



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Θεματικό Τεύχος 2011

ΜΕΤΑΒΑΣΕΙΣ, ΕΙΣΡΟΕΣ, ΡΟΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΡΡΟΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

Μιχάλης Δαμανάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

0. Εισαγωγή

Οι μεταβάσεις στην εκπαίδευση συνδέονται, κατά κανόνα με τις διαδικασίες των επιλογών και τη συνακόλουθη επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών.

Οι διαστάσεις αυτές, δηλαδή των επιλογών και της επιτυχίας/αποτυχίας, συζητούνται και στο παρόν κείμενο. Επειδή, όμως, τα παραδείγματα, που συζητούνται στο κείμενο, προέρχονται από την ελληνική διασπορά, δηλαδή από καταστάσεις συνάντησης και αλληλεπίδρασης πολιτισμών, είναι εκ των πραγμάτων παρούσα και η πολιτισμική διάσταση. Και επειδή, τέλος, οι μαθητικοί πληθυσμοί, στους οποίους αναφέρεται το κείμενο, είναι σε μεγάλο βαθμό μεταναστευτικής και εργατικής προέλευσης είναι παρούσα και η κοινωνική διάσταση.

Δεδομένες θα πρέπει επίσης, να θεωρηθούν η πολιτική και θεσμική διάσταση και μάλιστα υπό μία διττή έννοια: από τη μια ως εκπαιδευτική πολιτική και θεσμικό πλαίσιο της χώρας διαμονής και από την άλλη ως εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας και ως ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο βαθμό που αυτό μεταφέρεται ή και μεταφυτεύεται στις χώρες διαμονής.

Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις θα προσπαθήσω, λοιπόν, να προσεγγίσω το θέμα μου, παίρνοντας, ως παραδείγματα, συγκεκριμένα σχολεία από την ελληνική διασπορά και μάλιστα από τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Γερμανία.

Οι αναλύσεις μου κινούνται σε δύο επίπεδα. Από τη μια αναφέρονται στις μεταβάσεις των ίδιων των σχολείων -από ένα καθεστώς σε ένα άλλο, από μια φάση σε μια επόμενη- και από την άλλη στις μεταβάσεις και στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών

1. Παραδείγματα από την ελληνική διασπορά

1.1. Σχολείο Σωκράτης στο Σικάγο

Θα ξεκινήσω με το αρχαιότερο Ημερήσιο Ελληνικό Σχολείο στις ΗΠΑ, το Σχολείο Σωκράτης στο Σικάγο. Το σχολείο ιδρύθηκε το 1908 ως ένα είδος «κοινοτικού σχολείου», από την εκκλησιαστική κοινότητα της Αγίας Τριάδας, και λειτούργησε ως τέτοιο μέχρι το 1917, καλύπτοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες, ως προς την ελληνόγλωσση διδασκαλία, των παιδιών των πρώτων Ελλήνων μεταναστών.

Το 1917 το κοινοτικό σχολείο περνά σ' ένα νέο καθεστώς και αρχίζει να λειτουργεί ως Ημερήσιο Ελληνο-Αμερικάνικο Σχολείο.

Εδώ αξίζει να σταματήσουμε και να προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, γιατί μετατρέπεται το εν λόγω σχολείο από Greek Community School σε Greek-American Dayschool.

Η απάντηση πρέπει να αναζητηθεί στις *κοινωνικές συνθήκες* της εποχής, οι οποίες θα μπορούσαν να σχηματιστούν και να συνοψισθούν ως ακολούθως:

- Το 1917 η ελληνική μετανάστευση στις ΗΠΑ μετρά ήδη τρεις δεκαετίες και επομένως στα σχολεία αρχίζει πλέον να φοιτά η τρίτη γενιά παιδιών.
- Η δεύτερη και η τρίτη δεκαετία του 20ού αιώνα στις ΗΠΑ χαρακτηρίζονται από έντονα ρατσιστικά κινήματα με επικεφαλής την οργάνωση Κου Κλουξ Κλαν.

Υπ' αυτές τις συνθήκες οι Έλληνες μετανάστες αντιδρούν ιδρύοντας το 1922 την ΑΗΕΡΑ (American Hellenic Educational Progressive Association) με στόχο την «προαγωγή και προώθηση του αγνού και αμόλυντου αμερικανισμού ανάμεσα στους Έλληνες των Ηνωμένων Πολιτειών» και την απόκτηση της αμερικανικής ιθαγένειας (Κιτροέφ, 2002: 375). Μια δεύτερη οργάνωση η GAPA (Greek American Progressive Assotiation) η οποία ιδρύθηκε το 1923, δίδει μεν έμφαση στην ανάγκη διατήρησης της ελληνικής ταυτότητας, προωθεί όμως συγχρόνως και την αμερικανικότητα.

Κοντολογίς η περίοδος στα τέλη της δεύτερης και στις αρχές της τρίτης δεκαετίας του 20ού αιώνα είναι για τους Έλληνες μετανάστες της Αμερικής η περίοδος *μετάβασης από τη μονοπολιτισμική, ελληνική, ταυτότητα στη διπλή, ελληνο-αμερικανική, ταυτότητα*. Αυτό προκύπτει καθαρά από τους ίδιους τους τίτλους των οργανώσεων και του σχολείου Σωκράτης: «American Hellenic Educational Progressive Association», «Greek American Progressive Association», «Greek American Dayschool».

Παραβλέπω τους ενδιαμέσους σταθμούς του Σχολείου Σωκράτης για να περάσω στην τελευταία μεγάλη προσπάθεια του σχολείου, να μεταβεί σε μια νέα φάση.

Το 2000 το Συμβούλιο της Κοινότητας Αγίας Τριάδας 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, στη σημερινή του μορφή, 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.

Σύμφωνα με δηλώσεις της διευθύντριάς του, το σχολείο δίδει ήδη στις τάξεις του Δημοτικού έμφαση στις ελληνικές κλασικές σπουδές, πράγμα που δεν είναι συμπτωματικό, αν ληφθεί υπόψη ότι εκείνο που χαρακτηρίζει και συνδέει τις ωστόσο πολλαπλές εκφάνσεις της ελληνικότητας στις ΗΠΑ είναι ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός, ο οποίος με τον ένα ή άλλο τρόπο είναι ενσωματωμένος και στον αμερικάνικο πολιτισμό εν γένει (Σελλούντου, 2009).

