



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θέμα Διπλωματικής Εργασίας

***«Γλωσσικές επιλογές αλλοδαπών
γονέων: Περίπτωση Αλβανών δεύτερης
γενιάς»***

Παγούνα Όλγα (Α.Μ.: 379)

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Νικολάου
Μέλη επιτροπής: Γεώργιος Καψάλης
Σπυρίδων Σούλης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ-ABSTRACT	4
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αντικείμενο και στοχοθεσία έρευνας	
1.1. Αντικείμενο έρευνας.....	10
1.2. Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	11
1.3. Επιστημονική αξία έρευνας.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μετανάστευση	
2.1. Μετανάστευση στην Ελλάδα.....	12
2.2. Μετανάστες δεύτερης γενιάς.....	14
2.3. Μετανάστες δεύτερης γενιάς και ενσωμάτωση.....	16
2.4. Παρουσία Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Γλώσσα	
3.1. Ορισμός και σημασία «γλώσσας».....	21
3.2. «Πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα.....	22
3.5. Συγκριτική παρουσίαση της «πρώτης», «δεύτερης» και «ξένης» γλώσσας.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: «Διγλωσσία»	
4.1. Διασαφήνιση του όρου «Διγλωσσία».....	25
4.2. Μορφές Διγλωσσίας.....	27
4.2.1. Μορφές διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	28
4.2.2. Μορφές διγλωσσίας με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.....	29
4.2.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια.....	29
4.2.4. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχό-κοινωνικό-γλωσσικά κριτήρια.....	31
4.2.5. Άλλες μορφές διγλωσσίας.....	32
4.3. «Ατομική» και «κοινωνική» διγλωσσία.....	32
4.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα διγλωσσίας.....	33
4.5. Η περίπτωση της Ελλάδας: ατομική χωρίς κοινωνική διγλωσσία.....	35

4.6. Γλωσσική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	36
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική υποχώρηση

5.1. Γλωσσική επιλογή και γλωσσική χρήση σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα.....	38
5.2. Παράγοντες που επιδρούν στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας.....	41
5.3. Παράγοντες που επιδρούν στην υποχώρηση της μητρικής γλώσσας.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: «Στάσεις», «Στερεότυπα», «Προκαταλήψεις»

6.1. Ορισμοί «Στάσεις», «Στερεότυπα», «Προκαταλήψεις».....	50
6.2. «Στάσεις» απέναντι στη γλώσσα.....	51
6.3. «Στερεότυπα» απέναντι στη γλώσσα.....	53
6.4. «Προκαταλήψεις» απέναντι στη γλώσσα.....	56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Μεθοδολογία

7.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	60
7.2. Πληθυσμός και δείγμα έρευνας.....	61
7.3. Η ποιοτική έρευνα.....	63
7.4. Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....	64
7.4.1. Θεματικοί άξονες συνέντευξης.....	66
7.4.2. Η διεξαγωγή της συνέντευξης.....	66
7.5. Η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης.....	68

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....84

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....89

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....92

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΙΑ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις γλωσσικές επιλογές και τις γλωσσικές αντιλήψεις των αλλοδαπών γονέων γύρω από τη διγλωσσία των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των γονέων στο θέμα των γλωσσών, οι οποίες τους ωθούν στις γλωσσικές τους επιλογές, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση που έχει η ευρύτερη κοινωνία. Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η χρήση του ποιοτικού μεθοδολογικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης σε Αλβανούς γονείς που έχουν τουλάχιστον δέκα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα.

Από την έρευνα προκύπτει ότι η ελληνική γλώσσα έχει κυριαρχήσει στην πλειοψηφία των περιπτώσεων στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, τα οποία αναπτύσσουν μια διγλωσσία κυρίαρχη προς την ελληνική γλώσσα σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ακόμη η είσοδος των παιδιών στο ελληνικό σχολείο, καθώς και η άποψη των γονέων για το κοινωνικό κύρος των γλωσσών φαίνεται να έχουν επηρεάσει τις γλωσσικές επιλογές των γονέων. Τέλος, από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκαν θέματα ρατσισμού σε μεγάλο μέρος του δείγματος.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικές επιλογές, αλλοδαποί γονείς, Αλβανοί δεύτερης γενιάς, διγλωσσία, πρώτη γλώσσα, δεύτερη γλώσσα, γλωσσική υποχώρηση, γλωσσική υποχώρηση.

Abstract

This paper explores the language choices and linguistic perceptions of foreign parent about their children's bilingualism. More specifically, the purpose of the research is to highlight the parents' perceptions of the language, which motivate them in their language choices, taking into account the impact of the wider society. In order to conduct the research it was chosen to use the qualitative methodological tool of the semi-structured interview with Albanian parents who have at least 10 years of residence in Greece.

This research shows that Greek language has dominated the majority of cases in the communication between parents and children, which develop a bilingualism that is dominant to the Greek language to a greater or lesser extent. Even the children's entrance to the Greek school, as well as the parents' view of the social status of languages, seem to have influenced the parents' language choices. Finally, interviews revealed racist issues in many families of the sample.

Keywords: linguistic choices, foreign parents, Albanians of second generation, bilingualism, first language, second language, language maintenance, language reduction.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές του 1990, η Ελλάδα λόγω της διέλευσης και διαμονής μεταναστών σ' αυτή, μετατρέπεται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Όλη αυτή η μετανάστευση προς τον ελληνικό χώρο, δημιούργησε νέα δεδομένα στο συνολικό πληθυσμό της χώρας και κατ' επέκταση προκάλεσε αλλαγές και στο μαθητικό κόσμο, όπου ξαφνικά συνυπήρχαν παιδιά διαφορετικής εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς. Όλες αυτές οι αλλαγές στο πληθυσμό της χώρας θέτουν την Ελλάδα μπροστά σε μια εντελώς νέα πραγματικότητα, όπου προκύπτουν ζητήματα και προβλήματα με κεντρικό πυλώνα το ζήτημα επαφής των γλωσσών και των πολιτισμών. Η αντιμετώπιση, ωστόσο, που θα έχουν οι γονείς απέναντι στο ζήτημα των δύο γλωσσών θα καθορίσει αν τα παιδιά τους θα είναι μονόγλωσσα ή δίγλωσσα. Ειδικά όταν γίνεται λόγος για δίγλωσσες οικογένειες, γίνεται αντιληπτό ότι οι γλωσσικές επιλογές των γονέων, αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την πορεία που θα ακολουθήσουν τα παιδιά τους απέναντι στις δύο γλώσσες.

Το ενδιαφέρον για τη μελέτη οικογενειών αλβανικής καταγωγής προέκυψε αρχικά από την καταγωγή της μητέρας μου από την Αλβανία. Όντας ένα παιδί γεννημένο στην Ελλάδα και με τον ένα εκ των δύο γονέων Έλληνα, δεν είχα ποτέ την ευκαιρία να γνωρίσω την αλβανική γλώσσα από την οικογένειά μου κατά τα παιδικά χρόνια, παρά το γεγονός ότι ήταν η πρώτη γλώσσα της μητέρας μου. Αυτό το γεγονός τροφοδότησε την επιθυμία και την περιέργεια μου μεγαλώνοντας να αναζητήσω λόγους και αιτίες που οι οικογένειες αλλοδαπών γενικότερα οδηγούνται στη γλωσσική διατήρηση ή τη γλωσσική υποχώρηση αντίστοιχα. Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν αυτούς τους γονείς στο να μεταδώσουν ή όχι στα παιδιά τους την μητρική τους γλώσσα; Ποιοι είναι οι λόγοι που αποτρέπουν ένα γονιό να μάθει μια γλώσσα στα παιδιά του; Ποιος είναι ο ρόλος της κοινωνίας στην απόφαση που παίρνουν οι αλλοδαποί γονείς;

Η διερεύνηση των γλωσσικών επιλογών οικογενειών αλβανικής καταγωγής, η οποία επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα, μου έδωσε τη δυνατότητα να μιλήσω με γονείς που ανήκουν στην πολυπληθέστερη μεταναστευτική ομάδα στην Ελλάδα. Καρπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η κατανόηση της ανάγκης για διερεύνηση των γλωσσικών κοινοτήτων που διαμορφώνουν γλωσσικές επιλογές και μ' αυτό τον

τρόπο μπορούν να συνεισφέρουν στη προστασία των γλωσσών και των πολιτισμών. Ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουμε τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων των μαθητών μας, έτσι ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να φανερώσουμε το ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό τους φορτίο που αυτοί οι άνθρωποι κουβαλάνε.

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Γεώργιο Νικολάου για την συνεχόμενη βοήθειά του. Η καθοδήγησή του πάνω στην συγκεκριμένη έρευνα, οι παρατηρήσεις του, καθώς και η εποικοδομητική συνεργασία μας υπήρξαν καίριες για την πορεία και ολοκλήρωση της εργασίας μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα όλους τους Αλβανούς γονείς, οι οποίοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα. Τους ευχαριστώ ιδιαίτερα για την απόλυτη εμπιστοσύνη που μου έδειξαν καθώς και για την προθυμία τους να καταθέσουν τα βιώματα, τις εμπειρίες, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους. Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλους τους φίλους και τις φίλες για τη συμπαράστασή τους και για την ενθάρρυνση που μου προσέφερε ο καθένας με τον τρόπο του. Πάνω απ' όλα είμαι ευγνώμων στους γονείς μου, καθώς και στον αδερφό μου, για την ολόψυχη αγάπη και υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια σε κάθε μου βήμα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μεγάλη διέλευση ομογενών και αλλοδαπών μεταναστών στον ελληνικό χώρο από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, προκάλεσε πολλές αντιδράσεις και προβληματισμούς. Εκ των κυριότερων θεμάτων που ανέκυψαν ήταν, πως όλοι αυτοί οι μετανάστες θα ενσωματωθούν και θα αφομοιωθούν από την κοινωνία μας, με πιο συγκεκριμένη περίπτωση αυτή των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Αυτό που κατευθύνει στην ουσία τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της μετανάστευσης, είναι η διαδικασία αφομοίωσης των μεταναστών της πρώτης και δεύτερης γενιάς που αποτελούν μια ομογενή ομάδα με μεγάλη γεωγραφική και ενδοεπαγγελματική κινητικότητα. Πολλά από τα παιδιά των μεταναστευτικών οικογενειών φοιτούν πλέον στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αρχίζουν να εισέρχονται σιγά σιγά στην αγορά εργασίας.

Όπως αντιλαμβανόμαστε, η διαφορετικότητα που παρουσιάζουν οι μετανάστες σε οικονομικά και κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά, καθώς και τα προβλήματα που δημιουργούνται στον εκπαιδευτικό χώρο λόγω των νέων αναγκών που προκύπτουν, καθιστούν τους μετανάστες δεύτερης γενιάς πολύ σημαντικό στοιχείο προσδιορισμού της κοινωνικής συνοχής. Σύμφωνα με έρευνα των Τσιτσελίκη και Χριστόπουλο (1997), τις τελευταίες δεκαετίες στον ελληνικό χώρο, η γλωσσική και πολιτιστική αφομοίωση των αλλοδαπών, που αποτελούν τις περισσότερες δίγλωσσες ομάδες, οδήγησε στη μείωση του ποσοστού παρουσίας τους σε ποσοστό χαμηλότερο του 4%. Καθώς λοιπόν, οι μειονοτικές γλώσσες που συναντώνται στην Ελλάδα συσχετίζονται μέσω των διμερών σχέσεων με τα γειτονικά κράτη, τα οποία διαχειρίζονται την ύπαρξη αυτών των γλωσσών ανάλογα με την πολιτική που ακολουθούν, εσωτερική ή εξωτερική, μπορούν να οδηγήσουν στη συρρίκνωση ή στην προαγωγή τους αντίστοιχα.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, την σημασία μελέτης των συναισθημάτων και προσδοκιών των αλλοδαπών οικογενειών. Ειδικά εκείνων των μεταναστών που είτε γεννήθηκαν είτε ήρθαν σε μικρή ηλικία εδώ πέρα, παρακολούθησαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εργάζονται στον ελληνικό χώρο. Κατά πόσο αυτοί οι άνθρωποι αισθάνονται διαφορετικοί πολιτισμικά ή γλωσσικά, ακόμη και αν κατευθύνονται από τις ίδιες φιλοδοξίες και στόχους με Έλληνες συνομηλίκους τους που ανήκουν στην ίδια κοινωνική διαστρωμάτωση μ' αυτούς; Κατά πόσο ο πολιτισμός και η γλώσσα που φέρουν οι γονείς τους από την πατρίδα τους και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητάς τους, αποτελούν εμπόδιο ή κινητήρια δύναμη για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξή τους; Με βάση μελέτες που έχουν γίνει πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, βλέπουμε ότι οι αυξημένες ανάγκες της δεύτερης γενιάς μεταναστών για την ενσωμάτωση και αφομοίωσή τους από την ελληνική κοινωνία, η ύπαρξη του κινδύνου μειονεκτικής μεταχείρισης και αποκλεισμού τους από αυτήν, λόγω της εθνικότητας τους ή της θρησκείας τους, η χαμηλού κύρους γλώσσα τους, ο βαθμός επιπολιτισμού των γονέων αλλά και των ιδίων, ωθούν υποσυνείδητα αυτή τη γενιά των μεταναστών τόσο σε γλωσσικές όσο και σε πολιτισμικές αλλαγές.

Η έρευνα που ακολουθεί έχει ως στόχο την καταγραφή της γλωσσικής και της πολιτισμικής συμπεριφοράς των Αλβανών μεταναστών δεύτερης γενιάς στην πόλη των Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα επιχειρείται να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό η

γενιά αυτή διατηρεί τη γλώσσα αλλά και πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσής της και ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση αυτής της συμπεριφοράς.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται η έρευνα μας και χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το αντικείμενο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, καθώς και η επιστημονική αξία την οποία θεωρούμε ότι έχει η έρευνα. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και έπειτα, αποσαφηνίζεται η έννοια της «δεύτερης γενιάς των μεταναστών» και περιγράφονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο στάδιο της ενσωμάτωσής και αφομοίωσής τους από την ελληνική κοινωνία. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται επίσης αναφορά σε σχετικές έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τα θέματα της διατήρησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της γλώσσας, δίνονται οι ορισμοί της «πρώτης», «δεύτερης» και «ξένης» γλώσσας, αλλά γίνεται και μια συγκριτική παρουσίαση αυτών των τριών εννοιών. Στο τέταρτο κεφάλαιο διερευνάται το φαινόμενο της διγλωσσίας (μορφές διγλωσσίας, διάκριση σε ατομική και κοινωνική), τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτής, καθώς και η γλωσσική εκπαιδευτική πραγματικότητα που υπάρχει στην Ελλάδα αυτή την στιγμή.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της γλωσσικής διατήρησης και της γλωσσικής υποχώρησης, αλλά και στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση ή την υποχώρηση της μητρικής των αλλοδαπών αντίστοιχα. Στο έκτο κεφάλαιο, δίνεται ένας λεπτομερής ορισμός στις έννοιες «στάσεις», «στερεότυπα» και «προκαταλήψεις», αλλά και η σημασία αυτών απέναντι στο φαινόμενο της γλώσσας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε, ο σκοπός, οι στόχοι, το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος και το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Το όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των δεδομένων των γονέων και

ακολουθείται από τα συμπεράσματα, στα οποία επιχειρείται σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου και των αποτελεσμάτων. Ακολουθεί η βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκε το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αντικείμενο και στόχοι έρευνας

1.1. Αντικείμενο έρευνας

Το φαινόμενο της πολυγλωσσίας στον ελλαδικό χώρο δεν αποτελεί μια νέα πραγματικότητα. Μαζί με την ελληνική συνυπάρχουν και άλλες μειονοτικές γλώσσες σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία: η αρωμουνική (ή βλαχική ή κουτσοβλαχική), η αρβανίτικη, η σλαβομακεδονική, η ελληνική ρομανί, η τουρκική και η πομακική (Σελλά-Μάζη, 2001: 173). Επίσης μέχρι σήμερα ομιλείται ακόμη και η ποντιακή διάλεκτος, που γνώρισε ιδιαίτερη ανάπτυξη τη δεκαετία του 1990 με τον ερχομό Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Σελλά-Μάζη, 2001: 174), αλλά περιορίζεται μεταξύ νέων Ελλήνων/ίδων ομιλητών/ριών με παραδοσιακά ποντιακή καταγωγή (Χατζησαββίδης, 2008: 147-148).

Σύμφωνα με τον Τσιούμη (2003), ωστόσο, η γνώση πολλών γλωσσών για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την κοινή γνώμη θεωρείται περισσότερο τάση εκμοντερνισμού, που οφείλεται κατά κύριο λόγο στη μετατροπή της Ελλάδας σε χώρα εισαγωγής μεταναστών και όχι χώρα αποστολής μεταναστών όπως παλαιότερα. Στην ουσία το ζήτημα των μητρικών γλωσσών των μαθητών στο τομέα της εκπαίδευσης συζητείται πριν από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, επί Οθωμανικής αυτοκρατορίας (Τσιούμης, 2003: 17).

Στη παρούσα έρευνα επιδιώκεται πιο συγκεκριμένα η διερεύνηση των στάσεων και των επιλογών των γονέων δίγλωσσων παιδιών δεύτερης γενιάς για τη διγλωσσία και τη διατήρηση των μητρικών γλωσσών. Ακόμη δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν οι επιλογές και οι στάσεις τους, καθώς και τον ρόλο που έπαιξε η ευρύτερη κοινωνία στη διαμόρφωση αυτών των επιλογών.

1.2. Σκοπός και στόχοι έρευνας

Η έρευνα έχει ως γενικότερο σκοπό τη διερεύνηση των γλωσσικών επιλογών και των αντιλήψεων των Αλβανών γονέων γύρω από τη γλώσσα που θα μάθουν στα παιδιά τους. Απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, είναι να αναδειχθούν οι γλωσσικές ιδεολογίες από τις οποίες διακατέχονται οι γονείς καθώς και οι αντιλήψεις τους, οι οποίες τους ωθούν στις γλωσσικές τους επιλογές, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση που έχει η ευρύτερη κοινωνία. Επιμέρους στόχο αποτελεί η διερεύνηση των εξής ερωτημάτων σε σχέση με τους γονείς: αν παροτρύνουν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν την αλβανική, ποιες είναι οι γλωσσικές τους επιλογές καθώς και ποιες είναι οι επαφές που έχουν τα παιδιά τους με τη χώρα προέλευσης.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα, αφορούν τη γλωσσική κατάσταση η οποία επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον των αλλοδαπών, τις αντιλήψεις των γονέων για την αξία εκμάθησης των γλωσσών και κατά πόσο αυτές σχετίζονται με τις γλωσσικές επιλογές που εφαρμόζουν, και τέλος πώς η κοινωνία (συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού περιβάλλοντος) επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις επιλογές των γονέων για τη διγλωσσία των παιδιών τους. Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων και συγκεκριμένα το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο επιλέχθηκε ήταν η συνέντευξη. Επιλέχθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης και διατυπώθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις στους γονείς και στα παιδιά που είχαν ως στόχο την εμβάθυνση καθώς και την λεπτομερή άντληση πληροφοριών.

1.3. Επιστημονική αξία έρευνας

Το ζήτημα της επιλογής των γλωσσών των μεταναστευτικών οικογενειών από την Αλβανία έχει αναπτυχθεί κυρίως τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Οι μέχρι στιγμής έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί (Χατζηδάκη 2005, Gogonas 2007, 2009, Μαλιγκούδη 2010 κ.α.), επικεντρώνονται κυρίως στη γλωσσική ικανότητα και στη γλωσσική χρήση γονέων και παιδιών, στη στάση των γονέων προς την αξία εκμάθησης των γλωσσών, στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών και στη δραστηριοποίηση των γονέων προς την κατεύθυνση μετάδοσης της αλβανικής γλώσσας. Όπως επισημαίνει η Γκαϊνταρτζή (2012) στην έρευνά της σχετικά με τις γλωσσικές αντιλήψεις και πρακτικές παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, ένα κενό το οποίο προκύπτει από τις μέχρι τώρα έρευνες, αφορά τη διερεύνηση των ιδεολογικό-

πολιτικών διαστάσεων της διγλωσσίας τις οποίες μπορεί να αναδείξει η διερεύνηση των γλωσσικών ιδεολογιών.

Η επιστημονική αξία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι προσπαθεί να μελετήσει και να διερευνήσει τις γλωσσικές αντιλήψεις καθώς και τις επιλογές των γονέων δεύτερης γενιάς, μέσα από τη δική τους οπτική. Δίνοντας φωνή στους γονείς επιχειρείται η ανάδειξη των σκέψεων, των προσπαθειών, των προβληματισμών και των εμποδίων των οποίων συναντούν κατά τη διαμόρφωση των γλωσσικών τους επιλογών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:Μετανάστευση

2.1. Μετανάστευση στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τη Μουσούρου (1991), μετανάστευση είναι το φαινόμενο της μετακίνησης του πληθυσμού από την πατρική του γη ή σε ξένες χώρες (εξωτερική μετανάστευση) ή σε άλλο τόπο της ίδιας χώρας (εσωτερική μετανάστευση) με σκοπό πάντα, και στις δύο περιπτώσεις, την αναζήτηση και την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Η μετακίνηση αυτή του πληθυσμού παρουσιάζεται όταν το περιβάλλον κοινωνικό και οικονομικό, μέσα στο οποίο ζει και κινείται το άτομο, δεν του παρέχει τη δυνατότητα να εκπληρώσει τις επιδιώξεις του και να ικανοποιήσει τις φιλοδοξίες του. Υπάρχει, ωστόσο, και η σύγχρονη νεωτερική μετανάστευση που αφορά τη σύγχρονη μετανάστευση που συνδέεται απολύτως με την εκβιομηχάνιση και είναι συνάρτηση της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης που προήλθε από αυτήν (Μουσούρου, 1991).

Η Ελλάδα ως μια χώρα με ιδιαίτερη γεωπολιτική θέση (και με εκτεταμένα υδάτινα και χερσαία σύνορα) ανάμεσα σε τρεις Ηπείρους και τις συνθήκες που διαμορφώθηκαν στην ελληνική αγορά με την αύξηση της παραοικονομίας καθίσταται προορισμός, έστω και ως πέρασμα, για ανθρώπους που προσπαθούν να αποφύγουν την φτώχεια, τις διώξεις και τους πολέμους. Ως εθνικό κράτος η Ελλάδα είχε για δεκαετίες αρνητικό ισοζύγιο, αναφορικά με τα φαινόμενα της εισόδου και της εξόδου εργατικού δυναμικού από τη χώρα. Ήδη από το 19^ο αιώνα η χώρα τροφοδοτούσε με εργατικό δυναμικό τις αγορές των αναπτυγμένων δυτικών κρατών, διατηρώντας το ισοζύγιο αρνητικό μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70 και αρχές της δεκαετίας του

‘80, όταν ένα μαζικό ρεύμα παλιννόστησης από τη Γερμανία αντέστρεψε την κατάσταση (Νικολάου, 2011).

Αναφορικά με την είσοδο μεταναστών στη χώρα, βασισμένοι στον Γεωργούλα (1998, στο Μαρβάκης, Παρσάνογλου& Παύλου, 2001): ένα εκατομμύριο μη γηγενείς καταφθάνουν στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων· με τη συμφωνία του 1919, 25.000 άτομα μετακινούνται από την Ανατολική Ρωμυλία (Βουλγαρία) στην Ελλάδα· ο Μικρασιατικός Πόλεμος και η Καταστροφή του 1922 οδηγούν 1,4 εκατομμύρια Έλληνες από την Μ. Ασία, τον Πόντο και την Καππαδοκία στο μητροπολιτικό έδαφος· η ελληνική μειονότητα της Ίμβρου και της Τενέδου δημιουργούν ένα κύμα μετοικεσίας, 350.000 περίπου ατόμων· η πτώση του Φαρούκ στην Αίγυπτο οδηγεί το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής παροικίας προς την πατρίδα.

Ακόμη η οικονομική κρίση στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, οι επενδύσεις στην ελληνική κοινωνία, καθώς και η ανάγκη για εργατικά χέρια, δημιουργούν από τη δεκαετία του 1970 ως το τέλος του 1980, δύο μεταναστευτικά κύματα προς την Ελλάδα (Γεωργούλας, στο Μαρβάκης, Παρσάνογλου& Παύλου, 2001). Ένα κύμα παλιννόστησης κυρίως (έως το 1985, 617.000 Έλληνες μετανάστες), αλλά και ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων από χώρες του Τρίτου Κόσμου (Αφρική, Ασία), οι οποίοι απασχολούνται σε εργασίες βιομηχανίας και εμπορίου, τις οποίες οι Έλληνες απορρίπτουν, λόγω χαμηλού γοήτρου, ανθυγιεινής και κακοπληρωμών (Γεωργούλας, στο Μαρβάκης, Παρσάνογλου& Παύλου, 2001, Μουσούρου, 1991). Από το τέλος της δεκαετίας του 1980, το μεταναστευτικό ρεύμα αυξάνεται, προερχόμενο κυρίως από την πρώην ΕΣΣΔ (Πόντιοι) και τις άλλες ανατολικές χώρες, ενώ αρχές του 1990 το άνοιγμα των συνόρων με την Αλβανία, προκάλεσε ένα κύμα μεταναστών κοντά στο μισό εκατομμύριο (Γεωργούλας, στο Μαρβάκης, Παρσάνογλου& Παύλου, 2001).

Αναλογιζόμενοι τα χαρακτηριστικά της μετανάστευσης προς την Ελλάδα, μπορούμε να υποθέσουμε πως τα παιδιά των οικογενειών των μεταναστών δεν ρωτήθηκαν σχετικά με την απόφαση που πήραν οι γονείς τους και ήταν υποχρεωμένα να τους ακολουθήσουν σε μια νέα χώρα «για το καλό» τους (Νικολάου, 2009). Ωστόσο, η πραγματικότητα για τα παιδιά των μεταναστών είναι εντελώς διαφορετική. Αναγκάζονται κάτω από δύσκολες συνθήκες να αποκοπούν από το οικείο τους

περιβάλλον και να αποχωριστούν αγαπημένα τους πρόσωπα, ερχόμενοι σε ένα νέο και άγνωστο τόπο, στον οποίο προσπαθούν να ενταχθούν.

Κομβικό σημείο στη διαδικασία ένταξης στη χώρα υποδοχής είναι η επιτυχία ή αποτυχία των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο. Το μεταναστικό παιδί εισέρχεται στο σχολείο με τρία σοβαρά μειονεκτήματα (Μουσούρου, στο Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006): Πρώτον, δεν γνωρίζει καθόλου ή τουλάχιστον σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, δεύτερον, αγνοεί και δυσκολεύεται να κατανοήσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και τρίτον, έχει κοινωνικοποιηθεί σε μια άλλη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, την οποία ενδέχεται να διατηρούν ζωντανή οι γονείς του. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το παιδί, ενώ έχει μάθει να επικοινωνεί σε μια άλλη γλώσσα, τη μητρική του -η οποία το στιγματίζει μέσα σ' ένα γλωσσικά ομοιογενές περιβάλλον- καλείται να μάθει να επικοινωνεί σε μια νέα γλώσσα προκειμένου να επιτύχει στο καινούριο σχολείο (Νικολάου, 2009). Το νέο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο εναποθέτει τη μόρφωσή του, λειτουργεί διαφορετικά και πιθανώς αγνοεί τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει στη χώρα προέλευσης, ώστε να μην λαμβάνονται υπόψη. Η ίδια η ταυτότητα του παιδιού κλονίζεται από την ξαφνική αλλαγή και παρουσιάζεται ανήμπορο τις περισσότερες φορές να διαχειριστεί τη νέα κατάσταση.

Η ισορροπία ανάμεσα στο νέο πολιτισμικό παράδειγμα -το οποίο θα πρέπει να ακολουθήσει το παιδί για να ενταχθεί- και στην παράδοση της χώρας του -την οποία αν αρνηθεί θα είναι σαν να την προδίδει- δημιουργεί αυτό που ο Τσαούσης (1983, οπ. αναφ. στο Νικολάου, 2009) ονομάζει «οριακό άνθρωπο», όρος που υπονοεί σαφώς κάποια χαρακτηριστικά παθολογικής συμπεριφοράς. Η άγνοια της γλώσσας ευθύνεται για πολλά από τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης των παιδιών των μεταναστών, καθώς στερούνται το βασικότερο μέσο επικοινωνίας. Η κατάσταση διγλωσσίας στην οποία βρίσκονται τους αποπροσανατολίζει και καθιστά προβληματική την κοινωνικοποίηση στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

2.2. Μετανάστες Δεύτερης Γενιάς

Ένα ζήτημα το οποίο κατά καιρούς έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τους ερευνητές, αλλά και γενικότερα την κοινωνία μας είναι το ζήτημα των μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας

συγκεκριμένος ορισμός που να μπορεί να ορίσει με σαφήνεια αυτές τις δυο γενιές. Πότε λοιπόν ένας μετανάστης θεωρείται ότι ανήκει στην πρώτη και πότε στην δεύτερη γενιά;

Σύμφωνα με παραδοσιακές μελέτες, όπως αναφέρεται στον Child (1943:3) ένας μετανάστης που έρχεται σε μια χώρα σε πάρα πολύ μικρή ηλικία ή γεννιέται σ' αυτήν, θεωρείται ότι ανήκει στην δεύτερη γενιά μεταναστών. Κατά τους Portes και Zhou (1993), στη δεύτερη γενιά ανήκουν τα παιδιά που πήγαν στην χώρα υποδοχής πριν γίνουν 12 ετών ή τα παιδιά που γεννήθηκαν στη χώρα μετανάστευσης από τουλάχιστον έναν γηγενή γονέα. Άλλοι πάλι ερευνητές θεωρούν ότι στη δεύτερη γενιά ανήκουν τα παιδιά εκείνα που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην χώρα μετανάστευσης, ενώ τα παιδιά που ήρθαν σε πολύ μικρή ηλικία κατά την μετανάστευση στην χώρα υποδοχής και κοινωνικοποιήθηκαν σ' αυτή ανήκουν στην γενιά «1,5» (Warner, 1998:3). Για άλλους ερευνητές οι απόψεις ποικίλουν, καθώς θεωρούν ότι στη δεύτερη γενιά μπορούν να ενταχθούν άτομα τα οποία έχουν γεννηθεί στην χώρα καταγωγής των γονέων, αλλά ήλθαν στη χώρα μετανάστευσης πριν την ηλικία των 6, ή των 12, ή ακόμη και των 15 ετών ή άτομα που γεννήθηκαν στην χώρα υποδοχής (Andall, 2002).

Στις Η.Π.Α. οι κοινωνιολόγοι θεωρούν σαν δεύτερη γενιά εκείνους τους μετανάστες που γεννήθηκαν στην χώρα καταγωγής και μετανάστευσαν με την οικογένειά τους, ενώ όσους μετανάστες γεννήθηκαν στη χώρα μετανάστευσης, τους εντάσσουν στη «νέα» δεύτερη γενιά μεταναστών (Portes, 1994:634). Αυτό οφείλεται στην αδυναμία συμφωνίας σε έναν κοινό ορισμό για την δεύτερη γενιά μεταναστών, η οποία είναι εύλογό με τη σειρά της να εγείρει προβλήματα μεθοδολογικού περιεχομένου στις εκάστοτε έρευνες. Κατά την διεξαγωγή ερευνών περί γλωσσικής διατήρησης ή γλωσσικής υποχώρησης, αλλά και αφομοίωσης ή όχι των μεταναστών από την χώρα υποδοχής, η αδυναμία ένταξης, των μεταναστών που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής και αυτών που ήλθαν σε πολύ μικρή ηλικία σε δύο ξεχωριστές ομάδες, όπως είναι φυσικό μπορεί να προκαλέσει μεθοδολογικά προβλήματα (Portes, 1994).

