

ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ασπασία Χατζηδάκη
Επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Abstract

This paper reports on a sociolinguistic study involving Albanian immigrant parents in Greece. Its aim was to elicit information on (i) patterns of language maintenance and use, (ii) attitudes and practices concerning bilingualism, and (iii) parental involvement in their children's education. Data was collected through a questionnaire survey in two different parts of Greece. In this paper we present findings concerning (a) the degree of ethnic language use in the family and friendship domains, (b) the children's competence in Greek and Albanian, and (c) the variables which correlate with parents' and children's language choice. According to the parents' responses, the ethnic language is quite frequently used at home, although the majority language is rapidly gaining ground. Especially among children, Greek is the preferred code of communication and their dominant language. However, we would like to argue for the development of reliable assessment instruments which would provide us with a clearer picture of bilingual children's language competence. Such instruments are needed in order to be able to test the validity of theories about bilingual development but also to propose adequate educational provisions for immigrant children.

Λέξεις κλειδιά

Δίγλωσσοι μαθητές, γλωσσική μεταστροφή (*language shift*), διγλωσσική κοινωνικοποίηση, αξιολόγηση γλωσσικής ικανότητας.

0. Εισαγωγή

Οι σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κυρίως την τελευταία δεκαετία είχε ως αποτέλεσμα και την ραγδαία αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τους μαθητές από μειονότητες (παιδιά Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων της Θράκης, παλινοστούντων και αλλοδαπών), κυρίως σε ό,τι αφορά την κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών αυτών, την εκπαιδευτική τους πορεία και τον διαφαινόμενο κίνδυνο της εκπαιδευτικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ειδικότερα στον χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, βλέπουμε ότι κυριαρχούν οι εξής ερευνητικές κατευθύνσεις:

- ανίχνευση λαθών και δυσχερειών των δίγλωσσων μαθητών στην πρόσληψη και παραγωγή λόγου στην Ελληνική (λ.χ. Ιορδανίδου & Κονδύλη, 2001, Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2002, Γεροβασιλείου & Ιορδανίδου, 2003)
- καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2000, 2003, Βαρλοκώστα, Μάρκου & Τριανταφυλλίδου, 2001, Βαρλοκώστα κ.α. υπό δημοσίευση) και δημιουργία εργαλείων για την περιγραφή και αξιολόγηση της πορείας κατάκτησης της Ελληνικής (λ.χ. Τζεβελέκου κ.α., 2004, 2005, Αννίνου κ.α. υπό δημοσίευση)

- μεθοδολογικές προτάσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε συμβατικές και ειδικές τάξεις (λ.χ. Ζάγκα, 2001, Κοιλιάρη, Αγοραστός & Ζάγκα, 2001, Χατζηδάκη, 2000, 2001, 2002)
- Ζητήματα διγλωσσίας, μάθησης και (δι)γλωσσικής συνειδητοποίησης (Κούρτη-Καζούλλη & Σκούρτου, 2001, Σκούρτου, 2002, 2003, 2005, Tsokalidou, 2005).

Προς το παρόν, απουσιάζουν παντελώς, απ' όσο γνωρίζουμε, έρευνες που να αφορούν την ανάπτυξη της άλλης γλώσσας των μειονοτικών μαθητών, ενώ ελάχιστες είναι οι εργασίες που μελετούν την πορεία κατάρκτησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) από αλλοδαπούς ενήλικες και παιδιά από μειονοτικές ομάδες (λ.χ. Dimitrakoulou, Kalaintzidou, Roussou & Tsimpli, 2004)¹ ή έρευνες σχετικά με το πώς οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί, ενήλικες και παιδιά, χειρίζονται τις προκλήσεις της διγλωσσίας σε συνθήκες μετανάστευσης (βλ. λ.χ. Κοιλιάρη, 1997)². Προς αυτήν την τελευταία κατεύθυνση κινείται η έρευνα στην οποία βασίζεται το παρόν άρθρο. Πρόκειται για μια κοινωνιο-γλωσσολογική έρευνα που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2003³, με υποκείμενα Αλβανούς γονείς μαθητών Δημοτικού σχολείου, η οποία στόχευε στο να φωτίσει πλευρές της γλωσσικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας των οικογενειών των μεταναστών δίνοντας τον λόγο στους ίδιους τους μετανάστες γονείς.

Η επιλογή της συγκεκριμένης εθνοτικής ομάδας έγινε με βάση την αριθμητική υπεροχή των Αλβανών οικονομικών μεταναστών έναντι όλων των άλλων: αποτελούν τα δύο τρίτα του συνόλου των οικονομικών μεταναστών που εργάζονται στη χώρα μας, αριθμώντας πιθανότατα πάνω από 500.000 άτομα. Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Γκότοβος & Μάρκου, 2004), κατά το σχολικό έτος 2002-2003 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε ελληνικά Δημοτικά σχολεία έφτανε το 8,6%, ποσοστό που αντιστοιχούσε σε 54.570 μαθητές και μαθήτριες. Το 73% των παιδιών αυτών είχε γεννηθεί στην Αλβανία. Κατά συνέπεια, οι συμπεριφορές και οι στάσεις των Αλβανών μαθητών και των οικογενειών τους απηχούν τις συμπεριφορές και τις στάσεις της μεγάλης πλειοψηφίας των αλλοδαπών μαθητών και των γονέων τους.

1. Γενικός σκοπός της έρευνας

Η έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και οι πρακτικές των Αλβανών γονέων ως προς:

- (1) την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους: συμμετοχή στις σχολικές εργασίες και στη μελέτη του παιδιού, επισκέψεις στο σχολείο και συνεργασία με τους δασκάλους, προσδοκίες από και αντιλήψεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- (2) την (δι)γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους: χρήση των δυο γλωσσών κατά την ενδο-οικογενειακή επικοινωνία, γλωσσική ικανότητα των παιδιών στις δύο γλώσσες, ενθάρρυνση της καλλιέργειας της εθνοτικής γλώσσας, στάσεις απέναντι στις δύο γλώσσες.

Στο παρόν άρθρο θα περιοριστούμε στη συζήτηση εκείνων των ευρημάτων που σχετίζονται με το (2) και ιδιαίτερα στη συζήτηση των μοντέλων χρήσης των δύο γλωσσών στην επικοινωνία γονέων και παιδιών με ομοεθνείς. Τα ευρήματα αυτά θα αποτελέσουν την αφορμή για να συζητηθούν κάποια ζητήματα σχετικά με τη γλωσσική και εκπαιδευτική πραγματικότητα των παιδιών των μεταναστών.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Δίγλωσσία και μετανάστευση. Μοντέλα χρήσης των δύο γλωσσών στη μεταναστευτική οικογένεια

Η μετανάστευση και η εγκατάσταση της οικογένειας σε μία νέα χώρα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη διγλωσσίας (bilingualism) τόσο στους ενήλικες της πρώτης γενιάς όσο και στα παιδιά τους και, ενδεχομένως, και στα εγγόνια τους. Η μορφή που παίρνει η διγλωσσία της κάθε γενιάς είναι διαφορετική. αυτό οφείλεται στη διαφορετική ηλικία κατά την πρώτη επαφή με την κυρίαρχη γλώσσα, στις διαφορετικές συνθήκες κατάκτησής της και στον διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό προσανατολισμό των ομιλητών/-τριών.

Οι αλλοδαποί εργαζόμενοι σε μια χώρα κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα τους (Γ2), ενώ κατέχουν ήδη ένα παγιωμένο και ανεπτυγμένο γλωσσικό σύστημα (Γ1). Η κατάκτηση της Γ2 γίνεται συνήθως με 'φυσικό' τρόπο ('natural'/'naturalistic', Romaine, 1995, σ.182), δηλαδή μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με φυσικούς (και μη) ομιλητές της γλώσσας αυτής, κυρίως στον χώρο εργασίας αλλά και μέσω της τηλεόρασης. Όσον αφορά τη χρήση των δύο γλωσσών, συνήθως παρατηρείται μία τάση για *λειτουργική διαφοροποίηση* των γλωσσών: η εθνοτική γλώσσα προορίζεται για συγκεκριμένους 'χώρους γλωσσικής χρήσης' (*domains*, Fishman, 1979), όπως είναι η επικοινωνία με την οικογένεια, η θρησκευτική λατρεία, η επικοινωνία με τους ομοεθνείς σε φιλικές συναναστροφές, σε εκδηλώσεις της κοινότητας και, ενδεχομένως, στον χώρο εργασίας. Σε όλες τις άλλες επικοινωνιακές περιστάσεις χρησιμοποιείται η γλώσσα της πλειοψηφίας. Η ύπαρξη, ωστόσο, προνομιακών χώρων χρήσης της εθνοτικής γλώσσας δεν σημαίνει ότι στις παραπάνω περιστάσεις επικοινωνίας γίνεται αποκλειστική χρήση αυτής της γλώσσας. Σταδιακά, η γλώσσα της πλειοψηφίας παρεισφύει σε όλους τους χώρους χρήσης όπου αρχικά κυριαρχούσε η εθνοτική γλώσσα, με αποτέλεσμα ο συνήθης κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των μεταναστών να είναι μεικτός, με τις δύο γλώσσες να συνυπάρχουν και να διαπλέκονται μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους και σε διάφορα επίπεδα⁵.

Εφόσον αυτά είναι -σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό- τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού κώδικα στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά στο σπίτι, και με δεδομένη την κυριαρχία της πλειοψηφικής γλώσσας σε κάθε περιοχή του κοινωνικού τους βίου, είναι προφανές ότι η διγλωσσία που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών είναι πολύ διαφορετική από αυτήν των γονέων τους. Καταρχάς, η πλειοψηφική γλώσσα σύντομα αποκτά τεράστια σημασία για το παιδί, εφόσον αποτελεί τόσο το κύριο όχημα κοινωνικοποίησης και επαφής με τους συνομηλίκους, ομοεθνείς και μη, όσο και τη μοναδική συνήθως γλώσσα του σχολείου. Όσον αφορά την εθνοτική γλώσσα, τα παιδιά που έρχονται στη χώρα υποδοχής σε προσχολική ηλικία βρίσκονται ακόμη σε φάση διαμόρφωσης της γλωσσικής τους ικανότητας στη γλώσσα αυτή, δηλαδή στην πρώτη τους γλώσσα (Γ1). Ωστόσο, στο οικογενειακό περιβάλλον εκτίθενται σε ένα γλωσσικό πρότυπο το οποίο είναι επηρεασμένο από τη δεύτερη γλώσσα (Γ2): ο οικογενειακός κώδικας περιέχει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στοιχεία της πλειοψηφικής γλώσσας (συνεχή *εναλλαγή κωδίκων* (code switching), αφομοιωμένα και αναφομοιωτά δάνεια) τα οποία συνθέτουν, μετά από κάποια χρόνια, μια ιδιόμορφη μεταναστευτική εκδοχή της εθνοτικής γλώσσας (Tosi, 1991, Tamis, 1992). Πέρα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η μορφή της εθνοτικής γλώσσας μετά από πάροδο κάποιων ετών, το εύρος των λειτουργιών για τις οποίες χρησιμοποιείται είναι περιορισμένο. Συνήθως ελλείπουν ή υπολειπονται εκείνες οι εκπαιδευτικές δομές που θα επέτρεπαν στο μεταναστόπουλο να καλλιέργησει και την

