

ΓΙΩΡΓΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

**ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΜΕΝΟΠΑΙΔΩΝ
«ΚΥΑΝΟΥΣ ΣΤΑΥΡΟΣ»:
ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ιωάννινα 2003

Γιώργος Νικολάου*

Το Σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός»: Ένα παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης

Περίληψη

Η εισαγωγή δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στο ελληνικό σχολείο προσκρούει, αφενός στον τρόπο με τον οποίο επιχειρείται να πραγματοποιηθεί και αφετέρου στα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από ένα τέτοιο εγχείρημα. Όσο και αν φαίνεται, από μια πρώτη ματιά, ότι η Ελλάδα δεν διαθέτει σημαντικές εμπειρίες δίγλωσσων προγραμμάτων, υπάρχουν, ωστόσο, κάποια σχολεία, κυρίως στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που έχουν μια μακρόχρονη δίγλωσση εμπειρία.

Ανάμεσα στα σχολεία αυτά συμπεριλαμβάνεται και ο «Κυανούς Σταυρός» της Αρμένικης Παροικίας της Ελλάδας. Πρόκειται για ένα σχολικό συγκρότημα που συμπεριλαμβάνει Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο. Παρότι το συγκεκριμένο συγκρότημα ανήκει στην ιδιωτική εκπαίδευση, ο μαθητικός του πληθυσμός προσεγγίζει από απόψεως κοινωνικής και οικονομικής το συνηθισμένο, ελληνικό μέσο όρο.

Η μελέτη για τον τρόπο που λειτουργεί ο «Κυανούς Σταυρός», με την από κοινού εξέταση του Δίγλωσσου Προγράμματος Σπουδών του και τη συνολική αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, παραπέμπει σε ορισμένα σημαντικά στοιχεία, που σχετίζονται με τη δίγλωσση εκπαίδευση και τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν γενικότερα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Δίγλωσση εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση μειονοτήτων, Αρμένιοι, Διασπορά, Εκπαίδευση της αρμένικης Διασποράς.

L' Ecole arménienne d'Athènes «Croix d'Azur»: un paradigme d'éducation bilangue

Résumé

La discussion sur le besoin d'introduction de programmes d'études bilangues dans les écoles grecques se heurte souvent à la manière que cette introduction doit s'effectuer et à l'efficacité des résultats attendus. Malgré le fait que la Grèce manque d'une longue et solide expérience dans le domaine de l'enseignement bilangue, cependant, il existe quelques écoles qui fonctionnent depuis longtemps avec un curriculum en deux langues.

Parmi ces écoles figure l'établissement de la «Croix d'Azur» qui appartient à la Communauté Arménienne de Grèce et dans le sein duquel fonctionnent une école maternelle, une école primaire et un collège (Gymnassio). Ces écoles n'ont pas les caractéristiques des établissements privés et coûteux, qui ne pourraient pas nous donner la mesure d'une comparaison fiable avec le reste de l'Éducation Nationale. Par contre, les élèves qui les fréquentent approchent, au niveau social et économique, la moyenne nationale.

L'étude du fonctionnement de la «Croix d'Azur», la focalisation sur les Programmes d'Études bilangues et sur son efficacité au niveau de la réussite scolaire, nous fait découvrir certains éléments de l'enseignement bilangue très importants, qui pourraient, éventuellement, être généralisables dans le sein de l'Éducation Nationale.

Mots-clés: Education bilangue, éducation interculturelle, éducation des minorités, Arméniens, Diaspora, éducation de la Diaspora arménienne.

* Λέκτορας Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισαγωγή

Ο επιστημονικός διάλογος που διεξάγεται σχετικά με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τις ισχυρές, αντίθετες φωνές, τείνει να αποδεχτεί την αναγκαιότητα συνυπολογισμού, αξιοποίησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο ο κάθε μαθητής μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο. Το κεφάλαιο αυτό συμπεριλαμβάνει και την πρώτη γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή (Cummins 1996, Δαμανάκης 1997, Δράκος 1997, Σκούρτου 1999, Νικολάου 2000). Στην πραγματικότητα η θέση αυτή δεν είναι καινούργια. Η πρόσφατη νομιμοποίησή της αφορά, θα λέγαμε, συγκεκριμένους, μειονοτικούς ή στερημένους πληθυσμούς, των οποίων το πολιτισμικό προϊόν δεν εύρισκε ανταπόκριση στην «αγορά» του σχολείου (Lahire, 1998), με αποτέλεσμα και οι γλώσσες των ομάδων αυτών, που ασφαλώς δεν ήταν γλώσσες «κύρους», να αγνοούνται ή ακόμη και να καταδιώκονται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 1996). Η ταυτόχρονη λειτουργία ακριβών, δίγλωσσων, ιδιωτικών σχολείων όχι μόνο δεν προκάλεσε την αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας, αλλά, αντίθετα, έγινε συχνά επίκληση του παραδείγματός τους, ως μέτρου σύγκρισης με την ασθμαίνουσα, δημόσια εκπαίδευση.

Ο Reich (1997) έχει ήδη κάνει τις επισημάνσεις αυτές, διακρίνοντας τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης: α. Αυτή που μέσα από ακριβά ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους, β. Αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα, αλλά όμως μπορούν να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις και τέλος, γ. Αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις ομάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση.

Στη χώρα μας συναντούμε κυρίως τα δύο πρώτα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στα ελάχιστα σχολεία της τρίτης κατηγορίας¹, το δίγλωσσο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, συνήθως σε Αγγλικά και Ελληνικά, δεν λάμβανε υπόψη του την πρώτη γλώσσα των μαθητών, αφού οι τελευταίοι προέρχονται, ως επί το πλείστον, από μη αγγλόφωνες χώρες (Δαμανάκης 1997, Νικο-

1. Πρόκειται για τα πρώην Σχολεία Παλιννοστούντων, που με το Ν. 2413/96 μετατράπηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, από πέρυσι καταργήθηκε και στα σχολεία αυτά το δίγλωσσο, ελληνο-αγγλικό πρόγραμμα.

λάου 2000). Από τους άλλους δύο τύπους διγλωσσης εκπαίδευσης, ο πρώτος είναι ευρύτερα γνωστός και αφορά τα ιδιωτικά, ξενόγλωσσα σχολεία που εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπεΐες ξένων κρατών στη χώρα μας, και λειτουργούν με το δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα. Απευθύνονται κυρίως σε αλλοδαπούς, αλλά και σε κάποιους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι, ωστόσο, θα πρέπει να έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα συνήθως πολύ δαπανηρά δίδακτρα. Ο δεύτερος τύπος διγλωσσων σχολείων είναι σχετικά άγνωστος και περιλαμβάνει τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα σχολεία κάποιων εθνοτικών ή θρησκευτικών κοινοτήτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κατοχυρωμένο το δικαίωμα έκφρασης της ετερότητάς τους. Τα μέλη άλλωστε των κοινοτήτων αυτών έχουν και πλήρη πολιτικά δικαιώματα, αφού η πλειοψηφία τους είναι Έλληνες πολίτες. Αναφερόμαστε σε σχολεία όπως των Αρμένιων και των Ισραηλιτών, που λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες στη χώρα μας (Νικολάου 2000). Η κοινωνική, οικονομική και μορφωτική προέλευση των μαθητών σε αυτά τα σχολεία δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τον γενικό μέσο όρο της χώρας, με εξαίρεση βέβαια τα μειονοτικά σχολεία των Μουσουλμάνων της Θράκης. Κατά συνέπεια, το διγλωσσο, παιδαγωγικό παράδειγμα των σχολείων αυτών, στο βαθμό που αξιολογηθεί θετικά, θα μπορούσε να χρησιμεύσει στο διάλογο που έχει ανοίξει για τη σκοπιμότητα και τον τρόπο εφαρμογής διγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλόγλωσσοι, αλλοδαποί μαθητές.

