

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΙΤΑΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ISSUES OF LANGUAGE SOCIALIZATION AND LANGUAGE ACQUISITION AMONG ITALIANS IN GREECE

Χριστίνα Μαλιγκούδη
Διδάσκουσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής, Α.Π.Θ.
και Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
maligkoudi@smg.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις ιδεολογίες, πρακτικές καθώς και ζητήματα γλωσσικής κατάρκτησης σε ιταλικές οικογένειες που ζουν μόνιμα στην Ελλάδα. Η σχετική βιβλιογραφία έχει εστιάσει κυρίως στα ζητήματα αυτά σε σχέση με τις μεταναστευτικές οικογένειες που διαμένουν στην Ελλάδα (Κυριαζής και Χατζηδάκη 2004, Μαλιγκούδη 2010, Γκαϊνταρτζή 2013, Gogonas 2007). Ωστόσο, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με ζητήματα γλωσσικής κοινωνικοποίησης οικογενειών που ζουν στην Ελλάδα και των οποίων η Γ1 θεωρείται γλώσσα «υψηλού κύρους», όπως είναι για παράδειγμα τα ιταλικά. Επίσης, η διαφορά των ιταλικών σε σχέση με τις υπόλοιπες ξένες γλώσσες στην Ελλάδα (και ειδικότερα στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα) είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχουν τυπικές ή άτυπες δομές για μαθήματα ιταλικής γλώσσας για παιδιά με ιταλική καταγωγή. Τέτοιες δομές υπάρχουν για αγγλόφωνα, γαλλόφωνα ή γερμανόφωνα παιδιά (Ματθαιουδάκη και Μαλιγκούδη 2015), όπως επίσης υπάρχουν και κοινοτικά σχολεία για παιδιά με αλβανική, πολωνική κ.λπ. καταγωγή (Chatzidaki and Maligkoudi 2013, Μαλιγκούδη 2014). Η παρούσα έρευνα βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Οικογενειακής Γλωσσικής Πολιτικής (Spolsky 2004, Curdt-Christiansen 2009) και επιχειρεί να εξετάσει διάφορες όψεις της παιδικής διγλωσσίας σε σχέση με οικογενειακές γλωσσικές πρακτικές και ιδεολογίες. Η έρευνα διεξήχθη με επτά οικογένειες που ζουν στη Θεσσαλονίκη και επιχειρούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους με δύο γλώσσες, τα ιταλικά και τα ελληνικά.

Λέξεις κλειδιά

Γλωσσική κατάρκτηση, οικογενειακή γλωσσική πολιτική, Ιταλοί στην Ελλάδα, εγγραμματοπισμός, διγλωσσία.

Abstract

This study investigates the ideologies, practices as well as issues of language acquisition among Italian families who live permanently in Greece. Greek literature has shed light on these aspects in relation to immigrant families who reside in Greece (Chatzidaki 2005, Maligkoudi 2010, Gkaintartzi 2013, Gogonas 2007). However, there are scarcely any studies in the Greek literature regarding issues of language socialization among whose L1 is considered to be a “high status” language, such as Italian. Moreover, the difference between Italian and other foreign languages in Greece (and in particular in Thessaloniki where the research was conducted) is the fact that there is no formal or informal form of Italian language courses for children of Italian origin. Such courses and classes are available for children of English (Mattheoudakis and Maligkoudi 2016), German or French origin. There are also complementary schools for children with an Albanian, Polish etc. background (Chatzidaki and Maligkoudi 2013, Maligkoudi 2014). The present research is based on the theoretical framework of Family Language Policy (Spolsky 2004, Curdt Christiansen 2015) and attempts to examine several aspects of child bilingualism in relation to family language practices and ideologies. The focus of the research is on seven families who live in Thessaloniki, Greece, and try to raise their children with both languages, Greek and Italian.

Key words

Language acquisition, family language policy, Italians in Greece, literacy, bilingualism.

0. Εισαγωγή

Η γλωσσική διατήρηση, το αν δηλαδή μια γλώσσα μεταδίδεται και διατηρείται σε επόμενες γενιές, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι τα γλωσσικά εισερχόμενα (input), το «γλωσσικό κύρος» (language status), η πρόσβαση σε εγγραμμιατισμό, η γλωσσική χρήση εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και από το αν υπάρχει κοινοτική υποστήριξη (community support) (Pearson 2007, Klassert and Gagarina 2010). Η γλωσσική διατήρηση εξαρτάται επίσης και από συναισθηματικούς παράγοντες, ζητήματα ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού, καθώς και από την ποσότητα και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων (Tannenbaum 2005). Η γλωσσική διατήρηση σε επίπεδο οικογένειας μπορεί να ενταχτεί ερευνητικά και επιστημονικά στο μεταίχμιο δύο πεδίων: της γλωσσικής πολιτικής και της γλωσσικής κατάρτησης (Van Mensel 2018), γιατί ακριβώς η οικογενειακή γλωσσική πολιτική είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατάρτηση δεύτερης γλώσσας (second language acquisition) και η φύση της γλωσσικής εκμάθησης επαναπροσδιορίζεται μέσα στο πλαίσιο ενός σύγχρονου πολυπολιτισμικού κόσμου (Higgins 2018). Με άλλα λόγια, οι οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές (χρήση γλωσσών, γλωσσικές πρακτικές κ.λπ.) σχετίζονται με

τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, με τις κοινότητες πρακτικής (communities of practice) εκτός σχολείου και φαίνεται ότι και τις επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται και οι ίδιες.