οικογενειακή γλώσσα παράλληλα με την πλειοψηφική. Το αποτέλεσμα είναι να αναπτύσσουν τα παιδιά μόνο την ικανότητα για συζητήσεις μεταξύ οικείων για θέματα της καθημερινότητας και να μην έχουν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με το πλήρες φάσμα επιπέδων ύψους και κειμενικών ειδών στη γλώσσα αυτή. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη της εθνοτικής γλώσσας (συνεχίζει να) γίνεται μέσα σε ένα περιβάλλον με συρρικνωμένες γλωσσικές λειτουργίες και αλλοιωμένο γλωσσικό πρότυπο, πράγμα που τελικά οδηγεί τις νεότερες γενιές σε στρεβλή και ανεπαρκή ανάπτυξη της γλώσσας αυτής (Gonzo & Saltarelli, 1983).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, η διγλωσσία που χαρακτηρίζει τα μεταναστούποια παίρνει συχνά τη μορφή της *αφαιρετικής διγλωσσίας* (*subtractive bilingualism*, Lambert 1974 στο Baetens Beardsmore 1986, σ.63 και στο Baker 2001, σ.180): αντί να συνεχιστεί η ανάπτυξη της Γ1 και να εμπλουτιστεί το γλωσσικό ρεπερτόριο του ομιλητή με μία ακόμη καλά ανεπτυγμένη γλώσσα, καθυστερεί και εν τέλει εγκαταλείπεται η ανάπτυξη της χρονικά πρώτης γλώσσας, ενώ αναπτύσσεται ικανοποιητικά (;) μόνον η δεύτερη από χρονική άποψη γλώσσα. Σε σύντομο χρονικό διάστημα η γλώσσα της πλειοψηφίας γίνεται η κυρίαρχη γλώσσα στο άτομο, η πρώτη του γλώσσα δηλαδή από άποψη επιπέδου γλωσσομάθειας και συχνότητας χρήσης (βλ. λ.χ. Lainio, 1995, Chumak-Horbatsch, 1999, Oliver & Purdie, 1998, Tannenbaum, 2003 για πρόσφατες σχετικές έρευνες). Η μειωμένη χρήση της εθνοτικής γλώσσας παρατηρείται κυρίως ανάμεσα στα δευτερότοκα και τριτότοκα παιδιά (Shin, 2002), λόγω της αυξημένης επαφής τους με την κυρίαρχη γλώσσα (επικοινωνία με τα μεγαλύτερα αδέρφια) σε σχέση με τα πρωτότοκα. Γενικότερα δε, η ηλικία ή μάλλον η γενεά στην οποία ανήκει ο συνομιλητής συνδέεται με τη γλωσσική επιλογή (βλ. λ.χ. Li Wei, 1994): όσο νεότερος είναι ο συνομιλητής, τόσο μεγαλύτερη είναι η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας. Η τάση αυτή είναι εύλογη, καθώς αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές γλωσσικές προτιμήσεις των ομιλητών πρώτης και δεύτερης γενεάς.

2.2. Η διερεύνηση της γλωσσικής χρήσης σε οικογένειες Αλβανών μεταναστών στην έρευνά μας

Η πρώτη αυτή προτίμηση για την κυρίαρχη γλώσσα ανοίγει το δρόμο για τη μελλοντική *γλωσσική μεταστροφή* (language shift)⁶ της μεταναστευτικής κοινότητας. Η ολοένα και μεγαλύτερη κυριαρχία της πλειοψηφικής γλώσσας στις ίδιες αλλά και σε διαδοχικές γενεές ομιλητών και η συνακόλουθη λειτουργική ανακατανομή χώρων χρήσης προς όφελος της πλειοψηφικής γλώσσας οδηγούν συνήθως σε διάστημα τριών τεσσάρων γενεών (Bratt-Paulston, 1986) στην αντικατάσταση της εθνοτικής γλώσσας από την πλειοψηφική (Fishman, 1991, Extra, 1993, Extra & Verhoeven, 1993, Jaspaert & Kroon 1993, Holmes, 1999)⁷.

Βεβαίως, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την ταχύτητα με την οποία επέρχεται η γλωσσική μεταστροφή σε μεταναστευτικές κοινότητες που ζουν σε παρόμοιες συνθήκες. Ενώ λ.χ. από την έρευνα πολλών μεταναστευτικών κοινοτήτων στην Ευρώπη προκύπτουν, καταρχήν, σαφείς ενδείξεις για μείωση της ικανότητας και της συχνότητας χρήσης της εθνοτικής γλώσσας από τη μία γενεά στην άλλη (βλ. Broeder & Extra, 1999, Extra & Gorter, 2001, Extra & Yağmur, 2004), υπάρχουν κοινότητες στις οποίες οι νέες γενεές ομιλητών διατηρούν σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα και τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας, όχι μόνο με ομοεθνείς τους (Deprez, 2000, Gogolin, 2005) αλλά και σε μικτές από άποψη εθνοτικής καταγωγής ομάδες συνομηλίκων (Rampton, 1991, Jørgensen, 2003). Θα είχε, κατά συνέπεια, μεγάλο ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς σε ικανό διάστημα χρόνου τις τάσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της κοινότητας των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα, προκειμένου να διαπιστωθεί πόσο «ανθεκτική» είναι η κοινότητα αυτή στη γλωσσική μεταστροφή.

Ωστόσο, η διερεύνηση ενός τέτοιου θέματος απαιτεί έρευνες μεγάλης κλίμακας, στις οποίες θα μελετάται η συμπεριφορά ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό εξέταση πληθυσμού. Είναι προφανές ότι ένα τέτοιο εγχείρημα ξεπερνά τις περιορισμένες δυνατοτητές μεμονωμένων ερευνητών και απαιτεί κινητοποίηση πολυάριθμου ερευνητικού δυναμικού, συνδρομή των εκπαιδευτικών αρχών και σημαντική χρηματοδότηση. Επιπλέον, η διερεύνηση αυτού του ζητήματος είναι μάλλον πρώιμη, καθώς ο χρόνος παραμονής των οικογενειών στη χώρα μας σπανίως ξεπερνά τα δέκα χρόνια. Σε αυτό το στάδιο, και με δεδομένη την αβεβαιότητα των μεταναστών ως προς το καθεστώς παραμονής τους, μόνο προκαταρκτικές έρευνες μπορούν να γίνουν, ώστε να σχηματιστεί μία πρώτη εικόνα. Οι τάσεις που θα καταγραφούν σχετικά με τα μοντέλα χρήσης των δύο γλωσσών στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μεταναστών θα αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικές συγκρίσεις μεταξύ γενεών ή χρονικών φάσεων, από τις οποίες θα προκύψουν κάποια πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Με βάση τα παραπάνω, η διερεύνηση των μοντέλων γλωσσικής χρήσης σε κοινότητες Αλβανών μεταναστών στην έρευνά μας θα περιοριστεί στην εξέταση της συσχέτισής τους με ορισμένους μόνο παράγοντες (βλ. 5.1.). Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- (α) Πόσο συχνή χρήση της Ελληνικής γίνεται από τους γονείς και τα παιδιά τους με ομοεθνείς τους;
- (β) Ποιοι παράγοντες (λ.χ. φύλο, ηλικία, συνομιλητής, γλωσσική ικανότητα κ.ο.κ.) σχετίζονται με τη γλωσσική επιλογή που κάνουν οι γονείς;
- (γ) Πόσο σχετίζονται με τη γλωσσική επιλογή που κάνουν τα παιδιά οι παράγοντες 'συνομιλητής' και 'γλωσσική ικανότητα';

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα

Η έρευνα πήρε τη μορφή της επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου (questionnaire survey) και αφορούσε Αλβανούς μετανάστες με παιδιά στο Δημοτικό σχολείο που κατοικούν στον νομό Ρεθύμνης και στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η Θεσσαλονίκη επιλέχτηκε ως ένα μεγάλο αστικό κέντρο με πολυπληθή μεταναστευτικό πληθυσμό, ενώ ο νομός Ρεθύμνης συνδύαζε τα χαρακτηριστικά αστικής περιοχής και επαρχίας. Από την άλλη, η αναλογία των ποσοστών των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της κάθε περιοχής ήταν παρόμοια. Σύμφωνα με στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., κατά το σχολικό έτος 2002-2003 (η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2003) οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έφταναν το 11,50% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στον νομό Θεσσαλονίκης και το 9,55% στον νομό Ρεθύμνης (Γκότοβος & Μάρκου, 2004).

Συγκεκριμένα, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οικογένειες με παιδιά που φοιτούσαν σε δεκαεπτά Δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνης (όλα τα σχολεία στα οποία κατά το σχολικό έτος 2002-2003 φοιτούσαν πάνω από έξι μαθητές από την Αλβανία, δηλαδή περίπου το 80% όλων των Αλβανών μαθητών στον νομό) και σε 5 Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης (δύο στην Ανατολική και τρία στη Δυτική Θεσσαλονίκη), με μεγάλο αριθμό μαθητών προερχόμενων από την Αλβανία. Στα σχολεία του νομού Ρεθύμνης επιδόθηκαν 269 ερωτηματολόγια ενώ στα πέντε σχολεία της Θεσσαλονίκης 195.

3.2. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επτά σελίδες με ερωτήματα που αφορούσαν:

- (α) προσωπικά στοιχεία των γονέων,
- (β) την ικανότητά τους στα ελληνικά και μοντέλα χρήσης των δύο γλωσσών με διάφορες κατηγορίες συνομιλητών,
- (γ) στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές σχετικές με την διγλωσσία και την εκπαίδευση των παιδιών τους, και
- (δ) την ικανότητα των παιδιών τους στις δύο γλώσσες και μοντέλα χρήσης των δύο γλωσσών με διάφορες κατηγορίες συνομιλητών.

Τα ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα αλβανικά, προκειμένου να διευκολυνθούν τα υποκείμενα στη συμπλήρωση του⁸. Το ερωτηματολόγιο συνόδευε μία επιστολή στα αλβανικά, στην οποία οι ερευνητές εξηγούσαν τον σκοπό της έρευνας και καλούσαν τους γονείς να συμβάλουν στην συλλογή στοιχείων για τα σχετικά ζητήματα. Το ερωτηματολόγιο, η επιστολή και ένας απαντητικός φάκελος που έφερε γραμματόσημο και τη διεύθυνση της ερευνήτριας, όλα μέσα σε κλειστό φάκελο, αποτελούσαν το υλικό που έπαιρνε στα χέρια του ο γονέας.

3.3. Η συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2003 από την συγγραφέα στον νομό Ρεθύμνης και από τον συνάδελφο Δώρη Κυριαζή στη Θεσσαλονίκη. Τα ερωτηματολόγια παραδίνονταν στον διευθυντή του σχολείου με την παράκληση να επιδοθούν από τους δασκάλους στους Αλβανούς μαθητές των τάξεών τους, ώστε αυτοί να τα μεταφέρουν στους γονείς τους: εάν στο σχολείο φοιτούσαν περισσότεροι από ένας μαθητές από την ίδια οικογένεια, ο φάκελος δινόταν στο μεγαλύτερο από τα αδέρφια. Στον νομό Ρεθύμνης το σχολείο δεν είχε περαιτέρω ανάμειξη στη συλλογή των δεδομένων, προκειμένου να αποφευχθεί η σύνδεση της έρευνας με κάποιο έλεγχο των αντιλήψεων των γονέων εκ μέρους των εκπαιδευτικών αρχών. Οι ενδιαφερόμενοι γονείς χρησιμοποιούσαν τον απαντητικό φάκελο με τη διεύθυνση της ερευνήτριας για να ταχυδρομήσουν το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο. Στη Θεσσαλονίκη αυτό δεν κρίθηκε απαραίτητο λόγω της αναγνωρισιμότητας του ερευνητή από την αλβανική κοινότητα της πόλης⁹. Έτσι, οι οδηγίες που δόθηκαν εκεί περιλάμβαναν την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων στο σχολείο, ώστε να συλλεγούν από τον ερευνητή μια συγκεκριμένη ημέρα.

