



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

Διπλωματική εργασία

«Ανάμεσα σε δύο γλώσσες»:
Γλωσσικές αντιλήψεις και πρακτικές γονέων και παιδιών της
κινεζικής κοινότητας στην Αθήνα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Μαρία Κριεζή

Αριθμός Μητρώου

212013

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρία Ιακώβου

ΑΘΗΝΑ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς τη συμβολή και την υποστήριξη των ατόμων που ενεπλάκησαν άμεσα και έμμεσα σε αυτή.

Ένα μεγάλο *ευχαριστώ* οφείλω πρωτίστως στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Ιακώβου Μαρία, η οποία αγκάλιασε εξ' αρχής με απόλυτο ενδιαφέρον το εγχείρημα αυτό, εμπιστεύτηκε και ενθάρρυνε την προσπάθειά μου. Χάρη στην πολύτιμη επιστημονική της καθοδήγηση, τις επικοινωνιακές συζητήσεις μας και τα ουσιαστικά της σχόλια η παρούσα εργασία έλαβε την τελική της μορφή. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα ακόμα να εκφράσω στις καθηγήτριες κυρία Ασκούνη Νέλλη και κυρία Ανδρούσου Αλεξάνδρα για τις εύστοχες παρατηρήσεις και τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Φυσικά, η μελέτη αυτή δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί δίχως τις δέκα οικογένειες που δέχθηκαν να συμμετάσχουν. Νιώθω απέραντη *ευγνωμοσύνη* στους ανθρώπους αυτούς που μου επέτρεψαν να μπω στον κόσμο τους, ανοίγοντας το σπίτι ή τον χώρο εργασίας τους, με εμπιστεύτηκαν και μοιράστηκαν μαζί μου τις απόψεις, τους προβληματισμούς και τις αγωνίες τους. Η καλή τους διάθεση, το ενδιαφέρον και η φιλοξενία τους έκαναν την εμπειρία της έρευνας μοναδική...

Ιδιαίτερα *ευχαριστώ* τον διευθυντή – πρώτα απ' όλα Δάσκαλο – Φίλιππο Κέγκο, ο οποίος ήταν διακριτικά παρών σε όλη την προσπάθεια, έτοιμος να ακούσει, να κατανοήσει, να βοηθήσει... Νιώθω μεγάλη χαρά και τιμή που είμαι μέλος της σχολικής αυτής οικογένειας.

Ακόμα, μέσα σε αυτό το διετές «ταξίδι» των μεταπτυχιακών σπουδών είχα την τύχη να γνωρίσω τη Μάρθα και τον Βαγγέλη, τους οποίους και ευχαριστώ για όλα όσα μοιραστήκαμε στην πορεία τούτη.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους «σημαντικούς» μου «άλλους» τις στενές μου φίλες, τον Γιώργο και την οικογένειά μου που στάθηκαν στο πλάι μου με υπομονή και κατανόηση, στηρίζοντάς με καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία θέτει στο επίκεντρο τις γλωσσικές αντιλήψεις και πρακτικές δέκα οικογενειών μεταναστών/τριών από την κινεζική κοινότητα της Αθήνας στην ευρύτερη περιοχή του Μεταξουργείου. Εκκινώντας θεωρητικά από το πεδίο της δι-/πολυγλωσσίας και της γλωσσικής επαφής, σκοπός της μελέτης είναι να αναδείξει το γλωσσικό ρεπερτόριο Κινέζων γονέων και των παιδιών τους, δίνοντας έμφαση στις στάσεις τους απέναντι στην επίσημη κινεζική (μανδαρινική) και την ελληνική γλώσσα. Οι αντιλήψεις των προσώπων μελετώνται μέσα από ποιοτική έρευνα και βασικά μεθοδολογικά εργαλεία το γλωσσικό πορτρέτο (language portrait) και την ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν έντεκα γονείς μαζί με το παιδί τους το οποίο διδάσκεται την ελληνική και την κινεζική γλώσσα, στο τυπικό και το κοινοτικό Σχολείο αντίστοιχα. Αναφορικά με το τελευταίο, επιπλέον πληροφορίες παρήχθησαν μέσα από συνέντευξη με την υπεύθυνη του «*Συλλόγου διάδοσης της γλώσσας και του πολιτισμού της Κίνας στην Ελλάδα*». Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει την αφοσίωση των συμμετεχόντων/ουσών στη γλώσσα καταγωγής τους για λόγους που σχετίζονται με την επικύρωση της εθνοτικής τους ταυτότητας, τη διατήρηση της οικογενειακής και κοινοτικής συνοχής και την παροχή εφοδίων για την επαγγελματική τους πορεία. Παρότι είναι η επιθυμητή η ισορροπία των επιπέδων κατάρτησης της κινεζικής και της ελληνικής γλώσσας, η έντονη κινεζική συνάθροιση, η φοίτηση στο κοινοτικό σχολείο και η ενασχόληση με κινεζικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης (WeChat, Douyin) ενδυναμώνουν τη γλώσσα καταγωγής. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την εξασθένιση των τοπικών διαλέκτων στις κινεζικές οικογένειες, δίνοντας επιπλέον χώρο στην επίσημη μανδαρινική. Η ευχέρεια στην ελληνική έχει σημασία για την επιβίωση και την επαγγελματική/οικονομική ανέλιξη στον τόπο εγκατάστασης, ωστόσο διαφαίνεται μια κριτική στάση προς την πλειονοτική γλώσσα, εξαίροντας τη δυσκολία εκμάθησης και την περιορισμένη χρήση της εκτός Ελλάδος συγκρινόμενη με την αγγλική.

Λέξεις – κλειδιά: διγλωσσία, γλώσσες καταγωγής, πλειονοτική γλώσσα, γλωσσική διατήρηση, Κίνα, κινεζική κοινότητα, κοινοτικό σχολείο, γλωσσικό πορτρέτο, μανδαρινική γλώσσα, ελληνική γλώσσα.

Abstract

This study focuses on the linguistic perceptions, as well as the practices of ten immigrant families from the Chinese community of Athens in the wider area of Metaxourgeio. With theoretical framework the field of bi-/multilingualism and language contact, the study aims to highlight the linguistic repertoire of Chinese parents and their children, with emphasis on their attitudes towards the official Chinese (Mandarin) and Greek language. The participants' perceptions were studied through qualitative research, by using as methodological tools language portraits and semi-structured interviews. Eleven parents participated in the research project, along with their child who is taught Greek and Chinese, in the standard and the community school respectively. Regarding the latter, further knowledge has been obtained through an interview with the manager of the "Association for the Promotion of Chinese Language and Culture in Greece". The analysis of the results highlights the participants' commitment to their heritage language for reasons related to the validation of their ethnic identity, the maintenance of family and community cohesion and the provision of career opportunities. Although the balance between Chinese and Greek language proficiency levels is desirable, strong Chinese gathering, community school attendance and engagement in Chinese social media (WeChat, Douyin) seem to reinforce the heritage language. In addition, the research findings support the fading of local dialects in Chinese families, giving more space to practicing official Mandarin. Fluency in Greek is important for survival and professional/economic advancement in the place of settlement. However, the findings suggest a critical attitude towards the majority language, as the participants point out the difficulty of learning and the limited use of Greek when compared to English.

Keywords: bilingualism, heritage languages, majority language, language maintenance, China, Chinese community, community school, language portrait, Mandarin, Greek.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Εισαγωγή.....	6
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	9
Κεφάλαιο 1: Θεωρητική πλαισίωση	9
1.1 Ατομική & Κοινωνική διγλωσσία	9
1.2 Μερικά ζητήματα ορολογίας	11
1.2.1 Δίπολα όρων που συναντώνται.....	11
1.2.2 Γλώσσες καταγωγής	13
1.3 Γλώσσες σε επαφή: Γλωσσική Διατήρηση και Γλωσσική Μετατόπιση	17
1.3.1 Παράγοντες που ευνοούν τη ΓΔ ή τη ΓΜ.....	23
1.3.2 Πρακτικές και δράσεις που συντελούν στη ΓΔ.....	26
Κεφάλαιο 2: Επισκόπηση ερευνών για τη διατήρηση ή τη μετατόπιση της κινεζικής γλώσσας	30
2.1 Η Κινεζική ως γλώσσα καταγωγής.....	31
2.2 Στάσεις ως προς τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής	33
2.3 Δράσεις στο πλαίσιο της οικογένειας	42
2.3.1 Πρακτικές που στηρίζουν τη γλώσσα καταγωγής.....	42
2.3.2 Πρακτικές που στηρίζουν την πλειονοτική γλώσσα	46
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	51
Κεφάλαιο 3: Η ταυτότητα της έρευνας.....	51
3.1 Σκοπός και Ερωτήματα της Έρευνας	51
3.2 Πλαίσιο διεξαγωγής έρευνας	52
Κεφάλαιο 4: Οι μεθοδολογικές επιλογές	69
4.1 Ερευνητική μέθοδος.....	69
4.2 Ο ρόλος της ερευνήτριας	71
4.3 Εργαλεία παραγωγής δεδομένων	73
4.4 Ζητήματα δεοντολογίας.....	77
4.5 Κριτήρια ελέγχου ποιότητας.....	79
4.6 Δυσκολίες και περιορισμοί έρευνας	81
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα Ανάλυσης	84

