

Ευγενία Αρβανίτη, 2008, “Αποτύπωση εκπαιδευτικών σχεδιασμών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: Μελέτη περίπτωσης”, *Επιστημονικό Βήμα Αιγαίου*, τεύχος 69, σσ. 80-94.

1. Εισαγωγή

Οι εθνοτικές εκπαιδευτικές δομές έχουν αναδειχθεί ως ένα βασικό στοιχείο στην ανάπτυξη και εξέλιξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Τα ελληνικά απογευματινά σχολεία στην Αυστραλία, για παράδειγμα, αποτέλεσαν (κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα και ιδιαίτερα μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο) τη βασική εθνοτική στρατηγική αναφορικά με την μετάδοση και διάδοση του ελληνικού πολιτισμού και της γλώσσας στην ελληνική διασπορά (Arvanitis, 2000).

Τα απογευματινά σχολεία είναι μονάδες εκπαίδευσης που ανήκουν σε κοινοτικούς, εκκλησιαστικούς και ιδιωτικούς φορείς. Πραγματοποιούν τα μαθήματά τους μετά το κανονικό ωράριο των αυστραλιανών σχολείων (το απόγευμα ή το Σαββάτο το πρωί) με βασικό στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του πολιτισμού (Arvanitis, 2004a). Η μεταβατική περίοδος, την οποία διανύουν (υποχώρηση της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής παιδείας στην Αυστραλία, παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, οικονομικός ορθολογισμός, συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού και των προγραμμάτων ελληνικής γλώσσας, κτλ), σηματοδοτεί την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής κατεύθυνσης των απογευματινών σχολείων, κάτι που θα διασφαλίσει τη βιωσιμότητά τους.

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια πρωτοβάθμια εκπαιδευτική μονάδα σε ένα από τα πλέον σημαντικά αστικά κέντρα του ελληνισμού της Μελβούρνης¹. Η εν λόγω μονάδα αποτελεί ένα πρωτότυπο και σύγχρονο μοντέλο εκπαίδευσης που λειτουργεί ως παράδειγμα εξέλιξης και βιωσιμότητας. Ο πολυσχιδής εκπαιδευτικός σχεδιασμός του σχολείου καλύπτει θέματα που αφορούν στην οργάνωση της *εκπαιδευτικής κοινότητας*, στο *Αναλυτικό Πρόγραμμα* (ΑΠ) και στην *παιδαγωγική μεθοδολογία* (Kalantzis & Cope, 2005). Οι βασικές αυτές παράμετροι εντάσσονται σε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο ανάλυσης, καθώς έχει διαπιστωθεί ερευνητικά η συνέργεια εκπαιδευτικών σχεδιασμών που απορρέουν από τη δυναμική των *τριαδικών σχέσεων* μεταξύ Ελλάδας, Αυστραλίας και ελληνοαυστραλιανής παροικίας (Arvanitis, 2004a και Arvanitis, 2005).

Τέλος, όπως στοιχειοθετείται και από την ανάλυση που ακολουθεί, ο τρόπος διαχείρισης της γνώσης, του πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου των μαθητών παραπέμπει στην οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως πρότυπων *κοινοτήτων μάθησης* (Wenger, 1998 και Kalantzis & Cope, 2005) καθιστώντας τες βιώσιμο και ανταγωνιστικό παιδαγωγικό μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο δυναμικός μετασχηματισμός και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελεί χρήσιμο παράδειγμα αξιοποιήσιμο από αντίστοιχες εκπαιδευτικές μονάδες και στην Ελλάδα.

¹ Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν για τους σκοπούς διδακτορικής διατριβής (Arvanitis, 2000) και συσχετίστηκαν με δεδομένα επιτόπιας παρατήρησης 5 χρόνια μετά. Η ερευνητική μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε είναι η *μελέτη περίπτωσης* (Arvanitis, 2000, σσ. 47- 62).

2. Η μονάδα εκπαίδευσης

Το σχολείο λειτουργεί μέχρι και σήμερα σε προάστιο της Μελβούρνης με υψηλή παρουσία ελληνόφωνου πληθυσμού. Το προάστιο βρίσκεται στο μεσαίο δακτύλιο της μητροπολιτικής Μελβούρνης και φιλοξενεί μεσαία και ανερχόμενα στρώματα του πληθυσμού. Το σχολείο ιδρύθηκε πριν από τρεις δεκαετίες από μια ομάδα εκπαιδευτών δεύτερης γενιάς και στεγάζεται σε κτίριο ενός δημόσιου αυστραλιανού σχολείου χρησιμοποιώντας όλες τις υποδομές όπως Γυμναστήριο, αίθουσες διδασκαλίας, χώρους ανοιχτής μάθησης, εργαστήριο πληροφορικής, γήπεδο, κτλ. Λειτουργεί κάθε Σαββάτο πρωί από 9.00π.μ.-1.30μ.μ., ενώ προσφέρεται και ένα εμπλουτισμένο πολιτισμικό πρόγραμμα από 1.30μ.μ.-2.30μ.μ., το οποίο είναι προαιρετικό για τους μαθητές. Η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στην καταβολή διδάκτρων από τους γονείς και σε κρατικές επιχορηγήσεις.

Στη συγκεκριμένη μονάδα φοιτούν πάνω από 400 μαθητές σε επίπεδο προδημοτικής ως και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το προφίλ των μαθητών παρέπεμπε σε έναν ετερογενή πληθυσμό που διαφοροποιούνταν συνεχώς. Οι μαθητές προέρχονταν κυρίως από γονείς της μεσαίας τάξης αλλά και υψηλόβαθμα στελέχη και επαγγελματίες. Επιπλέον, οι μαθητές ήταν στην πλειοψηφία τους τρίτης γενιάς (70%), με ένα μεγάλο ποσοστό να προέρχεται από τη δεύτερη γενιά, ενώ περιορισμένη ήταν η παρουσία των μαθητών από μεικτούς γάμους (5%). Η φοίτηση των μαθητών ήταν συνεχής αν και παρατηρούνταν διαρροές μετά την ολοκλήρωση του δημοτικού. Έτσι στο Γυμνάσιο οι εγγραφές ήταν λιγότερες, κάτι που αντικατόπτριζε και τη γενικότερη τάση σε όλα τα απογευματινά σχολεία στην Αυστραλία (Arvanitis, 2000).

Η φιλοσοφία του σχολείου, η προσαρμοστικότητά του και ο σύγχρονος παιδαγωγικός του σχεδιασμός ήταν αποτέλεσμα της δυναμικής και ηγετικής παρουσίας της επί τρεις δεκαετίες Διευθύντριας του, η οποία είχε διοικητική εμπειρία και εξειδικευμένη παιδαγωγική και θεωρητική κατάρτιση. Η Διευθύντρια ήταν δίγλωσσο άτομο με την αγγλική ως πρώτη γλώσσα και αντιλαμβανόταν τη γλωσσική διατήρηση υπό το πρίσμα μιας διπολιτισμικής θεώρησης. Έδινε, δηλαδή, έμφαση στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων που θα προωθούσαν την πολιτισμική διάσταση της ελληνικής ταυτότητας των μαθητών δεύτερης και τρίτης γενιάς, καθώς υπήρχε επίγνωση του γεγονότος ότι αυτοί οι μαθητές είχαν περιορισμένες πολιτισμικές γνώσεις και γλωσσικές εμπειρίες. Έτσι δινόταν έμφαση στην παροχή κατάλληλων γλωσσικών προτύπων και μοντέλων μέσα από εμπλουτισμένες πολιτισμικές μαθησιακές περιστάσεις.

