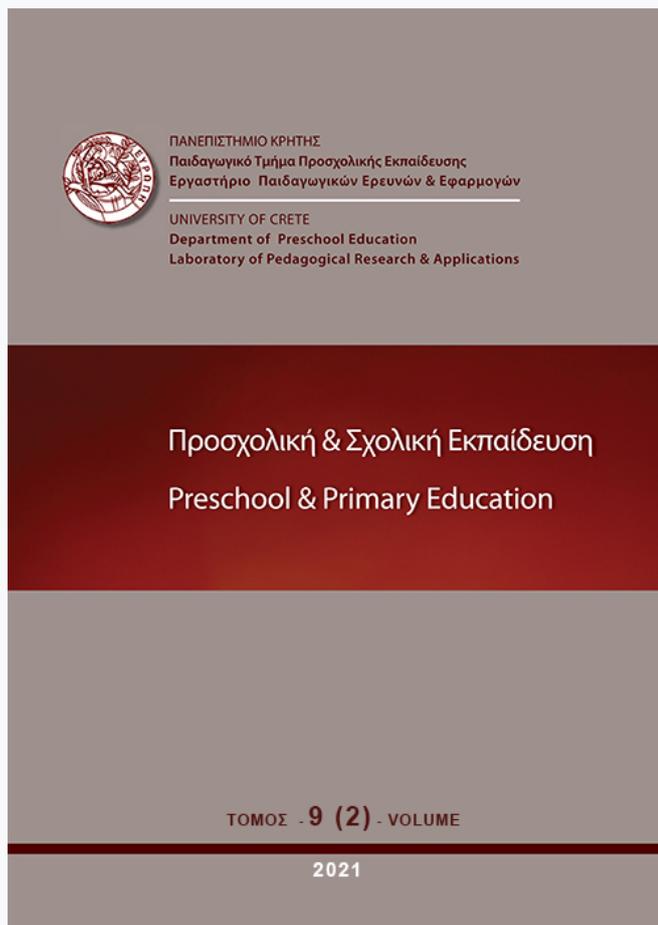


Preschool and Primary Education

Τόμ. 9, Αρ. 2 (2021)

Τόμ. 9, Αρ. 2 (2021)



Αντιλήψεις γονέων δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας

Χριστίνα Μαλιγκούδη, Μαρίνα Αραβαντινού-Λιανού

doi: [10.12681/ppej.25205](https://doi.org/10.12681/ppej.25205)

Copyright © 2025, Χριστίνα Μαλιγκούδη, Μαρίνα Αραβαντινού-Λιανού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μαλιγκούδη Χ., & Αραβαντινού-Λιανού Μ. (2021). Αντιλήψεις γονέων δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας. *Preschool and Primary Education*, 9(2). <https://doi.org/10.12681/ppej.25205>

Αντιλήψεις γονέων δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας

Χριστίνα Μαλιγκούδη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μαρίνα Αραβαντινού-Λιανού
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη. Το ζήτημα της δίγλωσσίας είναι κάτι που απασχολεί πολλούς μετανάστες γονείς, οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα και έχουν παιδιά που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Η βασική τους ανησυχία είναι η εκμάθηση των Ελληνικών, ήδη κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στις τάξεις του νηπιαγωγείου, σε συνδυασμό με τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας. Στην παρούσα εργασία διερευνάται η στάση γονέων δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στην επόμενη γενιά. Η έρευνα βασίζεται σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με δεκαπέντε (15) γονείς, που κατάγονται από διάφορες χώρες της Ευρώπης αλλά και από την Αυστραλία. Όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα της έρευνας, οι περισσότεροι γονείς θέτουν ως βασική προτεραιότητα του οικογενειακού γλωσσικού προγραμματισμού τους την εκμάθηση των Ελληνικών, καθώς είναι η γλώσσα καθημερινής επικοινωνίας των παιδιών. Ωστόσο, σχετικά με τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους γονείς, οι οποίες αναλύονται και ερμηνεύονται στην παρούσα εργασία.

Λέξεις-κλειδιά: δίγλωσσα παιδιά, γλωσσική διατήρηση, προσχολική εκπαίδευση, αντιλήψεις μεταναστών γονέων

Summary. Bilingualism is an issue that has been considered a demanding task for immigrant parents. This research focuses on immigrant parents who live in Greece and have children that attend Greek schools. Their basic concern is that their children will learn Greek, starting from nursery school, but they will face difficulties in maintaining their heritage language. In the present study we explore the attitudes of parents who have bilingual children in kindergarten towards heritage language maintenance in the next generation. The study is based on semi-structured interviews with 15 parents whose origin is from several countries in Europe, as well as from Australia. The results of the research show that the majority of the participants (parents) have as their basic priority for their children the acquisition of Greek, in the context of family language planning and family language policy. Moreover, Greek is chosen by their children as their basic communication language for everyday life. However, in regards to heritage language maintenance in the family environment, our research concluded that there were differences in attitudes towards languages and language choices among the parents of our sample.

Keywords: Bilingual children, language maintenance, preschool education, immigrant parents' perceptions

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Χριστίνα Μαλιγκούδη, Σχολείο Νέας Ελληνικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, e-mail: maligkoudi@smg.auth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

Εισαγωγή

Πολλά παιδιά σε όλο τον κόσμο μεγαλώνουν με δύο γλώσσες από μικρή ηλικία. Οι γονείς των διγλωσσών βρεφών και νηπίων έχουν σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τη γνωστική/γλωσσική διαδικασία, τα οφέλη της πρώιμης διγλωσσίας και τον καλύτερο τρόπο για την υποστήριξη της διγλωσσης ανάπτυξης των παιδιών τους. Οι διγλωσσοί γονείς συχνά επιθυμούν να παιδιά τους να καταστούν ικανά να επικοινωνούν σε ικανοποιητικό επίπεδο σε δύο γλώσσες (Altman, Armon-Lotem, Fichman, & Walters, 2016; Altman, Goldstein, & Armon-Lotem, 2017). Η διεθνής βιβλιογραφία (Altman, Burstein Feldman, Yitzhaki, Armon Lotem, & Walters, 2014; Iglesias & Rojas, 2012; Schwartz, Moin, & Leikin, 2010; Zhang, 2010) για την πρώιμη διγλωσσία (preschool bilingualism) εστιάζει στα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, στη λογική των γονέων για την προώθηση της πρώιμης διγλωσσίας, στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για την αποτελεσματική έκθεση των παιδιών τους σε ένα διγλωσσο περιβάλλον και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς με βάση τα χαρακτηριστικά των παιδιών και της οικογένειας και με την ύπαρξη ή έλλειψη της κοινωνικής στήριξης που λαμβάνουν για τη σωστή ανάπτυξη των διγλωσσών παιδιών στο περιβάλλον έξω από την οικογένεια. Πολλές έρευνες (Poulin-Dubois, Blaye, Coutya, & Bialystok, 2011; Yoshida, 2008) έχουν αναδείξει ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα για τα διγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως γνωστική ευελιξία, μεταγλωσσική συνειδητοποίηση και ανάπτυξη εκτελεστικών δεξιοτήτων. Πέραν των κοινωνικών και ατομικών δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτύξουν τα διγλωσσα παιδιά, το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών (Kennedy & Romo, 2013; Reyes, 2011) στρέφεται και στον ρόλο της διγλωσσίας ως οικογενειακής πρακτικής για τη διατήρηση της κληρονομιάς και του πολιτισμού της οικογένειας.

