέλιξη αυτής της εκπαιδευτικής μονάδας σε Πολιτιστικό Κέντρο. Έτσι ενώ το σχ. έτος 1990/91 η εν λόγω εκπαιδευτική μονάδα είχε μόλις 60 μαθητές, το σχ. έτος 2008-2009 ο αριθμός των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχονταν σε 308 και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δίδασκαν Ελληνικά, Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού, ελληνικούς χορούς και μουσική σε 15. Από αυτούς μόλις ένας είναι αποσπασμένος. Οι λοιποί είναι ομογενείς, πράγμα που στοιχειοθετεί άλλη μια φορά ότι οι ομογενείς τα καταφέρνουν μόνοι τους. Και το μόνο που προσδοκούν από το ελληνικό κράτος είναι η στήριξη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η εν λόγω εκπαιδευτική μονάδα στηρίχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, τη ΓΓΑΕ, και το Κέντρο Μαύρης Θάλασσας, αλλά και από το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* κυρίως ως προς το εκπαιδευτικό υλικό και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αυτό το εκπαιδευτικό και πολιτιστικό κέντρο Σταυρούπολης έχει αρχίσει ωστόσο να προσελκύει και μη ελληνικής καταγωγής μαθητές στα μαθήματά του.

Από τη σύντομη ανάλυση των παραπάνω παραδειγμάτων, στις διάφορες χώρες, προκύπτουν κάποια χρήσιμα, από παιδαγωγικής και εκπαιδευτικοπολιτικής πλευράς, συμπεράσματα.

- Οι εξελίξεις στο εθνικό κέντρο φαίνεται να επηρεάζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά ή τουλάχιστον κάποιους φορείς και κάποιες μορφές της εκπαίδευσης. Ιστορικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Κοινότητας του Μόντρεαλ και του Σχολείου της Σωκράτης (πρώην Πλάτων). Βέβαια, σύγχρονο ζωντανό παράδειγμα αποτελεί η παρούσα κρίση στην Ελλάδα και η

¹⁶ Συμπληρωματικό με την έννοια, ότι τα παιδιά φοιτούν στα ρωσικά σχολεία και τα απογεύματα ή τα Σάββατα διδάσκονται Ελληνική Γλώσσα και Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού στο εν λόγω σχολείο.

αδυναμία της ελληνικής κυβέρνησης να συνεχίσει στον ίδιο βαθμό την οικονομική στήριξή της στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό.

- Οι εξελίξεις στην εκάστοτε χώρα διαμονής και οι εκπαιδευτικές πολιτικές τους αποτελούν μια δεύτερη δέσμη παραγόντων που επηρεάζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Παραδείγματα ως προς αυτό αποτελούν τα σχολεία Alphington στη Μελβούρνη και Σωκράτης στο Μόντρεαλ και φυσικά τα Charter School ελληνικού ενδιαφέροντος στις ΗΠΑ. Επίσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το «Σχολείο Νίκος Μουτσουκατίδης» στη Σταυρούπολη Ρωσίας.
- Οι μεταναστευτικές ροές και η ανανέωση του μεταναστευτικού πληθυσμού, γενικότερα, και του μαθητικού, ειδικότερα, επηρεάζουν καταλυτικά την πορεία της εκπαίδευσης.
- Όλα τα παραπάνω σχολεία, καθώς και άλλα Ημερήσια Σχολεία που για λόγους οικονομίας δεν αναφέρθηκαν, αποτελούν, το καθένα στο δικό του περιβάλλον, επιτυχημένα μοντέλα εκπαίδευσης και μ' αυτή την έννοια «καλές πρακτικές».

Η επιτυχία τους οφείλεται κατά την εκτίμησή μας στους ακόλουθους κυρίως λόγους:

- Όλα τα σχολεία διαθέτουν μια «ταυτότητα», ομολογιακή ή κοσμική, και ένα σαφές σχολικό προφίλ.
- Όλα τα σχολεία ασκούν αγωγή, βάσει συγκεκριμένων αξιών, και στη συνέχεια παρέχουν εκπαίδευση. Μ' άλλα λόγια τα εν λόγω σχολεία δεν εκπληρώνουν απλώς την αποστολή τους ως ιδρύματα παροχής γνώσεων (προσόντων), αλλά και ως ιδρύματα κοινωνικοποίησης.
- Τα σχολεία λειτουργούν συγχρόνως ως Πολιτιστικά Κέντρα για τα μέλη της ευρύτερης Κοινότητας, γι' αυτό και, κατά κανόνα, έχουν την αμέριστη συμπαράσταση της Κοινότητάς τους ή και της ευρύτερης παροικίας.
- Όλα τα παραπάνω σχολεία είναι δημιουργήματα παροικιακών φορέων και όχι της Ελλάδας, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τα Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Γι' αυτό, και οι φορείς τους κατά κανόνα παρακολουθούν τις εξελίξεις στη χώρα διαμονής τους και αναπροσαρμόζουν ανάλογα τις δικές τους πολιτικές.
- Όλα τα προαναφερθέντα Ημερήσια Σχολεία, καθώς και τα όμοιά τους που δεν αναφέρονται ρητά εδώ, είναι ενταγμένα στο σύστημα της χώρας διαμονής, γι' αυτό και δεν οδηγούν τους μαθητές τους σε περιθωριοποίηση, αλλά τους βοηθούν να ενταχθούν στην κοινωνία που ζουν και να καλλιεργήσουν παράλληλα την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα (ελληνικότητα).

3.7 Πρώτα συμπεράσματα και προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας και σχηματοποιώντας τις σχετικά μακροσκελείς αναλύσεις του τρίτου κεφαλαίου, μπορούμε να κρατήσουμε τα ακόλουθα:

Ως προς τους φορείς:

- Με εξαίρεση την Ευρώπη, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά είναι υπόθεση των παροικιακών φορέων και των καθ' ύλην αρμοδίων υπηρεσιών των χωρών διαμονής.
- Στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γερμανία η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι κυρίως υπόθεση του ελληνικού κράτους και εν μέρει του Γερμανικού, αν ληφθεί υπόψη η περίπτωση της Βαυαρίας.

- Η μεταφορά του ελλαδικού εκπαιδευτικού συστήματος στη Γερμανία, αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως Βέλγιο και Αγγλία, με όλες τις παθογένειές του, μάλλον πως αποτελεί το κύριο αίτιο για τις δυστοκίες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, πράγμα που δεν παρατηρείται, τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό, σε άλλες χώρες.

Ως προς τις μορφές εκπαίδευσης:

- Οι μορφές εκπαίδευσης που έχουν μέλλον και προοπτικές επιτυχίας είναι εκείνες που είναι ενταγμένες στο σύστημα της χώρας διαμονής. Κάθε μορφή διαχωριστικής εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για αμιγή Ελληνικά Σχολεία είτε για ΤΕΓ αποκομμένα πλήρως από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής, οδηγούν αργά ή γρήγορα σε αδιέξοδα.
- Το λογικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας θα πρέπει να είναι η προώθηση μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης **ενταγμένων** ή έστω θεσμικά έμμεσα συνδεδεμένων με το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας διαμονής και με φορείς τους παροικιακές οργανώσεις και τις αρμόδιες υπηρεσίες του κράτους διαμονής.
- Θεωρώντας συνδυαστικά τους φορείς και τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης καταλήγουμε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, στη διασπορά διαθέτει τη δική της δυναμική και αυτονομία.
- Κάθε προσπάθεια εποπτείας από το κέντρο δεν είναι μόνο δύσκολη, αλλά δεν έχει και ιδιαίτερο νόημα τουλάχιστον για τις χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό:

- Το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης και του κεφαλαίου 6. Ωστόσο από τις αναλύσεις του παρόντος κεφαλαίου προκύπτει αβίαστα, ότι το πλέον αποδοτικό σχήμα είναι **μείγμα ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών** με αριθμητικά, αλλά και από απόψεως ευθύνης και διασφάλισης της συνέχειας, κυρίαρχη ομάδα εκείνη των ομογενών εκπαιδευτικών – δηλαδή των μονίμως διαμενόντων στην εκάστοτε χώρα διαμονής.
- Σκόπιμο είναι να επιδιωχθεί η εκπαίδευση εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ελληνικής και επιτόπου. Και σε κάθε περίπτωση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συνεχής.

Ως προς τα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό:

- Τα υπάρχοντα στοιχεία δείχνουν ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* (βλ. κεφ. 4) καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επομένως τέτοιες προσπάθειες θα πρέπει να συνεχισθούν από το κέντρο.
- Η εκπαίδευση στη διασπορά διαθέτει, για πρώτη φορά στην ιστορία της, ενιαία και σύγχρονα διαφοροποιημένα Προγράμματα Σπουδών και τις αντίστοιχες σειρές εκπαιδευτικού υλικού (βλ. κεφ. 4). Μ' άλλα λόγια διαθέτει έναν «καταστατικό χάρτη» δεσμευτικό για το κέντρο και χρήσιμο για τη διασπορά.

Ως προς τις ιδιαιτερότητες των χωρών

Από τις αναλύσεις των κεφαλαίων 3.5 και 3.6, προκύπτει ότι υπάρχουν μεν ιδιαιτερότητες ανά χώρα, αλλά υπάρχουν και πολλά κοινά σημεία ή κοινά προβλήματα. Επομένως, το ζητούμενο στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής

είναι μια «κοινή στρατηγική», η οποία στην εφαρμογή της να επιδέχεται «διαφοροποιήσεις».

Ως προς τις καλές πρακτικές:

Ιδιαίτερα οι αναλύσεις του κεφαλαίου 3.6 έδειξαν ότι υπάρχουν πολλά πετυχημένα εκπαιδευτικά μοντέλα στην ελληνική διασπορά, τα οποία θα πρέπει να ενισχυθούν και προπάντων να διαχυθούν τα αποτελέσματά τους και στις λοιπές διασπορές.

Ως προς την εκπαιδευτική πολιτική του κέντρου:

Ιδιαίτερα οι αναλύσεις των υποκεφαλαίων 3.1.1 και 3.1.2 έδειξαν ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά έχει τη δική της εκατονταετή και πλέον ιστορία, τις δικές της ιδιαιτερότητες, τη δική της δυναμική και τις δικές της εξαρτήσεις από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας διαμονής. Επομένως, κάθε παρεμβατική προσπάθεια του μητροπολιτικού κέντρου που αποσκοπεί στην οργάνωση και λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, πρέπει να είναι προσεκτική και μελετημένη γιατί διαφορετικά κινδυνεύει να πετύχει τον αντίθετο από τον επιδιωκόμενο στόχο.

Κάθε παρέμβαση του Κέντρου θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα της προσφοράς και της στήριξης και όχι της ρύθμισης και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κάθε διασποράς.

Η πολλαπλότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά απαιτεί αποκέντρωση, ευελιξία και πολλαπλές λύσεις.

Σ' αυτή τη φιλοσοφία, εξάλλου υλοποιήθηκε και το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών*.

4. Το πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών ως έκφραση και μέσο της εκπαιδευτικής πολιτικής του κέντρου

Εισαγωγή

Ένα από τα μέτρα για τη μετουσίωση του Ν. 2413/1996 σε εκπαιδευτική πολιτική και πράξη ήταν η χρηματοδότηση, στο πλαίσιο του Β' και Δ' ΚΠΣ, τεσσάρων έργων υπό τον γενικό τίτλο «Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Τρία απ' αυτά αφορούσαν στην ένταξη α) παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, β) των μουσουλμανοπαίδων και γ) των Ρομά και το τέταρτο αφορούσε στην Παιδεία και την εκπαίδευση των ομογενών μαθητών στο εξωτερικό, το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών», όπως τελικά καθιερώθηκε να ονομάζεται.

Η χρηματοδότηση και κατά συνέπεια και η υλοποίηση του προγράμματος Παιδεία Ομογενών υλοποιήθηκε σε τρεις συν μια (3+γέφυρα) φάσεις και συγκεκριμένα στις ακόλουθες:

Φάση	Διάρκεια	Προϋπολογισμός
1 ^η	3/7/1997 έως 31/12/1999	4.343.944,53 Ευρώ
2 ^η (γέφυρα)	1/1/2000 έως 31/10/2001	1.223.888,84
3 ^η	15/3/2012 έως 31/12/2004	3.599.519,81
4 ^η	12/1/2006 έως 31/8/2008	4.387.825,67

4.1 Συνοπτική περιγραφή του φυσικού αντικείμενου του προγράμματος

Το πρόγραμμα (έργο) Παιδεία Ομογενών στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συμβάλλοντας συγχρόνως στην ομαλή ένταξη των παιδιών τόσο στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό-πολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής όσο και στην παροικία τους.

Στο πλαίσιο αυτής της σκοποθεσίας επιδιώκεται: α) η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, β) η επιμόρφωση των αποσπώμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών, γ) η οργάνωση εκπαιδευτικών και εικαστικών προγραμμάτων για ομογενείς μαθητές και δ) η δημιουργία βάσεων δεδομένων, δικτύων και υπηρεσιών τηλεεκπαίδευσης.

Το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου κινείται η υλοποίηση του έργου είναι εκείνο του άρθρου 108 του Συντάγματος (2001), του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124/17-6-1996) «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», τα Προγράμματα Σπουδών που έχουν καταρτιστεί στο πλαίσιο του ίδιου του έργου και έχουν εγκριθεί από το ΥΠΕΠΘ (ΦΕΚ 807/4-7-2006) καθώς και υπάρχουσες διακρατικές συμβάσεις μεταξύ Ελλάδας και των χωρών διαμονής.

Το φυσικό αντικείμενο του έργου δομείται σε τρεις δράσεις ή μέρη, κάθε μια από τις οποίες φέρει, για επικοινωνιακούς λόγους, ένα όνομα. Συγκεκριμένα η πρώτη δράση φέρει το όνομα ΑΘΗΝΑ, η δεύτερη το όνομα ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ και η τρίτη το

όνομα ΕΡΜΗΣ. Τέλος, υπάρχουν τρεις Οριζόντιες Υποδράσεις που υποστηρίζουν το συνολικό έργο(βλ. πίνακα 4.1).

Πίνακας 4.1-1: Συνοπτικός πίνακας δράσεων (μερών) του έργου

<i>α/α</i>	<i>Τίτλος δράσης</i>
<i>I</i>	<i>ΑΘΗΝΑ (Α): Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό</i>
<i>II</i>	<i>ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ (Π): Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικά Πρόγραμμα μαθητών</i>
<i>III</i>	<i>ΕΡΜΗΣ (Ε): Βάσεις Δεδομένων, Δίκτυα και Υπηρεσίες Τηλεκπαίδευσης</i>
<i>IV</i>	<i>ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΥΠΟΔΡΑΣΕΙΣ (ΟΥ)</i>

Αναλυτικότερα, η *πρώτη δράση (ΑΘΗΝΑ)* έχει ως αντικείμενο την παρακολούθηση και βελτίωση των ισχυόντων (ΦΕΚ 807/4-7-2006) Προγραμμάτων Σπουδών, τη βελτίωση του υπάρχοντος αλλά και την παραγωγή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, για τη διδασκαλία:

α) της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

β) της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

γ) της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

γ) Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

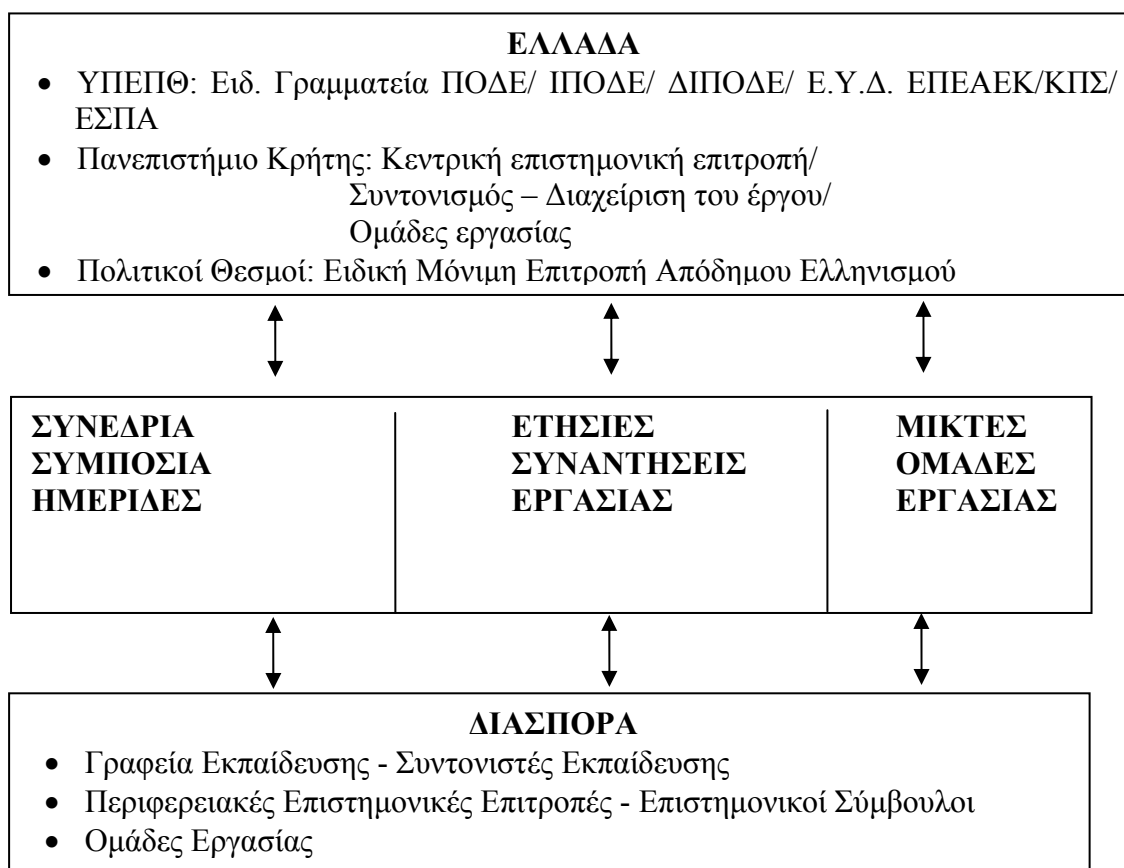
Η δεύτερη δράση (ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ) αναφέρεται στην *επιμόρφωση των αποσπώμενων/αποσπασμένων και των ομογενών εκπαιδευτικών* και στην οργάνωση και υλοποίηση *εκπαιδευτικών και εικαστικών προγραμμάτων* για ομογενείς μαθητές

Η τρίτη δράση (ΕΡΜΗΣ) έχει ως αντικείμενο τη δημιουργία βάσεων δεδομένων, δικτύων επικοινωνίας και υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης.

Τέλος, οι τρεις (3) *Οριζόντιες Υποδράσεις* διαπερνούν τις τρεις δράσεις και υποστηρίζουν την ομαλή εξέλιξη και υλοποίηση του συνολικού έργου, αναφέρονται δε σε επιστημονικές συναντήσεις, ημερίδες, συμπόσια, συνέδρια, εκθέσεις και στην προβολή/δημοσιότητα του έργου.

Από το οργανόγραμμα του έργου (Διάγραμμα 4.1-1) φαίνεται ότι το συνολικό πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* στηρίζεται σε δύο *πυλώνες*, στην Ελλάδα και στη Διασπορά, η δε μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία διασφαλίζεται μέσα από τις ετήσιες Συναντήσεις Εργασίας, τα Συνέδρια/ Συμπόσια/ Ημερίδες και τις μικτές Ομάδες Εργασίας. Αυτή η οργάνωση αποδείχθηκε λειτουργική και ανθεκτική και υφίσταται μέχρι σήμερα.

Διάγραμμα 4.1-1: Οργανόγραμμα του έργου *Παιδεία Ομογενών*



Η ανθεκτικότητα της οργανωτικής δομής του έργου ανάγεται στην ανθεκτικότητα της αρχικής θεωρητικής σύλληψης ως προς τη σχέση μεταξύ κέντρου και διασποράς. Αυτή η θεωρητική σύλληψη συμπυκνώθηκε στη συνέχεια στον όρο «ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα», που σημαίνει, δυναμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμός των πολλαπλών ελληνικών ταυτοτήτων.

Η έκφραση των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού αποκτά νόημα και περιεχόμενο όταν δεν εκφράζεται μόνο από κάθε διασπορά ξεχωριστά, αλλά ως κοινή συνισταμένη μιας δυναμικής διαδικασίας συνάντησης, αλληλεπίδρασης και αλληλοεμπλουτισμού των διασπορών μεταξύ τους και με το κέντρο.

Σ' αυτό το πνεύμα, λοιπόν, διατυπώθηκε, ως θεωρητικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικοπολιτικό πρόταγμα, η στοχοθεσία της σύγχρονης ελληνικής οικογενικής παιδείας.