Η συγκεκριμένη μελέτη εντάσσεται ακριβώς σε αυτό το πλαίσιο και αποτελεί μία πρώτη, συστηματική απόπειρα παρουσίασης μίας εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως είναι αυτή του αρμένικου σχολικού συγκροτήματος του «Κυανού Σταυρού». Βέβαια η επιστημονική αυστηρότητα δεν επιτρέπει να καταλήξουμε σε οριστικά και αδιαμφισβήτητα συμπεράσματα, ιδίως σε ό,τι έχει σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, μέσα από μία σχετικά βραχυχρόνια έρευνα πεδίου, η οποία διήρκεσε έξι μήνες. Ειδικά, η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας και συνέχειας του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου δεν ακολούθησε, εκ των πραγμάτων, την ποσοτική λογική, αλλά αρκεστήκαμε σε μαρτυρίες των εκπαιδευτικών και των γονέων της κοινότητας. Έτσι, από τα ευρήματά μας απουσιάζει η ποσοτική τεκμηρίωση, γεγονός που δεν είναι ασυνήθιστο όταν χρησιμοποιούνται ποιοτικές μέθοδοι. Εκείνο που αναδύεται ως συμπέρασμα βασίζεται στην ανάλυση της γνώμης των ερωτώμενων και ίσως να αποτελεί περισσότερο μία «κοινή αίσθηση», την οποία έχουμε σκοπό οπωσδήποτε να ελέγξουμε, επανερχόμενοι στο ίδιο θέμα, με ποσοτική μεθοδολογία, σε επόμενη μελέτη.

Από την άλλη, κάνουμε λόγο για «εκπαιδευτική κοινότητα» γιατί ο «Κυα-

νούς Σταυρός» δεν είναι ένα συνηθισμένο σχολείο, αφού είναι στενά συνδεδεμένος με την καθημερινή εθνική, ιδεολογική, πολιτισμική και κυρίως κοινωνική ζωή της αρμενικής κοινότητας της Αθήνας. Πρωταρχικός σκοπός και λόγος ύπαρξης του σχολείου είναι η ανάγκη για τη διατήρηση του εθνικού φρονήματος της διασποράς και η άσβεστη επιθυμία παλινόρθωσης του Αρμενικού Κράτους στα ιστορικά του σύνορα. Η διατήρηση του φρονήματος περνάει μέσα από σύμβολα και ιδεολογίες, σφυρηλατείται μέσα από τη διαφύλαξη ζωντανής της μνήμης της Γενοκτονίας και ενσαρκώνεται μέσα από τη συμμετοχή σε συλλόγους, αθλητικά σωματεία και οργανώσεις με έντονο τον εθνικό χαρακτήρα και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών. Το δόγμα και η γλώσσα αποτελούν τους αδιαμφισβήτητους πυλώνες πάνω στους οποίους οικοδομείται το αρμενικό εθνικό φρόνημα. Το αλφάβητο κατέχει θέση λατρευτικού αντικειμένου μέσα στην αρμενική παράδοση και ο εμπνευστής του, ο Μεσρώπ Μαστότς, έχει αναγορευθεί σε άγιο του αρμενικού χριστιανικού δόγματος. Αντιλαμβάνεται κανείς τη διαπλοκή και τη συνέργια μεταξύ της θρησκείας, της γραμματείας, του πολιτισμού και της ιστορίας στην οικοδόμηση της αρμενικής εθνικής ταυτότητας, η οποία εδώ και αιώνες έχει σαφείς ή λιγότερο σαφείς γεωγραφικές αναφορές, ενώ δυσανάλογα μικρή ήταν η ιστορική διάρκεια της θεσμικής υπόστασης ενός αυτόνομου και ανεξάρτητου αρμενικού έθνους-κράτους. Το γεγονός αυτό ίσως μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο περισσότερο για εθνοτική ταυτότητα.

Οι Αρμένιοι της Ελλάδας συμμετέχουν όσο καλύτερα και περισσότερο μπορούν στην πολιτική, οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή της χώρας μας, και μπορούμε να τους θεωρήσουμε πολύ καλά ενσωματωμένους στον εθνικό και κοινωνικό κορμό. Ταυτόχρονα, διατηρούν ένα σημαντικό κομμάτι του εαυτού τους και της υπόστασής τους ταγμένο στη δικαίωση του Αρμενικού Ζητήματος. Η διατήρηση της συλλογικής μνήμης και της παροικιακής συνοχής είναι μία υπόθεση που εξυπηρετείται μέσα από τη λειτουργία αρμενικών σχολείων παντού, όπου ζουν Αρμένιοι. Σκοπός τους είναι αφενός η παροχή στους μαθητές των απαραίτητων εφοδίων που θα τους επιτρέψουν την ευδοκίμησή τους μέσα στην κοινωνία υποδοχής και αφετέρου η διατήρηση της γλώσσας, του δόγματος και του πολιτισμού τους, με λίγα λόγια της ιδιαίτερης αρμενικής τους ταυτότητας.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η όλη οργάνωση και λειτουργία των αρμενικών σχολείων εδράζονται πάνω σε ένα ιδιαίτερο ιδεολογικό και παιδαγωγικό βάθος. Χωρίς να το παραγνωρίζουμε, να το αγνοούμε ή να το θεωρούμε ήσσονος σημασίας, διευκρινίζουμε ότι, στην παρούσα φάση, ο σκοπός αυτής της μελέτης δεν είναι η αξιολογική προσέγγιση της ιδεολογίας του σχολείου. Είναι άλλος και είναι πολύ συγκεκριμένος: επιχειρούμε να εξετάσου-

με αν το παράδειγμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης των Αρμενίων καταφέρει να δημιουργεί ισορροπημένα δίγλωσσους μαθητές (Σκούρτου, 1997), χωρίς ταυτόχρονα να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή εξέλιξη τους μέσα σ' ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι το ελληνικό, το οποίο είναι μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό.

Σημασία και Τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Επιχειρώντας να διεξέλθουμε συνοπτικά το θεωρητικό διάλογο που διεξάγεται σχετικά με την αξία και τη σκοπιμότητα εφαρμογής Δίγλωσσων Προγραμμάτων Σπουδών στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο για τους αλλόγλωσσους μαθητές, όσο και για τους γηγενείς, διαπιστώνουμε ότι στη διεθνή βιβλιογραφία, μέσα από την επιστημονική έρευνα, διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις: το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ότι η διδασκαλία αυτή μειώνει την έκθεση των αλλόγλωσσων μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι συχνά επενδυμένοι με έντονη ρητορεία (Cummins, J., 1999): για παράδειγμα ο ισχυρισμός της ομάδας U.S. English, ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών», ή η άποψη του Schlesinger (1991), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σ' έναν ευρύτερο κόσμο». Τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

1. ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» (Time on task) ή η «μέγιστη έκθεση» (maximum exposure) είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας.
2. ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμβάπτισης, οι μαθητές-μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα την αφομοιωτική διάσταση αυτής της θέσης.
3. ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ό,τι τα μεγαλύτερα.

Η Rosalie Pedalino Porter (1990), ο Gary Imhoff, ο Nathan Glazer (1985), είναι μεταξύ εκείνων των επιστημόνων στον Αγγλοσαξονικό χώρο, που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά, βασιζόμενοι πάνω στα γλωσσολογικά – παιδαγωγικά επιχειρήματα που προαναφέραμε.

Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι

ναντι στα αντισταθμιστικά (compensatory), ή μεταβατικά, δίγλωσσα προγράμματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979). Υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην Α'θμια Εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Οι δύο θεωρητικές αρχές που προτείνονται για να υποστηρίξουν τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι αυτές του *εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας* (*additive bilingual enrichment principle*) και της *αλληλεξάρτησης* (*interdependence*), ή της *κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας* (*common underlying proficiency*) (Cummins, J., 1999).