Είναι προφανές ότι η προσπάθεια μετάβασης του Σχολείου Σωκράτης σε μια νέα φάση, ανάγεται σε *κοινωνικούς παράγοντες* (δημογραφικές αλλαγές, γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα των ελληνικής καταγωγής πληθυσμών), και σε *πολιτιστικούς*, με την έννοια της μετατόπισης του «περιεχομένου» της ελληνικότητας. Οφείλεται βέβαια και σε *εκπαιδευτικοπολιτικούς*, εφόσον η αμερικανική εκπαιδευτική πολιτική επιτρέπει ή και ευνοεί τη λειτουργία τέτοιων σχολείων, υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζουν τα αμερικανικά Προγράμματα Σπουδών.

Ένας τελευταίος σημαντικός, ίσως ο σημαντικότερος, παράγοντας είναι η *επιτυχής μετάβαση* των μαθητών από την 8^η τάξη στα αμερικάνικα δημόσια ή ιδιωτικά Height School. Η μετάβαση αυτή φαίνεται να είναι ομαλή και επιτυχής, όχι μόνο επειδή το σχολείο αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος της πολιτείας του Illinois, αλλά και επειδή παρέχεται στο εν λόγω σχολείο αγωγή και εκπαίδευση υψηλής ποιότητας.

1.2. Σχολείο Σωκράτης στο Μόντρεαλ

Μετακινούμενοι από το Σικάγο των ΗΠΑ στο Μόντρεαλ του Καναδά συναντούμε εκεί το επίσης Ημερήσιο Σχολείο Σωκράτης, το οποίο ιδρύθηκε το 1925.

Προπομπός του Σωκράτη υπήρξε το Σχολείο Πλάτων, το οποίο ιδρύθηκε το 1910 από την τότε Ελληνική Ορθόδοξη Κοινότητα του Μόντρεαλ, για κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, ως προς το ελληνόγλωσσο σκέλος, των παιδιών των τότε Ελλήνων μεταναστών.

Η διαμάχη μεταξύ «Βασιλικών» και «Βενιζελικών» οδήγησε στα μέσα της δεκαετίας του 1920 στη διάσπαση της Κοινότητας και στην ίδρυση μιας δεύτερης Κοινότητας, από τους «Βενιζελικούς», η οποία και ίδρυσε το 1925 το δίγλωσσο, αγγλο-ελληνικό, Σχολείο Σωκράτης.

Το 1931 αποκαταστάθηκε η ενότητα στην Κοινότητα, τα δύο σχολεία συγχωνεύτηκαν και έκτοτε το Σχολείο λειτουργεί υπό την επωνυμία Σωκράτης.

Ο προσανατολισμός των Ελλήνων του Καναδά ήταν κατά την περίοδο ίδρυσης του Σωκράτη, αλλά και σήμερα ακόμα, προς την αγγλοκαναδική κοινότητα, γι' αυτό κι εντάχθηκε το σχολείο Σωκράτης τη δεκαετία του 1930 στο Προτεστάντικο Συμβούλιο Εκπαίδευσης του Montreal.

Όμως στις αρχές της δεκαετίας του 1970 η εκπαιδευτική πολιτική της φραγκοκαναδικής κυβέρνησης του Κεμπέκ είχε ως αποτέλεσμα τη μετεξέλιξη του Σωκράτη από δίγλωσσο σχολείο, με κυρίαρχη γλώσσα την Αγγλική, σε τρίγλωσσο, με κυρίαρχη γλώσσα τη Γαλλική. Αναλυτικότερα, η φραγκοκαναδική κυβέρνηση του Κεμπέκ στην προσπάθειά της να ενισχύσει τη γαλλοφωνία, χρηματοδότησε κατά 80% διάφορα παροικιακά σχολεία, όπως ο Σωκράτης, με την προοπτική ότι μετά την έκτη τάξη οι μαθητές θα μεταπηδούσαν σ' ένα γαλλόγλωσσο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Ελληνική κοινότητα του Μόντρεαλ έκανε χρήση αυτού του μέτρου και ουσιαστικά οδήγησε το Σωκράτη σ' ένα νέο καθεστώς. Το «Anglo-Greek School Socrates» έγινε «Ecole Primaire Socrate», αλλάζοντας ριζικά τον προσανατολισμό του και τα Προγράμματα Σπουδών του. Από τότε μέχρι σήμερα λειτουργεί ως τρίγλωσσο σχολείο που καλύπτει το Νηπιαγωγείο και τις έξι (6) τάξεις του Δημοτικού. Πρόκειται για μια *μετάβαση* η οποία βρίσκεται σε πλήρη *αντιστοιχία* προς την εκπαιδευτική πολιτική του Κεμπέκ, αλλά σε *αναντιστοιχία* προς τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό των Ελλήνων του Κεμπέκ, οι οποίοι συνεχίζουν να έχουν ως κοινωνικοπολιτικό πρότυπο την αγγλοκαναδική κοινότητα. Έτσι μάλλον ερμηνεύεται και το γεγονός, ότι τα τελευταία χρόνια, που έχει χαλαρώσει ο έλεγχος των μεταβάσεων των μαθητών από τον Σωκράτη στα δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι γονείς προτιμούν τα αγγλόγλωσσα σχολεία για τα παιδιά τους.

Από το 1972, οπότε η κυβέρνηση του Κεμπέκ χαρακτήρισε τον Σωκράτη ως «σχολείο δημόσιου συμφέροντος» μέχρι σήμερα έχουν παρελθεί τέσσερις δεκαετίες και οι κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες έχουν σημαντικά αλλάξει (Τσάκαλη, 2009).

Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη του Στ. Κωνσταντινίδη (2010) στον Καναδά υποχωρεί σημαντικά η «Ομολογιακή Εκπαίδευση», δηλαδή η εκκλησιαστική, και προωθείται έντονα η «κοσμικοποίηση» του εκπαιδευτικού συστήματος.¹

Και το ερώτημα που θέτει ο Κωνσταντινίδης είναι αν θα κατανοήσουν οι κοινοτικοί ηγέτες τα σημεία των καιρών και θα προβούν στις κατάλληλες ενέργειες, έτσι ώστε το σχολείο να μεταβεί σε μια νέα βιώσιμη μορφή λειτουργίας;

Ένα ερώτημα που τίθεται και που είναι σημαντικό για τη θεματική μας είναι, γιατί το σχολείο δεν επεκτείνεται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γιατί το προτιμούν αρκετοί γονείς, ανεξαρτήτως κοινωνικού στρώματος.

