

Η ΑΦΑΝΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΕΠΙΤΟΠΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ρούλα Τσοκαλίδου*

Abstract

The present paper discusses the 'silent' bilingualism of children of migrant background in Greek primary schools, based on recent research undertaken in selected primary schools in the region of Volos, Greece, during the school year 2003-2004. The issues raised concern the teachers' views on the possible problematic areas in the acquisition of Greek as a second language and the bilingual realities of the children involved. The analysis of our data leads us to the conclusion that bilingualism, whether active or passive, is an untold reality for the children in our sample, which educators need to bring to the surface.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική διγλωσσία, ταυτόχρονη-διαδοχική διγλωσσία, πλεονεκτήματα της διγλωσσίας

0. Εισαγωγή

Όπως χαρακτηριστικά έχει διατυπωθεί, 'καμία χώρα δεν επιθυμεί να γίνει πολυπολιτισμική' (Ozolins & Clyne, 2001). Εντούτοις, η συνεχής μετανάστευση και μετακίνηση πληθυσμών έχει 'υποχρεώσει', κατά κάποιο τρόπο, τις περισσότερες χώρες, όπως και την Ελλάδα, να αναζητήσουν τρόπους διαχείρισης της εθνοτικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας που τις χαρακτηρίζει. Ειδικότερα στο επίπεδο της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμικότητα συνεπάγεται την υποδοχή στο ελληνικό σχολείο των παιδιών των μεταναστών/τριών, τη συνύπαρξη στις τάξεις παιδιών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής, αλλά και τη διερεύνηση της διγλωσσίας που δημιουργείται κάτω από συνθήκες επαφής γλωσσών.

Με έναυσμα τις παραπάνω θέσεις πραγματοποιήσαμε έρευνα σε επιλεγμένα δημοτικά σχολεία της περιοχής του Βόλου, κατά το σχολικό έτος 2003-2004, με στόχο, αφενός, την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν τη γλωσσική και γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών μη ελληνικής καταγωγής και, αφετέρου, τη διερεύνηση της διγλωσσίας που αφορά τα παιδιά μη ελληνικής καταγωγής στα εν λόγω σχολεία.

Στο παρόν άρθρο, αφού αναλύσουμε τη μεθοδολογία και τα δεδομένα της έρευνάς μας, προχωρούμε στη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά: (α) με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και (β) με τη μορφή και τους παράγοντες που επιδρούν στην παιδική διγλωσσία του δείγματός μας. Αν και το ερευνητικό μας δείγμα είναι περιορισμένο, θεωρούμε ότι τα συμπεράσματά μας μπορούν να φωτίσουν γενικότερα ζητήματα που αφορούν την παιδική διγλωσσία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

1. Ερευνητικό Δείγμα-Μεθοδολογία

Έχοντας ως στόχο την ποιοτική και σε βάθος ανάλυση των σχετικών ζητημάτων, επικεντρώσαμε την έρευνά μας σε τέσσερα σχολεία, έτσι ώστε να έχουμε τη δυνατότητα να γνωρίσουμε καλύτερα ένα περιορισμένο ερευνητικό δείγμα εκπαιδευτικών και δίγλωσσων παιδιών, με το οποίο θα είχαμε αναπτύξει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επίσης, επιλέξαμε τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Α' και Β') με την ελπίδα να είμαστε σε θέση, κατά τα επόμενα σχολικά έτη, να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της διγλωσσίας των ίδιων παιδιών στις μεγαλύτερες

τάξεις και να παρακολουθήσουμε τα σχετικά ζητήματα διαχρονικά. Ακολουθεί πίνακας με τα σχολεία (χωρίς αναφορά στην ονομασία τους), τις τάξεις και τον μαθητικό πληθυσμό που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα:

Πίνακας 1: Σχολεία και μαθητικός πληθυσμός

Σχολείο	Συνολικός αριθμός μαθητών/ τριών	Δίγλωσσα παιδιά	Εθνοτική προέλευση
ΔΣ 1	A: 14	6	Αλβανική (5) Βουλγαρική (1)
ΔΣ 2	A1: 22 B1: 24	3 3	Αλβανική Αλβανική
ΔΣ 3	B: 21	4	Αλβανική
ΔΣ 4	A: 22	3	Αλβανική

Τα ερευνητικά στάδια που πραγματοποιήθηκαν είναι τα εξής:

α. παρατηρήσεις στα μαθήματα γλώσσας στις επιλεγμένες τάξεις (Οκτώβριος 2003-Μάιος 2004), σε τακτικά διαστήματα (περίπου μία παρατήρηση την εβδομάδα σε κάθε τάξη),

β. πραγματοποίηση συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και τα δίγλωσσα παιδιά του ερευνητικού μας δείγματος (Φεβρουάριος-Απρίλιος 2004), και

γ. πραγματοποίηση συνεντεύξεων σε βάθος με τα δίγλωσσα παιδιά, έτσι ώστε να διευκρινιστούν περαιτέρω τα ζητήματα που αφορούν το είδος και τη δυναμική της διγλωσσίας των παιδιών του δείγματός μας (Απρίλιος-Μάιος 2004). Με δεδομένη τη μικρή ηλικία των παιδιών του δείγματός μας, τα ερωτήματα-ζητήματα προς διερεύνηση τέθηκαν στα παιδιά σταδιακά, αφού τα είχαμε ήδη γνωρίσει και πείσει για το γεγονός ότι θεωρούμε τη διγλωσσία τους ως αναμφισβήτητο πλεονέκτημα. Παρατηρήθηκε δε, ότι τα παιδιά των πρώτων τάξεων του σχολείου έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία για να μιλήσουν για τη ζωή τους από ό,τι παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, κυρίως αλβανικής καταγωγής, τα οποία εμφανίζονται περισσότερο επιφυλακτικά.

Τα ερωτήματα-θέματα που τέθηκαν κατά τις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι τα ακόλουθα:

- το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
- τα ζητήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στις τάξεις,
- τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα δίγλωσσα παιδιά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, και
- η γλωσσική χρήση των δίγλωσσων παιδιών (στο σχολείο και γενικότερα) και οι υποδείξεις που κάνουν οι ίδιοι/ίδιες στους γονείς μη ελληνικής καταγωγής σχετικά με τη γλωσσική χρήση των παιδιών στο σπίτι.

Οι ερωτήσεις που κάναμε στα παιδιά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- ερωτήματα που αφορούν το κοινωνικό τους προφίλ (εδώ περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν την ηλικία τους, το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων τους, τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα, το θρήσκευμά τους),

- ερωτήματα που επιχειρούν να περιγράψουν την ένταξη των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο (απόψεις τους για το σχολείο και τους/τις συμμαθητές/τριές τους) και,
- ερωτήματα που αφορούν τη (δι)γλωσσική επιλογή και χρήση τους.