Σε ότι αφορά την Ελλάδα μέχρι στιγμής δεν υπάρχει ακόμη μια ουσιαστική δεύτερη γενιά μεταναστών που να έχει γεννηθεί στη χώρα υποδοχής, καθώς κάποια από τα παιδιά των μεταναστών της πρώτης γενιάς που ήρθαν στα τέλη της δεκαετίας

του '80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90, φοιτούν ακόμη στο ελληνικό σχολείο ή βρίσκονται στο στάδιο της ενηλικίωσης και της αναζήτησης εργασίας. Η συγκεκριμένη γενιά θα μπορούσε από κάποιους να θεωρηθεί και ως γενιά 1,5, μολονότι τα όρια ανάμεσα στις γενιές 1,5 και 2 δεν έχουν αποσαφηνιστεί ακόμη πλήρως και η μεταναστευτική κίνηση είναι σχετικά πρόσφατη.

Σύμφωνα με τον Τσίμπο (2001) η πλειοψηφία των μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα είναι ηλικίας 15 έως 45 ετών, ενώ το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών κυμαίνεται στο 10%, και σε άλλες περιοχές μπορεί να υπερβαίνει ακόμη και το 40% (Φακιολάς, 2002). Επιπλέον σύμφωνα με τον Fakiola (2003), στην Ελλάδα κατοικούν αυτή τη στιγμή 600.000 Αλβανοί, την στιγμή που ο συνολικός πληθυσμός της χώρας κυμαίνεται στα 11.000.000. Από το 2006 έως το 2011, ήρθαν στην Ελλάδα περίπου 64.087 Αλβανοί μετανάστες, ενώ το 2010 μόνο ήρθαν 10.165 μετανάστες από την γειτονική χώρα (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, 2011). Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση αυτή τη στιγμή φοιτούν γύρω στους 80.000 μαθητές από την Αλβανία, εκ των οποίων οι 6.000 είναι ομογενείς σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για το σχολικό έτος 2006-2007).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε, ότι για τα ζητούμενα της παρούσας εργασίας, ως «δεύτερη γενιά» μεταναστών θα θεωρηθούν τα παιδιά των πρώτων Αλβανών μεταναστών, που μπορεί να ήρθαν στην Ελλάδα σε ηλικία μικρότερη των δύο ετών ή εκείνα τα παιδιά των μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

2.3. Μετανάστες δεύτερης γενιάς και ενσωμάτωση

Οι λόγοι που τις περισσότερες φορές οδηγούν ένα μετανάστη στην μετακίνηση από την χώρα καταγωγής του, σε μια άλλη χώρα μπορεί να είναι πολιτικοί, οικονομικοί αλλά ακόμη και πολιτισμικοί. Κατά την μετάβασή τους όμως στην χώρα υποδοχής, οι μετανάστες έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά άλλων προβλημάτων που οφείλονται κατά κύριο λόγο στα διαφορετικά οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Ακόμη, τις περισσότερες φορές οι μετανάστες έρχονται παράνομα σε μια χώρα και αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, αλλά και προβλήματα εύρεσης νόμιμης εργασίας. Αυτό τους διαφοροποιεί φανερά από την υπόλοιπη κοινωνία και καθιστά ευαίσθητη την παρουσία τους στην χώρα υποδοχής. Οι περισσότεροι εργάζονται

προσωρινά ακόμη και παράνομα, προκειμένου να ξεπεράσουν δυσκολίες οικονομικής φύσης και ίσως να επιστρέψουν κάποια στιγμή στη χώρα τους οικονομικά ανώτεροι (Heckmann, 2003: 45).

Πιο ιδιαίτερη είναι η περίπτωση εκείνων των παιδιών που γεννιούνται στην χώρα υποδοχής, καθώς η εκπαίδευσή και η κοινωνικοποίησή τους στην χώρα μετανάστευσης είναι διαφορετική από αυτήν της χώρας καταγωγής των γονέων τους. Ακόμη αυτά τα παιδιά μεγαλώνουν με δυσκολίες ως προς τον ορισμό της εθνικής τους ταυτότητας, καθώς οι γονείς τους προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ τα ίδια άθελά τους τις περισσότερες φορές υιοθετούν στοιχεία της χώρας στην οποία γεννιούνται και μεγαλώνουν. Ακόμη, ουκ ολίγες φορές, αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα νομικής φύσης, όπως είναι η απόκτηση της ιθαγένειας ή της υπηκοότητας της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τους Portes&Zhou (1993), η ένταξη αυτών των παιδιών στην χώρα μετανάστευσης, πέρα από το γεγονός ότι απαιτεί χρόνο, εξαρτάται σε πολύ σημαντικό βαθμό από την οικογένειά τους, την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν, αλλά και από το ίδιο το άτομο. Κατά τους Portes&Zhou(1993) η προσπάθεια ενσωμάτωσης της δεύτερης γενιάς, βασίζεται στην ιδέα της τμηματικής αφομοίωσης η οποία συμπεριλαμβάνει τρεις τρόπους ενσωμάτωσης. Ο πρώτος τρόπος αφορά αυτόν του επιπολιτισμού και της ταυτόχρονης ενσωμάτωσης των παιδιών της δεύτερης γενιάς, ο δεύτερος αυτόν της ένταξης στην οικονομικά κατώτερη τάξη και ο τρίτος αυτόν της γρήγορης οικονομικής ανάπτυξης με την παράλληλη διαφύλαξη των ιδιαίτερων αξιών της κοινωνίας. Οι λόγοι που οδηγούν στην ταχύτερη ή όχι ενσωμάτωση των μεταναστών δεύτερης γενιάς, σύμφωνα με τους Portes&Rumbaut (2005: 986),είναι κατά κύριο λόγο ο ρυθμός επιπολιτισμού τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους, η αφομοίωση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας μετανάστευσης, αλλά και οι οικονομικές, γλωσσικές ή πολιτισμικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει η δεύτερη γενιά μεταναστών.

Με βάση τις μέχρι στιγμής έρευνες στον ελληνικό χώρο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών κατά την ενσωμάτωσή και ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, έχουν προκύψει σημαντικά προβλήματα τόσο στο επίπεδο της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των παιδιών όσο και στις κοινωνικές σχέσεις που αυτά αναπτύσσουν. Η κατάσταση επιδεινώνεται ιδιαίτερα όταν το

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αδυνατεί να διαχειριστεί σωστά αυτούς τους μαθητές, καθώς και το άγχος από το οποίο διακατέχονται λόγω των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών, αλλά και της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Η άποψη αυτή ενισχύεται και από αντίστοιχες έρευνες άλλων χωρών, όπου και εκεί οι μετανάστες έχουν την τάση αφενός να προσαρμόζονται πολιτισμικά και κοινωνικά στη χώρα υποδοχής, αλλά αφετέρου διατηρούν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της χώρας καταγωγής τους. Παρόλα αυτά κατά τους Γεώργια και Παπαστυλιανού (οπ. Αναφ. στο Μάρκου, 1997) η διάρκεια παραμονής των μεταναστών στην Ελλάδα, καθώς και η προσπάθεια απόλυτης ταύτισης με τα ελληνικά δεδομένα, επηρεάζει αρνητικά τόσο την προσαρμογή όσο και την ψυχολογία των μεταναστών.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό οι μετανάστες κατά την ένταξή τους στην χώρα υποδοχής έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά προβλημάτων που έχουν αφετηρία τους τις πολιτισμικές και κοινωνικές τους διαφορές. Τα προβλήματα αυτά πέρα από την γνώση της γλώσσας, περιστρέφονται γύρω από οικονομικής φύσης προβλήματα αλλά και προβλήματα που αφορούν την εύρεση νόμιμης εργασίας, αξιοπρεπούς κατοικίας κ.λπ.. Όπως επισημαίνεται και στο Μάρκου (1997), οι μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις των προβλημάτων που προαναφέρθηκαν ίσως να επισημαίνουν αρκετές πλευρές των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων των μεταναστών, δεν δίνουν όμως επί της ουσίας λύσεις για την κοινωνικοοικονομική ένταξη των μεταναστών αυτών.

2.4. Παρουσία Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, έχουν διεξαχθεί ουκ ολίγες φορές έρευνες, που είχαν ως στόχο την διερεύνηση του τρόπου ζωής, αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι Αλβανοί μετανάστες στη χώρα μας. Ερευνητές όπως, οι Τσοκαλίδου (2005), Χατζηδάκη (2005), Gogonas (2007), Γκαϊνταρζή (2008) και Μαλιγκούδη (2010), διερεύνησαν το φαινόμενο της διγλωσσίας και πιο συγκεκριμένα τις γλωσσικές επιλογές Αλβανών μεταναστών, τη γλωσσική ικανότητα και τη γλωσσική χρήση τόσο γονέων όσο και παιδιών, τις στάσεις τους απέναντι στην

αλβανική και την ελληνική γλώσσα, αλλά και το φαινόμενο της γλωσσικής διατήρησης.

Με βάση τις παραπάνω έρευνες, λοιπόν, και τα ευρήματα αυτών, στις περισσότερες οικογένειες χρησιμοποιείται σε σχετικά υψηλό ποσοστό η αλβανική γλώσσα ειδικά μεταξύ των γονέων και των υπολοίπων συγγενών, χωρίς αυτό να σημαίνει ωστόσο ότι δεν χρησιμοποιούν την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στην περίπτωση που εντός της οικογένειας υπάρχει κάποιο συγγενικό μέλος το οποίο δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας παρακινούνται ακόμη και σε περιστασιακή χρήση της αλβανικής. Αξίζει να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο, ότι παρά το γεγονός ότι μπορεί μεταξύ των συζύγων να χρησιμοποιείται η αλβανική γλώσσα κυρίως, στην επικοινωνία με τα παιδιά η χρήση της αλβανικής μειώνεται και αυξάνεται αυτή της ελληνικής.

Ακόμη όπως προκύπτει από τις παραπάνω έρευνες αν και οι γονείς μπορεί να χρησιμοποιούν τα αλβανικά στην επικοινωνία με τα παιδιά τους, τα παιδιά συνήθως τους απαντούν στην ελληνική γλώσσα, ενώ χρησιμοποιούν την αλβανική πιο πολύ με άλλα συγγενικά τους πρόσωπα. Συνήθως, ακόμη και με τους ομοεθνείς φίλους τους μιλούν κυρίως την ελληνική γλώσσα και όχι τόσο στην αλβανική. Όταν τα παιδιά εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι γονείς τους επιλέγουν κυρίως την ελληνική για την επικοινωνία με τα παιδιά τους είτε επειδή το θεωρούν ωφέλιμο για τα παιδιά τους, είτε επειδή υπάρχει αυτή η κατεύθυνση από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, προκειμένου το παιδί να μην αντιμετωπίζει προβλήματα κατά την διδασκαλία της ελληνικής. Δεν λείπουν ωστόσο και εκείνοι οι γονείς, που προτιμούν να απευθύνονται στα παιδιά τους κυρίως στην ελληνική, είτε από συνήθεια είτε για να μάθουν τα παιδιά καλύτερα την ελληνική γλώσσα, παραβλέποντας με αυτό τον τρόπο την γλωσσική υποχώρηση της μητρικής.

Αναφορικά με τα παιδιά των Αλβανών, αυτά μέσα από τις έρευνες διαπιστώνεται ότι προτιμούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα για την επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τους υπόλοιπους ομοεθνείς. Αυτό συμβαίνει γιατί θεωρούν ότι παίζει σπουδαίο ρόλο η γνώση της χώρας υποδοχής προκειμένου να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, αλλά και να μην αντιμετωπιστούν ρατσιστικά ή υποτιμητικά από τους γηγενείς. Ακόμη σε κάποιες περιπτώσεις, αυτά τα παιδιά θεωρούν πως η αλβανική γλώσσα δεν έχει καμία αξία τόσο στον ελληνικό χώρο, όσο

και γενικότερα, γι' αυτό και δεν ενδιαφέρονται για την γνώση της μητρικής τους γλώσσας. Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτό, ότι τα παιδιά των Αλβανών μεταναστών έχουν υιοθετήσει στην πλειοψηφία τους μια νέα ταυτότητα με έντονο το ελληνικό στοιχείο και μηδαμινά στοιχεία της καταγωγής τους κάτι που στις περισσότερες των περιπτώσεων οι γονείς αποδέχονται.

Σύμφωνα με την έρευνα Χατζηδάκη και Μαλιγκούδη (2011), οι περισσότεροι γονείς κρατούν θετική στάση απέναντι στην αλβανική γλώσσα και επιθυμούν να την μάθουν τα παιδιά τους. Γι' αυτούς τους γονείς η αλβανική γλώσσα αντιπροσωπεύει την ταυτότητά τους, τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται, αλλά αποτελεί και έναν τρόπο επικοινωνίας με τους συγγενείς που έχουν αφήσει πίσω στην χώρα καταγωγής. Ακόμη δεν αποκλείουν το γεγονός κάποια στιγμή να επιστρέψουν πίσω στην πατρίδα τους, κάτι που ενισχύει την επιθυμία τους να μάθουν τα παιδιά τους την μητρική γλώσσα. Ωστόσο μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται οι γονείς να μην ζητούν από τα παιδιά τους να μιλάνε αλβανικά μέσα στα πλαίσια της οικογένειας. Παρά το γεγονός ότι θα ήθελαν τα παιδιά τους να μιλάνε την αλβανική για να μην χάσουν τις ρίζες τους, δεν επιδιώκουν τόσο έντονα την εκμάθησή της. Ακόμη ενώ δείχνουν καταφατικοί στην πιθανότητα διδασκαλίας της αλβανικής από τα ελληνικά σχολεία, δεν είναι πρόθυμοι να στείλουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν σ' αυτά. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, για τους περισσότερους, παρά την επιθυμία τους για την διατήρηση της αλβανικής, οδηγούνται στην καλλιέργεια περισσότερο της ελληνικής παρά της αλβανικής.

Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα και σε αντίστοιχη έρευνα της Τσοκαλίδου (2005), όπου τα παιδιά των Αλβανών μεταναστών αποφασίζουν να μιλήσουν στην καθημερινότητά τους με τον οικογενειακό περίγυρο είτε και στις δύο γλώσσες είτε μόνο ελληνικά. Σε καμία από τις οικογένειες δεν βρέθηκε τα παιδιά να διαλέγουν να επικοινωνούν μόνο στα αλβανικά. Ακόμη στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν δίνουν την δέουσα βαρύτητα στην μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών, αλλά παροτρύνουν επίσης τους γονείς στην επιλογή της ελληνικής κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία και όχι τόσο της αλβανικής. Συνάμα, τονίζεται το γεγονός, πως η παρουσία κοντινών συγγενικών προσώπων στη χώρα καταγωγής, οδηγεί τους μετανάστες στην επίσκεψη της χώρας καταγωγής τους, οπότε και ενισχύει την επιθυμία τους για εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας.

Όπως αναφέρεται σε άλλη έρευνα, τα παιδιά των Αλβανών μεταναστών προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο την γλώσσα της χώρας υποδοχής, δηλαδή τα ελληνικά και όχι τόσο τα αλβανικά. Αυτά τα παιδιά χρησιμοποιώντας την ελληνική πιστεύουν πως θα γίνουν πιο εύκολα αποδεκτά από την ελληνική κοινωνία, καθώς και από το ελληνικό σχολείο και δεν θα περιθωριοποιηθούν. Θεωρούν πως η γνώση και η χρήση της ελληνικής θα είναι αυτή που θα τους οδηγήσει στην αποδοχή και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, και ότι είναι ο μόνος τρόπος για μια επιτυχημένη πορεία στον ελληνικό χώρο. Η αλβανική γλώσσα θυμίζει σ' αυτούς τις ρίζες τους, αλλά φροντίζουν να την μιλούν μόνο με συγγενικά πρόσωπα όταν είναι αναγκαίο και τις περισσότερες φορές μακριά από τον ελληνικό περίγυρο (Γκαϊνταρτζή, 2008).

Κατά τους Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (2011), παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει αρκετές έρευνες για το φαινόμενο της διγλωσσίας, πρέπει να συνεχίσουν να γίνονται έρευνες πάνω στο ζήτημα της γλωσσικής υποχώρησης και της γλωσσικής διατήρησης, καθώς συνεχώς διαμορφώνονται καινούργιες συνθήκες και ανακύπτουν καινούργια δεδομένα στο φαινόμενο της μετανάστευσης. Συνάμα, η ψήφιση του νόμου για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας από τη μία πλευρά και η οικονομική κρίση που πλήττει την Ελλάδα από την άλλη, είναι δύο αντιφατικές καταστάσεις που σίγουρα θα θέτουν στους Αλβανούς μετανάστες το μεγάλο δίλημμα της παλιννόστησης ή της παραμονής στην χώρα μετανάστευσης. Ακόμη, αυτοί οι δύο λόγοι μπορεί να κατευθύνουν τους γονείς σε μια γλωσσική διατήρηση ή υποχώρηση της αλβανικής γλώσσας αντίστοιχα. Συμπερασματικά, κατανοούμε την ανάγκη συνεχούς μελέτης του συγκεκριμένου θέματος και πιο συγκεκριμένα των Αλβανών πρώτης και δεύτερης γενιάς, καθώς με το πέρασμα των χρόνων και με την διαμόρφωση νέων συνθηκών οι απόψεις και οι πρακτικές τους πάνω στο φαινόμενο της διγλωσσίας αλλάζουν και διαμορφώνονται καινούργιες αντιλήψεις αναφορικά με την διατήρηση ή όχι της μητρικής γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:Γλώσσα

3.1. Ορισμός και σημασία «γλώσσας»

Ένα από τα πιο σημαντικά πράγματα στην ζωή ενός ανθρώπου είναι η γλώσσα. Όπως επισημαίνεται και στον Αθανασίου (2001), μέσω της γλώσσας ένας άνθρωπος μπορεί

να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, τις στάσεις καθώς και τις επιθυμίες του, να εκφράζει σκέψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς, να επικοινωνεί με τους υπόλοιπους συνανθρώπους του, να διεκδικεί τα δικαιώματά του και τέλος να κατανοεί καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζει. Όπως αναφέρεται και στο λεξικό του Τριανταφυλλίδη (1998), «γλώσσα» είναι εκείνο το όργανο ομιλίας, ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, που αξιοποιεί τους φθόγγους για να μεταδώσει σκέψεις, πληροφορίες, επιθυμίες, γνώσεις και συναισθήματα. Είναι ο ξεχωριστός εκείνος τρόπος έκφρασης ενός ανθρώπου, μιας ευρύτερης κοινωνικής ομάδας ή μιας επιστήμης που βοηθάει στη συνεννόηση μέσω των χειρονομιών ή της στάσης σώματος κ.λπ..

Γίνεται εύκολα αντιληπτό, λοιπόν, πως η γλώσσα αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς σε όλες τις κοινωνίες χρησιμοποιείται κάποια γλώσσα. Ακόμη όσο πιο καλός κάτοχος μιας γλώσσας είναι κάποιος, τόσο περισσότερο έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που αυτή του δίνει.

3.2. «Πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του κάθε άνθρωπος μαθαίνει την μητρική του γλώσσα, την πρώτη του γλώσσα, την γλώσσα του περιβάλλοντός του. Τι εννοούμε όμως «πρώτη γλώσσα» ενός ανθρώπου; Ως «πρώτη γλώσσα» (L1), λοιπόν, ορίζεται η γλώσσα που ένας άνθρωπος αποκτά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται. Συνώνυμος του όρου «πρώτη γλώσσα» θα μπορούσε να θεωρηθεί ο όρος «μητρική γλώσσα», καθώς τις περισσότερες φορές η γλώσσα της μητέρας είναι αυτή που το παιδί αναπτύσσει τα πρώτα χρόνια της ζωής του, με εξαίρεση βέβαια κάποιες ελάχιστες ιδιαίτερες περιπτώσεις (Τριάρχη-Hermann, 2000). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με σύγχρονες επιστημονικές μελέτες (Παπαπαύλου, οπ. αναφ. στο Σκούρτου, 1997), η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί ενδέχεται να μην είναι απαραίτητα η γλώσσα της μητέρας του, αλλά μπορεί να είναι η γλώσσα οποιουδήποτε άλλου ατόμου που βρίσκεται σε συνεχή επαφή με το παιδί. Επιπλέον, υπάρχουν πολλοί έφηβοι που έμαθαν να χρησιμοποιούν μια γλώσσα με μεγαλύτερη ασφάλεια και ακρίβεια από τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά στην παιδική τους ηλικία, δηλαδή τη γλώσσα της μητέρας τους (Παπαπαύλου, οπ. αναφ. στο Σκούρτου, 1997).

Αναφορικά με τον όρο «δεύτερη» γλώσσα, πρέπει να επισημάνουμε ότι έχει μια ιεραρχική σημασία που εξαρτάται από τη σειρά κατά την οποία το άτομο μαθαίνει μια γλώσσα (Τριάρχη-Hermann, 2000). Ως δεύτερη γλώσσα (L2) θεωρείται η γλώσσα που χρονολογικά ακολουθεί την πρώτη. Η γλώσσα, δηλαδή, που μαθαίνει ένα άτομο παράλληλα με την εκμάθηση της μητρικής του γλώσσας ή μετά την ολοκληρωμένη ή ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής.

Για κάποιους οι δύο γλώσσες «πρώτη» και «δεύτερη» τοποθετούνται σε μια χρονική ακολουθία (Σκούρτου, 1997). Πέρα όμως από αυτή τη χρονολογική ακολουθία, οι δύο γλώσσες διαφοροποιούνται και σε δύο άλλους τομείς. Η δεύτερη γλώσσα κατακτάται από το άτομο κυρίως μέσω της ομιλίας και επαφής με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας ή μέσω της ταυτόχρονης παρακολούθησης φροντιστηριακών ή σχολικών μαθημάτων. Ακόμη άλλη μια διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσών, είναι ότι η δεύτερη γλώσσα μπορεί να είναι αναγκαία για το άτομο για την καθημερινή του επικοινωνία σε διάφορους τομείς της ζωής του, χωρίς όμως να είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια του ατόμου.

Όπως αναφέρεται στην Τριάρχη – Hermann (2000), η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να οφείλεται είτε σε γονείς διαφορετικής εθνικότητας είτε λόγω μετανάστευσης σε μια ξένη χώρα. Πάντως σε κάθε περίπτωση, η δεύτερη γλώσσα που μαθαίνει ένας άνθρωπος θεωρείται απαραίτητη για την καθημερινή επικοινωνία του, καθώς χρησιμεύει άμεσα στις συνθήκες διαβίωσης και επικοινωνίας του ανθρώπου. Πέρα όμως από την πρώτη γλώσσα, η δεύτερη, διαφοροποιείται και από την ξένη όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Ιδιαίτερα διαδεδομένη στην εποχή μας είναι η εκμάθηση μιας ή και περισσότερων «ξένων» γλωσσών. Αυτό δεν σημαίνει όμως πως κάθε ξένη γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί και δεύτερη. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν γίνεται μέσω της άμεσης επαφής με φυσικούς ομιλητές όπως στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, αλλά κυρίως μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων (Τριάρχη-Hermann, 2000). Ακόμη, η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κυρίως λόγω προσωπικής επιθυμίας του κάθε ατόμου, που θέλει να μάθει μια ξένη γλώσσα για μορφωτικούς λόγους, προκειμένου να μπορεί να επικοινωνεί με αλλόγλωσσους μελλοντικά (Τριάρχη-Hermann, 2000). Όπως αναφέρεται και στο Γεωργογιάννη (2009) η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σχετίζεται άμεσα με τις επιθυμίες, τις επιλογές καθώς και τα

συμφέροντα των ατόμων που την μαθαίνουν. Το κυριότερο χαρακτηριστικό της ξένης γλώσσας είναι ότι στερείται ενός άμεσου χώρου χρήσης, δηλαδή ενός άμεσου γλωσσικού περιβάλλοντος (Γεωργογιάννης, 2009), αλλά η εκμάθηση της γίνεται με την ελπίδα να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά σε φυσικούς χώρους χρήσης της γλώσσας αυτής (Σκούρτου, 1997), κυρίως για μαθησιακούς, οικονομικούς και πολιτικούς σκοπούς.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί, πως μολονότι η «δεύτερη» και η «ξένη» γλώσσα δεν ταυτίζονται, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί αυτό να συμβεί, όταν ένα άτομο που γνωρίζει μια ξένη γλώσσα, πάρει την απόφαση να μεταναστεύσει στη χώρα χρήσης της γλώσσας αυτής. Σε μια τέτοια περίπτωση η ξένη γλώσσα αποκτά χαρακτηριστικά μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς το άτομο έχει την υποχρέωση να μιλάει την γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις καινούργιες καθημερινές επικοινωνιακές του ανάγκες (Σκούρτου, 1997).

3.3. Συγκριτική παρουσίαση της «πρώτης», «δεύτερης» και «ξένης» γλώσσας

Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε πως ανάμεσα στις τρεις γλώσσες «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις. Τις περισσότερες φορές η «πρώτη» γλώσσα ταυτίζεται με τη μητρική, ενώ «δεύτερη» θεωρείται η γλώσσα που μαθαίνουμε αμέσως μετά τη μητρική σε ένα φυσικό περιβάλλον, αλλά συνάμα είναι και η γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να καλύψουμε τις ανάγκες μας σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η «ξένη» γλώσσα από την άλλη, είναι αυτή που μαθαίνουμε από προσωπική επιθυμία με στόχο την ανταπόκριση σε ενδεχόμενες επικοινωνιακές ανάγκες με αλλόγλωσσους σε μελλοντικό χρονικό διάστημα.

Σ' αυτό το σημείο και έχοντας κάνει τη διάκριση ανάμεσα στους όρους «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να προσδιορίσουμε τον όρο της διγλωσσίας, καθώς και τις διάφορες μορφές διγλωσσίας που υπάρχουν, αφού το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούν οικογένειες αλλοδαπών που χρησιμοποιούν δυο γλωσσικά συστήματα ανάλογα με την περίσταση κάθε φορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: «Διγλωσσία»

4.1. Διασαφήνιση του όρου «Διγλωσσία»

Με μια πρώτη ματιά ορισμός της διγλωσσίας φαίνεται απλός και κατανοητός. Στην προσπάθεια ορισμού του όμως από απλούς ανθρώπους, φαίνεται ότι όχι μόνο δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός, αλλά κάποιοι θα ζητήσουν περαιτέρω διευκρινήσεις για το τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «διγλωσσία». Σε κάποιες περιπτώσεις για παράδειγμα, ορισμένοι μπορεί να μιλούν κάποια γλώσσα, αλλά να μην μπορούν να τη διαβάζουν ή να γράφουν σ' αυτή. Άλλοι, ενώ όταν ακούνε μια γλώσσα ή την διαβάζουν την καταλαβαίνουν, δεν μπορούν ούτε να μιλήσουν, ούτε να γράψουν στη συγκεκριμένη γλώσσα, ενώ άλλοι μπορεί να καταλαβαίνουν μια γλώσσα, χωρίς όμως να μπορούν να μιλήσουν σ' αυτή (Baker, 2001). Όπως είναι εύλογο όλοι αυτοί οι ορισμοί δημιουργούν μια σειρά ερωτημάτων για το ποιος στην πραγματικότητα είναι και ποιος δεν είναι δίγλωσσος.

Κατ' αυτόν τον τρόπο αντιλαμβανόμαστε, ότι η προσπάθεια ορισμού της διγλωσσίας είναι ένα εγχείρημα αρκετά δύσκολο, καθώς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Για τους περισσότερους η διγλωσσία μπορεί να αφορά την περιορισμένη ικανότητα σε μια από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ομιλία, γραφή, ανάγνωση, ακρόαση) σε μια γλώσσα πλην της μητρικής, ενώ για άλλους διγλωσσία είναι η τέλεια ικανότητα σε δύο ή παραπάνω γλώσσες (Παπαπαύλου, στο Σκούρτου, 1997). Παρόλα αυτά, όλοι αυτοί οι ορισμοί περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο σε μια διάσταση της γλωσσικής ικανότητας, παραβλέποντας άλλες ενδεχόμενες εξωγλωσσικές διαστάσεις.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας θα υιοθετήσουμε τον ορισμό της Σκούρτου (1997), σύμφωνα με τον οποίο «διγλωσσία» είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο αντιλαμβανόμαστε ότι η ανάγκη των ατόμων για επικοινωνία οδηγεί στη διγλωσσία.

Στο σημείο αυτό θα ήταν ωφέλιμο να κάνουμε μια διάκριση ανάμεσα στους όρους bilingualism και diglossia, που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία προκειμένου να περιγράψουν το φαινόμενο της χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών. Τον όρο diglossia τον εισήγαγε για πρώτη φορά ο Αμερικανός

γλωσσολόγος Charles Ferguson το 1957 (οπ. αναφ. από τους Baker, 2001:89, Παπαπαύλου στο Σκούρτου, 1997:35, Σελλά-Μάζη, 2001:85), για να χαρακτηρίσει την κατάσταση σε ορισμένες γλώσσες, στις οποίες μπορούμε να ξεχωρίσουμε μια επίσημη και μια ανεπίσημη μορφή της ίδιας γλώσσας (όπως συνέβαινε στα ελληνικά με την καθαρεύουσα και τη δημοτική). Από την άλλη ο όρος *bilingualism*, χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψει τη χρήση δύο ή και περισσότερων διαφορετικών γλωσσών από το ίδιο άτομο (Baker, 2001:89).

Τόσο ο όρος *diglossia* όσο και ο όρος *bilingualism*, αποδίδονται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «διγλωσσία» και οι κίνδυνοι σύγχυσής τους είναι συχνά ορατοί (Παπαπαύλου, στο Σκούρτου, 1997:52). Για τους περισσότερους ερευνητές, όταν αναφερόμαστε στη διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο, χρησιμοποιείται ο όρος «*bilingualism*» ο οποίος αποδίδεται ως «ατομική διγλωσσία» (Δαμανάκης, 2001:19), περιγράφοντας την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες (Baker, 2001:90) και η οποία σχετίζεται με την γλωσσική ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου (Σελλά-Μάζη, 2001:27).

Αντιθέτως, όταν αναφερόμαστε στην ύπαρξη δύο γλωσσών μέσα στην κοινωνία, ο όρος «*diglossia*» αποδίδεται είτε ως «διμορφία» (Τσοκαλίδου, 2012:33), ή «γλωσσική πολυμορφία/διγλωσσία» (Σκούρτου, 2011:69), ή ως «κοινωνική διγλωσσία» (Φραγκουδάκη, 1987) και αναφέρεται στη συνύπαρξη και τη χρήση διαφορετικών ποικιλιών της ίδιας γλώσσας (Baker, 2001:89). Πιο συγκεκριμένα σχετίζεται με τον τρόπο που επικοινωνεί το άτομο με το κοινωνικό-πολιτιστικό του περιβάλλον, καθώς, επίσης, αφορά και τις σχέσεις των γλωσσικών ομάδων κατά την επαφή διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών (Σελλά-Μάζη, 2001:28).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, με βάση τα παραπάνω ο όρος *bilingualism* χαρακτηρίζει τη διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο. Είναι όρος που προέρχεται από την ψυχολογία και την ψυχολογολογία και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες. Αντίθετα ο όρος *diglossia* είναι όρος της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας και χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες. Παρ' όλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το διαχωρισμό της διγλωσσίας σε ατομική και κοινωνική, οι δύο αυτές έννοιες δεν είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη και πρέπει να εξετάζονται παράλληλα

(Baker, 2001:90). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αν υπάρχει κοινωνική διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει την ατομική διγλωσσία, αλλά και αντίστροφα, αν απουσιάζει η πρώτη μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη ή τη διατήρηση της ατομικής διγλωσσίας.