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, το παιδί που έχει αποκτήσει καλή γνώση δύο γλωσσών έχει ένα γλωσσικό πλεονέκτημα απέναντι στο μονόγλωσσο παιδί. Το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που αποκτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δύο γλώσσες τους μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη. (Cummins, 1999, Diaz & Klinger 1991, Δράκος 1998, Σκούρτου 1998, Νικολάου, 1999).

Σύμφωνα με την αρχή της *αλληλεξάρτησης*, παραδεχόμαστε ότι η εμπειρία στην πρώτη γλώσσα (Γ1) και μάλιστα η απόκτηση ακαδημαϊκής επάρκειας σ' αυτή, βοηθά και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2), αφού πλήθος μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2. Πολύ απλά παραδεχόμαστε ότι η Γ2 μπορεί να ενισχυθεί έστω και με λιγότερη έκθεση σ' αυτή, όταν πρέπει το παιδί να παγιώσει και να μάθει ακαδημαϊκά τη Γ1. Αντίθετα, το ρήγμα στην κατάκτηση της Γ1, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (Γ1 και Γ2) έχει ως συνέπεια τη «διπλή ημιγλωσσία» (*semilinguism*) ή «αφαιρετική διγλωσσία», που σημαίνει ότι το παιδί από την αλλοδαπή δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα (Δράκος, 1998).

Όσον αφορά την τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, χρειάζεται να θέσουμε τα όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001). Πρόκειται για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις όπου στην πρώτη η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη

υπάρχουν, βεβαίως, δίγλωσσα παιδιά αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος “διγλωσση εκπαίδευση” χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους διγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της διγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης της Διατήρησης (Hornberger 1991, Fischman 1976). Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης, αντίθετα, στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Ο Baker (2001) αναφέρεται σε δέκα τύπους διγλωσσης εκπαίδευσης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Πίνακας 1)

	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
1	Εκπαίδευση Εμβύθισης (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα	Αφομοίωση Μονογλωσσία
2	Εμβύθιση με μεταβατικές /αντισταθμιστικές Τάξεις	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα που ενισχύεται σε μεταβατικές / αντισταθμιστικές Τάξεις	Αφομοίωση Μονογλωσσία
3	Απομονωτική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα χωρίς δικαίωμα επιλογής	Απομόνωση Μονογλωσσία
4	Μεταβατική - Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Προσωρινή χρήση της μητρικής γλώσσας με προοδευτική επικράτηση της πλειονοτικής γλώσσας.	Αφομοίωση Μονογλωσσία
5	Διαχωριστική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα από επιλογή	Διαχωρισμός Μονογλωσσία
6	Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς	Γλωσσικές Μειονότητες	Διγλωσσία με έμφαση στη Μειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς Διγλωσσία

	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
7	Δίγλωσση Εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες	Γλωσσική Πλειονότητα	Δύο (ή περισσότερες) κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία
8	Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)	Γλωσσική Πλειονότητα	Πλειονοτική Γλώσσα με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Περιορισμένος εμπλουτισμός Περιορισμένη Διγλωσσία
9	Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσική Μειονότητα και Πλειονότητα	Μειονοτική και Πλειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία
10	Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης	Γλωσσική Πλειονότητα	Έμφαση στην ξένη γλώσσα (αρχικά)	Πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Διγλωσσία

Πίνακας 1. Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Baker

Η σημασία της Διγλωσσίας

Από την παρουσίαση των δέκα βασικών τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι κάποιοι από αυτούς οδηγούν απευθείας στη μονογλωσσία και την αφομοίωση, με βασική αρχή ότι οι μειονότητες θα πρέπει να θυσιάζουν τους παραδοσιακούς τους τρόπους ζωής και να υιοθετούν αυτόν της πλειοψηφίας. Κάποιοι άλλοι οδηγούν στην αθροιστική διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, υποστηρίζοντας ότι οι μειονότητες θα μπορούν να διατηρούν τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής. Είναι προφανής η ηθική νομιμοποίηση της δεύτερης θέσης, όπως προφανές είναι και το γεγονός ότι δεν υφίσταται ένας μόνο τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης και ότι ανάλογα με τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται να γίνεται και η κατάλληλη επιλογή. Η παραπάνω συζήτηση πείθει για την ανάγκη τόσο της διατήρησης της πρώτης γλώσσας των μειονοτικών, μεταναστευτικών και αλλόγλωσσων κοινοτήτων, όσο και για την ανάγκη εμπλουτισμού, μέσα από δίγλωσσα προγράμματα του γηγενούς πληθυσμού.

Οι λόγοι που νοηματοδοτούν την αξία της διγλωσσίας σήμερα είναι ιδεολογικοί, διεθνείς, αλλά και προσωπικοί. Σε κάθε περίπτωση, η γνώση περισσότερων γλωσσών είναι ένα μορφωτικό κεφάλαιο, που ρευστοποιείται σε ηθικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομι-

κό επίπεδο, ανάλογα με τις προτεραιότητες και τις ανάγκες του ατόμου που το κατέχει.

Στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, που επιχειρεί να επιτύχει ένα πολιτιστικό, πολιτικό κοινωνικό και οικονομικό άνοιγμα προς τον κόσμο, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία αποτελούν ένα σημαντικό εφόδιο για την επίτευξη αντίστοιχων στόχων. Επομένως η προώθηση και η επεξεργασία προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης και η συμπερίληψή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου – και όχι μόνο – είναι πλέον αναγκαιότητα. Τα Προγράμματα αυτά θα προωθούν την αθροιστική διγλωσσία για τις μειονότητες αλλά και για την πλειοψηφική ομάδα. Στο πλαίσιο αυτό, όπως αναφέραμε και παραπάνω, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε και μελετήσουμε τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων Αρμενοπαίδων, τα οποία εδώ και δεκαετίες λειτουργούν με δίγλωσσα σχολικά προγράμματα.

Η ΜΕΛΕΤΗ

Προβληματική και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την παραπάνω θεωρητική σύνοψη και με αφετηρία τη δίγλωσση λειτουργία του σχολείου Αρμενοπαίδων, προσπαθήσαμε, καταρχήν, να διαπιστώσουμε αν και μέσα από ποια διαδικασία, οι μαθητές του αναπτύσσουν τη διγλωσσική ικανότητα ή αυτό που ο Cummins αποκαλεί “bilingual proficiency”, (Cummins, 1999). Στη συνέχεια, κρίναμε σκόπιμο να εξετάσουμε το αν και κατά πόσο το δίγλωσσο Πρόγραμμα Σπουδών διευκολύνει ή δυσχεραίνει την εξέλιξη και πορεία των μαθητών μέσα στο μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αυτοί εγκαταλείπουν πλέον το συγκεκριμένο σχολείο.

Στην προσπάθειά μας να παρουσιάσουμε και να αποτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου δίγλωσσης εκπαίδευσης, που λειτουργεί εδώ και δεκαετίες στη χώρα μας και μάλιστα πολύ πριν η Ελλάδα καταστεί χώρα υποδοχής μεταναστών, διεξήλθαμε τα παρακάτω επιμέρους θέματα:

- Η ιστορική πορεία της αρμενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
- Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο.
- Προέλευση και διάρθρωση του δίγλωσσου Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου
- Κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ιδιαίτερα σε θέματα διγλωσσίας.

Χώρος και χρόνος συλλογής δεδομένων

Η περίοδος συλλογής των δεδομένων διήρκεσε από τα τέλη Σεπτεμβρίου του 2001 έως τις αρχές Μαρτίου του 2002.

Περιοριστήκαμε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο, γιατί εκεί συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός Αρμενίων μαθητών. Επιπλέον, εστίασαμε την έρευνα στην περιοχή της Αττικής και ειδικότερα σε σχολείο του Νέου Κόσμου, που καθοδηγείται από την Εθνική Αρμένικη Επιτροπή της Ελλάδας, υπό τη σκέπη του Αρμένικου Κυανού Σταυρού, γιατί εκεί παρατηρείται η μεγαλύτερη συγκέντρωση των μελών της παροικίας.

