

# ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ: ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Ευγενία Αρβανίτη  
Λέκτορας  
Πανεπιστήμιο Πατρών

## Abstract

The present article examines the recently adopted legislation on Greek Language Education in diaspora (Act 4027/2011) and its implications in developing an inclusive intercultural policy and pedagogical practice. Language and cultural maintenance policies and programs are regarded by Greek policy makers and diaspora stakeholders as one of the most salient features in sustaining Greekness, even in its more symbolic dimensions. Greek public discourse on maintenance has shifted from ethnocentric views to more modernized rhetoric promoting reciprocity, intercultural interconnection and dialogue as well as transnational synergies. The local-global approach as well as triadic relationships seems to be an important basis of reflecting the new understanding between Greece and Greek diaspora. This paper discusses the theoretical dimensions on which the Greek language maintenance legislation is based while giving the connotations of educating the global citizen in culturally enriched language programs.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Ελληνική διασπορά, ελληνικότητα, διαπολιτισμική εκπαιδευτικοπολιτική προσέγγιση, τριαδικές σχέσεις, τοπικότητα – οικουμενικότητα- διεθνικότητα.*

## 0. Εισαγωγή

Η ελληνογλώσση διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>1</sup> στη διασπορά αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης και διαμόρφωσης της ελληνικότητας στην κοινωνία της γνώσης. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός με την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού και αφετέρου με τη συνδιαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου, καλλιεργώντας νέες ικανότητες επικοινωνίας, διαπολιτισμικής επήγνωσης, αλληλόδρασης και κριτικής σκέψης. Ωστόσο, η ποικιλία των μορφών και των φορέων ελληνογλώσσης εκπαίδευσης αλλά και ο διαφοροποιημένος βαθμός αυτοτέλειας των ελληνικών παροικιών της διασποράς και της γλωσσικής και πολιτισμικής τους διατήρησης, απαιτούν πλέον έναν πολυσχιδή εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Η ελληνική πολιτεία, τον Νοέμβριο του 2011, ύστερα από διαδικασία δημόσιας διαβούλευσης με συγκεκριμένους άξονες, ψήφισε τον νέο νόμο πλαίσιο για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση (ν. 4027/2011). Στόχος ήταν η αποκρυστάλλωση μιας συνεκτικής πρότασης για την ανάδειξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας/ διαφορετικότητας της διασποράς, τον υπερεθνικό/συμβολικό χαρακτήρα συγκρότησης της *ελληνικότητας* αλλά και την προώθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού με αμφίδρομες διαδικασίες πολιτισμικού εμπλουτισμού. Επιχειρήθηκε συνεπώς να εγκαινιαστεί μια *διαπολιτισμική εκπαιδευτικοπολιτική προσέγγιση*.

Μελετώντας κανείς το κείμενο αρχών, τους άξονες και τα πεδία της διαβούλευσης, την αιτιολογική έκθεση, το ίδιο το κείμενο του νόμου αλλά και το κείμενο/πρόσκληση του νέου προγράμματος για την ενίσχυση της εκπαίδευσης στο εξωτερικό<sup>2</sup>, διακρίνει ότι σκοπός της ελληνικής πολιτείας είναι να επεξεργαστεί μια διαπολιτισμική και διαφοροποιημένη εθνική στρατηγική αμοιβαίας συνεργασίας με τον ελλητισμό και να αναπτύξει μια σχέση πολυκέντρης επικοινωνίας, διαλόγου, ανταλλαγής και δράσης μεταξύ των διαφορετικών πόλων της ελληνικής διασποράς.

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τη μελέτη των αρχειακών πηγών, αναδεικνύονται αδρές θεωρητικές παραδοχές, με βάση τις οποίες οργανώνεται η νέα προσέγγιση για την ελληνομάθεια στη διασπορά. Οι παρκοικές της ελληνικής διασποράς και οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης νοούνται ως δυναμικές κοινότητες και δίκτυα μάθησης μέσα στα οποία ανακατασκευάζονται οι επιμέρους πολιτισμικές (ατομικές, συλλογικές) ταυτότητες και δράσεις. Αναγνωρίζεται δηλαδή η αξία των *διασπορικών δικτύων* ως ενός διεθνικού κοινωνιογνωσιακού πεδίου μάθησης και ως βασικού ερμηνευτικού μοντέλου των σχέσεων Ελλάδας – Διασποράς που αντικαθιστά το παλιό μοντέλο *Κέντρου-Περιφέρειας*. Συνεπώς παρατηρείται μια τάση για αναγνώριση της χειραφέτησης των παρκοικών από το λεγόμενο έθνος-κράτος και η απομάκρυνσή τους από μια *ελλαδοκεντρική ελληνικότητα* με την υιοθέτηση μιας *ελληνοκεντρικής προσέγγισης* (Δαμανάκης, 2007). Η συγκρότηση των ταυτοτήτων και των σχέσεων στη διασπορά στηρίζεται σε ένα διεθνικό πλαίσιο σχέσεων που αναφέρεται τόσο στην *τοπικότητα – οικουμενικότητα* (Cohen, 1997 Singh, 2002) όσο και στις *τριαδικές σχέσεις* μεταξύ τόπου καταγωγής, τόπου εγκατάστασης και διασπορικών κοινοτήτων (Arvanitis, 2000 Δαμανάκης, 2007).

Στο παρόν άρθρο θα αναλυθούν οι βασικές προδιαγραφές του εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε στον ν. 4027/2011. Η αναφορά αυτή, ωστόσο, είναι μια αρχική καταγραφή ορισμένων παραμέτρων της νέας νομοθεσίας, καθώς απαιτείται επισταμένη συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου, αλλά και δεδομένα που να τεκμηριώνουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα εφαρμογής του.

## 1. Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά: Θεωρητικές παραδοχές εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού

Κάθε απόπειρα μικρο- και μακρο-εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά εμπλεκεί την ανάγκη κατανόησης του παγκοσμιοποιημένου πλαισίου, στο οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες επανακαθορίζονται μέσα από διαρκείς ανασηματοδοτήσεις και τη σύνθεση νέων εννοιών, προκειμένου να περιγραφούν περίπλοκα φαινόμενα, όπως η ελληνική διασπορά. Επιπλέον προϋποθέτει σαφή αντίληψη της συγχρονίας (simultaneity) των συστηματικών σχέσεων με το *εδώ* και το *εκεί* (Καραγιάννης, 2006) που συνδέουν τη διασπορά με την Ελλάδα, αλλά και των *διεθνικών χώρων και κοινωνικών πεδίων* που αναπτύσσονται στη διασπορά.

Η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας και ο επιστημονικός και τεχνολογικός πολιτισμός επανακαθορίζουν όλες τις πτυχές της κοινωνικοοικονομικής δραστηριότητας με έμφαση στις διαδικασίες συγκρότησης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας και τη μερική τουλάχιστον αποδέσμευση της εθνοτικότητας από την εδαφικότητα (Vertovec, 1999 Arvanitis, 2006 Skordulis & Arvanitis, 2008). Κύρια σημεία αυτής της εξέλιξης που επηρεάζει και τον μετασχηματισμό των διασπορών αποτελούν: α) η παγκόσμια οικονομία με την εντατικοποίηση των συναλλαγών/ κεφαλαίων, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, β) η δημιουργία νέων μορφών διεθνούς μετανάστευσης, γ) η ανάπτυξη των παγκόσμιων πόλεων, δ) η δημιουργία κοσμοπολίτικων ή τοπικών πολιτισμών και μοντέλων σκέψης, τα οποία προάγουν ή αντιδρούν στην παγκοσμιοποίηση και ε) η συρρίκνωση της ηγεμονίας του έθνους-κράτους και της αποκλειστικής υπηκοότητας (Cohen, 1997). Συνεπώς, η μετάβαση και ο μετασχηματισμός από τις βιομηχανικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες στην παγκοσμιοποιημένη *κοινωνία του ρίσκου* (risk society) και της *αναστοχαστικής νεωτερικότητας* (reflexive modernization) (Beck, Giddens & Lash, 1994) αποτελεί ένα πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης μέσα στο οποίο (επανα)σχεδιάζεται η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, εξελίσσεται δυναμικά η *ελληνικότητα* και αναπτύσσονται οι νέες συλλογικότητες της ελληνικής διασποράς.

Αρκετές είναι οι παράμετροι που επιδρούν στον μετασχηματισμό των νέων συλλογικοτήτων και νέων δικτύων επικοινωνίας και ταυτότητας στο πλαίσιο της διασποράς. Μια βασική παράμετρος είναι η έννοια της *παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας* (global-local approach) ή αλλιώς το *‘δίπολο’ τοπικότητα – οικουμενικότητα* και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από τους διαφορετικούς πόλους της διασποράς (Clifford, 1997 Singh 2002 Arvanitis, 2006 Eriksen, 2007). Από τη μια πλευρά η *οικουμενικότητα* αναφέρεται σε μια σημαντική της παράμετρο που είναι η *διεθνικότητα* (Καραγιάννης, 2006). Η τελευταία αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών που σηματοδοτεί την υπέρβαση των πολιτισμικών και

κρατικών ορίων μέσα από την οικοδόμηση νέων τρόπων διαμόρφωσης και διαχείρισης της απόστασης και του *ανήκειν* σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται νέες *διεθνικές κοινότητες* (π.χ. διεθνικές διασπορές), που αναπτύσσουν νέες ατομικές/συλλογικές ταυτότητες και μορφές αλληλεγγύης/δράσης, χωρίς να ταυτίζονται αναγκαστικά με έναν εδαφικό αλλά με ένα συμβολικό χώρο (*απεφραδοποίηση της εθνοτικότητας*), αποκτώντας έτσι έναν υπερτοπικό χαρακτήρα (Cohen, 1997). Επιπλέον, η νέα εννοιολόγηση του χρόνου, η σχετική αυτονόμηση του τόπου λόγω των ΜΜΕ και των δικτύων μεταφορών και η εμφάνιση νέων (*διεθνικών κοινωνικών χώρων*) που προωθούνται και συνεχώς αναδημιουργούνται από τις νέες τεχνολογίες, διευρύνουν όλο και περισσότερο το φάσμα συμμετοχικότητας του πολίτη (πολλαπλές πολιτειακές ταυτότητες και δυνατότητα συμμετοχής του σε διάφορες εθνικές, διακρατικές και υπερεθνικές μορφές διακυβέρνησης). Το τελευταίο αναδεικνύει ρητά τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης (ακόμη και της γλωσσοπολιτισμικής) στην καλλιέργεια σύγχρονων ικανοτήτων για τον πολίτη του κόσμου.