Κατά το στάδιο των συνεντεύξεων σε βάθος με τα δίγλωσσα παιδιά, εκτός από τα παραπάνω ερωτήματα, επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, ρωτώντας για τα ενδιαφέροντα, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά και τα όνειρα των παιδιών. Τα ενθαρρύνουμε να μας μιλήσουν αναλυτικότερα για τη σχέση τους με τις δύο πατρίδες και τις δύο γλώσσες τους. Το ερευνητικό αυτό στάδιο πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και αφού κρίναμε ότι είχαμε αποκτήσει την απαραίτητη οικειότητα με τα δίγλωσσα παιδιά, έτσι ώστε να εξασφαλίσουμε, όσο το δυνατόν περισσότερο, ειλικρινείς απαντήσεις από τα παιδιά. Ως εκ τούτου, μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, καταφέραμε να προσεγγίσουμε 10 από τα 19 παιδιά. Αν και έτσι το δείγμα μας περιορίστηκε ακόμη περισσότερο, θεωρούμε ότι η ποσοτική αδυναμία των ερευνητικών μας δεδομένων αντισταθμίζεται από την ποιοτική τους διάσταση, στον βαθμό που αυτά έχουν προκύψει μετά από ουσιαστική επαφή και γνωριμία με τα δίγλωσσα παιδιά κατά τη διάρκεια ενός ολοκληρωμένου σχολικού έτους.

2. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα των παρατηρήσεων και συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σχολικού έτους παρουσιάζονται παρακάτω και χωρίζονται σε αυτά που αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς (2.1), στα δεδομένα από το συνολικό δείγμα των δίγλωσσων παιδιών (19 παιδιά, στο 2.2) και, τέλος, στα αναλυτικότερα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις μας με τα 10 δίγλωσσα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν στο τρίτο ερευνητικό στάδιο (2.3).

2.1 Εκπαιδευτικοί

Μια πρώτη σημαντική παρατήρηση που προέκυψε τόσο από την παρούσα έρευνα, όσο και από προηγούμενη σχετική έρευνα (Tsokalidou, 2005) σε δημοτικά σχολεία της ίδιας περιοχής, αφορά το γεγονός ότι τα παιδιά μη ελληνικής καταγωγής χαρακτηρίζονται ως 'αλλόγλωσσα', αν και η μεγάλη πλειοψηφία τους είτε ήδη γνωρίζουν, είτε μαθαίνουν άμεσα την ελληνική γλώσσα παράλληλα με τη γλώσσα της οικογένειάς τους. Η χρήση του επιθετικού προσδιορισμού 'αλλόγλωσσα' όχι μόνο δεν αντιστοιχεί στη γλωσσική συμπεριφορά και πραγματικότητα των παιδιών με δύο ή περισσότερες γλωσσικές δεξαμενές στη διάθεσή τους και, όπως θα φανεί και από το δείγμα της παρούσας έρευνας, με κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική, αλλά θεωρούμε ότι μπορεί να συντελέσει στην περιθωριοποίησή τους εντός κι εκτός σχολείου.

Σχετικά με το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν γενικές και αφηρημένες. Και οι πέντε δήλωσαν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι θετική αλλά ο χρόνος τους στην τάξη είναι περιορισμένος και δεν μπορούν να την εντάξουν στο πρόγραμμά τους. Φαίνεται, έτσι, ότι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, επικρατεί η αντίληψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, επιπλέον μάθημα για το οποίο θα απαιτούνταν επιπλέον χρόνος στην τάξη. Οι ίδιοι φαίνεται ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με το κύριο περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο αφορά την αλληλεγγύη και την ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα σε

όλα τα παιδιά της τάξης, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους (Δαμανάκης, 2002, Γκόβαρης, 2000). Όπως δήλωσαν οι ίδιοι/ίδιες, δεν έχουν λάβει μέρος σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Στο ερώτημά μας σχετικά με τα ζητήματα που ανακύπτουν από τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στις τάξεις τους, οι πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά ('αλλόγλωσσα' σύμφωνα με τα λεγόμενά τους) έχουν ενταχθεί χωρίς προβλήματα στα σχολεία και τις τάξεις τους.

Από την άλλη μεριά, αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριές τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 παρακάτω, ο οποίος περιλαμβάνει το είδος της δυσκολίας, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, και τη συχνότητα αναφοράς στο κάθε ένα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων:

Πίνακας 2: Προβλήματα δίγλωσσων στην ελληνική γλώσσα

<i>Δυσκολίες στην εκμάθηση της Ελληνικής</i>	<i>Συχνότητα αναφορών</i>
Κατανόηση εννοιών	17
Ορθογραφία	14
Σύνταξη	12
Γραπτός λόγος	11
Προφορικός λόγος	8
Λεξιλόγιο	5

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η κατανόηση εννοιών και η ορθογραφία αποτελούν τις επικρατέστερες 'προβληματικές' περιοχές της εκμάθησης της Ελληνικής από τα μεταναστούποια, ενώ ακολουθούν η σύνταξη και ο γραπτός λόγος. Αντίθετα, τα προβλήματα με τη μικρότερη συχνότητα αναφορών είναι αυτά που αφορούν τον προφορικό λόγο και το λεξιλόγιο. Το γεγονός ότι τα προβλήματα στην κατανόηση εννοιών καταλαμβάνουν την πρώτη θέση στον πίνακα δυσκολιών των δίγλωσσων παιδιών μας παραπέμπει άμεσα στο γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν ενθαρρύνονται να συνδέσουν τις έννοιες που διδάσκονται στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) με τις αντίστοιχες έννοιες της πρώτης τους γλώσσας (Γ1) (Σκούρτου, 2002). Αυτό έχει ως συνέπεια τόσο την ανεπαρκή κατανόηση του περιεχομένου της σχολικής διδασκαλίας, όσο και την απώλεια μιας σημαντικής ευκαιρίας παράλληλης ανάπτυξης των γλωσσών του δίγλωσσου παιδιού. Η 'υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας' (Cummins, 2000), σύμφωνα με την οποία οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου παιδιού έχουν κοινό εννοιολογικό υπόβαθρο και, ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενθαρρύνουν την ενεργοποίηση της πρώτης γλώσσας των παιδιών για να τα βοηθήσουν να ανακαλύψουν τις ανάλογες έννοιες που ήδη κατέχουν στην πρώτη τους γλώσσα, φαίνεται να παραμένει παντελώς άγνωστη και ανενεργή στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου.

Επίσης, το θέμα της ανάπτυξης της διγλωσσίας των παιδιών φαίνεται να μην απασχολεί ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από τη θέση του δείγματός μας στο ερώτημα για τη γλωσσική χρήση που συνιστούν οι ίδιοι στους γονείς μη ελληνικής καταγωγής στο σπίτι. Συγκεκριμένα, τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι προτείνουν στους γονείς να χρησιμοποιούν στο σπίτι με τα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα, ενώ οι υπόλοιποι δύο απέφυγαν να απαντήσουν, λέγοντας ότι δεν τους είχε ζητηθεί κάποια σχετική συμβουλή από μετανάστες γονείς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπάρχουν κάποια πρακτικά

προβλήματα που παρεμποδίζουν τη συνεργασία τους με τους γονείς και τα οποία έχουν να κάνουν με το ωράριο εργασίας των γονέων και την αδυναμία τους να προσέρχονται τακτικά στο σχολείο.