Ο πληθυσμός της μελέτης

Ο μαθητικός πληθυσμός, με τον οποίο ασχοληθήκαμε, είναι καταγεγραμμένος από το σχολικό έτος 1980-81 ως το 2001-02, αφού μέσα σε αυτές τις δεκαετίες τα εκπαιδευτικά ζητήματα των σχολείων αναθεωρήθηκαν με την εισροή μαθητών διαφορετικής εθνικότητας π.χ. Λιβανο-αρμένιοι, οι οποίοι, πολλές φορές, αγνοούν την αρμένικη γλώσσα.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό διακρίνεται σε δύο ομάδες: α) Έλληνες δάσκαλοι, απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας και β) Ελληνοαρμένιοι και Αρμένιοι δάσκαλοι με σπουδές σε ξενόγλωσσα ιδρύματα της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μέσης Ανατολής και της Δυτικής Ευρώπης ή απόφοιτοι ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων με μετεκπαίδευση στο εξωτερικό.

Τα μέλη της αρμένικης παροικίας του Νέου Κόσμου μας παρείχαν πληροφορίες σχετικά με την πορεία της αρμένικης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την τύχη των αποφοίτων των αρμένικων σχολείων.

Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης (*étude de cas*, *case study*). Σχολείο-αντικείμενο της μελέτης ήταν το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό «Κυανούς Σταυρός», στο Νέο Κόσμο (περιοχή Δουργούτη) Αττικής. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, η ιστορική έρευνα και η έρευνα αρχείου (μαθητολόγια, εγχειρίδια, Προγράμματα Σπουδών, κείμενα, κλπ), όπως και οι συνεντεύξεις, δομημένες και ημιδομημένες, με Έλληνες και Αρμένιους εκπαιδευτικούς, γονείς και στελέχη της παροικίας.

Η παρακολούθηση της εκροής και της σταδιοδρομίας των αποφοίτων του σχολείου δεν πραγματοποιήθηκε με ποσοτικά εργαλεία. Στη φάση αυτή περιοριστήκαμε στις πληροφορίες, που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην εκπαίδευση των Αρμενίων είναι περιορισμένη και ότι αναφέρεται κυρίως στην ιστορία των Αρμενίων, τη Γενοκτονία και τη Διασπορά. Μόνο ο

Ι. Κ. Χασιώτης έχει δημοσιεύσει κάποια στοιχεία που αναφέρονται στην οργάνωση της εκπαίδευσης των Αρμενίων στη Θεσσαλονίκη (Χασιώτης, Ι.Κ., 1999).

Σύντομη ιστορική αναδρομή στην παρουσία των Αρμενίων στην Ελλάδα

Η ιστορία των αρμένικων παροικιών στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με το Χασιώτη, μπορεί να χωριστεί σε δύο χρονικές περιόδους: μια πρώιμη, η οποία εκτυλίσσεται στους τέσσερις πρώτους αιώνες της Τουρκοκρατίας και σε μια μεταγενέστερη, που ξεκινά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα και φτάνει ως τις μέρες μας. «Και οι δύο αυτές περίοδοι φαίνεται να έχουν μια σχετική συνέχεια που πιστοποιείται με τη χρήση ίδιων λατρευτικών κτισμάτων και με ιστορικές μαρτυρίες (οι ναοί του Ηρακλείου της Κρήτης, του Διδυμότειχου, της Κομοτηνής χρονολογούνται στα 1669, 1735 και 1834 αντίστοιχα)» (Ι. Κ. Χασιώτης, 1995). Η πρώτη περίοδος αφορά συνοπτικά μετοικήσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με επαγγελματικούς και εμπορικούς λόγους. Η δεύτερη, όμως, ως πιο πρόσφατη και έχουσα, ουσιαστικά, διαμορφώσει τη σημερινή αρμένικη παροικιακή πραγματικότητα, μας αφορά άμεσα και θα τη διερευνήσουμε πιο αναλυτικά.

Το σημαντικότερο κύμα προσφυγιάς προς την Ελλάδα συντελέστηκε με δραματικό τρόπο στα 1920-1923. Μαζί με τους Έλληνες πρόσφυγες του Πόντου και της Μικράς Ασίας κατέφυγαν σε ελληνικό έδαφος περίπου 80.000 Αρμένιοι και σε αυτούς προστέθηκαν 7-8.000 παιδιά, τα οποία φιλοξενούνταν σε ξένα ορφανοτροφεία στην Τουρκία. Η παραμονή της πλειοψηφίας των Αρμενίων στην Ελλάδα ήταν μικρής διάρκειας. Οι περισσότεροι και κυρίως τα παιδιά διοχετεύτηκαν σε άλλες χώρες με αποτέλεσμα ο αριθμός τους να μειωθεί σημαντικά. Τα χρόνια που ακολούθησαν οδήγησαν στην περαιτέρω μείωση του αρμένικου προσφυγικού πληθυσμού στη χώρα μας, με άμεση συνέπεια τη δημιουργία νέων παροικιών διεθνώς.

Ένα μεγάλο ρεύμα παλιννόστησης προς τη Σοβιετική Αρμενία, η περίφημη *perkaght* (μετανάστευση) στα 1947 περίπου, είχε ως συνέπεια να αποχωρήσουν τα 2/3 του πληθυσμού των Αρμενίων από την Ελλάδα. Έκτοτε, μέχρι και πρόσφατα, ο αριθμός τους παρέμενε σταθερός και υπολογιζόταν γύρω στις 10-12.000 άτομα. Τα τελευταία χρόνια, όμως, εξαιτίας της κατάρρευσης της Ε.Σ.Σ.Δ, των πολεμικών συρράξεων στην Μέση Ανατολή και της οικονομικής κρίσης που διέρχεται η Δημοκρατία της Αρμενίας, στον αριθμό αυτό ήρθαν να προστεθούν γύρω στους 30-35.000 μέτοικοι, οι περισσότεροι εκ των οποίων ανήκουν στην κατηγορία των οικονομικών μεταναστών (Αγαμπιτιάν, 1996).

Οι περιοχές στις οποίες εγκαταστάθηκαν οι Αρμένιοι δεν διαφέρουν από αυτές των Ελλήνων προσφύγων. Επρόκειτο για προσφυγικούς καταυλισμούς γύρω από τα μεγάλα αστικά κέντρα. Μοιράζονταν τις ίδιες δεινές συνθήκες διαβίωσης με τους Μικρασιάτες πρόσφυγες. Οι «συνοικίες των φτωχών αγγέλων», όπως τις χαρακτήρισε ο ποιητής Νικηφόρος Βρεττάκος το 1935, αποκτούν μερικές φορές και ιδιαίτερα τοπωνύμια λ.χ. Αρμενοχώρι για τις Συκίες Θεσσαλονίκης και Αρμεναίικα για τη Δουργούτη Αττικής. Συνοπτικά αναφέρουμε την παρουσία αρμένικων μικροκοινοτήτων στο Βόλο, τη Λάρισα, την Καλαμάτα, την Ξάνθη, την Αλεξανδρούπολη, την Καβάλα, το Ηράκλειο της Κρήτης, τη Θεσσαλονίκη και την Αττική (Νέος Κόσμος, Παλαιό Φάληρο, Κοκκινιά, Νίκαια και Περιστερί). Στην έρευνά μας ασχοληθήκαμε, όπως προαναφέρθηκε, με το κατεξοχήν παροικιακό κέντρο του Ν. Κόσμου (Δουργούτη).