Από την άλλη πλευρά, η *τοπικότητα* αναφέρεται σε μια πολυεπίπεδη διαδικασία ταυτοποίησης και αφορά τόσο τη χώρα καταγωγής όσο και τη διασπορά. Έτσι, η ανακατασκευή της *τοπικότητας* στη διασπορά συνίσταται στην τάση, που ενισχύεται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, για ανάδειξη του τοπικού, του οικείου και του ιδιαίτερου. Δηλαδή, παρατηρείται μια ανασύνθεση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας με πολιτισμικά στοιχεία, με τα οποία υπάρχει συμβολική/συναισθηματική ακόμη και βιωματική ταύτιση. Σημαντική διάσταση εδώ είναι η διαγενεακή (*intergenerational*) μετάβαση και συμμετοχή σε εθνοτικοποιητικές οργανώσεις και παγκόσμια δίκτυα, αλλά και η *καταμητική ταυτότητα* (*segmentary identity*) των μελών της διασποράς όπως των Καστελλοριζιτών και των Κυθηρίων (Chryssanthopoulou, 2009, Χρυσανθοπούλου, 2012). Από την άλλη η *τοπικότητα* αναδημιουργείται και ως προς τη χώρα καταγωγής με νέες τοπικές ιστορίες, αφηγήσεις και διαδρομές. Για παράδειγμα, ως τόπος καταγωγής δεν νοείται μόνο η *εθνοτικοεθνική* (*ethno-national*), αλλά και η *εθνοτικοτοπική* (*ethno-regional*) διάσταση του *ανήκειν* (Καραγιάννης, 2006 Χρυσανθοπούλου, 2009 Χρυσανθοπούλου, 2012).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν μια εννοιολογική βάση σχεδιασμού και χάραξης πολιτικής. Για παράδειγμα, η μέχρι τώρα επίσημη (εθνική) τοποθέτηση ως προς τις σχέσεις Ελλάδας – διασποράς απέβλεπε σε μια εθνοκεντρική και ελλαδοκεντρική οριοθέτηση<sup>3</sup> της διασποράς και της γλωσσικής διδασκαλίας από το λεγόμενο ‘εθνικό κέντρο’ υπακούοντας σε μια *ουσιοκρατική παράδοση*. Στόχος ήταν η εθνική ομοιογένεια, χωρίς ουσιαστική κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών μορφών ελληνισμού<sup>4</sup>, της *τοπικότητας /οικουμενικότητας*, αλλά και της επίδρασης της παγκοσμιοποίησης. Η κυρίαρχη λογική ήταν αυτή της μέριμνας, της παρέμβασης και της χειραγώγησης του εθνικού κέντρου στη διασπορά (Δαμανάκης, 2007). Αυτό

σήμαινε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο μοντέλο μιας ενιαίας εθνικής παιδείας, κυρίως μέσω της δημιουργίας *αμιγών σχολείων*<sup>5</sup>, της απόσπασης εκπαιδευτικών και της αποστολής εκπαιδευτικού υλικού. Η βασική θεωρητική παραδοχή πίσω από αυτή τη λογική ήταν η απόλυτη συνάρτηση της *τοπικότητας/εδαφικότητας* με την *εθνοτικότητα* και η διατήρηση μιας 'στατικής' εθνικής ταυτότητας που υπαγορευόταν στο πλαίσιο του έθνους-κράτους. Οι μαθητές των *αμιγών σχολείων* της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λάμβαναν μια παιδεία που τους συνέδεε με μια συγκριμένη *τοπικότητα/εδαφικότητα*, χωρίς να συνυπολογίζεται η βιωμένη τοπικότητα της νέας πατρίδας, λόγω της προσωρινότητας που αποδιδόταν στην ιδιότητα του Έλληνα μετανάστη (γι' αυτό ονομαζόταν και *απόδημοι Έλληνες*). Η ιδεολογική αυτή χειραγώγηση του εθνικού κέντρου, έγινε περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτή από τις ελληνικές κοινότητες της διασποράς, σύμφωνα και με το βαθμό αυτοτέλειας, αυτοοργάνωσης και ευρωστίας που κατείχαν. Για παράδειγμα, ορισμένες κοινότητες είδαν ως φυσιολογική αυτή τη μονόδρομη σχέση (ίσως λόγω και της εγγύτητας προς την Ελλάδα, π.χ. Γερμανία) αναπτύσσοντας μια *ελλαδοκεντρική ελληνικότητα*. Ενώ άλλες κοινότητες ανέπτυξαν μια πιο ελληνοκεντρική προσέγγιση είτε με αυτοδιοικούμενα συστήματα παροχής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (π.χ. τα απογευματινά σχολεία της Αυστραλίας) είτε με σχολεία και προγράμματα ενταγμένα στο ξένο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. Charter schools, δίγλωσσα σχολεία, εξ' αποστάσεως προγράμματα, κτλ.) για να αντιμετωπίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και τη διαγενεακή μετάβαση.

Ωστόσο, ο ρόλος της Ελλάδας σε σχέση με την ελληνική διασπορά αλλάζει δραματικά στο πλαίσιο της *αναστοχαστικής νεωτερικότητας* (Beck, Giddens & Lash, 1994) και των διεθνικών χώρων διαμόρφωσης συλλογικοτήτων και μορφών αλληλέγγυης και δράσης. Πρόκειται δηλαδή, για μια νέα κοινωνικοπολιτική και οικονομική πραγματικότητα που εμπεδώνει διαδικασίες αναστοχασμού, αμοιβαίας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ νέων *κοινωνικών πρωταγωνιστών* αλλά και συλλογικής διαπολιτισμικής δράσης στο πλαίσιο παγκόσμιων δικτύων/κοινοτήτων μάθησης. Οι σχέσεις Ελλάδας και διασποράς, συνεπώς, επανακαθορίζονται στο πλαίσιο μιας νέας *νεωτερικότητας* και της *αμοιβαιότητας* που φέρνει η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης, διαμορφώνοντας ανάλογα τους εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι δεν θεωρείται δεδομένος ο ρόλος της Ελλάδας ως εθνικού κέντρου με μονομερή επιρροή στη διασπορά ή μέριμνα γι' αυτήν. Αυτό διότι αφενός το κράτος αδυνατεί να ανταποκριθεί και να ενισχύσει οικονομικά το σύνολο της παρεχόμενης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, όπως προνομιακά επιτάσσει το Σύνταγμα (παρ.1, άρθρο 108, 2001) αφετέρου διότι διαφοροποιούνται τα επίπεδα λήψης των αποφάσεων στις κοινότητες της διασποράς (π.χ. οι αποφάσεις, όλο και περισσότερο, λαμβάνονται σε αποκεντρωμένα τοπικά ή και διασπορικά πεδία). Έτσι, εμφανίζονται νέοι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές*, διασπορικά δίκτυα επικοινωνίας, συνεργασίας

και μάθησης αλλά και ομάδες επαγγελματιών που αναλαμβάνουν δράση για την εξειδικευμένη αντιμετώπιση των πολυσύνθετων εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Μια δεύτερη σημαντική θεωρητική παραδοχή, που αναλύει καλύτερα το πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διασπορά, είναι το πλαίσιο των *τριαδικών σχέσεων* (Cohen 1997 Αρβανίτη 2000) ή του *διασπορικού τρίπολου* (Δαμανάκης, 2007). Η ελληνική διασπορά αποτελεί σημαντικότερη μορφή οριζόντιας κοινωνικής οργάνωσης (με την ύπαρξη οργανισμών, δικτύων, κοινοτήτων, εκκλησίας, κτλ.), όπου αναδεικνύει τη σύνδεση και συνταύτιση με πολλαπλές τοπικότητες πέρα και έξω από το έθνος-κράτος. Η οριζόντια αυτή οργάνωση αποτελεί αφενός ένα μοντέλο κατανόησης και ανάλυσης των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης αλλά και αλληλεπίδρασης με αυτές και αφετέρου ένα μοντέλο κατανόησης της εξέλιξης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και με βάση το πλαίσιο διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας της νέας πατρίδας. Έτσι οι σχέσεις Ελλάδας – διασποράς στηρίζονται πάνω σε *τριαδικές σχέσεις* που συνδυάζουν την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ μιας γεωγραφικά διασκορπισμένης ομάδας (διασπορικής κοινότητας που ωστόσο έχει ακόμη μια συλλογική αίσθηση της ταυτότητας), της νέας γεωγραφικής περιοχής διαμονής/εγκατάστασης της εθνοτικής ομάδας και, τέλος, της πατρίδας καταγωγής/προέλευσης (Cohen, 1997 Arvanitis, 2004 & 2006).

Σημαντικό σημείο σε αυτό το σύνθετο πλέγμα σχέσεων είναι η έννοια της *διεθνικότητας* και η δημιουργία των *διεθνικών χώρων και πεδίων δράσης* (Καραγιάννης, 2006). Οι πάλαι ποτέ εθνοτικές διασπορές μετασχηματίζονται σε *διεθνικές κοινότητες* (transnational communities) που προωθούν συστηματικές σχέσεις με το εδώ και το εκεί, αλλά και παρεμβάσεις για την ικανοποίηση των διαφοροποιημένων αναγκών τους αναπτύσσοντας νέους διεθνικούς χώρους μάθησης. Δηλαδή, οι διασπορές πλέον ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές τους ανάγκες μέσα από τα νέα διασπορικά δίκτυα δομών, οργάνωσης και επικοινωνίας ή ακόμη και μέσω ενταγμένων δομών στη χώρα εγκατάστασης, χωρίς να συνδέονται απόλυτα και μονογραμμικά με τη χώρα καταγωγής. Έτσι, η πολιτισμική και γλωσσική διατήρηση παίρνει πολλαπλές διαστάσεις και νοηματοδοτείται από τις πολλαπλές θεάσεις των ελληνικών κοινοτήτων και όχι από μια ενιαία εθνική πολιτική κοινής παιδείας. Η διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας είναι πια ένα παγκόσμιο φαινόμενο που ξεφεύγει από τα στενά παροικιακά/εθνοτικά ή και εθνικά πλαίσια, ενώ η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού αποκτά ποικίλες νοηματοδοτήσεις και παιδαγωγικές εφαρμογές. Επιπλέον, η διαμόρφωση της *ελληνικότητας* και η επίγνωση του *ανήκειν* στην ελληνική διασπορά ακολουθούν νέα μονοπάτια ατομικής και συλλογικής μνήμης παραπέμποντας σε μια *συμβολική εθνοτικότητα* (Fishman, 1985 Αρβανίτη 2000). Παραλληλα οδηγούν και σε μια διαφοροποιημένη σχέση με την *εδαφικότητα*, αφού δεν υπάρχει πια μια μονοσήμαντη σχέση με τη χώρα καταγωγής αλλά διπολιτισμικές ή πολλαπλές ταυτότητες, διπλές ιθαγένειες, κτλ. Συνεπώς, η πολιτισμική



και διαγενεακή ετερογένεια και διαφορετικότητα της διασποράς, οι πολλαπλές ταυτότητες και αντιλήψεις της *ελληνικότητας*, οι διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες ως προς τη γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση των ελληνικών παροικιών αλλά και ο σύγχρονος ρόλος της χώρας καταγωγής/προέλευσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, διαφοροποιούν σημαντικά τον βαθμό και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης ανά τον κόσμο. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται ένας πολυσχιδής και διαφοροποιημένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός (ad hoc policy and planning).