5.1	Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στην κινεζική και την ελληνική γλώσσα	85
5.1.1	Η σημασία εκμάθησης της γλώσσας καταγωγής	86
5.1.2	Οι τομείς χρήσης (domains) της γλώσσας καταγωγής.....	88
5.1.3	Στάσεις των παιδιών προς την ελληνική γλώσσα	92
5.1.4	Τομείς χρήσης της ελληνικής γλώσσας	95
5.2	Οι στάσεις των γονέων απέναντι στην κινεζική και την ελληνική γλώσσα.....	97
5.2.1	Η σημασία εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας καταγωγής	99
5.2.2	Η ανάγκη κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας.....	101
5.2.3	Προσδοκίες για τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών και πρακτικές υποστήριξης των γλωσσών.....	106
5.3	Οι τάσεις στους κόλπους των οικογενειών.....	112
	Συζήτηση – Συμπεράσματα	116
	Βιβλιογραφικές αναφορές	124
	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	124
	Ελληνόγλωσση.....	129

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία σηματοδοτεί το κλείσιμο μιας χρήσιμης και πολύ ενδιαφέρουσας πορείας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα». Αφορμή τόσο της συμμετοχής σε αυτό όσο και του ερευνητικού προβληματισμού αποτέλεσε η διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις Σχολείων στο κέντρο της Αθήνας. Ιδιαίτερα η παρατήρηση της δι-/πολυγλωσσικής εξέλιξης μαθητών και μαθητριών κινεζικής καταγωγής αλλά και οι προσδοκίες των γονέων τους κινητοποίησε την ενασχόληση με το ζήτημα της γλωσσικής επαφής σε μεταναστευτικές οικογένειες από τη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας.

Η συνύπαρξη των γλωσσών αποτελεί τον κανόνα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και οι δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ του επίσημου γλωσσικού κώδικα κάθε κράτους και των ιδιαίτερων γλωσσών των κατοίκων του συχνά χαρακτηρίζονται από ανισότητα (Χατζηδάκη, 2020). Οι χώροι της Γλωσσολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης είναι μερικοί μόνο από αυτούς που επιχειρούν να προσεγγίσουν τη δι-/πολυγλωσσία σε επίπεδο ατόμου και κοινωνίας και τις συνήθειες εκβάσεις της επαφής των γλωσσών, τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής διαγενεακά, τη μετακίνησή της προς την «κυρίαρχη» γλώσσα ή στις περιπτώσεις που αυτό συμβαίνει την αντίστροφη πορεία. Η διερεύνηση αυτών των φαινομένων εκκινεί επίσημα τη δεκαετία του 1960 με τη συμβολή του Αμερικανού γλωσσολόγου Joshua Fishman, ωστόσο ψήγματα της εντοπίζονται και νωρίτερα (Fishman, 1964· Pauwels, 2016). Το σίγουρο είναι πως το ενδιαφέρον της διεθνούς ερευνητικής κοινότητας παραμένει ακμαίο σε κάτι που άπτεται των γλωσσικών δικαιωμάτων μετακινούμενων και μη πληθυσμών, αποτελώντας συχνά πηγή διακρίσεων και απειλώντας σε περιπτώσεις τη γλωσσική πολυμορφία.

Η διερεύνηση της γλωσσικής συμπεριφοράς Κινέζων στη διασπορά, καθώς και η ανίχνευση των φαινομένων γλωσσικής επαφής έχει τεθεί στο προσκήνιο κατά τα τελευταία χρόνια και διεξάγεται ως επί το πλείστον από ομοεθνείς ερευνητές/τριες. Τα στοιχεία τα οποία είναι διαθέσιμα προέρχονται από μελέτες σχετικές με τη διατήρηση ή/και τη μετατόπιση της κινεζικής γλώσσας, κατά βάση της επίσημης μανδαρινικής, και των διαλέκτων όταν συνυπάρχουν με την αγγλική γλώσσα. Τα δεδομένα συχνά αποκαλύπτουν μια αμφιθυμία απέναντι στις δύο γλώσσες, η οποία εκφράζεται κυρίως

από τη δεύτερη γενιά μεταναστών/τριών η οποία προοδεύει στο αγγλόφωνο εκπαιδευτικό σύστημα (Zhang, 2008). Υπάρχουν όμως και ισχυρές ενδείξεις που συνηγορούν υπέρ της αφοσίωσης στη γλώσσα καταγωγής και φανερώνουν την προτίμησή της σε μια ποικιλία επικοινωνιακών περιστάσεων (Li, 2023). Πρακτικές όπως η φοίτηση σε κοινοτικά σχολεία αποσκοπώντας στη διδασκαλία της κινεζικής γλώσσας και πολιτισμού, η παροχή και επεξεργασία υλικού γραμματισμού ή η διατήρηση ενεργών επαφών με την πατρίδα βοηθούν τη γλώσσα να συνεχίζεται και να αναζωογονείται (Curd-Christiansen, 2009; Zhang & Slaughter-Defoe, 2009). Από την άλλη, οι προσδοκίες για κοινωνική ανέλιξη και επιτυχία στον νέο τόπο εγκατάστασης ωθούν στην ενίσχυση της πλειονοτικής γλώσσας με μια σειρά από τρόπους, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Σε κάθε περίπτωση όμως, πρόκειται για μια γλωσσική κοινότητα η οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μοιάζει αρκετά συνειδητοποιημένη σε ό,τι έχει να κάνει με τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής.

Η Ελλάδα αποτέλεσε πόλο έλξης για μετανάστες/τριες από την Κίνα μετά το 2000, ενώ στα μέσα της δεκαετίας άρχισε να διαμορφώνεται κινεζική κοινότητα κατά τα πρότυπα άλλων στις Η.Π.Α. και το Ηνωμένο Βασίλειο. Οι γλωσσικές τους βιογραφίες αλλά και η εκπαιδευτική πορεία των Κινέζων μαθητών και μαθητριών δεν έχουν απασχολήσει την ελληνική ερευνητική κοινότητα. Συνεπώς, το παρόν εγχείρημα φιλοδοξεί να καλύψει το κενό που εντοπίζεται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία φωτίζοντας τις στάσεις που έχουν Κινέζοι γονείς και τα παιδιά τους απέναντι στις γλώσσες της ζωής τους. Μέσα από αυτό σκιαγραφείται ο ρόλος της ισχυρής εθνικής συνάθροισης που τοποθετείται γεωγραφικά στην περιοχή του Μεταξουργείου αλλά και η σημασία του κοινοτικού σχολείου στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι/ες οι μαθητές/τριες και παρακολουθούν σε καθημερινή βάση μετά τη λήξη του πρωινού, ελληνικού σχολείου.

Η εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης εκκινώντας από την ατομική και κοινωνική δι-/πολυγλωσσία και το ζήτημα της επαφής των γλωσσών. Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η επεξεργασία βασικών εννοιών και όρων που πλαισιώνουν τη μελέτη, όπως οι γλώσσες καταγωγής και οι δύο εκβάσεις της γλωσσικής επαφής που θα απασχολήσουν την υπό διερεύνηση κοινότητα, αυτή της γλωσσικής διατήρησης και της μετατόπισης. Εν συνεχεία, στο *δεύτερο κεφάλαιο*, στο επίκεντρο τίθενται έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τη διατήρηση ή τη μετατόπιση της γλώσσας καταγωγής

μεταναστευτικών πληθυσμών από την Κίνα, εστιασμένες στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς και τις δράσεις τις οποίες αναλαμβάνουν υπέρ της κινεζικής ή/και της πλειονοτικής γλώσσας.

Το δεύτερο μέρος αφορά στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Στο *τρίτο κεφάλαιο*, παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας και το πλαίσιο διεξαγωγής της. Τα εθνογραφικά χαρακτηριστικά της παρούσας μελέτης κάνουν αναγκαία στο σημείο αυτό την περιγραφή της κινεζικής κοινότητας και του κοινοτικού σχολείου, καθώς επίσης και τη σκιαγράφιση των προφίλ των συμμετεχουσών οικογενειών. Στο *τέταρτο κεφάλαιο* αναλύονται οι μεθοδολογικές επιλογές του εγχειρήματος, γίνεται μνεία στον ιδιάζοντα ρόλο της ερευνήτριας και στις δυσκολίες που κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε. Στο *πέμπτο κεφάλαιο* ακολουθεί η ανάλυση των συνεντεύξεων που παραχώρησαν οι οικογένειες. Επιχειρείται να διαλευκανθεί η σχέση τους με τις προεξάρχουσες γλώσσες της ζωής τους, την κινεζική και την ελληνική, εξετάζοντας τόσο τους παράγοντες που ωθούν στην ενίσχυση αυτών όσο και τις ιδιαίτερες πρακτικές που ακολουθούν.