«Η οργάνωση της ελληνικής παροικίας με κέντρο την Αττική ακολουθεί μια σταθερή και αταλάντευτη τροχιά. Η δομή της είναι σαν ένα μικρό κράτος με εξόριστες κυβερνήσεις». Οι φορείς της εξουσίας οργανώνουν την αρμένικη παροικία με βάση τις αρχές της «αυτοσυντήρησης και της αυτοδιοίκησης» σχετικά με τα εσωτερικά τους ζητήματα (εκπαιδευτικά, θρησκευτικά, οικονομικά), (Αντωνίου, 1999). Το θεσμικό πλαίσιο με το οποίο συντελούνται τα παραπάνω είναι ένα «πεπαλαιωμένο», αρμένικο, εθνικό σύνταγμα (Sahmanadrut' ium). Οι ρίζες του θα πρέπει να αναζητηθούν στον 19ο αιώνα (1863), κάτω από τη σκιά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Αγαμπατιάν, 1996).

Η πρώτη οργάνωση των Ελληνοαρμενίων δημιουργείται στη Θεσσαλονίκη, με τη συγκρότηση, το 1884, της «Εθνικής Συνέλευσης» Azkhaim Zokhov, η οποία με τη σειρά της εξέλεξε την πρώτη εξαμελή «Εθνική Επιτροπή» Azkhaim Khorhurt, που σήμερα εδρεύει στο νομό Αττικής. Αυτές οι οργανώσεις δέχονται ως ύπατο αρχηγό τους εκκλησιαστικούς άρχοντες. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες ελληνικές παροικίες υπηρετούν τον Αρχιεπίσκοπο Αρμενίων Αθηνών, ο οποίος με τη σειρά του καθοδηγείται από την Κεντρική Επιτροπή των Αρμενίων, που αποτελείται από αιρετούς αντιπροσώπους του λαού, οι οποίοι εκλέγονται ανά 4 έτη, και που δεν είναι απαραίτητα εκκλησιαστικοί (Κουγιουμτζιάν, 1993).

Ουσιαστικά, ο κύριος μοχλός άσκησης της εξουσίας, γενικά, των αρμένικων κοινοτήτων είναι τα διαφορετικά πολιτικά κόμματα. Ανά τον κόσμο εμφανίζονται τρία κόμματα: «Χαΐ Χεγαποχαγκάν Τασνακτσουκιούν» (Αρμένικη Επαναστατική Ομοσπονδία, έτος ίδρυσης 1890), «Ραμγκαβάρ Αζανταγκάν Γκουσατσουτσούν», το αστικό, φιλελεύθερο κόμμα και «Χντσάκ Χντσακιάν», κόμμα σοσιαλιστικό, με αριστερές πεποιθήσεις, το οποίο δεν

δραστηριοποιείται στον ελληνικό χώρο. Το Τασνακτσουγκιούν είναι κι αυτό σοσιαλιστικό και ελέγχει, συντηρεί και οργανώνει τις υπό μελέτη παροικίες του Ν. Κόσμου. Το Γκουσατσουτσούν ακολουθεί μια παρόμοια οργάνωση με το Τασνακτσουγκιούν, όμως δεν καθοδηγείται, όπως αυτό, από το Πατριαρχείο της Κιλικίας, αλλά από εκείνο της Αρμενίας (Αντωνίου, 1999).

Η πλειοψηφία των Αρμενίων είναι χριστιανοί ορθόδοξοι (95%), ενώ οι υπόλοιποι είναι καθολικοί και διαμαρτυρόμενοι. Η έδρα της μητρόπολης βρίσκεται στην Αθήνα, στην οδό Κριεζή 10.

Ο αρμένικος τύπος στην Ελλάδα περιλαμβάνει την ημερήσια εφημερίδα «Αζάτ Ορ» (Ελεύθερη Ημέρα), η οποία ανήκει στην Αρμένικη Ομοσπονδία, με ευρεία κυκλοφορία και στον παγκόσμιο χώρο. Επίσης, εκδίδεται η εβδομαδιαία εφημερίδα «Νορ Ασχάρ». Η Αρμένικη Εθνική Επιτροπή εκδίδει το διμηνιαίο ενημερωτικό δελτίο «Αρμένικα Χρονικά». Από το 1998 εκδίδεται ένα διμηνιαίο ελληνόγλωσσο περιοδικό με ποικίλη ύλη «Τα Αρμένικα». Στον κατάλογο των εκδόσεων της αρμένικης κοινότητας έχει προστεθεί το «Μαρζασέρ» (Φίλαθλος), ένα διμηνιαίο ενημερωτικό δελτίο της Ένωσης Αρμενίων Αθλητών Αθήνας (Αγαμπατιάν, 1996).

Αρκετά αρμένικα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια. Τα πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν στη Θεσσαλονίκη, με τη μαζική εγκατάσταση των προσφύγων του 1920-22 και έπειτα στην υπόλοιπη χώρα. Τη δεκαετία του '20 λειτουργούσαν πανελλαδικά τουλάχιστον 10 πλήρη σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και τεχνικές σχολές) με αρκετές εκατοντάδες μαθητές. Σήμερα, συνεχίζουν να λειτουργούν 3 νηπιαγωγεία, 3 δημοτικά, 1 γυμνάσιο στην Αττική, 1 «σαββατιανό» σχολείο δημοτικό στη Θεσσαλονίκη και από ένα μονοήμερο στην Αλεξανδρούπολη, την Ξάνθη, την Καβάλα και την Κομοτηνή (Χασιώτης, 1999, Αγαμπατιάν, 1994).

Νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου

Από το 1937 (Α.Ν. 818, ΦΕΚ 335/25-8-1937, άρθρο 3), ρυθμίζεται η λειτουργία του Σχολείου. Με τον 1674/86, μπορούν να αποσπώνται στα Σχολεία του Αρμένικου Κυανού Σταυρού εν ενεργεία Έλληνες εκπαιδευτικοί. Με τον 2413/97, οι Αρμένιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με ετήσιες συμβάσεις από το Ελληνικό Δημόσιο.

Ο χώρος

Το σχολείο «Λ. και Σ. Αγκοπιάν» περιλαμβάνει ένα δημοτικό και ένα νηπιαγωγείο. Στον ίδιο χώρο στεγάζεται και το γυμνάσιο των Αρμενίων της Ελλάδας «Τζεναζιάν». Βρίσκεται στην οδό Σαρκοδίνου 120, στην περιοχή του Νέου Κόσμου. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα κτίριο, το οποίο είναι ο βασι-

κός κορμός του σχολικού συγκροτήματος. Συγκεκριμένα, στο ισόγειο στεγάζονται οι τέσσερις τάξεις του και σε έναν ενιαίο χώρο συστεγάζονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο διευθυντής. Ακόμη, σε ένα ξεχωριστό γραφείο συναντά κανείς το χώρο αποθήκευσης αρχείων του δημοτικού και του νηπιαγωγείου που χρησιμοποιείται κάποιες φορές και ως γραφείο των νηπιαγωγών. Στο υπόγειο υπάρχει ένα αμφιθέατρο, το οποίο ανοίγει άλλοτε για εκδηλώσεις του σχολείου και άλλοτε για συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών. Στον πρώτο όροφο βρίσκονται οι αίθουσες διδασκαλίας της Ε' και ΣΤ' δημοτικού και της Α' γυμνασίου. Ακριβώς πάνω από το γραφείο δασκάλων είναι το γραφείο των καθηγητών και του γυμνασιάρχη. Στον τελευταίο όροφο λειτουργούν οι υπόλοιπες τάξεις του γυμνασίου.

