



3ος θεματικός άξονας:

Οικονομική, κοινωνική, πολιτική
και πολιτιστική ένταξη
στις κοινωνίες υποδοχής

Η αυστραλιανή εκπαιδευτική πολιτική και οι μορφές εκπαιδευτικής αυτο-οργάνωσης της ελληνικής παροικίας: Το παράδειγμα των Εθνικών Σχολείων

Ευγενία Αρβανίτη

1. Εισαγωγή

Η γλωσσική πολιτική και η ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά στις μεταβιομηχανικές και φιλελεύθερες κοινωνίες, που κατά βάση είναι πολυπολιτισμικές (Banks 1983, 1994). Από την άλλη πλευρά, οι γλώσσες έχουν ειδωθεί και καθιερωθεί σαν το πιο ξεκάθαρο στοιχείο της πολιτιστικής ετερότητας σε μια πολυπολιτιστική κοινωνία (Ozolins 1993). Η αυστραλιανή πολιτική για την μετανάστευση, σε ολόκληρη την ιστορική της διαδρομή, αντανακλά ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και πολιτικών συμπεριφορών από την αφομοίωση έως και την ενθάρρυνση των γλωσσών και την πολιτιστική διατήρηση, με την καθιέρωση του πολυπολιτισμού. Ωστόσο, η ύπαρξη των διαφορετικών εθνικών ομάδων σε αυτό το πλαίσιο πυροδότησε τη δημιουργία σημαντικών εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και κοινωνικών δομών με σκοπό την πολιτιστική και γλωσσική διατήρηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ελληνική παροικία και η ανάπτυξη ενός ισχυρού εκπαιδευτικού ιστού που εκφράστηκε κυρίως μέσα από τη λειτουργία των απογευματινών σχολείων.

2. Μορφές εκπαιδευτικής αυτο-οργάνωσης στην ελληνική διασπορά

Η μέριμνα των Ελληνικών Εκπαιδευτικών Αρχών (ΕΕΑ) από την σύσταση του Ελληνικού Κράτους, ήταν η ενίσχυση της εκπαίδευσης των αποδήμων με σκοπό την αναπαραγωγή μιας (μυθικής) εθνικής ιδεολογίας, τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας και την εθνοπολιτισμική διατήρηση (Breuilly 1985, Σιάνου-Κύργιου 1998 και Τσουκαλάς 1993).

Παράλληλα, οι κοινότητες της ελληνικής διασποράς στην προσπάθειά τους να μεταβιβάσουν την ελληνική γλώσσα, τον πολιτισμό και την εν γένει εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα στις επόμενες γενεές, συγκρότησαν κοινοτικούς, θρησκευτικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς. Αυτού του είδους η αυτό-οργάνωση που σύμφωνα με τον Κίτροεφ (1989) βασίζεται στη συναίσθηση της κοινής ιστορίας και της εθνικής καταγωγής με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά των διασπορικών ομάδων από τις μεταναστευτικές (Cohen 1997, Kitroef 1997). Αποτελεί δε, κοινό τόπο ότι ο βαθμός αυτό-οργάνωσης μιας κοινότητας/παροικίας στη διασπορά συνδέεται άμεσα με το βαθμό πολιτισμικής διατήρησης και συνέχειας και ιδιαίτερα με το βαθμό εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Pannu & Young 1980). Αυτό είναι εμφανές στην περίπτωση της Αυστραλίας όπου η ελληνική παροικία κατέχει τον υψηλότερο δείκτη γλωσσικής και πολιτισμικής διατήρησης (Clyne 1995). Επίσης, η οργανωτική ευρωστία των κοινοτήτων επηρεάζει και τις σχέσεις κοινωνικοπολιτικής και εκπαιδευτικής συνεργασίας, τόσο με το λεγόμενο «μητροπολιτικό κέντρο», όσο και με τις αρχές του τόπου εγκατάστασης (Kotkin 1993, Cohen 1997).



Η ιστορία της ελληνικής διασποράς πιστοποιεί τον ουσιαστικό ρόλο των μορφών αυτο-οργάνωσης των ελληνικών κοινοτήτων στην ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά και στη διατήρηση και ανάπτυξη της ελληνικότητας και του πολιτισμού. Από την άλλη πλευρά η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς, αναπτύχθηκε πολύ αργά και με όχι με συντονισμένο τρόπο (Δαμανάκης 1999), αφού εμφανίστηκε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και στην Αυστραλία μόλις στα 1977 με τη σύσταση του Γραφείου Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της πολιτικής ήταν ότι αντανάκλασε την πολύ περιορισμένη, ασαφή και στερεοτυπική γνώση της χώρας προέλευσης για τη σύνθεση και τα προβλήματα της διασποράς της. Ωστόσο, από τα μέσα του 1990 παρατηρείται μια νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Κράτους με τη θέσπιση νέων νομοθετικών πλαισίων σχετικών με την εκπαίδευση της διασποράς.

Γενικά θα λέγαμε ότι, το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται οι μορφές εκπαιδευτικής αυτο-οργάνωσης της ελληνικής διασποράς διαπνέεται από ένα σύνθετο πλαίσιο «τριαδικών σχέσεων» (Safiran 1991, Cohen 1997, Arvanitis 2000) και αλληλεπιδράσεων που περιλαμβάνουν τη δυναμική σχέση μεταξύ της χώρας προέλευσης, της διασποράς της και του τόπου μόνιμης εγκατάστασης. Αυτή η δυναμική σχέση γίνεται ιδιαίτερα κατανοητή από την σε βάθος ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος που επέλεξε η οργανωμένη παροικία της Αυστραλίας και που δεν είναι άλλη από τα απογευματινά σχολεία¹.