Ειδικότερα, η επιστημονική έρευνα εξετάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για να μεγαλώσουν διγλωσσα παιδιά, τον ρόλο της οικογένειας στην επίτευξη των στόχων της διγλωσσίας καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι γονείς στη διγλωσση ανατροφή των παιδιών τους. Ειδικότερα, η επιστημονική κοινότητα (Álvarez de la Fuente, Fernández Fuertes, & Arratia García, 2018; Kadaníková & Neubauer, 2017; Wilson, 2019) εστιάζει σε αυτό που οι Schwartz et al. (2010) ονομάζουν *εσωτερικές στρατηγικές*, οι οποίες εκτελούνται στο σπίτι, και στις *εξωτερικές στρατηγικές*, οι οποίες υποστηρίζουν τη μειονοτική γλώσσα στην κοινότητα. Στην παρούσα έρευνα μελετάται το φαινόμενο της διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (φοιτούν στο νηπιαγωγείο), τα οποία προέρχονται από οικογένειες μεταναστών από διάφορες χώρες. Συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στην επόμενη γενιά και απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. Για τη διερεύνηση του ερευνητικού σκοπού διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με δεκαπέντε (15) γονείς διγλωσσών παιδιών προσχολικής ηλικίας νηπιαγωγείων του νομού Κορινθίας, με καταγωγή από διάφορες χώρες (π.χ. Ρουμανία, Πολωνία, Αλβανία, Ρωσία, Αυστραλία κ.λπ.) και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τη θεματική ανάλυση της Kothari (2004).

Θεωρητικό υπόβαθρο: Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές διγλωσσών οικογενειών με παιδιά προσχολικής ηλικίας

Οι γλωσσικές στάσεις και αντιλήψεις των μεταναστών γονέων είναι σημαντικές, καθώς επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών. Οι γλωσσικές στάσεις και αντιλήψεις πηγάζουν από τις λεγόμενες «γλωσσικές ιδεολογίες», οι οποίες ορίζονται ως ένα «ένα σύνολο αντιλήψεων

για τη γλώσσα που εκφράζεται από τους χρήστες ως εκλογίκευση ή αιτιολόγηση της γλωσσικής δομής και χρήσης» (Silverstein, 1979, σ.193). Οι γλωσσικές ιδεολογίες επηρεάζονται από μια ποικιλία παραγόντων, όπως, για παράδειγμα, τις κυβερνητικές πολιτικές, τον δημόσιο λόγο για τη διγλωσσία και την αξία της, τη δύναμη και τη χρησιμότητα διάφορων γλωσσών (García, 2005; Okita, 2002). Μεγαλύτερο ρόλο, ωστόσο, φαίνεται ότι παίζουν οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων σχετικά με την εκμάθηση και τη χρήση γλωσσών και οι δικές τους αντιλήψεις περί διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας (Eilers, Pearson, & Cobo-Lewis, 2006; Schuerbach, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο οι γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων φαίνονται να είναι η κινητήριος δύναμη για τον γλωσσικό σχεδιασμό (King, Fogle, & Logan-Terry, 2008), δηλαδή για το ποια γλώσσα θα χρησιμοποιείται, με ποια συχνότητα και σε ποιο περιβάλλον από τα μέλη της οικογένειας.

Η King (2000) έχει δείξει ότι η υψηλή γονική εμπλοκή στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας επηρεάζεται από τις γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων. Η γλωσσική ιδεολογία μάλιστα σε μικρο-επίπεδο μπορεί να εξηγήσει τόσο τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων απέναντι στην γλωσσική διατήρηση και στην διγλωσσία όσο και τις οικογενειακές στρατηγικές για την προώθηση της διγλωσσίας. Επιπλέον, οι γονείς των διγλωσσων παιδιών, επιχειρώντας να ελέγξουν το κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον των παιδιών τους με σκοπό την προώθηση της διγλωσσίας αλλά και την αποφυγή της γλωσσικής απώλειας, ενδέχεται να σχεδιάσουν διάφορες οικογενειακές στρατηγικές και να τις εφαρμόσουν ως μέρος της οικογενειακής πολιτικής για τη γλωσσική διατήρηση (Spolsky, 2014). Η Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική διερευνά τη διαχείριση, εκμάθηση και διαπραγμάτευση των γλωσσών μέσα σε οικογενειακά γλωσσικά περιβάλλοντα (Spolsky, 2014). Αποτελείται από τρία βασικά συστατικά: γλωσσικές πρακτικές, γλωσσικές πεποιθήσεις/αντιλήψεις και γλωσσική διαχείριση (Spolsky, 2004; Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2011).

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις στάσεις γονέων με παιδιά στην προσχολική ηλικία (που φοιτούν, δηλαδή, στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου) απέναντι στη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας. Είναι συχνό το φαινόμενο οι γονείς με την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο να αλλάζουν τον βασικό γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας στο σπίτι (δηλ. στρέφονται προς τη συχνότερη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αντί της εθνοτικής γλώσσας), ενώ μέχρι τότε η εθνοτική γλώσσα έπαιζε τον βασικό ρόλο στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας. Οι γονεϊκές γλωσσικές ιδεολογίες προσανατολίζουν τις προσπάθειες των γονέων να διαχειριστούν τις γλωσσικές πρακτικές των παιδιών τους μέσα στην οικογένεια και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση των αξιών και του κύρους που προσδίδουν τα παιδιά στις γλώσσες τους (Yazan & Ali, 2018). Η Curdt-Christiansen (2016) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στις γλωσσικές ιδεολογίες και πρακτικές τριών οικογενειών (από Κίνα, Μαλαισία και Ινδία) στη Σιγκαπούρη. Η ανάλυσή της έδειξε τρία είδη «συγκρούσεων» στις οικογένειες αυτές: στις ιδεολογίες, στη σχέση ιδεολογιών και πρακτικών και, τέλος, στη σχέση πρακτικών και προσδοκιών. Στο ελληνικό συγκείμενο η έρευνα των Gkaintartzi, Chatzidaki και Tsokalidou (2014) ανέλυσε δεδομένα από 19 αλβανικές οικογένειες στην Ελλάδα σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους και εντόπισε τρεις βασικές κατηγορίες ιδεολογιών: α) γονείς «μαχητές» που υποστήριζαν τη διγλωσσία των παιδιών τους, β) γονείς που επιθυμούσαν τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας, αλλά ανησυχούσαν μήπως αυτή σταθεί εμπόδιο στην ανάπτυξη της γλώσσας της χώρας υποδοχής και, τέλος γ) γονείς «αδιάφοροι» για τη γλωσσική διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας, οι οποίοι έδιναν βάρος στην εκμάθηση της Ελληνικής. Στην Ολλανδία η έρευνα των Bezcioglu-Goktolga και Yagmur (2018) καταδεικνύει τη συνθετότητα και την ετερότητα παραγόντων που επηρέασαν τις γονεϊκές γλωσσικές ιδεολογίες 20 μεταναστευτικών οικογενειών από την Τουρκία. Αν και οι γονείς επιθυμούσαν να διατηρήσουν την εθνοτική τους γλώσσα και να μεταλαμπαδεύσουν τη θετική στάση απέναντι της