Ως προς το πρώτο σκέλος του ερωτήματος υπογραμμίζεται ότι πέρα από τις απαιτήσεις που έχει ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η Κοινότητα, ως φορέας, και οι γονείς φοβούνται το ενδεχόμενο απομόνωσης και «γκετοποίησης» των παιδιών τους, γι' αυτό και δεν επιδιώκουν την επέκταση του σχολείου και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η απάντηση στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματος είναι παιδαγωγικά πιο ενδιαφέρουσα. Οι γονείς προτιμούν μια δίγλωσση/τρίγλωσση εκπαίδευση, γιατί πιστεύουν ότι αυτή θέτει στέρεες βάσεις για μια περαιτέρω εξέλιξη των παιδιών τους. Κι αυτό για δυο λόγους: πρώτο, μέσω του ελληνόγλωσσου σκέλους του Προγράμματος Σπουδών και της εν γένει λειτουργίας του σχολείου τα παιδιά αποκτούν συνείδηση ως προς την εθνοπολιτισμική καταγωγή τους και δομούν αυτό το μέρος της ταυτότητάς τους σε πρώιμη ηλικία (αυτοσυνειδησία). Δεύτερο, μια δίγλωσση/τρίγλωσση εκπαίδευση διευρύνει τον ορίζοντα των παιδιών και ενισχύει την εργατικότητα τους. Και τα δυο αυτά μαζί συμβάλλουν, αν δεν διασφαλίζουν, στη σχολική επιτυχία.

Ας υπογραμμιστεί ότι έρευνα που διεξήχθη από συνεργάτισα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (Γεωργίου 2008) επιβεβαίωσε τις παραπάνω αντιλήψεις και προσδοκίες των γονέων και του φορέα του σχολείου.

Επαγγελματικά επιτυχημένοι απόφοιτοι του σχολείου δήλωσαν, ότι ο Σωκράτης τους έμαθε δύο πράγματα: ποιοί είναι και να δουλεύουν συστηματικά. Για τους απόφοιτους του Σωκράτη, η δευτεροβάθμια καναδική εκπαίδευση φαίνεται εύκολη, επειδή αυτοί έχουν μάθει να δουλεύουν με τρεις γλώσσες από την πρώτη κιόλας τάξη, αν όχι από το Νηπιαγωγείο (Γεωργίου, 2008).

Από τα παραπάνω αναδύεται η *πολιτισμική διάσταση* της μετάβασης από την οικογένεια στο Σωκράτη και από εκεί στην καναδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πράγμα φυσιολογικό και αναμενόμενο, αν σκεφτεί κανείς ότι τόσο ο Σωκράτης στο Μόντρεαλ όσο και ο Σωκράτης στο Σικάγο λειτουργούν σε καταστάσεις συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα μέχρι τώρα δύο παραδείγματα είναι ότι οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές και οι συνακόλουθες μεταβάσεις από ένα καθεστώς σ' ένα άλλο ή από μια φάση σε μια άλλη συνδέονται άμεσα, αν δεν προκαλούνται, με τις γενικότερες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις.

Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την περίπτωση του Alphington Grammar School της ελληνικής Κοινότητας της Μελβούρνης. Η Κοινότητα διέθετε μέχρι και τη δεκαετία του 1980 απογευματινά και Σαββατιανά Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ). Ωστόσο στη δεκαετία του 1980 αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρείχε η τότε πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική των ομοσπονδιακών και τοπικών κυβερνήσεων ίδρυσε το 1989 ένα δίγλωσσο Ημερήσιο Σχολείο.

Πιστό στην εκπαιδευτική πολιτική που το γέννησε, το Alphington Grammar School είναι *κοσμικό* και *πολυεθνικό*. Παρακολουθεί μέχρι σήμερα τις κοινοτικές και πολιτικές εξελίξεις και πορεύεται επιτυχώς (Pappos, 2009).

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με το «Ελληνικό Ορθόδοξο Κολλέγιο» του Αγίου Ιωάννη, το οποίο λειτουργεί στην ίδια πόλη ως εκκλησιαστικό σχολείο. Το σχολείο ξεκίνησε το έτος 1978 τη λειτουργία του και ίσχυε επί πολλά χρόνια ως ένα επιτυχημένο μοντέλο διγλωσσης εκπαίδευσης. Όμως την τελευταία δεκαετία φαίνεται να μην παρακολουθεί πλέον τις δημογραφικές εξελίξεις στην ελληνική παροικία, την κοινωνική και γεωγραφική κινητικότητα της και εν γένει τις γενικότερες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις, με αποτέλεσμα να μπουν σε μια φθίνουσα πορεία τόσο ο αριθμός των μαθητών όσο και η ελληνομάθειά τους. Ο μαθητικός του πληθυσμός, για παράδειγμα, μειώθηκε από 565 μαθητές το 2000 σε 230 το 2010. (Τάμης, 2010, βλ. επίσης Τάμης, 2001).

Η περίπτωση του Κολλεγίου του Αϊ Γιάννη δείχνει πόσο μπορεί να απειληθεί ένα σχολείο, αλλά και ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αυτό δεν παρακολουθεί τις γενικότερες κοινωνικές εξελίξεις και δεν βρίσκεται σε αντιστοιχία με αυτές.

Οι πιθανές συνέπειες της αναντιστοιχίας μεταξύ του γενικότερου κοινωνικού-οικονομικού, νομικού, πολιτικού και πολιτιστικού συστήματος, από τη μια, και του εκπαιδευτικού συστήματος, από την άλλη, αναδύονται ακόμα γλαφυρότερα μέσα από τη μελέτη των αμιγών Ελληνικών Σχολείων Γερμανίας, στα οποία θα επικεντρώσουμε στη συνέχεια.