Ενώ ένα μεγάλο μέρος της έρευνας στο πεδίο έχει εστιάσει στα αποτελέσματα των (οικογενειακών) γλωσσικών πολιτικών και πρακτικών (Schwartz and Vershnik 2013), πιο πρόσφατες μελέτες προσανατολίζονται προς των αποτύπωση εμπειριών γονέων και παιδιών που έχουν να κάνουν με την αξία που αποδίδουν οι ίδιοι στις γλώσσες και τη σχέση ταυτότητας και διατήρησης της γλώσσας (π.χ. King and Lanza 2018). Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας, αλλά και η γραμμή πάνω στην οποία κινείται, είναι ο ρητός σχεδιασμός και προγραμματισμός (explicit planning) των υποκειμένων σχετικά με τη γλωσσική χρήση σε πολύγλωσσες οικογένειες (Lanza 1997). Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από εφτά δίγλωσσες οικογένειες με έναν Ιταλό και έναν Έλληνα γονέα που έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: (1) Τα γλωσσικά εισερχόμενα, η γλωσσική χρήση και η εξέλιξη του εγγραμματισμού στα παιδιά στην Ιταλική είναι μόνο εντός οικογενειακού περιβάλλοντος, (2) Δεν υπάρχει κοινοτική υποστήριξη, (3) Τα παιδιά τους φοιτούν σε δημοτικό σχολείο και (4) Στις συνεντεύξεις τους οι εν λόγω γονείς εκφράζουν ρητά ή άρρητα θέματα αυτοπροσδιορισμού και ταυτότητας σχετικά με τη γλωσσική διατήρηση. Επιπρόσθετα, η Ιταλική στην Ελλάδα θεωρείται μια γλώσσα «υψηλού κύρους» και, συνεπώς, τα υποκείμενα της έρευνάς μας δεν έχουν βιώσει αρνητικές εμπειρίες σχετικά με τη χρήση της σε δημόσιους ή μη χώρους, σε σχέση με άλλες εθνοτικές ομάδες (π.χ. Αλβανοί, Γεωργιανοί κ.λπ.). Θα πρέπει, τέλος, να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα εργασία η εστίαση είναι στην αφήγηση των γονέων σχετικά με τη διατήρηση της Ιταλικής και όχι στην επίδοση των παιδιών τους στις δύο γλώσσες.

1. Οικογενειακό περιβάλλον, γλωσσική διατήρηση και ο ρόλος του εγγραμματισμού

Το διαθεματικό ερευνητικό πεδίο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής περιλαμβάνει ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον ρόλο της γλώσσας στον κοινωνικό ιστό της οικογένειας και απαντάει σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική κατάκτηση από παιδιά (King, Fogle and Logan-Terry 2008, Curdt-Christiansen 2009). Ειδικότερα στην Ελλάδα δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να μελετούν την οικογενειακή γλωσσική συμπεριφορά σε οικογένειες, στις οποίες η γλώσσα των γονέων θεωρείται γλώσσα «υψηλού κύρους» στη χώρα υποδοχής, όπως είναι, για παράδειγμα, τα αγγλικά, τα ιταλικά κ.λπ. (Ματθαιουδάκη και Μαλιγκούδη 2015). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει πληθώρα ερευνών που μελετάει αυτό το ζήτημα στο περιβάλλον οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικά με αλβανική καταγωγή (Κυριαζής και Χατζηδάκη 2004, Gogonas 2007, Μαλιγκούδη 2010, Γκαϊνταρτζή 2013). Πάντως, ανεξάρτητα

από αυτό το γεγονός, υπάρχουν διάφορα επιπρόσθετα θέματα που σχετίζονται και πρέπει να ερευνώνται σε σχέση με τη γλωσσική διατήρηση, όπως είναι, για παράδειγμα, η οικογενειακή δομή (Baker 2001), η παρουσία ή μη αδελφών στην οικογένεια, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων (King and Fogle 2006), ο επιπολιτισμός ή μη των γονέων (acculturation) (Baker 2001), η οικογενειακή συνοχή και συναισθηματικοί παράγοντες (Okita 2002, Tannenbaum 2005) κ.λπ.

Ο Spolsky (2004) έχει θέσει τρεις βασικούς άξονες για την οριοθέτηση της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής: (1) Γλωσσικές πρακτικές, (2) Γλωσσικές ιδεολογίες και (3) Γλωσσική διαχείριση. Σχετικά με τις γλωσσικές πρακτικές, αυτές αναφέρονται κυρίως στη συχνότητα της χρήσης της μειονοτικής και πλειονοτικής γλώσσας εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, σε πιθανά μοτίβα γλωσσικής χρήσης ανάμεσα στα μέλη μιας οικογένειας καθώς επίσης και σε ζητήματα γλωσσικής ικανότητας. Οι γλωσσικές πρακτικές συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται σαφώς και με τις γλωσσικές ιδεολογίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις στάσεις των ομιλητών απέναντι στην αισθητική, συμβολική και πρακτική αξία των γλωσσών, απέναντι στην καταλληλότητα της χρήσης της μιας ή της άλλης γλώσσας σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα καθώς και απέναντι στην αξία που προσδίδεται για τη σημαντικότητα ή μη της μετάδοσης/ διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας στις επόμενες γενιές. Για παράδειγμα, η έννοια της «μητρικής γλώσσας», την οποία επικαλούνται πολλοί γονείς που επιδιώκουν γλωσσική διατήρηση, είναι μια πεποιθήση, ένα παράδειγμα μιας κοινωνικά και ιστορικά δομημένης έννοιας που εμφανίζεται με σύνθετους τρόπους σε λόγο (discourse) φορτισμένο ιδεολογικά. Με άλλες λέξεις, είναι μια έννοια φορτισμένη συναισθηματικά και συνδεδεμένη με ζητήματα ταυτότητας και προσωπικές εμπειρίες (Hult 2015). Τέλος, ο τρίτος άξονας του θεωρητικού πλαισίου του Spolsky περιλαμβάνει τη γλωσσική διαχείριση, η οποία περιλαμβάνει τις άμεσες ή έμμεσες πράξεις και πρακτικές των γονέων να διαχειριστούν τη γλωσσική κατάσταση εντός και εκτός οικογενειακού πλαισίου.