Το πόνημα αυτό ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των δεδομένων που παρήχθησαν με τη αυτά αντίστοιχων διεθνών ερευνών, ώστε να προβούμε σε συμπεράσματα και προτάσεις.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Θεωρητική πλαισίωση

1.1 Ατομική & Κοινωνική διγλωσσία

Όταν γίνεται λόγος για τη γνώση ή τη χρήση περισσότερων από μίας γλωσσών σε επίπεδο ατόμου ή κοινωνίας στη βιβλιογραφία ο όρος *διγλωσσία* εναλλάσσεται με την *πολυγλωσσία*. Πρόκειται για μια έννοια πολυσχιδή, μη ευκόλως και σαφώς προσδιοριζόμενη, η οποία ακριβώς επειδή προσεγγίζεται από ποικίλους επιστημονικούς χώρους, την Ψυχολογία και Ψυχολογολογία, την Κοινωνιολογία, τη Γλωσσολογία, την Κοινωνιογλωσσολογία, την Παιδαγωγική, επιδέχεται κάθε φορά και μια ποικιλία ορισμών (Σελλά-Μάζη, 2016). Ωστόσο, εκκινώντας τη συζήτηση για τη διγλωσσία/πολυγλωσσία είναι αναγκαίο να διακρίνουμε τις ατομικές και κοινωνικές διαστάσεις που αυτή λαμβάνει ανάλογα με το πού τίθεται το κέντρο βάρους. Οι όροι που έχουν καθιερωθεί για τον διαχωρισμό αυτό είναι η *ατομική διγλωσσία (bilingualism)* ή *ατομική πολυγλωσσία (plurilingualism)*, η οποία αναφέρεται στη διγλωσσία/πολυγλωσσία ως προσωπικό κτήμα και η *κοινωνική διγλωσσία/διμορφία (diglossia)* ή *κοινωνική πολυγλωσσία (multilingualism)*, που αποτελεί ένα ομαδικό βίωμα με τη διγλωσσία να εντοπίζεται συνολικά στο πλαίσιο της κοινωνίας (Baker, 2001). Οι δύο προαναφερθείσες εκφάνσεις της διγλωσσίας δεν λειτουργούν ανεξάρτητα, αντιθέτως υπάρχουν συνδέσεις και επιρροές, όπως συμβαίνει λόγου χάρη στις περιπτώσεις που θα μας απασχολήσουν της γλωσσικής διατήρησης και μετατόπισης, όταν οι στάσεις και οι επιλογές των ατόμων αντανακλώνται στο επίπεδο της κοινωνικής ομάδας.

Η ατομική διγλωσσία αποτελεί έννοια πολυδιάστατη με συνέπεια να έχει δεχθεί πληθώρα ορισμών κινούμενων σε ένα φάσμα άλλοτε ευρέων –*μινιμαλιστικών* – συμπεριλαμβάνοντας για παράδειγμα άτομα που έχουν την ελάχιστη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα, άλλοτε στενών –*μαξιμαλιστικών* – σαν τον κλασσικό ορισμό του Bloomfield (όπως αναφέρεται στο Baker, 2001) που επισημαίνει την κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο φυσικού ομιλητή/φυσικής ομιλήτριας. Ο προσδιορισμός των ατόμων ως δίγλωσσων ή μη αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα ή κατά Baker (2001, σ. 59) «άπιαστο όνειρο» και χρειάζεται να εξετάζονται επιμέρους παράμετροι όπως οι διγλωσσικές δεξιότητες, προσληπτικές και παραγωγικές, η

ευχέρεια και η χρήση της καθημιάς (ό.π.). Στο ευρετήριο όρων και εννοιών-κλειδιών στη δίγλωσση εκπαίδευση που έχουν καταρτίσει οι Skutnabb-Kangas και McCarty περιλαμβάνουν στην ατομική δίγλωσσία/πολυγλωσσία «την επάρκεια και τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο», σημειώνοντας ακόμη ότι «ο όρος δεν υποδηλώνει πάντα εξίσου υψηλό επίπεδο επάρκειας σε όλες τις σχετικές γλώσσες» (2006, σ. 2). Όταν η πολυγλωσσία εξετάζεται ως ατομικό φαινόμενο μερικά σημαντικά ζητήματα που ενδιαφέρουν είναι οι τρόποι κατάκτησης των γλωσσών εκκινώντας από την παιδική ηλικία ή οι χρήσεις αυτών στην ομιλία, τη γραφή και τις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες (Sridhar, 2009).

Όταν το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στη μελέτη των γλωσσών στα πλαίσια της κοινωνίας τότε γίνεται λόγος για την κοινωνική δίγλωσσία/πολυγλωσσία (Diglossia). Ως κοινωνικό φαινόμενο απασχολούν οι θεσμικές του διαστάσεις, το κύρος και οι ρόλοι των γλωσσών, οι στάσεις απέναντι σε αυτές, οι λειτουργίες και οι χρήσεις τους σε ποικίλες περιστάσεις και πλαίσια από την εκάστοτε γλωσσική κοινότητα, σχετιζόμενες με κοινωνικές παραμέτρους όπως την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, το φύλο, τη θρησκεία (Baker, 2001· Sridhar, 2009). Το πεδίο για τη μελέτη της δίγλωσσίας ως κοινωνικό φαινόμενο άνοιξε ο Ferguson, περιγράφοντας τη συνύπαρξη δύο ποικιλιών (διαλέκτων) της ίδιας όμως γλώσσας σε μια κοινωνία, εκ των οποίων η μία (Υψηλή) καθιερώνεται και χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και χώρους, ενώ η άλλη (Χαμηλή) είναι περισσότερο καθομιλουμένη, όπως για παράδειγμα με την καθαρεύουσα και τη δημοτική ελληνική. Ο Fishman επεκτείνοντας το έργο του προκατόχου του κάνει λόγο για την εξειδίκευση δύο ή περισσότερων γλωσσών στα πλαίσια μια κοινότητας και εξετάζει την κοινωνική δίγλωσσία παράλληλα με την ατομική (Fishman, 1967). Οι Skutnabb-Kangas και McCarty (2006, σ. 6) ορίζουν την κοινωνική δι-/πολυγλωσσία ως την «ευρεία χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών σε μια κοινότητα ή ένα κράτος, χωρίς να προϋποτίθεται η επίσημη θέση τους»

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε εναλλάξ τη *δίγλωσσία* και *πολυγλωσσία* για να αποτυπώσουμε το πολυσχιδές γλωσσικό προφίλ του πληθυσμού που μας ενδιαφέρει και τις στάσεις τους απέναντι στις γλώσσες της ζωής τους. Όπως θα εξετάσουμε και στη συνέχεια μετανάστες/τριες με κινεζική καταγωγή έρχονται σε επαφή κατά βάση με περισσότερες από δύο γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων συνήθως της γλώσσας του κράτους εγκατάστασης, της επίσημης μανδαρινικής και τουλάχιστον

μίας διαλέκτου. Κατά συνέπεια, στη συζήτηση για τα γλωσσικά τους προφίλ συναντάμε την πολυγλωσσία τους, η οποία «αποτελεί κατάσταση και πλαίσιο επικοινωνίας, όταν περισσότερες από δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή, όταν τα μέλη μίας ομάδας ή μίας κοινωνίας επικοινωνούν σε περισσότερες από δύο γλώσσες, ακόμη και εάν –επισήμως τουλάχιστον– δεν τις διδάσκονται» (Κοιλιάρη, 2005, σ. 25).

1.2 Μερικά ζητήματα ορολογίας¹

Στη συζήτηση για τη διγλωσσία, την πολυγλωσσία και τα φαινόμενα επαφής των γλωσσών θα πρέπει να εκκινούμε από την αποσαφήνιση των όρων που υιοθετούμε κατά την προσέγγιση του πεδίου. Η ανασκόπηση τόσο της ξενόγλωσσης όσο και της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας αποκαλύπτει μια πληθώρα χαρακτηρισμών που αποδίδονται στις γλώσσες, πίσω από τους οποίους υποβόσκουν συγκεκριμένες ιδεολογίες σχετικές με αυτές αλλά και την εκάστοτε γλωσσική κοινότητα.

1.2.1 Δίπολα όρων που συναντώνται

Οι Eisenchlas και Schalley (2020) στην πρόσφατη δημοσίευση του εγχειριδίου για τη γλωσσική διατήρηση και τη γλωσσική ανάπτυξη συγκεντρώνουν και σχολιάζουν τις συνηθέστερες επιλογές που εντοπίζονται σε ερευνητικές εργασίες και άρθρα ακολουθώντας τις εξής διχοτομήσεις: α) *πλειονοτική ή κυρίαρχη – μειονοτική γλώσσα* (*majority/dominant – minority language*), β) *πρώτη – δεύτερη γλώσσα* (*first language/L1 – second language/L2*), συχνά δίπλα στους όρους *μητρική γλώσσα* (*mother tongue*) ή *γλώσσα σπιτιού* (*home language*) – *ξένη γλώσσα* (*foreign language*). Στους προαναφερθέντες χαρακτηρισμούς που αντιπαραβάλλονται είναι εμφανείς αρχικά οι προεκτάσεις που λαμβάνουν οι μεν πρώτοι (α) σε επίπεδο κοινωνίας, ενώ οι δεύτεροι (β) με εστίαση στο άτομο. Σε μια δεύτερη ανάγνωση όλοι οι όροι είναι αμφιλεγόμενοι και εγείρουν προβληματισμούς ανάλογα με το θεωρητικό πρίσμα θέασης τη θεματικής. Έτσι, για τη Σκανδιναβή κοινωνιογλωσσολόγο και υπέρμαχο των γλωσσικών

¹ Στην ενότητα αναφερόμαστε επιγραμματικά στους όρους που απαντώνται συχνότερα στη βιβλιογραφία χωρίς να προβαίνουμε σε αναλύσεις των προεκτάσεών που ξεπερνούν τα όρια και τους σκοπούς της εργασίας. Η εστίαση πραγματοποιείται στη «γλώσσα καταγωγής» που απασχολεί την έρευνά μας. Για μια λεπτομερέστερη εικόνα των υπολοίπων όρων ο αναγνώστης/τρια παραπέμπεται στις Skutnabb-Kangas & McCarty (2008), Eisenchlas & Schalley (2020).

