

ΣΥΝΕΔΡΙΟ
“ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ”

*Η Αυστραλιανή Εκπαιδευτική Πολιτική και οι Μορφές Εκπαιδευτικής Αυτο-
οργάνωσης της Ελληνικής Παροικίας: Το Παράδειγμα των Εθνικών Σχολείων*

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). Ενώ οι γλώσσες έχουν ειδοωθεί και καθιερωθεί σαν το πιο ξακάθαρο στοιχείο της πολιτιστικής ετερότητας σε μια πολυπολιτισμική 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 της πολιτιστικής διατήρησης 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.

Στην παρούσα εισήγηση θα επικεντρωθούμε περισσότερο στην εκπαιδευτική πολιτική των Αυστραλιανών Αρχών (από το Β'ΠΠ μέχρι και σήμερα) σε μια προσπάθεια να κατανοήσουμε καλύτερα το τοπικό πλαίσιο λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Ωστόσο αυτή η ιστορική αναφορά θα γίνει μέσα από το πρίσμα ανάλυσης των λεγόμενων 'τριαδικών σχέσεων' (σχέσεις μεταξύ μητρόπολης, χώρας εγκατάστασης και διασποράς, Cohen 1997) που συνιστά το παγκόσμιο/διασπορικό πλέγμα μέσα στο οποίο κινείται η όλη προσπάθεια για τη στήριξη της ελληνομάθειας.

Μορφές εκπαιδευτικής αυτο-οργάνωσης στην ελληνική διασπορά:

Από την αρχή σύστασης του ελληνικού κράτους η μέριμνα των Ελληνικών Εκπαιδευτικών Αρχών (ΕΕΑ) ήταν η ενίσχυση της εκπαίδευσης της διασποράς/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 εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας στις επόμενες γενεές συγκρότησαν κοινοτικούς, θρησκευτικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς. Αυτού του είδους η αυτοοργάνωση σύμφωνα με τον (Κίτροεφ 1989) αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά των διαπορικών ομάδων από τις μεταναστευτικές, και βασίζεται στην συναίσθηση της κοινής ιστορίας και της εθνικής καταγωγής με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Cohen 1997 & Kitroef 1997). Αποτελεί δε, κοινό τόπο ότι ο βαθμός αυτοοργάνωσης μιας κοινότητας στη διασπορά συνδέεται άμεσα με το βαθμό πολιτισμικής διατήρησης και συνέχειας και ιδιαίτερα με το βαθμό εκπαιδευτικής ανάπτυξης. Αυτό είναι εμφανές στην περίπτωση της Αυστραλίας όπου η ελληνική παροικία κατέχει τον υψηλότερο δείκτη γλωσσικής και πολιτισμικής διατήρησης (Clyne). 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 διαποράς 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. Ενώ συνολικά θα λέγαμε ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους απέναντι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευσης της διαποράς αναπτύχθηκε πολύ αργά και με όχι με συντονισμένο τρόπο (Δαμανάκης 1999) *(εμφανίστηκε μετά τον ΒΨΠ και στην Αυστραλία στα 1977 με το Γραφείο Εκπαίδευσης)*. Ωστόσο μετά τα μέσα του 1990

παρατηρείται μια νέα σχέση με τη θέσπιση νέων νομοθετικών πλαισίων σχετικών με την εκπαίδευση της διασποράς.

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται οι μορφές εκπαιδευτικής αυτο-οργάνωσης της ελληνικής διαποράς διαπνέεται από ένα σύνθετο πλαίσιο **‘τριαδικών σχέσεων’**¹ (Safran 1991, Cohen 1997, Arvanitis 2000) και αλληλεπιδράσεων που περικλείουν 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 σχολεία.