Το πρόγραμμα του σχολείου ήταν πολύ γνωστό για την πρωτοτυπία του τόσο στους αυστραλιανούς εκπαιδευτικούς κύκλους όσο και στην ευρύτερη ελληνική παροικία, κάτι που αποδεικνυόταν από την αύξηση των εγγραφών με πάνω από 15% το χρόνο και την ύπαρξη λίστας αναμονής εγγραφών. Σύμφωνα με τη Διευθύντρια, η αύξηση των εγγραφών οφειλόταν στο ότι οι γονείς προτιμούσαν ένα πρόγραμμα που θα δίδασκε την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την προώθηση της ελληνικής κληρονομιάς και της διπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Οι προσδοκίες αυτές ήταν ξεκάθαρα διατυπωμένες στον εν γένει προγραμματισμό και στον κανονισμό λειτουργίας

του σχολείου. Στόχος ήταν η δημιουργία μιας νέας παιδαγωγικής/διαπολιτισμικής προσέγγισης (Αρβανίτη, 2008) που α) διαχειρίζεται τη μάθηση σε ένα δυναμικό δίγλωσσο περιβάλλον αξιοποιώντας το γνωσιακό κεφάλαιο και την εμπειρία των μαθητών, ενώ οικοδομεί παράλληλα μια *κοινότητα μάθησης* β) διαπραγματεύεται την πολιτισμική ετερότητα και την έννοια της διπολιτισμικής ταυτότητας σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και γ) στηρίζεται σε ένα ανοιχτό ΑΠ που αναθεωρείται (*transformative curriculum*) και μετασχηματίζεται (Kalantzis & Cope, 2005).

3. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός

Ο συσχετισμός των δεδομένων της παρατήρησης σε μια περίοδο 7 ετών έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός επικεντρωνόταν σε τρία πεδία (Kalantzis & Cope, 2005):

- i. Στη συστηματική καταγραφή και διερεύνηση του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού πλαισίου της *κοινότητας μάθησης* ώστε να αποτυπωθούν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά, οι στόχοι, οι προσδοκίες και το εκπαιδευτικό όραμα. Έτσι τόσο τα χαρακτηριστικά των *μετόχων* της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών) όσο και η οριοθέτηση των ευρύτερων κοινωνικοεκπαιδευτικών παραγόντων που επηρέαζαν τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελούσαν αντικείμενο ενδελεχούς έρευνας και προβληματισμού.
- ii. Στην οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος (στο σκοπό, τους μαθησιακούς στόχους, τα γνωστικά πεδία, την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας των μαθητών, τις προσδοκίες και τους προσανατολισμούς τους, καθώς και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων), και
- iii. Στην οργάνωση της παιδαγωγικής προσέγγισης και μεθοδολογίας (διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθημάτων, στοχοθεσία, γνωστικές διαδικασίες και αξιολόγηση μαθητών).

Στη συνέχεια αναλύονται τα τρία επίπεδα προγραμματισμού.

3.1 Κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο

Οι εξωτερικές κοινωνικοεκπαιδευτικές παράμετροι (Κωτσίκης, 2003, σ. 96) που επηρέαζαν το σχολείο αποτελούσαν ένα τρίπτυχο αλληλοεξαρτώμενων μεταβλητών (*τριαδικές σχέσεις*) που περιλαμβάνει το σχεδιασμό της ελληνικής παροικίας, του Ελληνικού και του Αυστραλιανού κράτους (Arvanitis, 2004a).

Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορούσε την αντίληψη των εκπαιδευτικών εξελίξεων σε Πολιτειακό και Ομοσπονδιακό επίπεδο, το σχολείο αυτό επεδείκνυε μια σημαντική ικανότητα τόσο στην κατανόησή τους (π.χ. διαδικασίες χρηματοδότησης, αναγνώριση από το κράτος, καθιέρωση της πολυπολιτισμικής παιδείας) όσο και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών προδιαγραφών που προβλέπονταν (π.χ. διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης)². Αυτός ο παράγοντας αποτελούσε σημαντική εγγύηση για τους γονείς

² Το σχολείο, συμμετέχοντας στη διαδικασία πιστοποίησης των απογευματινών σχολείων της Βικτόριας, είχε διαμορφώσει με συλλογικές διαδικασίες των μετόχων και εφάρμοζε Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας και τον Οδηγό Φοίτησης, πάντα με γνώμονα την κοινωνική λογοδοσία.

(2^{ης} και 3^{ης} γενιάς), οι οποίοι ήταν πιο πρόθυμοι να στείλουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο λόγω και του θετικού κλίματος που υπήρχε προς αυτό από την επίσημη Πολιτεία.

Ωστόσο η ανυπαρξία ευρύτερης γλωσσικής πολιτικής που θα αφορούσε τόσο τη νομοθετική ισχύ των γλωσσών (status planning) όσο και τη συστημική/γλωσσολογική τους αναβάθμιση (corpus planning) αποτελούσε σοβαρό έλλειμμα για την αυστραλιανή εκπαιδευτική πολιτική, κάτι που επηρέαζε σε σημαντικό βαθμό και τα ελληνικά σχολεία (Αρβανίτη, 2005, σ. 418). Αυτό αποτυπωνόταν και στην ανύπαρκτη συνεργασία των ελληνικών σχολείων με το αυστραλιανό σύστημα εκπαίδευσης. Στην συγκεκριμένη περίπτωση όμως η συνεργασία με το τυπικό σύστημα ήταν μια στοχευμένη και σημαντική διαδικασία για την καταξίωση του σχολείου. Η σχέση αυτή στηριζόταν καταρχήν στα οικονομικά οφέλη που απέφερε η χρήση των χώρων στο αυστραλιανό σχολείο, ενώ περιλάμβανε επιπλέον και τη συστέγαση, την οργάνωση σεμιναρίων και την ανταλλαγή εμπειριών για τα εκπαιδευτικά υλικά και τη μέθοδο διδασκαλίας. Τέλος, υπήρχε μια ημερήσια κοινή συνεδρίαση με κοινωνικό, πληροφοριακό χαρακτήρα, η οποία διευκόλυνε την επικοινωνία μεταξύ των δύο σχολείων. Γενικά όμως, η σχέση τους, αν και θετική, ήταν σχετικά περιορισμένη.

Παράλληλα, η σύνδεση του εν λόγω σχολείου με την ευρύτερη ελληνική παροικία και τους θεσμούς της ήταν χαλαρή, κάτι που ανέδειξε την ανυπαρξία συντονισμού και την απόσταση μεταξύ των παραδοσιακών δομών της παροικίας και των οργανισμών που διοικούνταν από τη δεύτερη γενιά (Arvanitis, 2004b). Η μόνη επικοινωνία ήταν η περιορισμένη συμμετοχή του σχολείου σε παροικιακά φεστιβάλ. Ο ρόλος των εθνοτικών σχολείων για την παροικία ήταν σημαντικός γιατί αναδείκνυε τη σημασία προώθησης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας κυρίως μέσω της γλώσσας. Ωστόσο όμως στο συγκεκριμένο σχολείο αυτός ο στόχος επαναπροσδιοριζόταν λόγω της *γλωσσικής υποχώρησης* (language attrition/shift) αναδεικνύοντας μια διαφορετική θεώρηση για την εθνοπολιτισμική διατήρηση (Clyne, 1991). Η έμφαση, σύμφωνα με τη Διευθύντρια, έπρεπε να δοθεί στον πολιτισμό και όχι τόσο στη γλώσσα, καθώς διατυπώθηκε ότι η διδασκαλία του πολιτισμού είναι το μέσο για την γλωσσική κατάκτηση στα παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς. Διαπιστώθηκε δηλαδή μια συμβολική σύνδεση μεταξύ γλώσσας και ταυτότητας στις νέες γενιές (Laroche et al., 1996), κάτι που όμως δεν υποβάθμιζε τη σύνδεση των μαθητών με την ελληνικότητά τους. Γονείς και μαθητές πίστευαν ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα μπορεί να διατηρηθεί και χωρίς την γνώση και χρήση της γλώσσας. Επίσης υπήρχε στο εν λόγω σχολείο και ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη θρησκευτική αγωγή ως γενική πολιτισμική γνώση, χωρίς να έχει ομολογιακό προσανατολισμό, κάτι που κυριαρχούσε στα σχολεία της εκκλησίας. Αυτές οι θεωρήσεις αντικατόπτριζαν τη διαφορά στη φιλοσοφία μεταξύ παραδοσιακών παροικιακών δομών και του εν λόγω σχολείου. Η μεγάλη παρουσία μαθητών τρίτης γενιάς στην περίπτωση που μελετάμε προσδιόριζε σαφώς το νέο μεταβατικό πλαίσιο στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν τα ελληνικά σχολεία στην Αυστραλία από άποψη στοχοθεσίας του Αναλυτικού τους Προγράμματος (Arvanitis, 2000).