4.2. Μορφές Διγλωσσίας

Ένα παιδί μαθαίνει τα πρώτα χρόνια της ζωής του τη πρώτη του γλώσσα, την μητρική του γλώσσα η οποία θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη και συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Η πρώτη γλώσσα είναι αυτή που επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα επιδρά σε όλες τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησής του (Baker, 2001).

Αρκετά παιδιά ωστόσο, ταυτόχρονα ή μετά την εκμάθηση της μητρικής μαθαίνουν και άλλες γλώσσες. Υπάρχουν ακόμη κάποιες περιπτώσεις παιδιών που από βρεφική ακόμη ηλικία ή στην πρώτη παιδική ηλικία μαθαίνουν ταυτόχρονα δύο γλώσσες, ή μπορεί η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας να γίνει κατά την εφηβική ηλικία ή κατά την ενήλικη ζωή. Κάτι τέτοιο καθιστά το φαινόμενο της διγλωσσίας πολυδιάστατο και οδήγησε τους ερευνητές που ασχολήθηκαν μ' αυτό, να συστηματοποιήσουν τις διάφορες μορφές διγλωσσίας με τη βοήθεια κάποιων κριτηρίων.

Σύμφωνα με την Τριάρχη-Hermann (2000) τα κριτήρια αυτά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Πρώτο κριτήριο αποτελούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες κατακτήθηκε η διγλωσσία ή η δεύτερη γλώσσα, όπως είναι η ηλικία ή ο τρόπος κατάκτησής της κ.λπ.. Δεύτερη κατηγορία αποτελούν τα γλωσσολογικά κριτήρια, όπως είναι ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών. Ακόμη στα γλωσσολογικά κριτήρια εντάσσεται και ο βαθμός κατοχής του κάθε συστήματος. Τρίτη κατηγορία είναι τα κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου, δηλαδή ποιες επιπτώσεις έχει η διγλωσσία στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Στα επόμενα υποκεφάλαια, λοιπόν, επιχειρείτε η περιγραφή των μορφών διγλωσσίας, έτσι όπως προκύπτουν από τον παραπάνω διαχωρισμό.

4.2.1. Μορφές διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία διακρίνεται σε *ταυτόχρονη-διαδοχική* και *πρώιμη-μεταγενέστερη*. Στην περίπτωση της *ταυτόχρονης* ή γνήσιας διγλωσσίας, το παιδί εκπαιδεύεται από νωρίς σε δύο εντελώς διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, μαθαίνοντας έτσι να μιλά συγχρόνως και σε αρκετά πρώιμο στάδιο και τις δύο γλώσσες. Ταυτόχρονα δίγλωσσα θεωρούνται παιδιά μεικτών γάμων ή παιδιά μειονοτήτων, οπότε όπως γίνεται αντιληπτό δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας, οπότε μπορούμε και να μιλάμε για δύο μητρικές, δύο πρώτες γλώσσες δηλαδή (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 59).

Ένα εκ των σημαντικότερων ερωτημάτων που έχει απασχολήσει τους επιστήμονες αναφορικά με την ταυτόχρονη κατάκτηση των δύο γλωσσών είναι αν η ταυτόχρονη κατάκτηση διαφέρει από τη μονόγλωσση ανάπτυξη και αν ναι, σε ποια σημεία διαφέρει. Με βάση κάποιες μελέτες έχει αποδειχτεί σχεδόν ομόφωνα ότι τα παιδιά μαθαίνουν τις δύο γλώσσες σαν να επρόκειτο για μια γλώσσα και ότι η ταυτόχρονη δίγλωσση ανάπτυξη ενός παιδιού ακολουθεί τους ίδιους κανόνες και διέρχεται από τις ίδιες φάσεις, όπως και η μονόγλωσση ανάπτυξη (Τριάρχη-Herrmann, 2000:94).

Αντίθετα με την ταυτόχρονη, *διαδοχική* διγλωσσία έχουμε όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται σε μια ηλικία, κατά την οποία η πρώτη γλώσσα έχει ήδη σταθεροποιηθεί και έχει κάποιες βάσεις. Οι περισσότεροι θέτουν το 3^ο έτος της παιδικής ηλικίας ως διαχωριστικό μεταξύ της ταυτόχρονης και της διαδοχικής δίγλωσσης ανάπτυξης. Κατά τους επιστήμονες, μέχρι το 3^ο έτος ένα παιδί έχει αναπτύξει σε αρκετά καλό βαθμό τη γλωσσική του ικανότητα στη πρώτη/μητρική γλώσσα και επομένως η επαφή του με μια δεύτερη γλώσσα μετά από αυτήν την ηλικία θεωρείται ως διαδοχική και όχι ταυτόχρονη δίγλωσση ανάπτυξη (Baker, 2001:154). Παράδειγμα μιας τέτοιας περίπτωσης είναι τα παιδιά που για διάφορους λόγους, μετά το τρίτο έτος της ζωής τους, μπορεί να αλλάξουν τόπο διαμονής και να ζήσουν σε μια άλλη χώρα της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη μητρική τους (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 59).

Αναφορικά με το διαχωρισμό της διγλωσσίας σε *πρώιμη* και *μεταγενέστερη*, *πρώιμη* διγλωσσία έχουμε όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην προεφηβική ηλικία, ενώ *μεταγενέστερη* όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ηλικία ή μετά από αυτή (Τριάρχη-Hermann, 2000). Σύμφωνα με ένα άλλο διαχωρισμό, η διγλωσσία με βάση την ηλικία, εκτός από διαδοχική και ταυτόχρονη, μπορεί να διακριθεί και σε εφηβική και διγλωσσία ενηλίκων (Παπαπαύλου, στο Σκούρτου, 1997:38).

4.2.2. Μορφές διγλωσσίας με βάση τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Λαμβάνοντας ως κριτήριο τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας η διγλωσσία διακρίνεται σε *φυσική* και *πολιτισμική*. Η *φυσική* διγλωσσία σχετίζεται με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, χωρίς κάποιο παράλληλο φροντιστηριακό μάθημα, ενώ *πολιτισμική* διγλωσσία (ή τεχνητή, ή κατευθυνόμενη, ή σχολική) έχουμε όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσα από κάποιο φροντιστηριακό ή σχολικό μάθημα (Τριάρχη-Hermann, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο, πως ο διαχωρισμός της διγλωσσίας σε φυσική και πολιτισμική αμφισβητείται από πολλούς ερευνητές, καθώς πολλές φορές δεν είναι σαφή τα μεταξύ τους όρια. Παρόλα αυτά, πρέπει να επισημανθεί η διαφορά υπάρχει στους στόχους κατάκτησης κάθε φορά της δεύτερης γλώσσας. Στη φυσική διγλωσσία, λοιπόν, βασικός στόχος είναι η αλληλοκατανόηση και η άμεση επικοινωνία με άτομα διαφορετικής γλωσσικής ομάδας, χωρίς όμως να δίνεται ουσιαστική βαρύτητα στην χωρίς λάθη γλωσσική ικανότητα του ατόμου, ενώ οι στόχοι της πολιτισμικής διγλωσσίας παραμένουν αόριστοι και αδιευκρίνιστοι και το ενδιαφέρον εστιάζεται στην όσο το δυνατόν καλύτερη και αλάνθαστη κατοχή της δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη-Hermann, 2000: 60).

4.2.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Με βάση τα γλωσσολογικά κριτήρια και ειδικότερα ως προς το βαθμό κατοχής της κάθε γλώσσας η διγλωσσία διακρίνεται σε *αμφίδρομη* και *ισορροπημένη*. Ως *αμφίδρομη* δίγλωσσο θεωρείται ένα άτομο που μπορεί να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες σε όλες τις περιστάσεις της ζωής του το ίδιο καλά, χωρίς να χρειάζεται να

χρησιμοποιεί για βοήθεια τη μια ή την άλλη γλώσσα. *Ισορροπημένη* διγλωσσία υπάρχει όταν ο ομιλητής μπορεί να μιλάει και να καταλαβαίνει και τις δύο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό, ώστε η γλωσσική του ικανότητα σε κάθε γλώσσα να φτάνει στο επίπεδο ικανότητας ενός μονόγλωσσου ομιλητή, όταν δηλαδή τα δίγλωσσα άτομα κατέχουν και τις δύο γλώσσες εξίσου καλά (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 65). Όπως αναφέρεται στην Σκούρτου (1997) τα δίγλωσσα άτομα που έχουν αναπτύξει τη μια γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό από την άλλη παρουσιάζουν μια κυρίαρχη διγλωσσία. Πολύ συχνά δηλαδή, ένας ομιλητής εμφανίζει πιο ανεπτυγμένες ικανότητες στη πρώτη/μητρική του γλώσσα έναντι της δεύτερης.

Πέρα από το βαθμό ισορροπίας ανάμεσα στις δύο γλώσσες, η διγλωσσία μπορεί να διαφέρει κι ως προς άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ηλικία και το περιβάλλον κατάκτησης τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορές στη γνωστική λειτουργία. Με βάση με μοντέλο που παρουσιάζει ο Weinreich, οι τύποι της διγλωσσίας είναι τρεις: Η *συντονισμένη*, η *συνθετική* και η *εξαρτημένη* διγλωσσία. Πιο συγκεκριμένα, στη *συντονισμένη* διγλωσσία (coordinate) τα γλωσσικά σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία που αυτά έχουν, απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δύο γλώσσες. Στη *συνθετική* διγλωσσία (compound) τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις, συγκρατούνται ξεχωριστά όχι όμως και η σημασία τους. Υπάρχει, επομένως, κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Στην *εξαρτημένη* διγλωσσία, οι δομές της δεύτερης γλώσσας εντάσσονται στις δομές της πρώτης γλώσσας (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Οι Erwin και Osgood, βασισμένοι σε κάποιες ψυχολογικές θεωρίες, προτείνουν ένα παρόμοιο μοντέλο περί διγλωσσίας και τη διαχωρίζουν στη *συνδυαστική* ή *συνθετική* διγλωσσία και τη *συντονισμένη* διγλωσσία. Κατά την *συνδυαστική* διγλωσσία οι δυο γλώσσες σχηματίζουν ένα σύστημα συνδυασμού σύμφωνα με το οποίο τα δύο γλωσσολογικά στοιχεία είναι συνδεδεμένα με την ίδια σημασία (Παπαπαύλου, στο Σκούρτου, 1997). Στη *συντονισμένη* διγλωσσία, τόσο οι λέξεις όσο και τα αντίστοιχα σημασιολογικά στοιχεία της κάθε γλώσσας κρατούνται ξεχωριστά. Έτσι, έχουμε δύο ανεξάρτητα γλωσσικά συστήματα, τα οποία δραστηριοποιούνται ξεχωριστά για την κάθε γλώσσα. Τέλος, στο σύνθετο σύστημα, τα γλωσσικά νοήματα των δύο γλωσσών ταυτίζονται με το ίδιο σύνολο εννοιών, ενώ στο συντονισμένο σύστημα τα μεταφραστικά ισοτίμα των δύο γλωσσών

αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά σύνολα αντιπροσώπευσης (Παπαπαύλου, στο Σκούρτου, 1997).

4.2.4. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχό-κοινωνικό-γλωσσικά κριτήρια

Κατά την διάκριση της διγλωσσίας σύμφωνα με ψυχό-κοινωνικό-γλωσσικά κριτήρια ο Lambert με βάση την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία σε διάφορους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, τη διακρίνει σε *προσθετική* και *αφαιρετική*. Στην προσθετική διγλωσσία παρατηρείται μια θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του ατόμου. Το άτομο δηλαδή διακρίνεται για τις ικανότητες και δεξιότητες του και στις δύο γλώσσες, που επηρεάζουν τις περισσότερες φορές θετικά την ανάπτυξη τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη-Hermann, 2000). Στην περίπτωση μάλιστα που οι δύο γλώσσες έχουν υψηλό κύρος στην κοινωνία, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού θα ωφεληθεί ιδιαίτερα.

Πρέπει να τονιστεί σ' αυτό το σημείο ότι στην περίπτωση που το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον υποτιμά την αξία της μητρικής γλώσσας, τότε υπάρχει πιθανότητα επιβράδυνσης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, συγκριτικά με κάποιο μονόγλωσσο παιδί της ίδιας ηλικίας (Παπαπαύλου, στο Σκούρτου, 1997:42). Σε μια τέτοια περίπτωση εμφανίζεται η μορφή της αφαιρετικής διγλωσσίας και τη συναντάμε ιδιαίτερα στα άτομα εκείνα, στα οποία επιβάλλεται μέσω της ευρύτερης κοινωνίας η χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας, της κυρίαρχης από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους (Τριάρχη-Hermann, 2000:67).

Όπως γίνεται αντιληπτό η προσθετική διγλωσσία εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά που προέρχονται από μεικτούς γάμους, ή παιδιά που ανήκουν στη μεσαία ή ανώτερη τάξη, τα οποία από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, μαζί με την πρώτη μαθαίνουν και μια δεύτερη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά η αφαιρετική διγλωσσία διακρίνεται κυρίως σε παιδιά μεταναστών, αλλά και σε ομάδες όπου ο πολιτισμός και η γλώσσα τους υποβαθμίζονται από τα ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλον.

Κάποιες φορές, σε μερικές περιπτώσεις αφαιρετικής διγλωσσίας παρουσιάζεται το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας, κατά το οποίο το παιδί δεν μπορεί να ανταπεξέλθει και να αναπτύξει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τις

γλωσσικές του δεξιότητες και στις δυο γλώσσες. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται μια καθυστέρηση στην ανάπτυξη της συνολικής γλωσσικής του ικανότητας, η οποία είναι αποτέλεσμα αρνητικών περιβαλλοντικών παραγόντων (Τριάρχη-Herrmann, 2000:67).

4.2.5. Άλλες μορφές διγλωσσίας

Πέρα από τις προαναφερθείσες μορφές διγλωσσίας, αρκετές φορές συναντάμε και άλλες διακρίσεις της διγλωσσίας, όπως είναι ο διαχωρισμός ανάμεσα στην *ατομική* και *συλλογική/ κοινωνική* διγλωσσία. Ο όρος «*ατομική διγλωσσία*» αφορά τη διγλωσσία κάποιων μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον (Τριάρχη-Herrmann, 2000:68). Αντίθετα, «*κοινωνική διγλωσσία*», ονομάζεται η κατάσταση εκείνη κατά την οποία σε μια συγκεκριμένη κοινότητα μιλιούνται περισσότερες από μια γλώσσες. Βέβαια, η τυχαία γνώση διαφόρων ξένων γλωσσών από μεμονωμένα άτομα δεν εμπίπτει στην περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας, αλλά μπορούμε να αναφερόμαστε στην κοινωνική διγλωσσία όταν η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών έχει καθιερωθεί σε μια κοινωνία ή σε ορισμένα μέρη της, αποτελεί δηλαδή «εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνίας αυτής» (Μήτσης, 2003:32-33).

4.3. «Ατομική» και «κοινωνική» διγλωσσία

Ο όρος της κοινωνικής διγλωσσίας διατυπώθηκε πρώτη φορά από τον Ferguson (1959), ο οποίος την όρισε ως τη συνύπαρξη δύο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας. Στη συνέχεια ο Fishman (1972), διεύρυνε λίγο την συγκεκριμένη έννοια στη συνύπαρξη δύο γλωσσών σε μια περιοχή, ενώ με τον όρο ατομική διγλωσσία, όριζε την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες. Σύμφωνα με τον Fishman (1980), μέσω της κοινωνικής και ατομικής διγλωσσίας μπορούν να υπάρξουν τέσσερις διαφορετικές γλωσσικές καταστάσεις σε μια συγκεκριμένη κοινότητα: ταυτόχρονη κοινωνική και ατομική διγλωσσία, ατομική χωρίς κοινωνική διγλωσσία, κοινωνική χωρίς ατομική διγλωσσία, ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία.

Σύμφωνα με την πρώτη γλωσσική περίπτωση, μια κοινότητα μπορεί να παρουσιάζει ταυτόχρονα και ατομική και κοινωνική διγλωσσία. Στη συγκεκριμένη κοινότητα, όλα τα άτομα μπορούν να κάνουν χρήση της ανώτερης αλλά και της κατώτερης γλώσσα. Η ανώτερη γλώσσα χρησιμοποιείται συνήθως για ένα σύνολο

συγκεκριμένων λειτουργιών, ενώ η κατώτερη για ένα άλλο σύνολο λειτουργιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης είναι η Ελλάδα όπου έως το 1976 η καθαρεύουσα χρησιμοποιούνταν σε επίσημες περιστάσεις επικοινωνίας, ενώ η χρήση της δημοτικής ήταν πιο συνηθισμένη στην καθημερινή επικοινωνία (Baker, 2001). Στη συνέχεια έχουμε την κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία. Σε μια τέτοια κοινότητα θα εντοπίσουμε δύο γλώσσες μέσα σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Μια ομάδα ατόμων δηλαδή θα μιλά τη μια γλώσσα, ενώ η άλλη ομάδα διαφορετική γλώσσα (Baker, 2001:89-93).

Στην τρίτη περίπτωση εντοπίζουμε την ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία. Στην συγκεκριμένη κοινότητα δηλαδή, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα (Δαμανάκης, 1998:91-92). Όπως επισημαίνεται και από τον Fishman (1975:95), οι δίγλωσσοι αντιμετωπίζουν μια κατάσταση κατά την οποία οι ομιλούμενες γλώσσες είναι ιεραρχημένες και στη γλώσσα των μειονοτήτων δεν αντιστοιχούν συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες ή συγκεκριμένοι ρόλοι. Η γλώσσα που επικρατεί είναι η επίσημη και η γνώση της από τους μετανάστες αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, αν επιθυμούν κοινωνική και επαγγελματική άνοδο, κάτι που φυσικά μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή μείωση της ατομικής διγλωσσίας (Baker, 2001:90-92).

Τέλος, κατά την τέταρτη περίπτωση σε μια κοινότητα δεν υπάρχει ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία. Τα παραδείγματα τέτοιων κοινοτήτων ωστόσο, είναι σπάνια. Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί μια μικρή γλωσσική κοινωνία, η οποία κάνει αποκλειστική χρήση της μειονοτικής γλώσσας για όλες τις λειτουργίες και δεν θέλει να έχει καμία γνώση της πλειονοτικής γλώσσας των γειτόνων της (Baker, 2001:93).

4.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της διγλωσσίας

Η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο με πλήθος πλεονεκτημάτων, τόσο για το άτομο όσο και για τις κοινωνίες ευρύτερα. Μέσω της διγλωσσίας ένα δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει θετική γλωσσική και νοητική ανάπτυξη, αλλά και γενικότερη ευεργετική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Σύμφωνα με τη Romaine (1995), τα δίγλωσσα παιδιά χαρακτηρίζονται από μεγάλη ευαισθησία στα γλωσσικά μηνύματα, ενώ είναι πιο ευέλικτα όταν σκέφτονται σε σχέση με τα μονόγλωσσα. Ακόμη η διγλωσσία μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ευφυΐα, στη γνωστική και νοητική ανάπτυξη, στην αντίληψη, στις σχολικές επιδόσεις, καθώς και στην πιο σύνθετη σκέψη. Συνάμα, καθιστά ένα παιδί πιο ευαίσθητο στις επικοινωνιακές ανάγκες που μπορεί να παρουσιάσουν οι συνομιλητές του, ενώ μπορεί να παραμείνει «ανοιχτό» στις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον για πιο καλή επικοινωνία. Επίσης, η διγλωσσία συμβάλλει στην πιο γρήγορη ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας του παιδιού, δηλαδή της ικανότητας που αναπτύσσεται για ανάλυση της γλώσσας, καθώς τα δίγλωσσα άτομα έχουν δυο λέξεις για την ίδια ιδέα ή για το ίδιο πράγμα και δύο τρόπους να εκφράσουν την ίδια σκέψη. Αυτό εξηγεί και την εμφανή πνευματική ανάπτυξη των δίγλωσσων ατόμων στις γλωσσικές και νοητικές μετρήσεις όπως αναφέρεται από τον Cummins (2005:131). Τα δίγλωσσα άτομα δεν υφίστανται καμία καθυστέρηση στην ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας και διακατέχονται από πολύ υψηλό επίπεδο στην ευχέρεια λόγου, καθώς και στο γραπτό λόγο και στις δύο γλώσσες ταυτόχρονα (Cummins: 2005:130-131).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η διγλωσσία σαν στοιχείο ενός ατόμου επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Όπως επισημαίνεται και από την Τριάρχη-Hermann (2000), το δίγλωσσο άτομο, διακατέχεται από γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες λόγω της άμεσης επαφής του με το δίγλωσσο περιβάλλον, κάτι που επιδρά θετικά στην ανάπτυξη τόσο της μητρικής, όσο και της δεύτερης γλώσσας.

Παράλληλα τα δίγλωσσα άτομα, διακρίνονται από την κριτική προσέγγιση με την οποία αντιμετωπίζουν τις γλώσσες και τα διάφορα περιβάλλοντα, στα οποία οι γλώσσες είναι ενεργές και χρησιμοποιούνται. Κάτι τέτοιο, έχει ως άμεση απόρροια το δίγλωσσο άτομο να αποκτά ικανότητες που το καθιστούν ικανό να ξεχωρίζει το εξωγλωσσικό από το γλωσσικό περιβάλλον και αναλόγως να χρησιμοποιεί την κάθε γλώσσα. Επιπλέον μπορεί να διαχωρίζει και να επιλέγει τα κατάλληλα στοιχεία στις δύο γλώσσες, ανάλογα με το συνομιλητή του.

Ωστόσο το φαινόμενο της διγλωσσίας μπορεί να παρουσιάσει και μειονεκτήματα. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι γλώσσες που έχει αναπτύξει το άτομο

είναι ανεπαρκώς αναπτυγμένες. Αυτό όμως δεν οφείλεται στη διγλωσσία σαν έννοια και φαινόμενο. Στην εμφάνιση των μειονεκτημάτων της διγλωσσίας η ευθύνη αποδίδεται στις κοινωνικές συνθήκες που υπάρχουν και θέτουν εμπόδια στην ανάπτυξη των μειονοτικών γλωσσών. Εξάλλου αν κάποιος εξετάσει τα αποτελέσματα των διγλωσσών προγραμμάτων σε όλο τον κόσμο, θα διαπιστώσει πως όπου υπήρχε πρόνοια για την ισορροπημένη ανάπτυξη και των δύο γλωσσών παρουσιάζονται υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αντίθετα εκεί όπου δεν δόθηκε βάση για την ανάπτυξη της μιας εκ των δυο γλωσσών των μαθητών, παρουσιάζονται ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Baker, 2001).

4.5. Η περίπτωση της Ελλάδας: ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία

Όπως προαναφέρθηκε η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1960 ήταν μια χώρα εξαγωγής μεταναστών. Μετά το 1985 και κυρίως από την αρχή της δεκαετίας του 1990, αρχίζει να εξελίσσεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών (Νικολάου, 2000). Ο Μ. Δαμανάκης (1997) ισχυρίζεται ότι το ελληνικό κράτος όσο και η ελληνική κοινωνία δεν ήταν δυστυχώς έτοιμα και κατάλληλα προετοιμασμένα, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις συνεχείς προκλήσεις οι οποίες δημιουργήθηκαν από την παρουσία των νέων εθνικοτήτων στον ελλαδικό χώρο. Μάλιστα χαρακτηρίζει την πολιτική, την οποία ακολουθεί η Ελλάδα τη δεκαετία του 1990, για να αντιμετωπίσει τις παρουσιαζόμενες δυσκολίες, ως «ad-hoc- πολιτική» και την παρομοιάζει με αυτές που ακολούθησαν οι δυτικές ευρωπαϊκές χώρες στις αρχές της δεκαετίας του 60' όταν βρέθηκαν αντιμέτωπες με ανάλογα προβλήματα.

Μέχρι σήμερα έχουν εφαρμοσθεί κατά καιρούς νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες αφορούν κυρίως το ζήτημα νομιμοποίησης των μεταναστών. Η κριτική που ασκείται ωστόσο αφορά την έλλειψη συστηματικής και μακροπρόθεσμης μεταναστευτικής πολιτικής, η οποία θα προνοεί για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Στην περίπτωση της Ελλάδας μπορεί εύκολα να διαπιστώσει κανείς ότι εντάσσεται στην γλωσσική κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία (Νικολάου, 2000:170). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η κυρίαρχη γλώσσα είναι τα ελληνικά, ενώ στις «μειονοτικές» γλώσσες δεν αντιστοιχούν κάποιες κοινωνικές λειτουργίες ή ρόλοι. Τα ελληνικά είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μελών των μειονοτήτων. Στις υπόλοιπες

γλώσσες που μιλούνται στην ελληνική κοινωνία, δίνεται θεωρητικά η δυνατότητα να διατηρηθούν, ωστόσο οι λειτουργίες τους περιορίζονται στο πλαίσιο της οικογένειας ή της παροικίας. Συχνά όμως στο πλαίσιο αυτό διεισδύει η κυρίαρχη γλώσσα, η οποία εκτοπίζει τη «μειονοτική» (Νικολάου, 2000:170).

4.6. Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Πριν την έκρηξη του μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα, στη χώρα υπήρχε ένας μικρός αριθμός αλλοδαπών μαθητών, που απαρτιζόταν από παιδιά ξένων εργαζομένων στην Ελλάδα. Η πλειονότητα αυτών διέμεναν στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη και παρακολουθούσαν μαθήματα σε δημόσια σχολεία, ενώ δεν υπήρχε κάποια μέριμνα από το εκπαιδευτικό σύστημα γι' αυτούς. Το ελληνικό κράτος ξεκίνησε επίσημα να μεριμνάει γι' αυτούς, μέσω συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής μετά το 1970. Ο Δαμανάκης τη χαρακτηρίζει ως πολιτική «με έντονο προνοιακό-φιλανθρωπικό χαρακτήρα», ενώ ο Νικολάου (2000) υιοθετεί τον χαρακτηρισμό «πολιτική με θετική διάκριση». Τα διοικητικά μέτρα τα οποία έχουν ληφθεί έως και σήμερα, μπορούν να χωριστούν σε τρεις διαφορετικές περιόδους.

Η πρώτη περίοδος ξεκινά τη δεκαετία του 1970, σύμφωνα με την οποία τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα, αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με «φιλανθρωπία», και δεν έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις απ' αυτούς για εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δαμανάκης, 2005). Αυτή την χρονική περίοδο ξεκινάει και το πρώτο θεσμικό πλαίσιο για την δημιουργία Σχολείων Παλιννοστούντων μαθητών σύμφωνα με το οποίο ιδρύθηκε για πρώτη φορά και ένα «Γυμνάσιο απόδημων ελληνοπαίδων της μαθητικής εστίας» (Νικολάου, 2000). Τα Σχολεία Παλιννοστούντων, παρόλα αυτά, δεν ανταποκρίθηκαν στις υπάρχουσες προσδοκίες, καθώς δεν αποτέλεσαν μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης γι' αυτά τα παιδιά, αλλά προσπάθεια ενσωμάτωσης των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ενισχυτικό ρόλο, τη διδασκαλία της αγγλικής (Δαμανάκης, 2005).

Από τη δεκαετία του 1980 ξεκινάει η δεύτερη περίοδος και φτάνει έως το 1996. Η συγκεκριμένη περίοδος χαρακτηρίζεται από την δημιουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), τα οποία έχουν ως απώτερο στόχο τη διευκόλυνση της προσαρμογής των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. λειτουργούν μέχρι σήμερα παρέχοντας τη δυνατότητα για διδασκαλία της ελληνικής στα σχολεία εκείνα, που

απαρτίζονται από έναν ικανοποιητικό αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών και αποτελούν την πιο τυπική μορφή γλωσσικής υποστήριξής τους. Μεταξύ των μέτρων τα οποία θεσπίζει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μετά το 1995, υπάρχει πρόνοια για προαιρετική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, καθώς και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών. Η συγκεκριμένη προαιρετική διδασκαλία αφορά τις Τάξεις Υποδοχής II (Τ.Υ.ΙΙ), ενώ απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη αυτών των τμημάτων διδασκαλίας είναι η ύπαρξη ικανοποιητικού αριθμού μαθητών (7-15), καθώς και σχετικό αίτημα των αλλοδαπών γονέων. Μολονότι, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών θεσμοθετείται θεωρητικά, το μέτρο δεν υλοποιείται στην πράξη, για πολλούς λόγους, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι διαδικαστικές διαδικασίες, όπως και το κόστος υλοποίησής τους (Κοιλιάρη, 2005).

Τέλος η τρίτη περίοδος περιλαμβάνει την ψήφιση του Ν. 2413/96, ο οποίος χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος σχετίζεται με την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό», ενώ το δεύτερο μέρος αφορά τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», την εκπαίδευση δηλαδή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο εσωτερικό. Με τις διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου, υπάρχει η ευκαιρία μετατροπής των δημοσίων σχολείων σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ο ορισμός τους ως πειραματικά και η υπαγωγή σε ΑΕΙ ή η ίδρυση τάξεων και τμημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία. Επίσης, υπάρχει πρόβλεψη για δημιουργία ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης ή φιλανθρωπικά σωματεία κ.τ.λ. Παρόλα αυτά τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία είναι περίπου 26, δεν έχουν καταφέρει να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους, αφού δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα ούτε και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2000).

Ως εκ τούτου παρατηρούμε ότι στον ελληνικό χώρο οι γλώσσες εκλαμβάνονται τις περισσότερες φορές ως δικαίωμα, που η διαχείριση του αφορά αποκλειστικά τους άλλους και όχι το δημόσιο σχολείο. Όταν όμως οι γλώσσες εντάσσονται στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, τότε από την μία πλευρά είναι σεβαστές και οι ομιλητές τους μπορούν να τις χρησιμοποιούν ελεύθερα, αλλά από την άλλη πλευρά τις μαθαίνουν με καθαρά δική τους ευθύνη. Για το συγκεκριμένο λόγο, η ευθύνη της εκμάθησης, της διατήρησης και της διδασκαλίας της μητρικής

απευθύνεται σε όσους θα ενδιαφέρονταν, στην δική μας περίπτωση δηλαδή, στις μειονοτικές οικογένειες (Κοιλιάρη, 2005:136).

Ολοκληρώνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τους Χ. Κάτσικα και Ε. Πολίτου (1999), η εκπαιδευτική πολιτική μέριμνα στην Ελλάδα τόσο για τους παλιννοστούντες όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές, περιλαμβάνει τη διαφορετικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των «άλλων» μαθητών ως ένα κενό, το οποίο πρέπει να καλυφθεί όσο το δυνατόν συντομότερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών όχι απλά δεν θεωρούνται διατηρήσιμες και καλλιεργήσιμες αξίες, αλλά ο σταδιακή υποχώρησή τους εκλαμβάνεται ως βάση για την ενσωμάτωση και αφομοίωσή τους (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:139-140). Συνάμα δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι κάθε παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών συνιστούν αντικείμενο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Κοιλιάρη, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Γλωσσική διατήρηση και γλωσσική υποχώρηση

5.1. Γλωσσική επιλογή και γλωσσική χρήση σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα

Η γλώσσα που θα επιλέξει κάποιος για να μιλήσει, εξαρτάται από την περίσταση και τον σκοπό της συζήτησης, και μπορεί να ποικίλει τόσο σε ένα μονόγλωσσο όσο και σε ένα δίγλωσσο ομιλητή. Ένας μονόγλωσσος ομιλητής έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί τα επίπεδα λόγου της γλώσσας του από το επίσημο στο τυπικό, το φιλικό ή το προσωπικό, αλλάζοντας το ύφος (στοιχεία λεξιλογίου και σύνταξης) ανάλογα με το περιβάλλον, τους συνομιλητές, το σκοπό της επικοινωνίας. Έτσι ακριβώς και στο δίγλωσσο ομιλητή διαπιστώνουμε παρόμοια συμπεριφορά, με τη διαφορά ότι σ' αυτή την περίπτωση, στη θέση της εναλλαγής των γλωσσικών ποικιλιών, βρίσκονται οι διαφορετικές γλώσσες και όχι οι διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας (Σελλά-Μάζη, 2001:79).