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς που επιθυμούν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους στη Θεσσαλονίκη με δύο γλώσσες έχουν στη διάθεσή τους λίγες σχετικά δομές για να ενισχύσουν τις δεξιότητες εγγραμματισμού των παιδιών τους στη μειονοτική γλώσσα: α) είτε τα ξενόγλωσσα ή δίγλωσσα σχολεία (όπως το Κολλέγιο 'Ανατόλια', η Γερμανική Σχολή κ.λπ.) είτε β) τα συμπληρωματικά/ κοινοτικά σχολεία για γλώσσες όπως τα αλβανικά, τα αρμενικά, τα πολωνικά κ.λπ. (Μαλιγκούδη 2014). Ειδικά για την περίπτωση των ιταλόφωνων οικογενειών η μόνη επιλογή είναι ιδιωτικά φροντιστήρια, τα οποία όμως επιλέγονται από ενήλικες. Το γεγονός, πάντως, είναι ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι η πιο «ευαίσθητη» δεξιότητα σε περιβάλλοντα μετανάστευσης, καθώς δεν είναι απαραίτητες για την καθημερινή ζωή και απαιτείται συνεχής χρήση και πρακτική για τη διατήρησή τους (Clyne et al. 1997, Oriyama 2011). Πολύ εύστοχα οι μειονοτικές γλώσσες αποκαλούνται και «γλώσσες της κουζίνας» (kitchen languages)

καθώς με την έλλειψη γραμματισμού μπορούν να γίνουν απλοποιημένες γλωσσικές ποικιλίες που εξυπηρετούν κυρίως προφορικές επικοινωνιακές ανάγκες πάνω σε περιορισμένα ζητήματα (Eisenchlas et al. 2013). Ερευνητικά, πάντως, έχει αποδειχτεί πως ο εγγραμματισμός σε αυτές τις γλώσσες συνδέεται με γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα (Eisenchlas et al. 2013).

Από την άλλη πλευρά, η εξέλιξη του εγγραμματισμού εντός οικογενειακού περιβάλλοντος θεωρείται και θέμα πολιτισμικό. Ειδικότερα, οι Chao (1996) και Xu (1999) σε σχετικές και συγκριτικές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι γονείς κινεζικής καταγωγής είναι πιο πιθανό σε σχέση με άλλες εθνοτικές ομάδες να εμπλέξουν τα παιδιά τους σε ποικίλες δραστηριότητες ανάπτυξης εγγραμματισμού σε καθημερινή βάση ή έστω να παράσχουν ένα φιλικό προς τον εγγραμματισμό περιβάλλον και να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά τους να εξελίξουν τις δεξιότητες αυτές σε δομημένες και τυπικές μορφές εκπαίδευσης μετά το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα. Με αυτή τη διαπίστωση συμφωνεί και η Curdt-Christiansen (2009) και προσθέτει ότι οι πρακτικές οικογενειακού εγγραμματισμού βασίζονται στις πολιτισμικές πεποιθήσεις και αναπαραστάσεις των γονέων, στο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, στις μεταναστευτικές εμπειρίες που έχουν, καθώς και σε πιθανά συναισθήματα χαμένων ευκαιριών. Οι υψηλές προσδοκίες που ενδέχεται να έχουν οι γονείς για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους εσωκλείονται συνήθως στις καθημερινές πρακτικές εγγραμματισμού εντός οικογενειακού περιβάλλοντος (Curd-Christiansen 2009).

2. Η μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να γίνει χρήση των γλωσσικών βιογραφιών των επιλεχθέντων υποκειμένων. Με άλλα λόγια, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους Ιταλούς γονείς είχαν ως βασικό σκοπό τους την όσο το δυνατό βαθύτερη αποτύπωση των βιωμένων εμπειριών των γονέων σε σχέση με τη χρήση γλωσσών στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι συνεντεύξεις ακολούθησαν ένα δομημένο πρωτόκολλο με βάση αυτό που έχει εισηγηθεί ο Mann (2016) και συμπεριλάμβαναν τα ίδια για όλους ερωτήματα, τα οποία βασίζονταν στους παρακάτω θεματικούς άξονες: (1) το (εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, γλωσσικό κ.λπ.) υπόβαθρο των συμμετεχόντων, (2) τις γλωσσικές επιλογές εντός και εκτός οικογενειακού χώρου, (3) τη γλωσσική επίδοση των γονέων και των παιδιών στα ελληνικά και στα ιταλικά, (4) τις γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς σχετικά με τη γλωσσική διατήρηση αλλά και σχετικά με την ανάπτυξη του εγγραμματισμού στα παιδιά τους και, τέλος, (5) τις προσωπικές τους στάσεις και αναπαραστάσεις απέναντι στη γλωσσική διατήρηση.

Οι συγκεκριμένες οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνά μας εντοπίστηκαν από δύο διαφορετικές πηγές: 1) Από την επικοινωνία της ερευνήτριας με το Ελληνο-Ιταλικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης και 2) από βάση δεδομένων του Σχολείου Νέας

Ελληνικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης, όπου η ερευνήτρια απασχολείται επαγγελματικά. Ύστερα από τις σχετικές συνεννοήσεις οι συνεντεύξεις με τους επιλεγθέντες γονείς πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Μάιος –Ιούνιος 2018. Η κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε και σε κάθετη και σε οριζόντια τομή (slicing) (Barton and Hamilton 1998) των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Ειδικότερα, σε ένα πρώτο στάδιο εντοπίστηκαν «θέματα» στα δεδομένα των συνεντεύξεων για κάθε συνεντευξιαζόμενο (κάθετη τομή) και στη συνέχεια πάνω σε αυτά τα «θέματα» έγινε συγκριτική και αντιπαράθετική ανάλυση για κάθε υποκείμενο (οριζόντια τομή).

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι προσωπικές γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων, να εξεταστούν οι πρακτικές τους για τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας (ιταλικά) και να διερευνηθεί ο ρόλος τους στην ενίσχυση των δεξιοτήτων εγγραμματισμού των παιδιών τους στα ιταλικά, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει επίσημη ή ανεπίσημη υποστήριξη της γλώσσας στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Επίσης, κατά την ανάλυση των δεδομένων και την κωδικοποίησή τους διαπιστώθηκαν ενδιαφέροντα ερευνητικά ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, συναισθηματικές όψεις της γλωσσικής διατήρησης εκ μέρους των γονέων, ο ρόλος των αδελφών στη γλωσσική χρήση και επιλογή και το γεγονός ότι οι εν λόγω γονείς φαίνεται να δρουν ως μοναδικοί προωθητές της εθνοτικής γλώσσας. Και αυτά τα θέματα συζητιούνται στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο του Spolsky (2004) περί οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής.