Τέλος, ο ρόλος της ελληνικής πολιτείας στην ανάπτυξη αυτού του σχολείου ήταν περιορισμένος λόγω της διαφορετικής φιλοσοφίας που διατρέχει την παρέμβασή της και

η οποία περιορίζεται κυρίως στην αποστολή υλικού και αποσπασμένων εκπαιδευτικών (Kyriakoroulou-Baltatzis, 2002). Το σχολείο αυτό δεν απασχολούσε κανέναν αποσπασμένο εκπαιδευτικό γιατί, όπως υποστηρίχθηκε από τη Διευθύντρια, ένας μονόγλωσσος εκπαιδευτικός που δεν κατείχε τη μεθοδολογία της δεύτερης γλώσσας (Littlewood, 1995), δεν θα μπορούσε να κατανοήσει το ιδιαίτερο μαθησιακό περιβάλλον. Η μοναδική βοήθεια, σύμφωνα με τη Διευθύντρια, θα ήταν η παροχή πολιτισμικά εμπλουτισμένου διαθεματικού εκπαιδευτικού υλικού και η διοργάνωση προγραμμάτων ανταλλαγών και φιλοξενιών, ιδιαίτερα για μαθητές ηλικίας 13-15 ετών, προκειμένου να ενδυναμωθεί η εθνοπολιτισμική ταυτότητα, αλλά και η γλώσσα.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η εν λόγω μονάδα, λόγω της ιδιαίτερης σύνθεσης του μαθητικού της πληθυσμού, επαναθεωρούσε και διατύπωνε με σαφήνεια τον παιδαγωγικό και μαθησιακό της προσανατολισμό για να παρουσιάσει στους γονείς δεύτερης γενιάς μια ελκυστική εκπαιδευτική πρόταση. Τα παραδοσιακά επιχειρήματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού (που χρησιμοποιούνταν από το σύνολο των εκπαιδευτικών δομών της παροικίας) αναθεωρούνταν στη βάση της ανάπτυξης διαπολιτισμικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων (Lo Bianco, 2004) που θα ενίσχυαν το ρόλο του πολίτη σε ένα σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Αρβανίτη 2005, σ. 417).

3.1.1 Η κοινότητα μάθησης

Οι γενικότερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές (μετάβαση από την α' στην β' γενιά, γλωσσική υποχώρηση, δραστική μείωση προγραμμάτων ελληνομάθειας, ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, κτλ) κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 στην Αυστραλία επηρέασαν τις προσδοκίες κυρίως των γονιών δεύτερης γενιάς, των οποίων η απόφαση να στείλουν τα παιδιά τους στα ελληνικά σχολεία ήταν καθοριστικής σημασίας. Έτσι, τα ελληνικά σχολεία καλούνται να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί με σύγχρονο προσανατολισμό στηρίζοντας την παιδαγωγική τους παρέμβαση στην οικοδόμηση καλά οργανωμένων *κοινοτήτων μάθησης* (Graves, 1992 και Wenger, 1998) προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της διδασκαλίας των ελληνικών στην τρίτη γενιά. Η ανάγκη αυτή για ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό δεν γινόταν αντιληπτή από την πλειονότητα των απογευματινών σχολείων στην Αυστραλία (Arvanitis, 2000).

Ωστόσο, το εν λόγω σχολείο, έχοντας κατανοήσει την διαγενεακή μετάβαση (από την δεύτερη στην τρίτη και τέταρτη γενιά μαθητών) και τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, λειτουργούσε ως μια δυναμική *κοινότητα μάθησης*. Σημαντικά σημεία αυτής της λειτουργίας ήταν η εξακρίβωση των μαθησιακών αναγκών μέσα από συλλογικές διαδικασίες – εμπλέκοντας δηλαδή όλο το φάσμα της μαθησιακής κοινότητας – με σκοπό να αποτυπώσει ένα νέο εκπαιδευτικό όραμα και κοινούς στόχους. Η οικοδόμηση συνεργασιών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η συστηματική μελέτη των χαρακτηριστικών της κοινότητας αναδείκνυε ένα προοδευτικό μοντέλο ηγεσίας και συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, η συνεργατικότητα, η ενεργή συμμετοχή για τη μάθηση, ο σεβασμός στην πολιτισμική και όχι μόνο ετερότητα, η ανάδειξη της εμπειρίας και της βιωματικής μάθησης, η ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών και η

ενθάρρυνσή τους, καθώς και η δημιουργία νέας γνώσης, διαμόρφωναν μια κοινότητα μάθησης που προωθούσε τον αυτοκαθορισμό του σύγχρονου μαθητή σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Graves, 1992, Wenger, 1998 και Yarnit 2000).

Πιο συγκεκριμένα, στο θέμα της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού οράματος, ο σχεδιασμός λάμβανε υπόψη ότι με το πέρασμα στην δεύτερη και τρίτη γενιά γονιών, η στοχοθεσία και οι προσδοκίες τους είχαν αλλάξει λόγω της πλήρους ενσωμάτωσής τους στην αυστραλιανή κοινωνία. Έτσι, το θέμα της διπολιτισμικής ταυτότητας κυριαρχούσε στις συζητήσεις μεταξύ ηγεσίας και προσωπικού, καθώς και στη συνεργασία μεταξύ σχολείου – γονιών. Το συλλογικά διατυπωμένο όραμα αποσκοπούσε στην ενημέρωση των μαθητών για την εθνοτική τους καταγωγή και τη θέση τους σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, στη σύνθεση και διαχείριση των διαφορετικών πτυχών της ταυτότητάς τους και στην ενδυνάμωση μιας ισορροπημένης δίγλωσσης ταυτότητας. Έτσι, η προώθηση της ελληνικής ταυτότητας ουσιαστικά παρέπεμπε στην αποδοχή της διπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών που αντανάκλούσε τη γνώση, την αγάπη και το σεβασμό για τη δεύτερη γλώσσα (τα ελληνικά) και την ελληνική πολιτισμική παράδοση³. Το πολιτισμικά εμπλουτισμένο πρόγραμμα στηριζόταν στην ισότιμη ανταλλαγή των δύο πολιτισμών που αντικατοπτριζόταν στην ταυτότητα των μαθητών, αλλά και στη σπουδαιότητα της γλώσσας στη διεύρυνση της πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών και στην κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού. Η ανάπτυξη ερμηνευτικών εργαλείων και νέων επικοινωνιακών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων από πλευράς μαθητών ήταν το ζητούμενο προκειμένου αυτοί να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους και να την επιλέξουν συμβάλλοντας αφενός στην οριοθέτηση ενός σύγχρονου πολίτη και αφετέρου στην κοινωνική συνοχή και διαπολιτισμική επικοινωνία (Arvanitis, 2006).