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, ερήμειν λήψη αποφάσεων. Αυτό όμως εκλαμβάνεται 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 με τη χώρα εγκατάστασης. Αυτή η ενσωμάτωση επηρεάζει συνακόλουθα και την εξέλιξη της εθνικής μειονότητας και την ανάπτυξη των δομών της. Ο χαρακτήρας τέλος της εγκατάστασης διαμορφώνει το είδος της εκπαίδευσης και τη στοχοθεσία της.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η Αυστραλία αποτελεί ένα εξέχον παράδειγμα στην ιστορία της ελληνικής διαποράς με βάση την αυτο-οργανωτικής της ευρωστία και εξέλιξη. Η

¹ Επιπλέον στην περίπτωση μας τα ελληνικά εθνικά σχολεία γίνονται τόπος όπου μαζί με αυτές τις παραμέτρους υπεισέρχονται κι άλλες μορφοποιητικές **δυνάμεις όπως η δυναμική εξέλιξη της ελληνικής διασποράς και η δυναμική της σχέση ή σχέση εξάρτησης με το λεγόμενο εθνικό κέντρο. Σύμφωνα με την σύγχρονη-μεταμοντέρνα επιστημονική ανάλυση των διεθνών και διασπορικών σχέσεων οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς σε ένα διασπορικό πλέγμα παγκόσμιων σχέσεων επηρεάζονται από τις λεγόμενες τριαδικές σχέσεις (μεταξύ μητρόπολης, χώρας υποδοχής και διασποράς, Cohen 1997).**

ελληνόγλωσση εκπαίδευση στους Αντίποδες πέρασε από πολλές φάσεις οργάνωσης ή και απορρύθμισης. 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 την περίοδο της μαζικής μετανάστευσης και την 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 Μπάνσγουϊκ, αλλά και από άλλες κοινότητες των εσωτερικών προαστίων της Μελβούρνης. Στα 1972 λειτουργούν 96 κοινοτικά σχολεία με 7,622 μαθητές και 6 γυμνάσια με 350 μαθητές (Τσούνης 1974). Η διαμάχη κοινοτήτων-εκκλησίας προσέθεσε ακόμη έναν φορέα παροικιακής εκπαίδευσης που ήταν τα ενοριακά σχολεία, συμβάλλοντας ακόμη περισσότερο στον πολλαπλασιασμό των μονάδων. Ενώ στα τέλη του 1960 (1967) εμφανίζεται και ο ιδιωτικός τομέας με την κάλυψη των αναγκών αρχικά κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να επεκταθεί στα επόμενα χρόνια. Στις μέρες μας ο ιδιωτικός τομέας καλύπτει το 62% των εγγραφών των απογευματινών σχολείων (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 περεταίρω ανάπτυξη με την καθιέρωση του πολυπολιτισμού στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν και πρωτοποριακά δίγλωσσα προγράμματα (πχ. Lalor North 1978). Ενώ το 1974 τα ελληνικά γίνονται μάθημα επιλογής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης τα ελληνικά εισαγόνται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την ίδρυση της έδρας νεοελληνικών σπουδών στο πανεπιστήμιο Μελβούρνης ύστερα από κινητοποιήσεις και εράνους το 1973.

Τέλος μια άλλη μορφή αυτοοργάνωσης είναι η ίδρυση ημερήσιων σχολείων (1979 Αη Γιάννης) 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 (gentrification), την διαφοροποίηση των μορφών μετανάστευσης, την αύξηση μικτών γάμων και ενδοχαράκωση στα στενά πλαίσια της παροικίας, την πτώση επιπέδου ελληνομάθειας, την έλλειψη ποιότητας διδασκαλίας προγραμμάτων και υλικού, την έλλειψη συνεργασίας των διαφορετικών φορέων κτλ.

(πίνακας στατιστικά στοιχεία φορέων).

Τα Απογευματινά σχολεία

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 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 των κοινοτήτων συνταντιούνται 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 καθιερώνει και θα διευκολύνει 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 λογόμενους **definers** που αποτελούν τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι είναι σε θέση να καθορίζουν, να κατασκευάζουν και να

² Έτσι για την καλύτερη κατανόηση άσκησης και εφαρμογής της γλωσσικής πολιτικής είναι αναγκαία μια πολιτικά ευαίσθητη οριοθέτηση παρά μια γραφειοκρατική τοποθέτηση, η οποία λαβαίνει υπόψη τις τις σημαντικές συνάμεις 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 παγιώσει τον πολιτικό σχεδιασμό όλων των πόλων άσκησης γλωσσικής πολιτικής σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.