Μια άλλη σημαντική παραδοχή για τον σχεδιασμό πολιτικής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, είναι ότι η ίδια η παρουσία της ελληνικής διασποράς αποτελεί παράγοντα αντίστασης στην ομογενοποιητική δύναμη της παγκοσμιοποίησης με την καθιέρωση μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στη νέα πατρίδα<sup>6</sup> και τη δημιουργία παγκόσμιων δικτύων επικοινωνίας και συλλογικής σκέψης. Αυτό συμβαίνει διότι οι διασπορές συνδιαλέγονται δυναμικά με τη λεγόμενη *πολιτισμική παγκοσμιοποίηση*<sup>7</sup> και σηματοδοτούν τη μετάβαση από τις παραδοσιακές στις πλουραλιστικές κοινωνίες. Έτσι, στο πλαίσιο της διασποράς υφίσταται ένας διαρκής πολιτισμικός μετασχηματισμός και μια *διαπολιτισμική διασύνδεση* (Hall, 1992) που επιτυγχάνεται με την εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων (μικτοί γάμοι, διαγενεακή εξέλιξη, διασπορικά δίκτυα, κτλ.) και των πολιτισμικών τάσεων, αλλά και με την ανταλλαγή συμβόλων. Αυτή η συνεχής αλληλεπίδραση, ανταλλαγή (υβριδικών) πολιτισμικών πρακτικών, προϊόντων και συμβόλων επιτρέπει μια νεωτερική πολιτισμική όσμωση που συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κουλτούρας<sup>8</sup> (όπου τα διάφορα στοιχεία σχετικοποιούν το ένα το άλλο<sup>9</sup>), ενώ οριοθετείται εκ νέου η ατομική και η συλλογική ταυτότητα (Featherstone, 1990 Robertson, 1992). Έτσι, η πολυμορφία που φέρνουν οι διασπορές δεν είναι μόνο εθνική/εθνοτική αλλά αναδεικνύει την υποκειμενικότητα των μελών τους μέσα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των *κοινωνικών τους βιογραφιών* (lifeworlds), όπως η μνήμη, οι αναμνήσεις, η προφορικότητα, η εμπειρία, τα ενδιαφέροντα και οι προσανατολισμοί, οι αξίες, οι προδιαθέσεις και οι ευαισθησίες, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικοί τρόποι επικοινωνίας αλλά και οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης και σκέψης (Kalantzis & Cope, 2012). Αυτή η *παραγωγική διαφορετικότητα* (productive diversity) αποτελεί σημαντικό κοινωνικό μαθησιακό κεφάλαιο, πάνω στο οποίο οικοδομούνται οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες γνώσης. Συγχρόνως, η *παραγωγική διαφορετικότητα* είναι συνδεδεμένη με τη διαδικασία συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας (π.χ. αμερικανικής, αυστραλιανής, κτλ.) μέσα σε ένα πλαίσιο που προωθεί το πολιτειακό καθήκον, τον πολιτισμικό σεβασμό και την κοινωνική ισότητα (Cope & Kalantzis, 1997).

Επίσης, όπως έχει υποστηρίξει ο Cohen (1997), η διασπορά λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο συγκεκριμένο (τοπικό) και το γενικό (παγκόσμιο/οικουμενικό). Η έννοια αυτή της *παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας* αποτελεί έναν εναλ-

λακτικό τρόπο (αντί)δρασης στην παγκοσμιοποίηση με την ανάδειξη των τοπικών πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων (Clifford 1997 Eriksen, 2007). Έτσι, η περαιτέρω ανάπτυξη και συγκρότηση της ελληνικής διασποράς στον 21ο αιώνα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα επιτυχημένο μοντέλο που θα αναδεικνύει την *παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα* μέσα από τον συνδυασμό του κοσμοπολίτικου και της εθνοτικής/εθνικής ιδιαιτερότητας/πολιτισμού. Κάτι τέτοιο θα συνέβαλλε στη διαμόρφωση σύγχρονων κοινωνικών δομών/αλληλεπιδράσεων, νέων τρόπων πολιτισμικής αναπαραγωγής, μετασχηματισμού και διαμόρφωσης της ατομικής ταυτότητας (Vertovec, 1999). Επιπλέον, θα συνέβαλλε και στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας συνειδησης της ελληνικότητας που αμφισβητεί την αποκλειστική σχέση με το έθνος-κράτος (π.χ. διπλή υπηκοότητα, πολλαπλές ταυτότητες, μετασχηματισμός εθνικής ταυτότητας).

Αυτή ακριβώς η κατανόηση διαμόρφωσης της ατομικής/οικουμενικής ταυτότητας στο πλαίσιο της διασποράς είναι σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό προγραμμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η ατομική ταυτότητα είναι αυτοδημιούργητη και πολλαπλή και εξατομικεύει τη μαζική κουλτούρα, ενώ υπάρχει έντονη η ανάγκη για διαπροσωπική διαπραγμάτευση στο πλαίσιο των νέων δικτύων επικοινωνίας (διασπορικών, παροικιακών εθνικών, διεθνών) και των νέων κοινωνικών υπευθυνότητων. Αυτή η διαδικασία αυτοκαθορισμού μπορεί να θέσει το άτομο σε μια κατάσταση ανομίας (Apple, 2001), περιθωριοποίησης ή και αμφιθυμίας, κάτι που καλείται να αντιμετωπίσει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση με την καλλιέργεια ικανότητας αναστοχασμού, επικοινωνίας, διαπολιτισμικής επίγνωσης, προσαρμοστικότητας, πλοήγησης και κριτικής αποτίμησης σε ένα παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο το εθνοτικό, το εθνικό και το παγκόσμιο συνυπάρχουν.

Επιπλέον, τα προγράμματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν και τις εκφάνσεις της νέας *ομοιογενοποίησης* που φέρνει μαζί της η παγκοσμιοποίηση. Οι νέες ανισότητες<sup>10</sup>, οι νέοι εθνικισμοί και οι νέες μορφές αφομοίωσης και φοβίας απέναντι στην πολιτισμική διαφοροποίηση και τον εθνικό άλλο (Apple 2000 Cahill 2001 Singh 2002) τραυματίζουν τη συνοχή των σύγχρονων κοινωνιών, στις οποίες διαβιούν τα μέλη των ελληνικών κοινοτήτων. Έτσι, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση μέσα από ανοιχτά *αναστοχαστικά προγράμματα σπουδών*<sup>11</sup> αναδιατυπώνει βασικές αξίες και αρχές της ιδιότητας του πολίτη καλλιεργώντας διαπολιτισμικές ικανότητες και επίγνωση. Συγχρόνως, καλείται να αντιμετωπίσει αυτόν τον νέο πολιτισμικό ρατσισμό και την ξενοφοβία που αναπτύσσονται στη βάση της πολιτισμικής ταυτότητας και της διαφορετικότητας, λόγω κυρίως οικονομικής και πολιτικής ανασφάλειας (π.χ. άνεργοι, νεόπτωχοι, οι 'χαμένοι' του εκσυγχρονισμού, η παγκόσμια τρομοκρατία, κτλ.).

Τέλος, μια άλλη σημαντική παραδοχή είναι ότι το δυναμικό πλαίσιο των *τριαδικών σχέσεων* προσδιορίζεται όλο και περισσότερο από την ενεργητική και αναστοχαστική



αντιπαράθεση των *κοινωνικών πρωταγωνιστών* με τις δυνάμεις της οικονομικής και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης. Οι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές* είναι εκείνοι οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί φορείς αλλά και οι αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες που επηρεάζουν τα πεδία, τις διαδικασίες και τα θέματα της λήψης των αποφάσεων σε χώρους όπου το 'τοπικό' και το 'παγκόσμιο' συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν, καθώς αποτελούν και αυτοί σημαντικούς φορείς αντίστασης στην ομοιογενοποίηση και αλλαγής στις κοινότητές τους. Αξιοποιούν δε, πολύπλοκες μορφές δικτύων επικοινωνίας και κοινωνικο-εκπαιδευτικών δομών και σχέσεων που ενδυναμώνονται με τη σύγχρονη τεχνολογία και λειτουργούν στο πλαίσιο της *παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας* αξιοποιώντας καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές. Τέτοιοι φορείς αποδείχθηκαν και οι οργανισμοί ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην ελληνική διασπορά, όπως τα απογευματινά σχολεία στην Αυστραλία (Arvanitis, 2000).

Ομοίως, οι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές* ή παροικιακοί παράγοντες στην ελληνική διασπορά (που λειτουργούν έξω από τις επίσημες κρατικές δομές) μπορούν να υπαγορεύσουν ακόμη και τους στόχους και τον προσανατολισμό της γλωσσικής και πολιτισμικής διατήρησης (τόσο σε επίπεδο ελληνικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα εγκατάστασης) μέσα από ένα πλέγμα συχνά αντικρουόμενων συμφερόντων (Ozolins, 1993 Arvanitis, 2007). Έτσι, ένας συνεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να λάβει υπόψη του τους *κοινωνικούς πρωταγωνιστές* και τη δυναμική που προτάσσουν στη διεκδίκηση των συμφερόντων τους. Μια τέτοια διεκδίκηση μπορεί να ανατρέψει αυτόν τον ίδιο το σχεδιασμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η παρουσία των ελληνικών κοινοτήτων στη Γερμανία που ακολουθούν μια «διχοτομική» εκπαιδευτική προσέγγιση. Το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών ελληνικής καταγωγής φοιτούν στο γερμανικό σύστημα με αξιοσημείωτες επιδόσεις, ενώ περιορισμένος αριθμός φοιτά στα αμιγή σχολεία, τα οποία είναι ξεκομμένα από το γερμανικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Τα μέλη αυτών των ελλαδοκεντρικά προσανατολισμένων «παράλληλων κοινοτήτων», όπως τις χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης (2007:117), αν και αποτελούν το 20% των Ελλήνων της Γερμανίας, διατηρούν οργανωμένα δίκτυα και πολιτικές προσβάσεις στο ελλαδικό πολιτικό σύστημα, ικανές τόσο για τη ματαιώση επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για τη μονοπώληση των οικονομικών πόρων που διατίθενται από την Ελλάδα για τη στήριξη των αμιγών σχολείων και των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας<sup>12</sup>. Η πορεία ψήφησης του ν. 4027/2011 πέρασε μέσα από τη σφοδρή κριτική τέτοιων συμφερόντων, τα οποία αντιδρούσαν στο κλείσιμο των αμιγών Λυκείων και τη διακοπή της πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση με ειδικό καθεστώς. Απομένει να διαπιστωθεί το αν θα ανατραπούν οι επίμαχες διατάξεις.