Ωστόσο, μια σημαντική ανησυχία των γονιών ήταν για το αν τα παιδιά μπορούν να γίνουν ισορροπημένα δίγλωσσα άτομα και κατά πόσο η δεύτερη γλώσσα (ελληνική) θα τα εμπόδιζε στη γενικότερη μαθησιακή τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Το τελευταίο αποδεικνυόταν και από το μεγάλο δείκτη διαρροής κατά τη μετάβαση των παιδιών στο Γυμνάσιο, καθώς η συνέχιση των ελληνικών σπουδών θεωρούνταν ότι θα εμπόδιζε τα παιδιά να αφιερωθούν απερίσπαστα στις σπουδές τους, παρακωλύοντας την επαγγελματική και ακαδημαϊκή τους κινητικότητα. Οι γονείς όμως σε γενικές γραμμές δέχονταν την αξία της δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπως δέχονταν και τη χρήση των αγγλικών ως απαραίτητο μέσο για τη διευκόλυνση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, ενώ ζητούσαν μια ευέλικτη μεθοδολογία για να καλύψει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, η αποδοχή της χρήσης των Αγγλικών, ως επίσημης γλώσσας στις εκπαιδευτικές συναντήσεις με τους γονείς και το προσωπικό στο εν λόγω σχολείο, παρέπεμπε σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, κάτι που μετρίαζε τη χρήση των ελληνικών σε σημαντικό βαθμό. Η μεγάλη παρουσία γονιών δεύτερης και τρίτης γενιάς που πρώτη τους γλώσσα ήταν η αγγλική, καθιστούσε αυτή τη στρατηγική αναπόφευκτη. Ωστόσο, τόσο η Διευθύντρια όσο και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να συνομιλούν στα

³ Τα χαρακτηριστικά αυτά των μαθητών δεύτερης και τρίτης γενιάς συνάδουν με τα ερευνητικά δεδομένα παναυστραλιανής έρευνας (Cahill & Ewen, 1987), αλλά και τα πορίσματα έρευνας για τα ελληνικά απογευματινά σχολεία (Arvanitis, 2004a, pp. 250-252).

ελληνικά όσο πιο πολύ μπορούσαν, λειτουργώντας ως γλωσσικό πρότυπο για τους μαθητές και τους γονείς. Επιπλέον υπήρχαν στοχευμένες μαθησιακές περιστάσεις, στις οποίες όλο το μάθημα γινόταν στα ελληνικά, όπως ο χορός και η μουσική που ήταν ενταγμένα στο πρόγραμμα *γλωσσικής εμβάπτισης*. Το τελευταίο ήρθε σαν ανταπόκριση στην κριτική μερίδας γονιών σχετικά με την υπερίσχυση των αγγλικών στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Όπως διαπιστώθηκε, οι ανησυχίες και οι προσδοκίες των γονιών ήταν απόλυτα κατανοητές και αντικατοπτρίζονταν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Οι γονείς αποτελούσαν σημαντικούς *μετόχους* στο συγκεκριμένο σχολείο και υπήρχαν συγκεκριμένες πολιτικές ευαισθητοποίησης και ενημέρωσής τους για τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Προβλεπόταν επίσης και επιμόρφωση των γονιών⁴ (π.χ. συμβουλευτική γονιών και οικογενειακός γραμματισμός) στα σύγχρονα παιδαγωγικά θέματα, ενώ ιδιαίτερη μέριμνα δινόταν στην συμμετοχή των γονιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η επικοινωνία γονιών – σχολείου ήταν σχεδιασμένη προσεκτικά και περιλάμβανε συναντήσεις, ενημερωτικά δελτία και σεμινάρια, ενώ η ανταπόκριση των γονιών ήταν εντυπωσιακή.

Ένας άλλος σημαντικός *μέτοχος* στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο σχεδιασμό ήταν το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους γυναίκες δεύτερης γενιάς, συνεργάζονταν αρμονικά με τη Διευθύντρια σε ένα πολύ φιλικό περιβάλλον. Παράλληλα το προσωπικό διατηρούσε ένα υψηλό επαγγελματικό επίπεδο ως προς τις υποχρεώσεις του. Η Διευθύντρια επιζητούσε την αυστηρή εφαρμογή των κανονισμών και της φιλοσοφίας του σχολείου υποστηρίζοντας το προσωπικό της με τη διοργάνωση ενδοεπιμορφωτικών σεμιναρίων (για την παιδαγωγική μεθοδολογία και θεωρία, την αξιολόγηση, κτλ.), τη στενή επικοινωνία και την ενημέρωση. Με το πέρασμα του χρόνου, το προσωπικό που προσλαμβάνονταν είχε όλο και πιο λίγη διδακτική εμπειρία στην ελληνική γλώσσα, πράγμα που απαιτούσε συνεχή επιμόρφωση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν δίγλωσσα άτομα εκτός από τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στο *πρόγραμμα γλωσσικής εμβάπτισης*, οι οποίοι ήταν από την Ελλάδα. Γενικά υπήρχε σταθερότητα στο προσωπικό, αν και οι ανάγκες του σχολείου οδηγούσαν στην πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών⁵.

⁴ Η επιμόρφωση των γονιών και οι συναντήσεις για την πρόοδο των παιδιών ήταν σημαντικοί παράγοντες ενημέρωσης των γονιών για τη φιλοσοφία του σχολείου και τη σπουδαιότητα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Τα θέματα αφορούσαν τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών, τα οφέλη από την εκμάθηση των ελληνικών, η διγλωσσία και τα προγράμματα *γλωσσικής εμβάπτισης* -π.χ. η πρόωρη εμβάπτιση και η αποτελεσματικότητά της. Επιπλέον, δινόταν έμφαση στο πώς οι γονείς θα λειτουργούσαν ως γλωσσικά πρότυπα για τους μαθητές και πώς θα επέκτειναν την ενασχόληση των παιδιών πέραν του σχολικού προγράμματος στην ιδιωτική τους ζωή με δεδομένη και τη δική τους ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Η επιπλέον ενασχόληση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη μάθηση και την εξοικείωση των μαθητών σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις. Στους γονείς δινόταν επίσης και πληροφοριακό υλικό σχετικά με το πώς να μεγαλώνουν ένα δίγλωσσο παιδί.

⁵ Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών στηριζόταν στην κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην ικανότητα ομιλίας της ελληνικής γλώσσας, στην κατοχή τυπικών παιδαγωγικών προσόντων, στην ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές, και στην προθυμία τους για ενδοσχολική επιμόρφωση.

Τέλος, η συστηματική αξιολόγηση/ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών ήταν αναπόσπαστο σημείο του προγραμματισμού με στόχο την κάλυψη των αδυναμιών με στοχευμένη επιμόρφωση. Αυτό συνέβαλλε στη δημιουργία μιας κοινής επαγγελματικής δεοντολογίας αλλά και γνώσης, καθιστώντας το σώμα των εκπαιδευτικών μια κοινότητα επαγγελματιών (*κοινότητα εφαρμογής - community of practice*) που ανέπτυσαν, εφάρμοζαν και αναθεωρούσαν κοινές παιδαγωγικές στρατηγικές και πρακτικές (Wenger 1998 και Kalantzis & Cope, 2005). Το πλαίσιο αυτό καλλιεργούσε μια γενικότερη κουλτούρα μάθησης στο σχολείο στηρίζοντας τη διαχείριση, την παραγωγή και την αξιολόγηση της γνώσης από τους μαθητές (Αρβανίτη, 2008).