Από τον συνολικό αριθμό των 464 ερωτηματολογίων που δόθηκαν στα σχολεία επιστράφηκε ένα 30%, δηλαδή 150 ερωτηματολόγια, από τα οποία τελικά χρησιμοποιήθηκαν στην επεξεργασία τα 138.¹⁰

4. Χαρακτηριστικά του δείγματος των γονέων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν όχι μόνο αντικειμενικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (λ.χ. ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, φύλο) αλλά και απόψεις τους ή πρακτικές όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις τους σε διάφορα ερωτήματα. Αυτή η συνδυαστική παρουσίαση συμβάλλει στη διαμόρφωση πληρέστερης εικόνας για το δείγμα των οικογενειών μέσα στα περιορισμένα πλαίσια ενός άρθρου και θα χρησιμεύσει για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

1. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τον πατέρα σε ποσοστό 44,9%, από τη μητέρα σε ποσοστό 37,5%, ενώ σε ποσοστό 17,6% οι απαντώντες σημείωσαν και τα δύο φύλα.

2. Σχεδόν οι μισοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών (44,5%), αρκετοί είναι μεταξύ 25 και 35 ετών (40,1%) και μόνο ένα 8,8% είναι πάνω από 45 ετών.
3. Το μορφωτικό τους επίπεδο είναι αρκετά υψηλό. Ένα 15,3% είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου, ενώ το 70,1% έχει απολυτήριο Λυκείου. Τα ποσοστά όσων έχουν τελειώσει μόνο την οκτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και το δημοτικό σχολείο είναι χαμηλά (12,4% και 2,2% αντίστοιχα).¹¹
4. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία (70,4%) βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 5 χρόνια. Ένα 24,4% ζει εδώ τρία με πέντε χρόνια, ενώ μόνο το 5,2% όσων απάντησαν έχει ένα με δύο χρόνια παραμονής.
5. Στο ερώτημα «Πόσο ικανοποιημένος/-η είστε από τη ζωή σας στην Ελλάδα;» το ένα τρίτο σχεδόν επέλεξε την απάντηση «Λίγο» (34,6%) ή «Καθόλου» (2,2%), ενώ σχεδόν τα δύο τρίτα εκφράζουν αρκετή ή μεγάλη ικανοποίηση από τις συνθήκες ζωής τους («Αρκετά» 44,9%, «Πολύ» 18,4%).
6. Ανάμεσα στα προβλήματα που αντιμετωπίσαν ή αντιμετωπίζουν «Αρκετά συχνά» ή «Συχνά» είναι οι δυσκολίες λόγω της άγνοιας της γλώσσας (45,1%), η ανασφάλεια για το καθεστώς παραμονής τους (43,7%), ζητήματα που αφορούν την ασφάλιση και την περίθαλψη (32%), η συμπεριφορά των εργοδοτών (30%) αλλά και των Ελλήνων γενικότερα (22,8%), και πολύ λιγότερο η εκπαίδευση των παιδιών τους (7,2%).
7. Στην ερώτηση «Πόσο καιρό σκοπεύετε να μείνετε στην Ελλάδα;» τα τρία τέταρτα όσων απάντησαν επέλεξαν την απάντηση «Για όσο το δυνατόν περισσότερο» (74,4%), ενώ ένα 12,8% την απάντηση «Αλλά 4 με 5 χρόνια», ένα 9% «Αλλά 2 με 3 χρόνια» και, τέλος, ένα 3,8% δήλωσε ότι θα μείνει «Το πολύ άλλο ένα χρόνο».
8. Σχετικά με τον βαθμό στον οποίο βοηθούν το παιδί τους στη μελέτη του, ένα 42% απάντησε «Ναι, σχεδόν καθημερινά» και ένα 25,4% επέλεξε την απάντηση «Ναι, αρκετά συχνά». Επίσης, το 75,4% δήλωσε ότι επισκέπτεται το σχολείο του παιδιού του τουλάχιστον μια φορά στους δύο μήνες (το 18% μόνον όταν παίρνει τον έλεγχο προόδου).
9. Η ικανότητά τους στα ελληνικά είναι ικανοποιητική, κυρίως σε ό,τι αφορά τις προφορικές δεξιότητες, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 1: Η γλωσσική ικανότητα των γονέων στα ελληνικά

	καθόλου-λίγο %	αρκετά καλά-πολύ καλά %
Μιλώ ελληνικά...	17,7	82,3
Καταλαβαίνω ελληνικά όταν ακούω μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων...	8,3	91,7
Καταλαβαίνω ελληνικά όταν παρακολουθώ τις ειδήσεις στην τηλεόραση...	10,6	89,4
Διαβάζω ελληνικά...	42,0	58,0
Γράφω ελληνικά...	74,0	26,0

10. Σχετικά τώρα με τις στάσεις απέναντι στις δυο γλώσσες τους, η καλή εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά τους θεωρείται 'αρκετά σημαντική' ή 'πολύ σημαντική' από τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (86,7%). Οι λόγοι που δίνονται για αυτό αντιστοιχούν περισσότερο σε μια ρεαλιστική εκτίμηση των απαιτήσεων της σημερινής πραγματικότητας

(φοίτηση στο σχολείο, επικοινωνία, καθημερινότητα) ή αποκαλύπτουν μία θετική στάση απέναντι στην πολυγλωσσία εν γένει (μορφωτική αξία της γλώσσας)¹². Από την άλλη, το 97,1% θεωρούν την καλή εκμάθηση της Αλβανικής 'αρκετά σημαντική' ή 'πολύ σημαντική', με το 89% να τη θεωρούν 'πολύ σημαντική'. Η Αλβανική αντιμετωπίζεται ως ένα σύμβολο εθνικής ταυτότητας, που δεν πρέπει επ' ουδενί να απεμποληθεί. Η σημασία της στηρίζεται τόσο στην πιθανότητα παλιννόστησης όσο και -κυρίως- στο ρόλο της ως δεσμού με το αλβανικό έθνος (για το θέμα των γλωσσικών στάσεων στην έρευνά μας βλ. Χατζηδάκη & Κυριαζής, 2004).

11. Για την καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας οι γονείς εφαρμόζουν τις εξής στρατηγικές: το 11% των γονέων στέλνουν τα παιδιά τους σε μαθήματα Αλβανικής (και το 70% θα ήθελε να το κάνει, εάν υπήρχε η δυνατότητα), ενώ σε ποσοστό 30% κάνουν οι ίδιοι μαθήματα στα παιδιά τους και σε ποσοστό 30,4% φροντίζουν ώστε τα παιδιά τους να διαβάζουν βιβλία στα αλβανικά. Τέλος, σχεδόν τα δύο τρίτα των γονέων δηλώνουν ότι επιμένουν να χρησιμοποιείται η Αλβανική στο σπίτι.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ένα δείγμα οικογενειών με αρκετά μακρά παραμονή στην Ελλάδα, που είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένο από τη ζωή του εδώ, και με πρόθεση να παραμείνει για αρκετά μεγάλο διάστημα. Οι περισσότεροι γονείς είναι αρκετά μορφωμένοι, δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους και θεωρούν πολύ σημαντική την καλή εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά τους, όπως άλλωστε και την εκμάθηση της Αλβανικής.

5. Χαρακτηριστικά του δείγματος των παιδιών

Οι γονείς κλήθηκαν να δώσουν πληροφορίες έχοντας υπόψη το μεγαλύτερο σε ηλικία από τα παιδιά τους που φοιτούσαν την περίοδο εκείνη στο Δημοτικό σχολείο. Τα 138 παιδιά του δείγματος έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 10 ετών και 3 μηνών.
2. Μόνο το 7,4% των παιδιών γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Τα υπόλοιπα είχαν μέσο όρο χρόνου παραμονής 5 χρόνια και 4 μήνες.
3. Το 82% των παιδιών ήταν μεταξύ 6 και 7 ετών, όταν ήρθαν στη χώρα μας. Το ποσοστό όσων ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στην Α' Δημοτικού είναι λίγο υψηλότερο (83,8%), προφανώς διότι και κάποια μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά τοποθετήθηκαν στην τάξη αυτή.
4. Στην ερώτηση σε ποια τάξη φοιτά το (μεγαλύτερο) παιδί τους απάντησαν 127 άτομα. Η κατανομή είχε ως εξής: Α' τάξη: 6 παιδιά (4,8%), Β' τάξη: 14 παιδιά (11,2%), Γ' τάξη: 28 παιδιά (22,4%), Δ' τάξη: 19 παιδιά (15,2%), Ε' τάξη: 23 παιδιά (18,4%) και Στ' τάξη: 35 παιδιά (28%).
5. Σχεδόν τα τρία τέταρτα των παιδιών (72,6%) δεν παρακολούθησαν καθόλου σχολείο στην Αλβανία, πράγμα που σημαίνει ότι δεν είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα.
6. Μόνο το 10,8% παρακολουθούσαν ή είχαν παρακολουθήσει κάποια μορφή μαθημάτων αλβανικής γλώσσας στην Ελλάδα.
7. Στο 74,8% των περιπτώσεων δεν είχαν παρακολουθήσει κάποια ειδική τάξη (Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό τμήμα). Αυτό είναι εύλογο, με δεδομένη την νεαρή ηλικία στην οποία ήρθαν αλλά και τη γενικότερη έλλειψη υποδομών για την ενίσχυση της εκμάθησης της Ελληνικής από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

8. Στο 93,4% των περιπτώσεων οι γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους είχε και Έλληνες και Αλβανούς φίλους, ένα 5% είχε μόνον Έλληνες φίλους, ενώ μόνο σε δύο περιπτώσεις (1,5%) οι φίλοι ήταν μόνον Αλβανοί.

Κατά συνέπεια, τα περισσότερα παιδιά του δείγματος χαρακτηρίζονται από μία διαδοχική παιδική διγλωσσία (*consecutive childhood bilinguality* κατά τους Hamers & Blanc, 1995 στο Σελλά Μάζη, 2001, σ.33, ή (*early*) *successive bilingualism* κατά τον McLaughlin, 1984, σ.101): η επαφή τους με τη Γ2 ξεκίνησε περίπου κατά την έναρξη της φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο. Η κοινωνικοποίησή τους στην Ελλάδα φαίνεται να συντελείται σχεδόν αποκλειστικά μέσα σε ελληνόγλωσσα δίκτυα, ενώ σχετικά μικρό ποσοστό των παιδιών είχαν και έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν συστηματικά την Αλβανική.

6. Αποτελέσματα

6.1. Η χρήση των δύο γλωσσών από τους γονείς

Η έντονη επιθυμία των Αλβανών γονέων να διατηρηθεί η εθνοτική γλώσσα από τα παιδιά τους δεν σημαίνει ότι απουσιάζει από τη γλωσσική πρακτική τους η χρήση της Ελληνικής (βλ. Πίνακα 2). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η κατανομή των δύο γλωσσών. Μολονότι η Αλβανική εξακολουθεί να είναι ο κύριος ή ο αποκλειστικός κώδικας επικοινωνίας με συγγενείς, ομοεθνείς και -λιγότερο- με συζύγους, υποχωρεί έναντι της Ελληνικής, όταν συνομιλητές είναι τα παιδιά της οικογένειας: λιγότεροι από τα δυο τρίτα των γονέων (62,5%) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν μόνον ή κυρίως τα αλβανικά, όταν απευθύνονται στα παιδιά τους. Όπως θα φανεί παρακάτω, τα ποσοστά χρήσης της Ελληνικής είναι ακόμη υψηλότερα, όταν δηλώνουν ποια γλώσσα μιλούν τα παιδιά τους με αυτούς.