επαληθεύουν την κοινωνική γνώση αποκλείοντας άλλους, αλλά και να μονοπολούν την πρόσβαση στη γνώση.

Τα εθνικά σχολεία αποτελούν wicket problems, των οποίων η λύση αναγορεύεται στον δυναμισμό των διαφόρων ιδιωτικών ή άλλων συμφερόντων³ να επιβάλλουν τις απόψεις τους, αλλά και στις κατευθύνσεις⁴ της αυστραλιανής γλωσσικής πολιτικής και σχεδιασμού⁵.

Κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην ανάπτυξη και εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής είναι:

- α) η δυναμική των λεγόμενων «διαπλεκόμενων συμφερόντων»,
- β) η σχέση εξάρτησης μεταξύ της εθνικότητας και γλώσσας (που αντιλαμβάνεται την 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
- γ) η εξέλιξη των εθνοτικών σχέσεων που όμως θα πρέπει να ειδικωθούν

³ Με σκοπό να μελετήσει κανείς την παρουσία των απογευματινών σχολείων θα πρέπει να συνυπολογίσει τη **διαπλοκή των συμφερόντων** που επιδρούν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων (OZOLINS 1993). Αυτές είναι οι κοινωνικές πολιτικές δυνάμεις, αλλά και οι παροικιακές δυνάμεις που συνηγορούν στην 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.

⁴ Για παράδειγμα όταν παρατηρήθηκε αλλαγή στο στάτους των εθνικών γλωσσών και την αλλαγή έμφασης από τις Ευρωπαϊκές στις Ασιατικές γλώσσες κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, υπήρξε αλλαγή στο συσχετισμό δυνάμεων ανάμεσα στα διάφορα έθνη γκρουπ δίνοντας μια νέα δυναμική στον μεταξύ τους ανταγωνισμό για την κατοχύρωση θέσεων και πόρων.

⁵ Οι δύο αυτές έννοιες παίρνουν διαφορετική σημασία αφού η πρώτη αναφέρεται σε συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές από τις κυβερνήσεις ή άλλους φορείς που αποσκοπούν στην 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 «η γλώσσα στην εκπαιδευτική πολιτική» ή **σχεδιασμός απόκτησης-acquisition planning** (Cooper 1989), που αφορά τις προσπάθειες οργανισμών ή φορέων να προωθήσουν την γλωσσική εκμάθηση και ιδιαίτερα να αυξήσουν τους αριθμούς των ομιλητών μιας γλώσσας.

Στη σημερινή παρουσίαση θα επικεντρωθούμε περισσότερο στην εκπαιδευτική πολιτική των Αυστραλιανών Αρχών σε μια προσπάθεια να κατανοήσουμε καλύτερα το τοπικό πλαίσιο .μέσα στο οποίο κινείται η όλη προσπάθεια για ελληνομάθεια.

Πολύ γενικά θα λέγαμε ότι η εξέλιξη της 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 και της ιδέας του mainstreaming.

A. Αφομοίωση και Εσωμάτωση

Κατά την πρώτη περίοδο ως γνωστόν 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 μετά τον ΒΠΠ (Ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1950, την εποχή του Μένζι όπου όχι μόνο δεν αναγνωρίζεατι η πολυπολιτιστική ετερομορφία αλλά και γίνεται λόγος για πλήρη ενσωμάτωση και εξομοίωση με έναν αγγλοσαξωνικό τρόπο ζωής). Στην περίοδο της αφομοιώτικης γλωσσικής πολιτικής, τα θέματα εκπαίδευσης μεταναστών ήταν παραγκωνισμένα και λόγω των έκρρυθμων σχέσεων μεταξύ ομοσπονδιακών και πολιτειακών κυβερνήσεων, ενώ οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων αναγνωρίζονται **ως κοινωνικό πρόβλημα (ιδιαίτερα τη δεκ. Του 1960ς)**. Τα εθνικά σχολεία δεν ήταν 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 μειονωτικών ομάδων. Η κατεξοχήν έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία των αγγλικών (1970 Πολιτική εκπαίδευσης των μεταναστών) που αποτέλεσε και το θεμέλιο λίθο αυτής της λογικής ενσωμάτωσης και ένταξης (μέχρι και το 1997 με την ιδιωτικοποίηση του προγράμματος) που σκοπό είχε να διαπαιδαγωγήσει τους νεαρούς μετανάστες στο να γίνουν/νιώθουν έθνικ και Αυστραλοί. Η απουσία ουσιαστικών προγραμμάτων στήριξης της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν φανερή ενώ η ελλειπής χρηματοδότηση των όποιων προγραμμάτων ουσιαστικά υπέσκαπτε την πορεία κοινωνικής ένταξης των μαθητών. Η αδυναμία και η αναποτελεσματικότητα των μέχρι τότε προγραμμάτων στήριξης των μαθητών έγινε φανερή από την έρευνα των Εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεταξύ 1979-1986 από τον Des Cahill.