Ένας τελευταίος πόλος της κοινότητας μάθησης, αλλά ο πιο σημαντικός, ήταν οι ίδιοι οι μαθητές. Η οργάνωση και η διοικητική δομή του σχολείου αντανάκλασε μια μαθητοκεντρική φιλοσοφία διαρκούς μετασχηματισμού και πρότυπου παιδαγωγικού πειραματισμού (προσαρμοστικότητα σε σχέση με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων) προκειμένου να ικανοποιήσει τις πολλαπλές ανάγκες μαθητών διαφορετικών γενιών, γλωσσικών επιπέδων και μαθησιακών προσδοκιών. Ο μαθητής –ως δίγλωσσο άτομο– ήταν στο επίκεντρο της διαδικασίας. Δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν κριτική, στοχαστικοκριτική και δημιουργική ικανότητα προκειμένου να διαχειριστούν την μαθησιακή τους πορεία προς την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές είχαν ισχυρή αίσθηση ότι συνδιαμόρφωναν το περιεχόμενο των σπουδών τους, ενώ είχαν επίγνωση της συγκρότησης και αναθεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έτσι, πολλές φορές οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ΑΠ αποφασίζοντας μέσα από συλλογικές διαδικασίες για τη θεματολογία τόσο των εκπαιδευτικών τους εκδρομών όσο και των τριμήνων. Για παράδειγμα, η διδασκαλία της μυθολογίας (π.χ. η Αθήνα του Περικλή, ο Τρωϊκός Πόλεμος, κτλ.) πραγματοποιούνταν μέσα από project που παρουσιαζόνταν (με σύγχρονη μεθοδολογία, δραματοποίηση, παρουσίαση, εργασία σε ομάδες, διαθεματική προσέγγιση, κτλ.) στις εκπαιδευτικές εκδρομές. Οι μαθητές χωρίζονταν σε *κέντρα μάθησης* (learning houses), έδιναν κατάλληλα ονόματα στις ομάδες τους (π.χ. Αθηνά, Οδυσσέας, κτλ.) και διαχειριζόνταν από ένα project. Τέλος, υπήρχε δυνατότητα τα μέλη των ομάδων να επισκέπτονται εκ περιτροπής διαφορετικά *κέντρα μάθησης* όπου οι συμμαθητές τους τους εξηγούσαν τον τρόπο δουλειάς και τους παρουσίαζαν το αντίστοιχο θέμα.

3.2 Ο σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το πρόγραμμα σπουδών, (μαθήματα, δραστηριότητες, εκπαιδευτικά υλικά, μέθοδοι διδασκαλίας και διαδικασίες πειθαρχίας και αξιολόγησης), αλλά και η *εσωτερική και εξωτερική οργάνωση* της μονάδας ήταν εφάμιλλα των ημερήσιων αυστραλιανών σχολείων, κάτι που επέτρεπε στους μαθητές να δραστηριοποιούνται σε ένα οικείο μαθησιακό πλαίσιο⁶. Τα αρχιτεκτονικά και

⁶ Η ευέλικτη σχολική δομή, το περιβάλλον και η χωροταξία του σχολείου, ήταν ο ακρογωνιαίος λίθος της σχολικής ανάπτυξης επιτρέποντας την προσαρμογή των διδακτικών χώρων και του εξοπλισμού σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η *ευελιξία* και η *μεταβλητότητα* των χώρων (π.χ. υπήρχαν τάξεις ανοιχτού σχεδιασμού για διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα, βιβλιοθήκη και αίθουσες πολλαπλών χρήσεων που

χωροταξικά στοιχεία του σχολείου ευνοούσαν μια ευέλικτη, μαθητοκεντρική και ανοιχτή παιδαγωγική παρέμβαση υποστηρίζοντας το καινοτόμο και πολιτισμικά εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών, όπως έχει ήδη τονιστεί ήταν μια ομαδική διαδικασία που λάμβανε υπόψη το γενικό κοινωνικογλωσσολογικό προφίλ των μαθητών. Το *πολιτισμικά εμπλουτισμένο πρόγραμμα* (cultural literacy) παρείχε ένα αυθεντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδασκόταν η γλώσσα, ενώ βασικές αρχές ήταν ο κριτικός αναστοχασμός και η ανάλυση τόσο της διαδικασίας της μάθησης όσο και η επαναοριοθέτηση πολιτισμικών αρχών και αξιών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Bowman & Stott, 1994 και Martin, 1997). Η συλλογικότητα που αναπτυσσόταν στις τάξεις, ο σεβασμός στην ετερότητα, η παραγωγή νέας γνώσης με βάση τις εμπειρίες και οι ποικίλες μαθησιακές ευκαιρίες παρέπεμπαν σε ένα *μετασχηματιστικό πρόγραμμα* (transformative curriculum) σπουδών (Kalantzis & Cope, 2005, pp. 60-64), το οποίο επέτρεπε στους μαθητές να κατανοήσουν τη διαδικασία στην οποία εμπλεκόνταν και να μετασχηματίσουν την πράξη τους. Αυτό, σύμφωνα με τον Banks (1995), καθιστούσε τους μαθητές *φορείς κοινωνικής αλλαγής* (agents of social change) και συνοχής ενισχύοντας την διαπολιτισμική επικοινωνία, τον αμοιβαίο σεβασμό στον πολιτισμικό 'άλλο', την ενσυναίσθηση και τον αυτοκαθορισμό της δίγλωσσης ταυτότητας. Τέλος, υπήρχε τακτική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών των μαθητών και επανασχεδιασμός του προγράμματος με την εισαγωγή και το σχεδιασμό νέων *σεναρίων-σχεδίων μάθησης* (μαθησιακά επεισόδια) που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες, στις προσδοκίες και στην πολυμορφία των πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών (Kalantzis & Cope, 2005). Στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών οι εκπαιδευτικοί διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο ως συντονιστές/ σύμβουλοι της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσα από ενεργητικές ερευνητικές τεχνικές (έρευνα δράσης για τη διδακτική διερεύνηση ενός θέματος, συλλογή υλικού, ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος και συνεργασία με μαθητές).

Επιπλέον, σημαντική ήταν η παραδοχή ότι η μάθηση είναι μια συνεχής, ανοιχτή και ενιαιοποιημένη διαδικασία (integrated learning) κατά την οποία οι γλωσσικές και πολιτισμικές ικανότητες καλλιεργούνταν κλιμακωτά από την προσχολική μέχρι και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αρβανίτη, 2008). Αυτό επιτυγχανόταν με βάση έναν *γλωσσικό χάρτη* αλλά και τις παιδαγωγικές προδιαγραφές για τη μεθοδολογία της δεύτερης γλώσσας, τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο, καθώς και τις διαθεματικές ενότητες που καθορίζονταν από το Πολιτειακό Υπουργείο Παιδείας (π.χ. το Βικτωριανό Πλαίσιο Προδιαγραφών Αναλυτικού Προγράμματος).

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο ακολουθούσε ένα σαφώς προδιαγεγραμμένο και διαδραστικό (interactive) πρόγραμμα σπουδών, δίνοντας συγχρόνως μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από την εμπάπτιση των μαθητών σε αυθεντικές πολιτισμικές και επικοινωνιακές περιστάσεις. Η διδακτέα ύλη περιελάμβανε δύο κύριες θεματικές περιοχές: α) την ελληνική γλωσσική διδασκαλία (ανάγνωση, γραμματική, ομιλία, λεξιλόγιο, μουσική και χορός) και β) τη διαθεματική γλωσσική διδασκαλία που

συνέβαλλαν στην εισαγωγή των νέων μαθημάτων ή στην υλοποίηση project) παρέπεμπαν σε μια σύγχρονη αντίληψη για την εκπαιδευτική χρησιακή ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και των υπηρεσιών (Κωτσίκης, 2003, σ. 109).