Αυτή η στοχοθεσία, αποτελεί πλέον στοχοθεσία και της ελληνικής πολιτείας, με την έννοια ότι τα Προγράμματα Σπουδών, που καταρτίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος, είναι εγκεκριμένα και νομιμοποιημένα με το **ΦΕΚ 807/4-7-2006, τ.Β'**, έχει δε ως εξής:

Η σύγχρονη ελληνική οικουμενική παιδεία οφείλει:

με αφετηρία: α) τις πολλαπλές ελληνικές ταυτότητες με περιορισμένη κοινή γνωστική βάση,
β) το διαμορφούμενο παγκόσμιο οικονομικο-πολιτικό, πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον,

μέσω της διαδικασίας: της ενδοελληνικής πολιτισμικής συνάντησης, της αλληλεπίδρασης και του αλληλοεμπλουτισμού,

να συμβάλλει: α) στη διαμόρφωση εμπλουτισμένων και με διευρυμένη κοινή βάση ελληνικών ταυτοτήτων,
β) στον προσδιορισμό του ρόλου των απανταχού Ελλήνων στο διαμορφούμενο νέο παγκόσμιο οικονομικο-πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον,
γ) στην ανάπτυξη και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και μέσω αυτής του ελληνικού πολιτισμού σε υπερεθνικό περιβάλλον.

4.2 Αναλυτική παρουσίαση της υλοποίησης του προγράμματος ανά δράση

Αναλυτική παρουσίαση της πορείας υλοποίησης και των συνακόλουθων αποτελεσμάτων του έργου, ανά δράση, γίνεται στα κείμενα και στους συναφείς πίνακες στο παράρτημα 4.2. Στο παρόν κεφάλαιο περιοριζόμαστε στην παρουσίαση μερικών συγκεντρωτικών ποσοτικών στοιχείων, τα οποία σε συνδυασμό με τις λοιπές αναλύσεις του κεφαλαίου 4 παρέχουν στον αναγνώστη μια συνολική εικόνα ως προς την πορεία υλοποίησης και τα αποτελέσματα του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*.

4.2.1 Δράση 1 (ΑΘΗΝΑ): Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό

Στο πλαίσιο της πρώτης δράσης καταρτίστηκαν τρία (3) *Προγράμματα Σπουδών* (ΠΣ) για τη διδασκαλία της *Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας* και ένα Π.Σ. για τη διδασκαλία *Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*, τα οποία εγκρίθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και νομιμοποιήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας ως επίσημα ΠΣ για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά με τη δημοσίευσή τους στο ΦΕΚ (βλ. ΦΕΚ 807/4-7-2006, τ.Β').

Επίσης, καταρτίστηκαν *Διαγνωστικά Κριτήρια* τα οποία έχουν επίσης εγκριθεί από Π.Ι. και Υπουργείο Παιδείας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εσωτερική αξιολόγηση και διάγνωση της ελληνομάθειας των μαθητών και χορήγηση σχετικής *Βεβαίωσης ή Ενδεικτικού Ελληνομάθειας* στους μαθητές (σχετικά μ' αυτό το θέμα βλ. κεφ. 3.1.2 και κεφ. 5).

Το μεγαλύτερο σε έκταση αποτέλεσμα της πρώτης δράσης είναι το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορες σειρές και επίπεδα όπως αυτά παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν και στο **παράρτημα 4.2.1**.

Πίνακας 4.2.1-1: Προγράμματα Σπουδών και σειρές εκπαιδευτικού υλικού

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	
1. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ	
1.1. Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση <i>Σειρά υλικού: Πράγματα και Γράμματα</i>	
1.2. Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση <i>Σειρά υλικού: Ελληνικά με την παρέα μου</i>	
2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	
Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση <i>Σειρά υλικού: Μαργαρίτα</i>	
3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ	
Διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση <i>Σειρά υλικού: α) Εμείς και οι Άλλοι β) Από τη Ζωή των Ελλήνων της Διασποράς</i>	

Πίνακας 4.2.1-2: Κατάσταση των Π.Σ. και σειρών εκπαιδευτικού υλικού

ΠΣ και σειρά υλικού	Επίπεδα				
	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο
1.1 Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σειρά: Πράγματα και Γράμματα					
1.2 Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σειρά: Ελληνικά με την παρέα μου					
2. Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σειρά: Μαργαρίτα					
3. Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση α) σειρά: Εμείς και οι Άλλοι					
β) σειρά: Από τη ζωή των Ελλήνων στη Διασπορά	Έχουν ολοκληρωθεί 12 Λευκώματα, αλλά εκκρεμεί η έκδοση των 5 από τον ΟΕΔΒ				

- = Έχει ολοκληρωθεί, εκδοθεί και διανέμεται από τον ΟΕΔΒ
- = Έχει ολοκληρωθεί, αλλά δεν έχει εκδοθεί από τον ΟΕΔΒ
- = Δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί (υπολείπονται 2 βιβλία)

4.2.2 Δράση 2 (ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ): Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικά προγράμματα μαθητών

Στα **παραρτήματα 4.2.2 Α και Β** περιγράφονται αναλυτικά η πορεία και τα αποτελέσματα που αφορούν στην επιμόρφωση των ομογενών και των αποσπώμενων/αποσπασμένων εκπαιδευτικών καθώς και στα εκπαιδευτικά προγράμματα για ομογενείς μαθητές.

Στο παρόν κεφάλαιο περιοριζόμαστε, λοιπόν, στη συνοπτική παρουσίαση των μορφών επιμόρφωσης που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, καθώς και στην παράθεση μιας σειράς από ποσοτικά στοιχεία που παρέχουν στον αναγνώστη μια αδρομερή, συνολική εικόνα ως τους επιμορφωθέντες εκπαιδευτικούς και ως προς τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή στο Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου.

4.2.2.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*, ομάδες-στόχοι της επιμόρφωσης ήταν και είναι οι εκάστοτε *αποσπώμενοι εκπαιδευτικοί* από τη μια και οι *αποσπασμένοι και ομογενείς* από την άλλη.

Για τους πρώτους η μορφή επιμόρφωσης που δοκιμάστηκε επιτυχώς κατά την περίοδο 1997-2000 ήταν μια *επιμόρφωση δύο φάσεων*.

Σε *πρώτη φάση* ενημερώνονταν οι αποσπώμενοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο ενός εβδομαδιαίου σεμιναρίου στην Αθήνα. Τα περιεχόμενα *αυτής της εισαγωγικής επιμόρφωσης* εκτός από τα διοικητικά ασφαλιστικά κ.λπ. αναφέρονταν κυρίως στις συνθήκες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, ανά ήπειρο ή και χώρα, και στο πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών*.

Σε μια *επόμενη φάση* και συγκεκριμένα μετά από πάροδο 2-4 μηνών από την ανάληψη υπηρεσίας στην εκάστοτε χώρα διαμονής ακολουθούσε ένα διήμερο εντατικό σεμινάριο επί τόπου, στο οποίο δίδονταν, λίγο-ως πολύ, απαντήσεις στα πολλαπλά ερωτήματα που είχαν ωστόσο οι εκπαιδευτικοί. Αυτό το μοντέλο εφαρμόστηκε σε μεγάλο βαθμό στην Ευρώπη, όπου είναι και η μάζα των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και λιγότερο στις λοιπές ηπείρους.

Από το 2000 και μετά, όμως, έπαψαν να υλοποιούνται επιτόπια σεμινάρια, λόγω μη **επιλεξιμότητας των δαπανών στο εξωτερικό**. Αυτό δημιούργησε μεγάλα προβλήματα στο πρόγραμμα και προπάντων στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση των οποίων μεταφέρθηκε εξ ολοκλήρου στους Συντονιστές Εκπαίδευσης και σ' ορισμένες περιπτώσεις και σε επιμορφωτικούς φορείς των χωρών διαμονής.

Η ολοκλήρωση της *πλατφόρμας* και της *μεθοδολογίας τηλεπαιμόρφωσης* μπορεί ωστόσο να αξιοποιηθεί για την εισαγωγική επιμόρφωση των αποσπώμενων εκπαιδευτικών, υπό την προϋπόθεση ότι γνωστοποιούνται αρκετά νωρίς οι αποσπάσεις στο εξωτερικό έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος για την οργάνωση ενός εντατικού προγράμματος τηλεπαιμόρφωσης.

Για τους *ομογενείς εκπαιδευτικούς* εφαρμόστηκαν οι ακόλουθοι τύποι επιμόρφωσης:

α) Οργάνωση και υλοποίηση *επιτόπιων επιμορφωτικών σεμιναρίων*, στα οποία λάμβαναν μέρος τόσο ομογενείς όσο και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί.

β) Οργάνωση και υλοποίηση *επιμορφωτικών σεμιναρίων διάρκειας τριών (3) εβδομάδων στην Ελλάδα* (στα Πανεπιστήμια Κρήτης, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων).

γ) *Μετεκπαίδευση* διάρκειας ενός εξαμήνου, βάσει της αριθ. Φ815.1/019/Ζ1/1256, ΦΕΚ 515/11 Απριλίου 2000 Υπουργικής Απόφασης, η οποία επιτρέπει και τη χορήγηση «Πιστοποιητικού Διδακτικής Επάρκειας».

Στο επίκεντρο και των τριών παραπάνω μορφών επιμόρφωσης, βρίσκονταν η διδακτική-μεθοδολογία της *Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας* σε συνδυασμό με τα *Προγράμματα Σπουδών* και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος Παιδεία Ομογενών.

Μια τελευταία μορφή επιμόρφωσης τόσο για τους ομογενείς όσο και για τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε επιτυχώς, κατά την περίοδο 2006-2008, ήταν η *Τηλεπimόρφωση*, σύγχρονη και ασύγχρονη.

Αυτή η μορφή επιμόρφωσης εφαρμόστηκε στο πλαίσιο: ενδοσχολικών επιμορφώσεων, ειδικών επιμορφώσεων με αντικείμενο τη σειρά υλικού ή και συγκεκριμένο βιβλίο επιμορφώσεων ανά ήπειρο ή ζώνη, διηπειρωτικών επιμορφώσεων ή και συζητήσεων επί ενός θέματος.

Όλες οι παραπάνω μορφές επιμόρφωσης έχουν θετικά στοιχεία και έδωσαν αποτελέσματα αξιοποιήσιμα και στο μέλλον.

Ιδιαίτερα αποτελεσματική είναι η *επιμόρφωση στην Ελλάδα*, η οποία βέβαια είναι πολυδάπανη. Όμως επειδή αυτή ισοδυναμεί με ένα είδος «*αναβάπτισης*» των ομογενών εκπαιδευτικών είναι σκόπιμη η συνέχισή της και στο μέλλον.

Αποτελεσματική και οικονομική, γι' αυτό και είναι αναγκαία η συνέχισή της, είναι η *επιτόπια επιμόρφωση*, για την οποία ωστόσο θα πρέπει να διασφαλιστούν κονδύλια εκτός ΕΣΠΑ (ΚΠΣ παλαιότερα) λόγω μη *επιλεξιμότητας των δαπανών στο εξωτερικό*.

Οι μορφές επιμόρφωσης, ο αριθμός των επιμορφωτικών σεμιναρίων και το σύνολο των επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδεία Ομογενών εμπεριέχονται στον πίνακα που ακολουθεί (βλέπε αναλυτικότερα το **παράρτημα 4.2.2Α**).

Πίνακας 4.2.2.1-1: Σύνολο επιμορφωτικών σεμιναρίων και επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών, κατά την περίοδο 1998-2008 (βλ. επίσης παράρτημα 4.2.1)		
	Αριθμός Σεμιναρίων	Σύνολο Εκπαιδευτικών
Ομογενείς εκπαιδευτικοί επιμορφωθέντες στην Ελλάδα (εκτός Μετεκπαίδευσης)*	22	753
Ομογενείς εκπαιδευτικοί επιμορφωθέντες στο εξωτερικό	86	4.798
Αποσπώμενοι Εκπαιδευτικοί	8	1.981
Μετεκπαίδευση ομογενών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**	5	95
Συντονιστές Εκπαίδευσης	6	132
ΣΥΝΟΛΟ	127	7.759

* Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί προέρχονται από 34 συνολικά χώρες

** Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί προέρχονται από 16 συνολικά χώρες

Θα κλείσουμε το παρόν κεφάλαιο με την ακόλουθη παρατήρηση ως προς την *εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Αν κάποια από τα Τμήματα Ελληνικών Σπουδών, σε συνεργασία με τα Τμήματα Επιστημών Εκπαίδευσης (Departments of Education), εκπαιδεύσουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι, μετά από μια επιμόρφωση/μετεκπαίδευση και στην Ελλάδα, θα εργασθούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

ελληνόγλωσση εκπαίδευση, ο κύκλος των τριών βαθμίδων θα κλείσει και η ελληνική γλώσσα θα ενισχυθεί.

Αν σ' αυτούς τους ομογενείς εκπαιδευτικούς προστίθεται κάθε φορά και ένας περιορισμένος αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ως φυσικοί ομιλητές και ως φορείς της ελλαδικής ελληνικότητας θα λειτουργούν ανατροφοδοτικά, οι προοπτικές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα βελτιωθούν, *γιατί ένα μείγμα ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών αποτελεί την ιδανικότερη λύση και για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.*

Προτάσεις ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

Με βάση την μέχρι σήμερα εμπειρία και γνώση, μπορεί να διατυπωθούν οι ακόλουθες προτάσεις ως προς την επιμόρφωση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών.

1. Επιμόρφωση αποσπώμενων σε δύο φάσεις:

1η φάση: Εισαγωγική επιμόρφωση μιας εβδομάδας στην Ελλάδα, αφού προηγηθεί σχετική *τηλεπιδιμόρφωση*

2η φάση: Επιτόπια σεμινάρια από κοινού με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς.

2. Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών:

2.1 Οργάνωση και υλοποίηση επιτόπιων επιμορφωτικών σεμιναρίων, από κοινού με τους αποσπασμένους

2.2 Οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων διάρκειας τριών εβδομάδων στην Ελλάδα.

2.3 Μετεκπαίδευση διάρκειας ενός εξαμήνου, βάσει της αριθ. Φ815.1/019/Ζ1/1256, ΦΕΚ 515/11 Απριλίου 2000 Υπουργικής Απόφασης, η οποία επιτρέπει και τη χορήγηση «Πιστοποιητικού Διδακτικής Επάρκειας».

3. Σύγχρονη και ασύγχρονη Τηλεπιδιμόρφωση για αποσπασμένους και ομογενείς εκπαιδευτικούς, ανά χώρα, ζώνη ή παγκοσμίως.

4. Προτείνεται επίσης *υπογραφή μνημονίων* μεταξύ Ελλάδας και των, κατά πολιτεία/κρατίδιο, Υπουργείων Παιδείας με περιεχόμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (βλ. παράδειγμα Adelaide, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού)

4.2.2.2 Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μαθητών-Μαθητικό Φεστιβάλ Θεάτρου

Πίνακας 4.2.2.2-1 Εκπαιδευτικά προγράμματα μαθητών – Μαθητικό Φεστιβάλ Θεάτρου

ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ 1998-2008				
	Αριθμός Προγραμμάτων ή Φεστιβάλ	Αριθμός Χωρών Προέλευσης	Αριθμός Θεατρικών Ομάδων	Αριθμός Μαθητών
Προγράμματα Ομογενών Μαθητών	20	19	–	858
Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου	9	22	61	712
			Σύνολο Μαθητών	1.570

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4.2.2.2-1, κατά την περίοδο υλοποίησης της δράσης 2 (ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ) του παραπάνω προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* (Ιανουάριος 1998-Ιούλιος 2008) έλαβαν μέρος 1.570 ομογενείς μαθητές προερχόμενοι από 22 χώρες σε προγράμματα που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα, ειδικά οργανωμένα γι' αυτούς.

Αναλυτικότερα, κάθε *Ιανουάριο* οργανώνονταν προγράμματα για τους μαθητές από το νότιο ημισφαίριο και κάθε *Ιούλιο* για μαθητές από το βόρειο.

Οι μαθητές που επισκέπτονταν την Ελλάδα τον Ιανουάριο, εκτός από μαθήματα που γίνονταν στο Πανεπιστήμιο και που συνδυάζονταν με τη δοκιμαστική εφαρμογή του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού, πραγματοποιούσαν επισκέψεις σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους (*βιωματική μάθηση*) και απασχολούνταν με δημιουργικές εικαστικές δραστηριότητες. Οι μαθητές φοιτούσαν ορισμένες μέρες τη βδομάδα και σε σχολεία και τάξεις της ηλικίας τους, έτσι ώστε να αποκτήσουν εμπειρίες από το ελληνικό σχολείο και προπάντων να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις με ελλαδίτες συνομήλικούς τους.

Κατά το μήνα Ιούλιο κυρίαρχο ρόλο έπαιζε το *Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου*. Ένας θεσμός πολύ πετυχημένος που θα πρέπει να συνεχισθεί οπωσδήποτε. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να εξευρεθούν πόροι από άλλες πηγές μια και η χρηματοδότηση τέτοιων δραστηριοτήτων δεν θεωρείται *επιλέξιμη δαπάνη* στο πλαίσιο χρηματοδοτήσεων από το ΕΣΠΑ.

Εκτός από το Φεστιβάλ και τα χειμερινά ή θερινά προγράμματα, υλοποιήθηκαν προγράμματα *αδελφοποίησης σχολείων*, καθώς και προγράμματα *φιλοξενίας σχολικών τάξεων*.

Μια αναλυτική εικόνα ως προς την υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* και ως προς τους αριθμούς των μαθητών ανά δραστηριότητα παρέχει το **παράρτημα 4.2.2B**.

4.2.3 Δράση 3 (ΕΡΜΗΣ): Βάσεις Δεδομένων, Δίκτυα και Υπηρεσίες Τηλεκπαίδευσης - www.uoc.gr/diaspora

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο 4.1, στο πλαίσιο της δράσης III ΕΡΜΗΣ, δημιουργήθηκαν βάσεις δεδομένων, δίκτυα επικοινωνίας και υπηρεσίες τηλεκπαίδευσης.

Υπογραμμίζεται ότι το σύνολο των προϊόντων του έργου είναι αναρτημένο στον ιστοχώρο του www.uoc.gr/diaspora. Οι οθόνες που ακολουθούν παρέχουν μια οπτική εικόνα σχετικά με τους τίτλους των περιεχομένων. Ιδιαίτερα χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς αποδείχτηκε η ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού ανά: σειρά υλικού, επίπεδο, βιβλίο και ενότητα συνοδευόμενα και από το αντίστοιχο ψηφιακό υλικό, δηλαδή τους διαδραστικούς οπτικούς δίσκους (CDRoms και DVD).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ανασύρουν από τον Ιστοχώρο, όποιο βιβλίο ή όποια διδακτική ενότητα ή και όποια άσκηση ή δραστηριότητα χρειάζονται για την καθημερινή διδασκαλία τους. Φυσικό, λοιπόν, είναι να δέχεται αυτό το σκέλος της ιστοσελίδας αρκετές χιλιάδες επισκέπτες μηνιαίως. Μια σαφή εικόνα ως προς τη **διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού μέσω του διαδικτύου** παρέχει το **παράρτημα 4.2.3**.

Στο πλαίσιο της δράσης ΕΡΜΗΣ αναπτύχθηκε επίσης *πλατφόρμα και μεθοδολογία σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεπιμόρφωσης*, η οποία βρίσκεται σε πλήρη λειτουργία. Αναλυτικότερες πληροφορίες ως προς την πλατφόρμα και κυρίως τη χρήση της για την τηλεπιμόρφωση εμπεριέχονται στο **παράρτημα 4.2.2A**.

Οι οθόνες που ακολουθούν παρέχουν μια εικόνα στον αναγνώστη. Η έκταση και η χρησιμότητα των βάσεων φαίνεται ωστόσο μόνο μέσα από την επίσκεψη του ιστοχώρου και τη χρήση των βάσεων.

Παιδεία Ομογενών - Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Μεταναστευτικών Μελετών | Εισαγωγή | Το πρόγραμ - Windows Internet Explorer

http://www.edimma.edu.uoi.gr/iaspora/index.php?greekintro_ypl

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Αγαπημένα Εργαλεία Βοήθεια

Αγαπημένα Προτεινόμενες τοποθεσίες

Παιδεία Ομογενών - Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Με...

Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών

Παιδεία Ομογενών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

E.D.I.A.M.M.E

Αναζήτηση:

Πλοήγηση

- Εισαγωγή
- Εκδηλώσεις & Δραστηριότητες
- Γενική Περιγραφή
- Οργάνωση του Έργου
- Δράσεις του Έργου
- Διαγωνισμοί & Προκηρύξεις
- Επιστημονικές Μελέτες
- Εκπαιδευτικό Υλικό
- Τηλεοπτικές Εκπομπές
- Εκπαιδευτική Τηλεκαπαίδευση
- Μαθητές
- Επικοινωνία
- Χρήσιμοι Σύνδεσμοι
- Forum Διασποράς

Το πρόγραμμα ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Λογισμικά και υλικό σε ψηφιακή μορφή! Κατεβάστε τα CR -ROMS!!!

Το έργο Παιδεία Ομογενών στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης συμβάλλοντας συγχρόνως στην ομαλή ένταξη των παιδιών τόσο στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό - πολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής όσο και στην παροικία τους.