στα παιδιά τους, ένιωθαν παράλληλα πίεση από τις προσδοκίες των δημόσιων σχολείων και ένιωθαν άβολα να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ελεύθερα εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος υπό τον φόβο ότι θα κινούνταν εναντίον της κοινωνικής γλωσσικής ιδεολογίας.

Αν και τα παιδιά παίζουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των γονεϊκών προσπαθειών για γλωσσική διαχείριση εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Fogle & King, 2013), τον πιο σημαντικό ρόλο στην οικογενειακή γλωσσική πολιτική ότι φαίνεται παίζουν οι γονείς, οι παππούδες και γενικά οι κηδεμόνες που λαμβάνουν στρατηγικές και σκόπιμες αποφάσεις για να επηρεάσουν τις γλωσσικές πρακτικές των παιδιών τους (Caldas, 2012; Hua & Wei, 2016). Αυτές οι αποφάσεις συχνά είναι πιο σημαντικές και ρητές σε οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Bezioglu-Goktolga & Yagmur, 2018) ή όταν ο επίσημος θεσμικός γλωσσικός σχεδιασμός αντιτίθεται στους γλωσσικούς και πολιτισμικούς σκοπούς των οικογενειών (Caldas, 2012; López, Frawley, & Peyton, 2010; Oriyama, 2010). Οι γονείς αναθεωρούν, διαπραγματεύονται και τροποποιούν τις γλωσσικές τους πολιτικές μέσα στον χρόνο. Οι οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές δεν εγγυώνται τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στην οικογένεια, αλλά όταν δεν υπάρχει μια ρητή οικογενειακή πολιτική που να εφαρμόζεται, τότε το συνηθέστερο φαινόμενο είναι η κυρίαρχη γλώσσα/η γλώσσα της χώρας υποδοχής να γίνεται η βασική γλώσσα στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών (Curd & Christiansen, 2009; King & Fogle, 2013). Το γεγονός αυτό χαρακτηρίζει τις οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές στην περίπτωση των οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς βασίζονται κυρίως στις γονεϊκές ιδεολογίες για την αξία, δύναμη και χρησιμότητα της εθνοτικής και της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ οι Dumanig, Khemlani, και Shanmuganathan, (2013), Hua και Wei (2016) Schecter και Bayley (2002) τονίζουν τη σημασία των εθνογλωσσικών προσδοκιών των γονέων για τα παιδιά τους.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο για την προώθηση της διγλωσσίας και τη γεφύρωση των διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων των γονέων για τη διγλωσσία και των πρακτικών του σχολείου παίζει η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και των δασκάλων. Οι δάσκαλοι και οι γονείς μπορεί να συνεργαστούν πιο επιτυχημένα για να γεφυρώσουν καλύτερα την απόκλιση στις απόψεις τους σχετικά με τη βέλτιστη πρακτική διγλωσσίας σε ένα διγλωσσο προσχολικό περιβάλλον (Amara, Azaiza, Hertz-Lazarowitz, & Mor-Sommerfeld, 2009). Επίσης, είναι σημαντική η συνεργασία των γονέων με τις/τους διευθυντές των νηπιαγωγείων. Βασική, επίσης, είναι και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διγλωσσο μοντέλου που ακολουθείται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διγλωσσο μοντέλου εκπαίδευσης αφενός μπορεί να μειώσει τις ανησυχίες και τις αρνητικές στάσεις των γονέων απέναντι στη διγλωσσία και αφετέρου να συμβάλει στην αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών και στις δύο γλώσσες (Bedore Pena, Joyner, & Macken, 2011).

Η μεθοδολογία της έρευνας

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που έχουν παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, απέναντι στη διγλωσσία και τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας. Αξιοποιείται η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας για την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε ως η κατάλληλη μεθοδολογία, διότι θεωρείται ότι δίνει τη δυνατότητα στους μετανάστες γονείς να «ακουστούν» η φωνή τους και οι προβληματισμοί τους. Οι ημι-δομημένες ερωτήσεις των συνεντεύξεων χωρίστηκαν στους εξής βασικούς άξονες: α) Δημογραφικά στοιχεία οικογενειών, β) Χρήση γλωσσών στο οικογενειακό

περιβάλλον πριν και μετά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, γ) Η σημασία διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας, δ) Στάσεις γονέων απέναντι στην εθνοτική γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ε) Στάσεις γονέων απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους.

Η κωδικοποίηση των δεδομένων και η δημιουργία θεματικών κατηγοριών έγινε με βάση τις αρχές της ανάλυσης περιεχομένου όπως περιγράφονται στην Kothari (2004). Η κωδικοποίηση των δεδομένων και η δημιουργία των θεματικών κατηγοριών είναι διαδικασίες που ενέχουν μέσα τους σημαντικό βαθμό υποκειμενικότητας, καθότι οι προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή επηρεάζουν τις συγκεκριμένες διαδικασίες. Για να μειωθεί η υποκειμενικότητα των συγκεκριμένων διαδικασιών η Kothari (2004) προτείνει η κωδικοποίηση των δεδομένων να γίνεται από δύο ερευνητές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, γεγονός που υλοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Ως δείγμα στην έρευνα συμμετείχαν 15 γονείς (άντρες και γυναίκες) διγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας του νομού Κορινθίας. Ως μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, καθότι αυτού του τύπου η δειγματοληψία διευκολύνει τον ερευνητή να επιλέξει το δείγμα του με βάση τα κριτήρια της προσβασιμότητας και της εφικτότητας (δηλαδή, το κατά πόσο είναι εφικτό ο ερευνητής να έρθει σε επαφή με το δείγμα). Επομένως, το δείγμα της έρευνας προσεγγίστηκε μέσω προσωπικών επαφών της μιας ερευνήτριας με γονείς από σχολεία του Νομού Κορινθίας. Τέσσερις (4) από τις δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις διεξήχθησαν πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ οι έντεκα (11) τηλεφωνικά, εξαιτίας της κατάστασης με τον Covid-19. Από αυτά τα 15 άτομα, τα 12 ήταν γυναίκες και τα υπόλοιπα ήταν 3 άνδρες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 25 έως 49ετών, ενώ οι χώρες καταγωγής τους (με τα πρόσωπα που κατάγονται από την καθεμιά) είναι οι εξής : Αλβανία (4), Πολωνία (2), Σερβία (2), Ρουμανία (2), Ρωσία (2), Αυστραλία (2) και Γαλλία (1). Σχετικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εννέα (9) από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τέσσερις (4) έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση, ενώ δύο (2) συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι γυμνασίου. Τέλος, τέσσερις (4) συμμετέχοντες έχουν πάνω από 20 έτη παραμονής στην Ελλάδα, δύο (2) συμμετέχοντες έχουν γύρω στα δεκαπέντε έτη, ενώ εννέα (9) συμμετέχοντες βρίσκονται στην Ελλάδα σχεδόν μια δεκαετία.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η χρήση των δύο γλωσσών από τους γονείς πριν και μετά τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο

Με βάση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων διαφαίνεται ότι οι οικογένειες του ερευνητικού μας δείγματος χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες όσον αφορά τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας πριν και μετά την έναρξη της φοίτησης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα, η οποία είναι και η πολυπληθέστερη (7/15), ανήκουν οι γονείς αυτοί που μιλούσαν την εθνοτική τους γλώσσα κατά κύριο λόγο στα παιδιά τους στο οικογενειακό περιβάλλον και συνέχισαν να το κάνουν και μετά την έναρξη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Φαίνεται από τις συνεντεύξεις τους ότι οι γονείς αυτοί είναι ιδιαίτερα συστηματικοί ως προς την επιλογή αυτή, όπως φαίνεται από ένα παράδειγμα συνέντευξης:

«Προσπαθώ να του μιλάω μόνο ρώσικα.» (Γ5)

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι γονείς (4/15) που μιλούσαν την εθνοτική τους γλώσσα στα παιδιά στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά με την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, άρχισαν την συστηματικότερη χρήση της Ελληνικής, με αποτέλεσμα η εθνοτική

τους γλώσσα να μην παίζει βασικό ρόλο στην διοικογενειακή επικοινωνία. Οι λόγοι για την αλλαγή αυτή, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των γονέων, είναι οι εξής:

α) οι γονείς έχουν την αίσθηση ότι το παιδί μπορεί να περιγράψει στα Ελληνικά με μεγαλύτερη ευχέρεια τη σχολική του καθημερινότητα, αφού αυτή διαδραματίζεται αποκλειστικά στα Ελληνικά («*Γιατί ζουν όλα αυτά στα Ελληνικά. Κατάλαβες; Όλα που συμβαίνει στην ελληνική γλώσσα, οπότε μπορούν να μου περιγράψουν όλα καλύτερα, οπότε έχω ξεκινήσει να τους μιλάω και Ελληνικά. Όταν τελειώνουμε συζήτηση για το σχολείο συνεχίζουμε στα Σέρβικα. Μόνο ό,τι έχει σχέση τι συμβαίνει στο σχολείο.*» (Γ1))

β) Το ίδιο το παιδί δεν επιθυμούσε για τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά μόνο της Ελληνικής («*Δεν ήθελε το παιδί. Δεν ήθελα να του το επιβάλω*» (Γ2)) ή λόγω της μεγαλύτερης τριβής του με την Ελληνική, το ίδιο το παιδί με τις γλωσσικές του επιλογές καθόρισε τη γλώσσα και του οικογενειακού περιβάλλοντος («*Με το που ξεκίνησε το παιδικό λίγο Αλβανικά μιλούσε. Τώρα δε μιλάει και πολύ, με το ζόρι. Πιο πολύ Ελληνικά και έτσι ακολουθούμε και εμείς*» (Γ15)).

γ) Οι παιδαγωγοί των νηπιαγωγείων ή ειδικοί λογοθεραπευτές συμβούλεψαν τους γονείς να μη χρησιμοποιούν δύο γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον, αναπαράγοντας σχετικούς μύθους περί διγλωσσίας (π.χ. Baker, 2001; Γρίβα & Στάμου, 2014) («*Επειδή με συμβούλεψαν και από τη λογοθεραπεία να μη την μπερδέψω ακόμα με δεύτερη γλώσσα*» (Γ2)).

Στην τρίτη και τελευταία ομάδα του ερευνητικού μας δείγματος είναι εκείνες οι οικογένειες (3/15), που από την αρχή της γέννησης των παιδιών τους μιλούσαν σε αυτά σχεδόν αποκλειστικά στα Ελληνικά και όχι στην εθνοτική γλώσσα της οικογένειας. Ο βασικός λόγος ήταν τα παιδιά να μάθουν τα Ελληνικά, τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, σε άριστο βαθμό («*Ηθελα να ξέρουν να μιλάνε καλά τη γλώσσα τους*» (Γ3)).

Βέβαια και στις τρεις ομάδες οικογενειών του ερευνητικού μας δείγματος, τα παιδιά φαίνεται να συγκλίνουν ως προς τη γλωσσική τους συμπεριφορά. Δηλαδή, ανεξάρτητα από το αν οι γονείς τους συνέχισαν να τους μιλάνε την εθνοτική γλώσσα στο σπίτι με συστηματικό τρόπο μετά την έναρξη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά επιλέγουν κατά κύριο λόγο την Ελληνική, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω χαρακτηριστικά αποσιπάσματα:

«*Καταλαβαίνει Ρώσικα πολύ καλά, αλλά απαντάει Ελληνικά.*» (Γ5)

«*Μέχρι να πάει στο σχολείο μου απαντούσε αποκλειστικά στα Ρουμάνικα. Τώρα τελευταία προσπαθώ να λάβω απαντήσεις στα Ρουμάνικα αλλά επιμένει να μου απαντάει στα Ελληνικά*» (Γ12)

Το εύρημα αυτό συγκλίνει με σχετικά πορίσματα της βιβλιογραφίας, τα οποία δείχνουν την προτίμηση που έχουν τα παιδιά μεταναστευτικών οικογενειών προς τη χρήση της γλώσσας υποδοχής παρά τις όποιες προσπάθειες διατήρησης της εθνοτικής τους γλώσσας από το οικογενειακό τους περιβάλλον (π.χ. Curdt Christansen, 2013; Fogle & King, 2013).