Σε σχέση με τα απογευματινά σχολεία, η έρευνα του Μιχάλη Γτσούνη το 1974 έφερε στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος την ύπαρξη αυτών των 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 ενσωματωσή 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.

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 αντιμετωπιζόνταν σαν ομοιογενείς ομάδες χωρίς κανέναν άλλον ταξικό διαχωρισμό⁶.

⁶ Ωστόσο τόσο η λογική της ενσωμάτωσης (τέλη δεκ. 1970) και ένταξης όσο και η γενικότερη κινητοποίηση των εθνικών ομάδων οδήγησε στην είσοδο των τελευταίων στην πολιτική σκηνή με την

Συνακόλουθα οι ηγέτες αυτών των ομάδων αντιμετωπίστηκαν σαν οι νόμιμοι εκπρόσωποι τους ικανοί να συμβουλευουν τις κυβερνήσεις και να διαχειρίζονται κονδήλια μέσω εθνικών οργανισμών που απευθύνονταν αποκλειστικά στους μετανάστες. Έτσι η ευθύνη άρχισε να φεύγει από τις κυβερνήσεις και κατευθυνόταν στο **ισχυρό πλέον λόμπυ 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 **εθνική ψήφο**, αφού ουσιαστικά επιχορηγούσε αυτή την ιδιότυπη ηγετική τάξη μεταναστών (Castles 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) στην ιδέα ενός **συντηρητικού πολυπολιτισμού** (μιας καθαρά νεοφιλεύθερης πολιτικής νοοτροπίας) κατά τον οποίο η πρόσβαση στις υπηρεσίες ήταν το ζητούμενο και όχι οι καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασίας, γι'αυτό και η έμφαση στους οργανισμούς που προωθούσαν υπηρεσίες συγκεκριμένες για μετανάστες, που συνδέονταν με ένα μεγάλο βαθμό εθελοντισμού, ενώ καλλιεργούνταν και ένας αδυσώπητος συναγωνισμός για εξαιρετικά περιορισμένους οικονομικούς πόρους. Έτσι προωθούνταν η ιδέα των **αυτορυθμιζόμενων και αυτοβοηθούμενων παροικιακών οργανισμών**, όπως τα απογευματινά σχολεία, τα οποία θα παρείχαν υπηρεσίες πολύ πιο φτηνές από ότι θα ήταν αναγκασμένο το κράτος να προσφέρει (που αποτέλεσαν και τη

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 στην δημιουργία υπηρεσιών για να αντιμετωπισθεί η κοινωνική ανισότητα, με σκοπό το δυνάμωμα της εθνικής ταυτοποίησης ως δείκτη κοινωνικής κατάταξης και τελικά στην ανάδειξη της σημασίας της λεγόμενης **εθνικής ψήφου**.

φτηνή λύση στη διδασκαλία των γλωσσών). Εδώ ευνοήθηκε και η εγκαθύδριση 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 κοινωνικών κραδασμών, κάτι που θα έπρεπε να ενθαρυνθεί 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 στην διαδικασία πολιτικής εφαρμογής, όχι όμως και στην κατεξοχήν σύλληψη 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. Βέβαια δεν λείπει και η έντονη κριτική και συζήτηση για το ύφος και τον προσανατολισμό της πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης που από πολλούς ακαδημαϊκούς υποστηρίζεται ότι υπάρχει προσήλωση στον αγγλοσαξωνικό τρόπο ζωής, αλλά και σε στερεοτυπικές αναφορές για το τι σημαίνει ασυτραλιανή ταυτότητα, εθνική κουλτούρα. Κριτική ασκήθηκε επίσης και στο γεγονός ότι οι διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις δεν συμπεριλήφθηκαν στα ΑΠ, ενώ δεν συνηγόρησαν στην αύξηση των κοινωνικών ευκαιριών.