Για τους Fishman, Cooper & Ma (1971), οι πέντε πιο βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική συμπεριφορά των δίγλωσσων ατόμων, είναι η οικογένεια, το φιλικό περιβάλλον, η θρησκεία, το επάγγελμα και η εκπαίδευση. Συνδυάζοντας αυτούς τους πέντε βασικούς παράγοντες με διάφορους τρόπους σε διαφορετικό

χρόνο, χώρο και συνομιλητές, διαμορφώνεται και η επιλογή της κάθε γλώσσας (Romaine, 1995:30).

Τα άτομα επιλέγουν τις γλώσσες ανάλογα με το ποιους μιλάνε, που και πότε και όχι αυθαίρετα. Σημείο εκκίνησης για κάθε μελέτη γλωσσικής χρήσης σε πολύγλωσσες κοινωνίες, αποτελεί η παραδοχή ότι η επιλογή από τη μεριά του ομιλητή βασίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο χρήσης. Σε όλες τις πολύγλωσσες κοινωνίες, υπάρχει μια ποικιλία γλωσσών και διαφορετικών τρόπων έκφρασης, οι οποίοι με τη σειρά τους παρουσιάζουν κάποιες κοινωνικές επιπτώσεις. Ένας από τους τρόπους εξέτασης της γλωσσικής χρήσης στις κοινωνίες αποτελεί η εξέτασή της σε συνάρτηση με τις επιλογές που κάνουμε. Η γλωσσική επιλογή μπορεί να γίνει κατανοητή κάθε φορά βάσει τριών βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων: την κοινωνιολογική, την κοινωνικό-ψυχολογική και την ανθρωπολογική (Σελλά-Μάζη, 2001).

Αναφορικά με την κοινωνιολογική προσέγγιση αυτή διερευνά κυρίως την ανάλυση των χώρων γλωσσικής συμπεριφοράς. Κατά τον Mackey (1976), υπάρχουν ειδικοί πίνακες με κοινωνικές μεταβλητές για την κάθε γλωσσική συμπεριφορά. Με βάση τον πίνακα, λοιπόν, που σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον, τα κίνητρα ενός ομιλητή επιδρούν στην εκάστοτε γλωσσική επιλογή στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης επικοινωνίας. Τα κίνητρα είναι αυτά που ορίζουν κάθε φορά την γλώσσα που θα επιλέξει ο ομιλητής ανάλογα με το συνομιλητή του. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η επικοινωνιακή περίσταση, η γνώση των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών των συνομιλητών, η μεταξύ τους σχέση, καθώς και ο βαθμός οικειότητας, συνιστούν σημαντικό παράγοντα στη γλωσσική επιλογή και ειδικά όταν απευθυνόμαστε σε μειονοτικούς πληθυσμούς. Τον πιο σημαντικό ωστόσο παράγοντα γλωσσικής επιλογής αποτελεί η ηλικία του συνομιλητή, καθώς συνήθως η μητρική, μειονοτική γλώσσα χρησιμοποιείται όταν απευθύνονται σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ αντίθετα, η κυρίαρχη γλώσσα, η γλώσσα της χώρας υποδοχής συνδέεται με άτομα νεότερης ηλικίας (Σελλά-Μάζη, 2001).

Όπως επισημαίνει και η Σελλά-Μάζη, (2001), οι γλωσσικές επιλογές πέρα από τους συνομιλητές επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο χώρος (π.χ. σπίτι, εκκλησία, δρόμος), τα επίπεδα λόγου (π.χ. προς τους γονείς, τους φίλους, τους δασκάλους), το γλωσσικό ύφος (π.χ. σύσταση, διαταγή, διήγηση),

καθώς και το θέμα συζήτησης (π.χ. συζήτηση περί αθλητικών, εργασίας). Ανάλογα με το θέμα της συζήτησης, λοιπόν, που πρόκειται να αναπτύξουν οι ομιλητές κάνουν και τις αντίστοιχες γλωσσικές επιλογές, καθώς η μία από τις γλώσσες που μιλούν ταιριάζει κάθε φορά καλύτερα σε ένα συγκεκριμένο θέμα συζήτησης. Όπως τονίζει η Κοιλιάρη (2005), από την επιλογή της κάθε γλώσσας αντιλαμβανόμαστε συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες, όπως και την εντύπωση που επιδιώκει να δώσει ο ομιλητής στους άλλους.

Μια άλλη πολύ σημαντική θεωρητική προσέγγιση για την κατανόηση της γλωσσικής επιλογής, είναι η κοινωνικό-ψυχολογική προσέγγιση. Η πιθανή επιθυμία ενός ατόμου να διατηρήσει ή όχι, επαφή από μια συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την γλωσσική επιλογή του δίγλωσσου ομιλητή (Baker, 2001:58). Ο κοινωνικός ψυχολόγος Howard Giles (1977) διερεύνησε την ψυχολογικής υφής «σύγκλιση» και «απόκλιση» των συνομιλητών, που γίνεται φανερό μέσω των γλωσσικών επιλογών των ομιλητών και ανέπτυξε τη θεωρία της «συνομιλιακής εναρμόνισης». Αυτή η θεωρία βασίζεται στο γεγονός ότι, ένας ομιλητής θα προσπαθήσει να υιοθετήσει εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συνομιλητή του, στην περίπτωση που επιθυμεί να εκφράσει αίσθημα ενότητας, ή υψηλό επίπεδο επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας, ή ακόμη, εάν επιθυμεί να προκαλέσει θετική εντύπωση που έχει άμεση συσχέτιση με την αυτοπαρουσίαση και την αυτοπροβολή του (Κωστούλα-Μακράκη, 2001, Σελλά-Μάζη, 2001).

Ο ομιλητής, όμως, θα προσπαθήσει να διατηρήσει τις γλωσσικές συνήθειες ή θα επιδιώξει να αποκλίνει από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συνομιλητή του, στην περίπτωση που επιθυμεί να διαχωρίσει τον εαυτό του από τον συνομιλητή του, ή θέλει να φέρει τη γλωσσική συμπεριφορά του συνομιλητή στα δικά του μέτρα (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Ακόμη μπορεί να μην θέλει να γίνει αντιληπτή η ενδοομαδική του ταυτότητα ή σε περίπτωση που αισθάνεται ότι κινδυνεύει η πολιτισμική του ταυτότητα και θεωρεί ότι οφείλει να τη διαφυλάξει (Σελλά-Μάζη, 2001). Σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί να γίνει ειρωνικός, αγενής ή ακόμα και εχθρικός αλλάζοντας εντελώς κώδικα επικοινωνίας (Κοιλιάρη, 2005).

Η ανθρωπολογική θεωρητική προσέγγιση από την άλλη εξετάζει κυρίως τον τρόπο με τον οποίο ένας δίγλωσσος ομιλητής αξιοποιεί τις γλωσσικές του επιλογές, για να ανακαλύψει τις πολιτισμικές του αξίες. Καθώς η γλώσσα από μόνη της

αποτελεί ένα μέσο μετάδοσης πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών, γίνεται αντιληπτό ότι η γλωσσική επιλογή φανερώνει στάσεις και πολιτισμικές αξίες των δίγλωσσων ομιλητών. Όπως επισημαίνει και η Κωστούλα-Μακράκη (2001), οι δίγλωσσοι των οποίων η πρώτη-μητρική τους γλώσσα έχει χαμηλό κύρος στην κοινωνία, τις περισσότερες φορές συγκλίνουν προς τους ομιλητές των οποίων η γλώσσα έχει ψηλότερο κύρος, αποσκοπώντας στην απόκτηση πιο θετικής κοινωνικής θέσης. Οι ερευνητές της ανθρωπολογικής προσέγγισης, τονίζουν ακόμη και τη σημασία της εναλλαγής των γλωσσών, καθώς θεωρούν ότι κάθε γλώσσα φανερώνει και μία αλλαγή στην έκφραση των πολιτισμικών αξιών, όπως επίσης και ότι οι πολιτισμικές αξίες και η γλωσσική ταυτότητα των συνομιλητών ασκούν μεγάλη επιρροή στη γλωσσική συμπεριφορά σε διεθνικές επικοινωνίες (Κοιλιάρη 2005:41).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως η κοινωνική διάδραση επιδρά στον τρόπο που τα άτομα και οι κοινωνίες βιώνουν τη γλωσσική τους πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι γλωσσικές επιλογές καθορίζονται από τις κοινωνικές συμβάσεις, αποσκοπώντας στην άμεση επιτυχία της επικοινωνίας και την έμμεση επίτευξη των κοινωνικών στόχων. Ακόμη, είναι ανάγκη να τονίσουμε το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στη γλώσσα που επιλέγουν τα άτομα, καθώς ο θεσμός του σχολείου αποτελεί χώρο άσκησης συγκεκριμένης γλωσσικής εκπαιδευτικής πρακτικής (Κοιλιάρη, 2005:42).

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να τονίσουμε ότι η γλωσσική χρήση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την γλωσσική επιλογή, καθώς από αυτήν εξαρτάται (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:64-65). Η γλωσσική χρήση εξαρτάται τις περισσότερες φορές από τις κοινωνικές συμβάσεις, φανερώνοντας τα κοινωνικά στρώματα στα οποία ανήκουν οι ομιλητές, ενώ συνάμα μπορεί να εκληφθεί και ως μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς. Ακόμα και σε ομάδες, όπου οι ομιλητές χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα, οι στρατηγικές χρήσης της γλώσσας είναι πιθανό να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν διαφορετικές σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα μέλη των διαφόρων κοινωνικοοικονομικών και επαγγελματικών στρωμάτων. Άρα, αντιλαμβανόμαστε ότι οι κοινωνικοί παράγοντες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της τελικής γλωσσικής χρήσης (Κοιλιάρη, 2005:38).

5.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας

Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου δύο ή περισσότεροι πολιτισμοί με διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή, τρεις είναι οι κυριότερες πιθανές εκβάσεις για τις γλώσσες αυτές (Αρχάκης& Κονδύλη, 2004). Η πρώτη πιθανή έκβαση είναι η διατήρηση αυτών των γλωσσών ως διαφορετικές οντότητες. Δεύτερο ενδεχόμενο, είναι να προκληθούν αλλαγές στο γλωσσικό τους σύστημα, λόγω των επιρροών που δέχονται από τα γλωσσικά συστήματα με τα οποία έρχονται σε επαφή. Τέλος, τρίτη πιθανή, είναι η πλήρης απόρριψη μιας γλώσσας από τους ομιλητές της και η υιοθέτηση μιας άλλης, κάτι όμως που μπορεί να προκαλέσει το «γλωσσικό θάνατο» της γλώσσας, το έσχατο δηλαδή στάδιο της γλωσσικής υποχώρησης (Αρχάκης& Κονδύλη, 2004:132). Τόσο η γλωσσική υποχώρηση, όσο και η γλωσσική διατήρηση συνιστούν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα μιας γλωσσικής επιλογής (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:71).

Με τον όρο «γλωσσική διατήρηση» εννοούμε τη σχετική σταθερότητα που μπορεί να παρουσιάζει μια γλώσσα, σε σχέση με τον αριθμό των ομιλητών, τη σωστή χρήση της από παιδιά και ενηλίκους, καθώς και τη συνέχεια της χρήσης της στους εκάστοτε κοινωνικούς χώρους όπως είναι το σχολείο ή η εκκλησία κ.λπ. (Baker, 2001:99). Τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ενίσχυση της γλωσσικής διατήρησης έτσι ώστε να μην εξαφανίζονται οι μειονοτικές γλώσσες: οι κοινωνικοπολιτικοί και δημογραφικοί παράγοντες, οι πολιτιστικοί, και οι γλωσσικοί παράγοντες.

Όπως επισημαίνεται και στη Κωστούλα-Μακράκη, (2001) για τους κοινωνικοπολιτικούς και δημογραφικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν στη γλωσσική διατήρηση, σημαντικό ρόλο παίζει ο αριθμός των δίγλωσσων ομιλητών που μένουν κοντά. Αυτό ωφελεί ιδιαίτερα τους δίγλωσσους ομιλητές, καθώς τους δίνει ευκαιρίες γλωσσικής επαφής. Παρόλα αυτά, αρκετοί επισημαίνουν πως είναι αδύνατο να υπάρχει δυνατή συσχέτιση αριθμητικής δύναμης και γλωσσικής διατήρησης. Κατά τον Clyne, η αριθμητική δύναμη μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα ως προς τη γλωσσική διατήρηση μόνο σε περιπτώσεις στενών και διαπροσωπικών σχέσεων (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:81).

Ακόμη το φύλο ενός ατόμου επηρεάζει τη γλωσσική διατήρηση ή την γλωσσική υποχώρηση. Σύμφωνα με τη Rosenthal οι γυναίκες, λόγω περιορισμένης επαφής με τα καινούργια πρότυπα και τις αξίες που διαμορφώνονται

σε μια χώρα, διατηρούν πιο πολύ τόσο τη μητρική τους γλώσσα όσο και την κουλτούρα (Κωστούλα-Μακράκη 2001). Σε κάποιες κατηγορίες μεταναστών οι γυναίκες είναι αυτές που διατηρούν ζωντανή τη μειονοτική γλώσσα ως θεματοφύλακες των παραδόσεων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τις προηγούμενες δεκαετίες δεν είχαν τη δυνατότητα μόρφωσης και ως εκ τούτου δεν μπορούσαν να ασκήσουν επιρροή στη γλωσσική επιλογή της ομόγλωσσης κοινότητας. Οι γυναίκες μη γνωρίζοντας άλλη από τη μητρική τους γλώσσα, περιόριζαν τις γλωσσικές τους επαφές ως επί το πλείστον στο πλαίσιο της ομόγλωσσης κοινότητας (Κοιλιάρη, 2005:48).

Ακόμη, όπως τονίζεται και από την Κωστούλα-Μακράκη (2001:83) οι επαφές με τη γλωσσική ομάδα-στόχο έχουν άμεση συσχέτιση με τις θετικές στάσεις απέναντί της. Έτσι, στοιχεία όπως η κοντινή απόσταση από την πατρίδα (π.χ. Ελλάδα-Αλβανία), η συχνότητα των ταξιδιών των μεταναστών, καθώς και η ευκολία μετάβασης σ' αυτήν, επιδρούν θετικά στη γλωσσική διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας (Baker, 2001). Μάλιστα, η Demos επισημαίνει ότι η γλωσσική διατήρηση αποτελεί βασικό στοιχείο ενός μεγάλου αριθμού ελληνορθόδοξων Αμερικανών, που ενισχύεται με τις συχνές επισκέψεις στην Ελλάδα (Σελλά-Μάζη, 2001:96).

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη γλωσσική διατήρηση είναι η επιθυμία των ομιλητών να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους (Baker, 2001:100). Ακόμη η θέληση, η έμφαση στην ανάπτυξη δυνατών οικογενειακών δεσμών, όπως και η επαφή με την πατρίδα των μεταναστών δημιουργεί ιδιαίτερα ευνοϊκή στάση απέναντι στη διατήρηση της γλώσσας (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:83). Στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας μπορεί να συμβάλλει σημαντικά και ο χώρος εργασίας, αν χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση η μητρική γλώσσα. Σε πολλές χώρες υπάρχουν γλωσσικές κοινότητες που μετανάστευσαν μέσω βιομηχανιών της χώρας, όπως των εστιατορίων ετοιμών φαγητών, ή του εμπορίου ρούχων (διάφορες ασιατικές ομάδες) και έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν τη γλώσσα τους, αφού μπορούν να την χρησιμοποιούν καθημερινά στο χώρο εργασίας τους (Baker, 2001).

Άλλοι παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας είναι η πρόσφατη ή συνεχής μετανάστευση, όπως και η χαμηλή κοινωνική και οικονομική κινητικότητα στα βασικά επαγγέλματα που ασχολούνται, κυρίως,

μετανάστες(Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Άλλος ένας εξίσου σημαντικός λόγος που συμβάλλει στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας, είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που παρουσιάζουν αυτοί οι άνθρωποι, που περιορίζει την κοινωνικοοικονομική κινητικότητα τους.Σ' αυτή την περίπτωση οι ευκαιρίες επικοινωνίας μεταξύ των ομιλητών μειονοτικών γλωσσών και της κυρίαρχης γλώσσας είναι ελάχιστες και ακόμη και όταν υπάρχουν είναι για την τη διεκπεραίωση απλών καθημερινών αναγκών. Τέλος, η ταύτιση των μεταναστών μέσω του τοπικισμού, του ρατσισμού και των εθνοτικών διακρίσεων αποτελεί εμπόδιο για αυτούς στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας (Baker, 2001:100).

Οι πολιτισμικοί-θεσμικοί παράγοντες από την άλλη, αναφέρονται στο βαθμό που μια γλωσσική ομάδα και η γλώσσα της, εκπροσωπούνται στους κοινωνικούς θεσμούς. Όπως επισημαίνει και η Κωστούλα-Μακράκη (2001:85), όσες γλωσσικές ομάδες ασκούν κάποια δύναμη στη πολιτική και οικονομική ζωή της χώρας, έχουν περισσότερες πιθανότητες να διατηρήσουν ζωντανή τη γλώσσα τους. Θεσμοί και ιδρύματα όπως είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η εκπαίδευση και η θρησκεία που κάνουν χρήση της μητρικής γλώσσας έχουν τη δύναμη να προωθούν τη γλωσσική διατήρηση (Baker, 2001:101).

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες, ωστόσο, που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γλωσσική διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας είναι η οικογένεια και η κοινοτική στήριξη. Η ζωή που έχει διαμορφώσει ένα άτομο στην οικογένεια, στη γειτονιά και στην κοινότητα παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διατήρηση της γλώσσας στο πέρασμα των χρόνων (Baker, 2001). Ο Fishman τονίζει πως όταν η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται εντός της οικογενείας και αναπαράγεται από γενιά σε γενιά, συμβάλλει καθοριστικά στη διατήρησή της, καθώς ούτε τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ούτε η ισχύς της νομοθεσίας μπορούν να διασφαλίσουν τη διατήρηση μιας γλώσσας (Baker, 2001:137-138)

Παράλληλα, η εξασφάλιση της εσωτερικής συνοχής της ομάδας, συμβάλλει επίσης στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας. Οι μεταναστευτικές ομάδες οδηγούνται στο περιθώριο, όταν η κυρίαρχη ομάδα δεν δέχεται οι μετανάστες να έχουν πρόσβαση στα διάφορα κοινωνικά αγαθά ή εργασίες που προσδίδουν κύρος ή αρνούνται κάθε επαφή μαζί τους. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μετανάστες αναγκάζονται να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν στην ίδια ευρύτερη

ομάδα. Ακόμη και στην περίπτωση που οι μειονοτικές ομάδες αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας, δεν ενδιαφέρονται για την εκμάθηση και τη χρήση της, προκειμένου να διατηρήσουν την εσωτερική συνοχή τους (Κοιλιάρη, 2005:43). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι επίσης και το κύρος που έχει μια γλώσσα. Μια γλώσσα μπορεί να είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό σύμβολο της εθνικής ταυτότητας, επισημαίνοντας το «ένδοξο παρελθόν» που προηγείται αυτής. Το συμβολικό κύρος βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα θετικά σχόλια και την αξία που δίνει κάθε γλωσσική ομάδα στη γλώσσα της.

Μια γλωσσική ομάδα μπορεί να χαρακτηρίζεται από «βιωσιμότητα», στην περίπτωση που γίνεται αντιληπτή ως μια ενεργή συλλογική οντότητα εντός των ορίων των διαπροσωπικών σχέσεων και συναναστροφών (Giles, Bourhis & Taylor, 1977:308). Το αν και πόσο μια μειονοτική γλώσσα διακρίνεται από βιωσιμότητα εξαρτάται από τρεις βασικούς παράγοντες: παράγοντες κύρους, δημογραφικοί, καθώς και παράγοντες θεσμικής υποστήριξης. Πιο συγκεκριμένα με τους *παράγοντες κύρους*, αντιλαμβανόμαστε αν η γλωσσική ομάδα βρίσκεται σε χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, κάτι που επηρεάζει έμμεσα την διατήρησή της γλώσσας της. Από την άλλη, με τους *δημογραφικούς παράγοντες* δηλαδή η μειονοτική ομάδα είναι συγκεντρωμένη σε μια ορισμένη γεωγραφική περιοχή, τότε η μεγάλη συγκέντρωση ατόμων που μιλάνε μια «μειονοτική» γλώσσα, αυξάνει τις πιθανότητες διατήρησής αυτής. Τέλος, με τους *παράγοντες θεσμικής υποστήριξης*, εννοούμε όταν μια «μειονοτική» γλώσσα χρησιμοποιείται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, σε θρησκευτικές δραστηριότητες, σε διοικητικές υπηρεσίες, στο σχολείο. Σ' αυτή την περίπτωση υπάρχουν πολλές πιθανότητες η μειονοτική γλωσσική ομάδα να συνεχίσει να χρησιμοποιεί την γλώσσα της και να μην αποκλίνει απ' αυτήν.

Άλλη μια εξίσου ενδιαφέρουσα θεωρία είναι αυτή της «υποκειμενικής εθνογλωσσικής βιωσιμότητας», η εξετάζει τις γνωστικές αναπαραστάσεις των ατόμων σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες, κάτω από τις οποίες ζουν, και μελετά τη σχέση μεταξύ τους (Hamers and Blanc, 1989:163). Κατά την Saville-Troike, οι διάφορες ομάδες μεταναστών δεν εκλαμβάνουν την αξία της γλώσσας τους με τον ίδιο τρόπο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί εκείνο των Ελλήνων μεταναστών στις Η.Π.Α., όπου οι Έλληνες διατηρούν για μεγάλο χρονικό διάστημα την γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους, σε αντίθεση με τους μετανάστες που προέρχονται από την

Ιταλία, οι οποίοι αφομοιώνονται πολύ γρήγορα στη χώρα υποδοχής. Έτσι όπως επισημαίνεται και από τους Αρχάκη και Κονδύλη (2004), όταν η μητρική γλώσσα μιας μεταναστευτικής ομάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον πολιτισμό και το έθνος της συγκεκριμένης ομάδας, τότε αποδίδει ατομική ταυτότητα στα μέλη αυτής της ομάδας και συμβάλλει στο να διατηρηθεί η γλώσσα τους.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η θετική στάση απέναντι σε μια γλώσσα καθώς και η συμβολική λειτουργία αυτής, δεν εξασφαλίζουν απαραίτητα και την επιβίωση της γλώσσας αυτής. Μια γλώσσα μολονότι αξιολογείται με θετικό τρόπο, είναι πιθανό να στερείται εργαλειακής λειτουργίας και να μη χρησιμοποιείται από τους ομιλητές της (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004:134-135). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι κέλτικες γλώσσες που είναι ιδιαίτερα γνωστές στο λαό ως σύμβολο ιστορίας, κληρονομιάς και εθνικής κουλτούρας, παρόλα αυτά δεν χρησιμοποιούνται ως μέσο προσωπικής επικοινωνίας ή στο χώρο της εκπαίδευσης. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η θετική στάση απέναντι στη μητρική γλώσσα παύει να υφίσταται, όταν δεν είναι μεγάλο το προσωπικό κέρδος που αυτή μπορεί να έχει (Baker, 2001:112).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας, είναι ο εθνικισμός από τον οποίο διακατέχονται πολλές γλωσσικές ομάδες και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ταυτότητα και τη γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελούν οι Πορτορικανοί και Καταλονοί οι οποίοι αρνήθηκαν οποιαδήποτε γλωσσική αλλαγή, καθώς και την χρήση της αγγλικής γλώσσας (Baker, 2001).

Μεγάλος είναι και ο ρόλος των πολιτισμικών παραγόντων, όπως είναι αυτός των εθνοτικών σχολείων όπου χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό η μητρική γλώσσα και δίνεται μικρή σημασία στην γλώσσα της χώρας υποδοχής (Baker, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος των εθνοτικών σχολείων είναι η δημιουργία μιας νέας παιδαγωγικής/ διαπολιτισμικής προσέγγισης (Αρβανίτη, 2008). Αυτή η διαπολιτισμική προσέγγιση, θα εστιάζει πρωτίστως τη μάθηση σε ένα δυναμικό δίγλωσσο περιβάλλον κάνοντας χρήση του γνωσιακού κεφαλαίου και της εμπειρίας των μαθητών. Επιπλέον θα εξετάζει την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και της διπολιτισμικής ταυτότητας υπό το πρίσμα ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου, ενώ θα βασίζεται σε ένα ανοικτό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που ανανεώνεται και αλλάζει διαρκώς (Kalantzis & Cope, 2005).

Ολοκληρώνοντας αξίζει να σημειώσουμε ότι ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι γλωσσικοί παράγοντες για την διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας. Ως τέτοιοι γλωσσικοί παράγοντες μπορεί να θεωρηθούν η δυσκολία που μπορεί να παρουσιάζει η γραφή της μητρικής γλώσσας, η απόρριψη της αξίας της μητρικής γλώσσας από την χώρα υποδοχής ή ακόμη και η υπερβολική χρήση γλωσσικών δανείων που οδηγούν σε μια ενδεχόμενη γλωσσική απώλεια (Baker, 2001:102).

5.3. Παράγοντες που επιδρούν στην υποχώρηση της μητρικής γλώσσας

Πέρα από την γλωσσική διατήρηση όμως μιας γλώσσας, πλήθος παραγόντων μπορεί να οδηγήσει και στη γλωσσική της υποχώρηση. Κατά τους Αρχάκη & Κονδύλη (2004:135), η μετάβαση από τη μειονοτική γλώσσα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής συνιστά μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία μέσω της δημιουργίας μιας διγλωσσίας αφαιρετικού τύπου, καταλήγει τελικά στην αποκλειστική χρήση της γλώσσας της πλειοψηφίας. Ο χρόνος που απαιτείται για να φτάσει μια γλωσσική ομάδα να απορρίψει εντελώς την μητρική της γλώσσα, εξαρτάται συνήθως από την εθνότητα καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στην εκάστοτε εθνότητα (Κοιλιάρη, 2005:46). Όπως επισημαίνεται από τη Σελλά-Μάζη (2001:98) όμως, αυτή η γλωσσική υποχώρηση μπορεί να χρειαστεί ακόμη και τρεις γενεές για να συντελεστεί σε περίπτωση άμεσης κοινωνικής ενσωμάτωσης από την πρώτη γενιά. Πως συντελείται όμως αυτή η γλωσσική υποχώρηση στις τρεις γενεές;

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη γενιά μεταναστών διατηρεί τη μητρική της γλώσσα, ενώ συνάμα μαθαίνει και χρησιμοποιεί την γλώσσα της χώρας υποδοχής για λόγους κοινωνικοοικονομικής ενσωμάτωσης. Στη συνέχεια η δεύτερη γενιά, κατά την προσπάθεια πλήρους ενσωμάτωσης στη χώρα υποδοχής μετατοπίζει την επιλογή της γλώσσας από την μητρική προς την κυρίαρχη γλώσσα, χρησιμοποιώντας τη μητρική με τον άμεσο οικογενειακό περίγυρο (γονείς, παππούδες, ομοεθνείς) και την κυρίαρχη σε πιο επίσημες καθημερινές περιστάσεις. Έτσι η γλώσσα της χώρας υποδοχής υπεισέρχεται σταδιακά σε χώρους όπου προηγουμένως χρησιμοποιούνταν η μητρική γλώσσα, κάτι που οδηγεί στην αποσταθεροποίησή της δεύτερης. Τέλος, η τρίτη γενιά, ως επί το πλείστον, παύει να χρησιμοποιεί εντελώς τη μητρική γλώσσα. Αυτή η μετάβαση που συντελείται από τη μειονοτική στη γλώσσα της χώρας υποδοχής,

ολοκληρώνεται όταν η πλειοψηφία των μεταναστών τρίτης γενιάς απορτίζεται από μονόγλωσσους της γλώσσας υποδοχής (Baker, 2001:102).

Με τον όρο γλωσσική υποχώρηση, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Fishman εννοούμε τη συμπεριφορά μιας μεταναστευτικής ομάδας, μιας ολόκληρης κοινότητας ή ενός μέρους αυτής (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:72). Ακόμη για τον Fishman, μια μειονοτική εθνοτική ομάδα που δεν χρησιμοποιεί τη μητρική της γλώσσα, διαφέρει από την ίδια ομάδα, η οποία μπορεί να έχει διατηρήσει τη χρήση της μητρικής (Baker, 2001:126). Τι όμως εννοούμε στην πραγματικότητα με τον όρο γλωσσική υποχώρηση;

Κατά τον Weinreich (1979), με τον όρο γλωσσική υποχώρηση, αναφερόμαστε στην αλλαγή που συντελείται από τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας σε μια άλλη, η οποία ενδέχεται να είναι περισσότερο αποδεκτή. Σύμφωνα με τον Veltman (1991) από την άλλη, με τον όρο γλωσσική υποχώρηση εννοούμε τη μετακίνηση σε ένα συνεχές που ενδέχεται να συμπεριλαμβάνει από τη διγλωσσία μέχρι και την γλωσσική απώλεια (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Άλλοι ερευνητές, όπως ο Tandevelt (1992), επισημαίνει πως οφείλουμε να κάνουμε διαχωρισμό, ανάμεσα στη μερική υποχώρηση, δηλαδή την υποχώρηση που βρίσκεται σε εξέλιξη και την ολική υποχώρηση, δηλαδή την ολοκληρωτική απώλεια της γλώσσας. Επίσης άλλη μια πολύ σημαντική διάκριση που πρέπει να γίνει είναι αυτή ανάμεσα στην υποχώρηση μακρό-επιπέδου, δηλαδή εκείνη τη γλωσσική υποχώρηση που διερευνάται ως κοινωνικό φαινόμενο, και μικρό-επιπέδου, δηλαδή την γλωσσική υποχώρηση που οφείλεται στη ζωή ενός ατόμου και γίνεται αντιληπτή ως εξελικτική πορεία από γενιά σε γενιά (Κωστούλα-Μακράκη, 2001:73).

Οι Jaspaert και Kroon (1993) από την άλλη, χωρίζουν την έννοια της γλωσσικής υποχώρησης σε δύο τύπους, συσχετίζοντάς τους με την έννοια της γλωσσικής αγοράς του Bourdieu (1999:91-92). Ο πρώτος τύπος αφορά εκείνη την γλωσσική υποχώρηση που συντελείται λόγω μετανάστευσης και ανυπαρξίας ομιλητών της μητρικής γλώσσας. Ο δεύτερος τύπος σχετίζεται με τη γλωσσική υποχώρηση που οφείλεται στην περίπτωση που τα μέλη της μεταναστευτικής ομάδας μιλάνε μεταξύ τους την κυρίαρχη γλώσσα, ως μέρος της ενσωμάτωσης και αφομοίωσής τους από την κοινωνία. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι κατά τον Bourdieu (1999:91-92) η γλωσσική ανταλλαγή είναι κατ' εξοχήν οικονομική ανταλλαγή. Στη

«γλωσσική αγορά» κυριαρχεί το λεγόμενο «γλωσσικό κεφάλαιο» (1999:27), το οποίο ασκεί επίδραση στους μηχανισμούς διαμόρφωσης των γλωσσικών τιμών προς όφελός του και αποσπά ιδιαίτερη υπεραξία. Σύμφωνα με τον Bourdieu δηλαδή, ο λόγος δεν είναι ένα απλό εργαλείο επικοινωνίας, αλλά έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο το συμβολικό κέρδος.