Η σημασία των δύο γλωσσών και της διγλωσσίας για τους γονείς

Πέρα από τη γλωσσική χρήση, είναι σημαντικό να εξεταστούν και οι αντιλήψεις των γονέων απέναντι στην εθνοτική γλώσσα, απέναντι στην κυρίαρχη γλώσσα, δηλαδή στην Ελληνική, καθώς επίσης και απέναντι στη διγλωσσία γενικότερα. Σε γενικές γραμμές, αναφορικά με την εθνοτική γλώσσα, οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν ότι έχουν θετική στάση απέναντί της και κυρίως απέναντι στη διατήρησή της στην επόμενη γενιά. Ειδικότερα, οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι γονείς επιθυμούν να διατηρηθεί η γλώσσα τους, ανεξάρτητα από το σε ποια ομάδα της προηγούμενης ενότητας ανήκουν, είναι οι εξής: α) Επικοινωνία με τους συγγενείς στη

χώρα καταγωγής, β) Προοπτική φοίτησης στο πανεπιστήμιο στη χώρα υποδοχής, γ) Η γνώση της εθνοτικής γλώσσας θεωρείται ένα επιπρόσθετο εφόδιο για την επαγγελματική εξέλιξη του παιδιού, δ) Κατανόηση λογοτεχνικών βιβλίων στην πρότυπη γλώσσα, ε) Προοπτική παλιννόστησης στη χώρα προέλευσης, στ) Κατανόηση και «εμβύθιση» στην κουλτούρα της χώρας προέλευσης, και ζ) Η γνώση της μητρικής γλώσσας μπορεί να βοηθήσει και στην εκμάθηση και άλλων γλωσσών.

Την ίδια θετική στάση απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους φαίνεται να έχει και το σύνολο των γονέων, ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιούν την εθνοτική τους γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι κύριοι λόγοι που επικαλούνται δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τους λόγους για τους οποίους επιθυμούν να διατηρήσουν την εθνοτική τους γλώσσα, όπως λόγοι επαγγελματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης ή περισσότερες προοπτικές γνωστικής και κοινωνικής εξέλιξης. Μάλιστα γονείς της πρώτης ομάδας φαίνεται να είναι πολύ ένθερμοι για τη διγλωσσία των παιδιών τους και θεωρούν προσωπική τους ευθύνη την επίτευξή της («*Εγώ το θεωρώ κατά αρχάς αποτυχία για μένα, ότι απέτυχα σαν γονιός που δεν μπορούσα να τη βοηθήσω να ξέρει μια παραπάνω γλώσσα*» (Γ4)) και υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία διευρύνει τον τρόπο σκέψης του ατόμου («*Είναι καλό να είναι δίγλωσσα στον τρόπο σκέψης*» (Γ7)).

Η βασική ομοιότητα, αναφορικά με τις γλωσσικές αντιλήψεις, ανάμεσα στις ομάδες 1 (γονείς που δεν εγκατέλειψαν τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον μετά την έναρξη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο) και των ομάδων 2 και 3 (γονείς που στράφηκαν στη συστηματική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον πριν ή μετά την έναρξη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο) είναι ότι τα μέλη και των τριών ομάδων προκρίνουν τη σημασία της χρήσης της Ελληνικής έναντι της σημασίας της χρήσης της εθνοτικής γλώσσας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν γονείς και των τριών ομάδων ότι θέτουν τα Ελληνικά ως προτεραιότητα για τα παιδιά τους, κυρίως για τη σχολική τους και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, αλλά και για την κοινωνικοποίησή τους (βλ. αποσπάσματα παρακάτω). Επίσης, δύο γονείς υποστηρίζουν ότι τη στιγμή που γεννήθηκε ένα παιδί στην Ελλάδα, ανεξαρτήτως καταγωγής, σωστό είναι να μιλάει τη γλώσσα της χώρας αυτής.

Ομάδα 1:

«Νομίζω τα Ελληνικά είναι προτεραιότητα γιατί τώρα μένουμε εδώ, πάει σχολείο εδώ. Και τα Ρώσικα είναι σημαντικά αλλά πρώτα τα Ελληνικά.» (Γ5)

«Σημαντικό είναι να ξέρει Ελληνικά. Να τα ξέρει καλά, λόγω που θα πάει σχολείο να μην είναι πίσω με τα μαθήματα.» (Γ10)

Ομάδα 2:

«Τα Ελληνικά είναι πιο σημαντικά και από εκεί και μετά, καλό θα ήταν να μιλάγε και τα Πολωνικά. Επειδή μένουμε Ελλάδα. Σίγουρα πρώτη γλώσσα του πρέπει να είναι Ελληνικά, εδώ έχει γεννηθεί, εδώ έχουν τους φίλους τους, τα πάντα.» (Γ2)

«Αλλά εντάξει εμένα πρώτα πρώτα είναι να μάθει Ελληνικά. Να καταλαβαίνει πιο ωραία Ελληνικά και να γράφει και να μιλάει και όλα. Αυτό με ενδιαφέρει τώρα.» (Γ14)

«Αλλά πιο σημαντικά τα Ελληνικά γιατί εδώ θα ζήσει. Θα σπουδάσει και αυτά.» (Γ15)

Ομάδα 3:

«Αν αργότερα θελήσουν να μάθουν και Ρουμάνικα δεν υπάρχει θέμα, αλλά πιο πολύ με ενδιαφέρει να μάθουν τη γλώσσα από αυτή τη χώρα γιατί εδώ γεννηθήκανε, οπότε είναι το πιο σωστό.» (Γ3)

Εξαιρέση από το παραπάνω πόρισμα αποτελούν οι οικογένειες Γ6, Γ7 και η Γ11, που η εθνοτική γλώσσα των γονιών είναι η Αγγλική και η Γαλλική. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η εθνοτική τους γλώσσα είναι περισσότερο ή εξίσου σημαντική με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και αυτό το γεγονός συγκλίνει με το ότι οι συγκεκριμένες γλώσσες ανήκουν στις «δημοφιλείς» ή «ευρέως διαδεδομένες» γλώσσες ή στις γλώσσες «υψηλού κύρους»:

«Πιο σημαντικά είναι τα Αγγλικά γιατί τα Ελληνικά είναι αυτονόητο ότι θα τα μάθουν ούτως ή άλλως αφού ζούμε στην Ελλάδα. Τα Αγγλικά για μένα είναι πιο σημαντικά να μάθουν σαν τη δεύτερη γλώσσα που είναι παγκόσμια γλώσσα και αφού μπορώ να το κάνω, το ασκώ στο σπίτι.» (Γ6)

«Όχι δεν είναι κάποια πιο σημαντική. Και οι δύο γλώσσες, Ελληνικά και Αγγλικά είναι σημαντικές [...] Θα είναι προς όφελος της σίγουρα για να μπορεί να επικοινωνεί μετέπειτα. Ξεκινάει με ένα αβαντάζ.» (Γ7)

Πάντως, πρέπει να αναφερθεί ότι γονείς-μέλη της δεύτερης και της τρίτης ομάδας φαίνεται να έχουν βιώσει αρνητικές συμπεριφορές στον κοινωνικό τους περίγυρο στη χώρα υποδοχής αναφορικά με το γεγονός ότι δεν είναι Έλληνες και αυτό φαίνεται στις γλωσσικές τους επιλογές, όπως δηλώνουν οι ίδιοι στις συνεντεύξεις τους π.χ. *«Με ανησυχεί πάρα πολύ και μπορεί και αυτός να είναι ένας λόγος που σταμάτησα τόσο πολύ να τους μιλάω Σέρβικα. Για να μην...επειδή εγώ προσωπικά ένιωσα ξένη. Μη τα περάσουν τα παιδιά μου ξένα εδώ στην Ελλάδα. Εγώ νιώθω πάρα πολύ ξένη, παρόλο που είμαι δέκα χρόνια εδώ» (Γ1)*. Το γεγονός αυτό μπορεί να έχει παίξει ρόλο στην επιλογή τους να στραφούν προς την Ελληνική ως βασικό γλωσσικό κώδικα της επικοινωνίας της οικογένειάς τους εντός και εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος.