δικαιωμάτων ως Ανθρώπινων Δικαιωμάτων Skutnabb-Kangas και τους/τις συνεργάτες/συνεργάτιδες ο λόγος μας για *πλειονοτική* και *μειονοτική γλώσσα* αποκαλύπτει σχέσεις εξουσίας και δύναμης σε μια εδαφική έκταση, με κάποιες κοινωνικές ομάδες να κυριαρχούν και άλλες να περιθωριοποιούνται (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008: σ. 7)².

Σχετικά με την *πρώτη (Γ1)* και *δεύτερη γλώσσα (Γ2)*, αυτές θέτουν στο επίκεντρο το άτομο και αυθόρμητα παραπέμπουν στη χρονολογική σειρά και στον άτυπο ή τυπικό τρόπο εκμάθησης μιας γλώσσας. Το δίπολο αυτό εμπλέκει άλλες δύο διαστάσεις, πέρα από το πότε κατακτιέται η καθεμία, την επάρκεια και το εύρος χρήσης της ή όπως καταγράφουν στο γλωσσάρι τους οι Skutnabb-Kangas και McCarty (2008, σ. 3) η *πρώτη γλώσσα* είναι αυτή που το άτομο «μαθαίνει πρώτη, γνωρίζει καλύτερα ή/και χρησιμοποιεί περισσότερο». Από την άλλη, η *δεύτερη γλώσσα* «ακολουθεί την κατάκτηση της *μητρικής γλώσσας* ή μαθαίνεται και χρησιμοποιείται στο περιβάλλον, συχνά στο σχολικό» (ό.π., σ. 8). Τα όρια ωστόσο μεταξύ των δύο χαρακτηρισμών δεν μπορούν να τεθούν αυστηρά και θολώνουν, αφού η εκμάθηση των γλωσσών είναι μια δυναμική διαδικασία που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Κατά συνέπεια, είναι δυνατόν αυτή που θεωρείται *πρώτη γλώσσα* του ατόμου γιατί αυτή έμαθε και χρησιμοποίησε ως παιδί, κάτω από ορισμένες συνθήκες και σε ορισμένα πλαίσια να μεταβάλλεται δίνοντας τη θέση της στη *δεύτερη* –σε σειρά κατάκτησης– *γλώσσα*. Η Ofelia García (2008), έχοντας η ίδια μεταναστευτική εμπειρία ως παιδί, τονίζει ότι η έννοια της «*δεύτερης*» *γλώσσας* συνυφαίνεται με αρνητικούς υπαινιγμούς και αποκρύπτει το ευρύ φάσμα των δυνατοτήτων που μπορεί προσφέρει η διγλωσσία στα άτομα.

Η *μητρική γλώσσα (mother tongue)*, η οποία πολύ συχνά αντικαθιστά την *πρώτη (Γ1)*, απαντάται σε δημόσια και θεσμικά κείμενα που σχετίζονται με τη γλωσσική πολιτική και την εκπαίδευση. Ο όρος χρησιμοποιείται ήδη από το 1953 σε επίσημο έγγραφο της UNESCO για να διακρίνει τη *γλώσσα* που ομιλείται συνήθως στο σπίτι του ατόμου από την *πρώτη παιδική ηλικία*, χωρίς απαραίτητα να ομιλείται στο παρόν (García, 2008). Η Skutnabb-Kangas ανέδειξε τις δυσκολίες ενός τέτοιου ορισμού και

² Σύμφωνα με τις ίδιες τα άτομα που ομιλούν «μειονοτικές» γλώσσες είναι πράγματι λιγότερα, ωστόσο δεν είναι οι αριθμοί που καθιστούν μια γλώσσα «μειονοτική» αλλά η έλλειψη εξουσίας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Δίνουν παραδείγματα όπως των Ναβάχο, που είναι αριθμητικά κυρίαρχοι στο έθνος τους αλλά η γλώσσα τους είναι περιθωριοποιημένη εντός κι εκτός των εδαφών τους, ή πολλών Αφρικανών γλωσσών που μπορεί υπερέχουν αριθμητικά σε ομιλητές/τριες αλλά δεν αποτελούν τις επίσημες γλώσσες (ό.π., σ.7)

προέβαλε τέσσερα κριτήρια που συνοψίζονται ακολούθως: *μητρική μπορεί να είναι γλώσσα ή γλώσσες που μαθαίνει το άτομο πρώτη/ες, ταυτίζεται το ίδιο ή τον ταυτίζουν με αυτή/ές ως φυσικό/ή ομιλητή/τρια, διακρίνεται από επιδεξιότητα στη χρήση και τέλος, την/τις χρησιμοποιεί περισσότερο* (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008, σ. 7). Βέβαια χρειάζεται να σταθούμε στον προβληματικό χαρακτήρα του επιθετικού προσδιορισμού «μητρική», καθώς μοιάζει να υποθέτει πως οι μητέρες αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μετάδοση της γλώσσας στα παιδιά. Επίσης, τι συμβαίνει σε μεικτές οικογένειες όπου οι δύο γονείς φέρουν διαφορετικές γλώσσες ή σε κοινωνικές ομάδες στις οποίες η γλώσσα του πατέρα είναι αυτή που διατηρείται; Από την άλλη υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες αυτή που το κράτος αποκαλεί «μητρική γλώσσα» δεν είναι κατ' ανάγκη αυτή που χρησιμοποιεί η οικογένεια στο σπίτι, όπως συμβαίνει στην Κίνα: τα μανδαρινικά ορίζονται ως η «μητρική γλώσσα» που αναμένεται να μάθουν τα παιδιά, στα σπίτια των οποίων μπορεί να μαθαίνουν και να ομιλούν μια άλλη γλώσσα (García, 2008). Οι Skutnabb-Kangas και McCarty (2008, σ. 7) εντοπίζουν τις γηγενείς ή μειονοτικές μητρικές γλώσσες να ονομάζονται *γλώσσες καταγωγής (heritage languages)*, *γλώσσες σπιτιού (home languages)* ή *γλώσσες κοινότητας (community languages)*. Για τις πρώτες θα αναφερθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

1.2.2 Γλώσσες καταγωγής

Ο όρος *γλώσσα καταγωγής (heritage language)* άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως στον Καναδά στο πλαίσιο σύνταξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα Δημοτικά Σχολεία υπό την πολυπολιτισμική πολιτική που υιοθετήθηκε στα τέλη του 1960. Στο канаδικό περικείμενο οι γλώσσες καταγωγής αναφέρονταν σε γλωσσικές ποικιλίες διαφόρων εθνοτικών κοινοτήτων (ethnic communities) πέραν των επισήμων, της αγγλικής και της γαλλικής. Η χρήση του όρου ήταν αρκετά περιορισμένη στις Η.Π.Α. μέχρι το 1999 οπότε πραγματοποιήθηκε στην Καλιφόρνια το πρώτο *Εθνικό Συνέδριο για τις Γλώσσες Καταγωγής στην Αμερική* (García, Zacharia & Octu, 2012, σ. 28). Έκτοτε λαμβάνει ανά διετία χώρα συνέδριο εστιασμένο σε «ζητήματα διδασκαλίας γλωσσών καταγωγής, έρευνας και πολιτικής» (García, 2008, σ. 99), κάτι που φανερώνει την εδραίωση του όρου στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο.

Σε σύγκριση με άλλους προσδιορισμούς που χρησιμοποιούνται, κάποιοι εκ των οποίων αναφέρθηκαν προηγουμένως, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τον

παρόντα ορισμό φέρνει στο φως μια ειδοποιό διαφορά την οποία προσυπογράφουν αρκετά μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, παρά τις επιμέρους διαφορές στους ορισμούς που υιοθετούν. Συγκεκριμένα, η *γλώσσα καταγωγής* έχει συσχετιστεί με μεταναστευτικούς, προσφυγικούς και αυτόχθονες (indigenous) πληθυσμούς, καθώς και με πρώην αποικιοκρατούμενους (Wiley, 2005). Στο ίδιο κλίμα οι Montrul και Polinsky αναφέρουν ότι³

οι γλώσσες καταγωγής είναι μειονοτικές γλώσσες που μαθαίνονται σε δίγλωσσο ή πολύγλωσσο περιβάλλον. Συγκαταλέγουν γλώσσες στη διασπορά ομιλούμενες από μετανάστες/τριες και τα παιδιά τους, αυτόχθονες ή γηγενείς γλώσσες των οποίων ο ρόλος έχει υποβαθμιστεί από τις γλώσσες των αποικιοκρατών, και ιστορικά μειονοτικές γλώσσες που συνυπάρχουν με άλλες επίσημες γλώσσες σε διαφορετικές επικράτειες (2021, σ. 1).