2. Τα εντός και εκτός συστήματος σχολεία

Προηγουμένως όμως θα πρέπει να καταστήσουμε σαφές, ότι όλα τα παραπάνω σχολεία, καθώς και τα όμοιά τους στις λοιπές ελληνικές διασπορές, είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας διαμονής και αποτελούν μέρος του, πράγμα που – όπως θα δούμε στη συνέχεια – δεν ισχύει για τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας.

Το γεγονός ότι τα μνημονευθέντα Ημερήσια Σχολεία αποτελούν μέρος του όλου εκπαιδευτικού συστήματος συνεπάγεται δύο σημαντικές *προοπτικές*, τόσο για τα ίδια τα σχολεία όσο και για το σύστημα.

Τα ίδια τα σχολεία έχουν το δικαίωμα και την ευκαιρία να κάνουν χρήση των δυνατοτήτων που προσφέρει το όλο σύστημα και να αναπροσαρμόζουν τη στοχοθεσία τους, τα περιεχόμενα και τη λειτουργία τους ανάλογα με τις εξελίξεις του συστήματος, έτσι ώστε να βρίσκονται σε αντιστοιχία μ' αυτό.

Το σύστημα, με τη σειρά του, έχει τη δυνατότητα και προπάντων την υποχρέωση να ελέγχει αλλά και να μεριμνά για το εκάστοτε σχολείο, ως μέρος του.

Η ένταξη της εκάστοτε παροικιακής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής συναρτάται άμεσα με την ένταξη της παροικίας και των μελών της στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής. Και μια τέτοια ένταξη, εκτός από τις κοινωνικές οικονομικές και πολιτικές όψεις της, συναρτάται άμεσα και με μια μετάβαση από ένα πολιτισμικό και γλωσσικό σύστημα σ' ένα άλλο, πράγμα όχι πάντα εύκολο και σε κάθε περίπτωση πολύ σημαντικό.

Μ' άλλα λόγια, η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών μιας εθνοτικής, αλλά και γενικότερα μιας κοινωνικής, ομάδας θα πρέπει να θεωρηθεί στο πλαίσιο της γενικότερης κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης της ομάδας.

Με θεωρητικό φόντο την παραπάνω θέση θα περάσουμε στην περίπτωση των Ελληνικών Σχολείων στη Γερμανία για να τα σκιαγραφήσουμε και να τα συγκρίνουμε, στη συνέχεια, με τα προηγούμενα παραδείγματα από άλλες ελληνικές διασπορές.

2.1. Τα εκτός συστήματος ελληνικά σχολεία στη Γερμανία

Τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν κατά το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1970 και το πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1980 για κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών εκείνων των οικογενειών που προσανατολιζόνταν σε μια παλιννόστηση και επομένως δεν επιθυμούσαν την ένταξη των παιδιών τους στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παρόλο που η σκοπιμότητα ίδρυσης των εν λόγω σχολείων είναι αμφισβητήσιμη, εμείς δεχόμαστε, ότι όταν αυτά ιδρύθηκαν κάλυπταν πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επομένως είχαν μια αποστολή, είχαν νόημα.

Όμως σήμερα, τρεις δεκαετίες μετά, έχουν αποστολή; Έχουν νόημα; Πού οδηγούν τους μαθητές τους;

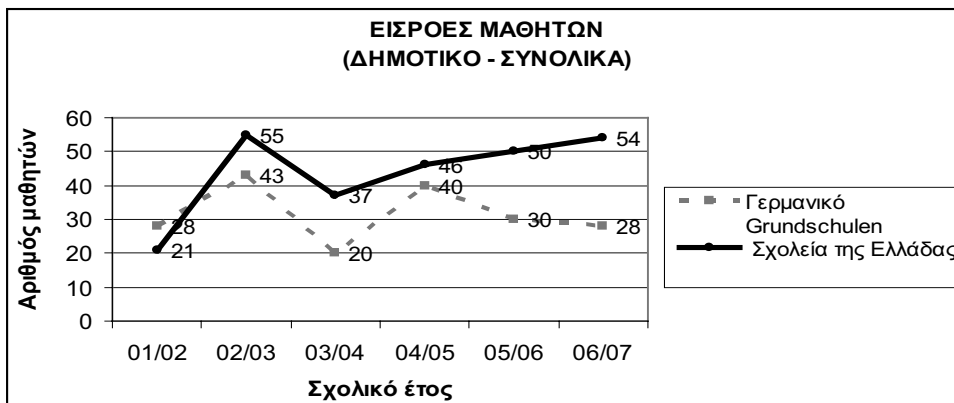
Το παραπάνω ερώτημα καθώς και άλλα συναφή ερωτήματα απαντώνται από μια μεγάλη εμπειρική έρευνα, (Δαμανάκης, 2011)² από την οποία θα παρουσιάσω μερικά ενδεικτικά αποτελέσματα, ξεκινώντας με τις μεταβάσεις/εισορές μαθητών σ' αυτά τα σχολεία.

Τα Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία λειτουργούν ως ένα παράλληλο δίκτυο στο οποίο οι μαθητές μεταβαίνουν από βαθμίδα σε βαθμίδα. Συγχρόνως όμως παρατηρείται και μια *μετάβαση μαθητών* από γερμανικά σχολεία στα ελληνικά και συγκεκριμένα από την 4^η τάξη των γερμανικών σχολείων στην 5^η των ελληνικών και από την 9^η στη 10^η (Α' Λυκείου). Στη δεύτερη περίπτωση τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ) επιφορτίζονται με το ρόλο της προετοιμασίας των μαθητών – που φοιτούν σε γερμανικά σχολεία και παράλληλα στα ΤΕΓ – για την Α' τάξη του Λυκείου³. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη διατύπωση του Συντονιστή Εκπαίδευσης Βερολίνου στην ετήσια έκθεσή του για το έτος 2006-07: *«Το τμήμα λειτουργεί στο ίδιο διδακτήριο και τις ίδιες ώρες με το Λύκειο Βερολίνου. Εκτός από τα μαθήματα Γλώσσας και Λογοτεχνίας διδάσκονται και άλλα μαθήματα του ελληνικού γυμνασιακού προγράμματος από τους καθηγητές του Λυκείου για συμπλήρωση του ωραρίου του και για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τη φοίτησή τους στο Λύκειο»* (υπογράμμιση δική του).