## 2. Στοχοθεσία του νέου θεσμικού πλαισίου

Όπως προκύπτει από το νέο νόμο (ν. 4027/11) και τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής που τον συνοδεύουν, η Ελλάδα στον 21ο αιώνα, συνεχίζει τον ιστορικό της ρόλο και στέκεται αρωγός στις προσπάθειες εξέλιξης της ελληνικής διασποράς. Ωστόσο, καταβάλλεται προσπάθεια να διαμορφωθεί μια γλωσσική και πολιτισμική πολιτική που να προωθεί την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή των μελών της ελληνικής διασποράς στα εθνικά, τοπικά και διεθνή πεδία δράσης τους. Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετείται η αντίληψη της διαφοροποιημένης παρέμβασης μέσω ενός περιφερειακού σχεδιασμού. Ο πλουραλισμός των προτεραιοτήτων των κοινοτήτων της διασποράς, που συχνά είναι και αντικρουόμενες, αναδεικνύει τόσο τον σημαντικό ρόλο των *κοινωνικών πρωταγωνιστών* όσο και τον στρατηγικό ρόλο της ελληνικής πολιτείας. Η τελευταία καλείται να ανταποκριθεί στη γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση με τη δημιουργία ενός πλαισίου εξορθολογισμένης και αποτελεσματικής παρέμβασης που στηρίζεται στην αρχή της *αμοιβαιότητας* (*reciprocity*) (Sign 2002).

Από το κείμενο της αιτιολογικής έκθεσης του ν. 4027/11 (σημείο 1) προκύπτει ότι το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό είναι κομβικό για δύο λόγους. Αφενός μεν, για την οργανωμένη παρουσία της χώρας στο σύγχρονο κόσμο και την ανάδειξη του ανθρωπιστικού περιεχομένου της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στην εκπαίδευση των σύγχρονων πολιτών του κόσμου με την προώθηση της ιδέας της ειρηνικής συμβίωσης και συνεργασίας ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης. Αφετέρου δε, για την υποστήριξη των Ελλήνων της διασποράς στις διαδικασίες μόρφωσης και ένταξής τους στις κοινωνίες μόνιμης πλέον εγκατάστασης, με την παράλληλη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών δεσμών τους με τη χώρα καταγωγής τους αλλά και μεταξύ των άλλων πόλων και δικτύων που δημιουργούν μεταξύ τους.

Η επιτακτική ανάγκη για ένα νέο θεσμικό πλαίσιο και μια νέα θεώρηση άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διασπορά δημιουργήθηκε από μια σειρά παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται και στην αιτιολογική έκθεση (σημείο 2), η ανάγκη αναθέσμησης του συστήματος επήλθε λόγω των νέων πολιτικών, επιστημονικών, κοινωνικών και διεθνοπολιτικών δεδομένων, καθώς και λόγω των συνθηκών παγκοσμιοποίησης, οι οποίες διαφοροποιούν τις σχέσεις των ομιλούμενων γλωσσών (με νέες ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις), τις εκπαιδευτικές και μορφωτικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης. Επιπλέον, σημαντική παράμετρος είναι η διακηρυγμένη, στην αιτιολογική έκθεση, επίγνωση της διαγενεακής εξέλιξης των Ελλήνων της διασποράς και των ιδιαίτερων και διαφοροποιημένων μορφωτικών τους αναγκών στο πλαίσιο των κοινωνιών οριστικής τους εγκατάστασης. Τέλος, σημαντικοί λόγοι ήταν η ανάγκη της ελληνικής πολιτείας να δημιουργήσει, να «προκαλέσει» και να αξιοποιήσει (λόγω και της οικονομικής κρίσης) πρωτοβουλίες υποστήριξης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης από τον ίδιο τον ελληνοισμό της δια-

σποράς (π.χ. καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και μοντέλα εκπαίδευσης<sup>13</sup> ενταγμένα στα ξένα συστήματα με αυτονομία από το ελληνικό κράτος). Σημαντικός παράγοντας που ελήφθη υπ' όψη στην αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν επίσης η επιδίωξη να αναδειχθούν οι Έλληνες της διασποράς ως πολίτες του κόσμου και ως ηγετική δύναμη συνδιαμόρφωσης της ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της διασποράς.

Παράλληλα, σημαντικοί λόγοι που δημιούργησαν τον νέο νόμο, όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση (σημείο 4), ήταν κατ' αρχάς η αντιμετώπιση των σοβαρών προβλημάτων αδιαφάνειας, σπατάλης, κακοδιοίκησης και αναποτελεσματικότητας που προήλθαν από τη μακροχρόνια και εκτεταμένη κακή χρήση του θεσμικού πλαισίου<sup>14</sup>. Για παράδειγμα, το ελληνικό κράτος δεν έχει ακόμη και τώρα σαφή εικόνα για το ύψος των χρηματικών ποσών που δαπανώνται, τον αριθμό των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και των φορέων απόσπασης, λόγω των επικαλύψεων που παρατηρούνται στις δράσεις των συναρμοδίων Υπουργείων (Παιδείας, Πολιτισμού και Εξωτερικών). Κατά συνέπεια, έπρεπε να αντιμετωπιστεί το αναποτελεσματικό μοντέλο παροχής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, που έδινε έμφαση στη διάχυτη και ανεξέλεγκτη διάθεση ανθρώπινου δυναμικού και σε φορείς, χωρίς σχεδιασμό, έλεγχο και αποτελεσματικότητα. Το μοντέλο αυτό, όπως διατυπώθηκε και στην αιτιολογική έκθεση (σημείο 4): α) απέτυχε να εκπαιδεύσει τα παιδιά των Ελλήνων του εξωτερικού και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, β) συνέβαλε, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και στην απομόνωσή τους με μοναδική επιλογή εκπαιδευτικής κινητικότητας την πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο, καθώς η εκπαίδευση αυτή δεν ήταν ενταγμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εγκατάστασής τους και γ) είχε πενιχρά ή τουλάχιστον μη μετρήσιμα αποτελέσματα ως προς τη διάδοση της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού στους αλλογενείς, δηλαδή μικρή αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Έτσι, ο νέος νόμος οριοθέτησε το πεδίο παρέμβασής του στοχεύοντας να ενισχύσει με υλικούς και άυλους πόρους αλλά και με ανθρώπινο δυναμικό, μόνο τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες σε εκπαιδευτικά συστήματα είτε της Ελλάδας είτε των χωρών υποδοχής ή επιχορηγούνται από αυτά<sup>15</sup>. Η νέα αυτή κατεύθυνση διασφαλίζεται τόσο με πρωτοβουλία των χωρών εγκατάστασης όσο και με τη δυναμική διεκδίκηση των φορέων της ελληνικής διασποράς, αλλά και με διακρατικές συμφωνίες. Απώτεροι στόχοι ήταν οι εξής: η μη περιθωριοποίηση των προγραμμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και των μαθητών, η διασφάλιση της ποιοτικής εσοπτείας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής κινητικότητας καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης και για άλλους κατοίκους της χώρας εγκατάστασης που επιθυμούν τη μόρφωσή τους σε κλασικές σπουδές και γλώσσες, όπως είναι η ελληνική. Τέλος, η βιωσιμότητα των

μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που δεν είναι ενταγμένες σε εκπαιδευτικά συστήματα επαφίεται στη δυναμική στήριξη των φορέων της ελληνικής διασποράς. Αυτοί οι φορείς καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διασφάλιση ποιότητας με βάση τις προδιαγραφές της γλωσσικής διδασκαλίας που ακολουθεί το ξένο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. απογευματινά σχολεία Αυστραλίας που αναγνωρίζονται ως πιστοποιημένες μονάδες γλωσσικής διδασκαλίας) όσο και στην κινητοποίηση των αρχών στις χώρες εγκατάστασης, με σκοπό την ένταξη και συστημική σύνδεση των φορέων αυτών με τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Από το παραπάνω πλαίσιο αρχών και στόχων διαφαίνεται η έμφαση του νέου θεσμικού πλαισίου σε περισσότερη αμοιβαιότητα, διαπολιτισμική διασύνδεση και αλληλοσυμπληρωματικότητα στη σχέση της Ελλάδας με τη διασπορά. Η Ελλάδα νοείται ως ο στρατηγικός εταίρος στην υπόθεση χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος όμως αντλεί έμπνευση και καθοδήγηση από τις δυνάμεις της διασποράς.

Στην επόμενη ενότητα περιγράφονται ορισμένοι άξονες του στρατηγικού σχεδιασμού που αναδεικνύονται στο ν. 4027/2011.

### **3. Άξονες στρατηγικής παρέμβασης για την ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά**

Όπως προκύπτει από το αρχειακό υλικό, το νέο θεσμικό πλαίσιο προσανατολίζεται σε μια συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση που αφενός συνυπολογίζει τις ανάγκες και τις προτεραιότητες/επιδιώξεις της ελληνικής διασποράς, αφετέρου υποστηρίζει τις ενταγμένες μορφές εκπαίδευσης ορίζοντας ένα ευρύτερο πλαίσιο προτεραιοτήτων και αξόνων παρέμβασης.

Από τη μελέτη των κειμένων του νέου θεσμικού πλαισίου προκύπτουν οι εξής επτά άξονες του εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού:

*ι) Η δημιουργία συστήματος διοικητικού συντονισμού και αξιολόγησης του παραγόμενου έργου σε σχέση με τους διατιθέμενους πόρους.* Εδώ, βασική παράμετρος είναι η διοικητική αναδιάρθρωση και ο επανακαθορισμός των ρόλων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών εταίρων (Συντονιστές Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, σύλλογοι γονέων, κοινότητες και κρατικές υπηρεσίες) και της μεταξύ τους συνεργασίας, με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των πόρων. Μια δεύτερη παράμετρος είναι η ίδρυση και λειτουργία για πρώτη φορά ειδικής ηλεκτρονικής βάσης με όλα τα δεδομένα που αφορούν σε πόρους, αποσπώμενους εκπαιδευτικούς, επιχορηγήσεις και κάθε είδους δαπάνες, που διατίθενται για την ενίσχυση των παραπάνω εκπαιδευτικών μονάδων στοχεύοντας στη διαφάνεια και στη λογοδοσία. Τέλος, μια σημαντική παράμετρος είναι η λειτουργία ενιαίας ηλεκτρονικής πύλης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας με εκ-

παιδευτικό υλικό, μελέτες και καλές πρακτικές, ώστε να λειτουργήσει ως χώρος ανοιχτής πρόσβασης, ανταλλαγής και παροχής κινήτρων. Μέσω αυτής της πύλης θα είναι δυνατή η ανατροφοδότηση συνολικά και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τον διαπολιτισμικό του προσανατολισμό.