Ωστόσο, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι «οι τριαδικές σχέσεις» δεν συνιστούν πλέγμα ισότιμης αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, η χώρα προέλευσης κυριαρχεί στη σχέση με τη διασποράς της, κάτι που φαίνεται στην, πολλές φορές, ερήμην λήψη αποφάσεων. Αυτό όμως εκλαμβάνεται πολλές φορές ως φυσιολογικό από τη διασπορά λόγω της συναισθηματικής ταύτισης με το λεγόμενο «εθνικό κέντρο». Βέβαια με την πάροδο των γενεών και την απόκτηση μιας συμβολικής ταυτότητας παρατηρούνται φαινόμενα αμφισβήτησης αυτού του ρόλου (Sheffer 1993, Arvanitis 2000). Επίσης, σε αυτό συνηγορεί και ο βαθμός κοινωνικής, οικονομικής, πολιτιστικής και πολιτικής ενσωμάτωσης στη χώρα εγκατάστασης. Αυτή η ενσωμάτωση επηρεάζει συνακόλουθα και την εξέλιξη της εθνικής μειονότητας και την ανάπτυξη των δομών της. Ο χαρακτήρας, τέλος, της εγκατάστασης (μόνιμος ή προσωρινός) διαμορφώνει το είδος της εκπαίδευσης και τη στοχοθεσία της.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η Αυστραλία αποτελεί ένα εξέχον παράδειγμα στην ιστορία της ελληνικής διασποράς με βάση την αυτο-οργανωτική της ευρωστία και εξέλιξη. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στους Αντίποδες πέρασε από πολλές φάσεις οργάνωσης ή και απορύθμισης. Το αρχικό κύτταρο και εκφραστής της παροικιακής εκπαίδευσης μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1960 αποτέλεσε η Ελληνική Κοινότητα Μελβούρνης με τη λειτουργία του πρώτου παροικιακού σχολείου στα 1901 περίπου. Η εκπαίδευση αρχικά ήταν υποτυπώδης σε ένα εντελώς αφομοιωτικό και ξενόφοβο περιβάλλον. Με τη μαζική μετανάστευση και τη διόγκωση των αναγκών του ιδιαίτερα αυξημένου μαθητικού πληθυσμού τα παροικιακά/κοινοτικά δημοτικά σχολεία πολλαπλασιάζονται. Το πρώτο κοινοτικό απογευματινό Γυμνάσιο εγκαινιάζεται το 1969 από την κοινότητα του Μπράνσγουϊκ, ενώ και άλλες κοινότητες των εσωτερικών προαστίων της Μελβούρνης ιδρύουν σχολικές μονάδες. Στα 1972 λειτουργούν 96 κοινοτικά σχολεία με 7.622 μαθητές και 6 γυμνάσια με 350 μαθητές (Tsounis 1974). Η διαμάχη κοινοτήτων-εκκλησίας προσέθεσε ακόμη ένα φορέα παροικιακής εκπαίδευσης που ήταν τα ενοριακά σχολεία, συμβάλλοντας ακόμη περισσότερο στον πολλαπλασιασμό των μονάδων. Ενώ στα τέλη του 1960 εμφανίζεται και ο ιδιωτικός τομέας (Ελληνική Ακαδημία Μελβούρνης 1967) με την κάλυψη των αναγκών αρχικά κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να

¹ Πρόσφατη έρευνα (Arvanitis 2000) έχει δείξει ότι τα ελληνικά εθνικά σχολεία αποτελούν δυναμικούς χώρους συνέργειας των τριαδικών σχέσεων και ότι σε αυτούς υπεισέρχονται και άλλες μορφοποιητικές δυνάμεις, όπως η δυναμική εξέλιξη της ελληνικής διασποράς και η δυναμική της σχέσης ή σχέση εξάρτησης με το λεγόμενο εθνικό κέντρο.



επεκταθεί στα επόμενα χρόνια σε όλες τις βαθμίδες. Στις μέρες μας ο ιδιωτικός τομέας καλύπτει το 62% των εγγραφών στα απογευματινά σχολεία (Arvanitis 2000).

Αν και τα απογευματινά σχολεία αποτέλεσαν τον κύριο εκφραστή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της Αυστραλίας, η ελληνική παροικία διεκδίκησε και πέτυχε την εισαγωγή των ελληνικών και στον κρατικό τομέα. Οι πρώτες τάξεις στο κρατικό σύστημα ήταν στο Σαββατιανό Κρατικό Σύστημα Γλωσσών (VSL) στις αρχές του 1960 και στη συνέχεια επεκτάθηκαν και στα κρατικά σχολεία των εσωτερικών προαστίων της Μελβούρνης για να γνωρίσουν περαιτέρω ανάπτυξη με την καθιέρωση του πολυπολιτισμού στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν και πρωτοποριακά δίγλωσσα προγράμματα (π.χ. Lalor North 1978). Το 1974 τα Ελληνικά γίνονται μάθημα επιλογής για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, ενώ ήδη από το 1973 λειτουργούσε η έδρα νεοελληνικών σπουδών στο πανεπιστήμιο Μελβούρνης, ύστερα από κινητοποιήσεις και εράνους της παροικίας. Τέλος, μια άλλη μορφή αυτό-οργάνωσης είναι η ίδρυση ημερήσιων σχολείων (π.χ. Άγιος Ιωάννης 1979) που όμως δεν διευρύνθηκε όπως το αντίστοιχο Καθολικό Σύστημα Εκπαίδευσης.

Σήμερα παρατηρείται μια σταδιακή συρρίκνωση όλων των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που προέρχεται από τον διασκορπισμό των Ελλήνων στα διάφορα προάστια της Μελβούρνης, τη διαφοροποίηση των μορφών μετανάστευσης, την αύξηση των μικτών γάμων και την ενδοχαράκωση στα στενά πλαίσια της παροικίας, την πτώση των κινήτρων για ελληνομάθεια, την έλλειψη ποιότητας διδασκαλίας, προγραμμάτων και υλικού, την έλλειψη συνεργασίας των διαφορετικών φορέων κ.τ.λ. Χαρακτηριστικό είναι ότι στη Βικτώρια υπάρχουν πλέον μόνο δύο Τμήματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (RMIT και La Trobe), τρία ημερήσια σχολεία, και περίπου 50 κρατικά προγράμματα και 50 απογευματινά με γύρω στις 13.000 μαθητές.

2.1 Τα απογευματινά σχολεία στην Αυστραλία και η ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική

Η ανάπτυξη και η λειτουργία των απογευματινών σχολείων και ιδιαίτερα των ελληνικών, αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία που συνδυάζει ευρύτερες κοινωνιολογικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους όπως η επίσημη πολιτική τοποθέτηση απέναντι στη μετανάστευση, οι διακοινοτικές σχέσεις, και η τοποθέτηση των ίδιων των κοινοτήτων απέναντι στις ανάγκες μιας πολιτιστικά και γλωσσικά πολύμορφης κοινωνίας. Έτσι τα απογευματινά σχολεία αποτελούν έναν εν δυνάμει «τόπο», ένα περιβάλλον, όπου οι φιλοδοξίες των εθνικών κοινοτήτων και η επίσημη πολιτική απέναντι στις απαιτήσεις αυτών των κοινοτήτων αντιπαραβάλλονται υπογραμμίζοντας ότι αυτά τα σχολεία δεν είναι μόνο εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά διαδραματίζουν και έναν κοινωνικό και πολιτικό ρόλο. Έτσι ο εκάστοτε σχεδιασμός ή η ανάλυση γλωσσικής πολιτικής² θα πρέπει να στηρίζεται στην κατανόηση των διαφορετικών κοινωνικών δυνάμεων, καθώς και των εκπαιδευτικών και πολιτικών παραμέτρων, οι οποίες επιδρούν στην εξέλιξη των γλωσσών σε μια κοινωνία και στην αποδοχή της γλωσσικής ποικιλότητας (Ozolins 1993).