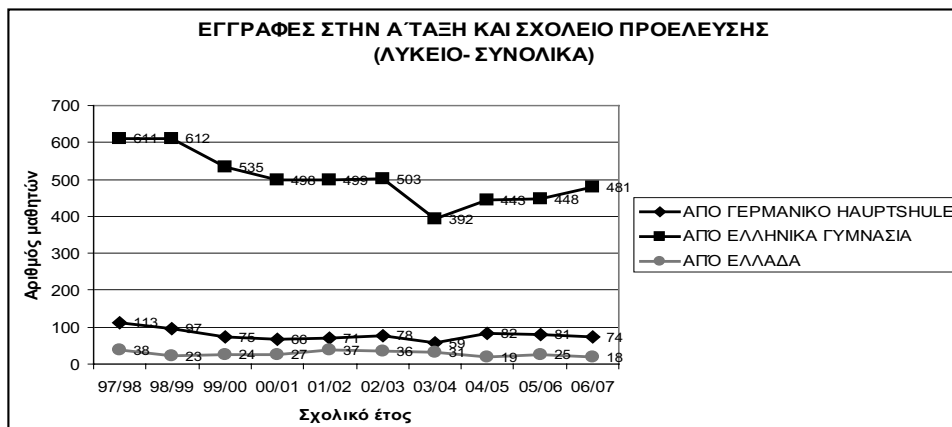
Η μεταπήδηση από την 4^η τάξη του γερμανικού σχολείου στην 5^η του ελληνικού συναρτάται άμεσα με τη δομή και την επιλεκτική λειτουργία του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου – ως γνωστό – μετά την τέταρτη τάξη οι μαθητές μεταβαίνουν ανάλογα με τις επιδόσεις τους είτε στο Γυμνάσιο (Gymnasium) είτε στο Πρακτικό Σχολείο (Realschule) είτε στο Κύριο Σχολείο (Hauptschule).

Οι Έλληνες γονείς, των οποίων τα παιδιά δεν τα καταφέρνουν να μεταπηδήσουν στο Γυμνάσιο ή στο Realschule, προτιμούν από το γερμανικό Κύριο Σχολείο (Hauptschule) το ελληνικό με αποτέλεσμα να παρατηρείται σε περιοχές όπου λειτουργούν ελληνικά δημοτικά μια κινητικότητα μεταξύ 4^{ης} τάξης των γερμανικών σχολείων και 5^{ης} των ελληνικών.

Το γράφημα 1 παρέχει μια εικόνα για την εξέλιξη των εισροών των μαθητών από την Ελλάδα και από γερμανικά σχολεία στα αμιγή ελληνικά (Δημοτικά) κατά τη χρονική περίοδο 2001-2007.

Γράφημα 1: Εισροές των μαθητών και σχολεία προέλευσης

Οι εισροές από γερμανικά σχολεία σε ελληνικά Γυμνάσια είναι ελάχιστες. Αντίθετα, οι εισροές στην Α΄ τάξη Λυκείου είναι σημαντικές, όπως φαίνεται από το γράφημα 2.

Γράφημα 2: Εγγραφές στην Α΄ τάξη Λυκείου και σχολείο προέλευσης

Για τους μαθητές που μεταβαίνουν από τα γερμανικά σχολεία στην Α΄ τάξη Λυκείου υπάρχει μια πρόνοια, παρόμοια με εκείνη για τους παλιννοστούντες κατά τη δεκαετία του 1980 στην Ελλάδα. Δηλαδή, κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων ετών φοίτησης οι μαθητές απαλλάσσονται από τις εξετάσεις στα φιλολογικά μαθήματα και ως βαθμολογική βάση λαμβάνεται το 08 αντί του 10. Προφανώς, όμως, αυτά τα προνοιακά μέτρα δεν λύνουν το πρόβλημα, γι' αυτό η διευθύντρια ενός Λυκείου εισηγείται τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και Τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Δαμανάκης, 2011: 162).

Μέσα από το συγκεκριμένο παράδειγμα αναδεικνύεται με τον πλέον πλαστικό τρόπο η σχέση μεταξύ μεταβάσεων, επιλεκτικών διαδικασιών και αντισταθμιστικών μέτρων. Στη σχέση αυτή θα επανέλθουμε παρακάτω. Προς το παρόν περιοριζόμαστε στην υπογράμμιση, ότι, κατά μια άποψη, οι μεταβάσεις που παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ενδιάμεσες μεταβάσεις πριν τη «μεγάλη» μετάβαση, μέσα από ειδικές

εισαγωγικές εξετάσεις, από τα Ελληνικά Λύκεια του εξωτερικού στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα.

Ως προς την εισαγωγή των αποφοίτων των ελληνικών σχολείων εξωτερικού, και ειδικά της Γερμανίας, στα Ελληνικά Πανεπιστήμια και ως προς την πορεία των εισαγομένων στα πανεπιστήμια, η έρευνά μας έδειξε μεταξύ των άλλων τα ακόλουθα:

3. Τα Ελληνικά Σχολεία ως «αντισταθμιστική» απάντηση στο «επιλεκτικό» και «ταξικό» εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας: εισαγωγή ομογενών στα ελληνικά πανεπιστήμια

Με το νόμο 1351/83 θεσμοθετήθηκαν, ως μέτρο «θετικής διάκρισης», ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις ομογενών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το εν λόγω μέτρο έδωσε μια διέξοδο κυρίως στους αποφοίτους των ελληνικών Λυκείων της Γερμανίας, γι' αυτό και χαρακτηρίστηκε τότε – κυρίως από τους υποστηρικτές των αμιγών σχολείων – ως αντισταθμιστική απάντηση στο επιλεκτικό και ταξικό εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας.

Τα αδιέξοδα του μοντέλου των αμιγών σχολείων και το ακαδημαϊκό αντίκρισμα του νόμου 1351/83 φάνηκαν ήδη σε μια πρώτη έρευνα που έγινε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων την περίοδο 1989-90 και αφορούσε στην πορεία των ομογενών φοιτητών στο εν λόγω πανεπιστήμιο (Δαμανάκης, 1993). Τεκμηριώθηκε όμως πλήρως και εμπλουτίστηκε από την έρευνα του σχολ. έτους 2006/07, από την οποία θα σταχυολογήσουμε μερικά αποτελέσματα.