ii) Ο καθορισμός στοχοθεσίας, εκπαιδευτικών αναγκών και προτεραιοτήτων τόσο για τη γλώσσα/πολιτισμό όσο και για τους φορείς εκπαίδευσης ανά περιφέρεια-στόχο (π.χ. Ευρώπη, Αυστραλία, Αμερική, Ασία, κτλ.). Αυτό προϋποθέτει και τη χαρτογράφηση<sup>16</sup> της παρουσίας της γλώσσας και των εκπαιδευτικών φορέων στην ελληνική διασπορά, πάνω στην οποία θα στηριχθούν ο εθνικός και ο περιφερειακός στρατηγικός σχεδιασμός. Ο πρώτος αφορά στη θέσπιση της Συνόδου Συνεργασίας (αρ.7, ν. 4027/2011) για τη μόνιμη και συντονισμένη συνεργασία μεταξύ των συναρμοδίων Υπουργείων (Υπουργείων Παιδείας, Πολιτισμού και Εξωτερικών) με έργο τον ετήσιο προγραμματισμό και απολογισμό κοινών δράσεων για την ελληνική παιδεία και τον πολιτισμό στο εξωτερικό, ώστε να καθίσταται δυνατός ο κοινός σχεδιασμός και η ενοποίηση των ασκούμενων πολιτικών. Επιπλέον, αφορά στον ρόλο των Συντονιστών Εκπαίδευσης για περιφερειακό σχεδιασμό και ανατροφοδότηση της εθνικής στρατηγικής. Ο περιφερειακός σχεδιασμός αφορά στον καθορισμό της στοχοθεσίας και των προτεραιοτήτων στις διαφορετικές παροικίες της διασποράς για την υλοποίηση *ad hoc* πολιτικών. Συνολικά ο σχεδιασμός θα πρέπει να απαντά στο ΠΙΑΠ της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, κάτι που αφορά τους στόχους, τις συνθήκες, τον εν γένει εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τα αποτελέσματα αυτού, καθώς επίσης και τις προσδοκίες μιας σειράς μετόχων εμπλεκόμενων σε μια κοινότητα μάθησης (όπως για παράδειγμα οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι μονάδες εκπαίδευσης, η ευρύτερη παροικία, οι κυβερνήσεις). Κάτι τέτοιο απαιτεί μια συστηματική διαδικασία ερευνητικής τεκμηρίωσης της στοχοθεσίας και των δεδομένων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά, σύμφωνα με το πνεύμα του νέου νόμου, βασικοί στόχοι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούσαν να είναι:

- Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας,
- Η διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού (π.χ. στις εθνοτικοεθνικές/εθνοτικοτοπικές του παραλλαγές) αφ'εαυτού και ως μέσου κατάρκτησης και της ελληνικής γλώσσας,
- Η καλλιέργεια διπολιτισμικής ταυτότητας,
- Η προώθηση μιας παγκόσμιας συνείδησης της ελληνικότητας,
- Η διαπολιτισμική ικανότητα (γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες), και
- Η καλλιέργεια (διαπολιτισμικής) επίγνωσης της αξίας των διαφόρων παραλλαγών της ελληνικότητας των διασπορικών κοινοτήτων.

Οι στόχοι αυτοί αποτελούν αντικείμενο συνεχούς διαλόγου και διαπραγμάτευσης

στις κατά τόπους κοινότητες της διασποράς και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες που επικρατούν σε κάθε δεδομένη κοινότητα και στο πλαίσιο εκμάθησης των γλωσσών που ισχύει για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα εγκατάστασης. Για παράδειγμα, η γλωσσική διδασκαλία στην Ευρώπη οριοθετείται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τη γλωσσική εκμάθηση που αποδίδει στους μαθητές την ιδιότητα ενός δρώντος κοινωνικού παράγοντα που δραστηριοποιείται σε πολλαπλά κοινωνικά πεδία έχοντας επικοινωνιακές δεξιότητες και γενικές ικανότητες.

iii) Η γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση μέσα από την ενδυνάμωση της κοινωνικής θέσης της ελληνικής γλώσσας κατά τόπους (*status planning*). Ο νέος νόμος ρητά προωθεί τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας, ώστε να επιδιώξει την ενδυνάμωση της θέσης της ελληνικής γλώσσας στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό, διότι, έχει διαπιστωθεί υποχώρηση της ελληνικής γλώσσας στις παροικίες της ελληνικής διασποράς λόγω της μη ανανέωσής τους με νέους χρήστες της γλώσσας και της μικρής σημασίας που αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα (π.χ. για οικονομικούς/εμπορικούς λόγους). Σημαντική παράμετρος σε αυτό το σημείο είναι η παροχή κινήτρων για τους χρήστες (π.χ. πιστοποίηση ελληνομάθειας από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας [αρ.9], ανταλλαγές μαθητών [αρ.8] του ν.4027/2011) και η διαμόρφωση μιας σύγχρονης επιχειρηματολογίας για την προώθηση της γλώσσας. Για παράδειγμα, η επίσημη επιχειρηματολογία από τα κράτη εγκατάστασης προβάλλει τη μη ύπαρξη ουσιαστικής ανάγκης για επένδυση σε γλώσσες όπως η ελληνική, λόγω της δεδομένης επικράτησης των Αγγλικών ως *lingua franca* στην οικονομική παγκοσμιοποίηση και στον τεχνολογικό πολιτισμό, αλλά και σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές παρέμβασης (*γεωγραφικός τοπικισμός*) (Lo Bianco, 2004). Μια νέα επιχειρηματολογία θα προωθούσε την εκμάθηση γλωσσών για την εκπαίδευση πολύγλωσσων πολιτών του κόσμου, με δυνατότητα κινητικότητας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας/επίγνωσης. Τα άτομα αυτά θα συμβάλλουν αφενός στην οικοδόμηση κοινωνιών συνοχής μέσα ακριβώς από τον γλωσσικό και πολιτιστικό πλουραλισμό, και αφετέρου στη δημιουργία μιας ποιοτικά προοδευτικής και σύνθετης πολιτειακής και παγκόσμιας ταυτότητας (Arvanitis, 2006).

iv) Η διεθνοποίηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση της για ευρύτερη επικοινωνία και την αύξηση των ομιλητών της (*acquisition planning*), αλλά και μέσα από διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα. Το παγκόσμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από τη διεθνοποίηση της γνώσης και των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και από τη διαχείριση της πολιτισμικής και όχι μόνο πολυμορφίας με νέες και ευέλικτες μορφές τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Έτσι ενθαρρύνεται η αξιοποίηση προγραμμάτων δια βίου και ηλεκτρονικής μάθησης στον ελληνισμό της διασποράς (πάντα στο πλαίσιο της αμοιβαίας ανταλλαγής τεχνογνωσίας και παιδαγωγικής μεθοδολογίας),



ώστε να υλοποιηθούν βιώσιμες εκπαιδευτικές λύσεις που θα αυξήσουν και τον αριθμό των ξένων του μαθαίνουν ελληνικά<sup>17</sup>. Επιπλέον, η ανάπτυξη διεθνών διαπανεπιστημιακών σχέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (κατάρτισης, προπτυχιακών, μεταπτυχιακών) μεταξύ των φορέων της ελληνικής διασποράς αποτελεί κίνητρο αλλά και μπορεί να συμβάλει στην πιο ουσιαστική μεταξύ τους σύνδεση και στη βελτίωση του επιπέδου γλωσσικής επικοινωνίας και διαπολιτισμικής επίγνωσης. Παράλληλα, βασική μέριμνα του νόμου είναι η αναγνώριση (με σφραγίδα καλής πρακτικής) πολυδύναμων και εγνωσμένου κύρους, μονάδων/κέντρων δια βίου μάθησης του εξωτερικού (Κέντρα-Λόγος), ακόμη και αν αυτά δεν είναι ενταγμένα σε κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να δοθούν κίνητρα στους φορείς της διασποράς για ανάπτυξη πρωτοβουλιών με στόχο την ποιοτική εκπαίδευση. Τέλος, μέριμνα αποτελεί και η ενίσχυση των Ελληνικών Σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο εξωτερικό αλλά και η διασύνδεσή τους με ελληνικά ΑΕΙ. Δίνεται, δηλαδή, η δυνατότητα καθιέρωσης διακρατικών προγραμμάτων έρευνας και κινητικότητας επιστημόνων και φοιτητών με στόχο τη διασύνδεση, την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία στην οικοδόμηση ισχυρών διασπορικών επιστημονικών δικτύων. Παράλληλα, ορίζεται με σαφήνεια το πεδίο παροχής επιχορηγήσεων στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη θέσπιση ειδικής Εισηγητικής Επιτροπής που θα συντονίζει την όλη προσπάθεια (αρ.28, ν.4027/2011).

ν) *Η διαφοροποιημένη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση<sup>18</sup> για τη διδασκαλία της γλώσσας και η αναδιάρθρωση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ).* Η παιδαγωγική προσέγγιση αναφέρεται στην ενίσχυση, ανάπτυξη και εφαρμογή προσχολικών προγραμμάτων εμβάπτισης στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, στην αξιοποίηση της μεθοδολογίας της ελληνικής ως 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, αλλά και στη δημιουργία καινοτόμων περιβαλλόντων μάθησης μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων παιδαγωγικού σχεδιασμού, κοινωνικής δικτύωσης και ψηφιοποιημένου πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού.

Στόχοι αυτής της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης που μπορεί να επιτευχθεί ιδίως σε αναγνωρισμένες, ενταγμένες ή δίγλωσσες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (όπως προβλέπεται στα άρθρα 2 και 6 του ν.4027/2011) είναι:

- Η αξιοποίηση όλου του κοινωνικού κεφαλαίου μάθησης των παροικιών της διασποράς που οικοδομείται με βάση την πολιτισμική, κοινωνική διαφορετικότητα και τα δίκτυα σχέσεων, προκειμένου να ενδυναμωθεί η πολλαπλή ταυτότητα του σύγχρονου πολίτη,
- Η επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική γλώσσα,
- Ο αναστοχασμός σε θέματα κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού και των πολλαπλών συλλογικών ταυτοτήτων με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και θετικών στάσεων,

- Η αναστοχαστική δράση για ενεργή ιδιότητα του πολίτη,
- Η μετασχηματισμός και η κοινωνική αλλαγή,
- Η διαχείριση και η κατανόηση της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας ως σημαντικού μαθησιακού κεφαλαίου, και
- Η δημιουργία μιας παγκόσμιας συνείδησης *ελληνικότητας*.

Σημαντική διάσταση μιας σύγχρονης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι ότι διαμορφώνει σημαντικές γενικές ικανότητες στους πολίτες, όπως ικανότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, διαπολιτισμικής ικανότητας και επίγνωσης, επικοινωνιακής ικανότητας, ικανότητας διαχείρισης της πολυμορφίας, συνεργατικότητας αλλά και δημιουργικής αντιπαράθεσης και ικανότητας μετασχηματισμού (Αρβανίτη, 2011).