Σχετικά με το δείγμα της έρευνας, στον παρακάτω πίνακα ακολουθούν βασικές πληροφορίες σχετικά με τα βασικά δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας

	Φύλο	Χρόνια στην Ελλάδα	Επάγγελμα	Εκπαιδευτικό υπόβαθρο	Παιδιά (ηλικία)	Τόπος γέννησης παιδιών
Γονιός 1	Γ	15	Καθηγήτρια ιταλικών	Πανεπιστημιακές σπουδές	2 (7, 9)	Ελλάδα
Γονιός 2	A	17	Ιδιωτικός υπάλληλος	Πανεπιστημιακές σπουδές	2 (6, 9)	Ελλάδα
Γονιός 3	A	10	Ιδιοκτήτης εστιατορίου	Πανεπιστημιακές σπουδές	2 (9, 11)	Ελλάδα
Γονιός 4	Γ	10	Ιδιωτική υπάλληλος	Πανεπιστημιακές σπουδές	1 (6)	Ελλάδα
Γονιός 5	A	10	Ιδιωτικός υπάλληλος	Πανεπιστημιακές σπουδές	2 (2, 8)	Ελλάδα
Γονιός 6	Γ	9	Καθηγήτρια ιταλικών	Πανεπιστημιακές σπουδές	1 (7)	Ελλάδα
Γονιός 7	A	8	Μηχανικός	Κάτοχος μεταπτυχιακού	2 (8, 4)	Ελλάδα

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Πρώτα από όλα, σχετικά με τα μοτίβα της γλωσσικής επιλογής και χρήσης η πλειονότητα των γονέων του δείγματός μας (6/7) ακολουθούν το μοτίβο «ένας γονέας-μια γλώσσα», δηλαδή οι Ιταλοί γονείς απευθύνονται στα ιταλικά στα παιδιά τους και οι Έλληνες γονείς στα ελληνικά. Εξάιρεση αποτελεί η τέταρτη οικογένεια (Ο4), για την οποία γίνεται εκτενέστερα λόγος στη συνέχεια. Μόνο σε δύο από τις επτά οικογένειες τα παιδιά (Ο5 και Ο6) φαίνεται ότι ακολουθούν αυτό το «σχήμα», επικοινωνώντας με τους Ιταλούς γονείς τους στα ιταλικά και με τους Έλληνες στα ελληνικά. Στις υπόλοιπες τέσσερις οικογένειες (Ο1, Ο2, Ο3 και Ο7) τα παιδιά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονιών τους, χρησιμοποιούν κυρίως τα ελληνικά εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος και δεν επηρεάζεται η γλωσσική επιλογή τους από τη μητρική γλώσσα των γονέων τους. Επίσης, αναφορικά με την επικοινωνία των συζύγων μεταξύ τους, σε πέντε από τις επτά οικογένειες η καθημερινή επικοινωνία γίνεται και στις δύο γλώσσες, στην οικογένεια Ο4 μόνο στα ελληνικά και στην Ο6 στα ελληνικά και στα αγγλικά, καθώς ο σύζυγος δεν γνωρίζει ιταλικά.

Ένα σημαντικό εύρημα, που επιβεβαιώνει και τη σχετική βιβλιογραφία (Yamamoto 2001, De Houwer 2007, Chatzidaki and Maligkoudi 2013) είναι και η σχεδόν αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, της Ελληνικής, ανάμεσα στα αδέρφια. Μάλιστα, τα πρωτότοκα παιδιά, σύμφωνα με τους γονείς Γ1 και Γ5, πριν την έλευση των αδελφών τους, χρησιμοποιούσαν περισσότερο τα ιταλικά με τους γονείς τους. Τα δεύτερα αδέρφια μιμούνται συχνά τη γλωσσική συμπεριφορά των αδελφών τους και ενδέχεται να παρουσιάζουν και χαμηλότερη ικανότητα στην εθνοτική γλώσσα:

«Με την πρώτη μου κόρη μιλούσα μόνο ιταλικά μαζί της και πάντα απαντούσε ιταλικά σε εμένα. Ωστόσο, όταν γεννήθηκε το δεύτερο παιδί μου και άρχισε να μιλάει, τα δύο παιδιά άρχισαν να επικοινωνούν στα ελληνικά. Η μεγαλύτερη κόρη μου είχε το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί τα ιταλικά για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και για αυτό και ξέρει ιταλικά καλύτερα από τη δεύτερη κόρη μου» (Γ1)

«Με το μεγαλύτερο παιδί μου μιλούσαμε μόνο ιταλικά στο σπίτι. Αλλά όταν ξεκίνησε σχολείο και γεννήθηκε και το δεύτερο παιδί μας, άρχισε να χρησιμοποιεί και ελληνικά στο σπίτι. Ο μικρότερος γιός μου μιμείται την αδελφή του και χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες με τον τρόπο που το κάνει αυτή» (Γ5).

Σχετικά με τις γλωσσικές επιλογές και τη γλωσσική χρήση, οι γονείς ερωτήθηκαν επίσης για την αντίδρασή τους όταν τα παιδιά απαντούν στα ελληνικά, παρά την προσπάθεια των Ιταλών γονέων τους να γίνεται η καθημερινή προφορική επικοινωνία στα ιταλικά. Παρατηρήθηκαν τρία διαφορετικά μοτίβα. Στο πρώτο (Ο1 και Ο3) οι γονείς δεν αντιδρούν και αφήνουν «ελεύθερα» τα παιδιά τους να διαλέξουν τη γλώσσα που επιθυμούν τα ίδια, σε αντίθεση με τις Ο5 και Ο6 όπου οι γονείς ενθαρρύνουν με τα λόγια και τις πράξεις τους να αλλάξουν τον γλωσσικό κώδικα, δηλαδή από ελληνικά σε ιταλικά. Οι γονείς Γ2 και Γ7 φαίνεται ότι ακολουθούν πιο «αυστηρά μέτρα», για να το επιτύχουν αυτό:

«Θέλω να σκέφτονται ότι πρέπει να απαντήσουν στα ιταλικά, όταν για παράδειγμα κάποιος τους μιλάει στα ιταλικά. Να μην μπερδεύουν τις δύο γλώσσες. Κάθε ένας άνθρωπος έχει τον ρόλο του, τη γλώσσα του και αν τους ρωτήσει κάτι στα ιταλικά, τότε το παιδί μου πρέπει να απαντήσει στα ιταλικά» (Γ2)

«Δεν είναι σωστό να βάζουν ιταλικά και ελληνικά μαζί» (Γ7)