Στα πλαίσια αυτά επιδιώκεται η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση των αποσπόμενων και των ομογενών εκπαιδευτικών, καθώς και η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και βάσεων δεδομένων μέσα από το διαδίκτυο.

Το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου κινείται η υλοποίηση του έργου είναι εκείνο του άρθρου 108 του Συντάγματος (2001), του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124/17-6-1996) «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», καθώς και υπάρχουσες διακρατικές συμβάσεις μεταξύ Ελλάδας και χωρών διαμονής.

Το φυσικό αντικείμενο του έργου δομείται σε τρία μέρη ή δράσεις, καθένα από τα οποία φέρει, για επικοινωνιακούς λόγους, ένα όνομα. Συγκεκριμένα το πρώτο μέρος (δράση) φέρει το όνομα ΑΘΗΝΑ, το δεύτερο το όνομα ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ και το τρίτο ΕΡΜΗΣ. Τέλος, υπάρχουν τρεις Οριζόντιες Υποδράσεις που υποστηρίζουν το συνολικό έργο.

Η πρώτη Δράση I, ΑΘΗΝΑ έχει ως αντικείμενο την κατάρτιση Προγραμμάτων Σπουδών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, για τη διδασκαλία:

- α) της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- β) της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ) σε Ταχυρρυθμια Τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- γ) της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,
- δ) Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Διαγωνισμοί & Προκηρύξεις

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Διεθνής Διαγωνισμός μετακίνηση, διανομή, διατροφή για τους συμμετέχοντες στις δραστηριότητες θέρους 2008

Διαγωνισμός coffee break 2008

ΕΠΙΛΗΠΡΟΚΗΡΥΞΗ Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για Προπτυχιακούς φοιτητές

Εκδηλώσεις & Δραστηριότητες

Δελτίο Τύπου Σεμινάρια Επιμόρφωσης και Μετακαπαιδευσης θέρους 2008

9ο Φεστιβάλ Μαθητικού Θέατρου

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Παιδεία Ομογενών - Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Μεταναστευτικών Μελετών | Εκπαιδευτικό Υλικό | - Windows Internet Explorer

http://www.edimma.edu.uoi.gr/iaspora/index.php?yliko

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Αγαπημένα Εργαλεία Βοήθεια

Αγαπημένα Προτεινόμενες τοποθεσίες

Παιδεία Ομογενών - Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Με...

Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών

Παιδεία Ομογενών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

E.D.I.A.M.M.E

Αναζήτηση:

Πλοήγηση

- Εισαγωγή
- Εκδηλώσεις & Δραστηριότητες
- Γενική Περιγραφή
- Οργάνωση του Έργου
- Δράσεις του Έργου
- Διαγωνισμοί & Προκηρύξεις
- Επιστημονικές Μελέτες
- Εκπαιδευτικό Υλικό
- Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα
- Η Ελληνική ως Γ2 σε ταχυρρυθμια τμήματα
- Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα
- Στοιχεία Ιστορίας & Πολιτισμού
- Πολυμέσα
- Τηλεοπτικές Εκπομπές
- Εκπαιδευτική Τηλεκαπαίδευση

ΕΛΛΗΝΙΚΑ > Εκπαιδευτικό Υλικό

ΥΛΙΚΟ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΣΕΙΡΑ: ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ (ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΧΩΡΕΣ)

Επίπεδο	Τίτλος
Πρώτο (τάξεις προδημοσκή - Δευτέρα)	Παίζω και μιλάω, βιβλίο μαθητή
	Παίζω και μιλάω, τετράδιο δραστηριότητας
	Παίζω και μιλάω, οδηγίες νηπιαγωγού
	Παίζω και μαθαίνω, βιβλίο μαθητή
	Παίζω και μαθαίνω, ασκήσεις και δραστηριότητες
	Παίζω και μαθαίνω, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό
	Βλέπω και διαβάζω, βιβλίο μαθητή
	Βλέπω και διαβάζω, τετράδιο δραστηριότητας
	Βλέπω και διαβάζω, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό
	Μαθαίνω να διαβάζω, βιβλίο μαθητή
	Μαθαίνω να διαβάζω, τετράδιο δραστηριότητας
	Διαβάζω και γράφω, βιβλίο μαθητή
	Διαβάζω και γράφω, τετράδιο δραστηριότητας
	Διαβάζω και γράφω, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό
	CD-ROM: διαβάζω-γράφω-τραγουδώ
	Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονίες του κόσμου, βιβλίο μαθητή

Διαγωνισμοί & Προκηρύξεις

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Διεθνής Διαγωνισμός μετακίνηση, διανομή, διατροφή για τους συμμετέχοντες στις δραστηριότητες θέρους 2008

Διαγωνισμός coffee break 2008

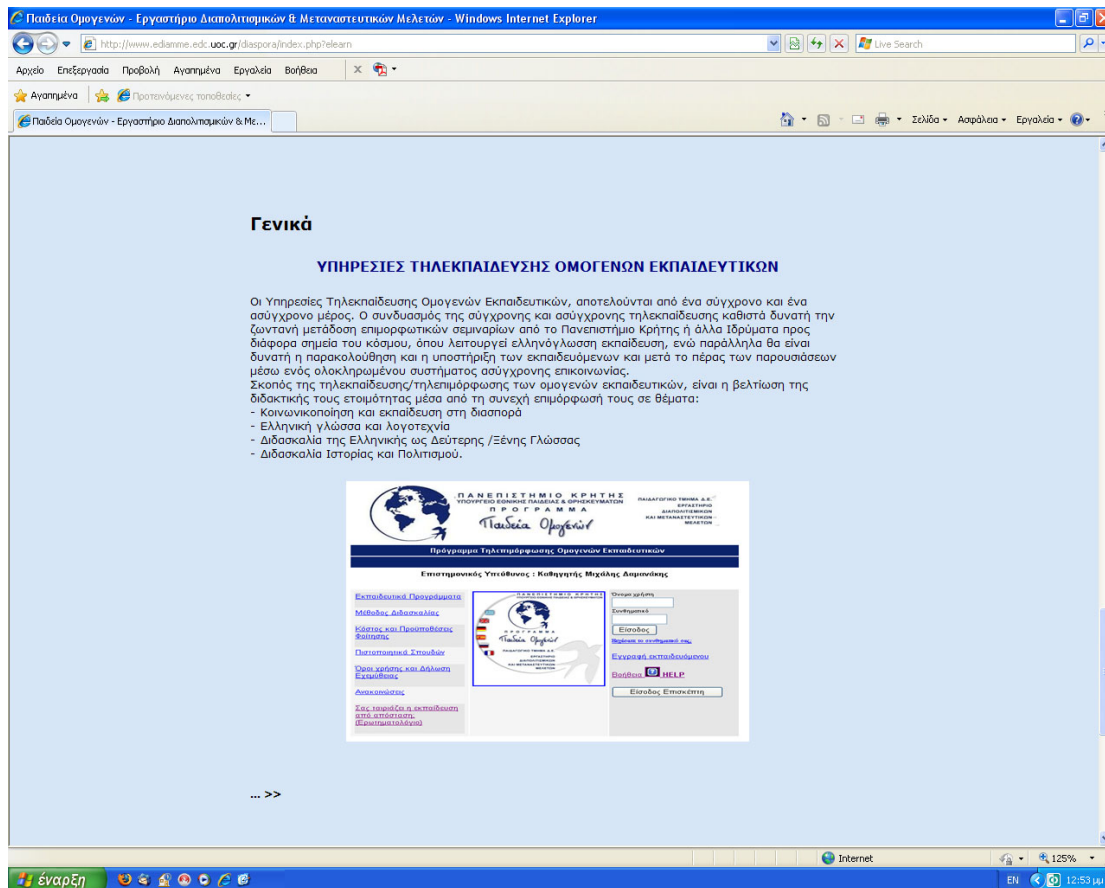
ΕΠΙΛΗΠΡΟΚΗΡΥΞΗ Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για Προπτυχιακούς φοιτητές

Εκδηλώσεις & Δραστηριότητες

Δελτίο Τύπου Σεμινάρια Επιμόρφωσης και Μετακαπαιδευσης θέρους 2008

9ο Φεστιβάλ Μαθητικού Θέατρου

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ ΟΜΟΓΕΝΩΝ



4.2.4 Οριζόντιες Υποδράσεις: Συνέδρια, συμπόσια, ημερίδες, πρακτικά συνεδρίων, μελέτες

Οι οριζόντιες υποδράσεις είχαν ως κύρια αποστολή τη στήριξη υλοποίησης των τριών κύριων δράσεων του έργου. Γι' αυτό στο πλαίσιο των υποδράσεων υλοποιούνταν δραστηριότητες με έντονο επιστημονικό και θεωρητικό περιεχόμενο. Οι θεωρητικές αναζητήσεις του έργου ξεκινούσαν στις *Ομάδες Εργασιών*, επεκτείνονταν σε συζητήσεις στο πλαίσιο των ετήσιων *Συναντήσεων Εργασίας* του συνόλου των επιστημόνων που εργάζονταν στο έργο και κατέληγαν σε *Διημερίδες/ Ημερίδες, Συμπόσια, Συνέδρια*, για να καταλήξουν ξανά στις *Ομάδες Εργασίας* που τις εφαρμόζουν πλέον για την παραγωγή υλικού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη συγγραφή μεθοδολογιών, το σχεδιασμό νέων πιο εξειδικευμένων μελετών κ.λπ. Δεν υπάρχει μελέτη, δηλαδή εφαρμοσμένη έρευνα, που να μην αποτέλεσε αντικείμενο δημόσιας συζήτησης πριν το σχεδιασμό της και μετά την υλοποίησή της.

Τα προϊόντα των οριζόντιων υποδράσεων είναι πλούσια και είναι επίσης αναρτημένα στον ιστοχώρο του έργου. Στο **παράρτημα 4.2.4** απαριθμούνται, έτσι ώστε ο αναγνώστης να αποκτήσει μια εικόνα.

5. Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στη διασπορά και η πολιτική της για τον ελληνικό πολιτισμό στο εξωτερικό

5.1 Η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση

Η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό είναι ένα αντικείμενο που υπερβαίνει τα όρια της παρούσας μελέτης, με την έννοια ότι δεν περιορίζεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση, αλλά και δεν αποτελεί αντικείμενο μόνο ενός θεσμού, επειδή η πολιτιστική πολιτική της Ελλάδας στο εξωτερικό δεν ασκείται από ένα αλλά πολλά Υπουργεία, όπως: Υπουργείο Παιδείας, Υπουργείο Πολιτισμού, Υπουργείο Εξωτερικών.

Για το λόγο αυτό, εμείς θα περιοριστούμε σε ένα παράδειγμα και θα αναδείξουμε ενδεικτικά τη σχέση μεταξύ της πολιτικής του κέντρου για την ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη διασπορά, από τη μια, και της γενικότερης πολιτικής του για την προώθηση της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, από την άλλη.

Προκαταβολικά ωστόσο κρίνονται αναγκαίες οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Σε χώρες όπου υπάρχουν οργανωμένες ελληνικές παρoικίες και οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση, η Ελλάδα είναι πολιτιστικά παρούσα, ανεξάρτητα αν ή ίδια ασκεί ή όχι πολιτιστική πολιτική. Και αυτό, γιατί η ελληνόγλωσση εκπαίδευση αποτελεί από μόνη της συστατικό στοιχείο της ελληνικής πολιτιστικής παρουσίας. Πολιτιστική πολιτική μπορεί, βέβαια, να ασκηθεί και σε χώρες όπου δεν υπάρχουν ελληνικές παρoικίες. Όμως, όπου υπάρχουν Έλληνες και η παρουσία τους αξιοποιηθεί, η πολιτιστική πολιτική λειτουργεί πολλαπλασιαστικά. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η σχέση μεταξύ πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής είναι, κατά κανόνα, αλληλοσυμπληρωματική. Αν και σε ποιο βαθμό το γεγονός αυτό αξιοποιείται από τις ελληνικές διπλωματικές υπηρεσίες και το Ελληνικό Ίδρυμα Πολιτισμού δεν εξετάζεται στο παρόν σημείο.

Εκείνο που επιλέξαμε ως παράδειγμα και που θα εξετάσουμε στο παρόν κεφάλαιο είναι η σχέση μεταξύ της προώθησης της ελληνικής γλώσσας μέσω του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσα (ΚΕΓ), από τη μια, και της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την άλλη. Και ακόμα πιο συγκεκριμένα, η σχέση μεταξύ του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας - και των σχετικών εξετάσεων- και του Εκπαιδευτικού Υλικού που έχει παραχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, το οποίο πρόγραμμα, χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, στο οποίο υπάγεται θεσμικά και το ΚΕΓ.

Οι αναλύσεις που ακολουθούν αποτελούν λίγο ως πολύ τα αποτελέσματα της 4^{ης} Ομάδας Εργασίας κατά τη Συνάντηση Εργασία από 28 έως 30 Ιουνίου 2010 στο ΚΕΓ στη Θεσσαλονίκη. Η εν λόγω Ο.Ε. είχε ως θέμα «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση ομογενών εξωτερικού» και συντονίστηκε από τον γράφοντα¹⁷.

Στη Συνάντηση εργασίας στη Θεσσαλονίκη υπήρξε συμφωνία απόψεων μεταξύ των τριών Ομάδων Εργασίας που είχαν ως αντικείμενο α) τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας στο εξωτερικό, β) ως δεύτερης γλώσσας στο

¹⁷ Τα αποτελέσματα της Ο.Ε., την οποία συντόνισε ο γράφον, υποβλήθηκαν ήδη στις 16 Ιουλίου ως ενδιάμεση έκθεση στο ΥΠΔΜΘ και επισυνάπτονται αυτούσια και στην παρούσα μελέτη (βλ. παράρτημα 5).

εσωτερικό και, γ) το πιστοποιητικό ελληνομάθειας, ως προς τα ακόλουθα τρία σημεία:

- α) επιμόρφωση εκπαιδευτικών,
- β) οριοθέτηση της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας και
- γ) σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος Παιδεία Ομογενών και των επιπέδων ελληνομάθειας (Ως προς το α) βλ. κεφάλαια 3.3.1 και 4.2.2.1).

Ως προς το β):

Για να προσεγγίσει και να συζητήσει κανείς ζητήματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας θα πρέπει να λάβει υπόψη του τρεις βασικές παραμέτρους:

- α) την ίδια τη γλώσσα, ως σύστημα και μέσο επικοινωνίας,
- β) το περιβάλλον, στο οποίο αυτή αναπτύσσεται και χρησιμοποιείται και
- γ) το υποκείμενο (μαθητές) ως χρήστη.

Ως προς το περιβάλλον και τους χρήστες διαπιστώνεται, ότι στην ελληνική διασπορά υπάρχουν ελληνόφωνες επικράτειες (κοινωνικοί χώροι), στις οποίες-παράλληλα προς τη γλώσσα της χώρας διαμονής- χρησιμοποιείται και η Ελληνική για την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών και συνδέεται με θεσμικούς ρόλους και επομένως μπορεί να διδαχθεί ως *δεύτερη γλώσσα*.

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, ωστόσο, η Ελληνική δεν χρησιμοποιείται πλέον για την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών και δεν συνδέεται με θεσμικούς ρόλους και επομένως η διδασκαλία της θα πρέπει να γίνει με βάση τη μεθοδολογία της ξένης γλώσσας. Γι' αυτό, λοιπόν, τα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό για το εξωτερικό οφείλουν να έχουν ως αντικείμενο τη διδασκαλία της *Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας* και σε καμιά περίπτωση ως *Μητρικής*.

Η Ελληνική δεν μπορεί πλέον να διδαχθεί ως *Μητρική Γλώσσα* στη διασπορά και επομένως δεν μπορεί να χρησιμοποιείται πλέον το εκπαιδευτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΟΕΔΒ), παρά μόνο ως υλικό αναφοράς. Εξαιρέση αποτελούν, σ' ένα βαθμό, τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία.

Προτείνεται, λοιπόν, η προώθηση και χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που έχει αναπτυχθεί για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας στο εξωτερικό και συγκεκριμένα:

1. Εφαρμογή των διαφοροποιημένων ανά ομάδα-στόχο Προγραμμάτων Σπουδών και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος Παιδεία Ομογενών και κατά περίπτωση χρήση και του υλικού που παράγεται επί τόπου.
2. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας.
3. Εφαρμογή ενδοσχολικών διαγνωστικών κριτηρίων για τη διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας και χορήγηση «Βεβαίωσης» ή «Ενδεικτικού Ελληνομάθειας» από το σχολείο /Τμήμα στο τέλος κάθε έτους φοίτησης.

Η χορήγηση *Βεβαίωσης* ή *Ενδεικτικού Ελληνομάθειας* είναι από παιδαγωγικής πλευράς σκόπιμη γιατί θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και ως κίνητρο για παιδιά και γονείς, ως προς τη φοίτηση στα ΤΕΓ, και από την άλλη θα ωθήσει τους εκπαιδευτικούς σε έναν εξορθολογισμό της οργάνωσης, λειτουργίας και αξιολόγησης των ΤΕΓ. Επίσης εκτιμούμε πως θα λειτουργήσει ενισχυτικά για τη συμμετοχή των μαθητών στις εξετάσεις για την απόκτηση του *Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας*.

Ως προς το γ):

Η παρουσίαση των σειρών εκπαιδευτικού υλικού και ομάδων-στόχων, που ακολουθεί σε μορφή πινάκων, γίνεται αναλυτικά γιατί πρέπει να αναδειχθεί η αντιστοίχιση μεταξύ του *Εκπαιδευτικού Υλικού* και των επιπέδων του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς* (ΚΕΠΑ).

5.2 Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό σε αντιστοίχιση με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ)

Πίνακας 5.1-1: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά (**ΦΕΚ 807/ 4. Ιουλίου 2007**)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ	
1. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ	
1.1. Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση <i>Σειρά υλικού: Πράγματα και Γράμματα</i>	
1.2 Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση <i>Σειρά υλικού: Ελληνικά με την παρέα μου</i>	
2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	
Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση <i>Σειρά υλικού: Μαργαρίτα</i>	
3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ	
Διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση <i>Σειρά υλικού: α) Εμείς και οι Άλλοι β) Από τη Ζωή των Ελλήνων της Διασποράς</i>	

Στον πίνακα 5.1-1 απεικονίζεται η συνολική δομή των Προγραμμάτων Σπουδών και κατονομάζονται οι σειρές του εκπαιδευτικού υλικού που συγγράφηκαν για κάθε Πρόγραμμα Σπουδών. Οι πίνακες 5.1-1α έως 5.1-1δ αποτελούν εξειδίκευση του πίνακα 5-1 και 5-4 αναφέρονται στην ταυτότητα της κάθε σειράς του υλικού.

Παρατήρηση:

*Κάθε μια από αυτές τις σειρές εκπαιδευτικού υλικού στηρίζεται σε αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών, εγκεκριμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και νομιμοποιημένο από το Υπουργείο Παιδείας, με βάση το **ΦΕΚ 807/4. Ιουλίου 2006**.*

Πίνακας 5.1-1α: Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σειρά υλικού:	Πράγματα και Γράμματα
Ομάδα – στόχος:	1η: Ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με περιορισμένη έστω επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική, οι οποίοι ξεκινούν με το υλικό του 1ου επιπέδου και συνεχίζουν με τα επόμενα.
Ηλικία μαθητών:	Από 5/6 έως 16 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης:	Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης:	Ημερήσια Σχολεία, Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας (ενταγμένα, απογευματινά, Σαββατιανά), Κανονικές Τάξεις με μόνο ελληνόγλωσσους μαθητές.
Διάρκεια σπουδών:	10 έτη x 4 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής:	Όλες
Επίπεδα υλικού:	<p>Τέσσερα (4)</p> <p>1ο επίπεδο: κατά προσέγγιση Προδημοτική – 2α τάξη. Προαναγνωστικό στάδιο/ Αλφαριθμητισμός/ Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.</p> <p>2ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 3η και 4η τάξη. Εμπέδωση και διεύρυνση των βασικών δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.</p> <p>3ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 5η και 6η τάξη. Καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.</p> <p>4ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 7η – 9η /10η τάξη. Καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και της επικοινωνιακής επάρκειας σε επίσημες / τυπικές καταστάσεις.</p>

Αντιστοίχιση

Επίπεδο πρώτο [Προδημοτική έως Β΄ τάξη] Προαναγνωστικό στάδιο/ Αλφαριθμητισμός/ Βασική ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Αντιστοιχεί στο Α1 επίπεδο του ΚΕΠΑ.

Επίπεδο δεύτερο [Γ΄ - Δ΄ τάξη] Εμπέδωση και διεύρυνση των βασικών δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Αντιστοιχεί στο Α2 επίπεδο του ΚΕΠΑ.

Επίπεδο τρίτο [Ε΄ -Στ΄ τάξη] Καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου

Αντιστοιχεί στο Β1 και εν μέρει στο Β2 επίπεδο του ΚΕΠΑ.