Συνολικά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους δεν παρατηρήσαμε καμία δραστηριότητα στην τάξη με αντικείμενο την -άμεση ή έμμεση- προβολή της άλλης γλώσσας και κουλτούρας των δίγλωσσων παιδιών, με συνέπεια τόσο η πραγματικότητα των δίγλωσσων παιδιών, όσο και η δυνατότητα διαπολιτισμικής ανταλλαγής ανάμεσα στα δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά να απουσιάζουν παντελώς από τη σχολική πραγματικότητα. Εξάλλου, οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές φαίνεται ότι απουσιάζουν τόσο από τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και από τα σχολικά εγχειρίδια εν γένει (Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, 2002).

2.2 Τα δίγλωσσα παιδιά στις επιλεγμένες τάξεις (Δείγμα Α)

Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε στα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν όλα τα δίγλωσσα παιδιά του δείματός μας (19 συνολικά), το οποίο ονομάσαμε Δείγμα Α, και τα οποία έχουν προκύψει από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις μας στις τάξεις.

Κοινωνικό προφίλ των δίγλωσσων παιδιών

Τα δεκαοκτώ από τα δεκαεννέα δίγλωσσα παιδιά των τριών σχολείων είναι αλβανικής καταγωγής, ενώ ένα κατάγεται από τη Βουλγαρία. Όλα τα παιδιά είναι 6-7 ετών. Επτά από τα δεκαεννέα παιδιά δήλωσαν ότι γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ενώ πέντε και τρία παιδιά έχουν 1-3 και 4-6 χρόνια παραμονής στη χώρα, αντίστοιχα. Τρία από τα παιδιά δεν ήξεραν πόσα χρόνια βρίσκονται στην Ελλάδα. Σχετικά με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, βάσει του επαγγέλματος των γονιών τους, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των γονέων των δίγλωσσων παιδιών είναι εργάτες και υπάλληλοι σε καταστήματα, ενώ μόνο ένας πατέρας είναι γιατρός, ένας άλλος αστυνομικός και μία μητέρα δασκάλα. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, επίσης, προκύπτει ότι τρεις από τους πατέρες είναι απόφοιτοι δημοτικού, τέσσερις απόφοιτοι γυμνασίου και τέσσερις λυκείου, ενώ δύο έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση. Από τις μητέρες, μία έχει πανεπιστημιακή μόρφωση, τρεις είναι απόφοιτες δημοτικού, έξι γυμνασίου και τρεις λυκείου. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα παιδιά δεν ήξεραν να απαντήσουν.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα 17 από τα 19 παιδιά δήλωσαν ότι έχουν βαπτιστεί στην Ελλάδα, ενώ μόνο δύο παιδιά ότι δεν είναι χριστιανοί ορθόδοξοι στο θρήσκευμα.

Ένταξη στο ελληνικό σχολείο

Ερωτώμενα για τις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, όλα τα παιδιά απάντησαν πως έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους /τις συμμαθητές/τριες τους και πως οι περισσότεροι φίλοι τους είναι Έλληνες. Επίσης, δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και πως κάνουν πολλή παρέα με τα παιδιά από την Ελλάδα. Από τις παρατηρήσεις μας στις τάξεις των παιδιών φάνηκε ότι γενικά υπήρχε καλό κλίμα και φιλικές σχέσεις ανάμεσα στα δίγλωσσα παιδιά και τους/τις δασκάλους/ες τους, αλλά και σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Τα παιδιά ελληνικής καταγωγής δεν έκαναν αρνητικές δηλώσεις για τα παιδιά των μεταναστών, με την εξαίρεση ενός αγοριού που σε μία περίπτωση δήλωσε για έναν συμμαθητή τους ότι «είναι κακός επειδή είναι Αλβανός».

Φυσικά, δε μπορούμε να είμαστε απόλυτα σίγουροι ότι αυτό αποτελούσε μεμονωμένο περιστατικό, αλλά, παράλληλα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε και το αντίθετο για τις μέρες που δεν πραγματοποιούνταν παρατηρήσεις στις συγκεκριμένες τάξεις.

Γλωσσική επιλογή και χρήση των παιδιών

Όλα τα παιδιά του δείγματός μας μπορούσαν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά με άνεση κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών μας. Με την εξαίρεση ενός, όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι οι γονείς τους γνωρίζουν και χρησιμοποιούν στο σπίτι παράλληλα τη μητρική (δηλ. αλβανικά σε 17 περιπτώσεις και βουλγαρικά σε μία οικογένεια) και την ελληνική γλώσσα, τόσο με τα ίδια, όσο και στις μεταξύ τους επικοινωνίες. Μόνο ένα παιδί είπε ότι οι γονείς του μιλούν μόνο αλβανικά στο σπίτι γιατί δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Με τα αδέρφια τους, τα παιδιά είπαν ότι χρησιμοποιούν είτε και τις δύο γλώσσες, είτε κυρίως τα ελληνικά. Τα αλβανικά υπερέχαν μόνο σε μία περίπτωση όπου το παιδί είχε έναν χρόνο παραμονής στην Ελλάδα.

Ως γλώσσα προτίμησής τους, 12 από τα 19 παιδιά επέλεξαν την Ελληνική και 7 τη μητρική τους γλώσσα. Το γεγονός ότι το δείγμα μας αποτελείται από παιδιά μικρής ηλικίας, η πλειοψηφία των οποίων έχουν ζήσει τα περισσότερα χρόνια τους στην Ελλάδα και φοιτούν σε μονόγλωσσα, ελληνικά δημοτικά σχολεία μπορεί να ερμηνεύσει την κύρια προτίμηση των παιδιών για τα ελληνικά.

Σχετικά με τη γλωσσική (ή διγλωσσική) τους ικανότητα, όλα τα παιδιά θεωρούν ότι γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, ενώ για τη μητρική τους γλώσσα, 10 παιδιά δήλωσαν ότι τη γνωρίζουν πολύ καλά, 6 καλά και 3 μέτρια ή λίγο. Το δεδομένο αυτό δείχνει ότι, τουλάχιστον στην αρχή της σχολικής τους ζωής, τα περισσότερα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής, ακόμη και όταν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν αναπτύξει διγλωσσικές δεξιότητες, στον βαθμό που στην οικογένειά τους χρησιμοποιείται η εθνοτική τους γλώσσα. Ενισχύεται, έτσι, η προηγούμενη θέση μας ότι ο όρος 'αλλόγλωσσα παιδιά' είναι τουλάχιστον ανακριβής. Παράλληλα, η ύπαρξη της διγλωσσικής ικανότητας και χρήσης στα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Α και Β για το συγκεκριμένο δείγμα) σηματοδοτεί ακόμη περισσότερο τις σχολικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, στον βαθμό που το σχολείο μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά είτε προς την τόνωση είτε προς την υποχώρηση της διγλωσσίας που χαρακτηρίζει τα παιδιά στις πρώτες τάξεις της σχολικής τους φοίτησης.