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου στη γλωσσική διατήρηση σύμφωνα με τους γονείς

Οι περισσότεροι γονείς του δείγματος (12/15), ανεξάρτητα από το αν επιδιώκουν τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας για τα παιδιά τους ή όχι (υποενότητα 4.1.), συμφωνούν στον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των διγλωσσών παιδιών και στην αναγνώριση της αξίας των εθνοτικών γλωσσών:

«Μπορούν τα παιδιά μας στο παιχνίδι να καταλάβουν ότι στη τάξη τους υπάρχουν παιδιά που ξέρουν και μια άλλη γλώσσα [...], για να καταλάβουν τα παιδιά ότι υπάρχουν και άλλες χώρες που είναι όλος ο κόσμος γύρω και μπορούν οι άνθρωποι να έρχονται και στην Ελλάδα και για αυτό φέρνουν και άλλη γλώσσα στην Ελλάδα από τη χώρα τους.» (Γ1)

Οι τρόποι που προτείνουν για να ενδυναμωθεί η αξία της διγλωσσίας και της χρήσης άλλων γλωσσών, πέρα από τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είναι μέσω παραμυθιών, παιχνιδιών και οργάνωσης σχετικών εκδηλώσεων:

«Ξέρετε, αυτό το παραμύθι υπάρχει και σε μια άλλη γλώσσα [...] Πιστεύω θα είναι πολύ ωραίο και τα παιδάκια που είναι διγλωσσα μέσα στο παιχνίδι, αφού εκεί που θα έχουν π.χ. έναν κόβο, ένα ζάρι και λέτε τους αριθμούς στα Ελληνικά να το λέει και αυτό στη γλώσσα του, όχι μόνο Σέρβικα αλλά αν είναι ένα δυο πέντε παιδάκια μπορεί να είναι διαφορετική γλώσσα. Πώς λέμε αυτό το νούμερο στη γλώσσα σου;» (Γ1)

«Ίσως αν χρησιμοποιούσαν παιχνίδια και λέγανε πώς τα λένε και σε άλλη γλώσσα. Πολύ απλά πράγματα.» (Γ5)

«Θα μπορούσαν να κάνουν international day για να προωθήσουν τις άλλες γλώσσες.» (Γ11)

Πάντως, από τις συνεντεύξεις των γονιών προκύπτει ότι οι ίδιοι έχουν την αίσθηση ότι τα νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους, δεν φαίνεται να έχουν κάποια στοχευμένη

δράση για να ενισχύσουν την έννοια της διγλωσσίας και των λοιπών γλωσσών που μιλούν τα παιδιά. Μάλιστα, μια μητέρα του ερευνητικού δείγματος μοιράζεται μια αρνητική εμπειρία της:

«Οι δασκάλες μου είπαν να μην του μιλάω τώρα Αλβανικά και τον μπερδέψω. Μετά να του μιλήσω. Έτσι μου λέγανε γιατί θα μπερδευτεί το παιδί και δε θα μάθει. Θα μπερδεύεται το παιδί.» (Γ14)

Θα πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι υπήρχαν και αντίθετες απόψεις (Γ3, Γ4, Γ13) στα ερευνητικά δεδομένα για τον ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στη διγλωσση ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονείς αυτοί ήταν τρεις και υποστήριξαν ότι ο βασικός στόχος του νηπιαγωγείου οφείλει να είναι η αποκλειστική καλλιέργεια της Ελληνικής και ότι τα παιδιά είναι πολύ μικρά ηλικιακά, για να έχουν επαφή στο σχολείο με άλλες γλώσσες, πέραν της γλώσσας-στόχου:

«Δεν υπάρχει λόγος να το κάνουν στο νηπιαγωγείο που έχουν κάποια άλλα πράγματα να κάνουν. Και δε νομίζω ότι έχει λογική αυτό, από τη στιγμή που είναι από πέντε έξι χώρες παιδιά, στο τέλος δεν θα κάνουν αυτά που πρέπει να κάνουν στα Ελληνικά και θα χάσουν από εκεί.» (Γ3)

«Τα σχολεία σε αυτή την ηλικία πρέπει να ασχοληθούν μόνο με τα Ελληνικά. Αν μου ζητούσαν να πάω να πω κάποιο παραμύθι να μιλήσω δε θα έλεγα όχι, αλλά και τα άλλα παιδάκια δε θα με καταλάβαιναν, οπότε είναι άσκοπο. Είναι πολύ μικρά για να τους μιλάς κάποια άλλη γλώσσα.» (Γ4)

«Εγώ προτιμώ αυτή τη στιγμή να ασχοληθούν με τα Ελληνικά. Ασχολούμαι εγώ με τα Ρουμάνικα στο σπίτι [...]. Προτιμάω να ασχοληθεί η οικογένεια με αυτό. Έτσι είναι το σωστό.» (Γ13)

Συζήτηση-Επίλογος

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, οι γονείς του ερευνητικού δείγματος χωρίζονται σε τρεις βασικές ομάδες σε σχέση με τη χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον. Η πρώτη ομάδα γονέων, η οποία είναι και η πολυπληθέστερη, εξακολουθεί να κάνει προσπάθειες για διατήρηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης στο οικογενειακό περιβάλλον στη χώρα υποδοχής μετά την έναρξη της φοίτησης των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο. Αντίθετα, η δεύτερη ομάδα γονέων υποστηρίζει ότι συνειδητά προχώρησε σε γλωσσική μεταστροφή προς τη συστηματική χρήση της Ελληνικής εντός της οικογένειας, όταν τα παιδιά ξεκίνησαν να έρχονται σε επαφή μαζί της μέσω της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, ενώ η τρίτη ομάδα γονέων από την αρχή της γέννησης των παιδιών τους ο βασικός γλωσσικός κώδικας στην οικογένεια ήταν η Ελληνική.