Αναφορικά με τα αίτια που συντελούν στην γλωσσική υποχώρηση αυτά βασίζονται σε τομείς όπως είναι ο κοινωνικός, ο πολιτικός, ο ψυχολογικός, ο οικονομικός και ο γλωσσολογικός. Επιπλέον η γλωσσική υποχώρηση διαμορφώνεται μέσω προκαθορισμένων αποφάσεων που ασκούν κάποια μορφή επίδρασης στις γλώσσες, ενώ μέσω αυτής αντικατοπτρίζεται η πολιτική, οικονομική, πολιτιστική, και κοινωνική αλλαγή. Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως η γλωσσική υποχώρηση δεν αποτελεί τυχαία επιλογή, καθώς υπάρχουν παράγοντες και καταστάσεις που οδηγούν σ' αυτή (Baker, 2001).

Όπως επισημαίνεται και από τον Baker (2001), οι λόγοι που οδηγούν στην επικράτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και στην υποχώρηση της μητρικής, μπορεί να οφείλονται τόσο σε δημογραφικούς όσο και σε κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες. Ως τέτοιοι λόγοι μπορεί να είναι η μακρόχρονη διαμονή στη χώρα υποδοχής και η μη επιθυμία επιστροφής στην πατρίδα, η δυσκολία επίσκεψης της χώρας καταγωγής, ο μικρός αριθμός ομιλητών της μητρικής γλώσσας, καθώς και η άρνηση της ταυτότητάς τους με απώτερο στόχο την άμεση αποδοχή τους από την ευρύτερη κοινωνία που μπορεί να χαρακτηρίζεται από συναισθήματα κοινωνικών διακρίσεων, τοπικισμού και ρατσισμού.

Οι πολιτιστικοί παράγοντες ασκούν επίσης σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της γλωσσικής υποχώρησης (Baker, 2001). Τέτοιοι μπορεί να είναι η έλλειψη θεσμών που χρησιμοποιούν τη μειονοτική γλώσσα, όπως και η μετάβαση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής στη πολιτιστική και θρησκευτική δραστηριότητα (Κοιλιάρη, 2005:51). Ακόμη η χαμηλή έμφαση στον θεσμό της οικογένειας, η επιδίωξη της εκπαίδευσης στην πλειονοτική γλώσσα, ο σχηματισμός της ταυτότητας του κάθε ατόμου από παράγοντες που δεν έχουν καμία σχέση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής οδηγούν επίσης στην υποχώρηση της μητρικής γλώσσας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004:135).

Σε διάφορες μειονοτικές ομάδες η γλωσσική υποχώρηση αρχίζει από τις γυναίκες, οι οποίες επιλέγουν την κυρίαρχη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας. Κάτι τέτοιο μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι ο γυναικείος πληθυσμός των μεταναστευτικών ομάδων συνήθως χαρακτηρίζεται από χαμηλό κοινωνικό κύρος και με την επιλογή της κυρίαρχης γλώσσας επιδιώκει την άμεση κοινωνική καταξίωση (Κοιλιάρη, 2005:48).

Εξίσου σημαντικοί παράγοντες υποχώρησης της μειονοτικής γλώσσας είναι η ανυπαρξία της στο σχολικό πρόγραμμα, ο στιγματισμός της από την ευρύτερη κοινωνία, ο υποβιβασμός της από την ίδια την μειονοτική ομάδα, καθώς και η παράλληλη αποκλειστική χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής που αποτελεί αποκλειστικό μέσο κοινωνικής ευελιξίας (Αρχάκης& Κονδύλη, 2004:135).

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να επισημάνουμε ότι η γλωσσική μετακίνηση από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, έχει πολύ σημαντικές συνέπειες στον ψυχισμό και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του μετανάστη. Προκειμένου να μπορέσουν να γίνουν αποδεκτοί από την χώρα μετανάστευσης και τον κοινωνικό περίγυρο, αναγκάζονται να απαρνηθούν την ταυτότητά και τις ρίζες τους, απορρίπτοντας αναγκαστικά ένα κομμάτι της ιστορίας τους που αποτελεί στοιχειώδες χαρακτηριστικό για τη σχέση τους με τη μητρική τους γλώσσα (Αμπατζόγλου, 2001:100-103).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: «Στάσεις», «Στερεότυπα», «Προκαταλήψεις»

6.1. Ορισμοί: «Στάσεις», «Στερεότυπα», «Προκαταλήψεις»

Εδώ και αρκετά χρόνια, τομείς όπως η κοινωνιολογία, η κοινωνική ψυχολογία, η ανθρωπολογία κ.α., έχουν εστιάσει ιδιαίτερα στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και στην αλληλεπίδρασή που αυτή έχει με την κοινωνία όπου εντάσσεται. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, το ενδιαφέρον πολλών ερευνών έχει εστιάσει στη συμπεριφορά που υιοθετούν κάποιες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες ζουν και κοινωνικοποιούνται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το φαινόμενο της μετανάστευσης δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα για πολλές χώρες (ανάμεσά τους και η Ελλάδα), όπου ο γηγενής πληθυσμός συνυπάρχει με κοινότητες διαφορετικής γλώσσας, κουλτούρας και πολιτισμού. Συνάμα, αυτές οι αλλαγές που υφίστανται στην κοινωνία, επηρεάζουν και τον εκπαιδευτικό κόσμο, και ως εκ τούτου, το

ενδιαφέρον για την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών είναι ιδιαίτερα έντονο, έτσι ώστε να αφομοιωθούν τα μεταναστευτικά ρεύματα στην κοινωνία μιας χώρας (Τσιάκαλος, 2003:151-154).

Όπως γίνεται αντιληπτό, όμως, όταν οι μετανάστες μεταναστεύουν σε μια άλλη χώρα, δημιουργείται μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από «στάσεις», «στερεότυπα» και «προκαταλήψεις» από τους γηγενείς προς αυτούς. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικές αναπαραστάσεις που αναπαράγονται ουσιαστικά στην κοινωνία μέσω του λόγου (Δραγώνα, 1997, οπ.αναφ. στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001:117).

6.2. «Στάσεις»απέναντι στη γλώσσα

Ένα από τα βασικά σημεία της κοινωνικής ψυχολογίας, αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων που έχουν οι άνθρωποι, καθώς αυτές μας δείχνουν τις αντιλήψεις ενός ανθρώπου για τα κοινωνικά φαινόμενα και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Η αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα άτομα για τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, εξηγεί, πως το άτομο προσλαμβάνει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του στα φαινόμενα του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Γεώργα, 1995:121). Η συμπεριφορά, καθορίζεται από τη διάθεση του ατόμου να κάνει τη συγκεκριμένη πράξη. Η πρόθεση καθορίζεται από τη *στάση* του ατόμου ως προς την εκτέλεση της πράξης και από τους υποκειμενικούς κοινωνικούς κανόνες που υπάρχουν. Η *στάση* οροθετείται ως σύνδεση των αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τις συνέπειες που θα έχει η πράξη και της αξιολόγησης αυτών των συνεπειών (Βοσνιάδου, 2002). Οι υποκειμενικοί κοινωνικοί κανόνες, αποτελούνται από τις αντιλήψεις του ατόμου όσον αφορά τις επιθυμίες των άλλων, καθώς και από τα ερεθίσματα από τα οποία διακατέχεται το άτομο έτσι ώστε να υπακούσει σ' αυτές.

Κατά τον ορισμό του Gardner (1985) για την σημασία των *στάσεων* (*attitudes*), αυτές αποτελούνται από γνωστικά, συναισθηματικά και βουλητικά συστατικά, δηλαδή αφορούν πεποιθήσεις, συναισθηματικές αντιδράσεις και συμπεριφορές που έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο της στάσης. Ακόμη, συσχετίζονται με μια υποκειμενική ψυχολογική διάθεση του ατόμου να ενεργεί ή να εκτιμά τη συμπεριφορά κατά έναν ορισμένο τρόπο (Κωστούλη, 2009:).

Όπως αντιλαμβανόμαστε, οι *στάσεις (attitudes)* απευθύνονται σε ένα ευρύτερο και συνεχές, θετικό ή αρνητικό, συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή θέμα. Μία στάση σχετίζεται με τη θετική ή αρνητική προδιάθεση ενός ατόμου για κάποιον ή σε κάτι άλλο στο περιβάλλον του. Οι στάσεις προς στη γλώσσα αφορούν κάθε συναισθηματικούς, νοητικούς ή συμπεριφορικούς δείκτες, που σχετίζονται με αξιολογικές αντιδράσεις απέναντι σε διάφορες γλώσσες ή τους ομιλητές τους.

Τρεις διαστάσεις των στάσεων είναι πιο σημαντικές για τον ορισμό της έννοιάς τους: η γνωστική, η συναισθηματική και η συμπεριφορική διάσταση. Η γνωστική διάσταση, αφορά στη γνωστική αναπαράσταση του αντικειμένου της στάσης καθώς και στις γνωστικές λειτουργίες που καθορίζουν την ανθρώπινη νοημοσύνη. Αυτή η θεωρία των στάσεων θέτει τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο κατά τη θεωρία της μορφής σε σύνολα (Γεώργα, 1995:126).

Από την άλλη πλευρά η συναισθηματική σχετίζεται περισσότερο με τα αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης. Η κάθε στάση μπορεί να προκαλεί θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα στο άτομο. Η συναισθηματική διάσταση των στάσεων, είναι απόρροια της μάθησης, δηλαδή η συναισθηματική αντίδραση έχει συσχετιστεί με τη στάση κάτω από συνθήκες ενίσχυσης, ή κάτω από την επίδραση κάποιας κοινωνικής παραμέτρου (Γεώργα, 1995:130-131).

Τέλος, η συμπεριφορική διάσταση αφορά κυρίως συμπεριφορικές τάσεις ή σκοπούς. Πιο συγκεκριμένα, η τάση συμπεριφοράς ενός ατόμου, η πραγματική του συμπεριφορά, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους κανόνες συμπεριφοράς μιας κοινωνίας, δηλαδή τους καθορισμένους από την κοινωνία, κανόνες σωστής συμπεριφοράς (Γεώργα, 1995:132).

Αναφορικά με τις λειτουργίες που έχουν οι στάσεις, αυτές χρησιμοποιούνται κυρίως ως μηχανισμοί άμυνας, εκφράσεις συστημάτων αξιών και εργαλεία κοινωνικού προσανατολισμού (Τσιάκαλος, 2000:165-166). Οι πιο κλασικοί τύποι μάθησης, που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων, είναι η *κλασική εξαρτημένη μάθηση*, η *συντελεστική μάθηση* και η *μάθηση μέσω μίμησης ενός προτύπου*. Η *κλασική εξαρτημένη μάθηση* αποτελεί ένα ουδέτερο ερέθισμα, που έχει τη δυνατότητα να εγείρει μια συγκεκριμένη απόκριση μέσω της συνεχόμενης σύνδεσής του με ένα ανεξάρτητο ερέθισμα, που έχει ήδη επιφέρει τη συγκεκριμένη

απόκριση (Watson, 1913). Αντίθετα η *συντελεστική μάθηση* στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην αρχή ότι οι συμπεριφορές που έχουν θετικά αποτελέσματα ισχυροποιούνται (Skinner, 1938). Τέλος στη *μάθηση μέσω της μίμησης* ενός προτύπου η μάθηση μπορεί να γίνει μέσω της μελέτης των αποτελεσμάτων που έχουν οι ενέργειες ενός προτύπου (Γεώργα, 1995).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι στάσεις και συμπεριφορά παρουσιάζουν μια αμφίδρομη σχέση. Σαφώς και οι στάσεις δεν ορίζουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου αλλά μπορούν να την καθορίσουν όταν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία της πράξης, του στόχου, του πλαισίου καθώς και του χρόνου. Ίσως να μην καθορίζουν πάντα μια συμπεριφορά, αλλά μπορεί να οδηγήσουν σε μια συμπεριφορά, σε μια ενέργεια που μπορεί να προκληθεί πέρα από τις εκάστοτε συνθήκες που υπάρχουν (Τσιάκαλος, 2000).

Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί πως οι στάσεις, δεν είναι αμετάβλητες, στατικές και απόλυτες. Μπορούν να τροποποιηθούν και αποτελούν αντικείμενο αλλαγής για ποικίλους λόγους. Ένας εξ αυτών είναι η επικοινωνία, η συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις, που μπορούν να συμβούν μέσα στο χώρο του σχολείου και τη διδασκαλία (Ντάλλα, 1999). Άρα, οι στάσεις εκφράζουν αντιλήψεις που δεν είναι τόσο εγγενείς στα άτομα, όπως θα μπορούσε να συμβεί με το αξιοκρατικό σύστημα της ευρύτερης κοινωνίας.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως δεν γίνεται να υπάρξει απόλυτη διακρίση μεταξύ των αξιών και των στάσεων του υποκειμένου και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Πολύ βασικό χαρακτηριστικό απόκλισης των δυο εννοιών, είναι πως στην περίπτωση παραβίασης κάποιων αξιών, μπορεί το άτομο να νιώσει τύψεις συνείδησης ή αισθήματα αποτυχίας, γεγονός που δεν συνάδει με την άρνηση ενστερνισμού μιας συγκεκριμένης στάσης (Γεώργα, 1995:125).

6.3. «Στερεότυπα» απέναντι στη γλώσσα

Μια έννοια η οποία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη ζωή ενός ανθρώπου και επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον περίγυρο και τους συνανθρώπους του είναι τα στερεότυπα. Τα «*στερεότυπα*» αναφέρονται στις απόψεις και στις γνωστικές αναπαραστάσεις που εμπλέκει οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και αντλούν το περιεχόμενό τους από την κοινωνία, με τον κίνδυνο να προκαλέσουν

κοινωνικές αδικίες. Ο όρος «στερεοτυπική απειλή» από την άλλη, σχετίζεται με την ύπαρξη αρνητικού στερεοτύπου για μια κοινωνική ομάδα (Δραγώνα, 2004).

Το στερεότυπο αποτελεί μια πιο απλή και τυποποιημένη αντίληψη η μία εικόνα, που τις περισσότερες φορές έχουν από κοινού τα άτομα για μια άλλη ομάδα. Τα στερεότυπα ενδέχεται να είναι θετικά ή αρνητικά και είναι χαρακτηριστικές γενικεύσεις, που βασίζονται στην ελάχιστη ή περιορισμένη γνώση για μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων (Δραγώνα, 2004). Τέτοιες απλουστευμένες αντιλήψεις, απόψεις, ή εικόνες, βασίζονται στο ενδεχόμενο ότι υπάρχουν κοινές ιδιότητες και κοινά στοιχεία από τα οποία διακατέχονται τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Παρόλα αυτά τα στερεότυπα εναντιώνονται στα δικαιώματα των άλλων, και παράλληλα τους επηρεάζουν αρνητικά με την αύξηση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που σχηματίζονται. Ο θεσμός του σχολείου δίνει την ευκαιρία να δημιουργούνται αυτές οι αρνητικές αντιλήψεις σε θεσμικό επίπεδο και να αναπτυχθεί ένας πολιτισμός που θα περιλαμβάνει, θα αναγνωρίζει και θα εκτιμά την ποικιλομορφία (Δραγώνα, 2004).

Το γεγονός ότι σε μια κοινωνία υπάρχουν στερεότυπα, σημαίνει πως κάθε ενέργεια ή χαρακτηριστικό κάποιου, ταιριάζει με τη στερεοτυπική αντίληψη που έχει διαμορφώσει η κοινωνία για την ομάδα του συγκεκριμένου ατόμου. Αν εξετάζαμε τα στερεότυπα ή ακόμη και τις εικόνες που σχηματίζει ο καθένας για το συνάνθρωπό του, θα διαπιστώσουμε, όπως χαρακτηριστικά τονίζει και ο Allport (1954), πως μπορεί συνάμα να υποδηλώνουν το χαρακτήρα της υπό περιγραφή ομάδας και κατ' επέκταση, της ομάδας που κάνει την περιγραφή ή έχει τα στερεότυπα (Cambell οπ. αναφ. στο Παπαστάμου, 1990).

Αν για παράδειγμα ένα μέλος μιας απειλούμενης στερεοτυπικά ομάδας, όπως είναι στη χώρα μας οι Αλβανοί, πράξει κάτι που επιβεβαιώνει ένα στερεότυπο που ήδη υπάρχει, όπως για παράδειγμα μια κλοπή, τότε το στερεότυπο ενισχύεται τόσο από τα άτομα που εντάσσονται στην απειλούμενη ομάδα όσο και εμάς τους ίδιους. Όπως επισημαίνει όμως και ο Cambell (οπ. Αναφ. στο Παπαστάμου, 1990), αν κάτι δεν συνάδει με το στερεότυπο, τις περισσότερες φορές το αγνοούμε και το αποδίδουμε σε άλλα τρίτα χαρακτηριστικά. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως όσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα των ουσιαστικών διαφορών μεταξύ των ομάδων σε μια συγκεκριμένη συνήθεια, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να παρουσιαστεί

αυτό το χαρακτηριστικό στη στερεοτυπική απεικόνιση μιας ομάδας από την άλλη (Παπαστάμου, 1990).

Κατά τον Τσιάκαλο (2000:161-164), το φαινόμενο της στερεοτυπικής απειλής εκλαμβάνεται από τα άτομα που εντάσσονται στην στερεοτυπική ομάδα ως απειλή της αυτοεκτίμησής τους. Όταν μάλιστα τα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί είναι πολύ αρνητικά, η δυσάρεστη θέση στην οποία βρίσκεται η ομάδα μπορεί να είναι αρκετά απειλητική και έτσι να επιφέρει επιπτώσεις από μόνη της. Πολλές φορές τα στερεότυπα μπορεί να είναι βασισμένα σε αληθινά περιστατικά και αλήθειες, παρόλα αυτά οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, επισημαίνουν την ανακρίβειά τους τονίζοντας τέσσερα σημαντικά λάθη. Το πρώτο λάθος, σχετίζεται με τον φαινομενικό απολυταρχισμό της εικόνας που έχει διαμορφώσει οποιοδήποτε μέλος μιας ενδο-ομάδας, για τα μέλη της εξω-ομάδας ή της μειονοτικής ομάδας (Cambell, οπ. αναφ. στο Παπαστάμου, 1990:60). Το δεύτερο λάθος εντοπίζεται στο βαθμό που κατανοούμε τις διαφορές, στο ότι μεγεθύνουμε την ομοιογένεια από την οποία διακατέχονται τα μέλη της ενδο-ομάδας ή της εξω-ομάδας, ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και στο ότι υποβαθμίζουμε το βαθμό σύμπτωσης μεταξύ τους (Allport, οπ. αναφ. στο Παπαστάμου, 1990).

Όπως επισημαίνουν οι Heider&Michotte (Παπαστάμου, 1990), το τρίτο λάθος των στερεοτύπων των μελών μιας ενδο-ομάδας προς τα μέλη μιας εξω-ομάδας, αποτελεί μια λανθασμένη αιτιακή αντίληψη. Οι άνθρωποι τις περισσότερες φορές έχουν την τάση να διακατέχονται από την αντίληψη ότι οι αιτίες των διαφορών ανάμεσα στις διάφορες ομάδες οφείλονται σε καθαρά φυλετικές και όχι περιβαλλοντικές αιτίες. Μ' αυτό τον τρόπο η ισχύς του ερεθίσματος δημιουργεί μια αντίθεση και τα στερεότυπα περιστρέφονται γύρω από τα ερεθίσματα που είναι πιο έντονα, ισχυρά και εμφανή. Κατά τον Ichheiser (οπ. αναφ. στο Παπαστάμου:1990), το τέταρτο λάθος βασίζεται στην λανθασμένη αιτιακή αντίληψη, που περιστρέφεται γύρω από την εχθρότητα που έχει δημιουργηθεί από τα μέλη μιας ενδο-ομάδας προς τα μέλη μιας εξω-ομάδας. Πιο συγκεκριμένα για την ενδο-ομάδα, η εξω-ομάδα θα ήταν περισσότερο αποδεκτή αν δεν διακατέχονταν από αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της. Έτσι, εφόσον η εξω-ομάδα διαφέρει από την ενδο-ομάδα, η ενδο-ομάδα δικαιολογεί και καθιστά αποδεκτή την άρνηση της.

Ολοκληρώνοντας, καταλαβαίνουμε ότι όσο επαναλαμβάνουμε τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα για κάποια ομάδα ανθρώπων, η ομάδα αυτή ασυνείδητα εσωτερικεύει τις στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις ως αληθινές και έτσι διαιωνίζεται ο στιγματισμός της. Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2004), τα στερεότυπα αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές για ορισμένες ομάδες ανθρώπων και σχηματίζονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας, καθώς υποδηλώνουν τη δύναμη των κοινωνικών ομάδων, λειτουργώντας μέσα από ψυχολογικούς δρόμους. Ως εκ τούτου, τα στερεότυπα αποτελούν ένα αναδιάκοπο κύκλο και δημιουργούν προβλέψεις για το ποια μπορεί να είναι η συμπεριφορά του άλλου, μέσα στις διάφορες κοινωνικές παραστάσεις (Τσιάκαλος, 2000:149-152).

6.4. «Προκαταλήψεις» απέναντι στη γλώσσα

Σύμφωνα με τον ορισμό της Δραγώνα (2004), οι προκαταλήψεις είναι αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα, που εντοπίζονται κάτω από το συνειδητό έλεγχο του ανθρώπου. Στα πιο παλιά χρόνια η προκατάληψη δήλωνε μίσος και αντιπάθεια για κάποιον. Στις μέρες μας, αποτελεί μια τοποθέτηση που εμπεριέχει συναισθήματα περιφρόνησης και απέχθειας. Η διάκριση εντοπίζεται κυρίως, όταν ένα πρόσωπο αντιμετωπίζεται λιγότερο ευνοϊκά έναντι κάποιου άλλου και η συγκεκριμένη στάση δεν δύναται να δικαιολογηθεί αλλιώς, παρά μόνο ως ένα άμεσο αποτέλεσμα αυτής.

Η έννοια των στερεοτύπων μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Αυτό επηρεάζει και τις προκαταλήψεις, καθώς μπορεί να δημιουργηθεί προκατάληψη ακόμη και στην περίπτωση που μια ομάδα αντιμετωπίζεται θετικά. Συνήθως ένα άτομο που διακατέχεται από προκαταλήψεις, θεωρεί πως η δική του ομάδα είναι ανώτερη, καθώς διακατέχεται από αξίες, ιδέες, συνήθειες και παραδόσεις που η άλλη ομάδα δεν διαθέτει ή ακόμη και να διαθέτει είναι υποδεέστερες από την δική του. Επομένως, η ομάδα των «άλλων» αδυνατεί να γίνει σε επίπεδο ψυχολογικό ισότιμη, χωρίς να αισθάνεται το άτομο ότι απειλείται διαρκώς με ακύρωση (Δραγώνα, 2004).

Από μόνη της σαν έννοια η προκατάληψη διακρίνεται σε μια διπλή φύση. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να πάρει την μορφή είτε της πατερναλιστικής είτε της εχθρικής προκατάληψης. Κατά την πατερναλιστική προκατάληψη, η άλλη ομάδα ακόμη και στην περίπτωση που θεωρείται συμπαθής μπορεί να είναι ανίκανη και άρα να χρήζει προστασίας από τους υπολοίπους, όπως είναι τα παιδιά και οι ηλικιωμένοι (Παπαστάμου, 1990).

Κατά την εχθρική προκατάληψη η άλλη ομάδα μπορεί να είναι ικανή αλλά αντιπαθής, όπως οι μετανάστες, οι Τούρκοι και άλλοι «εχθροί». Σε αρκετές περιπτώσεις η προκατάληψη ενδέχεται να είναι και εξολοκλήρου αρνητική, καθώς μια συγκεκριμένη ομάδα μπορεί να θεωρείται ως ανίκανη και ψυχρή ταυτόχρονα, και ως εκ τούτου να αποτελεί «κοινωνικό βάρος» για την υπόλοιπη κοινωνία. Όπως τονίζεται και στο Παπαστάμο (1990:66-67), μετά το 1920, η κοινωνικοί ψυχολόγοι ξεκίνησαν να διερευνούν το φαινόμενο του ρατσισμού. Άμεση συνέπεια αυτού, αποτελεί η εμφάνιση πρακτικών στα άτομα που σχετίζονται με την έννοια της επιθετικότητας στη θεωρία της προκατάληψης.

Πιο συγκεκριμένα, όπως επισημαίνεται στο Παπαστάμο (1990:67,) η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς προϋποθέτει την ύπαρξη αποστέρησης και αντίθετα, η ύπαρξη αποστέρησης, οδηγεί σε κάποια μορφή επιθετικότητας. Σε κάποιες περιπτώσεις που η αποστέρηση δεν γίνεται να εκφραστεί με άμεση επιθετικότητα, το άτομο σταδιακά οδηγείται στη δημιουργία προκαταλήψεων. Παράλληλα, οι Dollard κ.α., χρησιμοποιούν την φροϋδική ιδέα της μετατόπισης της επιθετικότητας και την έννοια της γενίκευσής της, οι οποίες προκύπτουν από τη θεωρία της μάθησης. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η επιθετικότητα, που αδυνατεί να στραφεί εναντίον της αιτίας της αποστέρησης, ενδέχεται μέσω της επικράτησης του ερεθίσματος να προσανατολιστεί εναντίον κάποιων παρεμφερών στόχων (1939, οπ. αναφ. στο Παπαστάμου, 1990).

Δεν λείπουν οι ερευνητές που στα όρια της αναπτυξιακής προοπτικής, θεώρησαν αυτονόητη την ύπαρξη προκαταλήψεων σε κάποιες κοινωνίες και εξέτασαν τους τρόπους που τα παιδιά τις αντιλαμβάνονται και διαμορφώνουν σταδιακά φυλετικές στάσεις. Ο Goodman κινούμενος προς αυτόν τον προσανατολισμό περιέγραψε τρία στάδια διαμόρφωσης φυλετικών διακρίσεων. Πρώτο είναι αυτό της φυλετικής συνειδητοποίησης, που το παιδί αντιλαμβάνεται για πρώτη φορά τις φυλετικές διαφορές που έχει με τον κοινωνικό του περίγυρο. Δεύτερο είναι το στάδιο του φυλετικού προσανατολισμού, που εκφράζει θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις. Και τρίτο είναι το στάδιο της φυλετικής στάσης, όπου η πιο ολοκληρωμένη στάση ενός παιδιού ξεκινά να προσεγγίζει τη συμπεριφορά ενός ενήλικα (1964, στο Παπαστάμου, 1990:82-83).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως ένα παιδί που μεγαλώνει σε μια κοινωνία όπου έχουν σχηματιστεί κάποιες φυλετικές στάσεις, δεν είναι δυνατόν να μην επηρεαστεί από τις υπάρχοντες προκαταλήψεις κατά την κοινωνικοποίησή του. Σ' αυτό καθοριστική είναι η επίδραση που ασκούν φορείς όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι παρέες, τα ΜΜΕ κ.λπ. (Παπαστάμος, 1990). Ο ρόλος που διαδραματίζει η προκατάληψη στους συγκεκριμένους φορείς, εκφράζεται ανάλογα με τη μορφή που έχει εισέλθει στον πολιτισμό και διαφαίνεται μέσω των αξιών και των κανόνων συμπεριφοράς που προωθούνται μέσα από τα μέσα κοινωνικοποίησης. Τα μετέπειτα χρόνια της ζωής του, ωστόσο, μπορεί το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με διαφορετικές αξίες μέσω της δευτερεύουσας κοινωνικοποίησης και να διαμορφώσει διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις. Το πιο σημαντικό ρόλο ωστόσο το παίζει η οικογένεια ενός ατόμου στη διαμόρφωση διαφόρων μορφών προκαταλήψεων, καθώς ένα παιδί επηρεάζεται περισσότερο από τις πηγές που έρχεται πολύ συχνά σε επαφή, στον άμεσο κοινωνικό περίγυρό του (Παπαστάμος, 1990).

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Μεθοδολογία

7.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να τονίσει τις γλωσσικές αντιλήψεις των γονέων γύρω από το φαινόμενο της διγλωσσίας, που αναπτύσσουν τα παιδιά τους καθώς και την επιρροή που ασκεί ο «κυρίαρχος» κοινωνικός περίγυρος στη διαμόρφωσή της.

Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας, είναι πρωτίστως, να διερευνηθούν οι γλώσσες, οι οποίες χρησιμοποιούνται μεταξύ των μελών της οικογένειας, καθώς και οι γλώσσες τις οποίες χρησιμοποιούν τα μέλη της οικογένειας με ομοεθνείς συγγενείς και φίλους. Επιπλέον, εξετάζονται οι γλωσσικές επιλογές τις οποίες εφαρμόζουν οι γονείς και πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται πώς πραγματοποιείται η εναλλαγή των γλωσσών με βάση τις περιστάσεις και τα θέματα επικοινωνίας. Διερευνώνται ακόμη, οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών στην ελληνική και στην αλβανική γλώσσα, με βάση τις δηλώσεις των γονέων τους, προκειμένου να αναδειχθεί το είδος της διγλωσσίας, το οποίο αναπτύσσουν. Επιπρόσθετα αναδεικνύονται οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την αξία εκμάθησης της αλβανικής, της ελληνικής γλώσσας, καθώς και των ξένων γλωσσών και οι λόγοι τους οποίους αποδίδουν για την αξία εκμάθησης της κάθε γλώσσας. Τέλος υπογραμμίζονται οι στάσεις των γονέων προς τη γλωσσική διατήρηση και πιο συγκεκριμένα οι πρωτοβουλίες, τις οποίες αναλαμβάνουν για τη μετάδοση της αλβανικής καθώς και οι στάσεις τους απέναντι στη γλωσσική διατήρηση.

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα, ποια γλωσσική κατάσταση επικρατεί στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή ποιες γλώσσες χρησιμοποιούνται από τα μέλη της οικογένειας και πώς πραγματοποιείται η εναλλαγή των γλωσσών; Κατά πόσο οι αντιλήψεις των γονέων για την αξία εκμάθησης των δύο γλωσσών, ελληνική και αλβανική, σχετίζονται με τις γλωσσικές τους επιλογές και πρακτικές; Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς την ευθύνη τους απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής και της αλβανικής γλώσσας; Πώς το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις επιλογές των γονέων για τη διγλωσσία των παιδιών τους;

7.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο 2017 στην πόλη των Ιωαννίνων, καθώς βρίσκεται ανάμεσα στις περιοχές με πολύ μεγάλες συγκεντρώσεις Αλβανών μεταναστών. Για την επιλογή των οικογενειών αλβανικής καταγωγής οι οποίες θα αποτελούσαν το δείγμα μας τέθηκαν κάποια κριτήρια, τα οποία θα ανταποκρίνονταν στον σκοπό της έρευνας. Αρχικά όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος, αποφασίστηκε ότι θα συμμετέχουν στην έρευνα 12 Αλβανοί γονείς δεύτερης γενιάς, οι οποίοι διαμένουν στο νομό Ιωαννίνων.