Επίπεδο τέταρτο [Α΄ - Γ΄ γυμνασίου] Καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόνομη παραγωγή γραπτού λόγου και της επικοινωνιακής επάρκειας σε επίσημες/ τυπικές καταστάσεις.

Αντιστοιχεί στο Β2 και στο Γ1 επίπεδο του ΚΕΠΑ.

Επίπεδο πέμπτο [Λυκειακές τάξεις] Ενασχόληση με την ελληνική γλώσσα και γραμματεία.

Αντιστοιχεί στο επίπεδο Γ2 του ΚΕΠΑ.

Πίνακας 5.1-1β: Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Ταχύρρυθμα Τμήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σειρά υλικού:	Ελληνικά με την παρέα μου I, II και Ελληνικά από κοντά
Ομάδα-στόχος:	2η: Ομοεθνείς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική.
Ηλικία μαθητών:	12 – 16 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης:	Δευτεροβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης:	Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής (ενταγμένα, απογευματινά, Σαββατιανά), Κανονικές Τάξεις με ελληνογλωσσους ή και αλλόγλωσσους μαθητές.
Διάρκεια σπουδών:	3 έτη x 4 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής:	Όλες
Επίπεδα υλικού:	Τρία (3) 1ο επίπεδο: Επικοινωνιακά αναγκαίο και γραμματικά βασικό. 2ο επίπεδο: Επικοινωνιακά κατάλληλο και γραμματικά επαρκές. 3ο επίπεδο: Γλωσσικά ακριβές.

Αντιστοίχιση

Ελληνικά με την παρέα μου I, αντιστοιχεί στο επίπεδο **A2** του ΚΕΠΑ.

Ελληνικά με την παρέα μου I, II αντιστοιχεί στο επίπεδο **B1** και εν μέρει **B2** του ΚΕΠΑ.

Ελληνικά από κοντά, συμπληρώνει το επίπεδο **B2** και αντιστοιχεί στο επίπεδο **Γ1** του ΚΕΠΑ.

Πίνακας 5.1-1γ: Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σειρά υλικού:	Μαργαρίτα
Ομάδα – στόχος:	3η: Ομοεθνείς μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή και «καθόλου» ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις. 4η: Αλλοεθνείς – αλλόγλωσσοι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μαθαίνουν την Ελληνική.
Ηλικία μαθητών:	6 – 12 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης:	Πρωτοβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης:	Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής (ενταγμένα, απογευματινά, σαββατιανά), Κανονικές Τάξεις με αλλοεθνείς ή και ομοεθνείς μαθητές χωρίς καθόλου γνώση της Ελληνικής, Ημερήσια Σχολεία.
Διάρκεια σπουδών:	6 έτη x 3 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής:	Όλες
Επίπεδα υλικού:	Τρία (3) 1ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 1η και 2α τάξη. Βασική ανάπτυξη των στοιχειωδών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου / αλφαριθμητισμός. 2ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 3η και 4η τάξη. Ανάπτυξη βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της εκφραστικής επάρκειας και των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. 3ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 5η και 6η τάξη. Καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας, ανάπτυξη και εμπέδωση των δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Αντιστοίχιση

1ο επίπεδο (Μαργαρίτα 1,2,3) αντιστοιχεί στο **A1 επίπεδο του ΚΕΠΑ**.

2ο επίπεδο (Μαργαρίτα 4,5) αντιστοιχεί στο **A2 επίπεδο του ΚΕΠΑ**.

3ο επίπεδο (Μαργαρίτα 5, 6) αντιστοιχεί στο **B1 επίπεδο του ΚΕΠΑ**.

4ο επίπεδο (Μαργαρίτα 7,8) αντιστοιχεί στο **B2 επίπεδο του ΚΕΠΑ**.

Πίνακας 5.1-1δ: Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σειρά υλικού:	α) Εμείς και οι Άλλοι β) Από τη Ζωή των Ελλήνων της Διασποράς
Ομάδα – στόχος:	Όλες
Ηλικία μαθητών:	6 – 16 ετών
Βαθμίδα εκπαίδευσης:	Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
Μορφή εκπαίδευσης:	Όλες
Διάρκεια σπουδών:	9 έτη x 3 ώρες εβδομαδιαίως
Χώρα διαμονής:	Όλες
Επίπεδα υλικού:	Τέσσερα (4) 1ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 1η και 2α τάξη. Το άτομο και η οικογένειά του (οικο - ιστορία). 2ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 3η και 4η τάξη. Το άτομο, η οικογένεια και ο περίγυρός του (τοπο-ιστορία). 3ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 5η και 6η τάξη. Χώρα προέλευσης και παροικίες (κοινωνιο- και εθνο-ιστορία). 4ο επίπεδο: κατά προσέγγιση 7η - 9η / 10η τάξη. Ελληνική και παροικιακή ιστορία σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο (εθνο- και κοσμο-ιστορία).

Αντιστοίχιση

Από γλωσσοεκπαιδευτικής πλευράς τα πέντε επίπεδα του ιστορικοπολιτιστικού υλικού εν δυνάμει αντιστοιχούν προς τα πέντε επίπεδα του γλωσσικού υλικού του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, όπως αυτά αντιστοιχήθηκαν με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς και του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας.

Πρόταση:

Με βάση την παραπάνω αντιστοίχιση, η οποία έχει επαρκώς τεκμηριωθεί από ειδικούς επιστήμονες σε κείμενα που έχουν κατατεθεί και στο ΚΕΓ, μπορεί να διατυπωθεί η ακόλουθη, τεκμηριωμένη πλέον, πρόταση:

Εφαρμογή των παραπάνω διαφοροποιημένων ανά ομάδα-στόχο Προγραμμάτων Σπουδών και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος Παιδεία Ομογενών στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά καθώς και για την προετοιμασία προς απόκτηση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας.

Η μετουσίωση της παραπάνω πρότασης σε εκπαιδευτική πράξη προϋποθέτει μια πολιτική από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας που θα παρέχει θεσμικά κατοχυρωμένες δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ των φορέων, που διαθέτουν την επιστημονική γνώση και την τεχνογνωσία, μεταξύ τους καθώς και με τους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι υπάρχουσες δυνατότητες για την ενίσχυση της ελληνομάθειας στη διασπορά και εν γένει στο εξωτερικό.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, κρίνεται σκόπιμη η θεσμική κατοχύρωση μιας ισότιμης συνεργασίας μεταξύ του *Πανεπιστημίου Κρήτης* (δημιουργού των Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά) και του *Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας* (υπεύθυνου, μεταξύ των άλλων, για το Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας).

5.3 Η σχέση μεταξύ της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας

Η σύνδεση του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* με την απόκτηση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας και κατά συνέπεια και με τις σχετικές εξετάσεις, δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα και κινδύνους. Γι' αυτό κρίνονται σκόπιμες οι ακόλουθες παρατηρήσεις.

- Η αξιολόγηση και οι συνακόλουθες ταξινομήσεις και επιλογές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και σ' ένα βαθμό και κάθε επιμέρους εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μ' αυτή την έννοια, οι αξιολογήσεις και ιδιαίτερα οι εξετάσεις, ως μηχανισμός αξιολόγησης, ταξινόμησης και επιλογής, προσδιορίζονται από τη δομή, τους στόχους τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης και όχι αντιστρόφως. Ο *προσανατολισμός της εκπαίδευσης στις εξετάσεις* μπορεί να αποβεί μοιραίος για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευόμενους, όπως μας διδάσκει το παράδειγμα του *Λυκείου στην Ελλάδα*.
- Το γεγονός, α) ότι στην περίπτωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά έχουμε να κάνουμε με πολλά και διαφορετικά συστήματα, β) ότι μερικά από αυτά τα συστήματα διαθέτουν δικούς τους μηχανισμούς για την αξιολόγηση της ελληνομάθειας, γ) ότι υπάρχουν πολλές και διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. κεφ. 3.1) και δ) ότι τα κίνητρα και η στοχοθεσία των μαθητών και των οικογενειών τους ποικίλουν, δυσχεραίνει την άμεση σύνδεση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Σε κάποιες χώρες, μάλιστα, που ασκούν εποπτεία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, οι εξετάσεις για το Π.Ε. καθίστανται «περιττές», καθώς ένα είδος πιστοποίησης γίνεται από το ίδιο το κράτος διαμονής (π.χ. Αυστραλία).
- Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι μια σύνδεση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με την *προοπτική* απόκτησης του Π.Ε. είναι αδύνατη. Αντίθετα μάλιστα, όπως προκύπτει από τις αναλύσεις του προηγούμενου κεφαλαίου (5.2) αυτή είναι δυνατή, λόγω του ότι τα υπάρχοντα Προγράμματα Σπουδών και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό βρίσκονται σε αντιστοιχία με το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ)*.
- Δεν είναι όμως σκόπιμο, αλλά ούτε και πάντα δυνατό, να επιδιωχθεί μέσα από μια συνειδητή *εκπαιδευτική πολιτική* μια άμεση σύνδεση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με την απόκτηση του Π.Ε. Νόημα έχει η *προοπτική*, όταν και όπου

η οργάνωση και οι συνθήκες λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης το επιτρέπουν.

- Στο ίδιο πνεύμα έχει νόημα το ΚΕΠΑ για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Δεν μπορεί όμως αυτό να αποτελέσει γνώμονα, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η ελληνόγλωσση εκπαίδευση τελεί υπό την εποπτεία των αρχών της χώρας διαμονής.

Κλείνοντας και απαντώντας συνολικά στο ερώτημα ως προς τη σχέση της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διασπορά με τις εξετάσεις του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας μπορούμε να διατυπώσουμε την ακόλουθη **θέση**:

Δεν καθορίζουν οι εξετάσεις ως μέρος το όλον, αντιστρόφως συμβαίνει. Δηλαδή, δεν θα προσδιορίσουν οι εξετάσεις του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας την οργάνωση, τη λειτουργία, τη στοχοθεσία και τα περιεχόμενα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Αντίθετα, θα ήταν αποτελεσματικότερο αν οι εξετάσεις του Π.Ε. ελάμβαναν υπόψη τους: την οργάνωση, τη λειτουργία, τη στοχοθεσία, τα περιεχόμενα και εν γένει την αυτονομία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

6. Ανασκόπηση και αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του κέντρου

6.1 Σύντομη αξιολογική ανασκόπηση

Η κορύφωση της μεταπολεμικής μετανάστευσης καθώς και η ανάδυση των εκπαιδευτικών ζητημάτων συμπίπτουν με δικτατορία στην Ελλάδα. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο, ότι το πρώτο Νομοθετικό Διάταγμα (Ν.Δ). 695 «περί εκπαίδευσεως ελληνοπαίδων εξωτερικού» (ΦΕΚ 221/12-10-1970) θεσπίστηκε επί χούντας.

Επίσης, κυβέρνηση της χούντας θέσπισε τον Μάρτιο του 1974 το Ν.Δ. 339 (ΦΕΚ 61/11-3-1974) «περί ιδρύσεως και λειτουργίας Γυμνασίου Απόδημων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας», «σκοπόν έχον την επί τη βάσει των αξιών του Ελληνικού και Χριστιανικού πολιτισμού διαπαιδαγώγησιν και μόρφωσιν Ελληνοπαίδων εξωτερικού» (άρθρο 1, παρ.1).

Με το Ν.Δ. 695/1970 ουσιαστικά επιχειρήθηκε η μεταφύτευση του ελλαδικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διασπορά¹⁸. Επίσης, οι Συνταγματάρχες επεδίωξαν μέσα από την απόσπαση επιλεγμένων εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με επίσης επιλεγμένους διπλωμάτες να μεταφέρουν την ιδεολογία τους στις ελληνικές μεταναστευτικές Κοινότητες και στο βαθμό του δυνατού να τις κατευθύνουν. Αυτή η πολιτική οδήγησε σε συγκρούσεις και διχασμό πολλές μεταναστευτικές Κοινότητες και άφησε πίσω της πολλές «πληγές», τις οποίες κλήθηκαν να θεραπεύσουν οι δημοκρατικά εκλεγμένες ελληνικές κυβερνήσεις της Ν.Δ., κατά την περίοδο 1974-1981, και του ΠΑΣΟΚ, κατά την περίοδο 1981-1989.

Στη Γερμανία, για παράδειγμα υπήρχε μια σαφής διαχωριστική, ιδεολογική γραμμή μεταξύ των προοδευτικών και αντιστασιακών εργατικών Κοινοτήτων και των αντιστασιακών οργανώσεων, από τη μια, και του «Συνδέσμου Ελλήνων Γερμανίας», από την άλλη, μια χουντική οργάνωση, με παρακλάδια σ' όλα τα αστικά κέντρα της Γερμανίας με σημαντική παρουσία Ελλήνων.

Κατά την περίοδο 1974-1981, οι κυβερνήσεις της Ν.Δ. φρόντισαν, κατ' αρχήν, για τη δημιουργία ενός ειρηνικού κλίματος και στη διασπορά. Σ' αυτό συνέβαλε σημαντικά και η νομιμοποίηση του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας, το 1974. Στο χώρο της εκπαίδευσης φρόντισαν κυρίως για τη στελέχωση των Γραφείων Εκπαίδευσης, για απόσπαση εκπαιδευτικών προς κάλυψη των υπαρχουσών διδακτικών αναγκών και για την αποστολή του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούνταν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ιδιαίτερο βάρος είχε δοθεί στη Γερμανία όπου τα εκπαιδευτικά προβλήματα χρόνιζαν και είχαν πλέον καταστεί εκρηκτικά κατά τη δεκαετία του 1970.

¹⁸ Σύμφωνα με το Ν.Δ., στα σχολεία που λειτουργούν «μερίμνη των ελληνικών προξενικών αρχών» ή «υπ' ευθύνην αναγνωρισμένων ελληνικών κοινοτήτων ή ελληνικών ορθόδοξων εκκλησιαστικών αρχών ή ιδρυμάτων του εξωτερικού» ή τέλος λειτουργούν «ως ιδιωτικά σχολεία»

«1.. (...) διδάσκονται τα προβλεπόμενα δια τα αντίστοιχα δημόσια σχολεία της ημεδαπής μαθήματα και εφαρμόζεται, το ισχύον εν τη ημεδαπή αναλυτικόν και ωρολόγιον πρόγραμμα διδασκαλίας, επιτρεπομένης της διδασκαλίας και ετέρων μαθημάτων, ως και μετ' έγκρισιν του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της παρεκκλίσεως εκ του προγράμματος διδασκαλίας, αναλόγως των τοπικών συνθηκών.

2. Όπου δεν επιτρέπεται η λειτουργία αυτοτελών ελληνικών σχολείων, δύναται να λειτουργήσουν συμπληρωματικά τοιαύτα των ξένων σχολείων δια της ενσωματώσεως εις το πρόγραμμα τούτων των ελληνιστί διδασκομένων μαθημάτων (Ελληνικής γλώσσης, Θρησκευτικών, Ιστορίας και Γεωγραφίας της Ελλάδος) ή ανεξάρτητα απογευματινά ελληνικά σχολεία, εις α διδάσκονται τα προμνησθέντα μαθήματα» (Ν.Δ. 695/70, άρθ. 1).

Το γεγονός ότι κατά την εν λόγω περίοδο δεν υπήρχε μια σαφής μεταναστευτική πολιτική αντανakλούσε και στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτή συνήθως κινούνταν μεταξύ της ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής και της προοπτικής μιας ενδεχόμενης «παλιννόστησης» και (επαν)ένταξης στο ελλαδικό σύστημα. Στην περίπτωση της Γερμανίας, αυτή η «διπλή στρατηγική» εκφράστηκε μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μέτρο, τις λεγόμενες «Δίγλωσσες Τάξεις» (βλ. Χάρης 2004).

Οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ διέθεταν μια πιο σαφή μεταναστευτική και εκπαιδευτική πολιτική πρόταση. Το ΠΑΣΟΚ ως κίνημα και ως κυβέρνηση φαίνεται να είχε πιστέψει τότε και να επένδυε στην παλιννόστηση. Προπάντων στην παλιννόστηση επιστημονικού, αλλά και ειδικευμένου εργατικού δυναμικού που θα συνέβαλε στην ανάπτυξη της χώρας. Γι' αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική του εστίαζε ιδιαίτερα στην παροχή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε αυτόνομες σχολικές μονάδες. Η δική του πρόταση στην περίπτωση της Γερμανίας, για να μείνουμε σ' αυτό το παράδειγμα, ήταν η ίδρυση *αναπληρωματικών Ελληνικών Σχολείων* (Ersatzschulen). Μια πρόταση που δεν έγινε δεκτή από τη γερμανική πλευρά με αποτέλεσμα να οδηγηθούν οι κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ στην ίδρυση και λειτουργία *συμπληρωματικών Ελληνικών Σχολείων* (Ergänzungsschulen)¹⁹, δηλαδή τα γνωστά σήμερα αμιγή Ελληνικά Σχολεία.

Ο προσανατολισμός του ΠΑΣΟΚ στην παλιννόστηση ενισχύονταν και από το γεγονός ότι στη δεκαετία του 1980 υπήρχε ένα έντονο κίνημα παλιννόστησης, πράγμα που οδήγησε και στην ίδρυση *Σχολείων Παλινοστούντων*, στην Αττική το 1984 (Π.Δ. 435/84) για μαθητές από *αλλόφωνες χώρες* και στη *Θεσσαλονίκη* το 1985 (Π.Δ. 396/95) για μαθητές από *γερμανόφωνες χώρες*.

Όμως, ότι η πολιτική της παλιννόστησης δεν ήταν μακράς πνοής πολιτική, φάνηκε ήδη στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980. Η πολιτική αυτή, ωστόσο, είχε ήδη συμβάλει στην εδραίωση του διπλού εκπαιδευτικού συστήματος ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, αμιγή *Ελληνικά Σχολεία*, από τη μία, *ΤΕΓ* από την άλλη.

Αυτή η πολιτική της «διπλής στρατηγικής» που ουσιαστικά εφαρμόστηκε και από τα δύο κόμματα εξουσίας, Ν.Δ. και ΠΑΣΟΚ, ενισχύονταν από την αντίστοιχη πολιτική της «διπλής στρατηγικής» της Γερμανίας (*Doppelstrategie*), σύμφωνα με την οποία προωθούνταν από τη μια η πλήρης ένταξη στο γερμανικό σύστημα όσων επιθυμούσαν να μείνουν και η παλιννόστηση για τους λοιπούς.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 η διδασκαλία της «γλώσσας προέλευσης», ή «μητρικής γλώσσας» όπως ονομαζόταν τότε, νομιμοποιούνταν πολιτικά με το επιχείρημα της παλιννόστησης. Η λογική αυτή νομιμοποιήθηκε μάλιστα και σε επίπεδο *Ευρωπαϊκής Ένωσης*, τότε ΕΟΚ, με την *Οδηγία 77/486/ΕΟΚ*.

Από παιδαγωγικής πλευράς, μια τέτοια επιχειρηματολογία δεν είναι ισχυρή, γιατί το δικαίωμα ενός δίγλωσσα κοινωνικοποιούμενου παιδιού να αναπτύξει και τις δύο γλώσσες του δεν εξαρτάται από τους ενδεχόμενους μελλοντικούς προσανατολισμούς της οικογένειάς του, αλλά από το ατομικό του δικαίωμα να αναπτύξει όλες τις δυνατότητές του και να εξελιχθεί σε μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Όμως, αυτό ήταν το πνεύμα της εποχής στην Ευρώπη και σ' αυτό το πνεύμα κινήθηκαν όλες οι ελληνικές κυβερνήσεις μέχρι την ψήφιση του νόμου 2413/96.

¹⁹ Τα αναπληρωματικά σχολεία θα αναγνωρίζονταν από τη γερμανική πλευρά και θα συγχρηματοδοτούνταν. Επίσης, θα χορηγούσαν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών. Αντίθετα τα συμπληρωματικά λειτουργούν μόνο κατόπιν ειδικής άδειας, δεν επιχορηγούνται από γερμανικής πλευράς και δεν αναγνωρίζονται οι τίτλοι σπουδών. Αυτό και ισχύει για τα σημερινά αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία.

Έτσι, η ελλαδοκεντρική λογική που δρομολογήθηκε με το Ν.Δ. 695/70 επιβίωσε λίγο ως πολύ μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990.

Βέβαια, μια στροφή στον τρόπο προσέγγισης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά παρατηρείται ήδη στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Μετά από αίτηση του Υπουργείου Παιδείας και ειδικών επιστημόνων χρηματοδοτήθηκε την περίοδο 1986-1992 από την Ευρωπαϊκή Ένωση (τότε ΕΟΚ) ένα πρόγραμμα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία – το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με ευθύνη ειδικών επιστημόνων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Την ίδια περίοδο το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και η Αρχιεπισκοπή Αμερικής προώθησαν ένα δεύτερο πρόγραμμα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α. – το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με την Αρχιεπισκοπή Αμερικής και χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας.