Πίνακας 2: Η γλωσσική χρήση των γονέων

Μιλώ...	μόνο αλβανικά %	περισσότερο αλβανικά και λίγα ελληνικά %	το ίδιο συχνά και τις δύο γλώσσες %	περισσότερο ελληνικά και λίγα αλβανικά %	μόνο ελληνικά %
με τον/τη σύζυγό μου	56,9	20,4	17,5	4,4	0,7
με τα παιδιά μου	28,7	33,8	19,9	11,8	5,9
με Αλβανούς συγγενείς που ζουν στην Ελλάδα	75,0	16,2	8,1	0,7	0
με άλλα άτομα από Αλβανία που ζουν στην Ελλάδα	67,4	15,2	13,0	2,2	2,2

Ως προς τον βαθμό χρήσης της Ελληνικής από τους γονείς με τα παιδιά τους ξετάστηκε ο ρόλος των εξής μεταβλητών: φύλο, ηλικία, χρόνος παραμονής στη χώρα, μορφωτικό επίπεδο, βαθμός ικανοποίησης από τη ζωή τους στην Ελλάδα, διάθεση παραμονής και τύπος κατοικίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης¹³, στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επιλογή γλώσσας εντοπίστηκαν ως προς:

- (α) τον χρόνο παραμονής: όσοι ζουν στην Ελλάδα πάνω από 5 χρόνια μιλούν περισσότερο ελληνικά με τα παιδιά τους (στατιστικά σημαντικό στο $p = ,05$)
- (β) τη διάθεση παραμονής: όσοι σκοπεύουν να μείνουν πάνω από 5 χρόνια μιλούν περισσότερο ελληνικά με τα παιδιά τους (στατιστικά σημαντικό στο $p = ,003$)

(γ) τον *τόπο διαμονής*: όσοι μένουν στη Θεσσαλονίκη μιλούν περισσότερο ελληνικά με τα παιδιά τους (στατιστικά σημαντικό στο $p = ,028$)

6.2. Η χρήση των δύο γλωσσών από τα παιδιά

6.2.1. Ο ρόλος του συνομιλητή

Προκειμένου να συλλέξουμε στοιχεία για τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών, ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν ποιες γλώσσες χρησιμοποιεί το παιδί τους με πέντε διαφορετικές κατηγορίες συνομιλητών. Δύο από αυτές τις κατηγορίες αφορούσαν συνομηλίκους (αδέλφια, φίλους) και τρεις άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (γονείς, συγγενείς, άλλους Αλβανούς ενήλικες). Με άλλα λόγια, η κλίμακα αξιολόγησης διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντά στο ερώτημα του αν σχετίζεται η επιλογή γλώσσας με συγκεκριμένες ομάδες συνομιλητών.

Μολονότι η ετεροαξιολόγηση εμπεριέχει οπωσδήποτε το στοιχείο του υποκειμενισμού, θεωρούμε ότι στην προκειμένη περίπτωση δεν απέχει και πολύ από την πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό είναι ότι, όταν οι γονείς σημειώνουν ποια γλώσσα μιλά το παιδί τους με αυτούς, δηλώνουν ακόμη υψηλότερα ποσοστά χρήσης της Ελληνικής από ό,τι στην αντίστροφη περίπτωση (Πίνακας 2).

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των ποσοστών του βαθμού χρήσης της αλβανικής και της ελληνικής γλώσσας για καθένα από τους συνομιλητές του παιδιού. Εμφανίζονται ακόμη οι αντίστοιχοι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Η εξαγωγή των τιμών των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων επιτεύχθηκε αποδίδοντας βαθμούς από το 1 έως το 5 στην κλίμακα συχνότητας (όπου «μόνο αλβανικά» = 1 και «μόνον ελληνικά» = 5). Έτσι η κάθε κατηγορία συνομιλητή απέκτησε έναν μέσο όρο βαθμού χρήσης για το σύνολο του δείγματος. Ο αριθμός αυτός δείχνει το πόσο συχνά γίνεται χρήση των δύο γλωσσών στο σύνολο του δείγματος: όσο μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος, τόσο συχνότερη είναι η χρήση της Ελληνικής. Ο Πίνακας 3 καταδεικνύει ότι τα παιδιά του δείγματος έχουν υιοθετήσει την ελληνική γλώσσα σε μεγάλο βαθμό και στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και γενικότερα στην επικοινωνία με μοεθνείς, και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι γονείς τους.

Πίνακας 3: Η γλωσσική χρήση των παιδιών

Το παιδί μου μιλά	μόνο αλβανικά %	περισσότερο αλβανικά και λίγα ελληνικά %	το ίδιο συχνά και τις δύο γλώσσες %	περισσότερο ελληνικά και λίγα αλβανικά %	μόνο ελληνικά %	\bar{x}	s
C.4.1. με μένα και τον/τη σύζυγό μου	23,9	24,6	23,2	22,5	5,8	2,62	1,23
C.4.2. με τα αδέλφια του	14,0	14,9	24,6	18,4	28,1	3,32	1,39
C.4.3. με άλλα παιδιά από την Αλβανία	13,1	7,3	32,1	25,5	21,9	3,36	1,27
C.4.4. με άλλους συγγενείς στην Ελλάδα	14,6	25,5	24,1	19,7	16,1	2,97	1,30
C.4.5. με άλλους Αλβανούς στην Ελλάδα	18,5	28,1	18,5	21,5	13,3	2,83	1,32

Από τα στοιχεία του Πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι η συχνότερη χρήση της Ελληνικής καταγράφεται με φίλους και αδέρφια (3,36 και 3,32 αντίστοιχα) και η λιγότερο συχνή με τους γονείς (2,62). Όπως φαίνεται από τα αναλυτικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα, μόνο τα μισά σχεδόν παιδιά του δείγματος (48,5%) κάνουν χρήση αποκλειστικά ή κυρίως της Αλβανικής, όταν μιλούν στους γονείς τους, ενώ το ποσοστό για αυτές τις δύο κατηγορίες είναι ακόμη χαμηλότερο, όταν αφορά άλλους συγγενείς (40,1%) ή άλλους Αλβανούς ενήλικες (46,6%). Όσον αφορά τους νεότερους συνομιλητές, εκεί τα πράγματα αντιστρέφονται. Ένα ποσοστό 46,5% κάνει αποκλειστικά ή κυρίως χρήση της Ελληνικής, όταν μιλά με τα αδέρφια του, και ένα ποσοστό 47,4% συμπεριφέρεται έτσι με άλλα Αλβανόπουλα. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούν άρδην τα παιδιά από τους γονείς τους ως προς την γλωσσική επιλογή γενικά.

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να παρέχουν ισχυρές ενδείξεις για το ότι το είδος του συνομιλητή σχετίζεται με την επιλογή γλώσσας από τα παιδιά. Προκειμένου να ελεγχθεί η ορθότητα του συλλογισμού, εφαρμόστηκε το t-test για εξαρτημένα δείγματα. Στον Πίνακα 4 παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του τεστ, σύμφωνα με τα οποία πράγματι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιλογή γλώσσας των παιδιών με διάφορους συνομιλητές. Όλες οι διαφορές μέσω των όρων είναι στατιστικά σημαντικές, εκτός από τις περιπτώσεις επιλογής γλώσσας με τα αδέρφια και με άλλους συνομιλητικούς ($p=,612$) και επιλογής γλώσσας με ενήλικους συγγενείς και με άλλους Αλβανούς ενήλικες ($p=,123$).

Πίνακας 4: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στην επιλογή γλώσσας και στις διάφορες κατηγορίες συνομιλητών

Ζεύγη	Κατηγορίες συνομιλητών	t	df	p
Ζεύγος 1 C4_1 - C4_2	Γονείς vs αδέρφια	-6.502	113	.000
Ζεύγος 2 C4_1 - C4_3	Γονείς vs άλλα παιδιά από την Αλβανία	-7.172	136	.000
Ζεύγος 3 C4_1 - C4_4	Γονείς vs άλλοι συγγενείς	-3.604	136	.000
Ζεύγος 4 C4_1 - C4_5	Γονείς vs άλλοι Αλβανοί ενήλικες	-2.195	134	.030
Ζεύγος 5 C4_2 - C4_3	Αδέρφια vs άλλα παιδιά από την Αλβανία	-0.509	112	.612
Ζεύγος 6 C4_2 - C4_4	Αδέρφια vs άλλοι συγγενείς	3.016	113	.003
Ζεύγος 7 C4_2 - C4_5	Αδέρφια vs άλλοι Αλβανοί ενήλικες	3.348	111	.001
Ζεύγος 8 C4_3 - C4_4	Άλλα παιδιά από την Αλβανία vs άλλοι συγγενείς	4.157	135	.000
Ζεύγος 9 C4_1 - C4_5	Άλλα παιδιά από την Αλβανία vs άλλοι Αλβανοί ενήλικες	4.708	133	.000
Ζεύγος 10 C4_4 - C4_5	Άλλοι συγγενείς vs άλλοι Αλβανοί ενήλικες	1.554	133	.123

Συνοψίζοντας, φαίνεται να επαληθεύεται η υπόθεση ότι ο παράγοντας 'συνομιλητής' σχετίζεται με την επιλογή γλώσσας από τα παιδιά: οι νεαροί ομιλητές δείχνουν σαφή προτίμηση για τη χρήση της Ελληνικής ή και των δύο γλωσσών στην μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά την Ελληνική με τους ενήλικες. Από όλες τις κατηγορίες συνομιλητών οι γονείς είναι εκείνοι με τους οποίους -σύμφωνα με τα λεγόμενά τους- γίνεται συχνότερα χρήση της εθνοτικής γλώσσας.

6.2.2. Ο ρόλος της γλωσσικής ικανότητας

6.2.2.1. Η γλωσσική ικανότητα των παιδιών στα ελληνικά

Οι γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν την ικανότητα των παιδιών τους στα ελληνικά και στα αλβανικά σε μία τετράβαθμη κλίμακα (από το 'καθόλου' έως το 'πολύ καλά') και με βάση πέντε δεξιότητες, που αφορούσαν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι γονείς θεωρούν ότι η ελληνομάθειά των παιδιών τους κυμαίνεται σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα ('πολύ καλά' σε πάνω από τα τρία τέταρτα των περιπτώσεων). Είναι χαρακτηριστικό ότι, ακόμη και οι γονείς των οποίων τα παιδιά είχαν λιγότερα από 3 χρόνια παραμονής στην Ελλάδα (n=17), χαρακτήρισαν την ικανότητά τους ως πολύ ικανοποιητική.