Δεδομένου ότι ο πληθυσμός στην περίπτωσή μας ήταν μεγάλος δεν ήταν δυνατό να εφαρμοστεί μια απλή τυχαία δειγματοληψία. Για τον εντοπισμό των οικογενειών, αν και στην αρχή φαινόταν ένα δύσκολο εγχείρημα, ήταν πολύ βοηθητικό το γεγονός ότι ήρθαμε σε επαφή με δύο γνώριμες οικογένειες Αλβανών, οι οποίες και συνέδραμαν καθοριστικά στην εύρεση των υπολοίπων γονέων. Έτσι η επιλογή του δείγματος έγινε με την τεχνική της χιονοστιβάδας, όπου ο ένας συμμετέχων συστήνει στον ερευνητή άλλους συμμετέχοντες, οι οποίοι πιθανότατα έχουν τα χαρακτηριστικά που αναζητά ο ερευνητής. Για να αποφευχθεί, ωστόσο, ο κίνδυνος της μεροληψίας στις εκτιμήσεις μας, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας συστήσουν τόσο φίλους και κοντινούς τους ανθρώπους, όσο και απλούς γνωστούς. Με τον τρόπο αυτό, επιλέγοντας ανθρώπους που δεν είχαν τόσο κοντινές σχέσεις μεταξύ τους, προσπαθήσαμε να επιτύχουμε ώστε το δείγμα μας να είναι όσο το δυνατόν πιο τυχαίο.

Για την επιλογή του δείγματος θέσαμε λοιπόν σκόπιμα κάποια κριτήρια τα οποία εξυπηρετούν τους γενικούς ή ειδικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας. Καταρχήν, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούσε να υπάρχει στις οικογένειες τουλάχιστον ένα παιδί που να έχει αρχίσει τη σχολική εκπαίδευση, προκειμένου να δούμε ποια είναι η γλωσσική του ικανότητα στις δύο γλώσσες (ελληνικά – αλβανικά), καθώς και την εξέλιξη σχετικά με τη δεύτερη γλώσσα (αλβανικά) μετά την είσοδο του στο σχολείο, όπου η κυρίαρχη γλώσσα είναι η ελληνική. Επίσης, ένα άλλο κριτήριο ήταν αυτό του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα, το οποίο έρχεται παράλληλα με το προηγούμενο. Θα ήταν άσκοπο να συμμετέχουν στην έρευνα άτομα που είχαν έρθει στην Ελλάδα μόλις πριν λίγους μήνες. Για τον λόγο αυτό οι Αλβανοί

γονείς είχαν τουλάχιστον 10 χρόνια παραμονής στην Ελλάδα. Το διάστημα αυτό, μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε τις κατασταλαγμένες απόψεις που διαθέτουν οι Αλβανοί γονείς σχετικά με τη διγλωσσία και τη γλωσσική διατήρηση στην οικογένειά τους, αλλά και γενικότερα, ενώ, επιπλέον, εξασφαλίζεται και το κριτήριο ότι τα παιδιά της οικογένειας θα έχουν εισαχθεί στην σχολική βαθμίδα.

Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώθηκε το δείγμα της έρευνάς μας, τα χαρακτηριστικά του οποίου παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί και αναφέρονται συνοπτικά ορισμένα χαρακτηριστικά για την κάθε οικογένεια. Αναφορικά με το επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες από τους γονείς, οι διαπιστώσεις γίνονται όχι με βάση τις προσωπικές μας παρατηρήσεις, αλλά από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, καθώς δεν επιδιώκεται ακριβής περιγραφή του επιπέδου και των δεξιοτήτων τους στην άλλη γλώσσα.

A/A	ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ
Θ1	Λιάνα	13 και 8 ετών	21	Δυρράχιο	Οικιακή βοηθός
Θ2	Ρόζα	10 και 12 ετών	14	Περμετί	Οικιακή βοηθός
Θ3	Σίλντα	13 ετών	15	Τεπελένι	Πωλήτρια σε μαγαζί με ενδύματα
Θ4	Μιρέλα	10 και 4 ετών	11	Περμετί	Άνεργη
Θ5	Βανίσα	5 και 2 ετών	10	Τεπελένι	Πωλήτρια σε κρεοπωλείο
Θ6	Μανόλια	14 και 8 ετών	17	Τεπελένι	Οικιακή βοηθός
Θ7	Εράλντα	9 ετών	10 χρόνια	Μπεράτι	Οικιακή βοηθός

Θ8	Αίντα	15 και 10 ετών	10 χρόνια	Αργυρόκαστρο	Οικιακή βοηθός
Θ9	Έντα	12 και 10 ετών	22 χρόνια	Τίρανα	Οικιακήβοηθός
Θ10	Φραντζέσκ α	8, 10, 11 ετών	19 χρόνια	Σκόντρα	Άνεργη
A11	Σπύρος	14,8 και δέτων	27	Βόρεια Ήπειρος	Λογιστής
A12	Άρης	16 και 13 ετών	23	Περμετί	Οικοδόμος

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά αλλοδαπών γονέων

7. 3. Η ποιοτική έρευνα

Όπως επισημαίνεται και από το Λάζο (1998:94), η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια μέθοδο έρευνας, που εξετάζεται άτομα στο άμεσο κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον, στους χώρους και στους χρόνους τους, στη γλώσσα και στα σύμβολά τους. Οι διαδικασίες, που συναντάμε ως επί το πλείστον στο συγκεκριμένο τύπο ερευνών, ακολουθούν την ερμηνευτική παράδοση, κατά την οποία η κοινωνική πραγματικότητα ερμηνεύεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα τόσο στη δική τους συμπεριφορά, όσο και στη συμπεριφορά των άλλων. Αυτό έχει ως φυσική απόρροια, η κοινωνική πραγματικότητα να ταυτίζεται με τους λόγους, τα κίνητρα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία επικαλούνται οι άνθρωποι για την κοινωνική τους δραστηριότητα. Τα λεγόμενα των υποκειμένων βρίσκονται στο επίκεντρο της ερμηνευτικής ανάλυσης, καθώς η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο μέσω του οποίου περιγράφεται η κοινωνική πραγματικότητα, αλλά η ίδια κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα σε δεδομένο χώρο και χρόνο (Λάζος, 1998).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των ποιοτικών ερευνών είναι ότι βασίζονται σε συγκριτικά μικρό αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών συμπεριφορών (που αναγκαστικά προϋποθέτει πολλές περιπτώσεις), αλλά τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων (Κυριαζή, 2011:31,36). Ανάμεσα στα βασικά πλεονεκτήματα

της ποιοτικής έρευνας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα για λεπτομερή και σε βάθος μελέτη, που μπορεί να οδηγήσει σε διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί εκ των προτέρων. Φυσικά, ως μέθοδος, παρουσιάζει και μειονεκτήματα, όπως το μικρό δείγμα, τις περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης καθώς και το γεγονός ότι η συμμετοχή και η εμπλοκή του ερευνητή μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη φαινομένου ή διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008:23).

Στη δική μας έρευνα, η ποιοτική έρευνα επιλέχτηκε, καθώς στόχος είναι η λεπτομερής κατανόηση και ανάλυση των γλωσσικών αντιλήψεων των Αλβανών μεταναστών γονέων μέσα από τη δική τους οπτική. Συνεπώς, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μέθοδο καθώς επιτρέπει να κατανοήσουμε μέσα από τις δηλώσεις των υποκειμένων, τις πρακτικές και τις αντιλήψεις τους γύρω από τις γλώσσες καθώς και την επίδραση, την οποία ασκεί στη διαμόρφωση αυτών το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο.

7. 4. Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Ανάμεσα στα σημαντικότερα μεθοδολογικά εργαλεία παραγωγής γνώσης σε μια ποιοτική έρευνα, είναι η συνέντευξη, η οποία επιλέχτηκε και για τη δική μας έρευνα. Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί μία τεχνική, που έχει ως απώτερο σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από τον δεύτερο πάνω σ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Grawitz, Brimo&Jahoda, 2001:130). Περιλαμβάνει, δηλαδή, τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης επικοινωνίας μεταξύ ατόμων. Ο ερευνητής οφείλει να λάβει υπόψη του ότι πρόκειται για μια μέθοδο αρκετά χρονοβόρα ως προς την υλοποίηση, τον σχεδιασμό της, καθώς και την απόκτηση πρόσβασης στους ερωτώμενους. Ακόμη, η μέθοδος απαιτεί αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα από πλευράς του ερευνητή όπως ευαισθησία και ευελιξία, προκειμένου να κερδίσει τη συναίνεση και το ενδιαφέρον των υποκειμένων και να τους οδηγήσει να «ανοιχτούν» και να μιλήσουν (Ιωσηφίδης, 2008:13).

Παρά τις δυσκολίες, τις οποίες παρουσιάζει ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, η συνέντευξη κατέχει μια σειρά από σημαντικά πλεονεκτήματα. Ανάμεσα σε αυτά, συγκαταλέγονται οι ευκαιρίες για ερωτήσεις, για διευκρίνηση των

απαντήσεων καθώς και οι ευκαιρίες για εμβάθυνση (Cohen, Manion&Morisson,2008:453). Η ευκαιρία που παρέχεται στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος μέσα από την άμεση επαφή με τα υποκείμενα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωσή μας, όπου στόχος είναι να συγκεντρώσουμε λεπτομερείς πληροφορίες από τους γονείς για τις γλωσσικές πρακτικές και αντιλήψεις τους. Επιπλέον, ένα εργαλείο, όπως το ερωτηματολόγιο, θα εξασφάλιζε μεν ένα μεγάλο δείγμα αλλά δεν θα μπορούσε να εξασφαλίσει την πρόσβαση σε τέτοιου είδους διευκρινήσεις και επαναδιατυπώσεις ερωτήσεων, οι οποίες κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές όταν οι ερωτώμενοι δεν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας, όπως στην περίπτωση μας.

Ο τύπος της συνέντευξης μπορεί να κυμαίνεται από μία περισσότερο τυπική συνέντευξη σε μία περισσότερο ανοιχτή συνέντευξη. Η δομημένη συνέντευξη βασίζεται σε μια λίστα προκαθορισμένων ερωτήσεων, των οποίων η διατύπωση και η σειρά είναι αυστηρή. Από την άλλη πλευρά, στη μη δομημένη συνέντευξη καθορίζονται από την αρχή κάποιες θεματικές με βάση την προβληματική της έρευνας, οι οποίες καθοδηγούν τον συνεντευκτή κατά τη διάρκεια της συζήτησης χωρίς όμως να υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις. Ο τύπος της συνέντευξης, ο οποίος επιλέχτηκε για τη δική μας έρευνα, είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Αυτή η μέθοδος είναι ευλύγιστη καθώς ο ερευνητής διαθέτει κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες τον καθοδηγούν αλλά δεν τις θέτει με μια αυστηρή σειρά. Τις προσαρμόζει ανάλογα με τη ροή της συζήτησης και τις αντιδράσεις του συνομιλητή (Cohen, Manion&Morisson 2008).

Συνεπώς, η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ως ένα είδος συζήτησης με τη μορφή ερωτήσεων, οι οποίες είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων αλλά προσαρμόζονταν από την ερευνήτρια ανάλογα με τον συνομιλητή (γονέα) και την περίσταση. Για τις συνεντεύξεις της έρευνάς μας επιλέχθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες είναι ευέλικτες και επιτρέπουν στον συνεντευκτή να κάνει ερωτήσεις, έτσι ώστε να πάει σε μεγαλύτερο βάθος αν το επιλέξει ή να διευκρινίσει οποιεσδήποτε παρανοήσεις (Cohen, Manion, Morisson, 2008:462).

7. 4. 1. Θεματικοί Άξονες συνέντευξης

Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν στους γονείς στηρίζονται πάνω σε κάποιες γενικές θεματικές, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων περιλαμβάνει το προφίλ των γονιών, όπως είναι τα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, η περιοχή καταγωγής από την Αλβανία, το επάγγελμα, η ηλικία παιδιών. Η δεύτερη θεματική αφορά τα μοντέλα γλωσσικής χρήσης. Πιο συγκεκριμένα, ποια γλώσσα ομιλείται στο σπίτι από τους γονείς προς τα παιδιά, μεταξύ των γονέων, από τα παιδιά προς τους γονείς, μεταξύ των παιδιών καθώς και με τους ομοεθνείς συγγενείς και φίλους.

Η τρίτη κατηγορία εστιάζει στις γλωσσικές επιλογές των γονιών. Πώς εναλλάσσουν δηλαδή τις γλώσσες μέσα στην οικογένεια, σε ποιες περιπτώσεις επιλέγουν να μιλούν τη μία ή την άλλη γλώσσα, ποιους λόγους αναφέρουν για αυτές τις επιλογές, κατά πόσο οι γλωσσικές επιλογές τις οποίες εφαρμόζουν οι γονείς είχαν συμφωνηθεί εκ των προτέρων, αλλά και κατά πόσο έχουν αλλάξει μετά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο. Η τέταρτη κατηγορία αφορά τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών στην ελληνική και στην αλβανική γλώσσα, όσον αφορά την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Η πέμπτη θεματική των ερωτήσεων εστιάζει στις αντιλήψεις για την αξία εκμάθησης των γλωσσών. Πόσο σημαντική δηλαδή, είναι για τους γονείς η εκμάθηση της ελληνικής και της αλβανικής γλώσσας; Ποια είναι γι' αυτούς η αξία των ξένων γλωσσών και ποιους λόγους αναφέρουν σε κάθε περίπτωση; Η τελευταία κατηγορία προβάλλει τις στάσεις των Αλβανών μεταναστών ως προς τη γλωσσική διατήρηση. Αν και πόσο συχνά πραγματοποιούνται ταξίδια στην Αλβανία, ποιες είναι οι στάσεις για την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού εντός και εκτός σπιτιού, καθώς και ποιες είναι οι αντιλήψεις για τον ρόλο τους γύρω από την εκμάθηση της αλβανικής.

7. 4. 2 Η διεξαγωγή της συνέντευξης

Η διεξαγωγή της συνέντευξης είναι το στάδιο υλοποίησης των συνεντεύξεων, δηλαδή, της άμεσης αλληλεπίδρασης του ερευνητή και του ερευνώμενου και της άντλησης πληροφορίας των δεδομένων. Το στάδιο αυτό προϋποθέτει ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, ώστε τα δεδομένα

τα οποία θα προκύψουν να είναι αληθή, πλούσια και να ικανοποιούν τον γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό (Ιωσηφίδης, 2008:123).

Για την έρευνά μας θεωρήθηκε προτιμότερο να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις στο σπίτι των οικογενειών, προκειμένου οι γονείς να αισθάνονται οικεία και να απαντήσουν πιο άνετα στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν. Μόνο σε τέσσερις περιπτώσεις οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε εξωτερικό χώρο, λόγω της έλλειψης χρόνου των γονέων για κατ' οίκον συνάντηση. Ωστόσο και σε αυτές τις περιπτώσεις επιλέξαμε εκ των προτέρων έναν ήσυχο και φιλικό χώρο, προκειμένου οι ερωτώμενοι να αισθάνονται άνετα. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τον έναν από τους δύο γονείς των οικογενειών καθώς ήταν δύσκολο λόγω εργασιακών υποχρεώσεων να παρευρίσκονται και οι δύο. Όσον αφορά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016- 2017.

Λαμβάνοντας υπόψη τη δεοντολογική διάσταση της συνέντευξης φροντίσαμε να εξασφαλίσουμε τη συνειδητή συναίνεση των ερωτώμενων. Οι συνεντευξιζόμενοι είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για τον σκοπό της έρευνάς μας και για το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Είχαν συμφωνήσει τόσο για τη συμμετοχή τους όσο και για τη μαγνητοφώνηση της συζήτησης. Επιπλέον, για την εξασφάλιση ενός κλίματος εμπιστοσύνης η ερευνήτρια τους διαβεβαίωσε πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους. Για την καταγραφή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο. Ο χρόνος που διαρκούσε κάθε συνέντευξη ήταν περίπου 20 λεπτά. Μετά τη συλλογή των δεδομένων ο λόγος των γονέων απομαγνητοφωνήθηκε με τη βοήθεια των συμβόλων απομαγνητοφώνησης που προτείνονται από τον K. Dunn (2000), που προσαρμόστηκαν ανάλογα από την ερευνήτρια. Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε ότι από την απομαγνητοφώνηση παραλείφθηκαν σημεία της συνέντευξης τα οποία αφορούσαν το προφίλ των οικογενειών, δηλαδή αντικειμενικές πληροφορίες, καθώς και σημεία της συνέντευξης τα οποία δεν σχετίζονται με τον σκοπό της έρευνάς μας.

Κατά τη μεταγραφή των δεδομένων των συνεντεύξεων, ο ομιλητής ερωτώμενος επισημαίνεται στην αρχή της πρότασης με αρχικό το πρώτο γράμμα του ονόματός του π.χ. Α ενώ η ερευνήτρια με το γράμμα Ε. Σε περιπτώσεις, στις οποίες το πρώτο γράμμα του ονόματος του ερωτώμενου συμπίπτει με το γράμμα «Ε» που

αναφέρεται στην ερευνήτρια, χρησιμοποιείται και το δεύτερο γράμμα του ερωτώμενου π.χ. «ΕΝ» προς αποφυγή σύγχυσης.

7.5 . Η Ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε με βάση την ανάλυση περιεχομένου (ή αλλιώς «κωδικογράφηση»). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική της έρευνας, η οποία χρησιμοποιείται για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου στη γραπτή ή στην προφορική επικοινωνία. Μία από τις χρήσεις ανάλυσης περιεχομένου, οι οποίες αναφέρονται στο σύστημα ταξινόμησης που προτείνει ο B. Berelson (1948), είναι αυτή της βοήθειας σε τεχνικές διαδικασίες της επιστημονικής έρευνας. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγεται και η κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων της συνέντευξης, η οποία και εφαρμόστηκε στην έρευνά μας (Berelson, 1984:18, 53). Κατά την ανάλυση περιεχομένου, το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά, ενώ οι κατηγορίες οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να μπορεί να διεξαχθεί ο έλεγχος και η επανάληψη της διαδικασίας από άλλους ερευνητές. Επιπλέον, χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία που φέρουν στο ίδιο το κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα (Κυριαζή, 2011:282).

Για την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεών μας ακολουθήθηκε η παρακάτω πορεία. Βάσει του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, προσδιορίστηκαν από την αρχή θεματικές κατηγορίες οι οποίες αποτέλεσαν τις βασικές μονάδες καταγραφής. Σε συνάρτηση με αυτές τις κατηγορίες επιλέχθηκαν τμήματα του κειμένου τα οποία ήταν σχετικά με το θέμα των εκάστοτε κατηγοριών. Κατά την ανάλυση των δεδομένων, παράλληλα με κάθε κατηγορία, παρουσιάζονται και τμήματα κειμένου από τον λόγο των γονέων για καλύτερη κατανόηση και εμβάθυνση.

Πριν παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι τα δεδομένα δεν προέρχονται από δική μας παρατήρηση καθώς πρόκειται για μια έρευνα μικρής έκτασης. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα αναδύονται από τα λεγόμενα των ίδιων των γονέων και γι' αυτό πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την αντικειμενικότητά τους. Οι δηλώσεις των γονέων όσον αφορά τη γλωσσική χρήση, τις γλωσσικές επιλογές ενδέχεται να μην

αντανακλούν με πιστό τρόπο αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα. Αυτή η παραμόρφωση ανάμεσα στις επιλογές οι οποίες δηλώνονται και στις πραγματικές επιλογές, είναι αναπόφευκτη και αποτελεί μέρος της φύσης των κοινωνιογλωσσολογικών δεδομένων τα οποία συλλέγονται κατ' αυτό τον τρόπο. Ακόμη όμως και εάν θεωρήσουμε ότι οι δηλώσεις των γονέων για τις επιλογές και τις επιλογές τους δεν αντιστοιχούν πλήρως στις πραγματικές τους συμπεριφορές, οφείλουμε να μην τις αγνοήσουμε καθώς είναι αποκαλυπτικές από μόνες τους για την ίδια την πραγματικότητα.

Τόπος διαμονής

Η ανάγκη για μόνιμη εγκατάσταση στη χώρα προέλευσης ή στη χώρα μετανάστευσης είναι ένας ισχυρός δείκτης που προσδιορίζει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα ενός μετανάστη. Οι απαντήσεις των γονέων του δείγματος παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον ως προς αυτόν τον τομέα. Οι περισσότεροι συγγενείς των μεταναστών γονέων του δείγματος βρίσκονται στην Αλβανία, οι μετανάστες επικοινωνούν τηλεφωνικά μαζί τους, τους επισκέπτονται τουλάχιστον μια φορά κατά την διάρκεια του χρόνου, αλλά δεν αισθάνονται την ανάγκη να επιστρέψουν στην Αλβανία για μόνιμη εγκατάσταση, τουλάχιστον όσο η οικονομία της γειτονικής χώρας είναι άσχημη και τα παιδιά τους ακόμη μικρά, παρά την οικονομική κρίση που πλήττει και την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Η Θ1 αναφέρει *«Εε να επιστρέψω πίσω...δεν ξέρω...δεν θα το σκεφτόμουν για μόνιμα ποτέ, γιατί τα παιδιά μου γεννήθηκαν και μεγαλώνουν εδώ. Εε δεν νομίζω ότι μπορώ να κάνω κάτι καλύτερο εκεί»*, ενώ η Θ5 απορρίπτει εντελώς το ενδεχόμενο επιστροφής στην Αλβανία *«Όχι όχι..είκα τέσσερα χρόνια να πάω τώρα πήγα..και λέω..δεν θα ξαναπάω..δεν μ αρέσει»*.

Οι περισσότεροι αισθάνονται ότι η χώρα προέλευσής τους δεν έχει κάτι καλό να τους προσφέρει και η μόνη πιθανότητα επιστροφής είναι στα γεράματά τους. Ο Α12 αναφέρει *«Εεε εντάζει άμα πάω την ηλικία και ντεν μπορώ να ντουλέψω τι να κάνω..τώρα που ντουλεύω»*. Δεν λείπουν ωστόσο και εκείνοι που θεωρούν προσωρινή την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα και ότι η θέση τους είναι πίσω στην Αλβανία αν δεν έχουν δουλειά εδώ όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Θ4 *«Αν ντενέχωμεντουλειάεντώ..τι θα κάνουμε;! Στη θέση μας»*.

Γλωσσική χρήση

Τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται για τη γλωσσική χρήση με κριτήριο τον συνομιλητή, στηρίζονται στις δηλώσεις των ίδιων των γονέων και είναι περιγραφικά. Για την παρουσίαση των μοντέλων γλωσσικής χρήσης, επιλέχθηκαν οι όροι: «αλβανικά» ή «ελληνικά» στις περιπτώσεις στις οποίες αναφέρεται ότι χρησιμοποιείται μόνο η αλβανική ή η ελληνική γλώσσα, «πιο πολύ αλβανικά» η «πιο πολύ ελληνικά» στις περιπτώσεις στις οποίες αναφέρεται ότι η αλβανική ή η ελληνική γλώσσα είναι ο κύριος κώδικας επικοινωνίας αλλά όχι ο αποκλειστικός και τέλος ο όρος «και ελληνικά και αλβανικά» στις περιπτώσεις στις οποίες αναφέρεται ότι οι δυο γλώσσες χρησιμοποιούνται εξίσου κατά την επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, απευθύνθηκαν ερωτήσεις στους γονείς σχετικά με τη γλωσσική χρήση μεταξύ των συζύγων, για τις γλώσσες τις οποίες χρησιμοποιούν οι γονείς προς τα παιδιά, τα παιδιά προς τους γονείς και τα αδέρφια μεταξύ τους. Τέλος, οι γονείς ρωτήθηκαν για τις γλώσσες τις οποίες επιλέγουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους κατά την επικοινωνία με ομοεθνείς συγγενείς και φίλους.

Όσον αφορά τη γλωσσική χρήση οι γονείς στην πλειοψηφία τους, δηλώνουν πως μιλούν με τους συζύγους τους εξίσου και τις δύο γλώσσες (6 από τους 12 γονείς). Σε τρεις από τις οικογένειες του δείγματος οι γονείς μιλούν μεταξύ τους μόνο ελληνικά, ενώ στις άλλες τρεις οι γονείς μιλούν αλβανικά ή πιο πολύ αλβανικά αντίστοιχα.

Σχετικά με τις γλώσσες τις οποίες χρησιμοποιούν οι γονείς, όταν απευθύνονται στα παιδιά τους, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (6 στους 12 γονείς) οι γονείς χρησιμοποιούν κυρίως την ελληνική γλώσσα. Σε τέσσερις οικογένειες αναφέρεται πως οι γονείς επιλέγουν να μιλούν στα παιδιά τους εξίσου και τις δύο γλώσσες κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία, ενώ σε δύο περιπτώσεις οι γονείς μιλάνε μόνο αλβανικά κατά την επικοινωνία με τα παιδιά τους.

Όσον αφορά τις γλώσσες, τις οποίες χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν απευθύνονται στους γονείς τους, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, φαίνεται πως επιλέγουν να μιλήσουν ελληνικά ή «πιο πολύ ελληνικά» αντίστοιχα (7 στους 12 γονείς). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ωστόσο ότι σε 5 από τους γονείς του δείγματος τα παιδιά επιλέγουν να τους μιλήσουν τόσο στα ελληνικά όσο και στα αλβανικά.

Σχετικά με τη γλωσσική χρήση, η οποία αναφέρεται μεταξύ των παιδιών της εκάστοτε οικογένειας, λαμβάνουμε υπόψη τις 11 από τις 12 οικογένειες στις οποίες υπάρχει πάνω από ένα παιδί. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτών των οικογενειών τα παιδιά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, επιλέγουν να επικοινωνούν μεταξύ τους πιο πολύ στα ελληνικά ή μόνο στα ελληνικά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως σε καμία οικογένεια δεν αναφέρεται η περίπτωση του να μιλούν τα παιδιά αλβανικά ή πιο πολύ αλβανικά μεταξύ τους.

	Με τον/τη σύζυγο	Οι γονείς στα παιδιά	Τα παιδιά στους γονείς	Τα παιδιά μεταξύ τους
Θ1	ελληνικά	ελληνικά	ελληνικά	Ελληνικά
Θ2	πιο πολύ αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	πιο πολύ ελληνικά
Θ3	ελληνικά	ελληνικά	ελληνικά	(μοναχοπαίδι)
Θ4	πιο πολύ αλβανικά	πιο πολύ αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά
Θ5	και ελληνικά και αλβανικά	ελληνικά	ελληνικά	Ελληνικά
Θ6	πιο πολύ αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	πιο πολύ ελληνικά
Θ7	και ελληνικά και αλβανικά	πιο πολύ ελληνικά	πιο πολύ ελληνικά	πιο πολύ ελληνικά
Θ8	και ελληνικά και αλβανικά	πιο πολύ αλβανικά	πιο πολύ ελληνικά	πιο πολύ ελληνικά
Θ9	ελληνικά	ελληνικά	ελληνικά	Ελληνικά
Θ10	και ελληνικά και αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά
A11	ο πατέρας ελληνικά, η μητέρα πιο πολύ αλβανικά	ελληνικά	ελληνικά	Ελληνικά
A12	και ελληνικά και αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	και ελληνικά και αλβανικά	πιο πολύ ελληνικά

Πίνακας 2: Γλωσσικές επιλογές

Κατά την επικοινωνία των γονέων με ομοεθνείς φίλους και συγγενείς η χρήση των δύο γλωσσών κυμαίνεται σχεδόν στον ίδιο βαθμό. Οι περισσότεροι γονείς χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες (6 στους 12 γονείς) στην επικοινωνία με φίλους τους. Τέσσερις γονείς ωστόσο, δηλώνουν πως επιλέγουν μόνο τα ελληνικά κατά την συναναστροφή με ομοεθνείς τους.

Με βάση τα δεδομένα αναδεικνύεται ότι οι γονείς στην πλειοψηφία τους επιλέγουν να μιλούν μεταξύ τους «αλβανικά» ή «πιο πολύ αλβανικά», ενώ κατά την επικοινωνία με τα παιδιά, η χρήση της αλβανικής γλώσσας μειώνεται και αυξάνεται αυτή της ελληνικής. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους απευθύνονται προς τους γονείς «πιο πολύ στα ελληνικά» ή μόνο στα «ελληνικά» ενώ το μοντέλο αυτό επικρατεί και στην επικοινωνία μεταξύ των ιδίων των παιδιών. Κατά την επικοινωνία με φίλους ή συγγενείς από την Αλβανία, οι γονείς μιλούν σχεδόν στον ίδιο βαθμό και την ελληνική και την αλβανική γλώσσα. Από τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αλβανική αποτελεί τον κύριο ή αποκλειστικό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ συζύγων και σπανιότερα με ομοεθνείς συγγενείς και φίλους. Υποχωρεί ωστόσο έναντι της ελληνικής όταν συνομιλητές είναι τα παιδιά της οικογένειας. Τα ίδια τα παιδιά με βάση τις δηλώσεις των γονέων φαίνεται ότι έχουν υιοθετήσει την ελληνική γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς τους τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στην επικοινωνία με ομοεθνείς.

Γλωσσικές επιλογές: η εναλλαγή των γλωσσών

Από την συζήτηση με τους γονείς του δείγματος προκύπτει ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων οι γλωσσικές επιλογές εφαρμόστηκαν αυθόρμητα καθώς δεν είχαν συμφωνήσει εκ των προτέρων για τις γλώσσες που θα χρησιμοποιούν κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Μόνο σε τρεις περιπτώσεις φαίνεται ότι λόγω της καταγωγής των συζύγων τους από την Βόρειο Ήπειρο η γλώσσα επικοινωνίας θα ήταν εξ αρχής αποκλειστικά και μόνο ελληνικά.

Στις περισσότερες περιπτώσεις των οικογενειών, οι γλωσσικές επιλογές των γονέων φαίνεται να έχουν επηρεαστεί από την είσοδο των παιδιών στο ελληνικό σχολείο αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Οι ερωτώμενοι δηλώνουν πως επεδίωξαν να αυξήσουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό σχολείο, αλλά και στην κοινωνία. Αυτή τους η επιλογή προκάλεσε αλλαγές στη γλωσσική χρήση στο χώρο του σπιτιού και οδήγησε

σε μείωση χρήσης της αλβανικής γλώσσας. Αρκετοί από αυτούς, αναφέρουν ότι ξεκινώντας να μιλούν περισσότερο ελληνικά για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, υιοθέτησαν και οι ίδιοι στην πορεία τη χρήση της ελληνικής σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, η χρήση της ελληνικής αποτελεί πλέον «συνήθεια», την οποία συνδέουν με τη μακρόχρονη διαμονή τους στην Ελλάδα και με την εργασιακή τους απασχόληση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Θ1 *«Ακόμη και μένα μου είναι πολύ πιο εύκολα στα ελληνικά να μιλάω ακόμη και να γράφω. Ήρθα και πιο μικρή εδώ, στα 16 χρόνια. Δυσκολεύομαι πολύ στα αλβανικά. Όχι ότι δεν τα ξέρω, ξέρω και να διαβάζω και να μιλάω και να γράφω απλά με δυσκολεύει»*.

Η εναλλαγή των γλωσσών κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία, αποτελεί κοινή πρακτική των οικογενειών σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι οι γονείς επιλέγουν συχνά να μιλήσουν στην αλβανική γλώσσα σε περιπτώσεις στις οποίες δεν γνωρίζουν τις αντίστοιχες λέξεις στα ελληνικά. Ο Α12 δηλώνει *«Εε όπως μας έρχεται..όποτε έρχεται αλβανικά αλβανικά..όποτε έρχεται ελληνικά ελληνικά...εκεί που ντυσκολεύομαι να το πω ελληνικά θα το πω αλβανικά»*.