Την ιστορική διάσταση αλλά και την προσωπική σύνδεση του ομιλητή/τριας με μια γλώσσα, παρά την επάρκεια χρήσης της, εξάγει και η Valdés (2001), βασιζόμενη στις μελέτες τις για την ισπανική γλώσσα καταγωγής στις Η.Π.Α, ως τις θεμελιώδεις παραμέτρους για να προσδιοριστεί αυτή ως γλώσσα καταγωγής. Προσεγγίζει το πρόσωπο που ομιλεί μια γλώσσα καταγωγής στο πλαίσιο των Η.Π.Α. σαν κάποιο «που μιλά ή απλά καταλαβαίνει τη γλώσσα καταγωγής και είναι σε έναν βαθμό δίγλωσσο στην αγγλική και στη γλώσσα καταγωγής» (Valdés, όπως αναφέρεται στο García, Zakharia & Otcu, 2012, σ. 28). Διευρύνοντας θα λέγαμε την προσέγγιση της Valdés, η Van Deusen-Scholl (2003) αναγνωρίζει την ετερογένεια που υπάρχει μεταξύ των προσώπων που ομιλούν γλώσσες καταγωγής, καθώς κυμαίνονται από φυσικούς/ές ομιλητές/τριες έως και μη, που όμως νιώθουν *πολιτισμικά* συνδεδεμένοι/ες με τη γλώσσα. Προχωρά μάλιστα στη διάκριση των ατόμων σε όσα ως παιδιά έχουν εκτεθεί στη γλώσσα της οικογένειας ή έχουν μεγαλώσει με έναν ισχυρό προσανατολισμό προς τη γλώσσα πολιτισμού της και σε αυτά που αντιλαμβάνονται την πολιτισμική σύνδεση με μια γλώσσα αλλά από την απόσταση του χρόνου, όπως για παράδειγμα η τρίτη ή τέταρτη γενιά, τα οποία ονομάζει «μαθητές/τριες με πολιτισμικά κίνητρα» (Van Deusen-Scholl, 2003, σ. 222). Σε παρόμοιο κλίμα, η He (2006, σ. 2) μελετώντας

³ Μετάφραση της γράφουσας.

ενήλικες μαθητές/τριες της κινεζικής εξαίρει τη διαφορά ανάμεσα στην «ανάπτυξη της γλώσσας καταγωγής» και την κατάκτηση της πρώτης ή της δεύτερης γλώσσας και εντοπίζει στην πρώτη περίπτωση ισχυρά εσωτερικά κίνητρα που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη της πολιτισμικής/κοινωνικής ταυτότητας, ένα πιο σύνθετο μαθησιακό προφίλ αλλά και κυρίως κάθετους τρόπους έκθεσης στη γλώσσα, διαγενεακά στο σπίτι ή μέσα από την κοινότητα. Σε μια ευρύτερη θεώρηση από την άλλη, ο Cummins (2005) υποστηρίζει ότι ο όρος αποτελεί ομπρέλα για όλες τις γλώσσες, αφού η καταγωγή είναι ένα γνώρισμα που χαρακτηρίζει κάθε ομιλητή ή ομιλήτρια.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις μοιάζουν να θεωρούν ύψιστης σημασίας το αίσθημα συσχέτισης με μια γλώσσα λόγω πολιτισμικού υπόβαθρου αφήνοντας την ικανότητα στην άκρη, κάτι με το οποίο δε συμφωνούν απόλυτα άλλοι/ες κοινωνιογλωσσολόγοι. Για παράδειγμα, ο Rothman (2009) αναγνωρίζει μεν την ποικιλότητα που υπάρχει σε αυτή την ομάδα ομιλητών/τριών, αλλά θέτει ως προϋπόθεση την ύπαρξη ευχέρειας στη γλώσσα και χρησιμοποιεί τον όρο «ομιλητής/τρια γλώσσας καταγωγής» (heritage language speaker) για να αναφερθεί σε «άτομα που έχουν κάποιο επίπεδο ικανότητας στη γλώσσα καταγωγής και όχι μόνο πολιτισμική σύνδεση με αυτή» (σ. 156). Για τον ίδιο, μια γλώσσα αναγνωρίζεται ως γλώσσα καταγωγής εάν ομιλείται στο σπίτι ή διατίθεται στα παιδιά με άλλον τρόπο και πρωτίστως διαφέρει από την επίσημη γλώσσα της ευρύτερης (εθνικής) κοινωνίας. Αποκτάται δε στη βάση της αλληλεπίδρασης των μηχανισμών κατάκτησης της γλώσσας με νατουραλιστικά ερεθίσματα που δέχεται το παιδί (Rothman, 2009). Αναφορικά με τους τρόπους κατάκτησης οι Montrul και Polinsky (2021) έχοντας εντυπώσει στις γλώσσες καταγωγής, είναι περισσότερο αναλυτικές. Για τις ερευνήτριες οι ομιλητές/τριες γλωσσών καταγωγής τυπικά μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα αφαιρετικής διγλωσσίας, επομένως ως νεαροί/ές ενήλικες έχουν κατακτήσει διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ικανότητας. Προβαίνουν μάλιστα στη διάκριση των παιδιών αυτών ανάλογα με την ηλικία μετανάστευσης, που δεν αφήνει ανεπηρέαστη τη γλωσσική κατάκτηση:

Τα παιδιά μεταναστών/τριών⁴ τείνουν να είναι αυθορμήτως δίγλωσσα καθώς μεγαλώνουν, έχοντας εκτεθεί στη γλώσσα καταγωγής, τη γλώσσα της οικογένειας,

⁴ Οι συγγραφείς αναφέρονται στα παιδιά που γεννήθηκαν μετά την εγκατάσταση των γονέων στον νέο τόπο (children of immigrants), ενώ ως *παιδιά μετανάστες/τριες* (immigrant children) ορίζουν όσα μετανάστευσαν προ της εφηβικής ηλικίας.

και την πλειονοτική γλώσσα⁵ από νωρίς. Τα παιδιά μετανάστες/μετανάστριες είχαν ζήσει μια περίοδο μονογλωσσίας στην πατρίδα τους και φέρουν γνώση της γλώσσας τους κατά τη μετανάστευση, παρότι το επίπεδο κατάκτησής της εξαρτάται από την ηλικία μετανάστευσης και το εάν έχουν λάβει τυπική εκπαίδευση. (Montrul & Polinsky, 2021, σελ. 2)

Βέβαια και στον προκείμενο χαρακτηρισμό υπάρχουν θολά σημεία, όπως λόγου χάρη εάν σε αυτόν εμπίπτουν γλώσσες μακρινών προγόνων τις οποίες το άτομο στο παρόν δεν ομιλεί (García, 2008, σ. 99). Ωστόσο, η πιο διαδεδομένη κριτική που ασκείται στις γλώσσες καταγωγής σχετίζεται με τις συνυποδηλώσεις που φέρει η ίδια η λέξη «καταγωγή», αφού σύμφωνα με θεωρητικούς παραπέμπει συνειρμικά στο παρελθόν, σε κάτι παλιό και απαρχαιωμένο (García, 2008) ή όπως χαρακτηριστικά τονίζουν το 1998 οι Baker και Jones (αναφέρεται στο Van Deusen-Scholl, 2003, σ. 216) «ο κίνδυνος του όρου «γλώσσα καταγωγής» είναι πως, συγκριτικά με ισχυρές πλειονοτικές γλώσσες, δείχνει προς το παρελθόν και λιγότερο στο μέλλον, στο παραδοσιακό παρά στο σύγχρονο». Ακόμα από μια κοινωνιολογική σκοπιά, η «καταγωγή» αποτελεί έννοια κοινωνικά κατασκευασμένη, ως εκ τούτου έχει εκφραστεί η άποψη ότι συνοδεύοντας τη «γλώσσα», διακινδυνεύεται η θέση της τελευταίας αφού σε ένα ορισμένο γλωσσικό περικείμενο μπορεί να ορίζεται ως «γλώσσα καταγωγής» αλλά εκτός αυτού να αποτελεί μια γλώσσα με διεθνές κύρος και αναγνώριση, όπως συμβαίνει με την ισπανική γλώσσα στις Η.Π.Α. Κάτι τέτοιο επικυρώνει την ηγεμονική θέση της αγγλικής εις βάρος των άλλων γλωσσών (Van Deusen-Scholl, 2003).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν μερικά μόνο σημεία ενδεικτικά της δυσκολίας οριοθέτησης της γλώσσας καταγωγής, των ενστάσεων ως προς τον ίδιο τον όρο, καθώς και της ασυμφωνίας που υπάρχει σχετικά με τον ακριβή προσδιορισμό των προϋποθέσεων που χρειάζεται να πληροί ο ομιλητής ή η ομιλήτριά της. Ομολογουμένως όμως το ενδιαφέρον για τις γλώσσες καταγωγής έχει ανανεωθεί και όλο και περισσότερα μέλη της ερευνητικής κοινότητας επιλέγουν τον συγκεκριμένο όρο στις μελέτες και τις δημοσιεύσεις τους, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες φέρει. Κατά συνέπεια, όπως σημειώνουν οι Doerr και Lee (2013), ο τύπος του κοινού που μαθαίνει

⁵ Στο πρωτότυπο «majority language».