Πίνακας 5: Η γλωσσική ικανότητα των παιδιών στα ελληνικά

Το παιδί μου	καθόλου	λίγο	αρκετά καλά	πολύ καλά	αρκετά/ πολύ καλά
	%	%	%	%	%
μιλά ελληνικά...	0,0	0,7	21,2	78,1	99,3
καταλαβαίνει όταν ακούει μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων...	0,0	0,7	25,0	74,3	99,3
καταλαβαίνει όταν παρακολουθεί ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα...	0,0	0,0	27,2	72,8	100
διαβάζει ελληνικά...	0,0	0,7	20,4	78,8	99,3
γράφει ελληνικά...	0,0	0,7	21,2	77,4	99,3

Η εικόνα που έχουν οι γονείς, ειδικά για τις ικανότητες των παιδιών τους στις δεξιότητες του γραπτού λόγου, δεν μπορεί παρά να στηρίζεται στην αξιολόγησή τους ως μαθητών από τους δασκάλους τους, οι οποίοι θεωρητικά είναι σε θέση να κρίνουν ορθότερα το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών τους. Εάν λάβουμε υπόψη ότι, στην πλειοψηφία τους, οι γονείς του δείγματος είναι αρκετά μορφωμένοι, θεωρούν σημαντική την καλή εκμάθηση της Ελληνικής, παρακολουθούν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και φαίνονται αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από αυτήν, είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι οι επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο θεωρούνται αρκετά έως πολύ ικανοποιητικές. Βέβαια, το κατά πόσο αυτή η αξιολόγηση αντιπροσωπεύει την πραγματική εικόνα της γλωσσομάθειας των μαθητών αυτών είναι ένα ερώτημα. Η θετική αξιολόγηση των γονέων εγείρει πολλά ερωτηματικά, διότι έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα της γενικευμένης εκπαιδευτικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών σε ευρωπαϊκές χώρες (λ.χ. Tomlinson, 1989, Eldering, 1989, Gogolin & Reich, 2001. Μάρκου, στο παρόν τεύχος) αλλά και με τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. και στον Καναδά.¹⁴ Ωστόσο, η συζήτηση της φύσης και της αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας των μεταναστών θα ξέφυγε από τους στόχους του παρόντος άρθρου, με δεδομένο μάλιστα ότι η έρευνά μας έχει συγκεντρώσει αρκετά σχετικά στοιχεία για το συγκεκριμένο δείγμα. Για τις ανάγκες της παρούσας συζήτησης δεχόμαστε την αξιολόγηση ως έχει, με όλες τις προαναφερθείσες επιφυλάξεις.

Προσπαθώντας να απαντήσουμε το ερώτημα του κατά πόσο σχετίζεται η γλωσσική επίδοση της Ελληνικής με διάφορες κατηγορίες συνομιλητών με τον βαθμό κατοχής των πέντε δεξιοτήτων στα ελληνικά, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με βάση τον συντελεστή

συσχέτισης Spearman's rho. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει καμία ουσιαστική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στα ελληνικά και στη γλωσσική επιλογή. Η μεγαλύτερη συσχέτιση ($\rho = 0,226$, στατιστικά σημαντικό στο $p = ,05$) αφορά τη C4_23, δηλαδή το πόσο συχνά μιλά ελληνικά με αδελφια και συνομηλίκους, και τη C5_123, δηλαδή την ικανότητα ομιλίας και κατανόησης. Η έλλειψη συσχέτισης οφείλεται προφανώς στο ότι όλα σχεδόν τα παιδιά του δείγματος έχουν αξιολογηθεί με πολύ υψηλούς βαθμούς στην ικανότητα στα ελληνικά και, κατά συνέπεια, δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσά τους.

6.2.2.2. Η γλωσσική ικανότητα των παιδιών στα αλβανικά

Σε σύγκριση με τα ελληνικά, η αξιολόγηση της εθνοτικής γλώσσας παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα. Από τη μια μεριά, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6, το άθροισμα των ποσοτών που αφορούν την 'αρκετά καλή' και 'πολύ καλή' ικανότητα στον προφορικό λόγο είναι αρκετά υψηλό. Από την άλλη, στην περίπτωση της Αλβανικής παρατηρείται μεγαλύτερη διακύμανση των ικανοτήτων (λείπει η μεγάλη συγκέντρωση απαντήσεων στο 'πολύ καλά' που παρατηρήθηκε για τα ελληνικά) αλλά και σημαντική διαφορά ικανότητας ανάμεσα στις δεξιότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Πίνακας 6: Η γλωσσική ικανότητα των παιδιών στα αλβανικά

	Το παιδί μου	καθόλου	λίγο	αρκετά καλά	πολύ καλά	αρκετά/ πολύ καλά
		%	%	%	%	%
D1_1	μιλά αλβανικά...	1,5	14,3	36,1	48,1	84,2
D1_2	καταλαβαίνει όταν ακούει μια συζήτηση μεταξύ αγνώστων...	1,5	8,1	40,7	49,6	90,3
D1_3	καταλαβαίνει όταν παρακολουθεί ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα...	4,5	20,5	33,3	41,7	75,0
D1_4	διαβάζει αλβανικά...	37,1	29,5	14,4	18,9	33,4
D1_5	γράφει αλβανικά...	43,2	27,3	13,6	15,9	29,5

Η διαφορά στον βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων στις δύο γλώσσες είναι προφανής. Μόνον ένα 48,1% των παιδιών μιλούν 'πολύ καλά' την Αλβανική έναντι ενός 78,1% για την Ελληνική, και κάτι αντίστοιχο ισχύει για την ικανότητα κατανόησης προφορικού λόγου (49,6% έναντι 74,3%). Η ικανότητα κατανόησης ενός τηλεοπτικού προγράμματος στα αλβανικά είναι ακόμη χαμηλότερη. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα της έλλειψης εξοικείωσης των παιδιών με ένα είδος λόγου αρκετά απαιτητικό, το οποίο δεν εμφανίζεται συχνά στα σπίτια των μεταναστών λόγω πρακτικών δυσκολιών (λήψη μέσω δορυφορικών καναλιών). Ενδέχεται, ωστόσο, να σχετίζεται και με το επίπεδο ύψους στο οποίο κινείται, κατ'ανάγκη, η ικανότητα των παιδιών στην εθνοτική γλώσσα: πρόκειται για την ικανότητα να επικοινωνούν για τα ζητήματα της καθημερινότητας με οικεία πρόσωπα, μία ικανότητα που δεν σχετίζεται με την ακαδημαϊκή γλώσσα και τη γλώσσα των Μ.Μ.Ε.

Τα σχετικά χαμηλά ποσοστά παιδιών που ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν «αρκετά καλά» ή «πολύ καλά» στα αλβανικά είναι λογικά, αν σκεφτεί κανείς ότι μόνο το 27% φοίτησε

σε κάποιες τάξεις του Δημοτικού στην Αλβανία και ότι μόνο το 10,8% των παιδιών παρακολούθησε οργανωμένα μαθήματα Αλβανικής στην Ελλάδα. Επίσης, σε ερώτημα για τις πρακτικές στήριξης της εθνοτικής γλώσσας στο σπίτι, ένα 30% των γονέων δήλωσαν ότι διδάσκουν οι ίδιοι τη γλώσσα τους στα παιδιά τους και ότι φροντίζουν να τους προμηθεύουν με βιβλία στα αλβανικά. Σε κάθε περίπτωση, το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών απέχει κατά πολύ του επιπέδου ανάπτυξης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου στα ελληνικά και καταδεικνύει τη άνιση ανάπτυξη της διγλωσσίας στα παιδιά του δείγματος.

Στον Πίνακα 7 εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης Spearman rho μεταξύ των μεταβλητών γλωσσικής χρήσης (επικοινωνία με γονείς, με αδελφια και άλλα παιδιά, με άλλους συγγενείς και ενήλικες) και γλωσσικής ικανότητας στα αλβανικά, καθώς και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των συντελεστών. Από τα στοιχεία του Πίνακα διαπιστώνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικών ελέγχων εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ($p < ,05$), με τις τιμές των συντελεστών να υποδηλώνουν, ωστόσο, ότι η συσχέτιση βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα. Συνάγεται ότι, όσο όσο υψηλότερη είναι η ικανότητα στα αλβανικά, τόσο λιγότερο χρησιμοποιεί τα ελληνικά. Κατά συνέπεια, η χρήση της εθνοτικής γλώσσας σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο το παιδί την κατέχει.

Πίνακας 7: Συντελεστές συσχέτισης Spearman rho μεταξύ των μεταβλητών γλωσσικής χρήσης και γλωσσικής ικανότητας στα αλβανικά. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των συντελεστών

Γλωσσική χρήση με		Μιλιά αλβανικά	Καταλαβαίνει συζήτηση στα αλβανικά	Καταλαβαίνει τηλεοπτικό πρόγραμμα	Διαβάζει αλβανικά	Γράφει αλβανικά
γονείς	rho p	-0,358 ,000	-0,355 ,000	-0,376 ,000	-0,322 ,000	-0,298 ,001
αδελφια / συνομηλίκους	rho p	-0,479 ,000	-0,358 ,000	-0,440 ,000	-0,303 ,001	-0,239 ,013
συγγενείς / άλλους ενήλικες	rho p	-0,452 ,000	-0,380 ,000	-0,411 ,000	-0,304 ,000	-0,288 ,001

7. Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του κειμένου (ενότητα 1), η διερεύνηση των μοντέλων χρήσης στις οικογένειες μεταναστών εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που αφορά τη (δι)γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει τον βαθμό στον οποίο έχει αναπτυχθεί η γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες, τη συχνότητα και τη μορφή που παίρνει η χρήση τους κατά την ενδο-οικογενειακή επικοινωνία, αλλά και τον βαθμό στον οποίο υποστηρίζεται στις οικογένειες αυτές η ανάπτυξη της διγλωσσίας. Στη στήριξη της ανάπτυξης της διγλωσσίας συμβάλλουν τόσο οι στάσεις των γονέων απέναντι στις δύο γλώσσες όσο και οι πρακτικές που εφαρμόζουν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τις γλώσσες αυτές.

Καταρχήν, από τις απαντήσεις των γονέων σε ερωτήματα περί στάσεων και πρακτικών τους σχετικά με τη διγλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους προκύπτει ότι οι οικογένειες του δείγματος έχουν μία κατά βάση θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία και δημιουργούν ένα κλίμα κατάλληλο για την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών. Μολονότι σχεδόν όλοι επιθυμούν διακαώς τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας, θεωρούν πολύ σημαντικό για τα

παιδιά τους το να μάθουν καλά ελληνικά. Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον για τη σχολική πορεία του παιδιού τους με αρκετά συχνές επισκέψεις στο σχολείο και βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι. Κατά συνέπεια, η εικόνα που προκύπτει από το συγκεκριμένο δείγμα θέτει τουλάχιστον υπό αμφισβήτηση μια διαδεδομένη στους κύκλους των εκπαιδευτικών αντίληψη (βλ. λ.χ. άρθρα των Κασίμη, Τσοκαλίδου στο παρόν τεύχος), που θέλει τους μετανάστες γονείς να μην συμμετέχουν στη σχολική προσπάθεια των παιδιών τους, είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευσή τους είτε επειδή αδυνατούν να βοηθήσουν με τη μελέτη, λόγω έλλειψης χρόνου ή γνώσεων στην Ελληνική¹⁵. Στο δείγμα μας μάλιστα φαίνεται να είναι η εθνοτική γλώσσα αυτή για την οποία δεν καταβάλλονται επαρκείς προσπάθειες να αναπτυχθεί, και όχι η Ελληνική (βλ. ενότητα 3, σημείο 11).