Ας υπογραμμιστεί, επίσης, ότι η συζήτηση περί καταρτίσεως ενός νόμου που θα αντικαθιστούσε το Ν.Δ. 695/70 είχε ήδη ξεκινήσει περί το 1979/80²⁰. Μεσολάβησε όμως η κυβερνητική αλλαγή το 1981, με συνέπεια να διακοπεί η συζήτηση και να ξεκινήσει εκ νέου το 1987 με τη συγκρότηση μιας «Ομάδας Εργασίας» η οποία επεξεργάστηκε ένα «Προσχέδιο Νόμου για την εκπαίδευση και την παιδεία των Ελληνοπαίδων εξωτερικού», το οποίο μάλιστα κατατέθηκε το 1989 στη Βουλή των Ελλήνων. Είχε μάλιστα προηγηθεί Συνέδριο το Μάρτιο του ίδιου έτους με συμμετοχή εκπροσώπων των αποδήμων απ' όλο τον κόσμο και με κύριο αντικείμενο την παιδεία και την εκπαίδευση των Ελλήνων εξωτερικού.

Το νομοσχέδιο δεν συζητήθηκε και δεν ψηφίστηκε τότε και έτσι το σχολικό έτος 1994/95, με ευθύνη μιας άλλης αυτή τη φορά «Επιτροπής», το νομοσχέδιο «επικαιροποιήθηκε» μέσα από ταχύρρυθμες διαδικασίες και κατευθύνθηκε στη Βουλή για να ψηφιστεί τον Ιούνιο του 1996 ως ο νόμος 2413.

Το σχέδιο νόμου του 1989 ουσιαστικά συμπληρώθηκε ως προς δύο σημεία. Το πρώτο και σημαντικότερο είναι το κεφάλαιο I, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*²¹, προς αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων των παιδιών των μεταναστών στο εσωτερικό. Το δεύτερο σημαντικό σημείο είναι η ίδρυση του *Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (ΙΠΟΔΕ) (Κεφάλαιο Β' του νόμου) προς αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων τόσο των «αλλοδαπών και παλιννοστώντων» στην Ελλάδα όσο και των Ομογενών στο εξωτερικό.

Οι ταχύρρυθμες διαδικασίες επικαιροποίησης του νομοσχεδίου του 1989, αλλά και η αλλαγή των μελών της «Ομάδας Εργασίας» δεν άφησαν περιθώρια επεξεργασίας των κοσμοϊστορικών γεγονότων που μεσολάβησαν μεταξύ 1989 και 1996 και ενσωμάτωσης στο νομοσχέδιο συγκεκριμένων διατάξεων που θα αφορούσαν στην παιδεία και εκπαίδευση των Ομογενών σε χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (ιστορική διασπορά). Έτσι, ουσιαστικά το νομοσχέδιο του 1989 για τον *Απόδημο Ελληνισμό* έγινε το 1996 νόμος για το σύνολο της *Ομογένειας*. Οι συνέπειες αυτής της *αδυναμίας* του νόμου είναι και σήμερα αισθητές.

Ένα δεύτερο σημείο του νόμου 2413/96, που δεν συνιστά *αδυναμία*, αλλά *λάθος στρατηγικής σημασίας* είναι η αποστολή του ΙΠΟΔΕ. Ουσιαστικά ιδρύθηκε ένα δεύτερο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που θα είχε νόημα αν είχε ως αντικείμενό του μόνο την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.

Η σύμπτυξη Ομογενών του εξωτερικού, Ρομά, Μουσουλμανοπαίδων, Παιδιών Παλιννοστώντων και Μεταναστών ήταν τόσο από παιδαγωγικής όσο και από

²⁰ Δυστυχώς, τα όποια πρακτικά και οι όποιες προτάσεις της εποχής δεν βρέθηκαν στα αρχεία της τότε Δ/νσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού.

²¹ Αυτό το κεφάλαιο το επεξεργάστηκε μια άλλη, δεύτερη Επιτροπή.

πολιτικής πλευράς λάθος, οι συνέπειες του οποίου είναι σήμερα πλέον οφθαλμοφανείς. Το ΙΠΟΔΕ, στο βαθμό που του δόθηκε η ευκαιρία να λειτουργήσει και να παράξει έργο, εστίασε στα τρέχοντα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» στην Ελλάδα, παραμελώντας εκ των πραγμάτων τα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

Το παράδειγμα του ΙΠΟΔΕ δείχνει πόσο προβληματική μπορεί να είναι η ένταξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού σε θεσμούς που έχουν ως αντικείμενο τα εκπαιδευτικά θέματα του εσωτερικού.

Στο πρόβλημα αυτό θα επανέλθουμε παρακάτω, αφού σχολιάσουμε σύντομα το νόμο 2413/96.

Η κατάρτιση του νομοσχεδίου και η ψήφιση του Νόμου 2413/1996 «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ τ.Α., 124/17-06-1996) συμπίπτει με τη συζήτηση περί συγκρότησης του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (ΣΑΕ) και με την πορεία προς την Α΄ Οργανωτική Συνέλευσή του, το Δεκέμβριο του 1995 στη Θεσσαλονίκη, πράγμα που δεν άφησε ανεπηρέαστη τουλάχιστο τη συζήτηση γύρω από το νόμο και τη σχετική εισηγητική έκθεση.

Μελετώντας κανείς τον ίδιο το νόμο 2413/96, τη σχετική εισηγητική έκθεση καθώς και τα σχετικά πρακτικά της Βουλής, μπορεί να καταλήξει αβίαστα στις ακόλουθες διαπιστώσεις. Για πρώτη φορά, αποτελούν η *πολυπολιτισμικότητα*, ο *πολιτισμικός πλουραλισμός* και η *πολιτισμική ιδιαιτερότητα* αφετηριακά στοιχεία μιας εισηγητικής έκθεσης σ' ένα νομοσχέδιο, το οποίο αφορά στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, αλλά και στην εκπαίδευση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» στο εσωτερικό. Για πρώτη φορά, γίνεται ρητά λόγος για *ιστορία*, για *πλούτο* και *γνώση* της διασποράς.

Στην εισηγητική έκθεση αναφέρεται επίσης ρητά ότι το πνεύμα του νόμου είναι «*ελληνοκεντρικό*», και όχι «*ελλαδοκεντρικό*». Επίσης υπογραμμίζεται ότι η παρέμβαση του κέντρου στη διασπορά «*είναι και διαπολιτισμική, βλέποντας τον ελληνικό πολιτισμό ως συμβολή στον εμπλουτισμό ενός ευρύτερου ευρωπαϊκού και διεθνούς πολιτισμού, αλλά και βλέποντας ισότιμα και τους πολιτισμούς των άλλων λαών με τους οποίους συναντιέται ο δικός μας*» (εισηγητική έκθεση IV, 5).

Η ενδιαφέρουσα και σημαντική διαπίστωση, ωστόσο, είναι ότι η νέα «*διαπολιτισμική προσέγγιση*» συνδέεται άμεσα και συζητείται σε σύζευξη με την «*εθνική*», έτσι ώστε να γίνεται τόσο στην εισηγητική έκθεση (σελ. 2) όσο και στα σχετικά πρακτικά της Βουλής (συνεδρία ΡΙΣΤ΄ - 2 Μαΐου 1996), λόγος για μια «*διαπολιτισμική εθνική στρατηγική για τον Ελληνισμό*». Η σύζευξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης με την εθνική δημιουργεί εννοιολογικές συγχύσεις και οδηγεί στην έμμεση ακύρωση της πρώτης, λόγω της ιστορικά διαμορφωμένης επικυριαρχίας της δεύτερης. Εντούτοις παραμένει γεγονός, ότι για πρώτη φορά στη νεοελληνική ιστορία επιχειρείται μια μετακίνηση από την *εθνική* προς τη *διαπολιτισμική εκπαιδευτικοπολιτική προσέγγιση*.

Γεγονός είναι, επίσης, ότι για πρώτη φορά το *εθνικό κέντρο* διαμόρφωσε ένα *δεσμευτικό για τον εαυτό του πλαίσιο*, το οποίο δεν αρκείται στη συστηματοποίηση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης στη διασπορά, αλλά προχωρά στη δημιουργία δομών και στη διάνοιξη προοπτικών για την ενδυνάμωση και βελτιστοποίηση της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διασπορά.

Με βάση το νόμο 2413/96 αποσπώνται εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό, επιλέγονται και αποσπώνται Συντονιστές Εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα ελληνικά Γενικά Προξενεία ή Πρεσβείες στο εξωτερικό, αποστέλλεται εκπαιδευτικό υλικό και,

τέλος, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «*Παιδεία Ομογενών*», στο οποίο αναφερθήκαμε διεξοδικά στο κεφάλαιο 4.

Καταλήγοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (το έτος 1996 αποτελεί έτος σταθμό) παρατηρούνται δύο τάσεις αναφορικά με τη σχέση κέντρου και διασποράς. Η μια, που είναι και η κυρίαρχη, κινείται στη λογική της *μέριμνας* και της *παρέμβασης* του εθνικού κέντρου στη διασπορά, ενώ η δεύτερη επιχειρεί να εγκαινιάσει μια *αμφίδρομη και ισότιμη σχέση* μεταξύ κέντρου και διασποράς, το πολιτικό περιεχόμενο της οποίας, όμως, παραμένει ζητούμενο και σήμερα ακόμα (βλ. επίσης κεφ 2.4).

Ο νόμος 2413/96, παρά τις επιμέρους αδυναμίες του, κινείται στη δεύτερη λογική. Γι' αυτό και το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών*, το οποίο χρηματοδοτήθηκε για να μετουσιώσει το νόμο σε εκπαιδευτική πράξη ως προς την κατάρτιση Π.Σ., την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, κινήθηκε επίσης στο *πνεύμα της ισοτιμίας, της αμοιβαιότητας και της αμφίδρομης σχέσης κέντρου-διασποράς*. Εκτιμούμε δε, ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος προσδίδουν εκπαιδευτικό νόημα και περιεχόμενο στη *σχέση κέντρου-διασποράς*.

Καταλήγοντας κρίνουμε σκόπιμη την ακόλουθη αξιολογική παρατήρηση. Η επιστημονική γνώση που υπήρχε γύρω από την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά μέχρι και την ψήφιση του νόμου 2413/96 ήταν πολύ περιορισμένη, σε σύγκριση με σήμερα. Όμως και η έστω περιορισμένη επιστημονική γνώση δεν αξιοποιήθηκε επαρκώς κατά την κατάρτιση του νομοσχεδίου και το συνακόλουθο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι ανάλογα με την ιδεολογία του κάθε κόμματος και την κοσμοθεωρία του κάθε υπουργού παρατηρούνται διαφοροποιήσεις προπάντων σε επίπεδο εφαρμογής του νόμου, γιατί επί της αρχής δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κομμάτων εξουσίας. Και τα δύο κόμματα είχαν ψηφίσει το νόμο και τα δύο κόμματα είχαν, για παράδειγμα, συμφωνήσει με τη σταδιακή κατάρτιση των αμιγών Ελληνικών Σχολείων. Είχαν όμως διαφωνήσει ως προς την ίδρυση και αποστολή του ΙΠΟΔΕ.

Τα προβλήματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των πολιτικών που δεν συνδυάζουν *επιστημονικό και πολιτικό λόγο* εμφανίζονται το αργότερο κατά την εφαρμογή τους. Γι' αυτό θα στραφούμε στη συνέχεια στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά και θα επιχειρήσουμε, μέσα από επιλεγμένα παραδείγματα, να συζητήσουμε κάποιες, κατά την κρίση μας, αδυναμίες της.

6.2 Εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική

6.2.1 Οι ελλαδικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εξωτερικού: η περίπτωση αξιολόγησης/έγκρισης, αναπαραγωγής και διάχυσης του εκπαιδευτικού υλικού

Το σχολιασθέν, στο προηγούμενο κεφάλαιο, παράδειγμα του ΙΠΟΔΕ αποτελεί τεκμήριο για τον κίνδυνο παραμέλησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, και εν γένει εκτός των ελλαδικών συνόρων, όταν αυτή ενταχθεί στους ελλαδικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Προς ενίσχυση και πληρέστερη τεκμηρίωση αυτής της θέσης θα αναφέρουμε σ' αυτό το κεφάλαιο και άλλα παραδείγματα και εμπειρίες, τα οποία άπτονται της αξιολόγησης/έγκρισης, αναπαραγωγής και διάχυσης του εκπαιδευτικού υλικού, ξεκινώντας από τον *Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων* (ΟΕΔΒ).

Η εκτύπωση και διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση εξωτερικού είναι, ως γνωστό, ενταγμένη στις δομές του ΟΕΔΒ. Δεν προτιθέμεθα να αξιολογήσουμε τις δομές και τη λειτουργία του ΟΕΔΒ. Όμως ως προς τις πρακτικές του και τις επιδόσεις του σε σχέση με την αναπαραγωγή και διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού του έργου *Παιδεία Ομογενών* έχουμε να αναφέρουμε, εντελώς συνοπτικά, τα ακόλουθα:

- Η εκτύπωση του εκπαιδευτικού υλικού για το εξωτερικό έπεται πάντα εκείνης για το εσωτερικό.
- Σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό CDRom, DVD, αφίσες, πολύχρωμες καρτέλες κ.λπ., δύσκολα ή και καθόλου αναπαράγονται.
- Η αποστολή του εκπαιδευτικού υλικού στο εξωτερικό κατά κανόνα καθυστερεί πολύ. Και το χειρότερο δεν γίνεται πάντα σωστά. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη λανθασμένη αποστολή 40 και πλέον χαρτοκιβωτίων στον Καναδά, με μερικές εκατοντάδες βιβλία Αριθμητικής της Δ' Δημοτικού και επίσης μερικές εκατοντάδες βιβλία για διδασκαλία της Αγγλικής επίσης στο Δημοτικό. Όπως δε μας είπε ο τότε (4-9-2006) υπεύθυνος για θέματα εκπαίδευσης στην Ορθόδοξη Μητρόπολη Καναδά, επειδή η επιστροφή είναι οικονομικά ασύμφορη, τα «άχρηστα βιβλία» πολτοποιούνται με αποτέλεσμα να κατασπαταλούνται σημαντικά ποσά. Με την ίδια αποστολή - Οκτώβριος 2006, το σχολικό έτος λειτουργούσε ήδη δύο μήνες- είχε σταλεί το Τετράδιο Δραστηριοτήτων «Ο Κόσμος των Ελληνικών» αλλά όχι και το βιβλίο για τον μαθητή.
- Το υλικό δεν διατίθεται στην αγορά στην Ελλάδα, ώστε να το προμηθευτεί ο κάθε ενδιαφερόμενος, με το αιτιολογικό ότι έχει παραχθεί για να αποστέλλεται μόνο στο εξωτερικό.

Τα παραπάνω σίγουρα δεν οφείλονται αποκλειστικά στον ΟΕΔΒ, αλλά θα πρέπει να θεωρηθούν συνδυαστικά με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας. Έχοντας συνείδηση αυτού του γεγονότος προκαλέσαμε το 2007 κοινή σύσκεψη της Ειδικής Γραμματέα ΠΟΔΕ και της διοίκησης του ΟΕΔΒ, με στόχο τη δημιουργία ενός ειδικού «*Τμήματος Διάχυσης Εκπαιδευτικού Υλικού στο Εξωτερικό*» στον ΟΕΔΒ, το οποίο θα εξειδικευόταν στο αντικείμενο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Παρά τις καλές προθέσεις και ενέργειες της Ειδικής Γραμματέα, ο ΟΕΔΒ δεν «μπόρεσε» ποτέ να αντιμετωπίσει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό ως αυτόνομο αντικείμενο και να επιλύσει τα προβλήματα αποστολής υλικού.

Ένα δεύτερο παράδειγμα αποτελεί το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* (Π.Ι.) σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και τη σχετική γνωμοδότηση προς το Υπουργείο Παιδείας. Παρόλο που το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατέβαλε προσπάθειες και είχε διαχωρίσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* από εκείνη του υλικού για τα ελλαδικά σχολεία, αναθέτοντας σε «εξειδικευμένο»²² προσωπικό την αξιολόγηση του υλικού για το εξωτερικό, προτεραιότητα είχε πάντα το υλικό για την Ελλάδα. Αυτή η ιεράρχηση δεν ήταν μεν θεσμικά κατοχυρωμένη, όμως ανεπισήμως συχνά μας διεμήνυαν ότι καθυστερεί η αξιολόγηση του υλικού εξωτερικού, λόγω επιτακτικών αναγκών της εκπαίδευσης στο

²² Το γεγονός ότι δεν υπήρχε πάντα συνέπεια κατά την αξιολόγηση του υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*, δημιουργεί αμφιβολίες κατά πόσο οι αξιολογητές ήταν πράγματι «εξειδικευμένοι» και κατά πόσο έκριναν το εκάστοτε υλικό με συγκεκριμένα κριτήρια, που συνάδουν με τη μεθοδολογία διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας.

εσωτερικό. Και είναι εκ των πραγμάτων, αναμενόμενο να δίδεται προτεραιότητα στα θέματα του εσωτερικού.

Και στα δύο προαναφερθέντα παραδείγματα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν έχει δικό της *status* και δικούς της κανόνες λειτουργίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει *συνέχεια*, να μην υπάρχει «διοικητική μνήμη», να χάνεται στους μηχανισμούς της γραφειοκρατίας.

Αντίθετα, θεσμοί που είχαν ως μόνο αντικείμενο τους απόδημους Έλληνες, όπως η «Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού», ή την εκπαίδευσή τους, όπως η «Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού», και αποδοτικά εργάστηκαν – στο πλαίσιο πάντα των ελληνικών συνθηκών και δυνατοτήτων – και *διοικητική μνήμη* διαθέτουν και τη *συνέχεια* μπορούν να διασφαλίσουν. Οι όποιες αδυναμίες τους οφείλονται σε άλλους παράγοντες και όχι σε *σύγχυση ρόλων* και αρμοδιοτήτων.

Τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα, στα οποία για λόγους οικονομίας δεν εμβαθύνουμε, σε συνδυασμό με την *αυτονομία*, που έτσι κι αλλιώς έχει η *ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό* τεκμηριώνουν την *αναγκαιότητα δημιουργίας θεσμών και υπηρεσιών* που θα έχουν ως αποκλειστικό αντικείμενο την *παιδεία* και την εκπαίδευση στο *εξωτερικό*.

Οι επιμέρους θεσμοί και υπηρεσίες δεν πρέπει κατ' ανάγκη να είναι συγκεντρωμένοι σ' ένα υπερκείμενο μεγάλο θεσμό. Αντίθετα, είναι σκόπιμο να είναι αποκεντρωμένοι, αλλά να συγκροτούν ένα **δίκτυο** και να *συντονίζονται από ένα υπερκείμενο επιστημονικό όργανο*.

Επίσης, το όλο δίκτυο να εποπτεύεται πολιτικά από ένα και όχι από πολλά υπουργεία. Η πολιτική πολυδιάσπαση, που υπάρχει σήμερα, μάλλον πως δεν είναι το καλύτερο πολιτικό μοντέλο. Τουλάχιστον για τα *θέματα παιδείας και πολιτισμού που αποτελούν και τον κύριο συνδετικό κρίκο μεταξύ κέντρου και διασποράς*, θα πρέπει να είναι *αποκλειστικά αρμόδιο το Υπουργείο Παιδείας*, υποστηριζόμενο από το Υπουργείο Εξωτερικών, το οποίο εκ των πραγμάτων διαθέτει δίκτυο διπλωματικών αντιπροσωπειών ανά τον κόσμο.

Το προτεινόμενο *δικτυακό μοντέλο* επιτρέπει την ένταξη θεσμών στο δίκτυο, οι οποίοι είναι φορείς επιστημονικής γνώσης, τεχνογνωσίας και εμπειρίας, όπως είναι, για παράδειγμα, ορισμένα Πανεπιστήμια της Ελλάδας αλλά και στο εξωτερικό.

Αν η σύγχρονη παγκόσμια ελληνική διασπορά τείνει να γίνει μια «**διασπορά των δικτύων**» (βλ. κεφ. 2.1), τότε είναι αναγκαίο ένα **δίκτυο ελλαδικών και διασπορικών θεσμών και υπηρεσιών**, που θα καλύψουν τις σύγχρονες ανάγκες των δικτύων σε θέματα παιδείας και πολιτισμού.

6.2.2 Οι μαζικές αποσπάσεις των εκπαιδευτικών και οι συνέπειές τους

Ξαναπιάνοντας το νήμα, από εκεί που το αφήσαμε στο κεφάλαιο 3.3.1.2, ως προς το *λόγο μαθητών/εκπαιδευτικών* και τη *σχέση μεταξύ πραγματικών αναγκών και αριθμού αποσπασμένων εκπαιδευτικών* μπορούμε να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα: Η *αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών* αποτελεί έναν μετρήσιμο και έγκυρο εκπαιδευτικό δείκτη για τον οποίο υπάρχουν ικανοποιητικά εμπειρικά στοιχεία στο απογραφικό σύστημα της ΔΠΟΔΕ, κυρίως όσον αφορά τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία. Επίσης διαθέτουμε και ερευνητικά δεδομένα τα οποία εκθέσαμε σύντομα στο κεφάλαιο 3.3.1.2.