Ειδικότερα για τον γραπτό λόγο, εννέα (9) από τα δεκαεννέα (19) παιδιά δήλωσαν ότι μπορούν να γράψουν και στην άλλη τους γλώσσα, γεγονός που μας εντυπωσιάζει, δεδομένου ότι τα παιδιά του δείγματός μας βρίσκονται μόλις στο στάδιο ανάπτυξης της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Αν και η γνώση τους αυτή μπορεί να περιορίζεται σε κάποια γράμματα στην εθνοτική τους γλώσσα, το γεγονός ότι τα παιδιά δηλώνουν ότι μπορούν να γράψουν σε δύο γλώσσες παραμένει σημαντικό και είναι, τουλάχιστον, ενδεικτικό μιας θετικής προδιάθεσης των παιδιών προς την ανάπτυξη γραμματισμού στις δύο γλώσσες τους.

2.3 Δεδομένα από τις συνεντεύξεις σε βάθος με δίγλωσσα παιδιά (Δείγμα Β)

Όπως προαναφέρθηκε, κατά το τρίτο στάδιο της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήσαμε μια σειρά από συνεντεύξεις σε βάθος με τα δίγλωσσα παιδιά του δείγματός μας. Λόγω έλλειψης χρόνου μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, πραγματοποιήθηκαν δέκα τέτοιες συνεντεύξεις, κατά τις οποίες αναδείχτηκαν τα

ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, οι σχέσεις του με τις δύο του πατρίδες καθώς και η (δι)γλωσσική χρήση του, τα οποία αναλύονται αμέσως παρακάτω. Τα δέκα αυτά δίγλωσσα παιδιά αποτελούν το δείγμα Β της έρευνάς μας και παρακάτω αναλύονται τα σχετικά δεδομένα.

Το προφίλ των δίγλωσσων παιδιών του Β δείγματος

Από τα δέκα παιδιά αλβανικής καταγωγής, τα έξι είναι κορίτσια και τα τέσσερα αγόρια, ηλικίας 6 και 7 χρονών και παρακολουθούν τις τάξεις Α' (6 παιδιά) και Β' (4 παιδιά) σε δύο από τα τέσσερα δημοτικά σχολεία της περιοχής του Βόλου, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνά μας. Η πλειοψηφία των παιδιών, συγκεκριμένα επτά από τα δέκα, έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, δύο (ο Χρήστος και η Βαγγελίτσα)¹ βρίσκονται εδώ τα τελευταία δύο χρόνια και η Νταμιάνα μετανάστευσε/ήρθε στην Ελλάδα με την οικογένειά της πριν από ένα χρόνο. Η πλειοψηφία των γονέων τους εργάζονται ως εργάτες και καθαρίστριες ή πωλήτριες, με την εξαίρεση του Δημήτρη, του οποίου ο πατέρας είναι γιατρός και η μητέρα εργάζεται ως δασκάλα αλβανικών, και της Χριστίνας, της οποίας ο πατέρας είναι αγιογράφος. Όλοι οι γονείς είναι αλβανικής καταγωγής, με την εξαίρεση του πατέρα του Σάκη που είναι Έλληνας. Επίσης, ο πατέρας του Γιάννη, αν και είναι αλβανόφωνος, είναι τσιγγανικής καταγωγής. Έξι από τα δέκα παιδιά έχουν ένα αδερφό (5 παιδιά) ή μία αδερφή (1 παιδί), ενώ τέσσερα από τα παιδιά είναι μοναχοπαίδια. Εφτά παιδιά δήλωσαν ότι έχουν συγγενείς στην Ελλάδα, κυρίως ξαδέλφια και θείους, ενώ έξι από τα δέκα ότι οι πιο κοντινοί τους συγγενείς, δηλ. παππούδες και γιαγιάδες, βρίσκονται στην Αλβανία. Η ύπαρξη παππούδων και γιαγιάδων στην Αλβανία φάνηκε ότι συμβάλλει δραστικά στην επιθυμία των παιδιών να επισκέπτονται τακτικά την άλλη τους πατρίδα, γεγονός που συμβάλλει στην ενδυνάμωση της σχέσης τους και με την κοινοτική ή εθνοτική τους γλώσσα. Εξάλλου, η οικογενειακή συνοχή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας, γενικότερα, όπως και στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας και ταυτότητας στη διασπορά (Clyne, υπό δημοσίευση).

Όλα τα παιδιά μεγαλώνουν με τους γονείς τους, εκτός από τον Σάκη, ο οποίος περνάει το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας του με τους αλβανικής καταγωγής γονείς της μητέρας του, γιατί, όπως μας είπε η δασκάλα του, οι γονείς του είναι χωρισμένοι. Η ίδια δασκάλα σχολίασε θετικά το γεγονός ότι τα μέλη της οικογένειας του Σάκη γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα. Ο ίδιος δήλωσε ότι δεν έχει επισκεφτεί ποτέ στην Αλβανία, έχοντας όλους τους κοντινούς συγγενείς του στην Ελλάδα. Το δείγμα των δέκα παιδιών αλβανικής καταγωγής παρουσιάζεται στον Πίνακα 3. Για κάθε παιδί δίνονται συνοπτικά τα κύρια στοιχεία του προφίλ του, για άμεση αναφορά.

Πίνακας 3: Δέκα δίγλωσσα παιδιά

Σχολείο/Όνομα/ Ηλικία παιδιού	Τάξη/ Αναλογία δίγλωσσων προς μονόγλωσσα παιδιά στην τάξη	Χρόνια παραμονής στην Ελλάδα	Μορφωτικό επίπεδο ή/ και επάγγελμα πατέρα- μητέρας	Σχόλια
ΔΣ1: Χριστίνα 6 ετών	A: 6/14	Γεννήθηκε εδώ	Αγιογράφος-γαζώτρια	
ΔΣ1:Νταμιάνα 7 ετών	A: 6/14	1 χρόνο	Ελαιοχρωματιστής- καθαρίστρια	
ΔΣ1:Μαρία 6 ετών	A: 6/14	Γεννήθηκε εδώ	Πωλητής-οικοκυρά	
ΔΣ1:Βαγγελίτσα	A: 6/14	2 χρόνια	(Ο πατέρας εργάζεται) σε	Είναι το μόνο παιδί

¹ Για κάθε παιδί έχει χρησιμοποιηθεί ένα ψευδώνυμο, αντίστοιχο με το όνομά του (δηλ. χριστιανικό ή αλβανικό, όπως και το πραγματικό όνομα του παιδιού).

7 ετών			σπίτια-(η μητέρα είναι) καθαρίστρια Ηλεκτρολόγος-πωλήτρια	που δήλωσε ότι δεν έχει βαπτιστεί
ΔΣ3:Αργιόλα 7 ετών	B: 4/21	Γεννήθηκε εδώ		
ΔΣ3:Κλώντια 7 ετών	B: 4/21	Γεννήθηκε εδώ	Για τον πατέρα δεν γνωρίζουμε- η μητέρα εργάζεται σε ψαροταβέρνα	
ΔΣ3: Χρήστος 7 ετών	B: 4/21	2 χρόνια	Οικοδόμος-καθαρίστρια	
ΔΣ3: Δημήτρης 7 ετών	B: 4/21	Γεννήθηκε εδώ	Γιατρός-δασκάλα	
ΔΣ4: Γιάννης 7 ετών	A: 3/22	Γεννήθηκε εδώ	Ελαιοχρωματιστής-πωλήτρια	Ο πατέρας του είναι αλβανόφωνος τσιγγάνος
ΔΣ4: Σάκης 6 ετών	A: 3/22	Γεννήθηκε εδώ	Σιδεράς- υπάλληλος σε καφετέρια	Ο πατέρας του είναι Έλληνας και οι γονείς του χωρισμένοι.