Μια ακόμη διαδεδομένη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αντίληψη (βλ. λ.χ. άρθρα των Κασίμη, Τσοκαλίδου, Νικολούδη στο παρόν τεύχος, Αθανασίου & Γκότοβος, 2002, Σκούρτου, 2002 κεξ.) αφορά τον βαθμό και τη σημασία της χρήσης δύο γλωσσών στο σπίτι. Οι Έλληνες δάσκαλοι, σε μεγάλο ποσοστό, θεωρούν ως κύριο παράγοντα για τις ελλείψεις γνώσεις των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά το γεγονός ότι αυτοί χρησιμοποιούν μια διαφορετική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον παίζει καθαρά ανασχετικό ρόλο στην προσπάθεια των παιδιών να μάθουν τα ελληνικά και, ως εκ τούτου, συχνά συμβουλεύουν τους γονείς να μη χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυτή με τα παιδιά τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν καταρχήν ότι η ενδο-οικογενειακή επικοινωνία χαρακτηρίζεται από τη χρήση και των δύο γλωσσών, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ανάλογα με τον συνομιλητή. Η χρήση της Ελληνικής από τους γονείς είναι σπανιότερη με Αλβανούς συγγενείς που ζουν στην Ελλάδα, αυξάνεται όταν συνομιλητής είναι ο/η σύζυγος και γίνεται ακόμη συχνότερη, όταν οι γονείς μιλούν με τα παιδιά. Όσον αφορά τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών, μολονότι η Αλβανική έχει αξιολογικά ποσοστά εμφάνισης με τους ενήλικους συνομιλητές, υποχωρεί αισθητά έναντι της Ελληνικής στην επικοινωνία μεταξύ συνομηλίκων (αδελφία, ξαδέλφια, φίλοι). Συνοψίζοντας, η ελληνική γλώσσα έχει έναν αδιαφιλονίκητο ρόλο ως κώδικας επικοινωνίας στην αλβανική οικογένεια¹⁶ και σε καμιά περίπτωση οι μικροί μαθητές και μαθήτριες δεν ζουν σε συνθήκες απομόνωσης από την κυρίαρχη γλώσσα, μόλις περάσουν το κατώφλι του σπιτιού τους - όπως ίσως φοβούνται ορισμένοι εκπαιδευτικοί.

Ένα ζήτημα που θα έπρεπε να απασχολήσει όσους εκπαιδευτικούς συμβουλεύουν, καλή τη πίστει, τους γονείς να χρησιμοποιούν μόνο ελληνικά στο σπίτι, είναι το κατά πόσο οι γονείς αυτοί -που κατά γενική ομολογία έχουν ελλείψεις γνώσεις στην Ελληνική- μπορούν να αποτελέσουν ένα επαρκές γλωσσικό πρότυπο για τα παιδιά τους. Το σημαντικότερο, ωστόσο, ζήτημα αφορά το εάν πράγματι η χρήση δύο γλωσσών στην ενδο-οικογενειακή επικοινωνία παρακωλύει την ανάπτυξη της Γ2.

Στο ερώτημα αυτό η θεωρία περί διγλωσσίας έχει δώσει σαφώς αρνητική απάντηση: η παράλληλη κατάκτηση και χρήση δύο γλωσσών δεν οδηγεί από μόνη της σε στρεβλή ανάπτυξη της μίας ή της άλλης γλώσσας. Κυρίαρχο ρόλο στο αποτέλεσμα της διγλωσσίας θα παίξουν οι συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται ένα παιδί να βιώσει τη διγλωσσία του. Συγκεκριμένα, τεράστιο ρόλο παίζουν:

- η στάση του παιδιού απέναντι στις γλώσσες του (που θα επηρεαστεί από τις στάσεις των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στη διγλωσσία γενικότερα αλλά και απέναντι στις συγκεκριμένες δύο γλώσσες),
- το πού, πώς και γιατί χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα (που σχετίζεται με το πόσο πλήρες

είναι το φάσμα των επικοινωνιακών λειτουργιών που καλύπτει η κάθε γλώσσα και, κατ' επέκταση, με το πόσο σφαιρικά θα καλλιεργηθεί η καθεμία),

- τα γλωσσικά πρότυπα στα οποία εκτίθεται το παιδί στο σπίτι αλλά και στο σχολείο και το είδος της εκπαίδευσης που παρακολουθεί (παράμετροι οι οποίες αφορούν τη δυνατότητα καλλιέργειας όχι μόνον της επικοινωνιακής όψης της γλώσσας αλλά και της ακαδημαϊκής γλώσσας).

Μόνον εάν λάβει κανείς υπόψη του το πλήθος των σχετικών παραγόντων και τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις τους, αντιλαμβάνεται για ποιους λόγους η διγλωσσία σε ορισμένες γλώσσες και για ορισμένες κατηγορίες πληθυσμού θεωρείται περιζήτητη και επιτυγχάνεται χωρίς μεγάλο κόπο, ενώ άλλες ομάδες πληθυσμού -ενδεχομένως και στην ίδια χώρα- αγωνίζονται σε αντίξοες συνθήκες να διατηρήσουν μία διγλωσσία σε διαφορετικές γλώσσες. Η βιβλιογραφία σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση (λ.χ. Baetens Beardsmore, 1993, Αζέζ, 1999, Cummins, 1999, Baker, 2001 κ.ο.κ.) βρίθει παραδειγμάτων επιτυχούς σχολικής πορείας παιδιών από την πλειοψηφούσα ομάδα, τα οποία παρακολουθούν από το Νηπιαγωγείο ή από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού μαθήματα μέσω μιας γλώσσας διαφορετικής από την οικογενειακή γλώσσα (προγράμματα 'εμβάπτισης', immersion programs). Πρόκειται συνήθως για μια γλώσσα που έχει διεθνές κύρος και αναγνώριση (λ.χ. αγγλικά ή γαλλικά) ή είναι η κυρίαρχη στην τοπική κοινωνία (λ.χ. καταλανικά, ουαλικά). Η προθυμία των γονέων να εγγράψουν τα παιδιά τους σε τέτοια προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και η επιτυχημένη πορεία των μαθητών αποδεικνύουν ότι η διάσταση μεταξύ της οικογενειακής γλώσσας και της σχολικής γλώσσας δεν αποτελεί πάντα ανασχετικό παράγοντα για την γλωσσική και γνωσιακή ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά, στις Η.Π.Α. αλλά και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες όπου η εκπαίδευση γίνεται μόνο στην κυρίαρχη γλώσσα, καταγράφονται χαμηλότερες του εθνικού μέσου όρου επιδόσεις για το σύνολο των παιδιών των μεταναστών, η πλειοψηφία των οποίων έχει γεννηθεί και μεγαλώσει εκεί (βλ. 5.2.2.1). Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι η αποκλειστική έμφαση στην καλλιέργεια της πλειοψηφικής γλώσσας δεν αποδίδει όσο θα φανταζόταν κανείς, ενώ ταυτόχρονα έχει βλαβερά αποτελέσματα για την ανάπτυξη της άλλης γλώσσας της οικογένειας του παιδιού.¹⁷

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν ότι οι Αλβανοί μαθητές βιώνουν μία *ανισοβαρή διγλωσσία* (dominant bilingualism) με κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική: η Ελληνική είναι όχι μόνο περισσότερο ανεπτυγμένη από την Αλβανική σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες αλλά και προτιμώμενη γλώσσα για επικοινωνία με ομοεθνείς, ιδιαίτερα με συνομηλίκους. Η συχνή χρήση της παράλληλα με τα αλβανικά στην οικογένεια, τόσο ανάμεσα σε συζύγους όσο και ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, δείχνει ότι έχει καθιερωθεί πλέον ως κώδικας ενδο-εθνοτικής επικοινωνίας, κάτι που χαρακτηρίζει τα πρώιμα στάδια γλωσσικής μεταστροφής. Οι μελλοντικές εξελίξεις ως προς αυτό θα εξαρτηθούν από πολλούς παράγοντες. Προς το παρόν, ως καταγραφεί μόνον ότι οι τάσεις του παρόντος δείγματος επιβεβαιώνουν την συνήθη διαδικασία: στη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που έρχονται στην Ελλάδα σε ηλικία 5-7 ετών, η Ελληνική φαίνεται να αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς και να εξελίσσεται σε σύντομο χρονικό διάστημα στο κύριο όργανο γλωσσικής επικοινωνίας.

8. Προοπτικές

Η έρευνά μας, με όλους τους σχετικούς περιορισμούς, επιχειρεί να ανιχνεύσει ορισμένες πλευρές της σχέσης μεταξύ γλωσσικής συμπεριφοράς, γλωσσικής ικανότητας και εκπαιδευτικής επιτυχίας. Για να φωτιστεί επαρκώς το τεράστιο αυτό θέμα, απαιτείται η διερεύνηση πολλών σχετικών ζητημάτων, με πρώτο από όλα το θέμα της αξιολόγησης της γλωσσικής

ικανότητας. Παρόλο που η διεθνής βιβλιογραφία διαθέτει πλήθος σχετικών ερευνών, δεν έχουν ακόμη πραγματοποιηθεί στη χώρα μας μακροχρόνιες μελέτες δίγλωσσων μαθητών, οι οποίες θα καταγράψουν την ανάπτυξη της Ελληνικής - και ενδεχομένως και της άλλης τους γλώσσας- κυρίως όσον αφορά την ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας (με άλλα λόγια, την ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου). Χωρίς αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης ενός πλήθους δεξιοτήτων και χωρίς συστηματική, μακροχρόνια και σε βάθος αξιολόγηση των γλωσσικών δυνατοτήτων του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού δεν μπορούν να γίνουν αξιόπιστες συγκρίσεις μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών ούτε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, τόσο για την αξιοπιστία θεωρητικών μοντέλων (λ.χ. την *υπόθεση της αλληλεξάρτησης των δύο γλωσσών*) όσο και για την αποτελεσματικότητα διδακτικών προσεγγίσεων.

Στην χώρα μας, μολονότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία κινητικότητα στην παραγωγή εργαλείων αξιολόγησης της ικανότητας δίγλωσσων μαθητών (βλ. Εισαγωγή), τόσο τα εργαλεία αυτά όσο και οι σύγχρονες αντιλήψεις περί γλωσσικής αξιολόγησης παραμένουν άγνωστα στον μέσο εκπαιδευτικό. Η εμμονή στη διδασκαλία της δομικής διάστασης της γλώσσας και στην εξάσκηση των μαθητών κυρίως μέσω μηχανιστικών ασκήσεων όχι μόνο δεν συμβάλλει στην καλλιέργεια της γλώσσας αλλά και ενδεχομένως αποκρύπτει κάποια ουσιαστική γλωσσική υστέρηση σε ορισμένους μαθητές. Τα σχόλια των δασκάλων περί μη κατανόησης εννοιών, φτωχού λεξιλογίου κ.ο.κ. δείχνουν ότι οι δάσκαλοι, αν και αναγνωρίζουν την υστέρηση αυτή, δεν είναι σε θέση να την αξιολογήσουν στις πραγματικές της διαστάσεις. Και εδώ έγκειται ένα δεύτερο μεγάλο πρόβλημα, το οποίο θα πρέπει να απασχολήσει περισσότερο τις εκπαιδευτικές αρχές και λιγότερο τους ερευνητές. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται επιμόρφωση μόνο σχετικά με τη διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Χωρίς να ευθύνονται οι ίδιοι γι' αυτό, έχουν ελλείψεις ή ξεπερασμένες γνώσεις σχετικά με τη φύση της γλώσσας και τη διδασκαλία της γενικά, κάτι που θα αναδειχθεί ακόμη περισσότερο με την εφαρμογή καινοτομικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία (λ.χ. διαθεματική προσέγγιση). Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι ένα βασικό στοιχείο της επιμόρφωσης των δασκάλων θα πρέπει να αποτελεί η συζήτηση του τι είναι γλώσσα και γραμματισμός (στη δομική, λειτουργική/επικοινωνιακή, κριτική/πολιτική τους διάσταση, βλ. λ.χ. Baker, 2001), και πώς συνδέονται συγκεκριμένες θεωρητικές αντιλήψεις για αυτά τα ζητήματα με συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η συζήτηση αυτή μάλλον προαπαιτείται, προκειμένου να γίνει αντιληπτή στους δασκάλους η θεωρία περί διγλωσσίας και η συλλογιστική πίσω από τα παραχθέντα εργαλεία αξιολόγησης. Μέχρι τότε, οι εκπαιδευτικοί θα εξακολουθήσουν να ενοχοποιούν τη διγλωσσία των μαθητών τους για όποιες αδυναμίες αυτοί παρουσιάζουν, χωρίς να είναι σε θέση να τους βοηθήσουν αποτελεσματικά.