Όμως, ως προς τη σχέση μεταξύ του *συνόλου των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών* στη διασπορά του και του *αριθμού των αποσπασμένων και ομογενών εκπαιδευτικών* δεν διαθέτουμε επαρκή ερευνητικά δεδομένα και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε επαρκώς εμπειρικά τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

Ωστόσο, τα στοιχεία, οι ενδείξεις και οι εμπειρίες που διαθέτουμε δείχνουν ότι ιδιαίτερα στην Ευρώπη υπάρχουν «υπεράριθμοι» αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποαπασχολούνται είτε σε σχολεία είτε σε Γραφεία Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη ανεπίσημη, αλλά απολύτως έγκυρη, δήλωση ενός Συντονιστή Εκπαίδευσης: «Οι 60 μαθητές ενός σχολείου (εννοούσε αμιγούς Ελληνικού Σχολείου) χωρίζονται κανονικά σε 3 Τμήματα των 20 μαθητών. Τους χωρίζουμε όμως σε τέσσερα Τμήματα για να απασχοληθούν οι υπεράριθμοι εκπαιδευτικοί»²³.

Θα πρέπει επίσης να υπογραμμιστεί ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου και η αναλογία εκπαιδευτικών και το από τους εκπαιδευτικούς παρεχόμενο έργο θεωρούνται, από πλευράς της οικονομίας της εκπαίδευσης, άκρως ανορθολογικά. Τέτοιες περιπτώσεις δεν αποτελούν μόνο τα αμιγή ελληνικά σχολεία (βλ. **παράρτημα 3.3.1.2**) αλλά και τα ΤΕΓ.

Στο Βέλγιο και στη Γαλλία, για παράδειγμα, οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μέχρι δέκα ώρες τη βδομάδα, κάθε Τετάρτη απόγευμα και κάθε Σάββατο πρωί που οι μαθητές είναι ελεύθεροι από το βελγικό/γαλλικό σχολείο τους. Αυτό σημαίνει ότι το ελληνικό κράτος δαπανά δύο μισθούς στην Ελλάδα (του αποσπασμένου εκπαιδευτικού και του αναπληρωτή του) συν το επιμίσθιο στο εξωτερικό, συν οδοιπορικά και λοιπά έξοδα, για έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει δέκα ώρες τη βδομάδα, πολλές φορές, σε λιγότερους από είκοσι μαθητές.

Γι' αυτή την κατάσταση, ωστόσο, δεν ευθύνεται ο εκπαιδευτικός, αλλά ένα μη ορθολογικά οργανωμένο σύστημα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, το οποίο λειτουργεί ελλαδοκεντρικά και είναι αυστηρά «κρατικοδίαιτο». Βέβαια, απ' αυτό το σύστημα, σε τελική ανάλυση, ωφελούνται πολλαπλώς (όχι μόνο οικονομικά) οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. Γι' αυτό και τα συλλογικά τους όργανα επιδεικνύουν ενδιαφέρον για το σύστημα των αποσπάσεων.

Η μακροχρόνια ενασχόλησή μας με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, και ιδιαίτερα με τη υλοποίηση του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών*, μας έδωσε την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη των αποσπάσεων κυρίως κατά τη δεκαετία του 2000. Απ' αυτή τη μακροχρόνια εμπειρία αποκομίσαμε την εντύπωση, αν όχι τη βεβαιότητα, ότι το σύστημα των αποσπάσεων εξελίχθηκε στην πορεία σε *αυτοαναφορικό* και *αυτοαναπαραγόμενο* και σε μεγάλο βαθμό *πελατειακό*²⁴, πράγμα που οδήγησε σταδιακά σε μαζικοποίηση των αποσπάσεων.

Έτσι, ενώ μέχρι και τη δεκαετία του 1990 η ελληνόγλωσση εκπαίδευση ήταν κατά κύριο λόγο, με εξαίρεση την Ευρώπη, στα χέρια των ομογενών εκπαιδευτικών, κατά τη δεκαετία του 2000, και ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό της, η ελληνική εκπαίδευση πέρασε σ' ένα βαθμό στα χέρια των αποσπασμένων εκπαιδευτικών.

Η απόσπαση εκπαιδευτικών, σε χώρες εκτός Ευρώπης, θα πρέπει, βέβαια, να θεωρηθεί και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ιδιαίτερα στην Αμερική δεν «παράγονται» πλέον από τα εκεί ιδρύματα εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της Ελληνικής και από την άλλη οι παλαιότερες γενιές των ομογενών εκπαιδευτικών αποχωρούν λόγω ηλικίας από την εκπαίδευση. Αυτά έχουν ως συνέπεια τη δημιουργία κενών τα οποία καλύπτονται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς.

²³ Το γεγονός ότι ένας Σ.Ε. εμπιστεύεται μια προβληματική κατάσταση σε έναν ερευνητή, στον οποίο έχει εμπιστοσύνη, αλλά δεν τολμά να την κατονομάσει στην επίσημη προς το Υπουργείο έκθεσή του, παραπέμπει σε ένα άλλο πρόβλημα που αφορά στον ρόλο των Σ.Ε. και στη σχέση τους με το Υπουργείο Παιδείας.

²⁴ Ότι το σύστημα των αποσπάσεων εκπαιδευτικών εξυπηρετούσε και πελατειακές λογικές τεκμηριώνεται και από το γεγονός ότι το ΥΠΕΞ αποσπούσε ως «Μορφωτικούς Συμβούλους» εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης σε Προξενεία και Πρεσβείες με προκλητικές ετήσιες αποδοχές.

Ωστόσο, όποια και να είναι η ερμηνεία των μαζικών αποσπάσεων, γεγονός παραμένει ότι μέσα απ' αυτές και τη συνακόλουθη μείωση των απασχολούμενων ομογενών εκπαιδευτικών²⁵, η Ελλάδα, μάλλον χωρίς να το επιδιώκει συνειδητά, βρέθηκε να λειτουργεί *de facto* ως ο κύριος χρηματοδότης ενός μέρους της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και εκτός Ευρώπης.

Αυτή η νέα κατάσταση είναι πρωτοφανής στην ιστορία της νεοελληνικής διασποράς, γιατί επί αιώνες στην ιστορική διασπορά και επί ένα και πλέον αιώνα στη μεταναστευτική ως φορείς και προωθητές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργούσαν οι παροικιακές οργανώσεις, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές της κάθε χώρας διαμονής, και η Ελλάδα λειτουργούσε ως αρωγός.

Αυτό το *δοκιμασμένο και πετυχημένο μοντέλο απειλήθηκε με ανατροπή* κατά την τελευταία δεκαετία. Ένα *στρατηγικό λάθος*, οι συνέπειες του οποίου αναδύονται μέσα από την παρούσα οικονομική κρίση που δεν αφήνει περιθώρια στην Ελλάδα να επωμισθεί την οικονομική ευθύνη για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Ακριβέστερα, η ελληνική οικονομία αδυνατεί να χρηματοδοτήσει την απόσπαση 2500 εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο.

Το λάθος αυτό είναι, ωστόσο, διορθώσιμο, γιατί βρίσκεται ακόμα σε ένα αρχικό στάδιο. Αν εξαιρέσουμε το χώρο της Ευρώπης και προπάντων τη Γερμανία, όπου η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι κρατική υπόθεση, στις λοιπές χώρες με σημαντική παρουσία Ελλήνων, όπως ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Ν. Αφρική και στις χώρες περί τη Μαύρη Θάλασσα – παρόλο που οι τελευταίες παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες – η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι στο μεγαλύτερο της μέρος ακόμα στα χέρια των παροικιακών φορέων.

Ζητούμενο σ' αυτή τη φάση είναι, λοιπόν, μια προσεκτική *μεταβατική πολιτική* του Υπουργείου Παιδείας η οποία θα δώσει χρόνο στους φορείς να αναδιοργανωθούν, να αντικαταστήσουν τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς με ομογενείς, αλλά και να δρομολογήσουν διαδικασίες *εκπαίδευσης εκπαιδευτικών* επί τόπου στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα των χωρών διαμονής. Σε σχέση με το τελευταίο υπογραμμίζεται ότι αν κάποια από τα *Τμήματα Ελληνικών Σπουδών*, σε συνεργασία με τα *Τμήματα Επιστημών Εκπαίδευσης* (Departments of Education), εκπαιδεύσουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι, μετά από μια επιμόρφωση/μετεκπαίδευση και στην Ελλάδα, θα εργασθούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση, ο κύκλος των τριών βαθμίδων θα κλείσει και η ελληνική γλώσσα θα ενισχυθεί.

Αν σ' αυτούς τους ομογενείς εκπαιδευτικούς προστίθεται κάθε φορά και ένας περιορισμένος αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι ως φυσικοί ομιλητές και ως φορείς της ελλαδικής ελληνικότητας θα λειτουργούν ανατροφοδοτικά, οι προοπτικές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα βελτιωθούν, γιατί ένα μείγμα ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών αποτελεί την ιδανικότερη λύση και για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.

Στρατηγικός στόχος εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας θα πρέπει, επομένως, να είναι η εφαρμογή του δοκιμασμένου μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο οι ομογενειακοί φορείς σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές της εκάστοτε χώρας διαμονής οργανώνουν και προωθούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και η Ελλάδα τους στηρίζει (βλ. επίσης προτάσεις).

²⁵ Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι φορείς αποκτώντας έναν αποσπασμένο εκπαιδευτικό συνήθως αντικαθιστούν μ' αυτόν κάποιον ομογενή, εξοικονομώντας έτσι πόρους, χωρίς όμως να μειώνουν αντίστοιχα τα δίδακτρα που καταβάλλονται από τους γονείς.

7. Σύνοψη και προτάσεις

7.1 Σύνοψη

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης ήταν η ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο εξωτερικό, γενικότερα, και στην ελληνική διασπορά ειδικότερα. Επειδή, όμως, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν λαμβάνει χώρα στο κενό, αλλά κάτω από συγκεκριμένες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, αφιερώθηκε ένα κεφάλαιο στην ελληνική διασπορά και συγκεκριμένα στην ιστορική της πορεία, στην οργάνωσή της και στη σχέση της με το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα.

Από τις σχετικές αναλύσεις του *δεύτερου κεφαλαίου*, που έχει ως αντικείμενο ανάλυσης την ελληνική διασπορά, προέκυψε ότι μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, τη λήξη του ψυχρού πολέμου και τις συνακόλουθες κοσμοϊστορικές αλλαγές, στο νέο παγκοσμιοποιούμενο περιβάλλον, η ελληνική ιστορική και μεταναστευτική διασπορά, χωρίς να χάνει κάθε μια τα δικά της διακριτά χαρακτηριστικά, ενοποιούνται και μετεξελίσσονται σε μια «διασπορά δικτύων». Η δόμηση μιας νέας σχέσης μεταξύ κέντρου και διασποράς φαίνεται, λοιπόν, να περνά μέσα από τα δίκτυα της διασποράς και μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με το κέντρο.

Η συνάντηση και αλληλεπίδραση των διασπορών μεταξύ τους και με το κέντρο, οροθετήθηκε στο «*Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*» ως ενδοελληνική συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλεμπλουτισμός και αποτέλεσε το πλαίσιο για τη στοχοθεσία της σύγχρονης ελληνικής οικουμενικής παιδείας (βλ. κεφ. 4.1).

Οι αναλύσεις του *τρίτου κεφαλαίου*, το οποίο αποτελεί το κυριότερο κεφάλαιο της μελέτης, μιας και αναφέρεται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, οδήγησαν σε μια σειρά σημαντικών διαπιστώσεων και συμπερασμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

Ως προς τους φορείς και τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και τις πολιτικές του κέντρου:

- Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά έχει τη δική της εκατονταετή και πλέον ιστορία, τις δικές της ιδιαιτερότητες, τις δικές της εξαρτήσεις από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας διαμονής, αλλά και τη δική της δυναμική και αυτονομία.
- Κάθε παρεμβατική προσπάθεια του μητροπολιτικού κέντρου που αποσκοπεί στην οργάνωση και λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, πρέπει να είναι προσεκτική και μελετημένη, γιατί διαφορετικά κινδυνεύει να πετύχει τον αντίθετο από τον επιδιωκόμενο στόχο.
- Κάθε παρέμβαση του Κέντρου θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα της *προσφοράς* και της *στήριξης*, και όχι της *ρύθμισης*, και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κάθε διασποράς.
- Η *πολλαπλότητα* της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά απαιτεί αποκέντρωση, ευελιξία και πολλαπλές λύσεις. (Σ' αυτή τη φιλοσοφία υλοποιήθηκε και το πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών*).

Ως προς το μαθητικό δυναμικό:

- Οι αριθμοί των μαθητών στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης έχουν σταθεροποιηθεί κατά τα τελευταία χρόνια. Στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση μάλιστα αυξάνονται.

- Όπως προκύπτει από τις σχετικές αναλύσεις οι μαθητές χωρίζονται τουλάχιστον σε τρεις μεγάλες ομάδες και συγκεκριμένα σε:

α) ομοεθνείς ελληνόγλωσσους,

β) ομοεθνείς χωρίς γνώση της Ελληνικής,

γ) αλλοεθνείς αλλόγλωσσους.

- Κάθε ομάδα έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρειάζεται διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό.

- Υπογραμμίζεται, ότι στο πλαίσιο του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* έχει παραχθεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε ομάδας-στόχου.

Ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό:

- Το 73% (n= 1633) των αποσπασμένων εκπαιδευτικών υπηρετεί στην Ευρώπη και κυρίως στη Γερμανία (n=1.086 στα σχολεία + τους αποσπασμένους στα Γ.Ε. σε άλλους φορείς), όπου την ευθύνη για ελληνόγλωσση εκπαίδευση έχει κατά κύριο λόγο το ελληνικό κράτος. Αν ο αριθμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών θεωρηθεί ως ένας ισχυρός δείκτης για τη μέριμνα του ελληνικού κράτους στη διασπορά, τότε *ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά σημαίνει εκπαίδευση στην Ευρώπη και εκπαίδευση στην Ευρώπη σημαίνει εκπαίδευση στη Γερμανία.*

- Στις λοιπές ηπείρους διδάσκουν κυρίως ομογενείς εκπαιδευτικοί μισθοδοτούμενοι από τους φορείς. Υπολογίζεται, για παράδειγμα, ότι μόνο στις ΗΠΑ διδάσκουν περισσότεροι από 1.000 ομογενείς εκπαιδευτικοί σε διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συνήθως όμως όχι πλήρους απασχόλησης, ενώ οι εργαζόμενοι σε σχολεία αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί ήταν το σχολικό έτος 2009/10 λιγότεροι από 100. Στην περίπτωση της Αυστραλίας από τους συνολικά 500 εκπαιδευτικούς το σχολικό έτος 2009/10 μόλις οι 79 (15,8%) ήταν αποσπασμένοι.

- Ένας υψηλός αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών δεν παρέχει εκπαιδευτικό έργο σε σχολεία, αλλά απασχολείται ως διοικητικό προσωπικό στα Γραφεία Εκπαίδευσης ή σε διάφορους φορείς - φαίνεται ότι η λογική των αποσπάσεων εκτός εκπαίδευσης πέρασε και στη διασπορά.

- Και στην περίπτωση της απασχόλησης εκπαιδευτικών εκτός σχολείου στην πρώτη θέση βρίσκεται η Ευρώπη και κυρίως η Γερμανία όπου λειτουργούν εννέα Γραφεία Εκπαίδευσης.

- Η αναλογία (λόγος) μεταξύ μαθητών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών - στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία, γιατί μόνο γι' αυτά διαθέτουμε στοιχεία που επιτρέπουν τον υπολογισμό του λόγου μαθητών/εκπαιδευτικών - εκφράζεται σε πάρα πολλές περιπτώσεις με μονοψήφιο αριθμό.

- Ως προς την εκπαίδευση ομογενών εκπαιδευτικών στις χώρες διαμονής διαπιστώθηκε ότι αυτή έχει υποχωρήσει έως και εκλείψει την τελευταία δεκαπενταετία. Αυτό σε συνδυασμό με την αφυπηρέτηση των παλαιότερων ομογενών εκπαιδευτικών οδηγεί σε κενά που καλύπτονται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς.

- Κρίνεται επομένως αναγκαία η λήψη μέτρων, με ευθύνη των κατά χώρα φορέων και την υποστήριξη της ελληνικής πολιτείας, για επιτόπια *εκπαίδευση εκπαιδευτικών* για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας.

Ως προς τους Συντονιστές Εκπαίδευσης (Σ.Ε.):

- Ο ρόλος των Σ.Ε. είναι τρισδιάστατος και συγκεκριμένα:

- διοικητικός-οργανωτικός,
- παιδαγωγικός-συμβουλευτικός και
- πολιτικός-διαμεσολαβητικός,

- Ο αριθμός των Σ.Ε. που μπορεί να ανταποκριθεί και στις τρεις διαστάσεις είναι ελάχιστος. Οι περισσότεροι απ' αυτούς ανταποκρίνονται κυρίως στις διοικητικές – οργανωτικές απαιτήσεις του ρόλου τους.

- Η μέχρι τώρα εμπειρία και γνώση δείχνουν ότι ο ρόλος του Σ.Ε. θα πρέπει να αλλάξει ως προς το περιεχόμενό του με κυρίαρχη την *παιδαγωγική-συμβουλευτική διάσταση* και επόμενη την *οργανωτική-διοικητική*.

- Η *πολιτική-διαμεσολαβητική* είναι σκόπιμο να ασκείται από τις διπλωματικές αντιπροσωπείες, σε συνεργασία με τον Σ.Ε. όπου υπάρχει, και φυσικά από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και τις υπηρεσίες του.

- Βασικά δε **κριτήρια** για την επιλογή των Σ.Ε. θα πρέπει να είναι:

- α) η *συνάφεια με το αντικείμενο* (δάσκαλοι, φιλόλογοι),
- β) η *άριστη κατοχή της γλώσσας της χώρας διαμονής*,
- γ) η *κατάρτιση/επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας*,
- δ) η *εμπειρία στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και*
- ε) η *εμπειρία σε θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό*.

- Η *σύνθεση του Συμβουλίου Επιλογής* θα πρέπει να είναι ισορροπημένη μεταξύ ειδικών επιστημόνων, εκπροσώπων του Υπουργείου Παιδείας και εκπροσώπων των εκπαιδευτικών, ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον οι στρεβλώσεις του παρελθόντος.

Ως προς τα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό:

- Μέχρι την υλοποίηση του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* δεν υπήρχε ένα ολοκληρωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας, καθώς και για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στο εξωτερικό.

- Με την έγκριση και δημοσίευση στο *ΦΕΚ 807/4-7-2006, τ.Β'* του «*Θεωρητικού Πλαισίου και Προγράμματος Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*», η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εκτός Ελλάδας απέκτησε ένα είδος «*καταστατικού χάρτη*» για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας και για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού.

- Το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των ομάδων-στόχων σε κάθε χώρα.

- Τα εν λόγω Προγράμματα Σπουδών είναι δεσμευτικά για την ελληνική πολιτεία και χρήσιμα για τους φορείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές στο εξωτερικό.

- Η χρησιμότητα των Προγραμμάτων Σπουδών και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού συνίσταται επίσης στο γεγονός ότι είναι δομημένα σε μαθησιακά επίπεδα, από τα οποία καθένα αντιστοιχεί σ' ένα επίπεδο του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς* (βλ. σχετικά κεφ. 5).

Ως προς την εκπαίδευση σε επιλεγμένες χώρες και σχολικές μονάδες:

- Οι αναλύσεις των υποκεφαλαίων 3.5 και 3.6 έδειξαν ότι κάθε χώρα έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες, τις δικές της δυναμικές και τα δικά της προβλήματα, τα οποία χρήζουν παρακολούθησης και ειδικών λύσεων.

- Συγχρόνως, όμως, υπάρχουν και κοινά σημεία και θέματα, τα οποία έχουν τη δική τους σημασία και βαρύτητα, αν ληφθεί υπόψη ότι το στρατηγικό ενδιαφέρον του κέντρου συνίσταται περισσότερο στη διαμόρφωση κοινών δεσμών και κατά ένα μέρος κοινής ταυτότητας παρά στην προώθηση εκάστης ετερότητας.

- Ζητούμενο, επομένως, είναι μια κοινή στρατηγική και ένα κοινό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο ωστόσο θα είναι ευέλικτο και προσαρμόσιμο στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε διασποράς.

- Βέβαια, ως προς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι αυτή λαμβάνει χώρα σε ένα υπερεθνικό θεσμό, στον οποίο η Ελλάδα είναι βασικός εταίρος και επομένως έχει δικαιώματα και δυνατότητες «άσκησης» πολιτικής και προώθησης της γλώσσας και του πολιτισμού της στην επικράτεια των λοιπών κρατών-μελών της Ε.Ε.