και ομιλεί μια γλώσσα καταγωγής είναι υπο διαπραγμάτευση και όχι μια συμφωνημένη κατηγορία ατόμων, χρίζοντας κάθε φορά προσδιορισμού. Στην παρούσα μελέτη επιλέγουμε να αναφερθούμε στην κινεζική ως γλώσσα καταγωγής, συντασσόμενοι με τη σύγχρονη ερευνητική δραστηριότητα Κινέζων μελετητών/τριών που υιοθετούν τον συγκεκριμένο όρο στον λόγο τους για την κινεζική γλώσσα μεταναστευτικές κοινότητες της διασποράς (Xia, 2016). Ακόμα, καθώς εστιάζουμε σε μαθητές/τριες που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, άρα μαθαίνουν την επίσημη γλώσσα του κράτους, αλλά παρακολουθούν παράλληλα μαθήματα κινεζικής γλώσσας και πολιτισμού και σε γονείς που εστιάζουν, όπως θα διαφανεί στο Β' μέρος της εργασίας, αρκετά στην καταγωγή και την πολιτισμική τους ταυτότητα, θεωρούμε περισσότερο δόκιμη και ταιριαστή τη χρήση της «γλώσσας καταγωγής».

1.3 Γλώσσες σε επαφή: Γλωσσική Διατήρηση και Γλωσσική Μετατόπιση

Εάν ο Mackey διατύπωνε σήμερα τη θέση ότι η διγλωσσία αποτελεί τον κανόνα και η μονογλωσσία την εξαίρεση θα έβρισκε καθολική αποδοχή και θα θεωρούνταν αυτονόητη, όχι ρηξικέλευθη όπως κρίθηκε τη δεκαετία του 1960 στον Καναδά (Σκούρτου, 2011). Η συνύπαρξη γλωσσών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο είναι συνυφασμένη με την ανάγκη του ανθρώπου για επικοινωνία, συνεργασία και μετακίνηση (Χατζηδάκη, 2022). Η τελευταία είναι άλλωστε και αυτή που πυροδότησε την παραγωγή σωρείας θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνών σχετικά με την *επαφή* των γλωσσών στο κοινωνικό περιβάλλον και τις δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ των γλωσσικών κοινοτήτων. Η διάδραση των πολύγλωσσων ομιλητών/τριών, οι επιλογές τους σε ό,τι αφορά στο επικοινωνιακό τους ρεπερτόριο και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν τέθηκαν στο επίκεντρο μελετών τη δεκαετία του 1950, οπότε παρατηρήθηκε η αύξηση της μετανάστευσης από την Ευρώπη προς την Αμερική (Σκούρτου, 2011). Τότε αναδείχθηκε ότι η διγλωσσία δεν είναι στατικό φαινόμενο, αλλά όπως υπογραμμίζει η Σκούρτου (2011, σ. 58) «συγκροτείται από ζωντανές γλώσσες και υλοποιείται από τους ομιλητές [...] εξελίσσεται, αναπτύσσεται, συρρικνώνεται και μαζί της εξελίσσονται, αναπτύσσονται, συρρικνώνονται οι εμπλεκόμενες γλώσσες». Ως εκ τούτου, σε μια πολύγλωσση κοινωνία όπου – συνήθως – μία, η επίσημη γλώσσα του κράτους ομιλείται από την κυρίαρχη ομάδα, χρησιμοποιείται στη δημόσια σφαίρα και τους θεσμούς, οι γλωσσικές κοινότητες (ή

γλωσσικές μειονότητες⁶) είτε αφομοιώνονται, εγκαταλείποντας σταδιακά τη γλώσσα τους για χάρη της επίσημης, είτε προσπαθούν να διασφαλίσουν τη χρήση της. Οι δυνατές, μακροπρόθεσμες εκβάσεις αυτών των πορειών γλωσσικής επαφής και επιλογών των ομιλητών/τριών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «γλωσσική μετατόπιση», στο ακραίο σημείο τους «γλωσσικός θάνατος», και «γλωσσική διατήρηση».

Οι σύνθετες και πολυσχιδείς αυτές έννοιες εγκαθιδρύθηκαν ως ξεχωριστό πεδίο έρευνας μέσα από την εργασία ορόσημο του Αμερικανού κοινωνιογλωσσολόγου Joshua Fishman το 1964, «*Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its future development*» (Pauwels, 2016). Ο Fishman θεωρείται ο πρωτεργάτης της έρευνας για τη γλωσσική επαφή, ωστόσο υπήρξαν κι άλλοι ερευνητές που προσέφεραν στη διαμόρφωση του πεδίου, όπως ο Heinz Kloss ο οποίος αναφέρθηκε σε ζητήματα γλωσσικών μειονοτήτων στο άρθρο του «*Spracherhaltung*», δηλαδή «γλωσσική διατήρηση», δημοσιευμένο το 1927. Σημαντικοί συντελεστές που μνημονεύει και ο ίδιος ο Fishman (1964) είναι οι Einar Haugen και Uriel Weinreich, οι οποίοι ξεκίνησαν στα 1930-1940 να εξετάζουν τη διγλωσσία, τη γλωσσική επαφή και τις μεταναστευτικές γλώσσες στο πλαίσιο των Η.Π.Α. και προσπάθησαν να περιγράψουν και να εξηγήσουν τα φαινόμενα που εντοπίζονται κατά την αλληλεπίδραση των γλωσσών σε συνθήκες μετανάστευσης. Εν συνεχεία, ο Charles Ferguson με τη μελέτη του για την κοινωνική διγλωσσία, ή «*Diglossia*» κατά το άρθρο του 1959, έθεσε τις βάσεις πάνω στις οποίες ο Fishman ανέπτυξε τη θεωρία του για τη γλωσσική μετατόπιση και διατήρηση (Pauwels, 2016). Όπως ο ίδιος τονίζει εκκινώντας το άρθρο που ανέδειξε τα ζητήματα:

Το ότι γλώσσες (ή γλωσσικές ποικιλίες) ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ αντικαθιστούν η μία την άλλη, ανάμεσα σε ΚΑΠΟΙΟΥΣ ομιλητές, ιδιαίτερα σε ΣΥΓΚΡΙΜΕΝΟΥΣ τύπους ή τομείς της γλωσσικής συμπεριφοράς, υπό ΚΑΠΟΙΕΣ συνθήκες ενδο-ομαδικής επαφής, έχει εδώ και καιρό εγείρει περιέργεια και σχολιασμό. Παρόλα αυτά σχετικά πρόσφατα το θέμα αναγνωρίστηκε ως πεδίο συστηματικής έρευνας

⁶ Ο όρος «μειονότητα» χρησιμοποιείται ως δείκτης του αριθμού των ομιλητών/τριών.

ανάμεσα σε επαγγελματίες σπουδαστές της γλωσσικής συμπεριφοράς (Fishman, 1964, σ. 32)⁷.

Η *γλωσσική μετατόπιση*⁸ αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία μια (δι)γλωσσική κοινότητα αρχίζει να μεταβάλλει τη γλωσσική της συμπεριφορά, εγκαταλείποντας σταδιακά τη γλώσσα της και αντικαθιστώντας τη με αυτή της κυρίαρχης – με όρους αριθμών και εξουσίας – ομάδας. Πρόκειται σύμφωνα με την Pauwels (2016) για *διαδικασία*, καθώς αυτή η μετακίνηση δεν πραγματοποιείται σε μια στιγμή, αλλά επεκτείνεται βαθμηδόν σε διάφορες λειτουργίες και πλαίσια χρήσης της γλώσσας. Από την άλλη, η ίδια επισημαίνει ότι η γλωσσική μετατόπιση είναι και *αποτέλεσμα*, όταν τελικά η γλώσσα παύει να χρησιμοποιείται από τα μέλη της κοινότητας σε οποιαδήποτε σφαίρα χρήσης. Περιλαμβάνει μάλιστα μια καίρια και βαθιά πολιτισμική αλλαγή, μια αφαίρεση και μια σταδιακή ανατροπή των προηγούμενων αξιών και στάσεων που αντανάκλαται στη συνακόλουθη αλλοίωση της οικειότητας στην οικογένεια και την ίδια την κοινότητα (Fishman, 1991· Κοιλιάρη, 2005). Ο Colin Baker ορίζει περιεκτικά τη γλωσσική μετατόπιση ως μια πορεία της γλώσσας καθοδική, κάτι που σημαίνει «μείωση στον αριθμό των ομιλητών αυτής της γλώσσας, μείωση στην αναλογία των ομιλητών της γλώσσας στον συνολικό πληθυσμό, απώλεια της γλωσσικής ικανότητας ή μειωμένη χρήση αυτής της γλώσσας στους διάφορους χώρους» (2001, σ. 99). Τα τελευταία στάδια ή το καταληκτικό σημείο του εν λόγω φαινομένου αναφέρεται ως «γλωσσικός θάνατος» (Baker, 2001· Σελλά-Μάζη, 2016).

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η γλωσσική μετατόπιση συντελείται με βραδείς ρυθμούς και δεδομένου ότι η εκάστοτε (δι)γλωσσική κοινότητα δέχεται και αντιδρά στα ερεθίσματα της κάθε κοινωνίας με διαφορετικούς τρόπους μια πρόβλεψη της γλωσσικής συμπεριφοράς της θα ήταν επισφαλής. Η πλήρης υιοθέτηση της νέας γλώσσας άλλοτε συμβαίνει γρήγορα και άλλοτε αργά, όπως στην περίπτωση των ελληνόφωνων κοινοτήτων του εξωτερικού (Χατζηδάκη, 2022). Ερευνητικές μελέτες,

⁷ Μετάφραση της γράφουσας από το πρωτότυπο.