Σύμφωνα με την Martin (1978), τα απογευματινά σχολεία αποτελούν τους συμμετέχοντες (actors) στις κοινωνικές δομές μιας κοινωνίας, ανταποκρινόμενα στην απουσία μιας επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα καθιέρωνε και θα διευκόλυνε την γλωσσική και την πολιτιστική διατήρηση. Η παρουσία τους και μόνο καταρρίπτει την υπόθεση ότι η Αυστραλία είναι μια ομοιογενείς και μονολοθική κοινωνία. Την ίδια στιγμή τα σχολεία αυτά δέχονται μια κοινωνική νομιμοποίηση/ταυτοποίηση από τους λεγόμενους *definers* που απο-

² Για την καλύτερη άσκηση και εφαρμογή της γλωσσικής πολιτικής είναι αναγκαία μια πολιτικά ευαίσθητη τοποθέτηση, η οποία θα λαμβάνει υπόψη της τις σημαντικές δυνάμεις σε κοινωνικό, πολιτικό και διεθνές επίπεδο, οι οποίες μπορούν δυνητικά να περιορίσουν τη γλωσσική πολιτική σε ένα θέμα που αφορά καθαρά τις μειονότητες ή τις εθνικές ομάδες. Αυτό μπορεί να παιδεύσει τον πολιτικό σχεδιασμό όλων των πόλων άσκησης γλωσσικής πολιτικής σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.



τελούν τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι είναι σε θέση να καθορίζουν, να κατασκευάζουν και να επαληθεύουν, αλλά και να μονοπωλούν την πρόσβαση στην κοινωνική γνώση αποκλείοντας άλλους. Σύμφωνα με τον (Ozolins 1993), τα εθνικά σχολεία αποτελούν *παράδοξα προβλήματα* (wicket problems), των οποίων η λύση αναγορεύεται αφενός στον δυναμισμό των διαφόρων ιδιωτικών ή άλλων συμφερόντων να επιβάλλουν τις απόψεις τους, και αφετέρου στις κατευθύνσεις³ της αυστραλιανής γλωσσικής πολιτικής και σχεδιασμού⁴.

Συνακόλουθα, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην ανάπτυξη και εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής είναι:

α) η δυναμική των λεγόμενων «διαπλεκόμενων συμφερόντων»⁵,

β) η σχέση εξάρτησης μεταξύ της εθνικότητας και γλώσσας. Μια σχέση που αντιλαμβάνεται τη γλωσσική πολιτική σαν ένα υποκατάστατο της εθνικότητας και την πολιτική για τις εθνικές μειονότητες σαν πολιτική βασισμένη στην ομοιογένεια και την εθνική ομοιομορφία, στην αντίληψη δηλαδή ότι η εθνική ομάδα ερμηνεύεται με ομοιόμορφο και ολιστικό τρόπο. Αυτή η σχέση εξάρτησης είναι που περιορίζει την λειτουργία των απογευματινών σχολείων σαν ένα καθαρά εθνοτικό-μειονοτικό θέμα, παρά την όποια επίσημη αναγνώριση, και τέλος,

γ) η εξέλιξη των εθνοτικών σχέσεων που όμως θα πρέπει να ειδωθούν υπό το πρίσμα της απόλυτης αποδοχής και σεβασμού στην αυστραλιανή υπηκοότητα και ταυτότητα.

Πολύ γενικά θα λέγαμε ότι, η εξέλιξη της ομοσπονδιακής εκπαιδευτικής πολιτικής της Αυστραλίας σχετικά με τα απογευματινά σχολεία χωρίζεται σε τρεις μεγάλες περιόδους:

A) στην περίοδο της επίσημης αδιαφορίας και έλλειψης ενδιαφέροντος μέχρι και το 1980, που καλύπτει τις περιόδους της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης,

B) την περίοδο της αναγνώρισης και της ομοσπονδιακής υποστήριξης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, κατά την οποία νομιμοποιήθηκαν τα σχολεία αυτά κάτω από το πρίσμα του πολυπολιτισμού,

Γ) την περίοδο της περιθωριοποιημένης ανοχής, και της συνέχειας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, μιας περιόδου που χαρακτηρίστηκε από την ιδεολογία του οικονομικού ορθολογισμού.

Ωστόσο, αυτός ο διαχωρισμός είναι συμβατικός, καθώς χαρακτηριστικές πολιτικές στρατηγικές και επιλογές διαφορετικών περιόδων συνυπάρχουν με άλλες.

2.1.1. Αφομοίωση και ενσωμάτωση

Κατά την πρώτη περίοδο, ιδιαίτερα μέχρι και το 1970, υπήρχε μια συστηματική τάση για αφομοίωση και εξάλειψη κάθε είδους πολιτιστικής ετερότητας των μεταναστών. Η αφομοίωση θεωρήθηκε ως σημαντική στρατηγική για την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας και για την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής εν όψη και της μαζικής μετανάστευσης

³ Για παράδειγμα όταν υποβαθμίστηκε η θέση των εθνικών γλωσσών στο κρατικό σύστημα και δόθηκε έμφαση στις ασιατικές γλώσσες κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, υπήρξε δραματική αλλαγή στο συσχετισμό δυνάμεων ανάμεσα στα διάφορα έθνη γκρουπ δίνοντας μια νέα δυναμική στον μεταξύ τους ανταγωνισμό για την κατοχύρωση θέσεων και πόρων.

⁴ Οι δύο αυτές έννοιες παίρνουν διαφορετική σημασία, αφού η πρώτη αναφέρεται σε συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές από τις κυβερνήσεις ή άλλους φορείς που αποσκοπούν στη διαχείριση και κάλυψη συγκεκριμένων αιτημάτων των εμπλεκόμενων κοινωνικών δυνάμεων θέτοντας παράλληλα και τους αντικειμενικούς προς επίτευξη στόχους. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στην πιο συγκεκριμένη και λεπτομερή εφαρμογή της όποιας πολιτικής (Djite 1994). Επιπλέον ένας άλλος όρος που ερμηνεύει μια τελική διαδικασία είναι ο *σχεδιασμός απόκτησης-acquisition planning* (Cooper 1989), που αφορά τις προσπάθειες οργανισμών ή φορέων να προωθήσουν τη γλωσσική εκμάθηση και ιδιαίτερα να αυξήσουν τους αριθμούς των ομιλητών μιας γλώσσας.

⁵ Για να μελετήσει κανείς σε βάθος την παρουσία των απογευματινών σχολείων, θα πρέπει να συνοπολογίσει τη διαπλοκή των συμφερόντων που επιδρούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ozolins 1993). Αυτές είναι οι κοινωνικές πολιτικές δυνάμεις, αλλά και οι παροικιακές δυνάμεις, που συνηγορούν στη λειτουργία τους. Έτσι τα εθνικά σχολεία αποτελούν δομικά και οργανικά μέρη των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών και ως τέτοια είναι αντικείμενα, πάνω στα οποία επαληθεύεται και κατασκευάζεται ως ένα βαθμό η κοινωνική γνώση.



μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1950, την εποχή του Μένζι, όχι μόνο δεν αναγνωρίζεται η πολυπολιτιστική ετερομορφία, αλλά γίνεται λόγος και για πλήρη ενσωμάτωση και εξομίωση με έναν αγγλοσαξωνικό τρόπο ζωής. Στην περίοδο της αφομοιωτικής γλωσσικής πολιτικής, τα θέματα εκπαίδευσης μεταναστών ήταν παραγκωνισμένα και λόγω των έκρυθμων σχέσεων μεταξύ ομοσπονδιακών και πολιτειακών κυβερνήσεων, ενώ οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων αναγνωρίζονται ως κοινωνικό πρόβλημα (ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1960). Τα εθνικά σχολεία δεν αποτελούσαν ούτε καν θέμα συζήτησης αυτή την περίοδο, καθώς ήταν υποβαθμισμένα ανάμεσα στα άλλα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Ωστόσο, το σκηνικό άρχισε να αλλάζει κατά την περίοδο της ενσωμάτωσης τη δεκαετία του 1970, κατά την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε ως ο κατ' εξοχήν μηχανισμός για να αντιμετωπίσει την πολιτιστική πολυμορφία της αυστραλιανής κοινωνίας, ενώ παρατηρείται αξιοσημείωτη κινητικότητα από πλευράς εκπαιδευτικών και μειονοτικών ομάδων. Η κατεξοχήν έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία των Αγγλικών μέσα από το Ομοσπονδιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Μεταναστών που εγκαινιάστηκε το 1970 (MCEP 1970), και το οποίο αποτέλεσε και το θεμέλιο λίθο αυτής της λογικής ενσωμάτωσης και ένταξης μέχρι και το 1997, όπου το πρόγραμμα ιδιωτικοποιήθηκε. Σκοπός αυτής της πολιτικής ήταν η διαπαιδαγώγηση των νεαρών μεταναστών ώστε να νιώθουν και «έθνικ» και Αυστραλοί. Ωστόσο, η απουσία ουσιαστικών προγραμμάτων στήριξης της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν φανερή, ενώ η ελλιπής χρηματοδότηση των όποιων προγραμμάτων υπέσκαπτε σημαντικά την πορεία κοινωνικής ένταξης των μαθητών. Η αδυναμία και η αναποτελεσματικότητα των μέχρι τότε προγραμμάτων στήριξης των μαθητών έγινε φανερή από την παναυστραλιανή έρευνα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της περιόδου 1979-1996 από τον Des Cahill (1996).

Από τη άλλη πλευρά, η έρευνα του Μιχάλη Τσουνή, το 1974, έφερε στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος την ύπαρξη των απογευματινών σχολείων, κάνοντας αισθητή την προσφορά τους στη διδασκαλία των γλωσσών. Επιπλέον, κοινωνικές ομάδες πίεσης (task forces) σε όλη την Αυστραλία ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο των απογευματινών σχολείων στην γλωσσική εκπαίδευση και απαίτησαν την ενσωμάτωσή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή ήταν μια καίρια αλλαγή στη νοοτροπία τόσο των αυστραλιανών αρχών όσο και της κοινής γνώμης σε σχέση με τα απογευματινά σχολεία. Το 1976 ακολούθησε μια μεγάλη κυβερνητική εισηγητική έκθεση σχετική με τη διδασκαλία των μεταναστευτικών γλωσσών που αναφερόταν και στα απογευματινά, πάντα σαν μηχανισμό ενσωμάτωσης.

Έτσι μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970 με την κυβέρνηση του Fraser (1975-1980), η αποδοχή της πολιτιστικής πολυμορφίας άρχισε να εδραιώνεται, ενώ τα «έθνικ γρουπ» αντιμετωπίζονταν σαν ομοιογενείς ομάδες χωρίς κανέναν άλλον ταξικό διαχωρισμό. Συνεκόλουθα οι ηγέτες αυτών των ομάδων αντιμετωπίστηκαν σαν οι νόμιμοι εκπρόσωποί τους ικανοί να συμβουλευούν τις κυβερνήσεις και να διαχειρίζονται κονδύλια μέσω εθνικών οργανισμών που απευθύνονταν αποκλειστικά στους μετανάστες⁶. Έτσι η ευθύνη για κοινωνική σύγκλιση άρχισε να μετατοπίζεται από τις κυβερνήσεις και κατευθυνόταν στο ισχυρό πλέον λόμπι των εθνικών ηγετών. Η πολιτική δυναμική των εθνικών μειονοτήτων αυτή την περίοδο εξελίσσεται σε σημαντικό παράγοντα πίεσης λόγω και της αριθμητικής υπεροχής των μεταναστών και της αναγωγής τους σε μειονοτικές ομάδες κοινωνικά μειονεκτικές. Ωστόσο, οι εν λόγω ηγέτες δεν εξασφάλισαν την κοινωνική ισονομία των μεταναστών, αλλά τη μεγαλύτερη πρόσβαση των ιδίων στις κοινωνικές υπηρεσίες. Επιπλέον, αυτή η τάξη των παροικιακών ηγετών διευκόλυνε τις κυβερνητικές αρχές να ελέγχουν την εθνι-

⁶ Ωστόσο, τόσο η λογική της ενσωμάτωσης και ένταξης (τέλη δεκαετίας 1970), όσο και η γενικότερη κινητοποίηση των εθνικών ομάδων οδήγησε στην είσοδο των τελευταίων στην πολιτική σκηνή με την παράλληλη αποδοχή ότι οι εθνοτικοί οργανισμοί μπορούν από μόνοι τους να οριοθετήσουν τις ανάγκες τους και ταυτόχρονα να δώσουν λύσεις μέσω εξειδικευμένων υπηρεσιών. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία υπηρεσιών για να αντιμετωπισθεί η κοινωνική ανισότητα, με σκοπό το δυνάμωμα της εθνικής ταυτοποίησης ως δείκτη κοινωνικής κατάταξης και τέλος στην ανάδειξη της σημασίας της λεγόμενης «εθνικής ψήφου».



κή ψήφο, αφού ουσιαστικά επιχορηγούσε αυτή την ιδιότυπη ηγετική τάξη μεταναστών (Castles et al. 1988, Foster and Stockley 1988). Συνεπώς δημιουργήθηκε μια πελατειακή σχέση με την πολιτική διοίκηση, ενώ η τελευταία μιλούσε όλο και περισσότερο για μια αυτονομία των κοινοτήτων σε σχέση με την παροχή υπηρεσιών και την κάλυψη αναγκών.

Γενικά αυτή την περίοδο (τέλη 1970) παρατηρείται μια μεταστροφή από την κοινωνία πρόνοιας επί Γουίτλαμ (1972-1975) στην ιδέα ενός συντηρητικού πολυπολιτισμού. Μιας καθαρά νεοφιλελεύθερης πολιτικής νοστορπίας, κατά την οποία η πρόσβαση στις υπηρεσίες ήταν το ζητούμενο και όχι οι καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασίας. Έτσι, δόθηκε έμφαση στους οργανισμούς που προωθούσαν υπηρεσίες συγκεκριμένες για μετανάστες, που συνδέονταν με ένα μεγάλο βαθμό εθελοντισμού, ενώ καλλιεργούνταν και ένας αδυσώπητος ανταγωνισμός για εξαιρετικά περιορισμένους οικονομικούς πόρους. Σε αυτό το πλαίσιο προωθήθηκε η ιδέα των αυτορρυθμιζόμενων και αυτοβοηθούμενων εκπαιδευτικών παροικιακών οργανισμών, όπως τα απογευματινά σχολεία, τα οποία θα παρείχαν υπηρεσίες πολύ πιο φτηνές από ότι θα ήταν αναγκασμένο το κράτος να προσφέρει. Τα απογευματινά σχολεία αποτέλεσαν δηλαδή τη φτηνή λύση στη διδασκαλία των γλωσσών, κάτι που ισχύει μέχρι σήμερα (Arvanitis 2000). Σε αυτή την περίοδο ευνοήθηκε και η εγκαθίδρυση ημι-ιδιωτικών οργανισμών στην εκπαίδευση⁷ και η αποστασιοποίηση του κράτους από την παροχή σημαντικών κονδυλίων.