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στην αναδιάρθρωση των ΠΣ και τον (ανα)σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και των περιεχομένων (το *Π* της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης) στη βάση προδιαγραφών γλωσσομάθειας που ισχύουν κάθε φορά (π.χ. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Εκμάθησης Γλωσσών, Αυστραλιανό Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, κτλ.). Αυτό παραπέμπει στη δημιουργία διαφοροποιημένου υλικού κατά τόπους από τους ίδιους τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και με την αρωγή της ελληνικής πολιτείας εφόσον απαιτείται. Παράμετροι που εξετάζονται σε αυτό το σχεδιασμό είναι η διατύπωση κατάλληλης στοχοθεσίας, οι επιλογές των θεματικών ενοτήτων, ο βαθμός διαπολιτισμικότητας και διεπιστημονικότητας αλλά και οι διαδικασίες αξιολόγησης. Όλα τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα διαλόγου και ανταλλαγής προϊόντων μάθησης και καλών πρακτικών στο πλαίσιο παγκόσμιων κοινοτήτων μάθησης (σε τοπικό και διεθνές/διασπορικό επίπεδο). Κάτι τέτοιο συμβάλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δράσης αλλά και του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού σηματοδοτώντας την απομάκρυνση από έναν ελλαδοκεντρικό σχεδιασμό των ΠΣ.

Ένα περίγραμμα προγράμματος σπουδών κατά τόπους θα μπορούσε να στηρίζεται σε:

- Ένα πλαίσιο γλωσσικών και γενικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας για τη στήριξη της επικοινωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο (με πιστοποιημένα επίπεδα γλωσσομάθειας),
- Ένα πλαίσιο διαπολιτισμικών ικανοτήτων για την επικοινωνία/συνεργασία με τον εθνικό άλλο,
- Διαπολιτισμικά μοντέλα διαφοροποιημένης διδασκαλίας με συγκεκριμένες θεματικές για την ανάδειξη της προφορικότητας και των εθνοτικοτοπικών πολιτισμών,
- Ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό σχεδιασμένο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και

• Ηλεκτρονικά μοντέλα ανασχεδιασμού του ΠΣ σύμφωνα με τις κατά τόπους ανάγκες. Σημαντική παράμετρος στη διαμόρφωση αυτών των ΠΣ παραμένει ο διάλογος, η αναστοχαστικότητα και ο αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός για την ανάδειξη της διαφορετικότητας που υπάρχει στην ελληνική διασπορά.

vi) *Η διαφάνεια στην επιλογή, αξιολόγηση, κατάρτιση και πιστοποίηση του στελεχιακού δυναμικού.* Πέρα από τα θέματα διαφάνειας στην επιλογή του προσωπικού, αξιολόγησης και ενδυναμώσής του, περιγράφεται στο νόμο ν. 4027/2011 και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται στη διασπορά. Η νέα αυτή φιλοσοφία αναδεικνύεται ιδιαίτερα στο κείμενο πρόσκλησης του νέου συγχρηματοδοτούμενου προγράμματος ΕΣΠΑ για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Έτσι προβλέπεται μια διαφοροποιημένη προσέγγιση με μεγάλες δυνατότητες αλληλόδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο καλά οργανωμένων κοινών επαγγελματικών δικτύων μάθησης, που ονομάζονται *κοινότητες πρακτικής-communities of practice* (Wenger, 1998 Longworth, 2006). Μέσα σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί – αποσπασμένοι και ομογενείς:

- Μοιράζονται κοινούς στόχους μάθησης και οικοδομούν κοινές πρακτικές,
- Αλληλεπιδρούν τακτικά και με ποικίλα μέσα για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους,
- Στοχεύουν στην προώθηση της συλλογικής γνώσης της ομάδας, ταυτόχρονα με την ατομική,
- Αναστοχάζονται και αξιολογούν τη δράση τους, και
- Μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους με ανοιχτό και διαλεκτικό τρόπο, δρώντας ως παραγωγοί και σχεδιαστές της μάθησης.

Η περαιτέρω θεσμοθέτηση ενός πλαισίου επαγγελματικής μάθησης των αποσπασμένων κυρίως εκπαιδευτικών θα συνέβαλλε αφενός στην καλύτερη επιμορφωσή τους σε νέες καινοτόμες μεθόδους, δοκιμασμένες σε πολυπολιτισμικά συστήματα εκπαίδευσης, και αφετέρου στη μεταφορά αυτής της τεχνογνωσίας και στην Ελλάδα. Ωστόσο, θέματα που χρήζουν εξέτασης, είναι η επιτυχία ή μη του θεσμού της απόσπασης εκπαιδευτικών μετά από αρκετές δεκαετίες λειτουργίας του<sup>19</sup>. Η αναβάθμιση του θεσμού κρίνεται επιτακτική μέσα από ένα νέο πλαίσιο δραστηριοποίησης. Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πολιτισμικοί μέντορες στη χώρα απόσπασης με αρμοδιότητες συνεργατικής μάθησης και συνεργασίας με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς με στόχο τον (ανα)σχεδιασμό ΠΣ, και τη συνεργατική και ομότιμη μάθηση (peer to peer learning)<sup>20</sup>. Ιδιαίτερα η, από κοινού, επιμόρφωση αποσπασμένων και ομογενών<sup>21</sup> εκπαιδευτικών σε *κοινότητες πρακτικής* και με δυνατότητες διδακτικού σχεδιασμού θα ενίσχυε τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή. Ένα ακόμη σημείο προς εξέταση είναι η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ως διαπολιτισμικών μεσολαβητών και μεντόρων με την επιστροφή τους στην Ελλάδα.

vii) Τέλος, η οικοδόμηση (ηλεκτρονικών) διασπορικών δικτύων και κοινοτήτων μάθησης συνδυάζοντας την τοπική ιδιαιτερότητα και την παγκόσμια προοπτική. Ένας συνεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσβλέπει στην οικοδόμηση ενός διεθνικού κοινωνιογνωσιακού πλαισίου εκμάθησης της γλώσσας στην ελληνική διασπορά μέσα από διεθνή δίκτυα/κοινότητες μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Έτσι ενδυναμώνεται η γλωσσική χρήση και οικοδομούνται νέες συλλογικότητες και συνεργασίες. Τέτοια εκπαιδευτικά (ηλεκτρονικά) δίκτυα, όπως αυτό που προβλέπεται από το συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα ΕΣΠΑ (βλ. <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?students>), μπορούν να οικοδομηθούν πάνω σε δραστηριότητες ομαδικής, ομότιμης και συνεργατικής μάθησης και ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι μονάδες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες παραγωγής γνώσης, που σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες για συνεργατική, ευέλικτη και μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι εμπειρίες αυτές αφορούν διαθεματικά προγράμματα συνεργατικής μάθησης με σχολικά δίκτυα μάθησης, εντός και εκτός Ελλάδας και σε θέματα όπως η μετανάστευση, η εξέλιξη των ελληνικών κοινοτήτων στο εξωτερικό, ο αυτοπροσδιορισμός μέσα από ιστορίες ζωής και η ιστορία των Ελλήνων της διασποράς. Τέλος, νέους διεθνικούς χώρους άτυπης μάθησης, αποτελούν και τα σημαντικά δίκτυα των φορέων της ελληνικής διασποράς (κυρίως εθνοτικοτοπικά, π.χ. των Καστελλοριζιών [[βλ. http://www.kastellorizo.com/](http://www.kastellorizo.com/)] και των Κυθηρίων της Αυστραλίας (<http://www.kythera-family.net/>) που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και αποτυπώνουν την κοινωνικοπολιτισμική όσμωση της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας.

#### 4. Επίλογος

Η αναβάθμιση του ρόλου της ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της διασποράς είναι σημαντική παράμετρος για την ίδια την ύπαρξη και ταυτότητα του ελληνισμού στον 21ο αιώνα. Γι' αυτό απαιτείται ένας πολυεπίπεδος και διαφοροποιημένος σχεδιασμός, ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη του τις σημαντικές δυνάμεις (π.χ. κοινωνικούς πρωταγωνιστές, αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής) που δρουν σε τοπικό, κοινωνικοπολιτικό, αλλά και διεθνές επίπεδο. Τέτοιες δυνάμεις μπορούν να καταστήσουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά ένα θέμα «εσωτερικής κατανάλωσης» μεταξύ των κοινοτήτων και της ελληνικής πολιτείας και μάλιστα σε ένα πλαίσιο διεκδίκησης οικονομικών πόρων. Από την άλλη πλευρά, μπορούν να συμπλεύσουν σε έναν διαρκή διαπολιτισμικό διάλογο υπό την αιγίδα της ελληνικής πολιτείας για μια βιώσιμη πορεία γλωσσικής και εθνοπολιτισμικής διατήρησης που θα ενισχύει τις μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης της διασποράς στη διαπαιδαγώγηση του σύγχρονου πολίτη που μετέχει της ελληνικής παιδείας. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να διευκολύνει τον αναστοχασμό και τον διαπολιτισμικό διάλογο και δράση. Επιπλέον, θα πρέπει να διαχειρίζεται την ετερο-

γένεια στη στοχοθεσία και στα παιδαγωγικά μέσα παρέμβασης που επικρατούν σε κάθε κοινότητα της διασποράς.

Η ελληνική πολιτεία με τον νέο νόμο 4027/2011 εγκαινίασε μια διαπολιτισμική εκπαιδευτικοπολιτική προσέγγιση πολύκεντρης επικοινωνίας και παρέμβασης στην ελληνική διασπορά. Η εφαρμογή των αξόνων που προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο και τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, στηρίζονται αφενός σε μια στοχευμένη στρατηγική παρέμβαση προώθησης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και αφετέρου στην ανταπόκριση των φορέων της διασποράς. Οι συνέργειες που μπορεί να αναπτυχθούν και η αμοιβαιότητα στον καθορισμό των σχέσεων είναι ουσιαστικά η δύναμη αναδημιουργίας που θα διασφαλίσει βιώσιμα και καινοτόμα προγράμματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η υλοποίηση του νόμου, αλλά και οι ενέργειες εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθήσουν, θα αποδείξουν στην πράξη την αποτελεσματικότητα της θεσμικής αυτής παρέμβασης.

Τέλος, σημαντική παράμετρος στον εκπαιδευτικοπολιτικό σχεδιασμό αλλά και τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές εφαρμογές που ανατροφοδοτούν και την ελληνική πραγματικότητα, είναι η αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης που υπάρχει για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά. Η υποστήριξη από την ελληνική πολιτεία της πολιτικής *ανοιχτής πρόσβασης* για το σύνολο των μελετών, των ερευνητικών προγραμμάτων και των καινοτόμων πρακτικών (που υλοποιούνται στη διασπορά και στην Ελλάδα) μέσα από μια ενιαία εκπαιδευτική πύλη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα σημάνει την ολιστική προσέγγιση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται και στη χώρα μας. Αλλά πολύ περισσότερο θα προωθήσει την ανάπτυξη συνεργειών, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης μεταξύ ελληνικής και διασπορικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι καθοριστικής σημασίας η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του *τεχνολογικού πολιτισμού* (κοινότητες/δίκτυα ηλεκτρονικής και συνεργατικής μάθησης) και των εργαλείων διδακτικού σχεδιασμού σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εργασίας ώστε να είναι δυνατή η πρόσβαση και η ανταλλαγή των μαθησιακών προϊόντων.