Τα ενδιαφέροντα και όνειρα των παιδιών

Σχετικά με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις εξωσχολικές δραστηριότητές τους, τα περισσότερα παιδιά προτιμούν το παιχνίδι, τις βόλτες και τη μουσική. Ειδικότερα, ο Σάκης, που ζει με τη μητέρα και τους γονείς της μητέρας, δήλωσε ότι προτιμάει ως εξωσχολική δραστηριότητα τις βόλτες με τον πατέρα του. Η Κλώντια είπε ότι ασχολείται με τις χειροτεχνίες και η Νταμιάνα με το κουκλοθέατρο. Από τα δέκα παιδιά, η Χριστίνα, η Νταμιάνα, ο Χρήστος κι ο Δημήτρης θέλουν να γίνουν γιατροί, η Μαρία, η Βαγγελίτσα και η Αργιόλα θέλουν να γίνουν δασκάλες και η Κλώντια τραγουδίστρια. Ο Γιάννης κι ο Σάκης είπαν ότι το όνειρό τους είναι να γίνουν μαραγκός και πυροσβέστης, αντίστοιχα.

Η σχέση των παιδιών με τις δύο πατρίδες

Σε ερώτημά μας για το ποια πατρίδα προτιμούν, όλα τα παιδιά, εκτός από δύο, αναφέρθηκαν και στις δύο χώρες, προτού μας εκφράσουν την προτίμησή τους. Ο Σάκης, ο οποίος δεν έχει επισκεφτεί ποτέ την Αλβανία, και ο Γιάννης, ο οποίος έχει πάει μόνο μία φορά στην Αλβανία, δήλωσαν ότι προτιμούν την Ελλάδα και ότι δεν γνωρίζουν την Αλβανία. Η Χριστίνα, η Αργιόλα, η Κλώντια και ο Δημήτρης δήλωσαν ότι προτιμούν την Ελλάδα ως χώρα μόνιμης διαμονής τους, ενώ επιθυμούν να επισκέπτονται την Αλβανία στις διακοπές, και η Νταμιάνα, η Μαρία, η Βαγγελίτσα και ο Χρήστος, αν και αγαπούν και τις δύο χώρες, δήλωσαν ότι προτιμούν την Αλβανία. Εκτός από τη Μαρία, τα τρία παιδιά που προτιμούν την Αλβανία είναι αυτά που βρίσκονται στην Ελλάδα 1-2 χρόνια. Η Μαρία, από την άλλη μεριά, εξήγησε ότι στην Αλβανία περνάει όμορφα στις διακοπές της. Επίσης, ο Χρήστος, η Νταμιάνα και η Βαγγελίτσα εξέφρασαν την έντονη επιθυμία τους να επιστρέψουν στο μέλλον στην Αλβανία, γιατί εκεί βρίσκονται οι κοντινοί τους συγγενείς. Δε μας ξαφνιάζει το γεγονός ότι τα μόνα τρία παιδιά που θα ήθελαν να επιστρέψουν στην Αλβανία είναι αυτά που έχουν τα λιγότερα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα και έχουν ζήσει τα πρώτα τους 5-6 χρόνια στην πρώτη τους πατρίδα. Επίσης, το γεγονός ότι οι παππούδες και γιαγιάδες τους βρίσκονται στην Αλβανία φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά τις προτιμήσεις των παιδιών, όπως δηλώνουν και τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν συγγενείς στην Αλβανία, δηλ. όλα εκτός από τον Σάκη και τον Γιάννη, των οποίων οι γιαγιάδες και οι παππούδες βρίσκονται στον Βόλο.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση των δίγλωσσων παιδιών

Οι παρακάτω απόψεις για τις επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών προέρχονται από τρεις εκπαιδευτικούς από τους οποίους ζητήσαμε να περιγράψουν τα συγκεκριμένα δίγλωσσα παιδιά των τάξεών τους. Σύμφωνα με τις θέσεις των εκπαιδευτικών, έχουμε δύο κατηγορίες δίγλωσσων μαθητών/τριών:

(α) Τα παιδιά που είναι 'άριστοι' ή 'πολύ καλοί μαθητές' (η Χριστίνα, η Μαρία, η Αργιόλα, ο Δημήτρης και ο Σάκης) και

(β) Οι μαθητές/τριες που χαρακτηρίζονται ως 'αρκετά καλοί' ή 'μέτριοι' μαθητές (η Νταμιάνα, η Βαγγελίτσα, η Κλώντια, ο Χρήστος και ο Γιάννης).

Αναλυτικότερα, στην πρώτη κατηγορία, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, τα δίγλωσσα παιδιά 'δεν ξεχωρίζουν' από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους και περιγράφονται ως 'επιμελή', 'υπάκουα', 'συνεργάσιμα', 'ήσυχα' και 'συνεπή'. Όλα τα παιδιά που 'δεν ξεχωρίζουν' έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Οι μέτριοι/ες μαθητές/τριες (δεύτερη κατηγορία) 'προσπαθούν', 'ενδιαφέρονται' και είναι 'αγαπητά', 'συνεπή' και 'υπάκουα'.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όλα τα παιδιά 'έχουν προσαρμοστεί', 'καταβάλλουν προσπάθεια να μάθουν την ελληνική γλώσσα' και δεν αντιμετωπίζουν ρατσιστική συμπεριφορά εις βάρος τους. Ειδικότερα, από τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως 'αρκετά καλά' ή 'μέτρια' (δηλ. η Νταμιάνα, η Βαγγελίτσα, η Κλώντια, ο Χρήστος και ο Γιάννης) τα τρία βρίσκονται στην Ελλάδα για 1 ή 2 χρόνια, ενώ η Κλώντια και ο Γιάννης έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι για τον Γιάννη και την Κλώντια οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι οι γονείς τους συμμετέχουν, ενδιαφέρονται και βοηθούν τα παιδιά τους στην προετοιμασία των μαθημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά γνωρίζουν ή χρησιμοποιούν τα αλβανικά, με την εξαίρεση του Δημήτρη, ο οποίος έχει χαρακτηριστεί ως 'άριστος μαθητής', 'συνεπής' και 'υπάκουος'. Για τον Δημήτρη η εκπαιδευτικός γνώριζε ότι 'αρνείται να μάθει αλβανικά, αν και η μητέρα του διδάσκει αλβανικά'. Πιθανώς, το γεγονός ότι η μητέρα του Δημήτρη είναι, επίσης, δασκάλα έχει συντελέσει σε στενότερες σχέσεις μεταξύ της ίδιας και της δασκάλας του παιδιού και, επομένως, στην καλύτερη γνώση της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού από τη μεριά της εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, σχετικά με την επίδοση των παιδιών που θεωρούνται 'μέτρια' ή 'αρκετά καλά', οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τα εξής για το κάθε ένα:

Νταμιάνα:

'Έχει προβλήματα στην ορθογραφία, ξεχνάει γράμματα και αργεί να γράψει'