Τέλος, σε αυτή την περίοδο η ιδεολογία της διαχείρισης των εθνικών ομάδων και των ανταγωνισμών τους ήταν το κατεξοχήν σημείο αναφοράς, σε μια πολιτική που θεωρούσε τον πολυπολιτισμό σαν μηχανισμό εξουδετέρωσης ή και διαχείρισης κοινωνικών κραδασμών (Foster and Stockley 1988), κάτι που θα έπρεπε να ενθαρρυνθεί σαν στάση παρά ως μια υπαρκτή κοινωνική πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο η λογική της ένταξης θεωρούσε ότι οι μετανάστες θα μπορούσαν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία πολιτικής εφαρμογής, όχι όμως και στην κατεξοχήν παραγωγή της πολιτικής γνώσης -στα κλιμάκια δηλαδή λήψης των αποφάσεων.

Παραπέρα, η γλωσσική πολιτική ήταν κάτι που συνδεόταν με την πολυπολιτιστική πολυμορφία και τη γλωσσική/πολιτιστική διατήρηση, ενώ η παροχή γλωσσικών προγραμμάτων αποτέλεσε κεντρικό άξονα με την άνοδο του πολυπολιτισμού. Την επίσημη κυβερνητική στροφή καταδεικνύουν δύο σημαντικές έρευνες: η έκθεση Galbally (1978) και η έκθεση McNamara (1979)⁸ που σηματοδοτούν την στροφή προς την αποδοχή της πολυπολιτισμικής ετερότητας και διατήρησης, αν και ο πολυπολιτισμός καθοριζόταν με πολύ απλοϊκά κριτήρια (Cahill 2001). Βέβαια την περίοδο αυτή δε λείπει και η έντονη κριτική και συζητήση για το ύψος και τον προσανατολισμό της πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης. Από πολλούς ακαδημαϊκούς υποστηρίζεται ότι υπάρχει προσήλωση στον αγγλοσαξωνικό τρόπο ζωής, αλλά και σε στερεοτυπικές αναφορές για το τι σημαίνει αυστραλιανή ταυτότητα και εθνική κουλτούρα. Κριτική ασκήθηκε επίσης και στο γεγονός ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα δε συμπεριέλαβαν τις διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις της Αυστραλίας, ούτε συνηγόρησαν στην αύξηση των κοινωνικών ευκαιριών.

2.1.2 1980, η καθιέρωση του πολυπολιτισμού: αναγνώριση και οικονομική στήριξη

Οι παγκόσμιες οικονομικοπολιτικές συγκυρίες, η αυξανόμενη δυναμικότητα των εθνοτικών ομάδων και η πίεση για εθνοπολιτισμική διατήρηση, καθώς και η αλλαγή πλεύσης των αυστραλιανών αρχών στην διαχείριση των εθνοτικών ομάδων, οδήγησε στην καθιέρωση

⁷ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ιστορικός συμβιβασμός μεταξύ Βρετανών Προτεσταντών και Ιρλανδών Καθολικών που οδήγησε στη νομιμοποίηση της επιχορήγησης ιδιωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων στις αρχές του 1970 (Cahill 2001).

⁸ Η πρωτοβουλία σύστασης του Αυστραλιανού Πολυπολιτιστικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος το 1979, σταμάτησε το 1987 με την εισηγητική έκθεση «Εκπαίδευση για μια πολυπολιτιστική κοινωνία», που ήταν και η τελευταία παναυστραλιανή εκπαιδευτική αναφορά που συνυπολόγισε και τη φωνή των εθνικών μειονοτήτων (Cahill 2001, 47).



της πολυπολιτιστικής προοπτικής τη δεκαετία του 1980.

Ωστόσο, την περίοδο αυτή, ανακινήθηκε μια δημόσια συζήτηση για το πως μπορούν αντιμετωπιστούν οι ανταγωνιζόμενες ομάδες και οι πιέσεις τους για εθνοπολιτισμική διατήρηση μέσα στο κυρίως πολιτικό και κοινωνικό οικοδόμημα. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση υπήρχε έντονη αντιπαράθεση για το ποιο ήταν το καλύτερο σύστημα μέσα στο οποίο θα προωθούνταν η πολυπολιτιστική και γλωσσική παιδεία: αυτό των απογευματινών σχολείων ή το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα; Η αντιπαράθεση επικεντρώθηκε στο είδος της παρεχόμενης πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης μέσα από τα απογευματινά σχολεία, στο ερώτημα αν αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εναλλακτικές μορφές γλωσσικής εκπαίδευσης, ενσωματωμένα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και, τέλος, στο ποιο σύστημα ήταν το καλύτερο.

Έτσι η περίοδος του 1980 χαρακτηρίστηκε από έντονο κοινωνικό διάλογο και αντιπαράθεσεις, αλλά και από σημαντικές ερευνητικές⁹ και κυβερνητικές αναφορές σχετικά και με τα απογευματινά σχολεία στις οποίες αναμείχθηκαν πολιτικοί, παροικιακοί και ακαδημαϊκοί κύκλοι. Τελικά, τα εθνικά σχολεία δεν αντιμετωπίστηκαν σαν ισότιμοι εκπαιδευτικοί φορείς για τη διδασκαλία των γλωσσών, λόγω των περιορισμένων πόρων που διέθεταν και των χαμηλών προδιαγραφών των ΑΠ τους, καθώς και των περιορισμών που έθεταν στους μαθητές από άποψη χρόνου. Το πιο κατάλληλο μέρος θεωρούνταν τα ημερήσια σχολεία, τα οποία όμως αδυνατούν μέχρι και σήμερα να ικανοποιήσουν την αυξημένη και πολύμορφη/ετερόγλωσση ζήτηση. Αυτή η στάση της επίσημης πολιτείας, αλλά και της αυστραλιανής κοινής γνώμης οδήγησε τον περιορισμό των απογευματινών σε ένα περιθωριακό φαινόμενο της επίσημης γλωσσικής πολιτικής, κάτι που ισχύει μέχρι σήμερα. Αυτό βέβαια δεν εμπόδισε την υποτυπώδη οικονομική τους στήριξη από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση από το 1981 μέχρι και σήμερα, (Arvanitis 2000).