Ως προς την εισαγωγή των ομογενών υποψηφίων σε Ελληνικά Πανεπιστήμια, από τον πίνακα 2 φαίνεται ότι τα παιδιά που ωφελούνται από τις ειδικές, προνομιακές εισαγωγικές εξετάσεις δεν είναι αυτά των Ελλήνων μεταναστών (κατηγορία 1), αλλά εκείνα των Ελλήνων δημοσίων υπαλλήλων (κατηγορία 2) (κυρίως εκπαιδευτικών), που είναι αποσπασμένοι στο εξωτερικό. Αυτό που φαίνεται επίσης από τον πίνακα 2 είναι ότι τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών ή υπαλλήλων που αποφοιτούν από ένα γερμανικό Γυμνάσιο (κατηγορία 3), εισάγονται σε υψηλότερα ποσοστά σ' ένα Ελληνικό Πανεπιστήμιο από τους αποφοίτους των ελληνικών Λυκείων. Επίσης μεταξύ όλων των ομογενών υποψηφίων αυτοί που παρουσιάζουν τα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι οι προερχόμενοι από τη Γερμανία (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Υποψήφιοι ομογενείς έτους 2007 ανά χώρα και επιτυχία

Χώρα	Αποτέλεσμα				Σύνολο	
	Επιτυχία		Αποτυχία			
Γερμανία	346	47,3%	385	52,7%	731	100%
ΗΠΑ	34	69,4%	15	30,6%	49	100%
Βέλγιο	57	80,3%	14	19,7%	71	100%
Ρωσία	63	51,6%	59	48,4%	122	100%
Κύπρος	278	69,0%	125	31,0%	403	100%
Αγγλία	70	92,1%	6	7,9%	76	100%
Αλβανία	74	49,7%	75	50,3%	149	100%

Πίνακας 2: Αποτέλεσμα των ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων ανά κατηγορία ομογενούς 2001-2007 (Γερμανία)

	Κατηγορία 1		Κατηγορία 2		Κατηγορία 3		
	Επιτυχία	Αποτυχία	Επιτυχία	Αποτυχία	Επιτυχία	Αποτυχία	
2001	403 65,6%	211 34,4%	65 86,7%	10 13,3%	25 92,6%	2 7,4%	716
2002	351 58,2%	252 41,8%	52 74,3%	18 25,7%	19 82,6%	4 17,4%	696
2003	375 61,1%	239 38,9%	61 83,6%	12 16,4%	37 74,0%	13 26,0%	737
2004	296 53,5%	257 46,5%	45 76,3%	14 23,7%	45 76,3%	14 23,7%	671
2005	346 54,6%	288 45,4%	44 84,6%	8 15,4%	45 73,8%	16 26,2%	747
2006	157 27,3%	418 72,7%	46 64,8%	25 35,2%	24 42,1%	33 57,9%	703
2007	255 42,3%	348 57,7%	60 75,9%	19 24,1%	31 63,3%	18 36,7%	731
Σύνολο	2183 52,0%	2013 48,0%	373 77,9%	106 22,1%	226 69,3%	100 30,7%	5001

Κατηγ.1: Παιδιά Ελλήνων μεταναστών

Κατηγ. 2: Παιδιά Ελλήνων δημοσίων υπαλλήλων

Κατηγ. 3: Ομογενείς απόφοιτοι Λυκείων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα μπορούμε, λοιπόν, να διαπιστώσουμε ότι το μέτρο της «θετικής διάκρισης», το οποίο στα πρώτα χρόνια εφαρμογής του έδειχνε να αποδίδει, απέτυχε. Με την έννοια, ότι δεν ωφελεί πλέον την ομάδα-στόχο, δηλαδή τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών (κατηγ. 1).

4. Τα αντισταθμιστικά οφέλη των (αμιγών) Ελληνικών Σχολείων: η πορεία των αποφοίτων τους στα ελληνικά πανεπιστήμια

Η διερεύνηση της πορείας των Ομογενών Φοιτητών (Ο.Φ.) στα ελληνικά πανεπιστήμια έδειξε, μεταξύ των άλλων, ότι οι επιδόσεις των Ο.Φ. σε συγκριση με εκείνες των ελλαδιτών είναι πού χαμηλότερες καθώς επίσης ότι οι Ο.Φ. βιώνουν σημαντικά περισσότερες αποτυχίες στις σπουδές τους (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του αριθμού επιτυχών και ανεπιτυχών προσπαθειών εξέτασης των πτυχιούχων ελλαδιτών και ομογενών φοιτητών

Επιτυχείς - ανεπιτυχείς εξετάσεις ενεργών φοιτητών	Ελλαδίτες			Ομογενείς		
	ν	μ. ο	τ. α	ν	μ. ο	τ. α
Αριθμός μαθημάτων που εξετάστηκαν επιτυχώς	2042	54,01	10,70	173	50,92	11,75
Αριθμός ανεπιτυχών προσπαθειών εξέτασης σε διαφορετικά μαθήματα	778	10,34	9,30	49	17,49	11,33
Συνολικός αριθμός ανεπιτυχών προσπαθειών εξέτασης σε ίδια ή διαφορετικά μαθήματα	737	14,88	16,83	49	33,33	28,41

Επίσης, η καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των σπουδών και στη λήψη πτυχίου είναι στη περίπτωση των ομογενών σχεδόν εξαπλάσια σε σύγκριση με εκείνη των ελλαδιτών, με αποτέλεσμα τα 30% και πλέον των ομογενών να εγκαταλείπουν τις σπουδές τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ελλαδιτών να κειμένεται γύρω στο 5%. (βλ. πίνακες 4 και 5).