Το νηπιαγωγείο χρησιμοποιεί ένα ανεξάρτητο κτίριο, στο προαύλιο του σχολικού συγκροτήματος. Αυτό αποτελείται από δύο αίθουσες διδασκαλίας, διαρρυθμισμένες ανάλογα, αφού φέτος είναι η πρώτη φορά που λειτουργούν δύο τμήματα, ένα για τα νήπια και ένα για τα προνήπια, και από ένα χώρο για την καθαριότητα των μαθητών. Μια εξωτερική κλίμακα οδηγεί στον όροφο επάνω ακριβώς από το νηπιαγωγείο. Εκεί υπάρχει ένα ειδικά διαμορφωμένο κιόσκι με παιδική χαρά, στο οποίο γίνεται το διάλειμμα κατά τους ζεστούς μήνες. Τον υπόλοιπο χρόνο χρησιμοποιείται το ίδιο προαύλιο για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου. Κάτω από το νηπιαγωγείο οδηγείται κανείς σε ένα εντευκτήριο και σε μια επιπλέον αυλή με αθλητικές εγκαταστάσεις (μπάσκετ, βόλει), στην οποία γυμνάζονται οι μαθητές τις αντίστοιχες ώρες του προγράμματος σπουδών. Εξωτερικά όλο το συγκρότημα περιβάλλεται από υψηλούς τοίχους για την προστασία των μαθητών.

Το Πρόγραμμα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια

Το Νηπιαγωγείο

Στο Νηπιαγωγείο, εκτός από το καθιερωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που είναι εγκεκριμένο από το ΥΠΕΠΘ, διδάσκονται η ανάγνωση και γραφή της αρμένικης γλώσσας. Αυτή η πρώιμη εισαγωγή φαίνεται να βοηθάει στην ευχερέστερη εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής στα ελληνικά, σύμφωνα και με την αρχή της κοινής, υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, στην οποία κάναμε αναφορά παραπάνω. Η μέθοδος διδασκαλίας της αρμένικης γλώσσας είναι η Ολική (Méthode Globale), και τα εγχειρίδια προέρχονται από τη Γαλλία. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών: «... η εκμάθηση της αρμένικης γλώσσας από τόσο μικρή ηλικία δεν βασίζεται πάνω σε κάποια θεωρητικά δεδομένα, αλλά περισσότερο στην εμπειρία μας, εδώ και στο εξωτερικό, που όλα αυτά τα χρόνια μας έχει δείξει ότι έτσι διευκολύνεται το

παιδί στην εκμάθηση και της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό, αφού δεν «μπερδεύει» τις δύο γλώσσες, ίσα-ίσα η μία διευκολύνει την άλλη...»². Πρόκειται για μια απλοϊκή επίκληση της αρχής της αλληλεξάρτησης από την εκπαιδευτικό, η οποία δεν είχε το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για να στηρίξει τη θέση της πάνω σε μία θεωρία. Η εμπειρία της, ωστόσο, την καθοδήγησε σε ένα ασφαλές, παιδαγωγικό συμπέρασμα.

Το Δημοτικό Σχολείο

Το Δημοτικό Σχολείο ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών που είναι εγκεκριμένο από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και είναι όμοιο με αυτό που λειτουργεί σε όλα τα σχολεία. Αυτή η απόφαση κατοχυρώνεται νομοθετικά με το Α.Ν.818 στο Φ.Ε.Κ.335/25.08.37. Παράλληλα διδάσκονται: 8-10 ώρες Αρμένικα, σε κάθε τάξη, που μοιράζονται σε:

- Αρμένικη Γλώσσα
- Αρμένικη Ιστορία και Τέχνη
- Αρμένικη Γεωγραφία
- Θρησκευτικά
- Επίσης στο μάθημα της Μουσικής, διδάσκονται αρμένικα τραγούδια

Ειδικότερα:

- στη Γεωγραφία, διδάσκεται η Γεωγραφία της ιστορικής Αρμενίας
- στην Ιστορία, ακολουθείται η χρονολογική λογική της ελληνικής ιστορίας, με τα γεγονότα που διαδραματίζονται στην Αρμενία
- στα Θρησκευτικά, διδάσκεται το αρμένικο, ορθόδοξο δόγμα και
- στη Γλώσσα, δεν ακολουθείται κάποιο πάγιο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει κάθε χρόνο σχετικά, σε συνδυασμό με την επιλογή των κατάλληλων εγχειριδίων και του αντίστοιχου διδακτικού υλικού. Σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιείται η διεθνής εμπειρία σχετικά με την αρμενόγλωσση εκπαίδευση, ιδίως των ειδικών εκπαιδευτικών κέντρων της Βηρυτού, της Γαλλίας και των ΗΠΑ. Η μέθοδος που εφαρμόζεται για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή.

Τα σχολικά εγχειρίδια προέρχονται, ως επί το πλείστον από το εξωτερικό, κυρίως από τη Βηρυτό, όπου ζει η σημαντικότερη παροικία των Αρμενίων. Άλλα εγχειρίδια έρχονται από την Γαλλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Τελευταία, γίνεται μια προσπάθεια συγγραφής εγχειριδίων για τη διδασκαλία της αρμένικης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από Ελληνο-αρμένιους εκπαιδευτικούς.

2. Από απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη με Αρμένια εκπαιδευτικό του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί

Στο Σχολείο εργάζονται πέντε μόνιμοι Έλληνες εκπαιδευτικοί, που έχουν διατεθεί από το Υπουργείο, καθώς και τρεις Αρμένιοι. Ενώ η κατάρτιση των Ελλήνων είναι η ίδια με ό,τι ισχύει σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Α' θμιας Εκπαίδευσης, για τους Αρμένιους δεν ισχύει το ίδιο. Οι τελευταίοι μπορεί να είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών ή άλλων Τμημάτων ελληνικών ή ξένων Α.Ε.Ι., ενώ πρέπει ταυτόχρονα να πιστοποιούν την άριστη γνώση της αρμένικης γλώσσας με φοίτηση σε αρμένικο κολέγιο. Μόνο με τον τρόπο αυτό θεωρούνται ικανοί για να διδάξουν στα σχολεία την αρμένικη γλώσσα.

Οι μαθητές

Τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τον συνθέτουν:

- Ελληνοαρμένιοι, τέταρτης γενιάς, με δύο γονείς Αρμένιους, που μιλούν στο σπίτι την αρμένικη γλώσσα ή την ελληνική ή και τις δύο
- Ελληνοαρμένιοι, παιδιά μικτών γάμων, τα οποία δεν μιλούν αρμένικα στο οικογενειακό περιβάλλον
- Πρόσφυγες και οικονομικοί μετανάστες, που ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα, οι οποίοι μιλούν κατά κανόνα μόνο αρμένικα, αλλά την ανατολική διάλεκτο. Η προέλευση των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση διαφέρει, σε αυτό το χρονικό εύρος. Τη δεκαετία του '80 προέρχονταν κυρίως από την Μ. Ανατολή. Σήμερα οι περισσότεροι είναι από την π. Σοβιετική Ένωση, από τη Δημοκρατία της Αρμενίας. Οι πίνακες 2 και 3 μας δίνουν μία συνολική εικόνα για το μαθητικό πληθυσμό και την προέλευσή του.

Παρατηρούμε ότι στη διάρκεια της εικοσαετίας, που καλύπτουν τα στοιχεία μας, υπάρχει μία διαρκής μετακίνηση μαθητών, διαφόρων εθνικοτήτων, από και προς το σχολείο. Πρόκειται για μέτοικους, οι οποίοι παραμένουν προσωρινά στην Ελλάδα, περιμένοντας τη βίζα για Η.Π.Α., Καναδά ή Αυστραλία. Είναι αναμενόμενο οι πληθυσμοί αυτοί να μην έχουν σημαντικές προσδοκίες για τη σταδιοδρομία των παιδιών τους μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, ο συνυπολογισμός του ποσοστού επιτυχίας των παιδιών αυτών στο συνολικό ποσοστό του σχολείου θα αδικούσε το τελευταίο. Για να είμαστε πιο αντικειμενικοί, λάβαμε περισσότερο υπόψη μας τους μαθητές που προέρχονται από ελληνο-αρμένικες οικογένειες, καθώς και αυτούς, οι οικογένειες των οποίων έχουν μια μακροπρόθεσμη προοπτική εγκατάστασης στη χώρα.