Η αλβανική γλώσσα επιλέγεται ακόμη από τους γονείς, σε περιπτώσεις συναισθηματικής έντασης, όπως φανερώνουν και οι φράσεις «όταν τσακωνόμαστε», «όταν νευριάζω». Από τα λεγόμενά τους αναδεικνύεται ότι στις περιπτώσεις αυτές, επιλέγουν την αλβανική γλώσσα καθώς τη χειρίζονται καλύτερα και έχουν ανάγκη να εκφραστούν γρήγορα. Επιπλέον, η χρήση της αλβανικής αιτιολογείται σε περιπτώσεις, στις οποίες οι ερωτώμενοι δεν θέλουν να γίνουν αντιληπτοί από τον περίγυρό τους *«Και τα ντύο. Εγκώ εντάζει με το παιδί τι να μιλήσω..ελληνικά..να μιλήσω αλβανικά;! Όχι εντάζει..με τον άντρα μου μιλάω και αλβανικά καμιά φορά..άμα δεν θέλω να μας καταλάβει και κανείς...μιλάμε..μιλάμε»*

Κατά την επικοινωνία με τα παιδιά, προκύπτει ότι η αλβανική γλώσσα χρησιμοποιείται σε καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις αλλά κυρίως εντός του χώρου του σπιτιού *«Εε με τα παιδιά, ας πούμε έξω μπορώ να μιλήσω ελληνικά, στο σπίτι όμως εγκώ μιλάω αλβανικά να μην ξεχνάνε τη γλώσσα και οι δύο»* (Θ8).Αντίστοιχα, οι περιπτώσεις στις οποίες αναφέρεται η χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι όταν βρίσκονται εκτός σπιτιού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Α12 *«Όκι εντάζει στο σχολείο δεν μπορούν να το χρησιμοποιούν στο σπίτι και εντάζει..στο*

σπίτι και εντάζει όχι έτσι να το έχουνε..αυτόόχι..αυτό είναι λογικό σε δημόσιο χώρο δεν μπορείς να το πεις στη γκλώσσα που δεν το ξέρουν οι άλλοι. Αυτό πρέπει να σεβόμαστε».

Ένα επιπλέον στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αφορά τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εναλλάσσουν τις γλώσσες με τα παιδιά. Οι γονείς, οι οποίοι δηλώνουν ότι επιλέγουν να απευθύνονται στα παιδιά τους περισσότερο στην ελληνική παρά στην αλβανική γλώσσα, αποδίδουν την επιλογή τους αυτή στο γεγονός ότι οι σύζυγοί τους είναι από την Βόρειο Ήπειρο και δεν επιθυμούσαν για κανένα λόγο τα παιδιά να μάθουν να μιλούν τα αλβανικά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Θ9 *«Μόνο την ελληνική γλώσσα, παρόλο που εγώ ήθελα να μιλάνε και την αλβανική από τα πρώτα χρόνια..εε έφερε αντίρρηση ο σύζυγος. Δεν ήθελε να μιλάνε καθόλου γιατί θεωρούσε ότι η μητρική τους γλώσσα και μητρική του γλώσσα ήταν τα ελληνικά».* Στις οικογένειες, στις οποίες τα παιδιά έχουν αναπτύξει περιορισμένες δεξιότητες στην αλβανική γλώσσα, οι γονείς δηλώνουν ότι επιλέγουν σύντομες καθημερινές λέξεις προκειμένου να γίνουν κατανοητοί.

Όσον αφορά την εναλλαγή των γλωσσών από τα ίδια τα παιδιά, προκύπτει ότι η αλλαγή περιβάλλοντος, σηματοδοτεί σε ορισμένες περιπτώσεις, την ανάγκη υιοθέτησης συγκεκριμένης γλώσσας επικοινωνίας. Τα παιδιά των περισσότερων αντιλαμβάνονται ότι κατά την παραμονή τους στην Αλβανία, η «νόμιμη» γλώσσα επικοινωνίας είναι η αλβανική και σε αυτήν επικοινωνούν με τους υπόλοιπους συγγενείς τους, *«Ναι ναι..ότανπάμε μέσα σε παππούδες, γιαγιάδες μιλάνε αλβανικά»* Θ8.

Γλωσσικές ικανότητες παιδιών

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια για τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών, διατηρούμε κάποιες επιφυλάξεις καθώς στηρίζομαστε στην κρίση των γονέων για τις ικανότητες των παιδιών τους. Ωστόσο, στόχος της έρευνάς μας δεν είναι μια λεπτομερής ανάλυση των γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά μια αδρή περιγραφή τους προκειμένου να κατανοήσουμε το είδος της διγλωσσίας που αναπτύσσουν τα παιδιά.

Σύμφωνα λοιπόν με τις δηλώσεις των γονέων για τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών τους στην αλβανική γλώσσα, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων,

αναφέρεται ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με την κατανόηση του προφορικού λόγου σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, συχνά διευκρινίζεται πως αυτές οι ικανότητες ανταποκρίνονται στον προφορικό λόγο των γονέων, ο οποίος είναι προσαρμοσμένος στο επίπεδό τους. Σε περιπτώσεις, στις οποίες οι γονείς μιλούν στη γλώσσα τους χωρίς εναλλαγές στην ελληνική και με τον ρυθμό ενός φυσικού ομιλητή, τα παιδιά δείχνουν να δυσκολεύονται. Όπως αναφέρει η Θ5 *«Εγκώ με το σύζυγο ναι..μιλάωαλβανικά..αλλά με τα παιδιά πιο πολύ ελληνικά και καταλαβαίνουν και πιο πολύ ελληνικά άμα του μιλάω..στα αλβανικά δυσκολεύεται..ειδικά η μεγάλη..πάει και σχολείο..»*

Σε 8 από τις 12 περιπτώσεις υποστηρίζεται ότι τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν πλήρως τον προφορικό λόγο, ενώ υπάρχουν και δύο περιπτώσεις οικογενειών, στις οποίες οι ικανότητές των παιδιών είναι ελάχιστα ανεπτυγμένες. Όσον αφορά την παραγωγή προφορικού λόγου, οι δεξιότητες των παιδιών είναι πιο περιορισμένες σε σύγκριση με την κατανόηση. Από τις μισές περιπτώσεις γονέων του δείγματος (6 από τους 12), προκύπτει ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες να εκφραστούν παρόλο που μπορεί να κατανοούν όσα ακούνε στην αλβανική γλώσσα *«Τα παιδιά μου ευτυχώς ή δυστυχώς αλλά μάλλον δυστυχώς μιλάνε μόνο ελληνικά. Αλβανικά καταλαβαίνουν αλλά δεν μιλάνε τόσο καλά»* Θ1.

Σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, σε 6 από τις 12 οικογένειες αναφέρεται πως τα παιδιά έχουν αναπτύξει περιορισμένες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής μέσω δικών τους πρωτοβουλιών ή πρωτοβουλιών των γονιών τους όπως αναφέρει η Θ8 *«Η μεγάλη είναι καλύτερη γιατί ξέρει και να διαβάζει και να γράφει τα αλβανικά...θέλει από μόνη της αλλά και εγώ την πιέζω συνέχεια»*. Αξίζει να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο ωστόσο ότι σε καμία περίπτωση, τα παιδιά δεν παρακολούθησαν συστηματικά μαθήματα αλβανικής γλώσσας και γραμματισμού.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, οι γονείς στη συντριπτική τους πλειοψηφία υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και ότι διαθέτουν ανεπτυγμένες ικανότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Αναφέρονται μάλιστα συχνά στην ευκολία, με την οποία τα παιδιά τους κατέκτησαν την ελληνική γλώσσα καθώς και στη γενικότερη ευκολία τους στην εκμάθηση νέων γλωσσών.

Από την παραπάνω ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναδεικνύεται ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι γλωσσικές ικανότητες, τις οποίες έχουν αναπτύξει τα παιδιά στην ελληνική γλώσσα κυμαίνονται σε εξαιρετικό επίπεδο τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο σε αντίθεση με τις αντίστοιχες ικανότητες τις οποίες έχουν αναπτύξει στην αλβανική γλώσσα. Τα παιδιά παρουσιάζονται να αναπτύσσουν μια διγλωσσία κυρίαρχη προς την ελληνική γλώσσα, στην οποία μάλιστα έχουν αναπτύξει και ακαδημαϊκές γλωσσικές ικανότητες (Cummins 1999) που τους είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Αντίστοιχα για την αλβανική γλώσσα, τα παιδιά φαίνεται να έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες που καλύπτουν συγκεκριμένες καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες (συνομιλιακή ευχέρεια) και σε τέσσερις περιπτώσεις τον γραπτό λόγο ικανοποιητικά..

Αντιλήψεις για την αξία εκμάθησης γλωσσών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από τις δηλώσεις των γονέων σχετικά με τη σημασία εκμάθησης της αλβανικής και της ελληνικής γλώσσας καθώς και ξένων γλωσσών από τα παιδιά τους.

Και οι 12 οικογένειες του δείγματος στην ερώτηση για το φαινόμενο της διγλωσσίας απάντησαν θετικά. Για τους περισσότερους η γνώση όσο το δυνατόν περισσότερων γλωσσών αποτελεί προσόν που θα βοηθήσει τα παιδιά τους τόσο στην επαγγελματική τους αποκατάσταση όσο και γενικότερα στην ζωή τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Θ3 «*Εντάξει πιστεύω ότι είναι κάτι το πολύ θετικό το να μπορεί δηλαδή κάποιος να μιλάει πολλές γλώσσες γιατί αυτό θα βοηθήσει και το μέλλον τους..θα το ήθελα για το παιδί μου άσχετα αν δεν το έχω κάνει με την αλβανική γλώσσα..θα ήθελα όμως να μιλάει κάποιες γλώσσες παραπάνω..δηλαδή αγγλικά, γερμανικά που πάει κιόλας*». Η Θ8 τονίζει ότι στην αρχή είχε ενδοιασμούς για το τι ήταν πιο σωστό για τα παιδιά της στην αρχή, αλλά θεωρεί πως είναι θετικό γιατί ένα παιδί μαθαίνει να μιλάει και να σκέφτεται με δυο τρόπους «*Ναι ναι..πρέπει..αυτό το είχα και εγκώ φόβο στο αρχή..γιατί έλεγα ας μάθει τα ελληνικά..επειδή ας πούμε με τη μεγάλη δεν ήξερα και εγώ τη γλώσσα και μου φαινόταν ότι με την μικρή κάπου ότι δεν..αλλά όχι είναι το πιο σωστό..άμα μιλάς μπορεί ένα παιδί άμα μιλάς δυο γλώσσες σε ένα σπίτι..μπορεί να αργήσει να μιλήσει, να αργήσει να το..γιατί το σκέφτεται και το δυο..αλλά είναι καλύτερο γιατί όσο πιο πολλές γλώσσες τόσο πιο καλό..γιατί τα*

ελληνικά, θέλει δεν θέλει στο σχολείο θα τα μάθει..άμα εγώ στο σπίτι μιλάω αλβανικά θα τα μάθει και τα δυο μια χαρά...όσο πιο μικρό τόσο πιο καλά..εμένα έτσι θεωρώ..όχι να μιλήσει μόνο μια γλώσσα και μετά μεγαλώνουν τα παιδιά, κάθονται μετά και..εγώ έχω και τις δυο ανιψιές της αδερφής μου..πάλι και τις δυο γλώσσες τις μιλάνε μια χαρά..στην Ιταλία..δεν τα αφήνει και αυτή..

Ακόμη και οι 11 από τους 12 γονείς θεωρούν ότι ένα παιδί πρέπει να διδάσκεται όσο πιο μικρό την δεύτερη γλώσσα, καθώς αυτό θα τους βοηθήσει να μάθουν καλύτερα και τις δυο γλώσσες, με πιο χαρακτηριστική την άποψη του Α12 «Εε ναι βέβαια..μετά δεν μπορεί..μετίποτα..ότι και να κάνει μετά δεν μπορεί να μάθει..Εεε εντάξει αυτό είναι τώρα όσο πιο μικρός να είναι, πιο καλύτερα, πιο γρήγορα θα μάθει τη γλώσσα. Μετά άμα πας μεγάλη και ντυσκολεύεται και ντεν μπορεί, και δεν έχει αυτή υποπομονή..ενώ άμα είναι μικρό εντάξει..πολύγρήγορα τα μαθαίνει..». Μόνο ένας γονιός θεωρεί ότι η διδασκαλία δύο γλωσσών σε ένα παιδί από μικρή ηλικία θα λειτουργήσει αρνητικά καθώς το παιδί επιβαρύνεται, όπως λέει η Θ2 «Όχι δεν είναι..όχιόχι..όταν θα μεγαλώσουν..δεν είναι πρόβλημα αυτό να λέμε..να το φορτώσουμε να μάθει...»

Όσον αφορά την αλβανική γλώσσα, στη συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (10 στους 12) παρατηρείται θετική στάση για την αξία εκμάθησής. Ο κυριότερος λόγος, ο οποίος αναφέρεται από την πλειοψηφία των γονέων (8 από τους 10) για την αξία εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας, αφορά το χαρακτηρισμό της ως «δικής τους γλώσσας», δηλαδή ως γλώσσας των γονιώνόπως αναφέρει η Θ8 «Βεβαίως, εγώ από εκεί που είμαι, η ρίζα μου από εκεί είναι..όπου και να πάμε από εκεί που είμαστε να μην το ξεχνάμε..ποτέ..είναι η μητρική μου γλώσσα..η γλώσσα μου». Αρκετοί από τους γονείς συνδέουν παράλληλα την αξία εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας με τις επισκέψεις τους στην Αλβανία. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, είναι ουσιώδες για τους ίδιους να μπορούν να επικοινωνήσουν τα παιδιά με τους συγγενείς και με τους φίλους, προκειμένου να μην πιέζονται συναισθηματικά.

Σε δυο περιπτώσεις, η αλβανική γλώσσα αποτελεί γι' αυτούς μέρος της παράδοσής τους, οπότε είναι απαραίτητο γι' αυτούς να την μάθουν και να την μιλούν τα παιδιά τους. Η αλβανική γλώσσα φαίνεται να λειτουργεί για τους γονείς ως σύμβολο καταγωγής και εθνικής ταυτότητας δεδομένου ότι τη χαρακτηρίζουν ως τη γλώσσα της «πατρίδας» και «της χώρας στην οποία γεννήθηκαν». Όπως λέει η Θ10

«Ναι γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε παραδόσεις, δεν πρέπει να ξεχνάμε από πού είμαστε...η μαμά τους..εγκώ είμαι από Σκόντρα..οι παππούντες τους μένουν Σκόντρα..εμείς έχουμε ρίζες εκεί πέρα..εμείς ήρθαμε εδώ για μια καλύτερη ζωή, ντεν ήρθαμε το παίζουμε Έλληνες..εμείς πατρίδα είναι Αλβανία..αγαπάμεΕλλάντα αλλά πατρίδα είναι εκεί..άλλο που και τα παιδιά μας μεγάλωσανεντώ..πρέπει να ξέρουν τα αλβανικά..γιατί η μαμά τους στη Αλβανία γεννήθηκε στην Αλβανία μεγάλωσε πρέπει να τα ξέρουν..

Μόνο σε δύο περιπτώσεις απαντούν αρνητικά δηλώνοντας πως δεν θεωρούν σημαντική την εκμάθηση της αλβανικής από τα παιδιά τους, με χαρακτηριστική την άποψη της Θ3«Όχι..αυτή τη στιγμή όχι..μπορεί να με ρωτήσεις γιατί είμαι τόσο αρνητική απέναντι στην αλβανική γλώσσα..αλλά εξαρχής από όταν ήρθαμε εδώ τα αδέρφια του άντρα μου μας είχαν δώσει κάποιες οδηγίες..ταοποία..οι οποίες και μας βοήθησαν να επιβιώσουμε σ αυτή τη χώρα..γιατί τα πράγματα ήταν πολύδύσκολα..υπήρχε πολύ ρατσισμός..έχω την εντύπωση από το 1990 που άνοιξαν τα σύνορα η Ελλάδα είχε κουραστεί να δέχεται Αλβανούς..τους φαινόταν δύσκολα..ρατσισμός πολύ...τα παιδιά..τα ανίψια μου είχαν δεχτεί πολύ ρατσισμό οπότε δεν..».

Όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για την αξία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και οι 12 γονείς υιοθετούν σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό θετική στάση. Η πλειοψηφία τους επικαλείται πρακτικούς λόγους για την αξία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους, όπως τη διαμονή στην Ελλάδα και τη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο. Όσον αφορά τον πρώτο λόγο, οι γονείς ισχυρίζονται πως εφόσον ζουν στην Ελλάδα, προκύπτει η ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους. Οι γονείς αντιλαμβάνονται την εκμάθηση των ελληνικών από τα παιδιά τους ως σημαντική, λόγω της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, η καλή επίδοσή τους στο σχολείο θα αποτελέσει το «κλειδί» για τη συνέχιση σπουδών στο πανεπιστήμιο καθώς και για επαγγελματική εξέλιξη. Ο Α12 αναφέρει «Ελληνικά εντάζει πάνε σχολείο εντώ τα παιδιά..η γλώσσα είναι σημαντικό..εε εντάζει πώς να σου πω..να πάνε με αντίδραση..ποτέ..όκι με αντίδραση..δεν μπορούμε να κάνουμε εμείς τώρα που είμαστε..είμαστε που είμαστε εδντώ μας κράτησαν, μας βόηθησαν, πώς να σου πω..πρέπει να σέβομαι και εμείς κάτι..να μην κάνουμε και εμείς..εεεντάζει..αυτά είναι το σεβασμό είναι σεβασμό..πρέπει να σέβεσαι.»

Από τις δηλώσεις των γονέων για την αξία εκμάθησης της ελληνικής και αλβανικής γλώσσας αναδύεται μια ακόμη κατηγορία, αυτή της αξίας εκμάθησης ξένων γλωσσών. Όλοι οι γονείς του δείγματος αναφέρονται στη σημασία εκμάθησης ξένων γλωσσών, εστιάζοντας κυρίως στις ανάγκες επικοινωνίας, καθώς και στις δυνατότητες τις οποίες προσφέρουν για εύρεση εργασίας. Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, μεταξύ των άλλων ξένων γλωσσών, αποτελεί κοινή προτεραιότητα των γονέων. Οι λόγοι, τους οποίους παραθέτουν οι γονείς για την αξία εκμάθησης της αγγλικής, σχετίζονται με το κύρος της γλώσσας καθώς και της κυριαρχίας της έναντι των άλλων γλωσσών, αντίληψη η οποία φαίνεται ότι επικρατεί εκτός από την ελληνική κοινωνία (Κοιλιάρη 2005) και στην αλβανική. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, η εκμάθηση των αγγλικών αποκτά για τους γονείς μεγαλύτερη αξία από την εκμάθηση της αλβανικής και της ελληνικής γλώσσας.

Η ισχυρή αυτή αντίληψη των γονέων για την αξία εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, συνοδεύεται και από ανάλογες πρακτικές, δεδομένου ότι οι περισσότεροι γονείς αναφέρουν πως ήδη στέλνουν τα παιδιά τους σε φροντιστήριο αγγλικών, ενώ άλλοι οι οποίοι έχουν παιδιά σε μικρότερη ηλικία δηλώνουν πως σκοπεύουν να ακολουθήσουν την ίδια πρακτική.

Στάσεις και αξίες γονέων

Οι στάσεις και οι αξίες του αλβανικού δείγματος απέναντι στη γλώσσα και τον πολιτισμό των δύο χωρών οδήγησε μέσα από τη συνέντευξη σε ενδιαφέροντα στοιχεία. Έτσι φαίνεται ότι Έλληνες και Αλβανοί του δείγματος της παρούσας έρευνας συμβιώνουν αρμονικά, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δημογραφικούς και γεωγραφικούς παράγοντες, όπως ότι ο τόπος διαμονής είναι επαρχιακή πόλη, οι άνθρωποι γνωρίζονται μεταξύ τους και οι επιφυλάξεις προς τους ξένους είναι λιγότερο εμφανείς.

Στην ερώτηση για το πώς αισθάνονται για τα αλβανικά τα παιδιά και αν αισθάνονται άσχημα που κάποιες φορές είναι υποχρεωμένα να τα μιλάνε στη συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (9 στους 12) απάντησαν αρνητικά. Τα παιδιά των περισσότερων έχουν αποδεχθεί την αλβανική γλώσσα και θέλουν να την χρησιμοποιούν, αφού τους χρησιμεύει στην επικοινωνία τους με τους συγγενείς όταν πάνε στην χώρα καταγωγής τους, όπως αναφέρει και ο A12 *«Εε εντάξει δεν τους νοιάζει και τίποτα το πιο περισσότερο και να το μιλούν και να το μην*

μιλήσουν..άμαπάνε Αλβανία..επειδή είναι και αυτό..άμα πάνε εκεί και θα κάτσουνε..άμα μιλάνε όλοι αλβανικά μπορεί να τους..». Η Θ7 τονίζει από την άλλη πως τα παιδιά σέβονται την αλβανική γλώσσα γιατί την θεωρούν μητρική τους γλώσσα, αλλά δεν την πολυχρησιμοποιούν για να μην τους κοροϊδεύουν οι υπόλοιποι, «Εε εντάζει είναι γκλώσσα μάνας..γκλώσσα του μπαμπά του..ντάζει..σέβεται..ντεν μπορώ να πω..αλλάαφού ήρθαμε εντώ πέρα για να μην κοροϊδεύει και άλλα παιντάκια..ντεν μιλάει πολύ...», ενώ η Θ8 λέει «Εε εδώ δεν θέλουν να μιλήσουν..όχι με την έννοια..με την έννοια, με τους φίλους με τις φίλες που βγαίνουν και το έχουν πιο εύκολο να μιλήσουν τα ελληνικά ας πούμε..αλλά όταν πάνε μετά..που πάμε μέσα τα μιλάνε..κανένα πρόβλημα, να πούμε ότι κάθονται , δεν ξέρουν..σαν κάτι παιδιά που κάθονται και μαμά τι είναι αυτό μαμά τι είναι τούτο..όχι αυτό δεν μ αρέσει ποτέ..και από την αρχή που ήρθα δεν μου άρεσε..ήθελα πάντα οι δυο γλώσσες..εδώ μένω;! Όπως είναι θα κάνω εδώ..πάω μέσα;! Όπως είναι θα κάνω εκεί..θα μιλήσω αυτή τη γκλώσσα..».

Δύο εκ των γονέων απαντούν πως τα παιδιά τους διακατέχονται από αντιφατικά συναισθήματα για την αλβανική και πως όσο μεγαλώνουν ενδιαφέρονται περισσότερο να την μάθουν όπως λέει και η Θ1 «Όσο ήτανε μικρός ο μεγάλος δεν τον ενδιέφερε, τον εκνεύριζε κιόλας αν άκουγε κάτι, δηλ. επειδή δεν το καταλάβαινε. Τώρα που είναι πιο μεγάλος και καταλαβαίνει το θεωρεί ως μια γλώσσα παραπάνω γι' αυτόν. Θέλει ενδιαφέρεται να μάθει..». Η Θ3 αναφέρει πως η κόρη της είναι αρνητική απέναντι στην αλβανική γιατί η ίδια την αποθάρρυνε, «Εεόχι..ίσως δεν την βοήθησα και εγώ ποτέ σ' αυτό..πάντα φοβόμουνα το θέμα του ρατσισμού στην Ελλάδα..όπου από τις αρχές υπήρχε..πάντα τους Αλβανούς τους έβλεπαν με στραβό μάτι και δεν ήθελα η κόρη μου να το υποστεί αυτό το πράγμα..».

Αναφορικά με τα αισθήματά των παιδιών για την ελληνική γλώσσα και οι 12 γονείς απάντησαν πως τα παιδιά τους είναι απόλυτα εξοικειωμένα με την ελληνική και τους αρέσει να την μιλάνε. Όπως τονίζει η Θ9 «Όχι όχι..δεν θα το έλεγα..δεν το αισθάνθηκα ποτέ...τουλάχιστον εγώ σαν μάνα δεν κατάλαβα ποτέ κάτι τέτοιο..γιατίουτωσιάλλως γεννήθηκαν εδώ ήταν τα πρώτα..οι πρώτες τους λέξεις ήταν στα ελληνικά..δεν άκουγαν καθόλου την αλβανική γλώσσα..το μόνο ίσως θα ήθελαν όταν περιτριγυρίζονται από πατριώτες μου, όταν πηγαίνουμε για παράδειγμα στα Τίρανα, ίσως θα ήθελαν..δηλ αισθάνονται λίγο άβολα γιατί δεν καταλαβαίνουν τι λένε. Από εκεί και πέρα όμως θεωρούν ότι είναι Έλληνες και η μητρική τους γλώσσα είναι τα

ελληνικά», ενώ η Θ10 λέει «Όχι γιατί να αισθάνονται άσχημα;! Η γλώσσα τους είναι..αυτάεντώ γεννήθηκαν εντόμεγάλωσαν οπότε γλώσσα τους είναι».

Στην ερώτηση για το αν η διγλωσσία επηρεάζει τη ζωή των παιδιών στο σχολείο 6 στους 12 γονείς απαντούν αρνητικά με πιο χαρακτηριστική την δήλωση της Θ5 «Όχι όχι γιατί στο σχολείο μιλάνε όλοι ελληνικά και δεν με πειράζει που είναι ΕλληνίνταεεΑλβανέζα και όλοι εκεί είναι Ελληνίντες..εε δεν με πειράζει..και καθόλου δεν με έχουνε πειράζει να πουν αυτή είναι Αλβανέζα, επειδή είναι μικρά παιδάκια δεν ξέρω..ότανμεγαλώσουν τι να πω..μπορεί να τα πειράζει».Οι υπόλοιποι γονείς θεωρούν πως η διγλωσσία επηρεάζει την ζωή των παιδιών στο σχολείο γιατί όπως αναφέρουν αν χρησιμοποιούν την αλβανική μπορεί να έχουν αρνητική αντιμετώπιση από τον περίγυρο όπως τονίζει η Θ10 «Ναι..Εεε τι να σου πω..δεν θα του πουν και μπράβο αν μιλάει τα αλβανικά..ταπαιδιά μου εμένα δεν μιλάνε αλβανικά..γιατί δεν τα αφήνουν κιόλας..τακοροϊδεύουν άμα μιλάνε αλβανικά τα κοροϊδεύουν στο σχολείο»,ενώ η Θ3 λέει «Σίγουρα θα την επηρεάζει..δεν το συζητώ..αν ένα παιδί μιλάει δυο γλώσσες σίγουρα θα επηρεαστεί και στο σχολείο..ειδικά αν αυτή η γλώσσα είναι τα αλβανικά..τώρα που έχουν έρθει και οι Σύριοι και αυτά ούτε η δική τους γλώσσα θα αντιμετωπιστεί θετικά».

Οι περισσότεροι γονείς συμφωνούν στην άποψη πως το ελληνικό σχολείο δεν δίνει ευκαιρίες στα δίγλωσσα παιδιά να αναπτύξουν την δεύτερη τους γλώσσα, όπως αναφέρει και η Θ5 «Όχι όχι..δεν το αφήνουν να μιλάνε..δεν έχουν τέτοιες ευκαιρίες δεν το επιτρέπουν..γιατί και στο παιδικό που είμαστε εμείς υπάρχουν άλλα δυο παιδιά από εμάς..αλλά δεν μιλάνε..δεν το αφήνουνε να μιλάνε...θα μιλάνε μόνο με τη γλώσσα που είναι..του σχολείου..» αλλά και η Θ3 «Όχι σε καμία περίπτωση..όχιόχι..δεν δίνονται ευκαιρίες σ' αυτά τα παιδιά και αυτός είναι και ο λόγος που γονείς σαν εμένα αποφεύγουμε να τους μάθουμε την μητρική γλώσσα». Δύο μόνο από τους γονείς του δείγματος υποστηρίζουν πως το ελληνικό σχολείο δίνει ευκαιρίες στα δίγλωσσα παιδιά με πιο χαρακτηριστική την άποψη της Θ8 «Εμένα και με τη μεγάλη καλά τα πήγαινε..ας πούμε και στο δημοτικό όταν ήτανε καμιά εργασία και τέτοια..που ήτανε στο δημοτικό..όταν ήταν η απελευθέρωση είχαν βάλει και το δικό μας πότε είναι..ναι..πήραμε το πατέρα μου..επειδή αυτός ασχολείται και με τραγούδια και με τέτοια, γράψαμε ένα ωραίο τραγούδι, ποίημα που ήξερε ο πατέρας μου για τον πόλεμο..δεν είχαμε θέμα..».

Όλοι οι γονείς του δείγματος θεωρούν πως η γνώση των ελληνικών παίζει ρόλο στην ένταξη των παιδιών τους καθώς χωρίς την γνώση της ελληνικής τα παιδιά είναι ανέφικτο να γίνουν αποδεκτά από την κοινωνία και το σχολείο κατ' επέκταση. Η Θ10 τονίζει *«Τι άμα ντεν ξέρεις ελληνικά ντεν μπορείς να πας σχολείο...στο είπα..ντεν μπορείς γιατί θα σε κοροϊδέψουν και θα έχουν και δίκιο..που να πας..ξυπόλητος στο άχυρα ντενγίνεται..να μένεις Ελλάντα χωρίς να ξέρεις ελληνικά»*. Γι' αυτούς η άγνοια των ελληνικών μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε αρνητική αντιμετώπιση από τον ελληνικό περίγυρο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των γονέων για το αν η χρήση της αλβανικής θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά την αντιμετώπισή τους από την κοινωνία. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (8 στους 12 γονείς) υποστηρίζει πως η χρήση της αλβανικής θα μπορούσε να οδηγήσει στην περιφρόνησή τους από τους Έλληνες, όπως τονίζει η Θ4 *«Εε είναι αυτό..είναι παντού..είναι και λένε αν πάμε..πως να σου πω..είναι Αλβανοί..είναι Αλβανός...το λένε με κακό τρόπο...έτσι..όταν έκανε την προηγούμενη φορά η κόρη μου παρέλαση ήταν ένας Έλληνας και λέει..να τη οι Αλβανίδες λέει..κάνουν παρέλαση..εμένα ξέρεις πως μου 'ρθε; Παρόλο που ήταν παππούς..δεν με ένοιαζε αλλά μόνο μ αυτό που έλεγε..τι τον νοιάζει δηλαδή είμαστε εμείς Αλβανούς ή δεν ήμασταν..ή για την προσευχή το πρωί..λένε όλοι ποιος να το πει.. και το είπε μια μέρα η μεγάλη και ούτε ξέρω ακριβώς τι λένε στην προσευχή..εγώ ήμουν α έξω και άκουγαν άλλοι ξέρεις τι είπαν; Ααωρεφεύκα από εντώ η Αλβανίδα..δεν ξέρω τι είναι αυτό το πράγμα..»*. Η Θ7 δηλώνει πως το φαινόμενο είναι πιο έντονο από ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας *«Ναι ειντικά από μεγάλο άνθρωπο..παππούντες, γκιαγκιάδες..λένε ρατσισμό πολύ..Αλβανό κακές λέξεις αλλά εντάξει..έχω ακούσει πράματα..αλλά εντάξει..ναμαστε καλά και όλα θα γίνουν..και εμείς που ήρθαμε εδώ πέρα ήρθαμε για μια καλύτερη ζωή..δεν ήρθαμε κάνουμε φασαρία..δεν είμαστε κακοί άνθρωποι..καλοί είμαστε..το ψωμί μας βγάζουμε..αλλά εντάξει είναι και αυτά..»*

Δεν λείπουν ωστόσο και οι γονείς που υποστηρίζουν πως το φαινόμενο παρατηρείται πιο έντονα με την αλβανική γλώσσα και ότι αν η διγλωσσία αφορούσε κάποια άλλη γλώσσα, τα πράγματα θα ήταν διαφορετικά όπως λέει και η Θ10, *«Να σου πω..ναι το πιστεύω...το πιστεύω γιατί και τα παιδιά μου το είπαν πολλές φορές κοίτα αυτό είναι αλβανό άμα μιλάει αλβανικά..ή του είπαν άμα μιλάει αλβανικά πήγαινε πίσω αλβανία..γιατί ξέφυγε μίλησε έτσι με ένα φίλο...και του είπαν άμα θες*

μιλήσεις αλβανικά πήγαινε πίσω στο Αλβανία. Δεν το δέχονται άμα είσαι Αλβανό..άμα είσαι Άγγλο ή Γκάλο το δέχονται δεν έχουν πρόβλημα...ενώ άμα είσαι Αλβανό δεν το δέχονται...». Τέλος ένα μέρος των γονέων θεωρεί πως η αρνητική αντιμετώπιση που δέχονται οφείλεται στο γεγονός πως στην Ελλάδα οι άνθρωποι είναι πιο παραδοσιακοί και δεν δέχονται εύκολα νέους πολιτισμούς «Ναι..και όχι μόνο της αλβανικής..και άλλων αλλοδαπών..όπως οι Σύριοι που έρχονται τώρα..όλοι αυτοί οι άνθρωποι..πιστεύω πως αν μιλάνε την γλώσσα τους θα επηρεαστούν αρνητικά...όχι μόνο οι Αλβανοί αλλά όλοι. Δεν είναι η Ελλάδα μια χώρα ανοιχτή στους νέους πολιτισμούς..όπως στην Αγγλία, στην Γερμανία, στην Αμερική..αυτοί είναι ανοιχτοί στους νέους πολιτισμούς...αλλά όχι εδώ πέρα».