⁷ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ιστορικός συμβιβασμός μεταξύ Βρετανών προτεσταντών και Ιρλανδών Καθολικών και η νομιμοποίηση της επιχορήγησης ιδιωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων στις αρχές του 1970 (Καχίλ 2001).

⁸ Η πρωτοβουλία το 1979 του Αυστραλιανού Πολυπολιτιστικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος, 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 (Καχίλ 2001, σελ. 47).

B. 1980 η καθιέρωση του πολυπολιτισμού: Αναγνώριση και κοινοπολιτειακή οικονομική στήριξη

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 σε μια πολυπολιτιστική προοπτική. Ωστόσο την περίοδο αυτή ανακινήθηκε μια δημόσια συζήτηση για το πώς μπορούν αντιμετωπιστούν οι ανταγωνιζόμενες ομάδες και οι πιέσεις τους μέσα στο κυρίως πολιτικό και κοινωνικό οικοδόμημα. **Ιδιαίτερα υπήρχε έντονη αντιπαράθεση για το ποιο ήταν το καλύτερο σύστημα αυτό των απογευματινών σχολείων ή το επίσημο.** Ερωτήματα ανάκυπταν με το είδος της παρεχόμενης πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης μέσα από αυτά τα σχολεία και με το αν αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εναλλακτικές μορφές γλωσσικής εκπαίδευσης, ενσωματωμένα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και ποιο σύστημα ήταν το καλύτερο.

Έτσι η περίοδος του 1980 χαρακτηρίστηκε από σημαντικές ερευνητικές⁹ και κυβερνητικές αναφορές/έρευνες σχετικά και με τα απογευματινά σχολεία στις οποίες αναμείχθηκαν πολιτικοί, παροικιακοί και ακαδημαϊκοί κύκλοι. Τελικά όμως 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 την άποψη του 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.

⁹ Τέλος, η παναυστραλιανή έρευνα/αναφορά του Cahill (1984) έδειξε ότι η εφαρμογή της πολυπολιτιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής δε δημιούργησε θεμελιακές και μόνιμες μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

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 (και αυτάρκεια) μέσα όμως από εξαιρετικά περιορισμένες δαπάνες και πόρους (Καχιλ 2001, σελ.45-46). Επιπλέον προωθείται ένα **συναινετικό σύστημα στη λήψη των αποφάσεων** με σκοπό την κοινωνική συνοχή (corporatism), ενώ οι κάθε είδους εθνικές και πολυπολιτιστικές πολιτικές γνωρίζουν ύφεση. Μετά την οικονομική κρίση του 1986 και τις δραματικές περικοπές η πολιτική περιστρέφεται πλέον γύρω από την ιδέα του **mainstreaming** (ένταξη των εθνοτικών ομάδων στο κυρίαρχο ρεύμα της Αυστραλιανής κοινωνίας και στην πολιτιστική πολυμορφία μέσα από πρόσβαση και ισονομία-equitable multiculturalism, social justice, celebration of cultural identity and economic efficiency), προερχόμενης από μια κοινωνική δημοκρατική προοπτική για τον πολυπολιτισμό που δε θα έδινε έμφαση στις εξειδικευμένες υπηρεσίες για τους μετανάστες που θα μπορούσαν να τους στιγμάτιζαν, αλλά σε έναν πολυπολιτισμό για όλους του Αυστραλούς πολίτες (NACCME REPORT 1987, Κάχιλ 2001, σελ. 47). Έρευνητικά δεδομένα και εργασίες απομάκρυναν την κοινή γνώμη από το μοντέλο του μετανάστη ως πρόβλημα, ανδεικνύοντας το νέο **μύθο της κοινωνικής κινητικότητας** της δεύτερης γενιάς, ενώ διαχεόταν η αντίληψη ότι πια η εθνική ψήφος δε μετράει. Ωστόσο οι παροιακοί ηγέτες παρέμειναν οι κατεξοχήν σύμβουλοι του κράτους.