ήταν πολιτισμικά εμπλουτισμένη και αφορούσε θέματα όπως το Πάσχα και τα Χριστούγεννα (θρησκευτική διάσταση), τη μυθολογία και την ιστορία. Γενικά, τα θέματα/μαθήματα που συμπεριλαμβάνονταν στο ΑΠ ήταν η γλώσσα, η ελληνική μυθολογία και η λαογραφία (παραδοσιακά έθιμα, τραγούδια και 1/2 ώρα χοροί), θέματα από την αρχαία ελληνική ιστορία, την ελληνική ποίηση και τη λογοτεχνία. Η θρησκευτική αγωγή αφορούσε μόνο στη συζήτηση και ενασχόληση με θέματα πολιτισμικού ενδιαφέροντος, αν και κατείχε μέτρια θέση στο ΑΠ. Τέλος, δινόνταν και κάποια έμφαση στην σύγχρονη ελληνική ιστορία και στις τέχνες, στην καλλιτεχνική δημιουργία της ελληνοαυστραλιανής παροικίας και στη γνώση της παροικίας γενικότερα. Ενώ λιγότερη έμφαση δινόνταν στην γνώση του ελληνοαυστραλιανού πολιτισμού, στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς και στη θρησκευτική γνώση, λόγω του περιορισμένου χρόνου.

Τα εκπαιδευτικά υλικά και τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν σε αυτό το σχολείο περιλάμβαναν βιβλία γραμμένα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Γερμανία και των ΗΠΑ, καθώς επίσης και εκδόσεις του Οργανισμού Διδακτικών Βιβλίων, τα οποία όμως δεν ήταν προσαρμοσμένα στο επίπεδο των μαθητών. Ακόμη και τα βιβλία που εκπονήθηκαν στο πρόγραμμα Παιδεία Ομογενών (<http://ediamme.edc.uoc.gr/diaspora>) φαίνεται ότι δεν μπόρεσαν να καλύψουν όλο το φάσμα των γλωσσικών αναγκών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να παράγουν κάθε έτος και για κάθε θέμα δικό τους υλικό⁷ ή να καταφεύγουν στα βιβλία του εμπορίου. Αυτό ήταν μια εξαντλητική και συνεχής διαδικασία, που απαιτούσε μεγάλη προετοιμασία και προσπάθεια, και απεικόνιζε την ανάγκη των σχολείων αυτών να αξιοποιούν ποικίλα και αυθεντικά γλωσσικά υλικά⁸. Εκτός από τα βιβλία των δασκάλων, αρκετά βιβλία με ιστορίες, ήταν διαθέσιμα για να υποστηρίξουν το πρόγραμμα ανάγνωσης των μαθητών. Ενώ η γενικευμένη και συχνή χρήση των ακουστικών-γλωσσικών υλικών (TV, ραδιόφωνο και βίντεο) έκανε τη διδασκαλία μια ελκυστική διαδικασία.

Τέλος, το σχολείο αυτό λειτουργούσε ως πολιτισμικό σημείο αναφοράς προωθώντας ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών εκδηλώσεων για τους μαθητές του και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (π.χ. συναυλίες, θέατρο, πολιτισμικές εξορμήσεις και συμμετοχή στα ελληνικά κοινοτικά φεστιβάλ). Τέλος, συμπληρωματικά με τη γλωσσική διδασκαλία πραγματοποιούνταν και τρεις ετήσιες εκπαιδευτικές εκδρομές με έναν προεπιλεγμένο προσανατολισμό (γλωσσικό/επικοινωνιακό, πολιτισμικό και κοινωνικοποιητικό) για να κοινωνικοποιήσουν/ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικές εκδρομές ήταν σημαντικές επειδή δημιουργούσαν πολύτιμα δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών ελληνικής προέλευσης και ενίσχυαν τη διπολιτισμική και δίγλωσση ταυτότητά τους. Σε αυτές τις εκδηλώσεις οι μαθητές μπορούσαν να προσκαλέσουν τους

⁷ Ένα σημαντικό πρόβλημα με την παραγωγή εκπαιδευτικών υλικών ήταν η ανάγκη για γλωσσική επιμέλεια των κειμένων λόγω των γλωσσικών κενών των εκπαιδευτικών. Αν και μεθοδολογικά άρτιοι, οι εκπαιδευτικοί δεύτερης γενιάς αντιμετώπιζαν πρόβλημα με τη γλώσσα που δίδασκαν. Επιπλέον τα βιβλία με τα πολιτιστικά θέματα απαιτούσαν διαρκή εμπλουτισμό με στοιχεία του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής διασποράς. Η τηλεεκπαίδευση των ομογενών εκπαιδευτών του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» φιλοδοξεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση.

⁸ Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι τα αυθεντικά μονόγλωσσα υλικά είναι πολύ σημαντικά στην εκμάθηση της γλώσσας γιατί προωθούν μια ενεργητική ενασχόληση με τη γλώσσα σε πραγματικές καταστάσεις, κάτι που ενίσχυε το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών.

φίλους τους από το αγγλικό σχολείο για να τους ενημερώσουν για τον ελληνικό πολιτισμό. Οι σχολικές δραστηριότητες γενικά, δημιουργούσαν ένα πολιτισμικό/αυθεντικό πλαίσιο στο οποίο η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αποκτούσε νόημα. Παράλληλα δινόταν η ευκαιρία στους μαθητές να οριοθετήσουν την διπολιτισμική και δίγλωσσή τους ταυτότητα σε σχέση με το ευρύτερο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο η καθιέρωση ενός καλά οργανωμένου δικτύου ανταλλαγών των μαθητών με άλλα σχολεία στην Ελλάδα (που υλοποιείται τα τελευταία 10 χρόνια με μεγάλη επιτυχία στόχευε στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξη διεθνών δικτύων μάθησης (Arvanitis 2006).

3.3 Η παιδαγωγική μεθοδολογία

Το σχολείο, προκειμένου να διαχειριστεί τη μαθησιακή ετερογένεια, εφαρμόζε ευέλικτες και ποικίλες διδακτικές τεχνικές αξιοποιώντας στο έπακρο το μαθησιακό πλούτο και τις εμπειρίες των μαθητών. Η βασική μεθοδολογία που εφαρμοζόταν ήταν αυτή της απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας (second language acquisition) που απαιτεί πρώτα από όλα τη γνώση για το πώς ένα παιδί μαθαίνει την πρώτη γλώσσα του, δηλαδή τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Gardner, 1985, Littlewood, 1995 και Clyne, et al., 1995). Επιπλέον, εφαρμόζονταν διαθεματικά προγράμματα με έμφαση στη γλωσσική και πολιτισμική διδασκαλία, τα οποία καλλιεργούσαν την πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner 1993), που προωθούσαν την πλάγια (De Bono, 2000) και την αποκλίνουσα σκέψη. Συμπληρωματικά αξιοποιούνταν το τεστ αποτύπωσης της προσωπικότητας (Myer-Briggs inventory, 1998), ενώ δινόταν έμφαση στο γλωσσικό γραμματισμό με βάση ένα πολιτισμικά εμπλουτισμένο περιεχόμενο (content-based approach).