Οι περισσότεροι από τους γονείς (8 στους 12) υποστηρίζουν πως οι γλωσσικές τους επιλογές έχουν επηρεαστεί από τις αντιλήψεις και την αντιμετώπιση της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας. Οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι εκ των γονέων δεν προτρέπουν τα παιδιά τους για την χρήση της αλβανικής είναι προκειμένου να αποφύγουν αρνητικά σχόλια από τον κοινωνικό περίγυρο και να μην υποστούν αρνητική αντιμετώπιση. Η Θ7 αναφέρει «Εελίγκο το κάτι της κάτι θα έχει επηρεάσει..ντενγκίνεται να μην επηρεάσει..γιατί άμα ντεν επηρεάζε μιλούσαμε αλβανικά κάθε μέρα..ντεν θα 'χαν πρόβλημα και τα παιντιά..επηρεάζει πιστεύω..», ενώ η Θ3 λέει χαρακτηριστικά «Ναι..δεν το συζητώ πως ναι..αν η κοινωνία ήταν πιο θετική απέναντι στους Αλβανούς τότε και εμείς θα ήμασταν πιο ανοιχτοί..θα μαθαίναμε και την γλώσσα και όλα τα συναφή..τώρα όμως τα παιδιά με αυτές τις συνθήκες δεν γίνεται να μάθουν την γλώσσα».

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός πως 7 στους 12 γονείς του δείγματος υποστηρίζουν πως έχουν δεχτεί ρατσισμό και έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες ως προς την καταγωγή τους. Η Θ4 υποστηρίζει πως ακόμη και τώρα τα παιδιά της αντιμετωπίζουν ρατσισμό αναφέροντας ένα παράδειγμα από την σχολική παρέλαση, «Εεευπάρχει..μόνο υπάρχει;! Παντού!! Εγκώ χθες ήμουνα σκολείο..είχανε γκιორτή..25η Μαρτίου ήτανε..η μεγάλη ήταν πρώτη στο σχολείο..σε όλα..γιατί δεν είπαν τίποτα; Βγήκε πρώτη σε όλο το σχολείο..γιατίντεν είπε τίποτα; Όλοι είχαν βιβλίο στα τραγούδια η ... τα κράτησε έτσι και τα ήξερε από έξω..δεν είπαν τίποτα..γιατί;! ξέρεις τι είπε ο ένας ντάσκαλος..σαν αυτά τα παιντιά..σαν αυτή η κοπέλα να βγκούνόλοι».Η Θ10 παρόλο που έχει δει αρνητική αντιμετώπιση λόγω καταγωγής δείχνει να έχει αποδεχθεί το γεγονός και να μην την ενοχλεί τόσο πλέον «Εε τι να σου

πω τώρα..να σου πω ψέμματα..έχουν αντιμετωπίσει..αλλά κακιά κουβέντα μπορεί να πει για κάθε πράγμα στην ζωή του..όχι μόνο αν είσαι Αλβανό ή Έλληνα..οπότε μερικούς τους πειράζει...αλλά τώρα τι να κάνουμε;! Να αλλάξουμε την καταγωγή μας δεν γίνεται...».

Ωστόσο πέντε εκ των γονέων δηλώνουν πως δεν έχουν αντιμετωπίσει ποτέ πρόβλημα λόγω της καταγωγής τους, καθώς βασικό ρόλο παίζει το γεγονός αν είσαι σωστός άνθρωπος και όχι η καταγωγή. Ο Α12 λέει χαρακτηριστικά*«Με τίποτα..με τίποτα..εγκώ τουλάχιστον που όσα κρόνια έχω στην κοινωνία παρέα κάνω τουλάχιστον και με Έλληνες και με Αλβανούς αλλά ποτέ ντεν είδα να πουν μια λέξη, να εκφράζουνε κάτι κακό. Αμα είσαι σωστός και βλέπεις την οικογένεια, το σπίτι, να είσαι εντάξει απέναντι με κάποιον άνθρωπο. Δεν μπορεί να σε..εντάξει τώρα από μέσα ντεν μπορεί να εκφράζω εγκώ..αλλά έτσι στην κοινωνία όχι τίποτα..όχι δεν έχω...».*

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Μέσω της παραπάνω έρευνας επιχειρήθηκε η καταγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς ενός μικρού δείγματος Αλβανών μεταναστών δεύτερης γενιάς στην πόλη των Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα ερευνήθηκε αν και σε ποιο βαθμό η γενιά αυτή διατηρεί τη γλώσσα της χώρας προέλευσής της και ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση αυτής της συμπεριφοράς.

Στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρθηκαν στοιχεία για το φαινόμενο της μετανάστευσης των Αλβανών στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, αποσαφηνίστηκε η έννοια της «δεύτερης γενιάς των μεταναστών» και περιεγράφηκαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο στάδιο της ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Αναδείχτηκε ο ρόλος της μειονοτικής οικογένειας στη διατήρηση αυτών στα άτομα της δεύτερης γενιάς μεταναστών, με σχετικές αναφορές και σε άλλες σχετικές έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τα θέματα της διατήρησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Αποσαφηνίστηκαν ακόμη έννοιες, όπως η «διγλωσσία», η «μητρική γλώσσα», η «μειονοτική γλώσσα» και αναλύθηκαν οι μορφές της διγλωσσίας και οι παράγοντες που συντελούν στη διατήρηση ή την υποχώρηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών. Τέλος, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας περιεγράφηκε ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή, η ανάλυση

των δεδομένων της έρευνας και καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτή.

Τα συμπεράσματα που εξάγονται μετά την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας και αφορούν στη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των Αλβανών μεταναστών της δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα συνοψίζονται στη συνέχεια.

Αναφορικά με τον τόπο μόνιμης εγκατάστασης και το ενδεχόμενο επιστροφής στην πατρίδα τους, οι γονείς δηλώνουν πως δεν αισθάνονται την ανάγκη να επιστρέψουν στην Αλβανία για μόνιμη εγκατάσταση, τουλάχιστον όσο η οικονομία της γειτονικής χώρας είναι άσχημη και όσο τα παιδιά τους είναι μικρά και πηγαίνουν ακόμη σχολείο. Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος των σπουδών και της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, περιλαμβάνουν στα σχέδιά τους την ενδεχόμενη επιστροφή τους στην πατρίδα. Αντικίνητρο ωστόσο σε αυτό τα ενδεχόμενο, είναι πως στην χώρα καταγωγής τους δεν έχουν προσδοκίες ούτε οικονομικές ούτε επαγγελματικές. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο πως για τα παιδιά τους δεν επιθυμούν για κανένα λόγο να επιστρέψουν στην Αλβανία για μόνιμη εγκατάσταση. Θέλουν τα παιδιά τους να έχουν επαφή με παππούδες, γιαγιάδες, θείους και ξαδέλφια, αλλά η επίσκεψή τους στην Αλβανία επιθυμούν να περιορίζεται σε επίπεδο διακοπών και μόνο. Οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν για τα παιδιά τους να σπουδάσουν και να αποκατασταθούν επαγγελματικά στην Ελλάδα ή σε κάποια άλλη χώρα του εξωτερικού, όχι όμως στην Αλβανία.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές, τις στάσεις και τις πρακτικές των γονέων προς τη γλωσσική διατήρηση προκύπτουν, όπως αναφέρθηκε, τρεις ομάδες γονέων. Στην πρώτη ομάδα, οι γονείς δεν έχουν αναλάβει πρακτικές για την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας και δεν δείχνουν πρόθεση να αναλάβουν στο μέλλον. Η ελληνική γλώσσα έχει κυριαρχήσει στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία έναντι της ελληνικής, εκτός από τρεις περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς φαίνεται να αντιστέκονται και να επιδιώκουν παράλληλα τη χρήση της αλβανικής γλώσσας. Ωστόσο, η περιστασιακή χρήση της μειονοτικής γλώσσας (στην περίπτωση μας της αλβανικής), όταν δεν συνοδεύεται από ανάλογη συστηματική γλωσσική διαχείριση δημιουργεί προβληματισμούς για την ικανότητά της να αναστρέψει τη γλωσσική μετατόπιση.

Στη δεύτερη ομάδα, οι γονείς δεν έχουν αναλάβει πρωτοβουλίες για την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας αλλά δηλώνουν ότι θα ήθελαν ή ότι σκοπεύουν να αναλάβουν μελλοντικά πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Και σε αυτή την περίπτωση, παρόλο που οι γονείς εμφανίζονται περισσότερο θετικοί ως προς τη γλωσσική διατήρηση, η ελληνική γλώσσα έχει εισχωρήσει στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία και οδηγεί σταδιακά σε υποχώρηση της αλβανικής. Τέλος στην τρίτη ομάδα, η οποία αποτελείται από τους πιο «ενεργούς» γονείς, αναφέρεται από τους ίδιους ότι έχουν επιδιώξει συστηματικά την καλλιέργεια της γλώσσας, αλλά συναντούμε και εδώ μία περίπτωση οικογένειας στην οποία η ελληνική αποτελεί πλέον τον βασικό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ γονιών και παιδιού.

Από τις τρεις αυτές τυπολογίες γονέων, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η ελληνική γλώσσα έχει κυριαρχήσει, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, τα οποία αναπτύσσουν μια διγλωσσία κυρίαρχη προς την ελληνική γλώσσα σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό. Παρόλο που οι γονείς στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι αποτελεί ευθύνη της οικογένειας η μετάδοση της αλβανικής γλώσσας, σε πολλές περιπτώσεις εκδηλώνουν παθητικότητα ή επιρρίπτουν ευθύνες σε τρίτους όπως στους φορείς διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας ή στα ίδια τα παιδιά.

Η έλλειψη επιθυμίας και ισχυρής βούλησης για την ανάληψη ευθυνών προς τη γλωσσική διατήρηση, δεν συνάδει με παθητικότητα και αναφορικά με την εμπλοκή τους στη σχολική μάθηση των παιδιών, γεγονός το οποίο σχετίζεται και με τις ανεπτυγμένες δεξιότητες των παιδιών στην ελληνική. Οι γονείς, στην πλειοψηφία τους, εμπλέκονται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο βαθμό στον οποίο τους επιτρέπουν οι γλωσσικές τους ικανότητες. Στην πλειοψηφία τους, φαίνονται ευχαριστημένοι από τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου και αντιλαμβάνονται ως σημαντικό τον ρόλο της εμπλοκής τους στη σχολική μάθηση. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι υπάρχει μία διάσταση όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και τις ευθύνες που εν τέλει αναλαμβάνουν, για την ελληνική και την αλβανική γλώσσα.

Παρότι στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, οι αντιλήψεις τους για την αξία εκμάθησής της, συνάδουν με ανάλογες πρακτικές δεν θα μπορούσαμε να

ισχυριστούμε το ίδιο και για την περίπτωση της αλβανικής γλώσσας. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι γονείς στη συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρουν ως σημαντική την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας. Η αναγνώριση της από ορισμένους γονείς ως σύμβολο καταγωγής και εθνικής ταυτότητας, φαίνεται ότι ενδυναμώνει τις προσπάθειές τους προς την κατεύθυνση της γλωσσικής διατήρησης. Μέσα από τις δηλώσεις τους γίνεται φανερό ότι αντιλαμβάνονται ως χρέος τους να μεταδώσουν την αλβανική γλώσσα στα παιδιά τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της εθνοτικής τους ταυτότητας και του πολιτισμού τους. Ωστόσο, η συστηματική γλωσσική διαχείριση και οι προσπάθειες για την αναστροφή της γλωσσικής μετατόπισης συναντώνται στη μειοψηφία των οικογενειών. Αυτή η απόκλιση η οποία δημιουργείται ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για την αξία εκμάθησης της αλβανικής και στην έλλειψη αντίστοιχων πρωτοβουλιών φαίνεται πως επηρεάζεται από παράγοντες πολιτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς.

Ακόμη προκύπτει ότι η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο επηρεάζει τις αντιλήψεις και επιλογές των γονέων γύρω από τη διγλωσσία των παιδιών τους. Οι γονείς στη συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρουν την αύξηση χρήσης της ελληνικής γλώσσας λόγω της εισόδου των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο. Η αντίληψη του σχολείου, η οποία μεταφέρεται μέσω του λόγου των εκπαιδευτικών, ότι η παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών αποτελεί πρόβλημα και δημιουργεί σύγχυση στα παιδιά, επηρεάζει τις γλωσσικές πολιτικές των γονέων. Οι γλωσσικές επιλογές και πρακτικές τους για τη γλωσσική διατήρηση, φαίνεται να διαμορφώνονται με γνώμονα τις προτροπές των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Ελάχιστοι γονείς εμφανίζονται να προβάλλουν αντίσταση και να ασκούν κριτική απέναντι στην κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία του σχολείου για την υιοθέτηση μίας και μόνο γλώσσας (δηλαδή της ελληνικής). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς τείνουν να αποδέχονται λιγότερο ή περισσότερο φανερά την ιδεολογία του σχολείου για την κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των γλωσσικών επιλογών των οικογενειών είναι οι αντιλήψεις τους για το κοινωνικό κύρος των γλωσσών. Οι γονείς αντιλαμβάνονται ως σημαντική την εκμάθηση της ελληνικής η οποία θα εξασφαλίσει ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη στα παιδιά τους. Επιπλέον οι αναφορές ορισμένων γονέων σε μορφές ρατσισμού τις οποίες δέχονται οι ίδιοι και τα παιδιά τους (π.χ. στο περιβάλλον του

σχολείου), υποδηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται το χαμηλό κύρος της αλβανικής γλώσσας και τις αρνητικές αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας, οι οποίες επηρεάζουν με τη σειρά τους τις γονικές επιλογές και πρακτικές. Ακόμη οι γονείς τοποθετούν σε σημαντική θέση την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, στην οποία αποδίδουν υψηλό κύρος έναντι των άλλων ξένων γλωσσών και επιδιώκουν στην πλειοψηφία τους την εκμάθησή της μέσω φροντιστηρίων. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις δηλώνουν ότι «θυσιάζουν» την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας προς όφελος της εκμάθησης των αγγλικών και άλλων ξένων γλωσσών.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ηγεμονική αξία η οποία αποδίδεται από τους γονείς στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα οφείλεται πέρα από το κοινωνικό τους κύρος και στις αντιλήψεις των γονέων για την οικονομική αξία των γλωσσών. Σε αρκετές οικογένειες, οι γονείς αναφέρουν ότι η εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής προσφέρει δυνατότητες για εύρεση εργασίας. Το ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει ωστόσο είναι ότι η οικονομική κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, έχει οδηγήσει ορισμένους γονείς σε προβληματισμό για την αξία της ελληνικής και της αλβανικής γλώσσας. Το ενδεχόμενο επαναπατρισμού στην Αλβανία για οικονομικούς λόγους, συνδέεται με τις δηλώσεις τους για την ανάγκη εκμάθησης της αλβανικής από τα παιδιά τους.

Από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκαν, επίσης, θέματα ρατσισμού και μη αποδοχής της ελληνικότητας σε μεγάλο μέρος του δείγματος της παρούσας έρευνας. Επίσης, η συνήθης ειρωνική προσφώνηση από τους γηγενείς «Αλβανέ», που την επικαλέστηκε μεγάλο ποσοστό του δείγματος είναι πολύ επιβαρυντική για την ψυχολογία των παιδιών και θα πρέπει να γίνει συστηματική προσπάθεια από γονείς και εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να αποφεύγονται περαιτέρω βίαιες αντιδράσεις από τους θιγόμενους. Παρόμοιο εύρημα καταγράφεται και στην έρευνα της Τσοκαλίδου (2005), όπου στο δείγμα της ένα αγόρι δήλωσε για τον Αλβανό συμμαθητή του ότι «είναι κακός επειδή είναι Αλβανός».

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματά μας, λαμβάνουμε υπόψη ότι η μεταναστευτική οικογένεια αποτελεί χώρο γλωσσικής σύγκρουσης ο οποίος αντικατοπτρίζει τις γλωσσικές συγκρούσεις της κοινωνίας. Στην περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας, οι γλώσσες αντιμετωπίζονται ως δικαίωμα που η διαχείριση τους αφορά την οικογένεια και όχι το δημόσιο σχολείο. Οι γονείς της έρευνάς μας

φαίνεται να βρίσκονται σε δίλημμα ανάμεσα στο χρέος τους για τη μετάδοση της μητρικής τους γλώσσας στα παιδιά και στο χρέος τους για τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς αντιστέκονται στις πιέσεις που δέχονται. Στην πλειοψηφία όμως των οικογενειών συναντάται έλλειψη συστηματικής γλωσσικής διαχείρισης για τη μετάδοση της αλβανικής γλώσσας, η οποία σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί να οδηγήσει σταδιακά σε γλωσσική μετατόπιση.

Προτάσεις

Από την παραπάνω παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν ως προς τους τρόπους διατήρησης της αλβανικής γλώσσας γονέων και παιδιών αναφέρονται συνοπτικά στην συνέχεια της εργασίας μας.

Αρχικά προτείνονται συχνές επισκέψεις στην χώρα καταγωγής, στην Αλβανία και διατήρηση επαφών με τους συγγενείς που βρίσκονται εκεί. Αυτό θα βοηθούσε παιδιά και γονείς να μην ξεχνάνε τις ρίζες τους, αλλά και στην εξάσκηση της μητρικής τους γλώσσας έτσι ώστε να κρατηθούν ζωντανές τόσο οι ρίζες τους όσο και η γλώσσα τους. Σκόπιμη θα ήταν επίσης και η συχνή επαφή με τους συγγενείς στην Αλβανία είτε μέσω τηλεφώνου είτε μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης προκειμένου να μην χάνουν επαφές με την αλβανική γλώσσα. Ακόμη χρήσιμη θα ήταν πολύ και η ανάγνωση λογοτεχνικών αλβανικών βιβλίων ή η παρακολούθηση αλβανικών ταινιών. Επίσης ιδιαίτερα διαδεδομένη στις μέρες μας είναι και η χρήση της δορυφορικής τηλεόρασης για την παρακολούθηση αλβανικών προγραμμάτων.

Ο πιο σημαντικός ωστόσο παράγοντας που θα βοηθούσε ουσιαστικά τα παιδιά για την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας είναι η ενδοοικογενειακή χρήση. Αν η αλβανική γλώσσα χρησιμοποιείται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, τα παιδιά θα εξοικειωθούν περισσότερο με τη χρήση και την ομιλία της. Οι γονείς είναι αυτοί που με σωστή ενημέρωση και σωστή αντιμετώπιση μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μιλάνε όσο δυνατόν περισσότερο την αλβανική.

Γενικά όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, τα πολλά χρόνια παραμονής των Αλβανών μεταναστών δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα, έχει σαν αποτέλεσμα την

σταδιακή ένταξη γονέων και παιδιών στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας. Έτσι ένα μέρος αυτών παρά το γεγονός ότι έχει προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα, δηλαδή οι περισσότεροι χειρίζονται καλά την ελληνική γλώσσα, είναι ευχαριστημένοι με το εκπαιδευτικό σύστημα και την πρόοδο των παιδιών τους, ανταπεξέρχονται παρά την οικονομική κρίση, στις οικονομικές τους υποχρεώσεις, ο εθνοτικός προσανατολισμός τους παραμένει αλβανοκεντρικός. Αντίθετα, τα παιδιά τους, με βάση τις δηλώσεις των γονέων, διακρίνονται μεν για το ενδιαφέρον τους για την χώρα καταγωγής και τη γλώσσα των γονέων τους, όμως είναι φανερό ότι έχουν αναπτύξει διπλή ταυτότητα. Η αλβανική γλώσσα τείνει να γίνεται εντελώς συμβολική μεταξύ των παιδιών, ενώ πρωταρχικό μέλημά τους είναι η πλήρης ενσωμάτωσή τους στην ελληνική πραγματικότητα. Τις περισσότερες φορές αποφεύγουν τη χρήση της αλβανικής, όχι μόνο παρουσία Ελλήνων, αλλά και πολλές φορές μεταξύ ομοεθνών. Τα περισσότερα παιδιά διακρίνονται για τον ελληνοκεντρικό προσανατολισμό τους, ενώ η καλή γνώση και χρήση της ελληνικής είναι προφανής μέσα από τις δηλώσεις των γονέων τους.

Παρά τον ελληνοκεντρικό προσανατολισμό τους ωστόσο, δεν απουσιάζει σε κάποιες περιπτώσεις και η μη αποδοχή τους από ορισμένους γηγενείς καθώς και ο ρατσιστικός διαχωρισμός τους σε Αλβανούς και Έλληνες. Τα περισσότερα παιδιά αναζητούν εναγωνίως την αποδοχή και την αναγνώριση από τους Έλληνες των στοιχείων της ελληνικότητας που περικλείουν στον εσωτερικό τους κόσμο. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι ωφέλιμο να διαπαιδαγωγηθεί και η ελληνική κοινωνία. Ίσως οι υπαρκτές επιφυλάξεις των Ελλήνων προς το αλβανικό στοιχείο εν μέρει να δικαιολογούνται, λόγω διαφόρων παραβατικών συμπεριφορών που προβάλλονται από τα ελληνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, όμως, θα ήταν απαραίτητο αυτές να αρθούν, και προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει ο τομέας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Βέβαια, ένα τέτοιο εγχείρημα απαιτεί χρόνο και αλλαγή νοοτροπίας και από τις δύο πλευρές. Η αρχή, όμως, μπορεί να γίνει στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος με ανάλογες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και τη καλλιέργεια ενός αντιρατσιστικού κλίματος και αποδοχής της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών.

Επιγραμματικά, με βάση όλα τα παραπάνω μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι μεγάλο ποσοστό από την ομάδα των γονέων είναι αλβανοπροσανατολισμένο, τείνει να διατηρήσει και να μεταδώσει την αλβανική γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα στις

επόμενες γενιές, ενώ τα παιδιά τους με βάση τις μαρτυρίες τους τείνουν να είναι πιο πολύ ελληνοπροσανατολισμένα και η γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα είναι σε εξέλιξη. Ολοκληρώνοντας, η μικρής εμβέλειας έρευνα αυτή, η οποία άγγιξε το ζήτημα της διατήρησης της γλώσσας των Αλβανών μεταναστών δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα, αφορά σε ένα πολύ μικρό μικρό δείγμα πληθυσμού χωρίς δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Περαιτέρω έρευνες είναι χρήσιμο να διεξαχθούν προκειμένου να μελετηθούν πιο ουσιαστικά θέματα που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα της εθνικής γλώσσας των μεταναστών δεύτερης γενιάς και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2001), *Γλώσσα – Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αμπάτζογλου, Γ. (2001), Γλώσσα και μετανάστευση: Ψυχολογικές διαστάσεις, στο Αναστάσιος – Φοίβος Χριστίδης & Μαρία Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Αρβανίτη, Ε. (2008), «Σχεδιασμοί Μάθησης και νέα αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» Παιδαγωγική θεωρία και πράξη.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2004), *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, Αθήνα: νήσος.
- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Bourdieu, P. (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, μετ. Κική Καψαμπέλη, Εισαγωγή Ν. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα: Ινστιτούτο Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Γεώργας, Δ. (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία: Δυναμική της ομάδας, συμμόρφωση, συνεργασία και ανταγωνισμός, ηγετικός ρόλος, ψυχολογία του περιβάλλοντος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 4^{ος}, Πάτρα.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012), *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2008), *Ανάμεσα σε δύο γλώσσες: Ζητήματα διγλωσσίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Πρακτικά Διεθνούς

- Συνεδρίου 2008, *Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*, 12-14 Δεκεμβρίου 2008, Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001), «Γλώσσα και μετανάστευση». Στο: Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης & Μαρία Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 95-99.
- Δαμανάκης, Μ. (2005), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007), *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.
- Grawitz, M., Brimo, A., Jahoda, M. (2001), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Γενική εποπτεία Β. Φίλιας, Αθήνα, Gutenberg, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Κριτική.
- Κάτσικας, Χ.& Πολίτου, Ε. (1999), *Εκτός τάξης το «Διαφορετικό» : Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοιλιάρη, Α. (1997), *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη: στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κοιλιάρη, Α. (2005), *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κυριαζή, Ν. (2011), *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα, Πεδίο.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001), *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

- Κωστούλη, Τρ. (2009), *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λάζος, Γ. (1998), *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010), *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαρβάκης, ΑΘ., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (2001), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (1991), *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάγκαβος, Χ., Παπαδοπούλου, Δ. (2006), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2009), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντάλλα, Μ.(1999) *Αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς Ελλήνων μαθητών προς τους βορειοηπειρώτες και πόντιους μετανάστες συμμαθητές τους*, Αθήνα: Ψυχολογία.
- Παπαστάμου, Στ. (1990), *Διομαδικές σχέσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001), *Διγλωσσία και κοινωνία: η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας : Η ελληνική πραγματικότητα*, Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.

- Σκούρτου, Ε. (2002), «*Από το σπίτι στο σχολείο: Οι Ομιλητές και οι Γλώσσες τους*», στο Υλικά Ημερίδας: Γλώσσες στο Σπίτι, Γλώσσες στην Κοινωνία, Ρόδος, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σκούρτου, Ε. (2011), *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998), *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσίμπος, Τ. (2001), «Η σημασία της μετανάστευσης στην εκτίμηση του μεγέθους και της κατά ηλικία δομής του πληθυσμού της Ελλάδας», στο Η. Κικίλιας, Χ. Μπάγκαβος, Π. Τήνιος, Μ. Χλέτσος (επιμ) *Δημογραφική γήρανση, αγορά εργασίας και κοινωνική προστασία. Τάσεις, προκλήσεις, προοπτικές*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Αθήνα.
- Τσιούμης, Κ. (2003), *Ο μικρός άλλος: μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (1997), Ο εντοπισμός του μειονοτικού φαινομένου στην Ελλάδα από τη νομική επιστήμη και το δίκαιο. Στο: *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (επιμ. Κ. Τσιτσελίκης και Δ. Χριστόπουλος), Αθήνα: ΚΕΜΟ & Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2000), «*Η εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική*», στο Σκούρτου Ε. (επιμ), Τετράδια Νάξου- διγλωσσία, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005), Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 3/2005.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012), *Χώρος για δύο. Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Φακιολάς, Ρ. (2002), *Μετανάστευση, η νομιμοποίηση των παράνομων μεταναστών στην Ελλάδα*. Εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Γλώσσα και ιδεολογία : κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χατζηδάκη, Α. (2005), «Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα», περ. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 3/2005, σελ. 79-102.
- Χατζηδάκη, Α. και Μαλιγκούδη, Χ. (2011). «Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα», 1^ο Διεθνές Συνέδριο Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου, 8-10 Απριλίου 2011, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2008), Τα ποντιακά στον ελληνικό χώρο. Στο Τσοκαλίδου, Ρ.&Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογικές αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 131-162.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Allport, G. (1954), *The Nature of Prejudice*, New York: Basic Books.
- Andall, J. (2002), “Second-generation attitude? African-Italians in Milan”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(3).
- Berelson, B. (1984), *Content Analysis in Communication Research*, New York, Hafner Press.
- Borland, H. (2006), Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: What makes the difference?, *International Journal of the Sociology of Language* 180, p. 23-41.
- Bourdieu, P. (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge: Polity.
- Child, I. (1943), *Italian or America? The Second Generation in Conflict*. New Haven: Yale University Press.
- Dumn, K. (2000), “Interviewing”, στο Hay, I. (Επίμ.) *Qualitative Research Methods in Human Geography*, South Melbourne, Oxford University Press.

- Fakiolas, R. (2003), Regularizing undocumented immigrants in Greece. *International Migration Review*, Vol. XXXVII, No 4.
- Ferguson, C. A. (1959), “Diglossia”, *Word* 15: 325-340.
- Fishman, J. (1991), *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Gardner, R. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning. The roles of attitudes and motivation*. London: Sage Publications.
- Giles, H. Bourhis, R. Y. and Taylor, D. M. (1977), Towards a theory of language in ethnic group relations in H. Giles (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relationships*, London: Academic Press.
- Gogonas, N. (2007), *Ethnolinguistic Vitality and Language Maintenance in Second-Generation Migrants: A Study of Albanian and Egyptian students in Athens*, Phd Thesis, United Kingdom, University of Sussex.
- Gogonas N., (2009) «Language shift in Second- Generation Albanian immigrants in Greece», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30(2).
- Hamers, J. Blanc, M. (1989), *Bilinguality and Bilingualism*, New York: Cambridge University Press.
- Heckmann, F. (2003), “From ethnic nation to Universalistic immigrant immigration: Germany”, in Heckmann and Schnapper, *The intergration of immigrants in European societies. National differences and trends of Convergence*, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Jaspaert, K. & Kroon, S. (1993), Methodological issues in language shift research. Στο Extra, G. & Verhoeven, L. (eds) *Immigrant language in Europe*, Cleventon: Multilingual Matters.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2005), *Learning by Design*, Common Groun Press, Melbourne.

- Portes, A. Rumbaut, R. G. (2005). The second generation in Early Adulthood. The second generation and the children of immigrants longitudinal study, *Ethnic and racial studies*, Vol. 28, No 6.
- Portes, A. Zhou, M. (1993), “The new second generation: segmented assimilation and its variants”, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*.
- Romaine, S. (1995), *Bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Tandefelt, M. (1992), Some linguistic consequences of the shift from Swedish to Finish in Finland, *In Maintenance and Loss of Minority Languages*, επιμ. E., K. Jaspacrt & S. Kroon, Άμστερνταμ / Φιλαδέλφεια: John Benjamins.
- Veltman, C. (1991), Theory and method in the study of language shift, στο J.R. Dow (ed.) *Language and ethnicity: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Warner, S.R. (1998), “Immigration and religious communities in the United States”, in R.S. Warner and Wittner (eds) *Gatherings in diaspora: Religious communities and the new immigration*, Philadelphia: Temple University Press.
- Watson, J. B. (1913), *Psychology as the Behaviorist Views it*, Psychological Review, 20, 158-177.