Πίνακας 4: ΕΤΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ 1995: Κατανομή συχνοτήτων ελλαδιτών και ομογενών φοιτητών αναφορικά με την κατάσταση φοίτησης

Τρόπος εισαγωγής	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ 12 χρόνια μετά						Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Ενεργοί* (λιμνάζοντες)		Πτυχιούχοι		Διαγραφέντες		x ²	df	p
	f	%	f	%	f	%			
Ελλαδίτες	131	5,5	2042	86,4	190	8,0	171,80	2	.000
Ομογενείς	75	28,4	173	65,5	16	6,1			
ΣΥΝΟΛΟ	206	7,8	2215	84,3	206	7,8			

* Κάθε φοιτητής που είναι εγγεγραμμένος σ' ένα Τμήμα θεωρείται ενεργός. Μετά, όμως, τη συμπλήρωση χρόνου $n+v/2$ (όπου n χρόνος κανονικής διάρκειας σπουδών) ο φοιτητής θεωρείται λιμνάζων.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων όλων των ομογενών φοιτητών του δείγματος ανά έτος εισαγωγής, αναφορικά με την κατάσταση φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών της κατανομής

ΕΤΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ					
	Ενεργοί		Πτυχιούχοι		Διαγραφέντες	
	f	%	f	%	f	%
1995 (296)	91	30,7	187	63,2	18	6,1
1996 (272)	65	23,9	191	70,2	16	5,9
1997 (300)	93	31,0	188	62,7	19	6,3
1998 (316)	117	37,0	174	55,1	25	7,9
1999 (291)	113	38,8	168	57,7	10	3,4
2000 (290)	168	57,9	103	35,5	19	6,6

Σε γενικές γραμμές, ως προς τους αποφοίτους των ελληνικών Λυκείων Γερμανίας, η έρευνά μας κατέληξε στα ακόλουθα αδρομερή συμπεράσματα.

- 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.
- Και από αυτούς τους 55 οι 18 (33%) εγκαταλείπουν τις σπουδές τους.
- Επομένως, στην καλύτερη περίπτωση από του 100 αποφοίτους μιας χρονιάς, που προσέρχονται στις ειδικές εξετάσεις, σπουδάζουν οι 37
- Την τύχη των υπολοίπων αποφοίτων δεν την γνωρίζουμε. Μάλλον πως μεταβαίνουν ως ανειδίκευτοι εργάτες στην αγορά εργασίας

Τα παραπάνω συμπεράσματα ισχύουν για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών από τη Γερμανία. Όχι όμως για τα παιδιά των υπαλλήλων, καθώς και για εκείνους τους ομογενείς που έχουν αποφοιτήσει είτε από σχολεία της Γερμανίας είτε από σχολεία άλλων χωρών.

5. Αντιστοιχία vs. αναντιστοιχία εκπαίδευσης και κοινωνίας

Η αποτυχία του θεσμού των Ελληνικών Σχολείων στη Γερμανία καθώς και του θεσμού των ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων, που ως κυρίαρχο στόχο έχουν την πρόσβαση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στην τριτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση, ανάγεται σε πολλούς επιμέρους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν επαρκώς αναλυθεί στη σχετική έρευνά μας (Δαμανάκης, 2011).

Εμείς, εδώ θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε την αποτυχία του μοντέλου των αμιγών σχολείων μέσα από τη σύγκρισή τους με άλλα μοντέλα στη διασπορά, όπως αυτά παρουσιάστηκαν σύντομα και ενδεικτικά στο κεφάλαιο 1.

Μια τέτοια σύγκριση είναι μεθοδολογικά έγκυρη και πρακτικά εφικτή, δεδομένου ότι διαθέτουμε εμπειρικά δεδομένα ως προς την επιτυχία/αποτυχία ομογενών υποψηφίων από διάφορες χώρες.

Συγκρίνοντας, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα στις εισαγωγικές εξετάσεις των υποψηφίων από Γερμανία και άλλες χώρες που δεν διαθέτουν ελληνικά σχολεία, όπως για παράδειγμα με τη Σουηδία και τις ΗΠΑ, διαπιστώσαμε ότι οι υποψήφιοι από Γερμανία υπολείπονται σημαντικά των λοιπών υποψηφίων. (βλ. παραπάνω πίνακα 1 και Γκότοβος, 2011: 242 κ.έ.).

Οι εν λόγω διαφορές οφείλονται, όπως αναφέρθηκε ήδη, σε επιμέρους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Συγχρόνως όμως μπορεί να ερμηνευθούν σ' ένα γενικότερο εκπαιδευτικοπολιτικό επίπεδο. Σε αντίθεση προς τα Ημερήσια Σχολεία στις ΗΠΑ, στον Καναδά και στην Αυστραλία, τα οποία είναι ενσωματωμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών διαμονής και αποτελούν μέρος του, τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία είναι εκτός συστήματος και λειτουργούν ως παράλληλο δίκτυο.

Μεταξύ των Ελληνικών Σχολείων Γερμανίας και της επιθυμίας μιας μερίδας γονέων, να οδηγήσουν μέσω αυτών των σχολείων τα παιδιά τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει μια *αντιστοιχία*. Εδώ ακριβώς, όμως, εξαντλείται η *αντιστοιχία* των σχολείων με την πραγματικότητα, εν γένει, και η *συμβατότητα* τους με θεσμούς κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης τόσο στη Γερμανία όσο και στην Ελλάδα.

Η λειτουργία, η στοχοθεσία και τα περιεχόμενα των αμιγών Ελληνικών Σχολείων δεν βρίσκονται σε *αντιστοιχία* με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και με τους προσανατολισμούς της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και της ευρύτερης παροικίας. Επίσης δεν είναι *συμβατά* με τη δομή, τη λειτουργία και τα περιεχόμενα των σχολείων της χώρας διαμονής.

Η έννοια της *ασυμβατότητας* γίνεται σαφής, αν συγκρίνουμε τα λεγόμενα Ελληνικά Γυμνάσια της Γερμανίας με τα Γερμανικά Γυμνάσια και αν προσπαθήσουμε να αναλύσουμε και να κατανοήσουμε το αίτημα των Ελλήνων γονέων, να αναγνωριστεί το απολυτήριο του Ελληνικού Γυμνασίου ως ποιοτικά αναβαθμισμένο τίτλο σπουδών (Qualifizierter Schulabschluss) και το απολυτήριο του Λυκείου ως γερμανικό Abitur.

Από την άλλη, τα προνοιακά μέτρα εντός των σχολείων και πάνω απ' όλα το προνοιακό μέτρο των ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων δεν είναι απολύτως *συμβατά* με τη λειτουργία του ελληνικού πανεπιστημίου, δεδομένου ότι αυτό δεν αναγνωρίζει ιδιαιτερότητες και δεν εφαρμόζει μέτρα «θετικής διάκρισης» στο πλαίσιο των σπουδών.