⁸ Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία απαντώνται συχνά αντί της μετατόπισης οι όροι «γλωσσική μετακίνηση» (Baker, 2001 σε επιμέλεια Μ. Δαμανάκη), «παραίτηση ή μετατόπιση από τη γλώσσα ή γλωσσική υποχώρηση» (Κοιλιάρη, 2005), «γλωσσική αλλαγή ή μεταστροφή» (Σελλά-Μάζη, 2016), ή «γλωσσική μεταστροφή» (Χατζηδάκη, 2020) περιγράφοντας όμως όλοι το ίδιο φαινόμενο. Η Σελλά-Μάζη (2016) παρατηρεί ότι ως συνώνυμος όρος συχνά χρησιμοποιείται η «γλωσσική απώλεια» (language loss) η οποία όμως αποκρύπτει τον ενεργό ρόλο των ίδιων των ομιλητών/τριών στην εγκατάλειψη της γλώσσας τους.

ωστόσο, δείχνουν ότι η μετακίνηση προς την κυρίαρχη γλώσσα ολοκληρώνεται σε διάστημα τριών γενεών στα μεταναστευτικά περιβάλλοντα, χωρίς όμως αυτό να μπορεί να γενικευτεί σε κάθε κοινότητα εντός πολυγλωσσικών κοινωνιών (Baker, 2001). Η γλωσσική συμπεριφορά, άλλωστε, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής πίεσης, της δομής της κοινότητας και του περιβάλλοντος εκπαίδευσης, καθώς και από οικονομικούς και πολιτισμικούς λόγους, καθιστώντας τη μετατόπιση στην τρίτη γενιά περισσότερο ένα σενάριο πιθανό να συμβεί, παρά βεβαιότητα. Ως εκ τούτου, κρίσιμης σημασίας είναι η διεξαγωγή επαναληπτικών ερευνών σε βάθος χρόνου που θα παρακολουθούν την εξέλιξη των γλωσσικών πρακτικών και θα σημειώνουν νέες προκλήσεις και μεταστροφές στο εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο, αποτυπώνοντας έτσι και τις λεπτές πτυχές των φαινομένων γλωσσικής επαφής.

Ο Fishman (1991) δείχνει τη συνθετότητα της γλωσσικής μετατόπισης προχωρώντας σε μια τριμερή διάκριση των διαστάσεων που αυτή λαμβάνει και βρίσκονται, βέβαια, σε αλληλεπίδραση. Στη μελέτη της κίνησης αυτής θα πρέπει να εντοπιστεί αφενός το *πού*, σε ποιο σημείο του φάσματος της γλωσσικής χρήσης, σε ποιο μέσο έκφρασης συμβαίνει η μετακίνηση: στον προφορικό λόγο, την ανάγνωση ή τη γραφή και στις επιμέρους δεξιότητες αυτών. Αφετέρου, θα πρέπει να εξεταστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη *βούληση* («attitude/volition»), την *ικανότητα* («being able to») και την *επιτέλεση* της γλώσσας («performance») στις προαναφερθείσες δεξιότητες, εκ μέρους του/της ομιλητή/τριας (ό.π., σ. 44). Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να είναι ικανό να παράγει προφορικό λόγο στη γλώσσα του αλλά να μην επιθυμεί να το κάνει ή να αναπαράγει λέξεις ή φράσεις σε αυτή χωρίς να τις κατανοεί ή πάλι, να είναι σε θέση να συνομιλεί τους/τις ομόγλωσσους/ες του αλλά να μην μπορεί να παράγει και να κατανοεί γραπτό λόγο. Καθότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο ο Fishman υπογραμμίζει ότι οι παραπάνω πτυχές θα πρέπει να εξετάζονται στην αλληλεπίδρασή τους και όχι απομονωμένα, προκειμένου να δώσουν σαφέστερη εικόνα των κινήσεων της γλώσσας. Τελευταία και κεντρικότερη διάσταση την οποία εξαίρει ο κοινωνιογλωσσολόγος αποτελεί το κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο (context) στο οποίο πραγματώνεται μια γλώσσα, ή αλλιώς οι *τομείς γλωσσικής συμπεριφοράς*⁹, όπως αναφέρονται στο πρωτότυπο ως «domains of language behavior»

⁹ Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ο όρος *domain* αποδίδεται ως «τομέας ή χώρος γλωσσικής χρήσης» (Χατζηδάκη, 2020), ενώ αλλού η ίδια τον αναφέρει ως «τομέας επικοινωνίας» (ό.π., 2022). Η Σκούρτου (2011) κάνει λόγο για «χώρο χρήσης», στη Σελλά-Μάζη (2016) βρίσκουμε τους «κοινωνιογλωσσικούς

(Fishman, 1964, σ. 37), και ιδίως οι *σχέσεις ρόλων* (role relations) που αναπτύσσονται εντός αυτών (ό.π., 1991). Ο Fishman προσεγγίζοντας την έννοια αρχικά σε γενική βάση συλλαμβάνει τους *τομείς* ως τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα σε στοιχειώδεις θεσμούς της κοινωνίας, όπως την οικογένεια, την εκπαίδευση, τον χώρο εργασίας, την ψυχαγωγία και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τους θρησκευτικούς χώρους, την κυβέρνηση, τις υπηρεσίες και άλλα.

Παρότι η διεθνής και η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία μνημονεύουν τον Fishman για αυτή του τη συμβολή, ο ίδιος βάσισε την έννοια των τομέων στην αντίστοιχη του Schmidt-Rohr, τριάντα περίπου χρόνια πριν τη δημοσίευση του 1964 που έκανε ο πρώτος, ο οποίος διέκρινε εννέα συγκεκριμένους χώρους¹⁰ για τη μελέτη της γλωσσικής διατήρησης ή μετατόπισης. Στη θεωρία του ο Fishman αναγνωρίζει τους τομείς αυτούς όμως υπογραμμίζει την ανάγκη για τροποποίηση ή συνδυασμό ανάλογα με τον περιβάλλον. Σε μια στενότερη θεώρηση των τομέων γλωσσικής χρήσης αναδεικνύει τη σημασία των *σχέσεων* που διαμορφώνονται στους κόλπους τους για την εξέταση των φαινομένων γλωσσικής επαφής. Για παράδειγμα, στο οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να παρατηρηθεί η γλωσσική διεπίδραση μεταξύ των συζύγων, των γονέων με το παιδί, των παππούδων με τα εγγόνια ή στον εργασιακό χώρο οι γλωσσικές συμπεριφορές μεταξύ των εργαζομένων ή αυτών με τον/την εργοδότη/τρια (Fishman, 1964, 1991). Αναλύοντας τις γλωσσικές δυναμικές εντός συγκεκριμένων *τομέων* και *σχέσεων ρόλων*, οι μελετητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διατήρηση ή τη μετατόπιση της γλώσσας σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια ή ακόμα και να προοικονομήσουν τυχόν μεταβολές, όπως εύστοχα επισημαίνει η Χατζηδάκη (2022, σ. 403):

η ανίχνευση του ποια γλώσσα επιλέγεται και σε ποιον βαθμό χρησιμοποιείται, ανάλογα με τον τομέα επικοινωνίας, μας επιτρέπει να διαμορφώσουμε μια εικόνα για το αν μια συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα βρίσκεται σε πορεία γλωσσικής μετατόπισης ή αν υπάρχουν πιθανότητες για γλωσσική διατήρηση

τομείς», ενώ και η Κοιλιάρη (2005) υιοθετεί την κοινωνιογλωσσική διάσταση του όρου στην απόδοσή της ως «κοινωνικοί χώροι». Στο μεταφρασμένο έργο του Baker (2005) απαντάται ο όρος «γλωσσική επικράτεια».

¹⁰ Η λίστα τομέων που κατάρτισε πρώτος ο Schmidt-Rohr περιελάμβανε: την οικογένεια, την παιδική χαρά και τον δρόμο, το σχολείο, την εκκλησία, τη λογοτεχνία, τον τύπο, τον στρατό, το δικαστήριο και τις διοικητικές υπηρεσίες (Fishman, 1964, σ. 37).

Για τον Fishman, στα πολυγλωσσικά περιβάλλοντα παράμετροι όπως το θέμα ή ο σκοπός της επικοινωνίας, το μέσο έκφρασης (προφορική ή γραπτή), το είδος (πρόσληψη ή παραγωγή λόγου, εσωτερικός μονόλογος) αλληλεπιδρούν συνδυαστικά με τους χώρους όπου συντελείται η επικοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτούς και καθορίζουν εν τέλει τις γλωσσικές επιλογές και συμπεριφορές των ομιλητών/τριών (Χατζηδάκη, 2020, 2022). Συνεπώς, η μελέτη των κινήσεων των γλωσσών σε δι-/πολύγλωσσες κοινότητες αποδεικνύεται μια πολύπλοκη διαδικασία που θα πρέπει να συνεξετάζει ποικίλους παράγοντες. Εύλογα όμως μπορούμε να συμπεράνουμε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι χώροι χρήσης, καθώς πιθανή συρρίκνωση κάποιων εξ' αυτών οδηγεί στη συρρίκνωση της γλώσσας που επιλέγεται και αντίστροφα, όσο αναπτύσσεται ένας χώρος ή δημιουργούνται νέοι όπου απαιτείται η χρήση της τόσο αναπτύσσεται και η επιλεγόμενη γλώσσα (Σκούρτου, 2011).