Ωστόσο, μετά το 1983 (με την κυβέρνηση Hawke: 1983-1991), αλλά ιδιαίτερα μετά και την οικονομική κρίση της περιόδου 1983-1986, η επίσημη πολιτική αλλάζει προωθώντας την ιδέα της κοινωνικής θυσίας/συναίνεσης, αλλά με ισότητα για να αντιμετωπιστεί η κρίση. Αυτή την περίοδο η επίσημη πολιτική έκφραση κάνει λόγο για αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα όμως από εξαιρετικά περιορισμένες δαπάνες και πόρους (Cahill 2001, 45-46). Επιπλέον, προωθείται ένα συναινετικό σύστημα στη λήψη των αποφάσεων (corporatism) με σκοπό την κοινωνική συνοχή, ενώ οι κάθε είδους εθνικές και πολυπολιτιστικές πολιτικές γνωρίζουν ύφεση.

Μετά την οικονομική κρίση του 1986 και τις δραματικές οικονομικές περικοπές η πολιτική του πολυπολιτισμού περιστρέφεται πλέον γύρω από την ιδέα του mainstreaming. Δηλαδή την ένταξη των εθνοτικών ομάδων στο κυρίαρχο ρεύμα της αυστραλιανής κοινωνίας και στην αποδοχή της πολιτιστικής πολυμορφίας μέσα από τη δυνατότητα κοινωνικής πρόσβασης, κοινωνικής δικαιοσύνης, πολυπολιτισμικής ισονομίας, ανάδειξης της πολιτισμικής ταυτότητας και οικονομικής επάρκειας. Αυτή η κοινωνικά εκδημοκρατισμένη προοπτική για τον πολυπολιτισμό δε θα έδινε έμφαση στις εξειδικευμένες υπηρεσίες για τους μετανάστες που θα μπορούσαν να τους στιγματίσουν, αλλά σε έναν πολυπολιτισμό για όλους του Αυστραλούς πολίτες (NACCME REPORT 1987 και Cahill 2001, 47). Ερευνητικά δεδομένα και εργασίες απομάκρυναν την κοινή γνώμη από το μοντέλο του μετανάστη ως πρόβλημα, αναδεικνύοντας το νέο μύθο της κοινωνικής κινητικότητας της δεύτερης γενιάς (Ozolins 1993, Kalantzis 1989), ενώ διαχεόταν η αντίληψη ότι πια η εθνική ψήφος δε μετράει, αν και οι παροικιακοί ηγέτες παρέμεναν οι κατεξοχήν σύμβουλοι του κράτους.

⁹ Η παναυστραλιανή έρευνα της Norst (1982) ήταν αφιερωμένη ολοκληρωτικά στα απογευματινά σχολεία και στο ρόλο τους στην προώθηση του πολυπολιτισμού. Ωστόσο η αναφορά του Cahill (1984) έδειξε ότι η εν γένει εφαρμογή της πολυπολιτιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής δε δημιούργησε θεμελιακές και μόνιμες μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα.



Ωστόσο, από εκπαιδευτικής άποψης, σημειώθηκε μια σημαντική εξέλιξη που ήταν η υιοθέτηση της εθνικής πολιτικής των γλωσσών (1987)¹⁰. Η εθνική πολιτική του Λο Μπιάνκο συνδύασε θετικά τον πολυπολιτισμό των Fraser-Galbally και παγίωσε την αρχή της κοινωνικής ισότητας που δέσποζε τη δεκαετία του 1980. Οι αρχές αυτής της πολιτικής (αγγλικά για όλους, υποστήριξη για τις γλώσσες των αυτόχθονων, γλώσσες για όλους, και ισόνομες και ευρέως διαδεδομένες γλωσσικές υπηρεσίες για όλους), αντανακλούσε μια συνολική και συμπαγή πορεία για τη χάραξη κοινής γλωσσικής πολιτικής. Επιπλέον, η γλωσσική αυτή πολιτική υπογράμμισε και άλλους εξωτερικούς οικονομικούς και γεωγραφικούς παράγοντες αντικαθρεπτίζοντας τις οικονομικές αλλαγές σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, προμηνύοντας παράλληλα τις επερχόμενες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική.

2.1.3 Οικονομικός ορθολογισμός και παγκοσμιοποίηση (1990-σήμερα)

Από τα μέσα του 1980 άρχισε ήδη να διαφαίνεται η επικράτηση του λεγόμενου οικονομικού ορθολογισμού, ενός πολιτικού συστήματος που καθιερώθηκε και εντατικοποιήθηκε στη δεκαετία του 1990 λόγω των παγκόσμιων οικονομικών εξελίξεων και της επικράτησης του φιλελευθερισμού. Στην Αυστραλία αυτό έγινε φανερό μέσα από τα κυβερνητικά έγγραφα της εποχής όπως για παράδειγμα η Εθνική Ατζέντα για μια Πολυπολιτιστική Αυστραλία (1989), ενώ η έννοια του πολυπολιτισμού και συνακόλουθα αυτή της πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης υποβαθμίζονται.

Ο πολυπολιτισμός ερμηνεύεται πλέον μέσα από πολύ πιο αυστηρά οικονομικά κριτήρια¹¹ και μέσα από μια αναβαπτισμένη ρητορική κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ η γλωσσική διατήρηση συντελείται με βάση οικονομικά κριτήρια και η γλωσσική εκπαίδευση ορίζεται πια σαν επένδυση κεφαλαίου. Ο πολυπολιτισμός χρησιμοποιείται σαν ένας περιγραφικός όρος για την εθνική και πολιτιστική πολυμορφία, αλλά και σαν ένα πολιτικό σύστημα με έμφαση στην πολιτιστική ταυτότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, και την οικονομική αποδοτικότητα.

Περί τα τέλη της δεκαετίας του 1990, ο πολυπολιτισμός θεωρείται πια σαν ένας όρος που υποστηρίζει την κοινωνική συνοχή και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την αυστραλιανή υπηκοότητα, μέσα από στοιχεία όπως, το πολιτειακό καθήκον, ο σεβασμός στην πολιτιστική πολυμορφία, η κοινωνική ισότητα και η παραγωγική πολυμορφία (Australian Multiculturalism for a New Century 1999). Η ιδέα της ενωμένης και αρμονικής Αυστραλίας προωθείται στο έπακρο, ενώ για μια φορά ακόμη επανέρχεται στο προσκήνιο η ανάγκη του πολιτικού συστήματος να διαχειριστεί την κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία. Ο πολυπολιτισμός υποδηλώνει πλέον το φόβο για κοινωνική διάσπαση (Cahill 2001, 45). Αποκορύφωμα αυτής της αναβαπτισμένης, αν και καλυμμένης ξενοφοβίας (ακόμη και μέσα στην εκπαίδευση), είναι η άνοδος ρατσιστικών πολιτικών κομμάτων όπως αυτό της Χάνσον το 1996 και η εν γένει συντηρητική και ρατσιστική μεταστροφή της αυστραλιανής κοινωνίας ενάντια στην αυξανόμενη ασιατική μετανάστευση τα τελευταία τρία χρόνια (Cahill 2001, 48, 50).