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 του fraser-galbally και παγίωσε την κίνηση προς την αρχή της κοινωνικής ισότητας του 1980. Οι αρχές αυτής της πολιτικής (αγγλικά για όλους, υποστήριξη για τις γλώσσες των αυτόχθονων, ΛΟΤΕ για όλους, και ισόνομες και ευρέως διαδεδομένες γλωσσικές υπηρεσίες για όλους) αντανakλούσε μια συνολική και συμπαγής πορεία για τη χάραξη γλωσσικής πολιτικής. Επιπλέον η γλωσσική αυτή

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 κρίσιμη οικονομικά περίοδο.

πολιτική υπογράμμισε και άλλους εξωτερικούς οικονομικούς και γεωγραφικούς παράγοντες.

Από **τα μέσα του 1980** επικράτησε ο λεγόμενος οικονομικός ορθολογισμός (ορατός και μέσα από τα κυβερνητικά έγγραφα της εποχής πχ. Εθνική Ατζέντα για μια πολυπολιτιστική Αυστραλία (1989), ενώ η πολυπολιτιστική εκπαίδευση υποχώρησε σε όλους τους τομείς. Οι γλώσσες περιορίστηκαν δραστικά, ενώ το ίδιο συνέβη και στα προγράμματα αγγλικών. Ωστόσο παρατηρείται και η στροφή σε ορισμένες ασιακές 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, 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.

Μετά την ίδρυση του **Εθνικού Ιδρύματος Γλωσσών** και τη λειτουργία άλλων ερευνητικών κέντρων σημειώθηκε νέα ώθηση στη διδασκαλία και την έρευνα των γλωσσών, αν και αυτό τελικά περιορίστηκε σε αποτελεσματικότητα λόγω των περικοπών στα κονδύλια και της μετατόπισης των ευθυνών στις πολιτειακές κυβερνήσεις. Ωστόσο η χαλαρότητα συντονισμού μεταξύ ομοσπονδιακής και πολιτειακών κυβερνήσεων καθώς και η αποκεντρωτικές τάσεις στην ανάπτυξη ΑΠ και στη λήψη των αποφάσεων σε πολιτειακό επίπεδο, δεν επέτρεψε την εφαρμογή των στόχων της εθνικής γλωσσικής πολιτικής¹¹.

11

Γ. 1990: οικονομικός ορθολογισμός

Την περίοδο του 1990 παρατηρείται ξανά μια αλλαγή στην εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική λόγω των παγκόσμιων οικονομικών συνθηκών. Ο πολυπολιτισμός ερμηνεύεται πλέον μέσα από πολύ πιο αυστηρά οικονομικά κριτήρια και με μια αναβαπτισμένη ρητορική κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ η γλωσσική διατήρηση συντελείται με βάση οικονομικά κριτήρια και η γλωσσική εκπαίδευση ορίζεται πια σαν επένδυση κεφαλαίου¹². Ο πολυπολιτισμός είναι περιγραφικός όρος (εθνική και πολιτική πολυμορφία), αλλά και πολιτικό σύστημα με έμφαση στην πολιτισιακή ταυτότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικονομική επάρκεια. Επιπλέον στο πρόσφατο κείμενο του 1999 *australian multiculturalism for a new century*, ο πολυπολιτισμός θεωρείται σαν ένας όρος που υποστηρίζει την κοινωνική συνοχή και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την Αυστραλιανή υπηκοότητα, μέσα από στοιχεία όπως το πολιτειακό καθήκον, τον πολιτιστικό σεβασμό, την κοινωνική ισότητα και την παραγωγική πολυμορφία. Η ιδέα της ενωμένης και αρμονικής Αυστραλίας προωθείται στο έπακρο, ενώ για μια ακόμη φορά γίνεται φανερό ότι η διαχείριση της κοινωνικής και πολιτιστικής πολυμορφίας επανέρχεται στο προσκήνιο (ο πολυπολιτισμός υποδηλώνει πλέον το φόβο για κοινωνική διάσπαση-Κάχιλ 2001, σελ. 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 (κάχιλ 2001, σελ. 48, 50).