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Garcia 2009), στην οποία γίνεται λόγος για την «ευέλικτη διγλωσσία» και την «παράλληλη μονογλωσσία». Όταν τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζονται ως έχοντα δύο γλώσσες, που δεν πρέπει να επηρεάζει η μία την άλλη, το γεγονός αυτό συχνά έχει αρνητικές

επιπτώσεις στη γλωσσική, γνωστική αλλά και κοινωνική ανάπτυξή τους. Αντιθέτως, η αλληλεπίδραση των γλωσσών σε γνωστικό αλλά και σε επικοινωνιακό επίπεδο είναι μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα, την οποία πρέπει να αποδέχονται αλλά και να ενθαρρύνουν τόσο εκπαιδευτικοί όσο και γονείς, για να υπάρχει εξέλιξη στο παιδί. Ειδικότερα, η σχετικά νέα θεωρητική έννοια της «διαγλωσσικότητας» συνδέεται με τη σύγχρονη μεταδομιστική ιδεολογία, κατά την οποία η γλώσσα αποτελεί μια ρευστή και διαπερατή οντότητα και όχι μια καλά προσδιορισμένη και οριοθετημένη περιοχή (García 2009). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι και πολύγλωσσοι ομιλητές, προκειμένου να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο και πολύγλωσσο περιβάλλον τους. Απώτερός τους σκοπός είναι να δημιουργήσουν νόημα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο και πολύγλωσσο περιβάλλον στο οποίο ζουν (García 2009). Επιπρόσθετα, η διαγλωσσικότητα θεωρείται ένας δυναμικός μηχανισμός μέσω του οποίου τα άτομα μπορούν να δομήσουν νοήματα, να συμπεριλάβουν άλλους, αλλά και να κοινωνήσουν νοήματα ανάμεσα σε γλωσσικές ομάδες (García 2009).

Για την επίδοση των παιδιών στις δύο γλώσσες, από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως μιλούν, γράφουν, καταλαβαίνουν και διαβάζουν (οι τέσσερις βασικές δεξιότητες) σε άριστο βαθμό την Ελληνική. Αντίθετα, όσον αφορά στα ιταλικά, οι γονείς Γ1, Γ2 και Γ3 δήλωσαν ότι, ενώ τα παιδιά τους καταλαβαίνουν και μιλάνε αρκετά καλά τα ιταλικά, ωστόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση. Περιορισμένη ικανότητα σε όλες τις βασικές δεξιότητες επικαλέστηκε η Γ4 για την κόρη της, ενώ στις Ο5 και Ο6 τα παιδιά φάνηκε να έχουν αναπτύξει περισσότερο τις δεξιότητες εγγραμματισμού στην Ιταλική, ένα σημείο που αναλύεται περισσότερο στη συνέχεια. Παρ' όλα αυτά, από καμία οικογένεια δεν εκφράστηκε η επιθυμία να εγγραφούν τα παιδιά τους σε κάποια υποστηρικτική δομή ενίσχυσης της Ιταλικής και όλοι οι γονείς εκφράστηκαν περίπου με τον ίδιο τρόπο, όπως αναδεικνύουν και τα ακόλουθα παραδείγματα από τις συνεντεύξεις:

«Ναι, ναι σίγουρα, με τη μητέρα τους θα μάθουν σίγουρα να γράφουν, αφού...Δεν νομίζω ότι θα χρειαστούν φροντιστήριο, δεν ξέρω, δεν το σκεφτόμαστε, καθώς η γυναίκα μου που δουλεύει στο φροντιστήριο δεν έχει παιδιά, μόνο ενήλικες. Συνεπώς, δεν μπορεί να τους βάλει όλους σε ένα γκρουπ, να μάθουν όλοι μαζί τη γλώσσα. Αν συνεχίσουν έτσι, μάλλον θα είναι δουλειά της μαμάς, αφού εγώ δουλεύω» (Γ5)

«Το έχω σκεφτεί αυτό και μάλιστα πάρα πολύ. Σκοπεύω να του διδάξω ιταλικά μόνη μου και θα τον βοηθήσω να βελτιώσει το πώς γράφει» (Γ6)

«Όχι, ιδιαίτερα μαθήματα, γιατί η γυναίκα μου είναι καθηγήτρια ιταλικών, έτσι θα τα μάθουμε στο σπίτι» (Γ2)

Η οικογενειακή γλωσσική πολιτική (Spolsky 2004), εκτός των άλλων, έχει ως βασικό άξονα και τις γλωσσικές πρακτικές, τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται δηλαδή από τους γονείς για να διατηρηθεί η εθνοτική γλώσσα εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει διάφορες πρακτικές, όπως οι φιλικές σχέσεις και συχνές επαφές μεταξύ ομοεθνών (Gogonas 2007:104, Willoughby 2009:421-435), τα ταξίδια στη χώρα καταγωγής (Τσοκαλίδου 2005, Kirsch 2012), η παρουσία έντυπου υλικού στη μειονοτική γλώσσα και η παρακολούθηση ταινιών, τραγουδιών και τηλεόρασης στη γλώσσα καταγωγής (Barron- Hauwaert 2004: 28,65, 85& 98), τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης (Yagmur & Akinci 2003: 110, Borland, 2006: 32-34) κ.λπ. Στην περίπτωση του δικού μας ερευνητικού δείγματος, οι συνηθέστερες συνειδητές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται από τους γονείς είναι οι εξής: έκθεση των παιδιών σε ιταλική μουσική, ιταλική τηλεόραση, ιταλόφωνες σελίδες στο διαδίκτυο και ιταλικά παιδικά προγράμματα, ανάγνωση ιταλικών παιδιών βιβλίων, συχνές επισκέψεις στην Ιταλία και, αντίστροφα, επισκέψεις κοντινών συγγενών από την Ιταλία στην Ελλάδα και, τέλος, συχνή επικοινωνία μέσω skype με Ιταλούς συγγενείς και φίλους.