Τέλος, κάθε σχεδιασμός για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού οφείλει να αξιοποιήσει το τεράστιο πολυμορφικό διαπολιτισμικό δίκτυο της ελληνικής διασποράς και την προσαρμοστικότητα και νεωτερικότητα που αυτό φέρνει για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Η καθήλωση σε ελλαδοκεντρικές λογικές θα στερήσουν αυτό το προνόμιο από την προσπάθεια του ελληνισμού για τη γλωσσική και πολιτισμική του διατήρηση και εξέλιξη.

## Σημειώσεις

1. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι κατά βάση διαπολιτισμική διότι προωθεί τη διαπολιτισμική δράση, την επικοινωνία, αλλά και την αλληλοσύνδεση μεταξύ των διαφορετικών δικτύων και κοινοτήτων της ελληνικής διασποράς (Για τη μετασχηματιστική φύση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βλέπε Αρβανίτη, 2013). Βασικός άξονας ανάπτυξης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα είναι η ανάπτυξη ισχυρών δικτύων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) και η διαμόρφωση δυναμικών *κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής πρακτικής* (Wenger 1998 Longworth, 2006 Arvanitis, 2006).
2. Η γράφουσα συμμετείχε ως μέλος της ομάδας εργασίας (από το Γραφείο της Αναπληρώτριας Υπουργού Παιδείας, κ. Γεννηματά) σε όλα τα στάδια εκπόνησης του νόμου 4027/11 και της διαβούλευσης που προηγήθηκε. Παράλληλα ήταν η συντάκτρια του κείμενου πρόσκλησης του συγχρηματοδοτούμενου προγράμματος ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» στο γραφείο της Ειδικής Γραμματέως Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κ. Δραγώνα. Ενώ συνδυάζει μια οπτική *συγχρονίας* των συστημικών σχέσεων Ελλάδας - διασποράς μέσα από την ακαδημαϊκή της δραστηριότητα ως Διευθύντρια του Κέντρου Παροικιακής Ιστορίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου RMIT στη Μελβούρνη. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την *από μέσα οπτική* (emic perspective) διαμόρφωσης του νέου θεσμικού πλαισίου αξιοποιώντας εθνογραφικές μεθόδους παρατήρησης και καταγραφής, στις οποίες ο ερευνητής, ως εσωτερικός παρατηρητής, κατέχει κομβικό ρόλο μέσα σε μια δομημένη διαδικασία αναστοχασμού και ολοκληρωμένης συμμετοχικής παρατήρησης. (Adler & Adler, 1987 Creswell, 1998).
- 3 Με τη δημιουργία του εθνικού κράτους το 1830, και ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, το σύνολο του ελληνισμού, ο *μείζων ελληνισμός*, ενοποιείται σε μεγάλο βαθμό οικονομικά και πολιτισμικά και ορίζεται με κριτήριο τον τόπο διαβίωσης. Έτσι ο εντός της επικράτειας ελληνισμός ονομάστηκε «*ελλαδικός ελληνισμός*» και ο εκτός επικράτειας «*περιφερειακός ελληνισμός*» (Δαμανάκης 2010).
- 4 Οι πρώτες προσπάθειες που αφορούν στην κατανόηση της ελληνικής διασποράς, στη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής θεώρησης της εκπαίδευσης, αλλά και στον εκσυγχρονισμό των δομών οργάνωσής της, περιλαμβάνουν το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, τον νόμο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση (ν. 2413/1996), την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και το συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα *Παιδεία Ομογενών* που υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης από το 1999 μέχρι σήμερα με τη διάθεση 14,5 εκατομμυρίων ευρώ περίπου (Δαμανάκης, 2010). Αυτές οι προσπάθειες, ωστόσο, δεν έχουν αποτιμηθεί ως προς την αποστελεσματικότητά τους μέσα από εμπειριστατωμένη και συγκριτική μελέτη.
5. Τα *αμνη* Ελληνικά Σχολεία είναι «αυτόνομες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αμιγώς ελληνικής καταγωγής μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες λειτουργούν, κυρίως στη Γερμανία, με φορέα το ελληνικό κράτος και σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, τα ελλαδικά Αναλυτικά Προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό και χορηγούν ελληνικούς τίτλους σπουδών» (Δαμανάκης, 2010:11).
6. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ελληνική διασπορά, με τη μεγάλη πολιτισμική και τοπική διαφορετικότητα/ιδιαιτερότητα που τη χαρακτηρίζει, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των κατά τόπους εθνικών/πολιτειακών ταυτοτήτων (Cahill, 2001 Arvanitis, 2008).
7. Η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση αμφισβήτησε την επικράτηση της ομοιογενοποίησης που χαρακτήρισε τις δύο πρώτες φάσεις της νεωτερικότητας (μέχρι τη δεκαετία του 1970). Έτσι το αφομοιωτικό μοντέλο δεν επικράτησε απόλυτα, αν και η ομοιογενοποίηση στηρίχθηκε στη θεωρία της προσαρμογής στην κυρίαρχη κουλτούρα (Gordon, 1964). Το έθνος, σύμφωνα με αυτή την ιδεολογία, αποτελεί ένα ενιαίο, καθολικό και συμπαγές πολιτισμικό και πολιτικό σύνολο, το



- οποίο προωθεί τον επιπολιτισμό και την αφομοίωση. Η εθνική-ατομοκεντρική ταυτότητα οριοθετείται στα πλαίσια της κοινής γλώσσας, θρησκείας, εθνικής συνείδησης και καταγωγής αλλά και του κοινού συστήματος αξιών και συμβόλων μέσα από την ιδεολογία, την ιστοριογραφία, τη λογοτεχνία και τη γλώσσα. Επιπλέον, η συνειδητοποίηση της ταυτότητας περνά μέσα από την μη αποδοχή του πολιτισμικά «άλλου», ο οποίος παρουσιάζεται ως πρόβλημα και δυσαναλογία. Τα επίπεδα αφομοίωσης που παρατηρήθηκαν στις εθνικιστικές κοινωνίες σύμφωνα με μελετητές, όπως ο Gordon και ο Esser, αφορούσαν στη γνωστική αφομοίωση (εκμάθηση γλώσσας), τη δομική αφομοίωση (επαγγελματική κινητικότητα), την κοινωνική αφομοίωση (δίκτυα, συμμετοχή) και την ταυτότητα (Καραγιάννης, 2006:28).
8. Σύμφωνα με τον Appadurai η πολιτισμική διαφορετικότητα (cultural diversity) στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης στηρίζεται σε πεδία ροής πολιτισμικών προϊόντων που αναδημιουργούν την παγκόσμια κουλτούρα με βάση την κινητικότητα των ατόμων, αλλά και τη διάδοση της τεχνολογίας, του κεφαλαίου, της πληροφορίας, των πολιτικών ιδεών και αξιών και των θρησκειών (Appadurai, 1990).
  9. Η παγκοσμιοποίηση επιτυγχάνει την εντατικοποίηση της παγκόσμιας συνείδησης μέσα από τη σχετικοποίηση των ατομικών και εθνικών πρακτικών και την αναγωγή τους σε διεθνικά σύμβολα και πρακτικές.
  10. Οι διακρίσεις καθορίζονται πλέον με βάση τις πολιτισμικές διαφορές παραπέμποντας σε ένα εξωραϊσμένο παρελθόν και σε μια κοινή και στατική εθνική ταυτότητα χωρίς ανισότητες και ανασφάλειες. Η Ξενοφοβία και η προκατάληψη λειτουργούν ως ένας μηχανισμός άμυνας/εναντίωσης απέναντι σε κοινωνικές ομάδες όπως τα μεσαία/ανώτερα στρώματα, οι μετανάστες, ή ο πολιτισμικά «άλλος». Αυτή η στάση επαναβεβαιώνει την εθνική ταυτότητα σε καιρούς κρίσης δίνοντας την αίσθηση της νομιμοποιημένης ιδιοκτησίας της κοινωνίας (Cahill, 2001). Η αναβίωση αυτών των τάσεων παρατηρείται και στην Ελλάδα με την εμφάνιση και την πρόσβατη κοινοβουλευτική εκπροσώπηση ακροδεξιών κομμάτων.
  11. Η *αναστοχαστική παιδαγωγική* (reflexive pedagogy) και τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2012), εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης με έναν σύνθετο και διαλεκτικό τρόπο, κάτι απόλυτα συμβατό στην περίπτωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Ο διάλογος όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύει αφενός την πολιτισμική διαφορετικότητα και αφετέρου είναι το δυναμικό στοιχείο διαμόρφωσης, διαπραγμάτευσης και σχεδιασμού των ΠΣ και της μάθησης (Αρβανίτη, 2011). Δηλαδή ο σχεδιασμός, η στοχοθεσία, ο προσανατολισμός της μάθησης των Προγραμμάτων Σπουδών είναι αποτέλεσμα διαρκούς διαλόγου και αναδιατύπωσης ανάλογα με τις ανάγκες. Η μάθηση αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία, στην οποία οι μαθητές και εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται ως παραγωγοί και σχεδιαστές της γνώσης αξιοποιώντας πολυτροπικά αυθεντικά γνωστικά μέσα αναπαράστασης της γνώσης, καθώς και καλά σχεδιασμένες γνωστικές διαδικασίες που αξιοποιούν την εμπειρία, την θεωρητικοποίηση, την ανάλυση και την εφαρμογή (Kalantzis & Cope, 2005) για πολιτισμικό μετασχηματισμό.
  12. Σύμφωνα με κατατεθέντα στη Βουλή των Ελλήνων στοιχεία του Γραφείου της Αναπληρώτριας Υπουργού, το 2010-2011 υπήρχαν 1.813 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε 1.088 μονάδες εκπαίδευσης καλύπτοντας 60.824 χιλιάδες μαθητές παγκοσμίως. Το 52% (N=945) των εκπαιδευτικών είχαν αποσπαστεί στα τέσσερα Συντονιστικά Γραφεία της Γερμανίας καλύπτοντας το 24% του συνολικού αριθμού των μαθητών της διασποράς. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το σύνολο των μονάδων εκπαίδευσης στη διασπορά το 42% ήταν Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας και το 53% αμιγή σχολεία που λειτουργούσαν στα Συντονιστικά Γραφεία της Γερμανίας. Η συνολική δαπάνη για την υποστήριξη των ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά ανερχόταν το 2009 στα 106 εκατομμύρια για να περιοριστεί το 2011-12 στα 73 εκατομμύρια ευρώ. Υπολογίζεται ότι πάνω από το 55% των πόρων (ανθρώπινο δυναμικό, επιμίσθια, λειτουργικά έξοδα, νοίκια, κτλ.) διατέθηκε στις μονάδες της Γερμανίας με αμφίβολα αποτελέσματα.