Στον τομέα της εκπαίδευσης αυτή η αλλαγή είναι εμφανής, αφού όλες οι επίσημες εκπαιδευτικές αναφορές αυτής της περιόδου φανερώνουν την υποχώρηση που υπέστη ο πολυπολιτισμός στην εκπαίδευση μέσα από την πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών, την έλλειψη πόρων και τη λειτουργία της εκπαίδευσης με όρους παγκόσμιας αγοράς.

¹² 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. Στην *Agenda for a multicultural Australia* (1989).

Η ύπαρξη των απογευματινών σχολείων αγνοείται χαρακτηριστικά, αν και η χρηματοδότηση συνεχίζεται. Ιδιαίτερα το Green και το White papers δεν αναφέρθηκαν καθόλου στην ύπαρξή τους γιατί θεώρησαν ότι η πολιτιστική διατήρηση δεν αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, φανερώνοντας και μια στροφή στο ενδιαφέρον για ζητήματα γλωσσικής πολιτικής. 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.

Το νέο κείμενο αρχών Australian, literacy and language policy (1991)¹³ δεν προώθησε τη γλωσσική διδασκαλία περισσότερο, το αντίθετο την περιόρισε όπως περιόρισε και τις γλωσσικές υπηρεσίες. Η πολιτική αυτή νομιμοποίησε τη λειτουργία των insertion classes στα ημερήσια σχολεία, ενώ προσπάθησε να ενσωματώσει τη γλωσσική διδασκαλία στο VSL, τα υπόλοιπα απογευματινά 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 (και αυτό παρόλο που τα εθνικά σχολεία αποτελούν εκπαιδευτικές μονάδες). Ταυτόχρονα τα απογευματινά σχολεία παραμένουν στην **περιφέρεια του ομοσπονδιακού σχεδιασμού** λαμβάνοντας χαμηλή οικονομική υποστήριξη, ενώ δεν έχουν καμμία 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, γιαυτό και αφήνονται σε ένα ελεύθερο ίσως και αυθαίρετο καθεστώς λειτουργίας. Παρά την βιωσιμότητα 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 θεωρούνται όλο και πιο πολύ σαν συμπληρωματικός φορέας που υποβαθμίστηκε στην επίτευξη των στόχων της ALLP με έναν

¹³ 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.

εύκολο και φτηνό τρόπο. Τέλος παρά και τις διακυρήξεις ότι αυτά αποτελούν αναγνωρισμένους φορείς διδασκαλίας των ΛΟΤΕ, δεν έχουν εξοπλιστεί κατάλληλα γιαυτό το ρόλο.

Συμπέρασμα

Από το τέλος της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα, βαθαίνει η παρακμή της πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης σαν αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και της ιδιωτικοποίησης, ενώ περιθωριοποιούνται ακόμη περισσότερο τα γλωσσικά προγράμματα και διαδίδονται ξενοφοβικά στερεότυπα-χαρακτηριστικό αντανακλαστικό των κοινωνιών σε κρίση. Εγκριμένοι 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 (Singh 2001). Παράλληλα κρίνεται αναγκαία και η δραστηριοποίηση των εθνοτικών ομάδων για τη ανανέωση και διατήρηση μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συνειδοτοποίησης της κοινωνικοοικονομικής θέσης των μελών τους σε τοπικό και διεθνές επίπεδο (Σινγκ και καχιλ 2001, σελ 56). Αυτό συνηγορεί στην ανάγκη μιας αναβαθμισμένης πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης η οποία θα διαπραγματεύεται ιδέες όπως: Α) η αλληλοσύνδεση ντόπιου και παγκόσμιου κοινωνικού πλαισίου, Β) πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία και γ) διεθνή και διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα και συνεργασίες. Κεντρικό σημείο δηλαδή θα αποτελέσει η αναδιάρθρωση των ΑΠ και η συμπορευσή τους με τις σύγχρονες παγκόσμιες παραμέτρους.