Για τους μαθητές αυτούς, οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι έχουν μια επιτυχή πορεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ότι πολλοί από αυτούς καταφέρνουν να εισέλθουν, έπειτα από τις καθιερωμένες εξετά-

σεις και στην Τριτοβάθμια. Ποσοτικά αξιόπιστες πληροφορίες έχουμε μέχρι και το Γυμνάσιο, αφού το σύνολο σχεδόν των μαθητών του Δημοτικού συνεχίζει και στο Γυμνάσιο, που στεγάζεται στον ίδιο χώρο. Κατά συνέπεια, μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι όλοι σχεδόν οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου ολοκληρώνουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οι πληροφορίες μας για το Λύκειο προέρχονται, όπως είπαμε, από τις μαρτυρίες των γονέων και των εκπαιδευτικών. Όλοι συμφωνούν ότι τα ποσοστά σχολικής διαρροής στη βαθμίδα αυτή είναι πολύ χαμηλά και σύμφωνα με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, δεν διαφοροποιούνται από τον εθνικό μέσο όρο.

Σχολικό Έτος	Ισάν	Ιράκ	Αρμενία	Συρία	Αργεντινή	Καναδάς	Λίβανος	ΗΠΑ	Τουρκία	Κενό*	Σύνολο
1980-81	3	0	1	0	0	2	6	1	5	4	22
1981-82	1	0	1	0	0	2	8	0	5	11	28
1982-83	2	0	1	0	0	2	8	2	6	6	27
1983-84	2	0	2	0	0	4	10	1	7	5	31
1984-85	1	0	2	1	0	2	9	1	6	7	29
1985-86	1	0	2	1	0	2	9	1	6	8	30
1986-87	0	0	0	0	0	4	10	1	3	11	29
1987-88	0	0	0	0	0	3	10	0	1	8	22
1988-89	0	0	0	0	0	4	9	0	1	9	23
1989-90	1	0	0	1	0	2	8	0	0	10	22
1990-91	0	0	0	1	0	2	5	0	0	8	16
1991-92	5	5	0	0	0	0	0	0	0	6	16
1992-93	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	18
1993-94	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	33
1994-95	5	0	15	1	1	1	3	0	0	5	31
1995-96	4	2	17	1	1	0	0	0	0	9	34
1996-97	2	0	19	3	0	0	0	0	0	2	26
1997-98	2	1	14	4	1	1	1	0	0	2	26
1998-99	2	0	11	4	1	0	0	0	0	0	18
1999-00	2	0	11	5	0	0	0	0	0	0	19
2000-01	0	0	7	5	0	0	0	0	0	11	23
2001-02	1	0	11	6	2	0	0	0	0	0	20

Πίνακας 2: Προέλευση μεταναστών μαθητών «Αγκοπιάν»

* Στα μαθητολόγια δεν αναφέρεται η χώρα προέλευσης

	Σχολικό έτος																					
	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-01	2001-02
Μετανά- στες	22	28	27	31	29	30	29	22	23	22	16	16	18	33	31	34	26	26	18	19	23	20
Γηγενείς	86	87	93	90	91	77	68	62	67	61	57	75	76	77	77	84	79	69	67	67	77	67
Σύνολο	108	118	120	121	120	107	97	84	90	83	73	91	94	110	108	115	105	95	85	86	100	87

Πίνακας 3: Γηγενείς και μετανάστες μαθητές του «Αγκοπιάν»

Συζήτηση ευρημάτων – Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι στα περιορισμένα πλαίσια μιας δημοσίευσης είναι αδύνατο να παρουσιάσουμε, με λεπτομερή τρόπο, την ανάλυση των ευρημάτων της εξάμηνης, σχεδόν, μελέτης μας. Περιοριζόμαστε, κατά συνέπεια, στα πλέον σημαντικά και χαρακτηριστικά σημεία, που σχετίζονται άμεσα με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

- Το Δημοτικό Σχολείο Αρμενοπαίδων «Αγκοπιάν» συγκεντρώνει έναν πληθυσμό που δεν είναι γλωσσικά ομοιογενής, τόσο σε ό,τι έχει σχέση με τη γνώση της ελληνικής όσο και της αρμένικης γλώσσας. Στην αφετηρία των σπουδών τους στο σχολείο, οι μικροί μαθητές, αρμένικης καταγωγής, ανάλογα με την προέλευσή τους, έχουν ως πρώτη γλώσσα τα ελληνικά ή τα αρμένικα ή ενδεχομένως και κάποια τρίτη γλώσσα. Στο τέλος του Δημοτικού, όμως, το επίπεδο είναι σαφώς πιο ομογενοποιημένο, αφού οι μαθητές μιλούν σχεδόν, εξίσου καλά αρμένικα και ελληνικά. Το επίπεδο στα αρμένικα είναι πολύ ικανοποιητικό και για τις δύο κατηγορίες.
- Το επίπεδο των γηγενών, αρμενίων μαθητών στα ελληνικά δεν υστερεί σε σχέση με το αντίστοιχο των συνομηλίκων τους που φοιτούν στα Δημόσια Σχολεία. Αντίθετα, οι μέτοικοι έχουν αποκτήσει ένα μέτριο επίπεδο στην ελληνική γλώσσα, τουλάχιστον όσον αφορά την ακαδημαϊκή εκμάθησή της. Η συνέχιση της φοίτησης των μαθητών στο Γυμνάσιο βελτιώνει περαιτέρω το επίπεδό τους. Ωστόσο, η επιτυχής εκπαιδευτική πορεία τους στην ελληνική εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το προσδόκιμο παραμονής στη χώρα μας, αφού πολλές οικογένειες προσφύγων αντιμετωπίζουν την Ελλάδα ως έναν «διαμετακομιστικό σταθμό», στη μετακίνησή τους προς μία άλλη χώρα. Στις περιπτώσεις αυτές η αρμένικη γλώσσα λειτουργεί ως «διαβατήριο» για τη νέα χώρα υποδοχής, όπου θα αναζητηθούν και πάλι τα μέλη της παροικίας.

- Γενικά, η επιτυχία των μαθητών στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν διαφέρει σημαντικά από τον εθνικό μέσο όρο. Οι Αρμένιοι μαθητές συνεχίζουν στο Λύκειο, όπου τα ποσοστά εγκατάλειψης είναι χαμηλά.
- Η σύντομη και επιτυχής εκμάθηση της αρμένικης γλώσσας οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, σε δύο καθοριστικούς παράγοντες: α. την πρώιμη έναρξη εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής και β. στην επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθείται.
- Η πρώτη ή μητρική γλώσσα των παιδιών αξιοποιείται μέσα από τις μεταγλωσσικές ικανότητες για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.
- Αυτή η ισορροπημένη διγλωσσία των Αρμένιων μαθητών τους διευκολύνει στην ευχερέστερη εκμάθηση και άλλων γλωσσών, με αποτέλεσμα να συναντάμε αρκετούς πολύγλωσσους στους κόλπους της παροικίας.
- Δυστυχώς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τις απαιτήσεις ενός σχολείου με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και πολυπολιτισμική σύνθεση, όπως το Σχολείο Αρμενοπαίδων.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι:

- Η πολυπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου, αλλά και οι νέες απαιτήσεις μέσα στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης νομιμοποιεί το αίτημα για δίγλωσσα προγράμματα σπουδών, που θα προωθούν την «αθροιστική διγλωσσία» ή «πολυγλωσσία».
- Το παράδειγμα, ωστόσο, της Αρμένικης Εκπαίδευσης, παρά τα εμφανή πλεονεκτήματα, χρήζει περαιτέρω ερευνητικής προσπάθειας.
- Ειδικότερα, θα πρέπει να «μετρήσουμε», όσο πιο αξιόπιστα μπορούμε, το βαθμό γνώσης των δύο γλωσσών.
- Οι επιτυχείς σταδιοδρομίες των αποφοίτων του, όπως αυτές μας αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις, παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αλλά χρειάζεται συστηματικότερη, ποσοτική τεκμηρίωση και παρακολούθηση της πορείας τους στην Δευτεροβάθμια, καθώς και των ποσοστών επιτυχίας τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από μια μακροχρόνια έρευνα, προκειμένου να αποφανθούμε για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου.
- Το ιδεολογικό παράδειγμα του σχολείου, με την επιμονή στην επιτυχή ένταξη στην ελληνική κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή, αλλά ταυτόχρονα την άρνηση της αφομοίωσης, μέσα, όμως, από τη συντήρηση μιας δομής αμιγώς εθνικής, χωρίς να είναι ήσσονος σημασίας, δεν μας απασχόλησε στη μελέτη αυτή και επομένως δεν το σχολιάζουμε. Απαιτεί, ωστόσο, μια ενδελεχή διερεύνηση και ανάλυση, με κριτήρια κοινωνιολογικά, πολιτικά και παιδαγωγικά.