Σημειώσεις

¹ Υπάρχουν επίσης εν εξελίξει έρευνες για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών με επιβλέπουσα την Δ.Κατή, αλλά πιθανότατα και άλλες παρόμοιες εργασίες. Η Ι.Μ. Τσιμπλή και η Σ. Βαρλοκώστα έχουν μελετήσει την παράλληλη κατάκτηση Ελληνικής-Αγγλικής από βρέφη και νήπια, ωστόσο αφενός το δείγμα τους είναι πολύ περιορισμένο, αφετέρου αναφέρονται σε οικογένειες των οποίων το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο διαφέρει σαφώς από αυτό των οικογενειών αλλοδαπών εργαζομένων στη χώρα μας.

- ² Δεν αναφερόμαστε εδώ σε εργασίες που αφορούν ζητήματα ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής των ομάδων αυτών, αλλά σε εργασίες σαφώς εγγεγραμμένες στο πλαίσιο της Κοινωνιογλωσσολογίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σχετικές διδακτορικές διατριβές εκπονούνται για μεν τους παλινοστούντες από την πρώην ΕΣΣΔ από τη Μ.Νεράντζη στο Α.Π.Θ. με επιβλέπουσα την Μ.Μακρή-Τσιλιπάκου, για δε την παιδική διγλωσσία από τον Ν.Στόγιο στο Παν/μιο Αιγαίου με επιβλέπουσα την Ε.Σκούρτου. Ακόμη, διδακτορική διατριβή σχετική με την εθνογλωσσική βιωσιμότητα των ομάδων τους όπως την βλέπουν Αλβανοί και Αιγύπτιοι μαθητές στην Ελλάδα εκπονείται στο Πανεπιστήμιο του Σάσσεξ του Ενωμένου Βασιλείου από τον Ν. Γογωνά.
- ³ Στην πραγματοποίηση της έρευνας συνέβαλαν ουσιαστικά οι συνάδελφοι Δώρας Κυριαζής από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Νίκος Ανδρεαδάκης από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, τους οποίους και ευχαριστώ θερμά.
- ⁴ Στην πραγματικότητα, το ποσοστό των Αλβανών μαθητών είναι μεγαλύτερο, εφόσον αρκετοί γεννιούνται πλέον στην Ελλάδα και δεν περιλαμβάνονται σε στατιστικές που βασίζονται στον τόπο γέννησης.
- ⁵ Για μια γενικότερη συζήτηση του θέματος της γλωσσικής επιλογής σε δίγλωσσες κοινότητες βλ. λ.χ. Edwards, 1985, Wardhaugh, 1986, Romaine, 1995, Σελλά-Μάζη, 2001, Κωστούλα-Μακράκη, 2001. Ειδικότερα για τους Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό, βλ. ενδεικτικά Hatzidaki 1992, 1994a,b, Kostoulas-Makrakis, 1995, και τον συλλογικό τόμο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας/ ΥΠΕΠΘ για την εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη (ΚΕΓ, 1997).
- ⁶ Μολονότι σε παλαιότερες δημοσιεύσεις χρησιμοποιούσαμε τον όρο 'γλωσσική μετακίνηση' για να αποδώσουμε το language shift, εφεξής υιοθετούμε τον όρο 'γλωσσική μεταστροφή' (Σελλά-Μάζη, 2001). Άλλοι Έλληνες γλωσσολόγοι προτιμούν διαφορετικές αποδώσεις του όρου, λ.χ. 'γλωσσική υποχώρηση' (Κωστούλα-Μακράκη, 2001) ή 'γλωσσική συρρίκνωση' (Τσιτσιπής, 2001).
- ⁷ Για περισσότερα για το θέμα βλ. ενδεικτικά Baker (2001: 99-140), Κωστούλα-Μακράκη (2001: 76-87), Σελλά-Μάζη (2001: 93-109), για να περιοριστούμε στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.
- ⁸ Η μετάφραση των απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις έγινε από τον Δώρη Κυριαζή (ο οποίος μετέφρασε και το ερωτηματολόγιο), την υποψήφια διδάκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. Δήμητρα Σιταρένιου και τις Λιλιάνα Σαλιάϊ και Λαμπίνα Ζγκούρι, τις οποίες και ευχαριστώ.
- ⁹ Ο συνάδελφος υπήρξε για κάποιο διάστημα εκφωνητής του δελτίου ειδήσεων στα αλβανικά της ET 3.
- ¹⁰ Στην Θεσσαλονίκη τα ποσοστά επιστροφής άγγιξαν το 50% ενώ στο νομό Ρεθύμνου το 15%. Προφανώς η διαφορετική μέθοδος επιστροφής έπαιξε καθοριστικό ρόλο.
Για μια γενικότερη συζήτηση του θέματος της γλωσσικής επιλογής σε δίγλωσσες κοινότητες βλ. λ.χ. Edwards, 1985, Wardhaugh, 1986, Romaine, 1995, Σελλά-Μάζη, 2001, Κωστούλα-Μακράκη, 2001. Ειδικότερα για τους Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό, βλ. ενδεικτικά Hatzidaki 1992, 1994a,b, Kostoulas-Makrakis, 1995, και τον συλλογικό τόμο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας/ ΥΠΕΠΘ για την εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη (ΚΕΓ, 1997).
Μολονότι σε παλαιότερες δημοσιεύσεις χρησιμοποιούσαμε τον όρο 'γλωσσική μετακίνηση' για να αποδώσουμε το language shift, εφεξής υιοθετούμε τον όρο 'γλωσσική μεταστροφή' (πρβλ. Σελλά-Μάζη, 2001). Άλλοι Έλληνες γλωσσολόγοι προτιμούν διαφορετικές αποδώσεις του όρου, λ.χ. 'γλωσσική υποχώρηση' (Κωστούλα-Μακράκη, 2001) ή 'γλωσσική συρρίκνωση' (Τσιτσιπής, 2001).
Για περισσότερα για το θέμα βλ. ενδεικτικά Baker (2001: 99-140), Κωστούλα-Μακράκη (2001: 76-87), Σελλά-Μάζη (2001: 93-109), για να περιοριστούμε στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.
Η μετάφραση των απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις έγινε από τον Δώρη Κυριαζή (ο οποίος μετέφρασε και το ερωτηματολόγιο), την υποψήφια διδάκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. Δήμητρα Σιταρένιου και τις Λιλιάνα Σαλιάϊ και Λαμπίνα Ζγκούρι, τις οποίες και ευχαριστώ.
Ο συνάδελφος υπήρξε για κάποιο διάστημα εκφωνητής του δελτίου ειδήσεων στα αλβανικά της ET 3.
- ¹¹ Δεν τέθηκε ερώτημα σχετικά με την απασχόλησή τους στην Ελλάδα, διότι, με δεδομένο το είδος των εργασιών στις οποίες απασχολούνται οι ξένοι εργαζόμενοι στη χώρα μας, θεωρήθηκε ότι θα ήταν ένα 'απειλητικό' για την αυτοεκτίμηση των υποκειμένων ερώτημα χωρίς ερμηνευτική αξία.
- ¹² Για τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι Αλβανοί μετανάστες στην ελληνική γλώσσα ως παράγοντα προόδου και κοινωνικής ένταξης, βλ. και Γρόλλιος κ.α. (2002).

- ¹³ Εφαρμόστηκαν τα τεστ Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.
- ¹⁴ Έρευνες της Lily Wong Fillmore (Wong Fillmore, 1998, στο Cummins, 2000: 50) και του Kenji Hakuta (Hakuta, 1998 στο Cummins, 2000: 51) στην Καλιφόρνια δείχνουν ότι μαθητές που ξεκινούν τις σπουδές τους στο Δημοτικό με περιορισμένες ή μηδενικές γνώσεις της Αγγλικής κατακτούν τη γλώσσα με πολύ αργούς ρυθμούς, με αποτέλεσμα να βρίσκονται ένα με δυο επίπεδα γλωσσομάθειας πίσω από τους συμμαθητές τους μετά από 3-4 χρόνια και να μην φτάνουν το επίπεδο της πλήρους γλωσσικής ευχέρειας πριν από την Στ' τάξη. Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα από τις μακροχρόνιες, ευρείας κλίμακας έρευνες της Virginia Collier αλλά και του Jim Cummins (λ.χ. Collier, 1987, 1992, Cummins, 1999:104-106), τα οποία συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι ο χρόνος τον οποίο χρειάζονται οι δίγλωσσοι μαθητές για να φτάσουν το επίπεδο των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους όχι μόνο στη γλώσσα αλλά και στις επιδόσεις στα μαθήματα του σχολείου είναι πολύ μεγαλύτερος από ό,τι γενικά πιστεύεται (πέντε με δέκα χρόνια σπουδών ανάλογα με την ηλικία κατά την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής).
- ¹⁵ Κάνοντας μόνον μία σύντομη αναφορά στο παρόν άρθρο, πρέπει να επισημάνουμε ότι το ζήτημα της συμμετοχής των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους απαιτεί περισσότερη διερεύνηση, γιατί και η 'συμμόρφωσή' τους με το ισχύον μοντέλο γονεϊκής συμμετοχής μπορεί να είναι μεγαλύτερη από ό,τι πιστεύεται (αυτό τουλάχιστον δείχνει η παρούσα έρευνα) αλλά και επειδή υπάρχουν και άλλοι τρόποι υποστήριξης της μαθησιακής πορείας των παιδιών από τέτοια περιβάλλοντα. Οι τρόποι αυτοί, που αντανακλούν διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, αγνοούνται από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής, διότι ξεφεύγουν από το σύνηθες πλαίσιο γονεϊκής συμμετοχής που αφορά γονείς μεσοαστικών κοινωνικών στρωμάτων και πάντως της πλειοψηφούσας ομάδας (βλ. λ.χ. Cummins, 1999, Sneddon, 1993, Gonzalez et al., 1993 κ.α.).
- ¹⁶ Το άρθρο της Τσοκαλίδου στο παρόν τεύχος παρουσιάζει μία ανάλογη εικόνα.
- ¹⁷ Βέβαια, η θεωρία για τη διγλωσσία δίνει μια απάντηση για αυτήν τη φαινομενική αντίφαση, με βάση την υπόθεση περί αλληλεξάρτησης των γλωσσών στο δίγλωσσο άτομο και τη φύση της διγλωσσικής ικανότητας (βλ. Cummins, 1999, Baker, 2001, Σκούρτου 1997 κ.εξ.). Μία εκτενέστερη συζήτηση της υπόθεσης αυτής θα εξαντλούσε τα όρια του κειμένου αυτού. Άλλωστε στα ζητήματα αυτά γίνονται αναφορές και στα υπόλοιπα άρθρα αυτού του τεύχους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Baetens Beardsmore, H. (1986) *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters, 2η έκδοση.
- Baetens Beardsmore, H. (ed.) (1993) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Bratt-Paulston, C. (1986) Social Factors in Language Maintenance and Language Shift. Στο: Fishman, J.A., Tabouret-Keller, A., Clyne, M., Krishnamurti, B. & M. Abdulaziz (eds) *The Fergusonian impact. Festschrift in Honour of Charles A. Ferguson* (vol.2). New York, Mouton de Gruyter, 493-511.
- Broeder, P. & Extra, G. (1999) *Language, Ethnicity and Education. Case Studies of Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Chumak-Horbatsch, R. (1999) Language change in the Ukrainian Home: from Transmission to Maintenance to the Beginning of Loss, *Canadian Ethnic Studies*, 31 (2), 61-76.
- Collier, V.P. (1987) Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