Όπως προαναφέρθηκε, ωστόσο, είναι σημαντική και η διερεύνηση της ανάπτυξης εγγραμματισμού στις οικογένειες του δείγματός μας, καθώς αυτή εξασφαλίζει και τη βιωσιμότητα μιας «μειονοτικής» γλώσσας, αλλά παράλληλα ενισχύει και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Στο ερευνητικό μας δείγμα, λοιπόν, οι γονείς σε γενικές γραμμές καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν τη γραφή και την ανάγνωση των παιδιών τους στην Ιταλική μέσω βιβλίων και δη παιδικών βιβλίων. Ωστόσο, όπως προειδαμε, δεν υπάρχει η επιθυμία για συστηματική φοίτηση των παιδιών σε κάποια εξωοικογενειακή δομή για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών και, επιπρόσθετα, οι Ιταλοί γονείς στις συνεντεύξεις τους δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τα ελληνικά, όταν βοηθούν τα παιδιά τους με τα μαθήματα του σχολείου. Μόνο στις δύο περιπτώσεις των οικογενειών Ο5 και Ο6 οι προσπάθειες για ενίσχυση του εγγραμματισμού των παιδιών φαίνεται να είναι πιο συστηματικές, αφού έχουν ορίσει συγκεκριμένες μέρες μέσα στην εβδομάδα για να βοηθούν τα παιδιά τους με τη γραφή και την ανάγνωση και έχουν προμηθευτεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθηση της Ιταλικής ως Γ2. Εξάλλου, για τα συγκεκριμένα παιδιά (Ο5 και Ο6) έχει υποστηριχτεί από τους γονείς τους ότι έχουν αρκετά αναπτυγμένες τις δεξιότητες εγγραμματισμού στην Ιταλική, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως αναλυτικότερα.

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τις πρακτικές, αυτό που βρίσκεται πίσω από κάθε προσπάθεια διατήρησης μιας εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον είναι η γλωσσική ιδεολογία, η οποία ορίζεται ως οι πεποιθήσεις και οι στάσεις απέναντι στην εκμάθηση και τη χρήση μιας γλώσσας (Willoughby 2009, Γκαϊντάρτζη & Τσοκαλίδου 2012: 588) και η οποία αιτιολογεί την αντίληψη γύρω από τη δομή και τη χρήση

μιας γλώσσας (Kirsch 2012: 96). Οι γλωσσικές ιδεολογίες στην περίπτωση του δείγματος μας εσωκλείονται κυρίως σε συναισθηματικές πτυχές για τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας. Ειδικότερα, στην Ο1 η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι ορίζεται από τη συγκεκριμένη μητέρα ως ένα προσωπικό, εσωτερικό ζήτημα:

«Έτσι μιλούσα μόνο ιταλικά, γιατί ήμουν λίγο εγωίστρια. Προσωπικά ένιωθα πιο άνετα να μιλάω ιταλικά. Ένιωθα πιο οικεία, πιο κοντά με τα ιταλικά, γιατί τα ελληνικά είναι για εμένα μια ξένη γλώσσα» (Γ1)

Ο πατέρας στην Ο5 τονίζει την άρρηκτη σχέση της γλωσσικής διατήρησης με τη διατήρηση των οικογενειακών δεσμών στην χώρα καταγωγής τους, στην Ιταλία:

«Η οικογένειά μου στην Ιταλία είναι πολύ σημαντική για εμένα. Θέλω τα παιδιά μου να μπορούν να επικοινωνούν μαζί τους. Αυτός είναι ο κύριος λόγος που θέλω να ξέρουν ιταλικά καλά» (Γ5).

Η μητέρα στην Ο6 δηλώνει την επιθυμία της για διατήρηση και μετάδοση της γλωσσικής ταυτότητας, υποδηλώνοντας ότι η μητρική της γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που το νιώθει δικό της και επιθυμεί το παιδί της να το λάβει και να το διατηρήσει, πάρα τις όποιες αντιδράσεις από μέλη της χώρας υποδοχής:

«Από τότε που ήταν στην κοιλιά μου, του μιλούσα ιταλικά. Ήταν δύσκολο, γιατί υπήρχαν άνθρωποι που μου έλεγαν ότι θα το μπερδέψω, σε μερικούς Έλληνες δεν άρεσε, άκουσα τόσα πολλά σχόλια. Αλλά ήταν κάτι που το ήθελα τόσο πολύ, το παιδί να μιλάει τη γλώσσα μου. Πολλή υπομονή και επιμονή» (Γ6)

Ο πατέρας στην Ο7 δίνει έμφαση στη μετάδοση του πολιτισμικού κεφαλαίου και της ιστορίας στις επόμενες γενιές, κυρίως γιατί αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη του συναισθήματος του «ανήκειν» σε μια ομάδα:

«Μου αρέσει η Ελλάδα, μου αρέσουν οι Έλληνες, μου αρέσουν όλα εδώ, αλλά εντάξει φοβάμαι ότι θα ξεχάσω τις ρίζες μου, ότι θα γίνω Έλληνας και δεν θέλω να τα ξεχάσω όλα αυτά, γιατί νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό να κρατάμε τις ρίζες μας και ειδικά για τα παιδιά μας» (Γ7)

Από την άλλη πλευρά, η μητέρα στην Ο4, όπως προαναφέρθηκε και όπως καταδεικνύεται αναλυτικότερα στη συνέχεια, δεν έχει εμπλακεί σε προσπάθειες μετάδοσης της Ιταλικής για διάφορους λόγους, αλλά ο πιο σημαντικός είναι, όπως προκύπτει από τη συνέντευξη, ο συναισθηματικός παράγοντας. Ειδικότερα, τονίζει τον φόβο που ένιωθε και νιώθει ότι το παιδί της δεν θα μπορέσει να ενταχτεί στην ελληνική κοινωνία, αν γνωρίζει μόνο ιταλικά και όχι ελληνικά:

«Γιατί από την πρώτη στιγμή που γεννήθηκε το παιδί μου, δεν της μίλησα ποτέ ιταλικά. Αυτή είναι η αλήθεια. Γιατί ήμουν μόνη μαζί της

πάντα, ο άντρας μου δούλευε όλη μέρα και φοβόμουν ότι το παιδί μου θα ξέρει μόνο ιταλικά και όχι ελληνικά. Για αυτό και της μιλούσα μόνο ελληνικά από την αρχή» (Γ4)