Η επίδραση του οικονομικού ορθολογισμού στην εκπαίδευση είναι εμφανής, αφού όλες οι επίσημες εκπαιδευτικές αναφορές αυτής της περιόδου φανερώνουν την υποχώρηση που υπέστη η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από την πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών, την έλλειψη πόρων και τη λειτουργία της εκπαίδευσης με όρους παγκόσμιας αγοράς (Cahill 2001). Οι γλώσσες περιορίστηκαν δραστικά, ενώ το ίδιο συνέβη και στα προγράμματα Αγγλι-

¹⁰ Σε αυτή την κατάληξη οδήγησαν σύμφωνα με τον Ozolins (1993) τρεις σημαντικοί παράγοντες: α) η ανάδειξη ενός συνασπισμού δυνάμεων επαγγελματιών και εθνικών κοινοτήτων με κοινό άξονα δράσης την προώθηση των γλωσσικών ζητημάτων, β) η συμμετοχή της κρατικής διοίκησης στην προώθηση μιας κοινής γλωσσικής πολιτικής και γ) η ανάδειξη μιας κατάλληλης πολιτικής πλατφόρμας σε μια οικονομικά κρίσιμη περίοδο.

¹¹ Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 επικρατούσε μια τάση απολιτικοποίησης των θεμάτων του πολυπολιτισμού, μακριά από την πολιτιστική έμφαση του Galbally. Τώρα πια κουλτούρα και οικονομία αποκτούν νέα σημασία και σχέση (Agenda for a Multicultural Australia 1989).



κών. Ωστόσο παρατηρείται και η στροφή σε ορισμένες ασιατικές γλώσσες λόγω και των οικονομικών σχέσεων της Αυστραλίας με Ιαπωνία, Κίνα, Κορέα και Ινδονησία. Οι γλώσσες δε λέγονται πια κοινοτικές γλώσσες, αλλά γλώσσες εκτός της αγγλικής (LOTE), αντανακλώντας την ανάγκη διδασχής γλωσσών με εμπορική και οικονομική σημασία. Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου αντιμετωπίζει τις γλώσσες σαν επένδυση κεφαλαίου, σαν όχημα ισότητας των εθνικών ομάδων και σαν δυνατότητα των Αυστραλών πολιτών να μάθουν μια ακόμη γλώσσα.

Αν και με την ίδρυση του Εθνικού Ιδρύματος Γλωσσών (1991) και τη λειτουργία άλλων ερευνητικών κέντρων σημειώθηκε νέα ώθηση στη διδασκαλία και την έρευνα των γλωσσών, αυτή τελικά περιορίστηκε σε αποτελεσματικότητα λόγω των περικοπών στα κονδύλια και της μετατόπισης των ευθυνών στις πολιτειακές κυβερνήσεις. Γενικά η χαλαρότητα συντονισμού μεταξύ ομοσπονδιακής και πολιτειακών κυβερνήσεων, καθώς και οι αποκεντρωτικές τάσεις στην ανάπτυξη ΑΠ και στη λήψη των αποφάσεων σε πολιτειακό και σχολικό επίπεδο, δεν επέτρεψε την εφαρμογή των στόχων που είχαν τεθεί με την εθνική γλωσσική πολιτική το 1987.

Το νέο κείμενο αρχών, Australian Literacy and Language Policy (ALLP, 1991)¹², της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης, δεν προώθησε τη γλωσσική διδασκαλία περισσότερο· το αντίθετο την περιορίσε όπως περιορίσε και τις γλωσσικές υπηρεσίες. Η έμφαση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζεται πλέον στην εθνική ανάγκη για την βελτίωση των εθνικών προδιαγραφών για τον αλφαριθμητισμό στην κυρίαρχη γλώσσα δίνοντας προτεραιότητα στα μαθησιακά αποτελέσματα και στις μετρήσεις αυτών σε παναυστραλιανή κλίμακα.

Η πολιτική αυτή νομιμοποίησε τη λειτουργία των τάξεων ένταξης (insertion classes) που λειτούργησαν κυρίως από τους Ιταλούς στα ημερήσια σχολεία, ενώ προσπάθησε να ενσωματώσει τη γλωσσική διδασκαλία στο κρατικό Σαββατιανό σύστημα (VSL). Τα υπόλοιπα απογευματινά σχολεία θεωρήθηκαν ότι δεν ανήκουν σε αυτές τις ρυθμίσεις και αποκλείστηκαν από την περιοχή ευθύνης της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης, επειδή θεωρήθηκε ότι η πολιτιστική διατήρηση δεν σχετίζεται με την εκπαίδευση, περιορίζοντας την εξ' ολοκλήρου στη σφαίρα των επιδιώξεων των μειονοτήτων.

Έτσι τα απογευματινά σχολεία παραμένουν στην περιφέρεια του ομοσπονδιακού σχεδιασμού λαμβάνοντας χαμηλή οικονομική υποστήριξη, ενώ δεν έχουν καμία σχέση με το ημερήσιο σύστημα. Η μεταφορά της ευθύνης στις πολιτείες είναι επίσης ενδεικτική του ότι τα εθνικά σχολεία δεν αποτελούν κεντρικό σημείο αναφοράς στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, γι' αυτό και αφήνονται σε ένα ελεύθερο ίσως και αυθαίρετο καθεστώς λειτουργίας. Παρά την βιωσιμότητά τους για μεγάλο χρονικό διάστημα και την αριθμητική τους ανάπτυξη δεν έχουν ειπωθεί ποτέ σαν σημαντικός γλωσσικός φορέας, γιατί αυτό θεωρήθηκε ότι ήταν στις αρμοδιότητες του ημερήσιου συστήματος. Κατά τη διάρκεια του 1990, ωστόσο τα απογευματινά θεωρήθηκαν όλο και πιο πολύ σαν συμπληρωματικός φορέας που υποβοηθά στην επίτευξη των στόχων της ALLP με έναν εύκολο και φτηνό τρόπο. Τέλος, παρά και τις διακηρύξεις ότι αυτά αποτελούν αναγνωρισμένους φορείς διδασκαλίας των LOTE, δεν έχουν εξοπλιστεί κατάλληλα γι' αυτό το ρόλο.

Συμπέρασμα

Η πολυπολιτιστική εκπαίδευση στην Αυστραλία διέρχεται μια παρατεταμένη κρίση ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1990 και αυτό λόγω της επικράτησης του παγκόσμιου καπιταλισμού, της υποβάθμισης της κρατικής εκπαίδευσης και των αρχών της, και της λειτουργίας της εκπαίδευσης με νόμους παγκόσμιας αγοράς. Η περιθωριοποίηση της πολυπολιτισμικής παιδείας και των γλωσσικών προγραμμάτων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, αλλά και η διάδοση ξενοφοβικών και στερεότυπων κοινωνικών συμπεριφορών, είναι

¹² Γενικά όμως η εθνική πολιτική γλώσσας και αλφαριθμητισμού, προσέφερε σημαντικά στη διατήρηση και ανάπτυξη των γλωσσών στην Αυστραλία παρά την έμφαση στις οικονομικά σημαντικές γλώσσες (ορισμένες ασιατικές και ευρωπαϊκές), και την αδυναμία κατάρτισης μιας συνολικής και περιεκτικής εθνικής γλωσσικής πολιτικής.