- Από τη σύντομη ανάλυση συγκεκριμένων παραδειγμάτων (σχολικών μονάδων), στο κεφάλαιο 3.6, προέκυψαν χρήσιμα, από παιδαγωγικής και εκπαιδευτικοπολιτικής πλευράς, συμπεράσματα και συγκεκριμένα:

- Οι εξελίξεις στο εθνικό κέντρο φαίνεται να επηρεάζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά ή τουλάχιστον κάποιους φορείς και κάποιες μορφές της εκπαίδευσης. Ζωντανό παράδειγμα αποτελεί η παρούσα κρίση στην Ελλάδα και η αδυναμία της ελληνικής κυβέρνησης να συνεχίσει στον ίδιο βαθμό την οικονομική στήριξη της στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό.
- Οι εξελίξεις στην εκάστοτε χώρα διαμονής και οι εκπαιδευτικές πολιτικές τους αποτελούν μια δεύτερη δέσμη παραγόντων που επηρεάζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Παραδείγματα ως προς αυτό αποτελούν τα σχολεία Alphington στη Μελβούρνη και Σωκράτης στο Μόντρεαλ και φυσικά τα Charter Schools ελληνικού ενδιαφέροντος στις ΗΠΑ. Επίσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το «Σχολείο Νίκος Μουτσουκατίδης» στη Σταυρούπολη Ρωσίας.
- Οι μεταναστευτικές ροές και η ανανέωση του μεταναστευτικού πληθυσμού, γενικότερα, και του μαθητικού, ειδικότερα, επηρεάζουν καταλυτικά την πορεία της εκπαίδευσης.
- Όλα τα μνημονευθέντα σχολεία, καθώς και άλλα Ημερήσια Σχολεία που για λόγους οικονομίας δεν αναφέρθηκαν, αποτελούν, το καθένα στο δικό του περιβάλλον, επιτυχημένα μοντέλα εκπαίδευσης και μ' αυτή την έννοια «καλές πρακτικές».

Η επιτυχία τους οφείλεται σε ένα συνδυασμό παραγόντων, όπως:

- Όλα τα σχολεία διαθέτουν μια «ταυτότητα», ομολογιακή (εκκλησιαστική) ή κοσμική, και ένα σαφές σχολικό προφίλ.
- Όλα τα σχολεία ασκούν αγωγή, βάσει συγκεκριμένων αξιών, και στη συνέχεια παρέχουν εκπαίδευση. Μ' άλλα λόγια τα εν λόγω σχολεία δεν εκπληρώνουν απλώς την αποστολή τους ως ιδρύματα παροχής γνώσεων (προσόντων), αλλά και ως ιδρύματα κοινωνικοποίησης.
- Τα σχολεία λειτουργούν συγχρόνως ως πολιτιστικά κέντρα για τα μέλη της ευρύτερης Κοινότητας, γι' αυτό και, κατά κανόνα, έχουν την αμέριστη συμπαράσταση της Κοινότητάς τους ή και της ευρύτερης παροικίας.

- Όλα τα αναλυθέντα σχολεία είναι *δημιούργημα παροικιακών φορέων*, και όχι της Ελλάδας όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με τα Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Γι' αυτό, και οι φορείς τους κατά κανόνα παρακολουθούν τις εξελίξεις στη χώρα διαμονής τους και αναπροσαρμόζουν ανάλογα τις δικές τους πολιτικές.
- Όλα τα αναφερόμενα στο υποκεφάλαιο 3.6 Ημερήσια Σχολεία, καθώς και τα όμοιά τους που δεν αναφέρονται ρητά εδώ, είναι *ενταγμένα στο σύστημα της χώρας διαμονής*, γι' αυτό βοηθούν τους μαθητές τους να *ενταχθούν επιτυχώς στην κοινωνία που ζουν και να καλλιεργήσουν παράλληλα την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα* (ελληνικότητα), πράγμα που δεν κατορθώνουν τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία.

Οι αναλύσεις του **τέταρτου κεφαλαίου** περιορίστηκαν στην παρουσία της πορείας του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* και των αποτελεσμάτων του. Όπως δε τονίστηκε και παραπάνω, με την κατάρτιση και έγκριση των Προγραμμάτων Σπουδών η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά απέκτησε ένα «*καταστατικό χάρτη*» δεσμευτικό για το κέντρο και χρήσιμο για τη διασπορά.

Στα εν λόγω Π.Σ. αποφηνήστηκε και καθορίστηκε, επίσης, η στοχοθεσία της σύγχρονης ελληνικής οικουμενικής παιδείας. Η στοχοθεσία αυτή αποτελεί πλέον στοχοθεσία και της ελληνικής πολιτείας, με την έννοια ότι τα Προγράμματα Σπουδών, που καταρτίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος, είναι εγκεκριμένα και νομιμοποιημένα με το **ΦΕΚ 807/4-7-2006, τ.Β'**, έχει δε ως εξής:

Η σύγχρονη ελληνική οικουμενική παιδεία οφείλει:

με αφετηρία:

- α) *τις πολλαπλές ελληνικές ταυτότητες με περιορισμένη κοινή γνωστική βάση,*
- β) *το διαμορφούμενο παγκόσμιο οικονομικο-πολιτικό, πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον,*

μέσω της διαδικασίας: *της ενδοελληνικής πολιτισμικής συνάντησης, της αλληλεπίδρασης και του αλληλοεμπλουτισμού,*

να συμβάλει:

- α) *στη διαμόρφωση εμπλουτισμένων και με διευρυμένη κοινή βάση ελληνικών ταυτοτήτων,*
- β) *στον προσδιορισμό του ρόλου των απανταχού Ελλήνων στο διαμορφούμενο νέο παγκόσμιο οικονομικο-πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον,*
- γ) *στην ανάπτυξη και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και μέσω αυτής του ελληνικού πολιτισμού σε υπερεθνικό περιβάλλον.*

Από τις αναλύσεις του **τέταρτου κεφαλαίου** προκύπτει, επίσης, ότι το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των ομάδων-στόχων σε κάθε χώρα. Μελλοντικό ζητούμενο επομένως είναι η επικαιροποίηση και βελτίωση του εν λόγω υλικού.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** τεκμηριώθηκε αναλυτικά η αντιστοίχιση των επιπέδων των Π.Σ. και του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* με τα επίπεδα του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου αναφοράς (ΚΕΠΑ)*, πράγμα που επιτρέπει τη διατύπωση της ακόλουθης πρότασης.

Εφαρμογή των διαφοροποιημένων ανά ομάδα-στόχο Προγραμμάτων Σπουδών και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος Παιδεία Ομογενών στις διάφορες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά καθώς και για την προετοιμασία προς απόκτηση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας.

Βέβαια, η σχέση της ελληνόγλωσσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διασπορά με τις εξετάσεις για την απόκτηση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας δεν είναι απλή ούτε και απαλλαγμένη από προβλήματα. Γι' αυτό και αφιερώθηκε το υποκεφάλαιο 5.3 σ' αυτή τη σχέση. Οι σχετικές αναλύσεις κατέληξαν στο γενικό συμπέρασμα, ότι δεν καθορίζουν οι εξετάσεις ως μέρος το όλον, αντιστρόφως συμβαίνει. Δηλαδή, δεν θα προσδιορίσουν οι εξετάσεις του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας την οργάνωση, τη λειτουργία, τη στοχοθεσία και τα περιεχόμενα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Αντίθετα, θα ήταν αποτελεσματικότερο αν οι εξετάσεις του Π.Ε. ελάμβαναν υπόψη τους: την οργάνωση, τη λειτουργία, τη στοχοθεσία, τα περιεχόμενα και εν γένει την αυτονομία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

Στο **έκτο κεφάλαιο** επιχειρήθηκε, από τη μια, μια σύντομη αξιολογική ανασκόπηση των εκπαιδευτικοπολιτικών μέτρων της Ελλάδας από τα μέσα τις δεκαετίας 1960 μέχρι σήμερα, και από την άλλη η αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας για τη διασπορά, μέσα από την ανάλυση συγκεκριμένων πτυχών και παραδειγμάτων. Συγκεκριμένα, αναλύθηκε ο ρόλος του ΙΠΟΔΕ, του ΟΕΔΒ και εν μέρει του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε σχέση με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε επίσης στις αποσπάσεις εκπαιδευτικών στο εξωτερικό και στις συνέπειές τους.

Ως προς την *ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής* της Ελλάδας και τη θέσπιση συγκεκριμένων μέτρων οι σχετικές αναλύσεις ανέδειξαν τρεις περιόδους:

1^η περίοδος: 1965-1974

2^η περίοδος: 1974-1996

3^η περίοδος: 1996-σήμερα

Η πρώτη περίοδος συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό με τη δικτατορία στην Ελλάδα. Οι κυβερνήσεις της χούντας επεχείρησαν με το *Ν.Δ. 695/1970* να μεταφυτεύσουν το ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και να κάνουν «εξαγωγή» της ιδεολογίας τους στο εξωτερικό. Αυτή η πολιτική άφησε πίσω της πολλά προβλήματα, τα οποία κλήθηκαν να λύσουν οι μετά το 1974 δημοκρατικά εκλεγμένες κυβερνήσεις.

Κατά τη *δεύτερη περίοδο* 1974-1996 ουσιαστικά τέθηκαν τα θεμέλια της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, αλλά υπήρξαν επιρροές και σε άλλες χώρες, κυρίως μέσω της αποστολής υλικού, αλλά και τη σύναψη διακρατικών συμφωνιών.

Η μετά την ψήφιση του *νόμου 2413/96* πολιτική είναι και σήμερα ακόμα σε εξέλιξη, παρ' όλο που ο νόμος 2413 φαίνεται να έκλεισε τον κύκλο του, τουλάχιστον ως προς κάποιες πτυχές του και προπάντων ως προς τα θεσμικά όργανα και μέτρα που προβλέπει, όπως είναι το ΙΠΟΔΕ και ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαίδευσης.

Ο εν λόγω νόμος παρουσιάζει αδυναμίες οι οποίες ανάγονται είτε στο ότι δεν έχει ενσωματώσει στις διατάξεις του τα ζητήματα της εκπαίδευσης στην *ιστορική διασπορά* – ουσιαστικά είναι ένας νόμος για τον *απόδημο Ελληνισμό* και όχι για το σύνολο της ελληνικής διασποράς – είτε επειδή εντάσσει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς σε θεσμούς που έχουν ως κύριο αντικείμενό τους την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Το *παράδειγμα του ΙΠΟΔΕ*, στο οποίο εντάχθηκε η εκπαίδευση των Ομογενών του εξωτερικού, των Ρομά, των Μουσουλμανοπαίδων και των Παιδιών

Παλιννοστούτων και Μεταναστών, δείχνει πόσο προβληματική μπορεί να είναι η ένταξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού σε θεσμούς που έχουν ως αντικείμενό τους τα εκπαιδευτικά θέματα του εσωτερικού. Το ΙΠΟΔΕ, στο βαθμό που του δόθηκε η ευκαιρία να λειτουργήσει και να παράξει έργο, εστίασε στα τρέχοντα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» στην Ελλάδα, παραμελώντας εκ των πραγμάτων τα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.

Παρόμοια και ακόμα πιο προβληματική είναι η ένταξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού στο γραφειοκρατικό μηχανισμό του ΟΕΔΒ, ο οποίος δεν μπόρεσε να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει την εκπαίδευση των Ελλήνων της διασποράς ως ένα διακριτό αντικείμενο.

Ακόμα και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπου καταβάλλονταν πάντα προσπάθεια αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* ως ξεχωριστού αντικείμενου, τα τρέχοντα προβλήματα του εσωτερικού το έφεραν σε δεύτερη μοίρα.

Και στις δύο περιπτώσεις ΟΕΔΒ και Π.Ι., σ' ένα βαθμό και στο ΙΠΟΔΕ, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν έχει το δικό της status και τους δικούς της κανόνες λειτουργίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει *συνέχεια*, να μην υπάρχει «διοικητική μνήμη», να χάνεται στους μηχανισμούς της γραφειοκρατίας.

Από τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα τεκμηριώνεται λίγο ως πολύ η αναγκαιότητα δημιουργίας θεσμών και υπηρεσιών που θα έχουν ως αποκλειστικό αντικείμενο την παιδεία και την εκπαίδευση στο εξωτερικό.

Και όπως αναφέρθηκε και στο σχετικό κεφάλαιο, οι εν λόγω θεσμοί και υπηρεσίες δεν πρέπει κατ' ανάγκη να είναι συγκεντρωμένοι σ' ένα υπερκείμενο μεγάλο θεσμό, αλλά να είναι αποκεντρωμένοι και να συγκροτούν ένα δίκτυο, το οποίο θα συντονίζεται από ένα υπερκείμενο επιστημονικό όργανο και θα εποπτεύεται πολιτικά από ένα και όχι από πολλά Υπουργεία.

Τουλάχιστον τα θέματα παιδείας και πολιτισμού, τα οποία αποτελούν και τον κύριο κρίκο σύνδεσης του κέντρου με τη διασπορά, πρέπει να τα συντονίζει αποκλειστικά το Υπουργείο Παιδείας, στηριζόμενο από το Υπουργείο Εξωτερικών, το οποίο εκ των πραγμάτων διαθέτει δίκτυο διπλωματικών αντιπροσωπειών ανά τον κόσμο.

Το προτεινόμενο δικτυακό μοντέλο επιτρέπει την ένταξη θεσμών στο δίκτυο, οι οποίοι είναι φορείς επιστημονικής γνώσης, τεχνογνωσίας και εμπειρίας, όπως είναι, για παράδειγμα, ορισμένα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό.

Αν η σύγχρονη παγκόσμια ελληνική διασπορά τείνει να γίνει μια «διασπορά των δικτύων» (βλ. κεφ. 2.1), τότε είναι αναγκαίο ένα δίκτυο ελλαδικών και διασπορικών θεσμών και υπηρεσιών, που θα καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες των δικτύων σε θέματα παιδείας και πολιτισμού.

Οι αποσπάσεις εκπαιδευτικών στο εξωτερικό αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα μέτρα του κέντρου για τη διασπορά. Ο θεσμός ξεκίνησε ήδη τη δεκαετία του 1960 και κορυφώθηκε στα τέλη της δεκαετίας που διανύουμε. Ο αριθμός των αποσπασμένων εκπαιδευτικών ήταν υψηλός ήδη τη δεκαετία του 1980. Σύμφωνα με την ετήσια έκθεση του τότε Συντονιστή Συμβούλων Εκπαίδευσης Δυτικής Ευρώπης (Κωνσταντίνου Καρπενησιώτη) υπηρετούσαν στη Γερμανία το Δεκέμβριο του 1996 1201 δημόσιοι εκπαιδευτικοί (45 Νηπιαγωγοί, 497 Δάσκαλοι και 659 καθηγητές).

Το νέο στοιχείο που προστίθεται στις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών κυρίως κατά το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 2000 δεν είναι ποσοτικό, αλλά είναι η απόσπαση εκπαιδευτικών σε υπερπόντιες χώρες και στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Επειδή δε οι αποσπάσεις αυξάνονταν από χρόνο σε χρόνο απειλήθηκε με ανατροπή ένα δοκιμασμένο μοντέλο που λειτουργούσε με επιτυχία επί ένα αιώνα στη μεταναστευτική διασπορά. Αυτό ήταν ένα στρατηγικό λάθος, οι συνέπειες του οποίου αναδύονται μέσα από την παρούσα οικονομική κρίση που δεν αφήνει περιθώρια στην Ελλάδα να επωμισθεί την οικονομική ευθύνη για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά και να χρηματοδοτήσει την απόσπαση 2500 εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο.

Ζητούμενο στην παρούσα συγκυρία είναι, μια προσεκτική μεταβατική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, η οποία θα δώσει χρόνο στους φορείς να αναδιοργανωθούν, να αντικαταστήσουν τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς με ομογενείς, αλλά και να δρομολογήσουν διαδικασίες εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα των χωρών διαμονής, με τη στήριξη και της Ελλάδας.

7.2 Προτάσεις

Κωδικοποιώντας τα συνοπτικά συμπεράσματα της μελέτης και σχηματοποιώντας τα, μπορούμε να καταλήξουμε στις ακόλουθες προτάσεις οι οποίες, με τη σειρά τους, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για «τη στρατηγική και τις πολιτικές που ενδείκνυται να υιοθετήσει στο μέλλον το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων» για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό.

Επίπεδο στρατηγικής και θεσμών:

- *Ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής, ευέλικτου και προσαρμόσιμου στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε διασποράς, μέσα από την εφαρμογή του δοκιμασμένου μοντέλου οργάνωσης διαχείρισης και προώθησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο οι παροικιακοί φορείς, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας διαμονής, οργανώνουν και προωθούν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και η Ελλάδα τους στηρίζει.*
- Προώθηση των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες ή μπορούν να ενταχθούν ή είναι έστω έμμεσα θεσμικά συνδεδεμένες με το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας διαμονής και αποφυγή διαχωριστικών μορφών εκπαίδευσης, όπως, για παράδειγμα, τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία.
- Ενεργός στήριξη της λειτουργίας πετυχημένων *Ημερήσιων Δίγλωσσων Σχολείων* και δημιουργία νέων Δίγλωσσων Σχολείων, υψηλών προδιαγραφών και ανοιχτών και σε μη ελληνικής καταγωγής μαθητές, σε μεγάλα αστικά κέντρα με σημαντική παρουσία Ελλήνων.
- Δημιουργία διακριτών θεσμών, ή καλύτερα δικτύου θεσμών και υπηρεσιών, στην Ελλάδα που θα έχουν ως αποκλειστικό αντικείμενο τα θέματα παιδείας και πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς (κατάρτιση Προγραμμάτων Σπουδών, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, κατάρτιση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προγράμματα φιλοξενίας μαθητών, Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας) και θα συνεργάζονται με ανάλογους θεσμούς στο εξωτερικό.
- Τα θέματα παιδείας και πολιτισμού, τα οποία αποτελούν και τον κύριο κρίκο σύνδεσης του κέντρου με τη διασπορά, να τα συντονίζει αποκλειστικά το

Υπουργείο Παιδείας, σε επίπεδο Υφυπουργείου ή τουλάχιστον Γενικής Γραμματείας, στηριζόμενο από το Υπουργείο Εξωτερικών, το οποίο εκ των πραγμάτων διαθέτει δίκτυο διπλωματικών αντιπροσωπειών ανά τον κόσμο.

- Εφαρμογή μιας μεταβατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να δοθεί χρόνος στους φορείς να αναδιοργανωθούν, να αντικαταστήσουν τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς με ομογενείς και να αναλάβουν ξανά την ευθύνη για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικό προσωπικό:

Αποσπάσεις και απασχόληση εκπαιδευτικών:

- Απόσπαση ενός λελογισμένου αριθμού εκπαιδευτικών, ήδη διορισμένων ή κατά προτίμηση αναπληρωτών, οι οποίοι θα λειτουργούν ανατροφοδοτικά στο σύστημα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.
- Μ' άλλα λόγια, στους ομογενείς εκπαιδευτικούς να προστίθεται κάθε φορά και ένας περιορισμένος αριθμός αποσπασμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι, ως φυσικοί ομιλητές και ως φορείς της ελλαδικής ελληνικότητας, θα λειτουργούν ανατροφοδοτικά, έτσι ώστε οι προοπτικές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης να βελτιώνονται. Ένα μείγμα ομογενών και αποσπασμένων εκπαιδευτικών αποτελεί την ιδανικότερη λύση για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών:

1. Επιμόρφωση αποσπόμενων εκπαιδευτικών σε δύο φάσεις:
1η φάση: Εισαγωγική επιμόρφωση μιας εβδομάδας στην Ελλάδα, αφού έχει προηγηθεί σχετική *Τηλεπιδόρφωση*.
2η φάση: Επιτόπια σεμινάρια από κοινού με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς.
2. Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών:
2.1 Οργάνωση και υλοποίηση επιτόπιων επιμορφωτικών σεμιναρίων, από κοινού με τους αποσπασμένους.
2.2 Οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων διάρκειας τριών εβδομάδων στην Ελλάδα.
2.3 Μετεκπαίδευση διάρκειας ενός εξαμήνου, βάσει της αριθ. Φ815.1/019/Ζ1/1256, ΦΕΚ 515/11 Απριλίου 2000 Υπουργικής Απόφασης, η οποία επιτρέπει και τη χορήγηση «Πιστοποιητικού Διδακτικής Επάρκειας».
3. Σύγχρονη και ασύγχρονη *Τηλεπιδόρφωση* για αποσπασμένους και ομογενείς εκπαιδευτικούς, ανά χώρα, ζώνη ή παγκοσμίως.
4. Προτείνεται επίσης υπογραφή μνημονίων μεταξύ Ελλάδας και των, κατά πολιτεία/κρατίδιο, Υπουργείων Παιδείας με περιεχόμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών:

- Το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας να επιδιώξει την υπογραφή μνημονίων συνεργασίας με τα Υπουργεία των χωρών διαμονής ή και με Πανεπιστήμια που έχουν *Τμήματα Ελληνικών Σπουδών*, με στόχο την επιτόπια εκπαίδευση εκπαιδευτικών.
- Μετεκπαίδευση των αποφοίτων αυτών των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα, με βάση το νόμο 2413/1996 άρθρο 21, και χορήγηση «*Πιστοποιητικού Διδακτικής Επάρκειας*».