'Στη μελέτη, αντιμετωπίζει δυσκολίες στις αφηρημένες έννοιες'

'Στην ανάγνωση είναι πολύ καλή και αρκετά καλή στα μαθηματικά'

Βαγγελίτσα:

'Δυσκολεύεται στην ορθογραφία, την κατανόηση και την ανάγνωση'

'Στα μαθηματικά και στη μελέτη δεν έχει ιδιαίτερα προβλήματα'

Κλώντια:

'Έχει προβλήματα στην ορθογραφία και τη γραμματική'

'Δε μπορεί να μάθει κανόνες'

'Στα μαθηματικά και στη μελέτη είναι αρκετά καλή'

Χρήστος:

'Αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία, στη γραμματική και στις αφηρημένες έννοιες'

Γιάννης:

‘Αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ορθογραφία, ενώ στα μαθηματικά είναι πιο καλός’

Σύμφωνα με την παρούσα, όσο και με προηγούμενες έρευνες (λ.χ. Δαμανάκης, 2003), οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα ιδιαίτερα προβλήματα των δίγλωσσων παιδιών αναφορικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, κυρίως στον γραπτό λόγο, ειδικότερα στην ορθογραφία, και στην κατανόηση εννοιών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι και τα τρία παιδιά με τον λιγότερο χρόνο παραμονής στην Ελλάδα (Νταμιάνα, Βαγγελίτσα και Χρήστος), τα οποία είχαν ήδη αναπτύξει την πρώτη τους γλώσσα πριν έρθουν σε επαφή με την Ελληνική, είχαν προβλήματα κατανόησης (Βαγγελίτσα) και κατανόησης αφηρημένων εννοιών (Νταμιάνα και Χρήστος). Χαρακτηριστικά, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μαθητές τους ‘δεν είχαν ξανακούσει’ κάποιες έννοιες, ενώ το πιθανότερο είναι ότι τα παιδιά μπορεί να γνώριζαν ήδη τις συγκεκριμένες έννοιες στην πρώτη τους γλώσσα. Αυτό μας παραπέμπει στην προτροπή της Σκούρτου (2002) για πρακτικές ενθάρρυνσης της διγλωσσίας και σύνδεσης των γλωσσικών και εννοιολογικών διαστάσεων της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με την πρώτη γλώσσα των παιδιών. Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις ελλείψεις των παιδιών στις γλωσσικές τους αδυναμίες, στην έλλειψη βοήθειας στο σπίτι και στο περιορισμένο ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά για κάποιες δραστηριότητες, ενώ σε καμία περίπτωση δεν αναφέρθηκαν στην πιθανή ανάγκη μεταφοράς εννοιών από τη μητρική γλώσσα των παιδιών.

Γλωσσική επιλογή και χρήση των δίγλωσσων παιδιών

Προσπαθώντας να προσεγγίσουμε καλύτερα τη γλωσσική επιλογή και χρήση των δίγλωσσων παιδιών του δείγματός μας, συζητήσαμε με τα παιδιά την κύρια γλωσσική τους επιλογή και προτίμηση, τη γλωσσική τους ικανότητα στις δύο γλώσσες στον προφορικό και γραπτό λόγο, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν με τους γονείς και τα αδέρφια τους στο σπίτι και τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς τους μεταξύ τους. Οι απαντήσεις των παιδιών στα παραπάνω παρατίθενται στον Πίνακα 4 παρακάτω:

Πίνακας 4: Γλωσσική επιλογή και χρήση δίγλωσσων παιδιών

Όνομα	Κύρια γλωσσική επιλογή/ χρήση παιδιού	Γλωσσική χρήση γονέων μεταξύ τους	Γλωσσική επιλογή/ χρήση με πατέρα	Γλωσσική επιλογή/ χρήση με μητέρα	Γλωσσική χρήση με αδέρφια	Γραπτός λόγος/ Σχόλια
Χριστίνα	Ελληνικά	Αλβανικά	Αλβανικά	Ελλ-Αλβ	-	Μόνο ελληνικά
Νταμιάνα	Ελλ-Αλβ	Αλβανικά	Αλβ-Ελλ	Αλβ-Ελλ	Αλβανικά (έναν αδερφό)	Μόνο ελληνικά
Μαρία	Ελλ-Αλβ	Αλβανικά	Αλβανικά	Αλβ-Ελλ	-	Μόνο ελληνικά
Βαγγελίτσα	Ελληνικά	Αλβανικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Ελληνικά (έναν αδερφό)	Μόνο ελληνικά
Αργιόλα	Ελλ-Αλβ	Αλβανικά	Αλβανικά	Αλβανικά	Ελληνικά (έναν αδερφό)	Μόνο ελληνικά/ Παρακολουθεί μαθήματα αλβανικών σε σχολείο.
Κλώντια	Ελλ-Αλβ	Αλβανικά	Αλβανικά	Αλβανικά	Ελλ-Αλβ	Μόνο ελληνικά

Χρήστος	Αλβ-Ελλ	Αλβανικά	Αλβανικά	Αλβανικά	-	Μόνο ελληνικά
Δημήτρης	Ελληνικά	Αλβανικά	Κυρίως ελληνικά	Κυρίως ελληνικά	Ελληνικά (μία αδερφή)	Μόνο ελληνικά/ Θεωρεί ότι η αδερφή του μιλάει καλύτερα κι ο ίδιος λίγο
Γιάννης	Ελληνικά	Ελληνικά-Αλβανικά	Ελλ-Αλβ	Ελλ-Αλβ	-	Μόνο ελληνικά
Σάκης	Ελληνικά	Ελληνικά	Ελληνικά	Κυρίως Ελληνικά	-	Μόνο ελληνικά

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των παιδιών του συγκεκριμένου δείγματος μπορούν να χαρακτηριστούν δυναμικά δίγλωσσα, στον βαθμό που χρησιμοποιούν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, και τις δύο γλώσσες τους στην καθημερινή τους επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειάς τους. Εξαίρεση φαίνεται ότι αποτελούν ο Σάκης και ο Δημήτρης, οι οποίοι δεν αναφέρουν τα αλβανικά στις γλωσσικές τους χρήσεις και επιλογές, δηλώνουν, όμως, ότι χρησιμοποιούν 'κυρίως' τα ελληνικά με τις οικογένειές τους και ότι γνωρίζουν 'λίγα' αλβανικά. Τα δύο αυτά παιδιά έχουν τη μικρότερη έκθεση στην Αλβανική και μπορούμε να πούμε ότι η διγλωσσία τους είναι ανισοβαρής, με κυρίαρχη την ελληνική γλώσσα, και, μάλλον, παθητική (Παπαπαύλου, 1997). Ενδιαφέρον έχει ότι ενώ ο Σάκης έχει πατέρα Έλληνα και, κατά κάποιο τρόπο, είναι αναμενόμενη η μειωμένη επαφή και γνώση του της αλβανικής γλώσσας, η περίπτωση του Δημήτρη ξεχωρίζει από το γεγονός ότι, παρόλο που η μητέρα του διδάσκει αλβανικά, ο ίδιος φαίνεται να μην επιθυμεί καμία ταύτιση με την Αλβανική. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε και η δασκάλα του Δημήτρη, το παιδί 'αρνείται να μιλήσει στα αλβανικά'. Τα υπόλοιπα παιδιά χαρακτήρισαν την γνώση τους τόσο των ελληνικών, όσο και των αλβανικών (στον προφορικό λόγο μόνο) ως 'πολύ καλή' ή καλή'.