Ωστόσο, παρά τις διαφορές στη χρήση της εθνοτικής γλώσσας, οι τρεις ομάδες γονέων παρουσιάζουν βασικές ομοιότητες μεταξύ τους σε διάφορα πεδία. Η πρώτη ομοιότητα είναι το γεγονός ότι παρά τις προσπάθειες των γονέων για γλωσσική διατήρηση, τα παιδιά όλων των ομάδων φαίνεται να επιλέγουν ως βασικό γλωσσικό κώδικα στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία την «κυρίαρχη γλώσσα» (dominant language), κάτι που είναι συχνό στη σχετική βιβλιογραφία (Altman et al., 2014; Chatzidaki & Maligkoudi, 2013; Nesteruk, 2010; Tannenbaum, 2003; Willoughby, 2009). Η δεύτερη βασική ομοιότητα έγκειται στις γλωσσικές αντιλήψεις και, συγκεκριμένα, στο γεγονός ότι θεωρούν την κατάκτηση και την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής, δηλαδή της Ελληνικής, ως βασική προτεραιότητα στον οικογενειακό γλωσσικό προγραμματισμό τους. Εξαιρεση από το εύρημα αυτό αποτελούν τρεις οικογένειες, των οποίων οι γλώσσες ανήκουν στις λεγόμενες «υψηλού κύρους» γλώσσες και, συνεπώς, οι γονείς βλέπουν μια μεγαλύτερη χρησιμότητα στη γνώση αυτών των γλωσσών, όπως διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις μαζί τους.

Η τρίτη και τελευταία ομοιότητα των τριών ομάδων είναι ότι οι περισσότεροι γονείς θεωρούν πως το νηπιαγωγείο μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη διατήρηση εθνοτικών γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον. Εξαιρέση από το εύρημα αυτό αποτελούν τρεις οικογένειες, οι οποίες θεωρούν ότι βασική στόχευση του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής και όχι η ενίσχυση της πολυγλωσσίας. Για την πλειονότητα, όμως, των οικογενειών του δείγματός μας η εφαρμογή των αρχών της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδακτική πράξη (Δαμανάκης, 2012) διαφαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο, όπως για παράδειγμα, να υπάρχει σεβασμός και αξιοποίηση του γλωσσικού αλλά και πολιτισμικού κεφαλαίου των διγλωσσών μαθητών και μαθητριών στο νηπιαγωγείο.

Συνεπώς, οι γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων του ερευνητικού δείγματος σαφώς συγκλίνουν μεταξύ τους ως προς τη χρήση και τη σημασία της γλώσσας της χώρας υποδοχής για τα παιδιά τους. Εκεί που διαφέρουν, όμως, είναι στην αντιμετώπιση και ουσιαστικά προώθηση και ενθάρρυνση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον. Και σαφώς και στην έρευνά μας οι γονεϊκές ιδεολογίες φαίνεται ότι επηρεάζουν τον οικογενειακό γλωσσικό προγραμματισμό (King et al., 2008) και κατ' επέκταση τη συνολική οικογενειακή γλωσσική πολιτική (Sprolsky, 2004). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και στη δική μας έρευνα ότι οι γονεϊκές γλωσσικές ιδεολογίες προσανατολίζουν τις προσπάθειες των γονέων να διαχειριστούν τις γλωσσικές πρακτικές των παιδιών τους μέσα στην οικογένεια (Yazan & Ali, 2018). Αυτές οι ιδεολογίες συχνά είναι πιο σημαντικές και ρητές σε οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Bezcioglu-Goktolga & Yagmur, 2018) ή όταν ο επίσημος θεσμικός γλωσσικός σχεδιασμός αντιτίθεται στους γλωσσικούς και πολιτισμικούς σκοπούς των οικογενειών (Caldas, 2012· López κ.ά., 2010· Oriyama, 2010). Παράλληλα, η κοινωνική πρόσληψη μιας γλώσσας ως γλώσσας υψηλού ή χαμηλού κύρους επηρεάζει την υποστήριξη και προώθηση των γλωσσών και καθορίζει τη στάση των παιδιών απέναντι στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και στη γλώσσα της χώρας προέλευσης που θέλουν να διατηρήσουν ή όχι (Ζάχου & Καλεράντε, 2007). Επιπρόσθετα, με βάση την κατηγοριοποίηση των Gkaintartzi et al. (2014) για τις τρεις βασικές κατηγορίες γλωσσικών ιδεολογιών που εντοπίζονται σε οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, και στην παρούσα έρευνα προκύπτουν δείγματα και τάσεις από αυτές: α) γονείς «μαχητές» που υποστηρίζουν τη διγλωσσία των παιδιών τους, β) γονείς που επιθυμούν τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, αλλά ανησυχούν μήπως αυτή σταθεί εμπόδιο στην ανάπτυξη της Ελληνικής και, τέλος γ) γονείς «αδιάφοροι» για τη γλωσσική διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας, οι οποίοι δίνουν κυρίως βάρος στην εκμάθηση της Ελληνικής.

Από την άλλη πλευρά, η οικογενειακή γλωσσική πολιτική επηρεάζεται και από το πώς προσλαμβάνει το σχολείο τη διγλωσσία και τις διαφορετικές εθνοτικές γλώσσες των παιδιών. Έτσι, στην περίπτωση του δικού μας ερευνητικού δείγματος, οι γονείς δήλωσαν τον αόρατο ρόλο του νηπιαγωγείου στο θέμα αυτό. Επιπρόσθετα, υπήρξαν περιπτώσεις στις οποίες λογοθεραπευτές κ.λπ. συμβούλεψαν τους γονείς να μην χρησιμοποιούν την εθνοτική τους γλώσσα στο σπίτι, το οποίο σαφώς επηρέασε και τη δική τους στάση αλλά και των παιδιών απέναντι σε αυτήν. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς πως οι θεωρήσεις πολλών γονέων σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη διγλωσσών παιδιών βασίζονται σε προσωπικές, ενστικτώδεις παρανοήσεις και σε εσφαλμένες δηλώσεις επαγγελματιών, όπως λογοθεραπευτών ή εκπαιδευτικών (Cummins, 2000· DeHouwer, 1995· Romaine, 1989).

Στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρχαν αρκετοί περιορισμοί, όπως, για παράδειγμα, το περιορισμένο ερευνητικό δείγμα, το οποίο ήταν συγκεντρωμένο σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, όπως επίσης και το γεγονός ότι οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως λόγω της πανδημίας με τον Covid-19. Η μελλοντική έρευνα,

συνεπώς, θα πρέπει να στραφεί και προς τη χρήση και άλλων μεθοδολογικών εργαλείων, όπως π.χ. παρατήρηση ή focus groups, για να αναδειχθούν οι ουσιαστικές διαφορές στη διαχείριση των γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον εκ μέρους των γονέων. Με άλλα λόγια, τα εργαλεία αυτά θα δώσουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να ερευνήσουν τις ουσιαστικές πράξεις και συμπεριφορές των γονέων που προωθούν ή όχι την εθνοτική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέλος, και η αύξηση του ερευνητικού δείγματος θα συμβάλει στην εμπάθυνση του ζητήματος αυτού και στην ανάδειξη περισσότερων διαστάσεων σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές γονέων παιδιών νηπιαγωγείου για την προώθηση της εθνοτικής γλώσσας της οικογένειας εντός και εκτός σπιτιού.