Κοντολογίς, η *αναντιστοιχία* και η *ασυμβατότητα* των εν λόγω σχολείων με την κοινωνία και τους θεσμούς της χώρας διαμονής, αλλά σ' ένα βαθμό και της Ελλάδας, οδηγούν στην αποτυχία, με αποτέλεσμα και αν ακόμη επιτευχθεί η επιθυμητή *μετάβαση* των μαθητών από τα Σχολεία στα Ελληνικά Πανεπιστήμια η αποφοίτησή τους από τα πανεπιστήμια και η συνακόλουθη *μετάβασή* τους στην αγορά εργασίας να είναι *αμφίβολος*.

Σε αντίθεση προς τα εκτός συστήματος αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία, τόσο τα παροικιακά Ημερήσια Σχολεία όσο και τα κανονικά σχολεία των χωρών διαμονής βρίσκονται σε *αντιστοιχία* και *συμβατότητα* με το γενικότερο κοινωνικό σύστημα, γιατί θεσμικά αποτελούν μέρος του. Και αυτό το πράγμα, απ' ό,τι φαίνεται, λειτουργεί ενισχυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι παραπάνω αναλύσεις επιτρέπουν τη διατύπωση της θέσης, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί αποτελεσματικά, όταν βρίσκεται σε *αντιστοιχία* με τις ανάγκες και τις λειτουργίες του εν γένει κοινωνικού συστήματος και σε *συμβατότητα* με τα λοιπά επιμέρους συστήματα της κοινωνίας.

Και αν δεχτούμε ότι η παραπάνω θέση είναι γενικεύσιμη και εφαρμόσιμη και στο σύγχρονο ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα, τότε μπορεί να διατυπωθεί το ερώτημα, ποια είναι η αντιστοιχία της ελληνικής εκπαίδευσης με τις ανάγκες και τους προσανατολισμούς της ελληνικής κοινωνίας σήμερα και ποιος ο βαθμός συμβατότητας του εκπαιδευτικού συστήματός με τα λοιπά συστήματα της ελληνικής κοινωνίας;

Σημειώσεις:

1. Υπογραμμίζεται ότι τόσο ο Σωκράτης στο Σικάγο όσο και ο Σωκράτης στο Μόντρεαλ είναι εκκλησιαστικά σχολεία, δηλαδή δέχονται μόνο Χριστιανούς ορθόδοξους μαθητές.
2. Στην εν λόγω έρευνα α) έγινε μια αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα αμιγή Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) κατά το σχολικό έτος 2006/07, β) διερευνήθηκε η επιτυχία/αποτυχία των αποφοίτων τους στις ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις σε Ελληνικά Πανεπιστήμια και γ) διερευνήθηκε η πορεία των εισαχθέντων σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Για την υλοποίησή της εργάστηκαν δεκάδες επιστημονικοί συνεργάτες. Τη συγγραφή ανέλαβαν οι: Γκότοβος, Δαμανάκης και Μάρκου.
3. Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται στις περιοχές όπου λειτουργεί ελληνικό Λύκειο, αλλά όχι Δημοτικό και Γυμνάσιο.

Βιβλιογραφία

- Γεωργίου, Θ. (2008) *Η συμβολή του σχολείου Σωκράτης στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ακαδημαϊκής - επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων του*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γκότοβος, Α. (2011) *Εισαγωγικές εξετάσεις ομογενών στην ελληνική τρίτοβάθμια εκπαίδευση*. Στο Δαμανάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Παρελθόν, παρόν & μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1993) *Ομογενείς Φοιτητές σε Ελληνικά Πανεπιστήμια. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*. Αθήνα: Σμυρνιατάκης.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2011) *Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Παρελθόν, παρόν & μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κιτροφέφ, Α. (2002) *Εμπορικές Παροικίες και Μετανάστευση*. Στο Χατζηωσήφ, Χ. (επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940*, τόμος Β, μέρος 1^ο, κεφ. 10, Αθήνα: Βιβλιόραμα, 361-391.
- Κωνσταντινίδης Στ. (2010) Έκθεση για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά, για λογαριασμό του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. στο πλαίσιο του έργου «Αποτίμηση της μέχρι το έτος 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της». Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μιχελακάκη, Θ. (επιμ.) (2009) *Ημερήσια ελληνικά σχολεία στη διασπορά. Πρακτικά Συμποσίου*, Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου 5-6 Ιουλίου 2008, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο. www.uoc.gr/diaspora (Μελέτες, Πρακτικά Συνεδρίων).

- Pappos, M. (2009) Το Alphington Grammar School στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Στο Θ. Μιχελακάκη (επιμ.) *Ημερήσια ελληνικά σχολεία στη Διασπορά, Πρακτικά Συμποσίου*, Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου 5-6 Ιουλίου 2008, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο. www.uoc.gr/diaspora (Μελέτες, Πρακτικά Συνεδρίων).
- Σελλούντου, Β. (2009) Ημερήσιο ελληνοαμερικανικό σχολείο «Σωκράτης» Σικάγου: 1908-2008. Στο Θ. Μιχελακάκη (επιμ.) *Ημερήσια ελληνικά σχολεία στη Διασπορά, Πρακτικά Συμποσίου*, Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου 5-6 Ιουλίου 2008, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο. www.uoc.gr/diaspora (Μελέτες, Πρακτικά Συνεδρίων).
- Τάμης, Α. (2001) Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία. Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Τάμης, Α. (2010) Έκθεση για την Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία για λογαριασμό του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., στο πλαίσιο του έργου «Αποτίμηση της μέχρι το έτος 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της». Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Τσάκαλη, Γ. (2009) Το σχολείο «Σωκράτης»: Η καρδιά του ελληνισμού στο Κεμπέκ. Στο Θ. Μιχελακάκη (επιμ.) *Ημερήσια ελληνικά σχολεία στη Διασπορά, Πρακτικά Συμποσίου*, Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου 5-6 Ιουλίου 2008. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑ.Μ.ΜΕ. www.uoc.gr/diaspora (Μελέτες, Πρακτικά Συνεδρίων).