- Στο παραπάνω πλαίσιο έρευνας εντάσσεται και η συζήτηση για την ηθική νομιμοποίηση της σφυρηλάτησης και διατήρησης της εθνικής συνοχής μέσα από αμφισβητήσιμα, παιδαγωγικώς, κειεύσματα, όπως είναι αυτό της αντεκδίκησης.
- Θεωρούμε ότι δεν έχουμε πεισθεί για τη δυνατότητα γενίκευσης, συνολικά, του μοντέλου σε άλλες μειονότητες, τα χαρακτηριστικά των οποίων διαφέρουν από αυτά των Ελληνο-αρμενίων. Επιμέρους στοιχεία, ωστόσο, θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα, είτε ως ενίσχυση θεωρητικών προτάσεων (π.χ. των απόψεων του Cummins), είτε ως παιδαγωγικό παράδειγμα, ιδιαίτερα σε μορφές μη θεσμικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Αγαμπατιάν, Σ., (1996), *Οι Αρμένιοι*, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος)
- Αγαμπατιάν, Σ., (1994), *Τα αρμένικα σχολεία στην Ελλάδα*, in: *Αρμένικα*, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος, τ. 14-17)
- Αντωνίου, Π., (1999), *Το αρμένικο όραμα της επιστροφής: Μνήμη προσανατολισμένη στο μέλλον*, (Αθήνα: Αλεξάνδρεια & Εταιρεία αξιοποίησης και διαχείρισης περιουσίας Πανεπιστημίου Αιγαίου)
- Βακαλιός, Θ., (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Beck, U., (1998), *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*, (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, σειρά Αναστοχασμός)
- Christian, D., (1994), *Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages*, (Santa Cruz CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning)
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, (Αθήνα: Μεταίχμιο - Επιστήμες)
- Λαμιανάκης, Μ., (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Δράκος, Γ., (1998), *“Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*, (Αθήνα: Εκδ. “Περιβολάκι” & Ατραπός)
- Δράκος, Γ., Νικολάου, Γ., (2001), *«Δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παλιννοστούντων μαθητών»*, in: *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (Ιωάννινα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ. 14)
- Fishman, J.A., (1972), *The sociology of Language*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley)
- Fishman, J.A., (1976), *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley)

- Grosjean, F., (1982), *Life with two languages*, (Harvard)
- Ινστιτούτο Ζοριάν Μασσαχουσέτης ΗΠΑ, (1984), *Οι Αρμένιοι: το Έθνος*, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος)
- Καψάλης, Γ., (1996), *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία (Σχολικά εγχειρίδια, γλωσσική επιμόρφωση, προοπτική)*, (Αθήνα: Gutenberg)
- Κοσσυβάκη Φ. (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής πράξης*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Κουγιουμτζιάν, Γκ., (1993), *Δεκαετία της νέας και εβδομηντακονταετία της παλιάς εκκλησίας του Αγίου Γκαραμπέτ του Φιξ*, (Αθήνα: αυτοέκδοση)
- Lahire, B. (1998), *La réussite scolaire en milieux populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, in : *Revue Ville – École – Intégration*, v. 114, septembre 1998
- Lambert, Wallace A., (1975), *Culture and language as factors in learning and education*, in *Education of Immigrant Students*, (Toronto: A. Wolfgang, Ontario Institute for Studies in Education)
- Μάρκου, Γ., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας - Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ., (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ)
- Μάρσαλ, Λ., Γουόκερ, Τζ.-Κρ., (1983), *Οι Αρμένιοι*, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος, επανέκδοση)
- Μπαρτικιάν, Χ.Μ., (1991): *Ελληνισμός και Αρμενία*, (Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν)
- Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα)
- Νικολάου, Γ. κ.ά. (2001), «Συνεργατική Μέθοδος εξ αποστάσεως κατάρτισης Δασκάλων από την π. Σοβιετική Ένωση στη Δημοουργική Απασχόληση παιδιών και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», (Έρευνα - συλλογική έκδοση), (Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού)
- Νικολάου, Γ., (2001), «Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό», στον *Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο του Δασκάλου)*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)
- Νικολάου, Γ. (2000), «Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το Σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου», (Ρέθυμνο: Πρα-

- κτικά Διεθνούς Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», 6-8/10/2000).
- Νικολάου, Γ., Αναστασιάδης, Π., (2001), «Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον», (Ιωάννινα: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 2-6 Μαΐου 2001)
- Νικολάου, Γ., Σακελλαροπούλου, Ε., (2001), «Δίγλωσσα Σχολικά Προγράμματα και Γλωσσική Ευαισθητοποίηση των Μαθητών: Προς μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών», Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Ναύπλιο, Νοέμβριος 2001 (Πρακτικά υπό δημοσίευση)
- Otheguy, R. και Otto, R., 1980, Ovando, C.J., 1990, στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Reich, H., (1995), «Ευρωπαϊκή» και «Διαπολιτισμική» Εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι., (Ρέθυμνο: Ζ' Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 3-5 Νοεμβρίου 1995)
- Reich, H. H., (1995), *L' éducation interculturelle en Allemagne*, in *Migrant-formation*, (Paris: n. 102, Septembre 1995)
- Reich, H., (1994), *Intercultural Education in Germany*, in "European Journal of Intercultural Studies", vol. 4, 3/1994
- Ruiz, R., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Σκούρτου, Ε., (επιμέλεια), (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Νήσος)
- Skutnabb Kangas T., (1997), *Πολυγλωσσία και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων*, in «Δελτίο Θυέλλης», (Αθήνα: τ. 19)
- Skutnabb-Kangas, T., (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, (Clevedon: Multilingual Matters).
- Skutnabb-Kangas T., Toukoumaa P., (1976), *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio - cultural situation in the migrant family*, (Helsinki: The Finish National Commission for UNESCO)
- Snow, M.A., στο: Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, H.T., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).

- Trueba, Henry T., ed., (1979), *Culture and the Bilingual Classroom*, (Urbana, IL: Midwest Organization for Materials Development)
- Τριάρχη-Herrmann, B., (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*, (Αθήνα: Gutenberg)
- Χασιώτης, Ι.Κ., (1995), *Οι Αρμένιοι της Ελλάδας: Ιστορία, οργάνωση, ιδεολογία, κοινωνική οργάνωση*, in: ΙΣΤΩΡ, 8, 85-112
- Χασιώτης, Ι.Κ., (1999), *Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος*, (Θεσσαλονίκη: Μακεδονία 3-5)
- Χασιώτης, Ι.Κ., (1999), *Οι Αρμένιοι της Ελλάδας*, (Θεσσαλονίκη, Μακεδονία)
- Χρυσοφίδης Κ. (1996), *Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, (Αθήνα: Gutenberg)
- Ψημμένος, Ιορ., (1995), *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα*, (Αθήνα Εκδόσεις Glory-Book-Παπαζήσης)