Πέρα, όμως, από τους προσωπικούς και συναισθηματικούς λόγους, οι ερωτηθέντες γονείς επικαλέστηκαν και πιο «πρακτικούς λόγους» για την επιθυμία τους να μεταδοθεί η εθνοτική γλώσσα στην επόμενη γενιά. Έτσι, λοιπόν, από τον Γ2 η ανάγκη να επικοινωνούν τα παιδιά με τους συγγενείς στην Ιταλία καθώς και η προοπτική για σπουδές και εκπαίδευση στην Ιταλία χρησιμοποιούνται ως επιχειρήματα: «Ο σκοπός μου είναι τα παιδιά μου να σπουδάσουν στην Ιταλία και τους προετοιμάζω από τώρα να σπουδάσουν σε ιταλικό πανεπιστήμιο». Επίσης, αρκετοί γονείς βλέπουν τη γνώση μιας επιπρόσθετης ξένης γλώσσας ως εφόδιο για τα παιδιά τους:

«Είναι σημαντικό για εμένα τα παιδιά να ξέρουν όσο το δυνατόν περισσότερες ξένες γλώσσες. Θέλω να νιώθουν άνετα με τις ξένες γλώσσες, μπορεί να τους χρησιμεύσει ως εργαλείο για το μέλλον» (Γ3)

«Εγώ και η γυναίκα μου πιστεύουμε ότι αν μαθαίνεις μια γλώσσα από παιδί, έχεις πιο πολλές πιθανότητες να μάθεις και άλλες γλώσσες, γλώσσες που ίσως είναι πιο χρήσιμες. Εξάλλου, μπορεί να βρει μια δουλειά που θα έχει να κάνει με την Ιταλία, γιατί όχι;» (Γ5)

«Μπορεί να τη βοηθήσει με τη δουλειά της-κανείς δεν ξέρει σίγουρα. Επίσης, εγώ μιλάω τέσσερις γλώσσες και ο άντρας μου επίσης. Καταλαβαίνεις ότι για εμάς είναι κάτι σημαντικό. Είναι ένα επιπλέον πτυχίο» (Γ7)

Συνεπώς, στο μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας (έξι από τις επτά οικογένειες) η γλωσσική διατήρηση της Ιταλικής αποτελεί μια βασική προτεραιότητα του οικογενειακού προγραμματισμού και δηλώνουν ότι καταβάλλονται προσπάθειες και στρατηγικές για την επίτευξή τους. Στις περιπτώσεις Ο5 και Ο6 οι προσπάθειες αυτές φαίνονται να είναι εντονότερες και συστηματικότερες και δη στο κομμάτι της ανάπτυξης του εγγραμματισμού. Τα αποτελέσματα των προσπαθειών είναι έκδηλα και στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Η μοναδική εξαίρεση στο ερευνητικό μας δείγμα αποτελεί η Ο4, στην οποία η Ιταλίδα μητέρα, αν και δεν κατέχει τα ελληνικά σε άριστα βαθμό, επέλεξε να μη χρησιμοποιεί τα ιταλικά με την κόρη της, γιατί «φοβόταν ότι δεν θα μπορούσε να μάθει ελληνικά». Σε σχέση με την μητέρα στην Ο6, η οποία δηλώνει ότι ήταν «αποφασισμένη από την αρχή της ζωής του παιδιού να κρατήσει τα ιταλικά στην οικογένεια», συμπεραίνει κανείς ότι τελικά η αποφασιστικότητα και η θέληση των γονέων παίζει καταλυτικό ρόλο στο αν μια μειονοτική γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βασικός γλωσσικός κώδικας στην οικογενειακή επικοινωνία. Η Γ4 στο τέλος της συνέντευξης φάνηκε ότι αναθεωρεί τις επιλογές της, αλλά εύλογα

παραμένει το ερώτημα αν η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών σε δύο γλώσσες μετά από μια καθορισμένη ηλικία φθίνει και δεν είναι τόσο ταχεία, όπως επίσης και αν το παιδί μπορεί να αλλάξει γλωσσικές στρατηγικές:

«Τώρα προσπαθώ να το αλλάξω στα ιταλικά. Αλλά μιλάει για λίγο ιταλικά και μετά από πέντε λεπτά λέει «αρκετά, ας γυρίσουμε στα ελληνικά τώρα». Γιατί δεν ξέρει πολλές λέξεις και δεν μπορεί να εξηγήσει αυτό που θέλει» (Γ4).

4. Επίλογος

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η εξέταση και διερεύνηση της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής σε ιταλικές οικογένειες που διαμένουν στη Θεσσαλονίκη, καθώς επίσης και η εμβάθυνση σε όψεις που προέκυψαν από τις γλωσσικές πρακτικές, τις γλωσσικές ιδεολογίες και τη γλωσσική διαχείριση στο πλαίσιο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, όπως είναι ο ρόλος των μεγαλύτερων αδελφών, η ανάπτυξη του εγγραμματισμού, οι συναισθηματικοί παράγοντες κ.λπ. Σε γενικές γραμμές, οι οικογένειες με ιταλική καταγωγή που μεγαλώνουν παιδιά με δύο γλώσσες στη Θεσσαλονίκη, δεν έχουν επίσημη ή ανεπίσημη γλωσσική στήριξη και ειδικότερα σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματισμού. Η πλειονότητα των οικογενειών του δείγματός μας φαίνεται ότι εμπλέκεται ενεργά στη διατήρηση της Ιταλικής στο οικογενειακό περιβάλλον για εκπαιδευτικούς και γνωστικούς λόγους, αλλά κυρίως γιατί επιθυμούν τα παιδιά τους να δομήσουν μια οικογενειακή ταυτότητα άμεσα συνυφασμένη με την ιταλική γλώσσα. Με άλλα λόγια, η γλωσσική διατήρηση λειτουργεί ως ένα εργαλείο για την οικογενειακή συνοχή, για την εδραίωση συναισθηματικής «προσκόλλησης» (attachment) (Tannenbaum 2005), όπως επίσης και ως ένα σύμβολο πίστης στους γονείς (Stern 1986). Επιπρόσθετα, καθώς η Ιταλική θεωρείται μια γλώσσα «υψηλού κύρους», είναι σαφές ότι οι οικογένειες που βλέπουν μια οικονομική προοπτική ή ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους μέσω της κατάκτησης μιας γλώσσας, όπως είναι η Ιταλική, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το οικονομικό και το πολιτισμικό της κεφάλαιο.