Βάσει της κύριας γλωσσικής τους επιλογής και ταύτισης, έχουμε τα παιδιά που επιλέγουν, κυρίως, τα ελληνικά και αυτά που επιλέγουν και τις δύο γλώσσες. Δεν υπήρχε περίπτωση παιδιού που να επιλέγει κυρίως τα αλβανικά. Στην κατηγορία των παιδιών με κύρια επιλογή την Ελληνική ανήκουν η Χριστίνα, η Βαγγελίτσα, ο Δημήτρης, ο Γιάννης και ο Σάκης. Από τα παραπάνω παιδιά, εντύπωση προκαλεί η Βαγγελίτσα, η οποία είναι βρίσκεται στην Ελλάδα μόνο δύο χρόνια. Η γλωσσική επιλογή της Βαγγελίτσας, σύμφωνα με την οποία επικρατεί η ελληνική γλώσσα, φαίνεται να αντιστοιχεί με τη γλωσσική χρήση των γονέων της, που προτιμούν να επικοινωνούν με την κόρη τους στα ελληνικά στο σπίτι, αν και η μεταξύ τους επικοινωνία πραγματοποιείται στα αλβανικά. Με τη σειρά τους οι γονείς της Βαγγελίτσας, όπως και πολλοί μετανάστες γονείς, συχνά, συμβουλευονται τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τη γλωσσική τους συμπεριφορά στο νέο, ελληνόφωνο περιβάλλον τους. Η -συχνά ελλιπή- χρήση της Ελληνικής στο σπίτι από τους μετανάστες γονείς, μετά την προτροπή των εκπαιδευτικών, εκφράζει την αγωνία τους για την επιτυχή ένταξη των παιδιών τους στο νέο, ελληνόφωνο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον τους. Αντίθετα, η ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μεταναστών/τριών-γονέων για τα πολλαπλά, ακαδημαϊκά και κοινωνικά, πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, και ειδικότερα, της ισοβαρούς, δυναμικής, παιδικής διγλωσσίας (Baker, 2000) φαίνεται ότι είναι ανύπαρκτη.

Ο Σάκης, όπως και ο Δημήτρης, όπως προείπαμε, φαίνεται να ταυτίζεται ελάχιστα με την αλβανική γλώσσα. Κοινό στοιχείο των δύο παιδιών φαίνεται να είναι το επίπεδο γνώσης της Ελληνικής των οικογενειών τους. Ο Σάκης έχει έλληνα πατέρα και στο οικογενειακό περιβάλλον και των δύο υπάρχει πολύ καλή γνώση της κυρίαρχης ελληνικής γλώσσας. Επίσης, το γεγονός ότι οι συγγενείς του Σάκη βρίσκονται στην Ελλάδα φαίνεται να συντελεί στην έλλειψη της ανάγκης της οικογένειάς του να διατηρήσουν την επαφή τους με τη χώρα καταγωγής τους, γεγονός που επηρεάζει, με τη σειρά του, τη γλωσσική επιλογή και συμπεριφορά του ίδιου και της οικογένειάς του. Τα υπόλοιπα δύο παιδιά της κατηγορίας αυτής, η Χριστίνα και ο Γιάννης, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες τους στην επικοινωνία τους με τους γονείς τους.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσουμε τα παιδιά που επιλέγουν και τις δύο γλώσσες τους ως γλώσσες επιλογής και χρήσης τους. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η Νταμιάνα, η Μαρία, η Αργιόλα, η Κλώντια και ο Χρήστος. Από τα παραπάνω παιδιά, τα τρία, η Αργιόλα, η Κλώντια και ο Χρήστος, δήλωσαν ότι στο σπίτι χρησιμοποιείται συστηματικά η αλβανική γλώσσα, είτε στην επικοινωνία των γονιών τους μεταξύ τους, είτε στην επικοινωνία των γονιών τους με τα ίδια τα παιδιά. Στις άλλες δύο περιπτώσεις, δηλ. η Νταμιάνα και η Μαρία, δήλωσαν ότι στην επικοινωνία τους με τους γονείς τους χρησιμοποιείται η Αλβανική παράλληλα με την Ελληνική. Ειδικότερα, η Μαρία δήλωσε ότι με τον πατέρα της μιλάει μόνο στα αλβανικά, ενώ με τη μητέρα της και στις δύο γλώσσες. Η Νταμιάνα, η οποία έχει ένα χρόνο παραμονής στην Ελλάδα, δήλωσε ότι με τους γονείς της χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες, ενώ, κυρίως, τα αλβανικά με τον αδερφό της. Πιθανώς, και στην περίπτωση αυτή, η μικτή γλωσσική χρήση των γονέων της να υποδηλώνει την επιθυμία τους να βοηθήσουν στην καλύτερη ένταξη της Νταμιάνας στο νέο, ελληνόφωνο περιβάλλον.

Σε όλες τις περιπτώσεις, η διγλωσσία των παιδιών αφορά τον προφορικό λόγο και λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του σπιτιού. Μόνο στην περίπτωση της Αργιόλας έχουμε την παράλληλη εκμάθηση της Αλβανικής σε σχολείο, αν και η έμφαση φαίνεται να δίνεται πάλι στην περαιτέρω ανάπτυξη της προφορικής γνώσης της γλώσσας. Η Αργιόλα χαρακτηριστικά δήλωσε ότι ο μεγαλύτερος αδερφός της ξέρει να γράφει και στα αλβανικά.

Από την ανάλυση των δεδομένων μας που αφορούν τη διγλωσσία των παιδιών του δείγματός μας, φαίνεται ότι υπάρχει άμεση αντιστοιχία ανάμεσα στη γλωσσική επιλογή των παιδιών και τη γλωσσική χρήση των γονέων τους στο σπίτι. Επίσης, οι επαφές της κάθε οικογένειας με την χώρα καταγωγής τους και η ύπαρξη στενών συγγενών στην Αλβανία λειτουργούν τονωτικά για την περαιτέρω διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, στις περιπτώσεις όπου οι γονείς μειώνουν τη χρήση της πρώτης τους γλώσσας στο σπίτι, αυτό φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της προτροπής των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους οποίους η χρήση της Αλβανικής στο σπίτι λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την εκμάθηση της Ελληνικής.

3. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που μπορούμε να εξάγουμε από την έρευνά μας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου αφορούν, αφενός στις στάσεις των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, στη δίγλωσση πραγματικότητα των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής του δείγματός μας. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα θέματα που αφορούν τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να είναι πολύ περιορισμένη και οι καθημερινές τους πρακτικές τέτοιες, ώστε η διγλωσσία των παιδιών παραμένει αφανής. Όπως χαρακτηριστικά γράφει η Σκούρτου (2002), ακόμη και όταν οι άλλες

γλώσσες των παιδιών είναι απύσυχες από την τάξη, αυτές είναι παρούσες στη μάθηση που πραγματοποιείται από τα ίδια τα παιδιά, των οποίων η πραγματικότητα, περισσότερο ή λιγότερο, συντίθεται από την παράλληλη χρήση δύο γλωσσικών κωδίκων, ο κάθε ένας από τους οποίους εκφράζει και την ιδιαίτερη σχέση του κάθε παιδιού με την κάθε πατρίδα του.