Συντονιστές Εκπαίδευσης (Σ.Ε.):

- Ο ρόλος του Σ.Ε. θα πρέπει να αλλάξει ως προς το περιεχόμενό του, έτσι ώστε να κυριαρχεί η *παιδαγωγική-συμβουλευτική διάσταση* και να έπεται η *οργανωτική-διοικητική*, δεδομένου ότι τα θέματα οργάνωσης και διοίκησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι κατά κανόνα υπόθεση των φορέων της και των υπηρεσιών των χωρών διαμονής.
- Την ευθύνη για την *πολιτική-διαμεσολαβητική διάσταση* είναι σκόπιμο να την έχουν οι διπλωματικές αντιπροσωπείες -σε συνεργασία με τον Σ.Ε., όπου υπάρχει- και φυσικά η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και οι υπηρεσίες του.
- Ως βασικά **κριτήρια** για την επιλογή των Σ.Ε. προτείνονται:
 - α) η *συνάφεια με το αντικείμενο* (δάσκαλοι, φιλόλογοι),
 - β) η *άριστη κατοχή της γλώσσας της χώρας διαμονής*,
 - γ) η *κατάρτιση/επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας*,
 - δ) η *εμπειρία στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*,
 - ε) η *εμπειρία σε θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό*.
- Η *σύνθεση του Συμβουλίου Επιλογής* οφείλει να είναι ισορροπημένη μεταξύ ειδικών επιστημόνων, εκπροσώπων του Υπουργείου Παιδείας και εκπροσώπων των εκπαιδευτικών, ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον οι στρεβλώσεις του παρελθόντος.
- Η υιοθέτηση των παραπάνω προτάσεων συνεπάγεται και μια μετονομασία του *Συντονιστή Εκπαίδευσης σε Σύμβουλο Εκπαίδευσης*.

Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό:

- Η Ελληνική δεν μπορεί πλέον να διδαχθεί ως *Μητρική Γλώσσα* στη διασπορά και επομένως δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί το εκπαιδευτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΟΕΔΒ), παρά μόνο ως υλικό αναφοράς. Εξαίρεση αποτελούν, σ' ένα βαθμό, τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στην Ευρώπη.
- Προτείνεται, επομένως, η *γενίκευση της εφαρμογής των διαφοροποιημένων ανά ομάδα-στόχο Προγραμμάτων Σπουδών* και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας και για τη διδασκαλία Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού.
- Επίσης, προτείνεται η χρήση του εν λόγω εκπαιδευτικού υλικού και για την προετοιμασία προς απόκτηση του *Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας* καθώς και η

αντιστοίχιση των επιπέδων των Π.Σ. και του εκπαιδευτικού υλικού με τα επίπεδα του ΚΕΠΑ.

- Συνεχής συμπλήρωση, επικαιροποίηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη και ψηφιακή μορφή.
- Αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της Ελληνικής και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού (ηλεκτρονική μάθηση).

Δημιουργία κινήτρων στους μαθητές:

- Με Υπουργική Απόφαση να καθιερωθεί η εφαρμογή των *ενδοσχολικών, διαγνωστικών κριτηρίων ελληνομάθειας*, τα οποία έχουν ήδη καταρτιστεί στο πλαίσιο του προγράμματος *Παιδεία Ομογενών* και έχουν εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας, και χορήγηση «*Βεβαίωσης Ελληνομάθειας*» στους μαθητές που φοιτούν στα ΤΕΓ, στο τέλος κάθε έτους φοίτησης.
- Η χορήγηση «*Βεβαίωσης Ελληνομάθειας*» είναι από παιδαγωγικής πλευράς σκόπιμη γιατί θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και ως κίνητρο για παιδιά και γονείς, ως προς τη φοίτηση στα ΤΕΓ, και από την άλλη θα ωθήσει τους εκπαιδευτικούς σε έναν εξορθολογισμό της οργάνωσης, λειτουργίας και αξιολόγησης των ΤΕΓ. Επίσης, αναμένεται ότι θα λειτουργήσει ενισχυτικά για τη συμμετοχή των μαθητών στις εξετάσεις του *Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας* του ΚΕΓ.
- Διασφάλιση πόρων για τη συνέχιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ομογενείς μαθητές και του πετυχημένου θεσμού «*Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου*»

Νομοθετικό έργο:

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Τι θα περιέχει ένας νέος νόμος-πλαίσιο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, προκύπτει λίγο ως πολύ από τις προτάσεις που προηγήθηκαν. Επειδή, όμως, η «Επιτροπή παρακολούθησης και Παραλαβής του Έργου» ζήτησε το «τελικό παραδοτέο αφού προσαρμοσθεί στις παρατηρήσεις της επιτροπής να επαναυποβληθεί σε διάστημα 10 ημερών», προχωρήσαμε στη συμπλήρωση και συγκεκριμενοποίηση των προτάσεών μας ως προς το σκέλος που αφορά στο «νομοθετικό έργο».

Τα ισχυρά και αδύναμα σημεία ενός νόμου αναδεικνύονται μέσα από την εφαρμογή του και τη μετουσίωσή του σε πράξη. Αυτό, με τη σειρά του, σημαίνει, ότι εκείνοι που εφαρμόζουν το νόμο έχουν άμεση εμπειρία και γνώση των θετικών στοιχείων του και των αδυναμιών του. Στην περίπτωση μας αυτοί είναι οι Συντονιστές Εκπαίδευσης και η ΔΠΠΟΔΕ. Γι' αυτό και επιδιώξαμε να έχουμε τις απόψεις και προτάσεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή του νόμου 2413/96, πράγμα που δεν κατέστη δυνατό στο βαθμό που θα επιθυμούσαμε. Στις προτάσεις μας, επομένως, δεν έχει ληφθεί επαρκώς υπόψη αυτή η πηγή άντλησης στοιχείων και πληροφοριών.

Ακολουθώντας τη σειρά και τη λογική των παραπάνω προτάσεών μας, εισηγούμαστε να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα σημεία, σε ένα μελλοντικό *νόμο-πλαίσιο* για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά:

Ως προς το επίπεδο στρατηγικής και θεσμών:

Η υιοθέτηση ή μη της προτεινόμενης στρατηγικής είναι ζήτημα πολιτικής απόφασης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι σκόπιμο να προκρίνονται οι ενταγμένες μορφές εκπαίδευσης και να αποφεύγονται οι διαχωριστικές.

Σε κάθε περίπτωση, επίσης, θα πρέπει να κατοχυρώνονται και να στηρίζονται τα *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας*, στις διάφορες εκφάνσεις τους.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά έχει το δικό της καθεστώς, σε κάθε χώρα, τη δική της δυναμική και κατά περίπτωση και τη δική της αυτονομία.

Αυτά θα πρέπει να γίνουν σεβαστά από το μητροπολιτικό κέντρο και να δημιουργήσει, με τη σειρά του, *διακριτούς θεσμούς*, με δικό τους *διακριτό καθεστώς*, και υπεύθυνους για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.

Συγκεκριμένα προτείνεται:

- ο συντονισμός για θέματα παιδείας και πολιτισμού να γίνεται αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας σε επίπεδο Υφυπουργού,
- να ιδρυθεί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένα «Τμήμα Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά» και να στελεχωθεί με ειδικευμένο προσωπικό,
- να ιδρυθεί στον ΟΕΔΒ ένα διακριτό «Τμήμα Διάχυσης Εκπαιδευτικού Υλικού στο Εξωτερικό»,
- να οριοθετηθεί η σχέση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας με την ελληνόγλωσση πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη διασπορά,
- να αξιοποιηθεί η γνώση, εμπειρία και τεχνογνωσία Ελληνικών Πανεπιστημίων και Ερευνητικών Κέντρων, σε σχέση με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, και εν γένει στο εξωτερικό, και να κατοχυρωθεί θεσμικά ο ρόλος τους,
- να θεσμοθετηθεί ένα «Επιστημονικό Συμβούλιο Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης Εξωτερικού», το οποίο θα συγκροτείται από επιστήμονες εκπροσώπους των παραπάνω θεσμών, εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας και εκπροσώπους των φορέων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και των Τμημάτων Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, ανά χώρα, και που θα εισηγείται στον Υπουργό Παιδείας, σε θέματα παιδείας και πολιτισμού.

Ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό:

Συμπληρωματικά προς τις παραπάνω σχετικές προτάσεις, προτείνονται τα ακόλουθα συγκεκριμένα μέτρα:

- να αποσπώνται στο εξωτερικό *αναπληρωτές εκπαιδευτικοί* με μόνες αποδοχές ένα τέτοιο επιμίσθιο που θα τους επιτρέπει να ζουν αξιοπρεπώς στην εκάστοτε χώρα διαμονής,
- οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σε δύο φάσεις όπως προτείνεται παραπάνω,
- να θεσμοθετηθούν και να συστηματοποιηθούν οι προτεινόμενες μορφές επιμόρφωσης για ομογενείς και αποσπασμένους εκπαιδευτικούς,
- να ληφθεί μέριμνα – μέσω υπογραφής μνημονίων με τα ανά χώρα Υπουργεία Παιδείας και με Πανεπιστήμια, στα οποία λειτουργούν Τμήματα Ελληνικών Σπουδών – ώστε να καταρτίζονται επί τόπου εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της Ελληνικής. Οι απόφοιτοι τέτοιων Προγραμμάτων Σπουδών να μετεκπαιδεύονται στην Ελλάδα.

Ως προς τους Συντονιστές Εκπαίδευσης:

Οι σχετικές προτάσεις μας είναι σαφείς και συγκεκριμένες. Όμως, σε περίπτωση μιας συνολικής αναθεώρησης και επαναπροσδιορισμού των αρμοδιοτήτων των Υπουργείων Παιδείας, Εξωτερικών και Πολιτισμού και ένταξης όλων των θεμάτων παιδείας και πολιτισμού στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας, ο ρόλος των *Συμβούλων Εκπαίδευσης* θα πρέπει να διευρυνθεί και να συμπεριλάβει και τα θέματα πολιτισμού, έτσι ώστε τα εκάστοτε επιλεγόμενα πρόσωπα να λειτουργούν ως «*Σύμβουλοι Εκπαίδευσης και Πολιτισμού*».

Ως προς τα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό:

Συμπληρωματικά προς τις παραπάνω προτάσεις, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα θεσμικής κατοχύρωσης ενός φορέα με θεωρητική γνώση, εμπειρία και τεχνογνωσία ο οποίος θα έχει την ευθύνη: α) για την κατάρτιση Προγραμμάτων Σπουδών και την παραγωγή αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού για διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, β) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τα καταρτιζόμενα Π.Σ. και το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό και γ) για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μόνο ένας τέτοιος θεσμός, που θα έχει ο ίδιος συνέχεια και θα διαθέτει θεσμική μνήμη, μπορεί να διασφαλίσει τη συνέχεια στην εκπαιδευτική πολιτική του κέντρου έναντι της διασποράς.

Καταλήγοντας υπογραμμίζουμε ότι σ' ένα νέο νόμο-πλαίσιο θα πρέπει να προβλέπεται η σύναψη συμφωνιών και υπογραφής μνημονίων συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας και των Υπουργείων των χωρών διαμονής, αλλά και με τους «φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης» οι οποίοι θα πρέπει να υποχρεώνονται σε αξιολόγηση και σε λογοδοσία έναντι του ελληνικού κράτους για τους τυχόν πόρους που δέχονται απ' αυτό.

Η περίπτωση της Γερμανίας:

- Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση για διάφορους λόγους, οι οποίοι έχουν επαρκώς αναλυθεί σε διάφορες μελέτες του έργου *Παιδεία Ομογενών*. Προτείνονται, λοιπόν, δύο άμεσα μέτρα:
- Πρώτο, δρομολόγηση μιας άμεσης δημόσιας διαβούλευσης με φορείς και γονείς, με στόχο τη «μετεξέλιξη» των αμιγών *Ελληνικών Σχολείων* σε σχολεία σύγχρονων προδιαγραφών ενταγμένων ή έστω θεσμικά συνδεδεμένων με το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, έτσι ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές και εν γένει στις κοινωνικοποιητικές ανάγκες των μαθητών τους.
- Δεύτερο, η ελληνική πολιτεία να δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και να «επενδύσει» στους μαθητές ελληνικής καταγωγής που είναι *ενσωματωμένοι στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα* και που θα είναι οι αυριανοί ευρωπαϊοί πολίτες και η ελίτ των ελληνικών παροικιών στη Γερμανία.

Πηγές και Βιβλιογραφία:

- Clogg Richard** (1999): *The Greek Diaspora in the Twentieth Century*, St. Antony's College, Oxford.
- Clogg Richard** (2004): *Η Ελληνική Διασπορά στον 20ό αιώνα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (τίτλος πρωτότυπου: *The Greek Diaspora in the Twentieth Century*, μετάφραση στα ελληνικά από τη Μ. Γράγκου).
- Damanakis Michael** (1994): Greek Teaching Materials Abroad, in: *European Journal of Intercultural Studies* Vol. 5 No 2/1994 (pp. 35-46).
- Georgiou Theophano** (2008): *The Contribution of Socrates School to the Identity Formation and Academic-Professional Evolution of its Graduates*, EDIAMME, Rethymno.
- Kourvetaris Georges** (1997): *Studies on Greek Americans. East European Monographs, Boulder*. Columbia University Press, New York.
- Αρχειακό Υλικό** του «Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» (ΕΔΙΑΜΜΕ) και ιστοχώροι: www.ediamme.edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora
- Βάμβουκας Μιχάλης, Δαμανάκης Μιχάλης, Κατσιμαλή Γεωργία** (επιμ.) (2001), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Βάμβουκας Μιχάλης** (2010): Βιβλιοκριτική. Τα ελληνικά μου, Πρώτο επίπεδο, 1^ο τεύχος, στο: *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2/2010, σ. 222-230.
- Βουλή των Ελλήνων** (2006): *Οι Έλληνες στη Διασπορά 15^{ος}-21^{ος} αι.*, Αθήνα (επιμ. Κ. Χασιώτης, Ο. Κατσαρδή-Heving, Ε. Α. Αμπατζή), Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (1987): *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (1997): Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού, στο: Ελένη Σκούρτου, *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης* (σ. 63-82), Νήσος, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.) (2001): *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (2003): *Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98)*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μ., Καρδάσης Β., Μιχελακάκη Θ., Χουρδάκης Α.** (επιμ.) (2004): *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο (2 τόμοι).
- Δαμανάκης Μιχάλης** (2007): *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*, Gutenberg.
- Δαμανάκης Μιχάλης** (Επιμ.) (2008): *Παγκοσμιοποίηση και ελληνική διασπορά. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2007, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο (σε ψηφιακή μορφή - CD).
- Δαμανάκης Μιχάλης, Κωσταντινίδης Στέφανος** (2008): Ζητήματα Θεωρίας και μεθοδολογίας στη μελέτη της ελληνικής διασποράς, στο: *Παγκοσμιοποίηση και*

- Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2007* (επιμ. Μ. Δαμανάκης), ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο (σ. 77-85).
- Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.)** (2010): *Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία: παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Gutenberg, Αθήνα (υπό έκδοση).
- Έμκε-Πουλοπούλου, Ήρα** (1986): *Προβλήματα Μετανάστευσης Παλιννόστησης*, /ΜΕΟ/ΕΔΗΜ, Αθήνα.
- Κεσσιδής Θεοχάρης** (1996): *Η Ιστορική Πορεία των Ελληνοποντίων. Το εθνικό ζήτημα και το μέλλον των μικρών εθνών στην πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κιτροέφ Αλέξανδρος** (2002α): *Υπερατλαντική μετανάστευση*, στο: Χατζηϊωσήφ Χρ. (επιμ.): *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι Απαρχές 1900-1922*, Α' Τόμος, μέρος 1^ο, κεφ 4^ο, Εκδόσεις Βιβλιόραμα, Αθήνα. (σ. 123-171).
- Κιτροέφ Αλέξανδρος** (2002β): *Εμπορικές παροικίες και μετανάστες*, στο: Χατζηϊωσήφ Χρ. (επιμ.): *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940*, Β' Τόμος, μέρος 1^ο, κεφ 11^ο, Εκδόσεις Βιβλιόραμα, Αθήνα, (σ. 361-391).
- Κιτροέφ Αλέξανδρος** (2004): *Η Ελληνοαμερικανική πολιτισμική ταυτότητα τη δεκαετία του 1990*, στο: Δαμανάκης Μ., Καρδάσης Β., Μιχελιάκη Θ., Χουρδάκης Α. (επιμ.), *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία*, (τόμος Β', σ. 89-96), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Κριάρη-Κατράνη Ισμήνη** (2008): *Η συνταγματική προστασία της παιδείας του απόδημου Ελληνισμού. Συμβολή στην ερμηνεία του άρθρου 108, παρ. 1 του Συντάγματος*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
- Κωσταντινίδης Στέφανος** (2001): *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Μαρκάκης Γιάννης** (1998): *Έλληνες στη Μαύρη Αφρική 1890-1990*, Τροχαλία, Αθήνα.
- Μελικόκης Γεώργιος** (2009): «Τα ελληνικά μου»... δεν είναι καλά, στο: *Εθνικό Κήρυξ, Το Περιοδικό*, Ν. Υόρκη, Σάββατο 12-Κυριακή 13 Δεκεμβρίου 2009).
- Μιχελιάκη Θεοδοσία** (2001): *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Μιχελιάκη Θεοδοσία** (2007): *Ο Θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης στην Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., (Διδακτορική Διατριβή).
- Μιχελιάκη Θεοδοσία (επιμ.)** (2009): *Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά, Πρακτικά συμποσίου 5-6 Ιουλίου 2000*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2009 (σε ψηφιακή μορφή) (βλ. www.uoc.gr/diaspora).
- Μόσκος Τσαρλς** (2004), *Οι Έλληνες της Αμερικής*, στο: Glogg, R. (2004) (σ. 195-221).
- Νικολιδάκης Νικόλαος** (2004): *Η συμβολή της Ακαδημίας Αγίου Βασιλείου στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ΗΠΑ*, στο: Δαμανάκης Μ., Καρδάσης Β.,

- Μιχελακάκη Θ., Χουρδάκης Α. (επιμ.) (2004), *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο (2 τόμοι).
- ΟΕΔΒ** (2006): *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*, ΟΕΔΒ, Αθήνα (επιμ. Μ. Δαμανάκης).
- Ομάδα Εργασίας Ν. Αφρικής** (2003): *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Παπαλεξοπούλου Ευθυμία** (2004): Εξιδανίκευση του ιστορικού παρελθόντος και η συμβολή της στη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας: Η περίπτωση των ομογενών μαθητών από τη Γεωργία, στο Δαμανάκης Μ., Καρδάσης Β., Μιχελακάκη Θ., Χουρδάκης Α. (επιμ.) *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς. Έρευνα και Διδασκαλία* (τόμος Α', σ. 285-294), ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Πετράκη Κυριακή** (2003): Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Σβορώνος Νίκος** (1981⁶): *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Θεμέλιο,
- Σελούντου Σταυρούλα** (2009): Ημερήσιο Ελληνοαμερικανικό Σχολείο «Σωκράτης» Σικάγου: 1908-2008, στο: *Ημερήσια Ελληνικά Σχολεία στη Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης 5-6 Ιουλίου*, www.uoc.gr/diaspora, Μελέτες.
- Τάμης Αναστάσιος** (2001): *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία. Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Τάμης Αναστάσιος** (2006): *Οι Έλληνες της Λατινικής Αμερικής*, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα.
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος** (1979²): *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού** (1986): *Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Υπουργείο Εξωτερικών, ΓΓΑΕ** (2001): *Απόδημος Ελληνισμός*, έκδοση της ΓΓΑ, Αθήνα.
- Φωτιάδης Κων/νος** (1990): *Ο ελληνισμός της Κριμαίας. Μαριούπολη, Δικαίωμα στη Μνήμη, Κέντρο Ποντιακών Μελετών*, Ηρόδοτος, Αθήνα.
- Φωτιάδης Κων/νος** (1999): *Ο ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*. Ηρόδοτος, Αθήνα.
- Χάρης Κωνσταντίνος** (2004): *Ελληνική Παιδεία για τον Ελληνισμό της Διασποράς*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Χασιώτης Ι. Κ.** (1993): *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Χασιώτης Ι. Κ. (επιμ.)** (1997): *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης: μετοικεσίες και εκτοπισμοί, οργάνωση και ιδεολογία*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Χουστουλάκη Κωστούλα-Μαρίνα (2010): *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Ρωσία. Η περίπτωση του Σχολείου «Νίκος Ματσουκατίδης» στη Σταυρούπολη Ρωσίας*, (μεταπτυχιακή εργασία-master).