Παράλληλα η μαθητοκεντρική φιλοσοφία που διέπνεε όλο το πρόγραμμα, απηχούσε την παραδοχή ότι οι μαθητές αντιμετωπίζονταν ως άτομα με εξειδικευμένες ανάγκες, ενδιαφέροντα και εμπειρίες, ενώ παρέχονταν και εξατομικευμένη διδασκαλία για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων δυσκολιών. Όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν/επικοινωνούν/εμβαπτίζονται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, κάτι που έδινε νόημα στη διδασκαλία της γλώσσας. Μπορούσαν έτσι να διαχειρίζονται ποικίλες γλωσσικές και κοινωνικοπολιτιστικές πληροφορίες, να ενημερώνονται για τον ελληνικό πολιτισμό και να αναλαμβάνουν ευθύνη για την μάθησή τους.

Η χρήση των "δομημένων" μαθημάτων που ευνοούσαν τόσο την επικοινωνία όσο και την εισαγωγή, τη συζήτηση, την επίδειξη και την ολοκλήρωση των στόχων εκμάθησης της γλώσσας ήταν η κύρια στρατηγική διδασκαλίας. Μεγάλη έμφαση δινόταν στην γραφή, δηλαδή στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο, γράψιμο επιστολών και χρήση διαφορετικών ειδών λόγου (28% του χρόνου σε διάρκεια 3.30 ωρών), στην ακουστική κατανόηση και την ομιλία/ φωνολογική ικανότητα (28%), στη γραμματική και στην έννοια των προτάσεων (19%), στην ανάγνωση (14%), και σε δραστηριότητες γνώσεων και παιχνίδια (14%). Η διδασκαλία της γραμματικής αναδείκνυε την ελληνική γλώσσα στην ολότητα της μέσω των *μορφολογικών*, των *συντακτικών* και των *σημασιολογικών* πτυχών της, με έμφαση στο νόημα και στις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, κάτι που συμπορευόταν και με την άποψη των γονιών (Arvanitis, 2000, p. 306).

Οι δραστηριότητες και η εργασία σε ομάδες έκαναν το μαθησιακό περιβάλλον διαδραστικό και ενδιαφέρον και συμπληρώνονταν από παιχνίδια ρόλων, αφήγηση εμπειριών και φύλλα ασκήσεων. Η χρήση και των δύο γλωσσών (80% ελληνικά και 20% αγγλικά) ήταν ‘αναγκαίο’ μέσο διδασκαλίας, προκειμένου να διδαχθούν τα διαφορετικά επίπεδα μαθητών και να ενισχυθούν οι γλωσσικές τους ικανότητες. Εντούτοις, το χαμηλό ποσοστό απαντήσεων των μαθητών στα ελληνικά (20-40%) και η αποκλειστική χρήση των αγγλικών κατά τη συζήτηση με τους συμμαθητές τους έδειξαν ένα ισχυρό δίγλωσσο περιβάλλον εκμάθησης, το οποίο προκαλεί ανησυχίες για την αποτελεσματικότητα υιοθέτησης του μικτού κώδικα στην τάξη.

Ωστόσο, οι μαθητές ήταν υπερήφανοι για την καταγωγή τους και τους άρεσε να συζητούν γι’ αυτή, θεωρώντας το σχολείο ως το κατεξοχήν πεδίο συζήτησης και αναφοράς σχετικά με την ελληνικότητά τους. Το κίνητρο και το ενδιαφέρον τους για μάθηση αποδεικνυόταν από την καλή συμπεριφορά και τη συμμετοχή τους. Τα λιγοστά προβλήματα πειθαρχίας αντιμετωπίζονταν σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού και συζήτησης, αφού πρώτα οι μαθητές έκαναν ένα ‘διάλειμμα’ για να αναστοχαστούν το διδακτικό συμβόλαιο και τους κανόνες που εφαρμόζονταν στην τάξη (Glasser, 1990).

Οι διαδικασίες αξιολόγησης στα δύο πρώτα τρίμηνα περιελάμβαναν τις εκθέσεις προόδου των μαθητών, στις οποίες ο δάσκαλος ανέφερε το θέμα του τριμήνου και μια γενική έκθεση της προόδου τους (περιγραφική αξιολόγηση). Στο τρίτο τρίμηνο δεν υπήρχε καμία αξιολόγηση μαθητών αλλά μια επιμορφωτική συνάντηση για τους γονείς, οι οποίοι πήγαιναν οι ίδιοι στο ελληνικό σχολείο αντί των παιδιών τους. Στο τελευταίο τρίμηνο δινόταν στους μαθητές η τελική έκθεση αξιολόγησής τους που περιέγραφε τις δυνατότητές τους στις κύριες γλωσσικές δεξιότητες (γραφή, ακουστική κατανόηση, ομιλία και ανάγνωση) με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Συνολικά, η μέθοδος αξιολόγησης ήταν διαμορφωτική (formative) και τελική (summative). Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του τριμήνου και βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να ελέγξουν και να εντοπίσουν τι είχε μάθει ο μαθητής. Η συχνή αξιολόγηση περιελάμβανε ποικίλες τεχνικές, όπως τα φύλλα ελέγχου και ασκήσεων, την παρατήρηση της ομάδας σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες, την ομαδική αξιολόγηση, την αξιολόγηση προγραμματισμένων δραστηριοτήτων (μέσα από παιχνίδι ρόλων), την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μαθήματος, την αξιολόγηση πρότζεκτ, την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας, την ανακεφαλαίωση και τα τεστ. Στα τελευταία δινόταν μικρότερη σημασία. Η αθροιστική/τελική αξιολόγηση στο τέλος κάθε τριμήνου στηριζόταν στην ανάπτυξη των ατομικών φακέλων (portfolio) των μαθητών, κάτι που επέτρεπε στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει την αυθεντική επίδοση των μαθητών συνολικά (Αρβανίτη, 2008). Οι γνωστικές περιοχές όπου μετριόταν η επίδοση ήταν το επίπεδο γνώσης των ελληνικών και η γνώση των στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού.

Γενικά οι επιδόσεις των παιδιών ήταν καλές αν και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών εξαρτιόνταν από τις δυνατότητες των μαθητών. Οι δυσκολίες στην πρόοδο των μαθητών, παρ’ όλη την προσπάθεια από πλευράς σχολείου, εστιάζονταν στην επικοινωνιακή

ικανότητα, καθώς οι μαθητές δεν είχαν πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες στο οικογενειακό ή κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι μαθητές είχαν καλύτερες *προσληπτικές δεξιότητες* (receptive skills) από ότι *παραγωγικές* (productive skills). Έτσι αν και χαρακτηρίζονταν ως ‘ικανοί’ να επικοινωνήσουν, δεν είχαν μεγάλη άνεση στη διεξαγωγή συζητήσεων. Τόσο οι γονείς όσο και το σχολείο προσδοκούσε ότι το πρόγραμμα ανταλλαγών με την Ελλάδα θα εξασφάλιζε την άμεση επαφή των παιδιών με τη χώρα, την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Οι μαθητές επίσης χαρακτηρίζονταν ‘καλοί’ στην ανάγνωση και τη γραφή και ‘μέτριοι’ στην γνώση των στοιχείων πολιτισμού (Arvanitis, 2000). Ωστόσο, το κάθε παιδί ήξερε τι αναμένεται από αυτό και είχε επίγνωση της επίδοσής του και της πορείας αξιολόγησής του, την οποία και συνδιαμόρφωνε σε συνεργασία με το δάσκαλό του.