- Collier, V.P. (1992) A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16 (1&2), 187-212.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Deprez, C. (2000) Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 59-74.
- Dimitrakopoulou, M., Kalaintzidou, M., Roussou, A. & Tsimpli, I-M. (2004) Clitics and determiners in Greek L2 Grammar. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία* Ρέθυμνο 18-21 Σεπτεμβρίου 2003. <http://www.philology.uoc.gr> και CD-ROM.
- Edwards, J. (1985) *Language, Society and Identity*. Oxford, Blackwell.
- Extra, G. (1993) Language acquisition, shift and loss of immigrant minority groups in Europe. Στο: Kettermann, B. & Wieden, W. (eds) *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 361-377.
- Eldering, L. (1989) Ethnic Minority Children in Dutch Schools. Underachievement and its explanations. Στο: Eldering, L. & Klopogge, J. (eds). *Different Cultures, Same Schools*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger. 107-136.
- Extra, G. & Gorter, D. (eds) (2001) *The other languages of Europe*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (1993) Immigrant groups and immigrant languages in Europe. Στο: Extra, G. and Verhoeven, L. (eds) *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon, Multilingual Matters, 3-18.
- Extra, G. & Yağmur, K. (eds) (2004) *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1979) The relationship between micro- and macrosociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. Στο: Pride, J.B. & Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Fishman, J.A. (1991) *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (ed.) (2001) *Can threatened languages be saved?* Clevedon, Multilingual Matters.
- Gogolin, I. (2005) Die Sprachen den Migranten und Sprachbildungspolitik in Deutschland und Europa. *Πρακτικά Συνεδρίου «Εκπαίδευση στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία»* Ρόδος, Ιούλιος 2004.
- Gogolin, I. & Reich, H. (2001) Immigrant languages in federal Germany. Στο: Extra, G. & Gorter, D. (eds) (2001) *The other languages of Europe*. Clevedon, Multilingual Matters, 192-214.
- Gonzalez, N., Moll, L.C., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R. and C. Amanti (1993) *Teacher research on funds of knowledge: learning from households*. Educational Report 6, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, www.ncela.gwu.edu.
- Gonzo, S. & Saltarelli, M. (1983) Pidginization and linguistic change in emigrant languages. Στο: Andersen, R. (ed.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Mass. Newbury, 181-197.
- Hatzidaki, A. (1994a) *Ethnic language use among second-generation Greek immigrants in Brussels*. Δημοσίευση διδακτορική διατριβή, Βρυξέλλες, Vrije Universiteit Brussel.
- Hatzidaki, A. (1994b) Lexical Borrowing in Immigrant Varieties of Greek. Στο: Philippaki-Warbuton, I., Nicolaidis, K. and Sifianou, M. (eds), *Themes in Greek Linguistics, Papers from*

- the First International Conference on Greek Linguistics, Reading, September 1993.* Amsterdam, John Benjamins. 365-372.
- Holmes, J. (1999) *An Introduction to Sociolinguistics*. London and New York, Longman.
- Jaspaert, K. & Kroon, S. (1993) Methodological issues in language shift research. Στο: Extra, G. & Verhoeven, L. (eds) *Immigrant languages in Europe*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Jørgensen, J.N. (ed.) (2003) Bilingualism and Social Relations: Turkish Speakers in North-west Europe, special issue of *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24 (1 & 2).
- Kostoulas-Makrakis, N. (1995) *Language Maintenance or Shift? A Study of Greek Background Students in Sweden* (Studies in Comparative Education, αρ.33). Διδακτορική Διατριβή, Στοκχόλμη, Institute of International Education, Stockholm University.
- Lainio, J. (1995) The use of Finnish and Swedish in two generations of Sweden Finns. Στο: Fase, W., Jaspaert, K. and Kroon, S. (eds) *The State of Minority Languages: International Perspectives on Survival and Decline*. Lisse, Zwets and Zeitlinger.
- Li Wei (1994) *Three generations, two languages, one family*. Clevedon, Multilingual Matters.
- McLaughlin, B. (1984) *Second-language Acquisition in Childhood. Vol. I, Preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliver, R. & Purdie, N. (1998) The attitudes of bilingual children to their languages, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (3), 199-211.
- Rampton, M.B.H. (1991) The use of interracial Panjabi in a multilingual adolescent peer group. Στο: *Papers for the Workshop on Impact and Consequences: broader considerations* (Network on Code-Switching and Language Contact, Brussels, 22-24 November 1990). Strasbourg, European Science Foundation, 251-291.
- Romaine, S. (1995) *Bilingualism*. Oxford, Blackwell, 2η έκδοση.
- Shin, S. (2002) Birth order and the language experience of bilingual children, *TESOL Quarterly* 36(1) Spring 2002, 103-113.
- Sneddon, R. (1993) Beyond the National Curriculum: A Community Supported Project to Support Bilingualism, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1993, 4, (3).
- Tamis, A. (1992) Investigations into the current state of the Greek language and its dialects in Australia: linguistic, psychological and sociological considerations. *Plurilinguismes, sociolinguistique du grec et de la Grece*, Paris, CERPL, 56-83.
- Tannenbaum, M. (2003) The Multifaceted Aspects of Language Maintenance: a new measure for its assessment in immigrant families, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (5), 374-393.
- Tomlinson, S. (1989) Ethnicity and educational achievement in Britain. In: Eldering, L. & Klopogge, J. (eds). *Different Cultures, Same Schools*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger. 15-37.
- Tosi, A. (1991) First, second or foreign language learning? Code switching in different educational settings. Στο: *Papers for the Workshop on Theory, Significance and Perspectives* (Network on Code-Switching and Language Contact, Barcelona 21-23 March 1991). Strasbourg, European Science Foundation, 353-367.
- Tsokolidou, R. (2005) Raising 'Bilingual Awareness' in Greek Primary Schools, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (1), 48-61.
- Wardhaugh, R. (1986) *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell.

Ελληνόγλωσση

- Αζέζ, Κ. (μετ. Ν. Αποστολοπούλου) (1999) *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Αθήνα, Πόλις.
- Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Αθ. (2002) Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλινοστώντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2002 («Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά Ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα», επιμ. Μ. Δαμανάκης), 23-44.
- Αμπάτη, Α. & Ιορδανίδου, Ά. (2002) Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, *Πρακτικά Συνεδρίου «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»*, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων, 2002, 495-506.
- Αννίνου, Τ., Βαρλοκώστα, Σ., Γούτσος, Δ. & Α. Μπακάκου-Ορφανού (υπό δημοσίευση). Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών του Γυμνασίου. *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004).
- Baker, C. (2001) (μεταφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, επιμ. Μ. Δαμανάκης) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2000) Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Δομημένες Προφορικές Συνεντεύξεις ως Διαγνωστικό Εργαλείο. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ. (επιμ.) *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας: Αρχές- Προβλήματα - Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 71-80.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003) *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαρλοκώστα, Σ., Μάρκου, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2001) Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας*. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 127-143.
- Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Κάντζου, Β., Λύτρα, Β., Σταμούλη, Σ., Τζεβελέκου, Μ. & Χονδρογιάννη, Β. (υπό δημοσίευση). Διαγνωστικά τεστ για τον προσδιορισμό της ελληνομάθειας σε παιδιά. *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας* (Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004).
- Cummins, J. (1999) (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ.επιμ. Ε. Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γεροβασιλείου, Κ. & Ιορδανίδου Ά. (2003) Λάθη των πομακόφωνων μαθητών στη γραπτή έκφραση. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2003) *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική εκπαίδευση – ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Πατρών.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ. Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., & Λιάμπας, Τ. (2002) *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

- Ζάγκα, Ε. (2001) Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από τα μαθήματα ειδικότητας: μία βασική ανάγκη για μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως Γ1. Στο: Βάμβουκας, Μιχ. & Χατζηδάκη, Α. (Επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα, Ατραπός, τ.Β', 287-296.
- Ιορδανίδου, Ά. & Κονδύλη, Μ. (2001) Ανίχνευση γλωσσικών δεξιοτήτων αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών στο δημοτικό σχολείο. Στο: Βάμβουκας, Μιχ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα, Ατραπός, τ.Β', 297-307.
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004) *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Β' Αναλυτικά στοιχεία*. Αθήνα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/ΥΠΕΠΘ.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας/ΥΠΕΠΘ (1997) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη*. Αθήνα.
- Κοιλιάρη, Α. (1997) *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη*. Θεσσαλονίκη, παρατηρητής.
- Κοιλιάρη, Α., Αγοραστός, Γ. & Ζάγκα, Ε. (2001) Αναζητώντας μία αποτελεσματική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (NEF2) σε παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 38-56.
- Κούρτη-Καζούλλη Β. & Σκούρτου Ε. (2001) Ενδυνάμωση του Δίγλωσσου Μαθητή και της Γλώσσας/των Γλωσσών του. Πρακτικά συνεδρίου «*Η Συμβολή της Διδασκαλίας και Εκμάθησης Γλωσσών στην Προώθηση ενός Πολιτισμού Ειρήνης / Contribution of Language Teaching and Learning to the Promotion of a Peace Culture*», Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας/Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001) *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001) *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα, Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (1997α) Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg, 131-143.
- Σκούρτου, Ε. (1997β) Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία; Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg, 145- 155.
- Σκούρτου, Ε. (1998) Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 98, 29-36.
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό σχολείο, Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002 («*Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά Ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*», επιμ. Μ. Δαμανάκης), 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2003) Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη - Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. *Πρακτικά συνεδρίου «Διγλωσσία και εκπαίδευση*». Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σκούρτου, Ε. (2005) Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους. Στο: Βρατσάλης, Κ. (επιμ.) *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία – Κείμενα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: νήσος.

- Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Βαρλοκώστα, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Ι., Λύτρα, Β. & Ιακώβου, Μ. (2004) *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004». www.ecd.uoa.gr/museduc.
- Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Βαρλοκώστα, Σ., Ιακώβου, Μ., Λύτρα, Β., Σιούπη, Α. & Α. Τερζή (2005) *Μελέτη της ελληνομάθειας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης*. *Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη*.
- Τσιτσιπής, Λ. Δ. (2001) *Γλωσσική συρρίκνωση*. Στο: Χριστιδής, Α.-Φ. (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 81-83.
- Hatzidaki, A. (1992) *Greek and French in Contact: the Case of Second-Generation Immigrants in Brussels* (στα ελληνικά). Στο: *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Ε.Ε.Ε.Γ.) "Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων"* (Θεσσαλονίκη 19-21 Δεκεμβρίου 1991) Θεσσαλονίκη. 242-251.
- Χατζηδάκη, Α. (1995) *Η διατήρηση της Ελληνικής από Έλληνες μετανάστες. Μια κοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση*. Στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 15ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, Θεσσαλονίκη 11-14 Μαΐου 1994. Θεσσαλονίκη. 686-697.
- Χατζηδάκη, Α. (2000) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις 'κανονικές' τάξεις*. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου-Π.Τ.Δ.Ε., ΕΠΕΑΕΚ. 73-89.
- Χατζηδάκη, Α. (2001) *Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας 'με έμφαση στο περιεχόμενο'*. Στο: Βάμβουκας, Μιχ. & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. (Πρακτικά συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000). Αθήνα: Ατραπός. τ.β', 393-403.
- Χατζηδάκη, Α. (2002) *Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη διδασκαλία της γλώσσας σε μειονότητες: ένα σχέδιο μαθήματος*. Στο: Τρέσσου, Ευ. & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: παρατηρητής, 245-252.
- Χατζηδάκη, Α. & Κυριαζής, Δ. (2004) *Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους*. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία*. Ρέθυμνο 18-21 Σεπτεμβρίου 2003. <http://www.philology.uoc.gr> και CD-ROM.