13. Ενδεικτικά αναφέρονται καλές πρακτικές σχολείων (τα σχολεία Charter στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το πρότυπο πολύγλωσσο σχολείο του Βερολίνου, τα δίγλωσσα σχολεία και οι ελληνόγλωσσες τάξεις της Αυστραλίας) που θεωρούνται φυτώρια νέων πολύγλωσσων επιστημόνων, οι οποίοι μάλιστα μπορούν να επανενταχθούν και να εμπλουτίσουν με πολύτιμο ανθρώπινο δυναμικό τις χώρες καταγωγής.
14. Μέχρι πρόσφατα, η παρέμβαση της ελληνικής πολιτείας στηριζόταν σε ένα θεσμικό δίπλο. Αυτό αναφερόταν καταρχάς στο νομικό πλαίσιο της δεκαετίας του 1970 (ν. δ. 695/1970, 154/1973). Την περίοδο αυτή θεσπίστηκαν τα αμιγή ελληνικά σχολεία στο εξωτερικό και ιδίως στη Γερμανία, τα οποία έτυχαν και της ελλιπούς ή μη αναγνώρισης από τα εκπαιδευτικά συστήματα υποδοχής. Επίσης, η παρέμβαση στηρίχθηκε στις επιστημονικές και πολιτικές διαπιστώσεις και παραδοχές της δεκαετίας του 1990 (ν. 2413/1996). Αυτή την περίοδο δόθηκε έμφαση στη διάχυτη ενίσχυση από την Ελλάδα των ελληνικών κοινοτήτων και φορέων της διασποράς, αλλά και των παλινοστούτων με πόρους και εκπαιδευτικό προσωπικό (Δαμανάκης, 2010).
15. Τα αμιγή ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, προβλέπεται να μετεξελιχθούν σε σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης μετά από διακρατικές συμφωνίες, ενώ η λειτουργία των αμιγώς ελληνικών Λυκείων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (ν.δ 695/1970) προβλέπεται να διακοπεί σταδιακά με παροχή ειδικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στους μαθητές των Γυμνασίων ώστε να υπάρξει ομαλή μετάβασή τους στα κρατικά γερμανικά σχολεία (αρ.5, παρ.4<sup>α</sup>, ν.4027/2011).
16. Σχετικά με τη *χαρτογράφηση της ευρωστίας της γλώσσας* στην ελληνική διασπορά απαιτούνται κριτήρια για την ορθολογικότερη καταγραφή των βασικών δεικτών γλωσσικής και πολιτισμικής διατήρησης. Η μέχρι τώρα πολυφωνία και οι σημαντικές αποκλίσεις σχετικά με τον αριθμό των φορέων εκπαίδευσης (βλ. Δαμανάκης, 2010), των ομιλητών της ελληνικής γλώσσας και των ατόμων/μαθητών ελληνικής καταγωγής, καλούν για πιο στοχευμένη έρευνα σε αυτόν το τομέα και στην υιοθέτηση μιας κοινής μεθοδολογίας αποτύπωσης μετρήσιμων δεικτών για την καλύτερη τεκμηρίωση της πολιτικής.
17. Ενδεικτικά αναφέρεται το πρόγραμμα ηλεκτρονικής εκμάθησης της Ελληνικής στην Έδρα Ελληνικών Σπουδών «Σταύρος Νιάρχος» του Πανεπιστημίου Simon Fraser στο Βανκούβερ (<http://www.greeklanguage.tutor.com>).
18. Εδώ εννοείται η διδακτική μεθοδολογία, το ΠΛΩΣ της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθησιακές δραστηριότητες επιλέγονται, σχεδιάζονται, αξιολογούνται και γίνονται αντιληπτές σε κάθε πολιτισμικά διαφοροποιημένη μαθησιακή περίπτωση με βάση το ισχύον κάθε φορά πρόγραμμα σπουδών (Kalantzis & Cope, 2005).
19. Αξιοσημείωτη έρευνα για τον ρόλο των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στην Αυστραλία και της μη ανταποδοτικής εφαρμογής του προγράμματος λόγω και της ελλιπούς κατάρτισής τους, έχει διεξαγάγει η Evangelinou-Ψιαννάκης (2009).
20. Το νέο πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» εξειδικεύοντας τη νέα αντίληψη προκρίνει ένα μοντέλο κατάρτισης για τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς που συνδυάζει: α) εισαγωγική επιμόρφωση πριν την απόσπασή τους με τη συστηματική ενημέρωση για το εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο θα απευθυνθούν, β) την εκπόνηση μιας έρευνας δράσης κατά τη διάρκεια της απόσπασής τους σε συνεργασία με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς (peer to peer learning) και γ) την εξ'αποστάσεως εκπαίδευσή τους μέσα από μια ενιαία πύλη.
21. Μια τέτοια κατεύθυνση έχει και το πρόγραμμα ΕΣΠΑ του Υπουργείου. Έτσι, αναφορικά με τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, το πρόγραμμα προβλέπει την εκπαίδευσή τους στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε προγράμματα επισκέψεων στην Ελλάδα με μορφωτικό χαρακτήρα και τη διασύνδεσή τους με εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα

και στην ελληνική διασπορά για την ανταλλαγή καλών πρακτικών διδασκαλίας (μέσα από ηλεκτρονικές κοινότητες πρακτικής). Επιπλέον προβλέπεται η συμμετοχή τους σε εξειδικευμένα σεμινάρια ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεπιμόρφωσης ανάλογα με τις ανάγκες τους και η συμμετοχή τους σε (ηλεκτρονικές) κοινότητες πρακτικής/ συνεργασίας από κοινού με τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ολοκληρωθούν διδακτικές ενότητες σχεδιασμένες με τη χρήση κοινωνικού λογισμικού για τους σκοπούς της διδασκαλίας τους. (π.χ. <http://neamathisi.com>).

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Adler, P. & P. Adler (1987) *Membership roles in field Research*. USA: Sage Publications.
- Appadurai, A. (1990) Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In M. Featherstone (ed.), *Global Culture*. London: Sage, 295-310.
- Apple, M. (2001) *Educating The 'Right' Way: Markets, Standards, God And Inequality*. New York: RoutledgeFalmer.
- Arvanitis, E. (2000) *Greek ethnic schools in transition: policy and practice in Australia in the late 1990s*, (Ph.D. thesis), School of Education, Language and Community Services, RMIT University.
- \_\_\_\_\_ (2004) Greek Ethnic Schools in a Globalising Context. In *Journal of Modern Greek Studies Australia and New Zealand*, 11-12: 241-257.
- \_\_\_\_\_ (2006) Community Building Education and Greek Diasporic Networks. In *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1 (3): 153- 162.
- \_\_\_\_\_ (2008) Memories of Bonegilla: A Narrative of Migration and Modernity, In *International Journal of the Book*, 5, (2): 157-164.
- Beck, U., A. Giddens & S. Lash (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Cahill, D. (2001) The rise and fall of multicultural education in Australian schools. In C. Grant & J. Lei (eds) *Multicultural Education across the World*. USA: Lawrence Erlbaum.
- Chryssanthopoulou, V. (2009) Gender and Ethno-Regional Identity among Greek Australians: Intersections. In E. Tastsoglou (ed.), *Women, Gender, and Diasporic Lives. Labor, Community, and Identity in Greek Migrations*. U.K: Lexington Books, 197-227.
- Clifford, J. (1997) *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. New York: Harvard University Press.

- Cohen, R. (1997) *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Cope, W. & M. Kalantzis (1997) *Productive Diversity: A new Australian Model for Work and Management*. Sydney: Pluto Press.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Enquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, London, UK: Sage.
- Evangelinou-Yiannakis, A. (2009) A Longitudinal Qualitative Study of the Teaching of Greek as a Second Language in Western Australia under the "Seconded Teachers from Greece Scheme". In the *Proceedings of the Eighth Biennial International Conference of Greek Studies*. Flinders University: 492-508.
- Featherstone, M. (Ed.) (1990) *Global Culture*. London: Sage.
- Fishman, J. et al. (1985) *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton.
- Gordon, M. (1964) *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.
- Hall, S. (1992) *The Question of Cultural identity in Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.
- Kalantzis, M. & B. Cope (2005) *Learning by Design*. Melbourne: Common Ground.
- \_\_\_\_\_ (2012) *New Learning: Elements of a Science of Education* (2<sup>nd</sup> edition). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Lo Bianco, J. (2004) A site for debate, negotiation, and contest of national identity: language policy in Australia. In the *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Longworth, N. (2006) *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. Routledge.
- Ozolins, U. (1993) *The Politics of Language in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Robertson, R. (1992) *Globalization: Social theory and Global Culture*. London: Sage.
- Singh, M. (2002) Rewriting the Ways of Globalising Education?. In *Race Ethnicity and Education*, 5 (2): 217-230.
- Skordulis, C. & E. Arvanitis, (2008) Space Conceptualisation in the Context of Postmodernity: Theorizing Spatial Representation. In *The International Journal of Interdisciplinary Sciences*, 1(3): 105-113.
- Vertovec, S. (1999) Conceiving and researching trans-nationalism. In *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2): 447-462.
- Waters, M. (1995) *Globalization*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice*. UK: Cambridge University Press.

## Ελληνόγλωσση

- Αρβανίτη, Ε. (2013) Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα μάθηση. Στο Μ Kalantzis & Β. Core, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική. 9-25.
- \_\_\_\_\_ (2011) Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΙ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Διάδραση: 539-551.
- Αρβανίτη, Ε. (2007) Η Αυστραλιανή Εκπαιδευτική Πολιτική και οι Μορφές Εκπαιδευτικής Αυτοοργάνωσης της Ελληνικής Διασποράς, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3: 221-231. (επανεκδοση).
- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- \_\_\_\_\_ (2010) *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση (2010) *Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Διαθέσιμο στο <http://www.edulll.gr/?p=2183>. (25/7/2012).
- Eriksen, T.H. *Μικροί τόποι, μεγάλα ζητήματα. Μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία* (μετ. Α. Κατσικερός, επιμ. Ι. Μάνος) (2007). Αθήνα: Κριτική.
- Καραγιάννης, Β (2006) Μετανάστευση-Διεθνικότητα-Κινητικότητα: Παρατηρήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης. Στο *Σύγχρονα Θέματα*, Ιανουάριος-Μάρτιος, (92): 23-30.
- Νόμος 4027/2011, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό και Άλλες Διατάξεις* (ΦΕΚ 233 - 04.11.2011)
- Νόμος 4027/2011, *Αιτιολογική Έκθεση*.
- Χρυσανθοπούλου, Β. (2012) Η διαγενεακή διαχείριση της εθνοτικής ταυτότητας στους Καστελλοριζιούς του Περθ Δυτικής Αυστραλίας: Μια ανθρωπολογική προσέγγιση. Στο Α. Κόντης & Ν. Τάτσης (επιμ.) *Ο Ελληνισμός της Αυστραλίας, Σειρά Ειδικών Μελετών της Μετανάστευσης και Διασποράς*, Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (υπό έκδοση).