Παρ’ όλες τις δυσκολίες, οι μαθητές είχαν μια πολύ θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Το γεγονός ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερο την αγγλική ήταν φυσικό αφού ήταν η πρώτη τους γλώσσα, κάτι που δεν περιόριζε τη συμβολική αξία της ελληνικής. Οι μαθητές ενδιαφέρονταν περισσότερο για τον ελληνικό πολιτισμό, την ιστορία, την Ορθόδοξη θρησκευτική αγωγή και λιγότερο για τη γλωσσική διδασκαλία. Τέλος, το θετικό κλίμα γλωσσικής εκμάθησης ευνοούσε την καλλιέργεια υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών από τους μαθητές (για απόκτηση καλών βαθμών & επικοινωνιακή ικανότητα), αν και δεν συνέδεαν τη συμμετοχή τους στο ελληνικό σχολείο με μελλοντικές ευκαιρίες εργασίας ή ακαδημαϊκής ανέλιξης.

4. Συμπεράσματα

Η βιωσιμότητα του συγκεκριμένου σχολείου στηριζόταν στην αποφασιστικότητα και την εμπνευσμένη διοίκηση της Διευθύντριας, η οποία με συλλογικότητα διαμόρφωνε το εκπαιδευτικό όραμα της μονάδας. Βασικός παιδαγωγικός προσανατολισμός ήταν η ολόπλευρη υποστήριξη της διπολιτισμικής και δίγλωσσης ταυτότητας των μαθητών, καθώς και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής παράδοσης στην Αυστραλία. Η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, του παιδαγωγικού σχεδιασμού και της ποιότητας στηριζόταν στη συνέργεια όλων των *μετόχων* στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που παρέπεμπε σε μια δυναμική *κοινότητα μάθησης*. Η αξιολόγηση και αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών ήταν μια διαδικασία που αποτύπωνε το διαρκή μετασχηματισμό των μαθησιακών αναγκών προάγοντας ένα μοντέλο *ανοιχτής μάθησης*. Ενώ, το πολιτισμικά εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών στόχευε στη διαπαιδαγώγηση σύγχρονων πολιτών με ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και ευέλικτες επικοινωνιακές και διαπολιτισμικές ικανότητες.

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας απηχούσε τον παιδαγωγικό προσανατολισμό του τυπικού αυστραλιανού συστήματος προσφέροντας μια σύγχρονη πρόταση εκπαίδευσης μακριά από τον παραδοσιακό προσανατολισμό των μειονοτικών σχολείων στην Αυστραλία. Η διδασκαλία της γλώσσας ξέφευγε από τα στενά όρια της παροικίας προτείνοντας νέα επιχειρήματα εκμάθησης των *κοινοτικών γλωσσών* (community languages). Η διαγενεακή μετάβαση (από την δεύτερη στις νεότερες γενιές) όλων των *μετόχων* της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστούσε την εν λόγω μονάδα ως μια πρότυπη βαθμίδα, στην οποία ο συνεχής πειραματισμός και μετασχηματισμός απηχούσε τις μεταβαλλόμενες μαθησιακές προσδοκίες και ανάγκες των μελών της.

Τέλος, η συλλογική διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας μάθησης και εκπαιδευτικών συνεργασιών με εκπαιδευτικούς οργανισμούς της Ελλάδας καταδεικνύει την ανάγκη για μεγαλύτερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων της ελληνικής διασποράς. Η συστηματική οργάνωση διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί σημαντική στρατηγική για τα σχολεία της διασποράς για την προώθηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών τους σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο. Ωστόσο, μια τέτοια επικοινωνία θα συνέβαλλε και στην επαναοριοθέτηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού και στην Ελλάδα, αφού πρότυπα σχολεία της διασποράς μπορούν να αποτελέσουν αξιοποιήσιμα μοντέλα εφαρμοσμένης παιδαγωγικής.

5. Βιβλιογραφία

- Arvanitis, E. 2000, *Greek ethnic schools in transition: policy and practice in Australia in the late 1990s*, Σχολή Εκπαίδευσης, Γλωσσών και Κοινωνικών Υπηρεσιών, Πανεπιστήμιο RMIT, (Ph.D. thesis).
- Arvanitis, E. 2004a, 'Greek Ethnic Schools in a Globalising Context', *Journal of Modern Greek Studies Australia and New Zealand*, Vol. 11-12, pp.241-257.
- Arvanitis, E. 2004b, *Community Aspirations for Greek Language Schooling in Australia: Future Challenges and Directions*, Greek-Australian Conference on-line paper (<http://www.agc.org.au/index.php?sectionID=9&pageID=17>), RMIT University.
- Αρβανίτη, Ε. 2005, 'Τα Απογευματινά Σχολεία της Αυστραλίας και η Χάραξη μιας Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στον 21^ο Αιώνα', στο *Greek Research in Australia*, E. Close, M. Tsianikas & G. Frantzis (Eds), Flinders University, σελ. 401-424.
- Arvanitis, E. 2006, 'Community Building Education and Greek Diasporic Networks', in *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Vol.1, No. 3, pp. 153-162.
- Αρβανίτη, Ε. 2008, «Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, (υπό έκδοση).
- Banks, C. A., & Banks, J. A. 1995, 'Equity pedagogy: An essential component of multicultural education', *Theory into Practice*, Vol. 34, No 3, pp. 152-158.
- Bowman, B. T., & Stott, F. M. 1994, 'Understanding development in a cultural context: The challenge for teachers'. In B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*, Teachers College Press, New York.
- Clyne, M. 1991, *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clyne, M., Jenkins, C., Chen, Y., Tsokalidou, R. & Wallner, T. 1995, *Developing Second Language from Primary School: Models and Outcomes*, The National Languages and Literacy Institute of Australia, Canberra.
- De Bono, E. 2000, *Six Thinking Hats*, Penguin, London.
- Gardner, R. 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, London.
- Gardner, H. 1993, *Multiple Intelligences: Theory and Practice*, Basic Books, New York.

- Graves, L. 1992, 'Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society'. *Journal of Education*, Vol. 174, No.2, pp. 57-79.
- Hudson, L. M., Bergin, D. A., & Chryst, C. F. 1993, 'Enhancing culturally responsive pedagogy: Problems and possibilities', *Teacher Education Quarterly*, Vol. 20, No. 3, p.17.
- Jackson, F. R. 1994, 'Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy', *Journal of Reading*, Vol. 37, No. 4, pp. 298-303.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (eds.) 2001, *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*, Common Ground Press, Melbourne.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2005, *Learning by Design*, Common Ground Press, Melbourne.
- Kyriakopoulou-Baltatzis, C. 2002, *The History of the Education Office of the Greek Consulate General in Melbourne and its Programs: 1977-2000*, Master thesis, RMIT University, Melbourne.
- Κωτσίκης, Β. 2003, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Εκδόσεις Ελλην, Αθήνα.
- Laroche, M., Kim, C., Hui, M. & Joy, A. 1996, 'An empirical study of multi-dimensional ethnic change. The case of the French Canadians in Quebec'. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 27, No. 1, January 1996, p. 114-131.
- Littlewood, W. 1995, *Foreign Second Language Learning* (7th ed), Cambridge University Press, Cambridge.
- Lo Bianco, J. 2004, 'A site for debate, negotiation and contest of national identity, language policy in Australia', *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Council of Europe, Strasbourg.
- Martin, B. 1997, *Culturally responsive teaching: A review of research and literature*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 387).
- Myers, Isabel Briggs; McCaulley Mary H.; Quenk, Naomi L.; Hammer, Allen L. 1998, *MBTI Manual (A guide to the development and use of the Myers Briggs type indicator*, Consulting Psychologists Press, USA.
- Wenger, E. 1998, *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, UK.
- Yarnit, M. 2000, *Towns, cities and regions in the learning age: A survey of learning communities:* <http://www.ala.asn.au/learningcities/LGALearningLayout.pdf> (16/04/2003).