χαρακτηριστικό αντανάκλαστικό των κοινωνιών σε κρίση (Cahill 2001).

Έγκριτοι μελετητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για ανανέωση του επίσημου ενδιαφέροντος για τις εθνικές γλώσσες, αλλά και για τη δημιουργία μιας εκπαίδευσης που θα προάγει την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας (Cahill 2001, Singh 2001). Παράλληλα κρίνεται αναγκαία και η δραστηριοποίηση των εθνοτικών ομάδων για τη ανανέωση και διατήρηση μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συνειδητοποίησης της κοινωνικοοικονομικής θέσης των μελών τους σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, η οποία θα οδηγήσει στη σφυρηλάτηση κοινωνιών συνοχής και αποδοχής της πολιτιστικής ετερότητας (Cahill 2001, Singh 2001).

Αυτό συνηγορεί στην ανάγκη μιας αναβαθμισμένης πολυπολιτιστικής και παγκόσμιας εκπαίδευσης, η οποία θα διαπραγματεύεται ιδέες όπως: α) η αλληλοσύνδεση ντόπιου και παγκόσμιου κοινωνικού πλαισίου, β) η πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία και γ) τα διεθνή/διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα και συνεργασίες (Cahill 2001, 56). Κεντρικό σημείο σε αυτή την κατεύθυνση θα αποτελέσει η αναδιάρθρωση των ΑΠ και η συμπίευσή τους με τις σύγχρονες παγκόσμιες παραμέτρους. Τα απογευματινά σχολεία στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν και να προσελκύσουν τις νέες γενιές θα πρέπει να συνυπολογίσουν τις αλλαγές σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο και να στοχεύσουν για μια εκπαίδευση που θα ξεπερνάει τα όρια της στενής παροικιακής ζωής, αξιοποιώντας παράλληλα το δυναμικό πλέγμα σχέσεων της ελληνικής διασποράς.

Βιβλιογραφία

- Arvanitis E. (2000) *Greek Ethnic Schools in transition: Policy and Practice in Australia in the late 1990s*, Ph. D thesis, Melbourne, RMIT University.
- Banks J. (1983) Cultural democracy, citizenship education, and the American dream, National Council for the Social Studies Presidential Address, *Social Education*, vol. 47, 222-32.
- Banks J. (1994) *Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- Breuille J. (1985) *Nationalism and the State*, Manchester University press, UK.
- Cahill D. et al. (1984) *Review of the Commonwealth Multicultural Education Program*, vol. One, Report and Conclusions, Commonwealth Schools Commission, Canberra.
- Cahill D. (1996) *Immigration and Schooling in the 1990s* (Canberra, AGPS).
- Cahill D. (2001) The rise and fall of multicultural education in Australian schools, in: *Multicultural Education across the World*, C. Grant & J. Lei (eds), Lawrence Erlbaum, USA.
- Castles S., Kalantzis M., Cope B. & Morrissey M. (1988) *Mistaken Identity: Multiculturalism and the Demise of Nationalism in Australia* (1st ed.), Pluto London.
- Clyne M., Jenkins C., Chen Y., Tsokalidou R. & Wallner T. (1995) *Developing Second Language from Primary School: Models and Outcomes*, Canberra, The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Cohen R. (1997) *Global Diasporas: An Introduction*, London, University College.
- Cooper R. (1989) *Language Planning and Social Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sarfan W. (1991) Diasporas' in modern societies: myths of Uomeland and return, *Diaspora*, Vol 1, 83-99.
- Δαμανάκης Μ. (Ed.) (1999) *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, Ρέθυμνο*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Department of Education (1976) *Report to the Committee on the Teaching of Migrant Languages in Schools*, Canberra, AGPS.



- Department of Employment, Education and Training (DEET) (1991) *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy*, Canberra, AGPS.
- Department of the Prime Minister and Cabinet (1989) *National Agenda for a Multicultural Australia: Sharing Our Future*, Canberra, AGPS.
- Djite P. (1994) *From Language Policy to Language Planning: An Overview of Languages Other Than English in Australian Education*, Canberra, NLLIA.
- Foster L. & Stockley, D. (1988) *Australian Multiculturalism: A Documentary History and Critique*, England, Multilingual Matters.
- Hall S. (1990) Cultural identity and diaspora, in: J. Rutherford (Ed.) *Identity: Community, Culture, Difference*, London, Lawrence and Wishart.
- Kalantzis M., Cope B. & Slade D. (1989) *Minority Languages and Dominant Culture: Issues of Education, Assessment and Social Equity*, London, The Falmer Press.
- Kitroef A. (1989) *The Greeks in Egypt 1919-1937. Ethnicity and Class*, St. Anthony's Middle East Monograph No.20, Great Britain, Ithaca Press.
- Kitroef A. (1997) *The idea of the nation and the diaspora*, in: C. Ioannides (ed.), *Greeks in English Speaking Countries: Culture, Identity, Politics*, New York, Melissa Media Associates.
- Kotkin J. (1993) Tribes, How Race, Religion and Identity Determine Success in: *The New Global Economy*, New York, Random House.
- Lo Bianco J. (1987) *National Policy of Languages*, Canberra, AGPS.
- Martin J. (1978) *The Migrant Presence*, Sydney, Allen & Unwin.
- NACCME (1987) *Education in and for a multicultural society: Issues and strategies for policy making*, Canberra, NACCME.
- National Multicultural Advisory Council (1999) *Australian Multiculturalism for a New Century: Towards Inclusiveness*, Canberra, AGPS.
- Norst M. (1982) *National Ethnic Schools Survey*, Canberra, Commonwealth Schools Commission.
- Ozolins U. (1993) *The Politics of Language in Australia*, Melbourne, Cambridge University Press.
- Pannu R. & Young J. (1980) Ethnic schools in three Canadian cities: a study in multiculturalism, in: *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 26, no 4, 247-261.
- Review of Post-Arrival Programs and Services to Migrants (1978) *Migrant Services and Programs* (Galbally Report), Canberra, AGPS.
- Sheffer G. (1993) Jewry, Jews and Israeli foreign policy: a critical appraisal, in: Conostas D. & Platias A. (Eds) *Diasporas in World Politics. The Greeks in Comparative Perspective*, London, Macmillan.
- Σιάνου-Κυργίου Ε. (1998) «Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας στην Ελληνική διασπορά», στο: *Ο Ελληνισμός της Διασποράς: Προβλήματα και Προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδριάσεων, Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Singh M. (2002) Rewriting the Ways of Globalising Education (review essay), in: *Race, Ethnicity and Education*, vol. 5, 217-230.
- Tsoukalas K. (1993) Stubborn stereotypes: national identity, national character and national behavioural patterns in Greece and in the diaspora, in: *Greeks in English Speaking Countries*.
- Tsounis M. (1974) *Greek Ethnic Schools in Australia*, Canberra, ANU.