Ωστόσο, πρέπει κανείς να λάβει υπόψη του ότι ο τύπος της ενθάρρυνσης που οι γονείς δίνουν στα παιδιά τους μπορεί να έχει διευκολυντικό ή, αντίθετα, επιβαρυντικό αποτέλεσμα (Guardado 2002). Για παράδειγμα, στην περίπτωση της Ο4 η απουσία ενθάρρυνσης χρήσης της Ιταλικής και από τους δύο γονείς είχε ως αποτέλεσμα την περιορισμένη ανάπτυξη της Ιταλικής στο παιδί. Αντίθετα, σε οικογένειες όπως η Ο5 και η Ο6 η επιμονή και η ισχυρή θέληση των γονέων για ανάπτυξη της Ιταλικής και κυρίως για την καλλιέργεια δεξιοτήτων εγγραμματισμού στη γλώσσα αυτή αποδεικνύει ότι η γλωσσική διατήρηση είναι δύσκολη και απαιτητική, αλλά επηρεάζει και τις στάσεις και τις δεξιότητες των παιδιών απέναντι στη συγκεκριμένη

γλώσσα. Σε σχέση με την έρευνα της Ματθαιουδάκη και Μαλιγκούδη (2015), που είχε μελετήσει αγγλόφωνες οικογένειες, φαίνεται ότι ισχύει και στην παρούσα έρευνα το γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη δίγλωσση ανατροφή των παιδιών επηρεάζεται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Εξάλλου, οι συνειδητές επιλογές των γονέων για παράλληλη στήριξη των δύο γλωσσών ενδεχομένως να σχετίζονται και με τις γνώσεις που έχουν οι γονείς για τα ποικίλα οφέλη της διγλωσσίας (Ματθαιουδάκη και Μαλιγκούδη 2015).

Είναι αλήθεια βέβαια ότι δεν είχαν προβλεφθεί στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας συνεντεύξεις με παιδιά, καθώς η έμφαση δόθηκε στην οπτική των γονέων, αλλά η μελλοντική έρευνα θα συμπεριλάβει και αυτόν τον άξονα, προκειμένου να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τέλος, και η σύγκριση με άλλες γλωσσικές ομάδες θα μπορέσει να εξετάσει περισσότερο εις βάθος τη γλωσσική συμπεριφορά άλλων διεθνοτικών οικογενειών στη Θεσσαλονίκη.

Βιβλιογραφία

- Barron- Hauwaert, S. (2004) *Language Strategies for Bilingual Families: The One-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998) *Local literacies. Reading and writing in one community*. London/ New York: Routledge.
- Borland, H. (2006) Heritage languages and community identity building: The case of a language of lesser status. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 39 (2), 109-123.
- Chao, R. K. (1996) Chinese and European American mothers' beliefs about the role of parenting in children's social success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 403-423.
- Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2013) Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6), 675-689.
- Clyne, M. & Kipp, S. (1997) Trends and Changes in Home Language Use and Shift in Australia, 1986-1996, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18 (6), 451-473.
- Curdt-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 (4), 351-375.

- De Houwer, A. (2007) Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.
- Eisenclas, S, Schalley, A. & Guillemin, D. (2013) The importance of literacy in the home language. The view from Australia, *Sage Open*, October-December 2013, 1-14.
- Garc a, O. (2009) Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*, ed. A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson and T. Skutnabb-Kangas, New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 128-145.
- Gogonas, N. (2007) Ethnolinguistic Vitality and Language Maintenance in Second generation Migrants: a study of Albanian and Egyptian pupils in Athens. Ph.D dissertation, University of Sussex.
- Guardado, M. (2002) Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Reviews*, 58, 341-363.
- Higgins, C. (2018) The mesolevel of family language policy, *International Journal of Multilingualism*, 15 (3), 306-312.
- Hult, F. (2015) Making policy connections across scales using nexus analysis. In F. Hult and D.C. Johnson (eds.) *Research methods in language policy and planning: A practical guide*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 217-232.
- King, K. & Fogle, L. (2006) Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (6), 695-712.
- King K. A, Fogle L. & Logan- Terry A. (2008) Family Language Policy. *Language and Linguistic Compass*, 2 (5), 907-922.
- King, K. & Lanza, E. (2018) Introduction to Special Issue on Ideology, agency and imagination in multilingual families, Special issue *International Journal of Bilingualism*.
- Kirsch, C. (2012) Ideologies, Struggles and Contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (1), 95-112.
- Klassert, A. & Gagarina, N. (2010). Der Einfluss den elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus ruschischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 413-425.
- Lanza, E. (1997) *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Mann, S. (2016) *The Research Interview. Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*, UK: Palgrave MacMillan.

- Okita, T. (2002) *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam: John Benjamins.
- Oriyama, K. (2011) The effects of the socio-cultural context on heritage-language literacy: Japanese-English bilingual children in Sydney. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 653-681.
- Pearson, B. Z. (2007) Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28 (3), 399-410.
- Schwartz, M. & Vershnik, A. (2013) *Successful family language policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Netherlands: Springer.
- Spolsky, B. (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, J. (1986) Mother tongue, shift of language and psychotherapy. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 23, 195-203.
- Tannenbaum, M. (2005) Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *Journal of Family Communication*, 5 (3), 229-252.
- Van Mensel, L. (2018) "Quiere koffie?" The multilingual familylect of transcultural families, *International Journal of Multilingualism*, 15 (3), 233-248.
- Willoughby, L. (2009) Language choice in multilingual peer groups: Insights from an Australian high school. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development*, 30, 421-435.
- Xu, H. (1999) Young Chinese ESL children's home literacy experiences. *Reading Horizons*, 40 (1).
- Yagmur, K. & Akinci, M. (2003) Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107-128.
- Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese-English Sociolinguistic Study*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ελληνική και μεταφρασμένη

- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου και Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ και Πολύδρομο.

- Γκαϊνταρτζή Α. (2013) *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κυριαζής, Δ. & Χατζηδάκη, Α. (2004) Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. *Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία*, Ρέθυμνο, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2010) *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Αλβανών Μαθητών στην Ελλάδα, Κυβερνητικές Πολιτικές και Οικογενειακές Στρατηγικές*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2014) Τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Κ.Ε.ΜΕ./Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 299-324.
- Ματθαιουδάκη, Μ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2015) Η γλωσσική συμπεριφορά αγγλόφωνων οικογενειών στην Ελλάδα: το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2015.
- Τσοκαλίδου Ρ. (2005) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005.