Αναφορές

- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure and mental state terms in the narratives of English-Hebrewbilingual preschool children with and without SLI. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165-193.
- Altman, C. Burstein Feldman, Z., Yitzhaki, D., Armon Lotem, S., & Walters, J. (2014). Family language policies, reported language use and proficiency in Russian - Hebrew bilingual children in Israel, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35, 216-234.
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 3, 931-954.
- Álvarez de la Fuente, E., Fernández Fuertes, R., & Arratia García, Ó. (2018). Bilingual children as interpreters in everyday life: how natural interpreting reinforces minority languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40, 338-355.
- Amara, M., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitz, R., & Mor-Sommerfeld, A. (2009). A new bilingual education in the conflict-ridden Israeli reality: Language practices. *Language and Education*, 23, 15-35.
- Baker, C. (2001). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bedore, L.M., Pena, E.D., Joyner, D., & Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 489-511.
- Bezcioglu-Goktolga, I., & Yagmur, K. (2018). Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39, 44-59.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Caldas, S. (2012). Language policy in the family. In B. Spolsky (Ed.), *Cambridge handbook of language policy* (pp. 351-373). Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 675-689.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Curd-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375.
- Curd Christiansen, X.L. (2013). Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 12, 1-6.
- Curd-Christiansen, X. L. (2016). Conflicting Language Ideologies and Contradictory Language Practices in Singaporean Multilingual Families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37, 694-709.
- Δαμανάκης, Μ. (2012). Εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα. Εκπαιδευτικές πολιτικές και παιδαγωγικός λόγος. Στο Α. Κόντης (Επιμ.), *Η εργασία ως παράγων ανάπτυξης. Μετανάστευση-Οικονομία- Τεχνολογία. Τιμητικός τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή του ΕΜΠ Ροσέτο Φακιολά* (σσ. 122-158). Εκδόσεις Παπαζήση/ Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher & B. McWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 219-250). Oxford, England: Blackwell.
- Dumanig, F.P., Khemlani, D., & Shanmuganathan, T. (2013). Language choice and language policies in Filipino-Malaysian families in multilingual Malaysia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34, 582-596.
- Eilers, R.E., Pearson, B.Z., & Cobo-Lewis, A.B. (2006). Social factors in bilingual development: The Miami experience. In P. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age* (pp. 69-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fogle, L.W., & King, K.A. (2013). Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families. *Language Policy*, 12, 83-102.
- García, O. (2005). Minority Language Education. In Keith Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (Vol. 8, pp. 159-163). Oxford: Elsevier.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? *International Multilingual Research Journal*, 8, 291-308.
- Hua, Z., & Wei, L. (2016). "Where are you really from?": Nationality and Ethnicity Talk (NET) in everyday interactions. In Z. Hua & C. Kramsch (Eds.), *Symbolic power and conversational inequality in intercultural communication, a special issue of Applied Linguistics Review*, 7, 449-470.
- Iglesias, A., & Rojas, R. (2012). Bilingual language development of English Language Learners: Modeling the growth of two languages. In B.A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development & disorders in Spanish-English speakers* (2nd ed., pp. 3-30). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co,
- Kadaníková, J., & Neubauer, K. (2017). Bilingualism and Education of children in a bilingual family. *Listy Klinické Logopedie*, 1, 3-14.
- Kennedy, K., & Romo, H. (2013). All colors and hues: An autoethnography of a multiethnic family's strategies for bilingualism and multiculturalism. *Family Relations*, 62, 109-124.
- King, K. (2000). Language ideologies and heritage language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 167-184.
- King, K.A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2, 907-922.

- King, K.A., & Fogle, W.L. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46, 172-194.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: methods and techniques*. New Delhi: New Age International.
- López, J., Frawley, W., & Peyton, J.K. (2010). "Se Puede Conservar La Cultura y Tambien Se Puede Aspirar": Language and Cultural Identities among the Cora of Mexico. *Heritage Language Journal*, 7, 22-45.
- Nesteruk, O. (2010). Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31, 271-286.
- Okita, T. 2002. *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam: Benjamins.
- Oriyama, K. (2010). Heritage language maintenance and Japanese identity formation: What role can schooling and ethnic community contact play? *Heritage Language Journal*, 7, 76-111.
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 567- 579.
- Reyes, I. (2011). Literacy practices and language ideologies of first generation Mexican immigrant parents. In K. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in Englishspeaking societies* (pp. 89-111). Amsterdam/Philadelphia.PA: John Benjamins.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford, England: Blackwell.
- Schecter, S.R., & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice: Mexicanos en el norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schuepbach, D. (2009). Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 15-30.
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2010). Immigrant parents' choice of bilingual kindergarten for second generation of children: Motives, attitudes, and factors. *International Multilingual Research Journal*, 4, 107-124.
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2011). Parents' discourses about language strategies for the child's preschool bilingual development. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: An International Journal*, 5, 149-166.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2014). Recognizing changing conditions. In K. Sing & B. Spolsky (Ed.), *Conditions for English Language Teaching and Learning in Asia* (pp. xi-xvii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Tannenbaum, M. (2003). The narrative of language choice: Writers from ethnolinguistic minorities. *Canadian Modern Language Review*, 60, 7-26.
- Yazan, B., & Ali, I. (2018). Family language policies in a Libyan immigrant family in the U.S.: Language and religious identity. *Heritage Language Journal*, 15, 369-388.
- Yoshida, H. (2008). The cognitive consequences of early bilingualism. *Zero to Three*, 29, 26-30.

- Willoughby, L. (2009). Language choice in multilingual peer groups: insights from an Australian high school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30, 421-435.
- Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός Σχολείου* (σσ. 228-244). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Wilson, S. (2019). Family language policy through the eyes of bilingual children: the case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41, 121-139.
- Ζάχου, Χ., & Καλεράντε, Ε. (2007). Εκπαιδευτική επιτυχία και αξιακά οικογενειακά πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών. Στο Ν. Παλαιολόγου & Ο. Ευαγγέλου (Επιμ.), *Οι σχολικές επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών: Αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών* (335-366). Αθήνα: Ατραπός.
- Zhang, D. (2010). Language maintenance and language shift among immigrant Chinese parents and their second-generation children in the U.S. *Bilingual Research Journal*, 33, 42-60.

Παρελήφθη: 31.10.2020, Αναθεωρήθηκε: 20.1.2021, Εγκρίθηκε: 20.1.2021