Επίσης, οι στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν, με τη σειρά τους, τη γλωσσική συμπεριφορά των οικογενειών των παιδιών, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται, αντίστοιχα, η μορφή και η δυναμική της παιδικής διγλωσσίας, δεδομένου ότι, τουλάχιστον προς το παρόν, οι δυνατότητες οργανωμένων πρωτοβουλιών, δηλ. κοινοτικά ή δίγλωσσα σχολεία, για τη διατήρηση και περαιτέρω ανάπτυξη των εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα παραμένουν σχεδόν ανύπαρκτες.

Ειδικότερα για τα παιδιά που αναπτύσσουν διαδοχική διγλωσσία, έχοντας ήδη αναπτύξει ένα σύστημα εννοιών στην πρώτη τους γλώσσα, θεωρούμε ότι η δυνατότητα μεταφοράς γνώσης από την πρώτη τους γλώσσα (τα αλβανικά, στην περίπτωση μας) στην Ελληνική ως δεύτερη μπορεί να περιορίσει τη δηλωμένη, κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, αδυναμία των δίγλωσσων παιδιών να κατανοήσουν τις έννοιες και τους κανόνες που καλούνται να κατακτήσουν στα ελληνικά.

Επιπλέον, η ανάγκη για τη διατήρηση και παράλληλη ανάπτυξη της γλώσσας καταγωγής των δίγλωσσων παιδιών γίνεται ακόμη πιο επιτακτική, αν λάβουμε υπόψη τη θέση ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου παιδιού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική του επιτυχία (Cummins, 2000), ενώ η επάρκεια που αποκτά ένα δίγλωσσο παιδί στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το βαθμό επάρκειας στη μητρική του γλώσσα (Δαμανάκης, 1987).

Σχετικά με τη διγλωσσία των παιδιών του δείγματός μας, τα περισσότερα παιδιά του δείγματός μας μπορούν να χαρακτηριστούν ως δυναμικά δίγλωσσα, με την πλειοψηφία να έχουν ως κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική, ενώ η διγλωσσία τους είναι ταυτόχρονη στις περισσότερες περιπτώσεις όπου τα παιδιά γεννήθηκαν στην Ελλάδα, και διαδοχική στις τρεις περιπτώσεις όπου τα παιδιά έχουν 1-2 χρόνια παραμονής στη χώρα. Στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά μπορούν να χαρακτηριστούν παθητικά δίγλωσσα (όπως ο Σάκης και ο Δημήτρης του δείγματός μας) φαίνεται ότι η επαφή των παιδιών με την εθνοτική τους γλώσσα είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Αξίζει να σημειώσουμε ότι σε εννέα από τις δεκαεννέα συνολικά περιπτώσεις που συναντήσαμε, τα παιδιά δήλωσαν ότι μπορούν να γράψουν και στα αλβανικά, γεγονός που σημαίνει ότι τουλάχιστον έχουν θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση του γραπτού λόγου στη γλώσσα καταγωγής τους.

Ως εκ τούτου, στον βαθμό που η διγλωσσία των παιδιών, είτε αυτή είναι ταυτόχρονη ή διαδοχική, είτε δυναμική ή παθητική, αποτελεί πραγματικότητα για τα παιδιά των μεταναστών/τριών που φοιτούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, θεωρούμε ότι η ανάγκη της παρουσίας της και στην τάξη είναι επιτακτική, μέσα από πρακτικές ενίσχυσης της παιδικής διγλωσσίας (ενδεικτικά, για το θέμα της προβολής της διγλωσσίας στην τάξη βλ. Τσοκαλίδου, 2004, για άλλες στρατηγικές υποβοήθησης για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης βλ. Χατζηδάκη, 2000). Η ουσιαστική γνωριμία των εκπαιδευτικών με τα δίγλωσσα παιδιά της τάξης τους προαπαιτεί την καλύτερη γνωριμία των πρώτων με τις οικογένειες και τις γλωσσικές επιλογές και χρήσεις των παιδιών εντός και εκτός σχολείου.

Όπως προκύπτει και από έρευνες μεγαλύτερης έκτασης στο διεθνή χώρο (Benson, 2002), η ενθάρρυνση της διγλωσσίας των παιδιών συμβάλλει, ανάμεσα στα άλλα, στην καλύτερη σύνδεση του σχολείου με τις δίγλωσσες οικογένειες και κοινότητες στις οποίες ζουν τα παιδιά, στην τόνωση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των

δίγλωσσων, αλλά και στην ενθάρρυνση της γλωσσομάθειας και του περιορισμού των πιθανών προκαταλήψεων όλων των παιδιών της τάξης (Baker, 2000).

Με δεδομένα, λοιπόν, συγκεκριμένα επικοινωνιακά και κοινωνικά πλεονεκτήματα της δίγλωσσας, αλλά και το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία του ερευνητικού μας δείγματος αποτελείται από δυναμικά δίγλωσσα παιδιά, τα οποία είναι είτε 'άριστοι' είτε 'αρκετά καλοί μαθητές', ανήκοντας ταυτόχρονα σε δύο κόσμους, χώρες και γλώσσες, καλούμε τους/τις εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν την 'αφανή δίγλωσσία' των παιδιών σε εμφανές πλεονέκτημα για όλη την τάξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ. (2000) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2002) Στάσεις επιπολιτισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*. Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 45-56.
- Clyne, M. (υπό δημοσίευση) Τα ελληνικά στην Αυστραλία. Στο: Τσοκαλίδου, Ρ. & Παπαρούση, Μ. (επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά: γλώσσα και λογοτεχνία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1987) *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002) Εισαγωγή του επιμελητή έκδοσης. *Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*. Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 7-9.
- Δαμανάκης, Μ. (2003) *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαπαύλου, Α. (1997) Ψυχογλωσσολογικές διαστάσεις της δίγλωσσας. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Θέματα Δίγλωσσας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, νήσος, 35-50.
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*. Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 12-22.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004) *Το πρώτο μου βιβλίο για τη δίγλωσσία*. Θεσσαλονίκη, Μπαρμπουνάκης.
- Χατζηδάκη, Α. (2000) Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις 'κανονικές' τάξεις. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Τετράδια Νάξου: Δίγλωσσία*, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 73-89.

Ξενόγλωσση

- Baker, C. (2000) *The care and education of young bilinguals*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Benson, J. C. (2002) Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 6, 303-317.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ozolins, U. & Clyne, M. (2001) Immigration and language policy in Australia. Στο: Extra, G. & Gorter, D. (eds.) *The other languages of Europe*. Clevedon, Multilingual Matters, 371-390.
- Tsokalidou, R. (2005) Raising bilingual awareness in Greek primary schools, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 1, 48-61.

* Άρθρο δημοσιευμένο στο περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής (Δίγλωσσοι Μαθητές στα ελληνικά Σχολεία: Διδακτικές Προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα)*, Θεματικό τεύχος 2005