Στον αντίποδα βρίσκεται η *γλωσσική διατήρηση* (language maintenance), μια σχετικά δύσκολη διαδικασία, όπως φαίνεται με μια ματιά στην ιστορική πορεία αρκετών γλωσσικών ποικιλιών ιθαγενών ή μεταναστών/τριών. Ο ορισμός που δίνει ο Baker (2001, σ. 99) είναι αρκετά σαφής και αναφέρεται «στη σχετική σταθερότητα της γλώσσας ως προς τον αριθμό και την κατανομή των ομιλητών, στην επαρκή χρήση της από παιδιά και ενήλικους και στη διασφάλιση της χρήσης της σε συγκεκριμένους χώρους (π.χ. σπίτι, σχολείο, θρησκεία)». Όταν διατηρούνται οι κοινωνιογλωσσικοί χώροι χρήσης τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για τη συνέχιση της γλώσσας (Σελλά-Μάζη, 2016), ή όπως επισημαίνει η Pauwels (2016) η διατήρηση αφορά στη συνεχόμενη χρήση μιας πρώτης γλώσσας, μιας μειονοτική γλώσσας ή γλώσσας καταγωγής σε μία ή παραπάνω σφαίρες της γλωσσικής χρήσης. Ενδιαφέρον έχουν οι περιπτώσεις στις οποίες μια γλωσσική κοινότητα μετακινούμενη στους διάφορους τομείς εξακολουθεί να χρησιμοποιεί σταθερά τη γλώσσα της, χωρίς να υιοθετεί τη δεύτερη/κυρίαρχη, για όλες τις λειτουργίες και σε όλα τα πλαίσια. Αυτό σύμφωνα με την Pauwels (2016) είναι δυνατό να συμβεί σε συνθήκες αυτάρκειας μιας μεταναστευτικής ομάδας, όταν δηλαδή χρειάζεται ελάχιστη επαφή με την ευρύτερη κοινότητα για την επιβίωσή της. Στις επιτυχείς προσπάθειες γλωσσικής διατήρησης συγκαταλέγονται αυτές των γλωσσικών κοινοτήτων που καταφέρνουν να εξασφαλίσουν τη χρήση της γλώσσας τους, αλλά και να την επεκτείνουν σε θεσμικούς τομείς, όπως την εκπαίδευση και τη διοίκηση ή στη βιομηχανία και στις οικονομικές

συναλλαγές, όπως έχει συμβεί με τους γαλλόφωνους του Καναδά ή τους καταλανόφωνους της Ισπανίας (Σελλά-Μάζη, 2016). Ο όρος πάντως χρησιμοποιείται για να αποδώσει και τις περιπτώσεις όπου η πρώτη γλώσσα εξακολουθεί να πραγματώνεται – ακόμη κι αν όχι σε όλα – έστω σε κάποια τα πλαίσια από πολλές γενιές ομιλητών/τριών (Pauwels, 2016). Συνεχίζοντας η ίδια ερευνήτρια διακρίνει τα εξής στοιχεία-κλειδιά προκειμένου να χαρακτηριστεί μια κατάσταση γλωσσικής διατήρησης: α) την περίοδο συνεχόμενης χρήσης της γλώσσας από την αρχή της γλωσσικής επαφής, β) το εύρος στο οποίο είναι η αποκλειστική γλώσσα οποιουδήποτε πλαισίου (τομέα) επικοινωνίας και, γ) ο αριθμός των πλαισίων αυτών όπου η πρώτη γλώσσα εξακολουθεί να χρησιμοποιείται είτε κατ' αποκλειστικότητα, είτε συνδυαστικά με την πλειονοτική.

1.3.1 Παράγοντες που ευνοούν τη ΓΔ ή τη ΓΜ

Αναφορικά με το εάν μια γλωσσική ομάδα, είτε εθνοτική, είτε μεταναστευτική, είτε γηγενής, επιλέξει να στραφεί προς τη γλώσσα του ευρύτερου περιβάλλοντος ή να διαφυλάξει τη δική της έχει προταθεί μια σειρά παραγόντων από τους Conklin & Lourie και Gaarder, η οποία υιοθετείται και παρατίθεται στη σχετική βιβλιογραφία (Baker, 2001· Σελλά-Μάζη, 2016· Χατζηδάκη, 2020, 2022). Οι παράγοντες αυτοί χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) *πολιτικοί/κοινωνικοί/δημογραφικοί*, β) *πολιτιστικοί* και, γ) *γλωσσικοί*. Η παρουσία ορισμένων μεταβλητών ευνοεί τη γλωσσική διατήρηση, ενώ η απουσία τους δημιουργεί συνθήκες για μετατόπιση προς την κυρίαρχη γλώσσα.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την προαναφερθείσα τυπολογία στους *πολιτικο-κοινωνικο-δημογραφικούς παράγοντες* συγκαταλέγονται η αριθμητική δύναμη της κοινότητας, η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν τα μέλη, το χαμηλό εκπαιδευτικό τους επίπεδο συνοδευόμενο από την ύπαρξη μορφωμένων ηγετών πιστών στη γλώσσα τους, ο τρόπος και ο χρόνος εγκατάστασης στον νέο τόπο, η συνεχής μετανάστευση¹¹ και η αστυφιλία, οι στενοί δεσμοί και η συχνή επαφή με τη χώρα προέλευσης ή η επιθυμία επιστροφής σε αυτή, η ύπαρξη κραταιάς αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας

¹¹ Οι μεταναστευτικές κινήσεις θα μπορούσαν να αφορούν από και προς τη χώρα προέλευσης με συνέπεια να τροφοδοτείται διαρκώς η κοινότητα από φυσικούς/ές ομιλητές (Χατζηδάκη, 2022). Στις συνθήκες ρευστότητας όμως που βιώνουμε θα μπορούσε να αφορά και τη συχνή ή προσωρινή μετανάστευση από τόπο σε τόπο των ίδιων των μελών, κάτι που συντηρεί τη γλώσσα τους δεδομένων των δυσκολιών εκμάθησης κάθε φορά της γλώσσας στο νέο τόπο εγκατάστασης.

εκεί, η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης στη νέα χώρα όπου μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, καθώς επίσης η υψηλή εθνοτική ταύτιση με τα μέλη της κοινότητας και η εκδήλωση της ταυτότητάς τους. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι επιγαμίες, αφού μεικτοί γάμοι μεταξύ ατόμων με διαφορετική πρώτη γλώσσα μπορεί να επιταχύνει τη γλωσσική υποχώρηση (Holmes, 2016).

Η κατηγορία των *πολιτισμικών παραγόντων* που στηρίζουν τη γλώσσα περιλαμβάνει τους στενούς οικογενειακούς δεσμούς και τη κοινοτική συνοχή, τη θεώρηση ότι υπάρχουν βασικές πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και την πλειονότητα, την εκδήλωση της εθνοτικής ταυτότητας ή της θρησκευτικής λατρείας μέσω της γλώσσας, τις εθνικιστικές τάσεις με αιτούμενο αυτή αλλά και την ύπαρξη θρησκευτικών και εκπαιδευτικών υποδομών που στηρίζουν την κοινοτική γλώσσα ή μπορεί να συνδέουν την εκπαίδευση σε αυτή με το σμίλευμα της εθνοτικής συνειδητοποίησης και τέλος, την επίσημη υπόσταση της γλώσσας στη χώρα προέλευσης. Γενικά πάντως όπως παρατηρεί η Holmes (2016, σ. 92) «η γλωσσική υποχώρηση συντελείται με βραδύτερους ρυθμούς στις κοινότητες όπου η μειονοτική γλώσσα περιβάλλεται με αίγλη», κάτι που συνδέεται με τη θεώρηση αυτής ως εθνοτικό σύμβολο. Βέβαια, δεν φτάνει μόνο η υπερηφάνεια των ομιλητών/τριών για την εθνοτική ταυτότητα αλλά και η ύπαρξη μιας δυναμικής κοινότητας που υποστηρίζει τη στάση αυτή (ό.π.).

Οι *γλωσσικοί παράγοντες* που δημιουργούν προϋποθέσεις για να διατηρηθεί μια γλώσσα έχουν να κάνουν με την ίδια τη μορφή της, δηλαδή αν είναι γραπτή και ρυθμισμένη ή έχει εύκολη γραφή, τον βαθμό ομοιότητάς της με την κυρίαρχη όσα περισσότερα κοινά υπάρχουν ή πρόκειται για συγγενείς γενικά γλώσσες τόσο περισσότερο ευνοείται η μετακίνηση), την περιορισμένη χρήση δανείων από αυτή, τη στάση των ομιλητών/τριών απέναντι στη γλώσσα τους και τη διατήρηση πεδίων χρήσης αυτής, καθώς και την παροχή δυνατοτήτων εκμάθησης της γλώσσας καταγωγής στη χώρα εγκατάστασης είτε προκύπτει από πρωτοβουλία της ίδιας της κοινότητας είτε αφορά τη γλωσσική και εκπαιδευτική κυβερνητική πολιτική προς τις μεταναστευτικές ομάδες.

Ο Baker (2001, σ. 100-101) παραθέτει την προαναφερθείσα τυπολογία των Conklin & Lourie και Gaarder, ωστόσο εν συνεχεία ασκεί κριτική στην περιορισμένη χρησιμότητά της, αφού ως μεμονωμένες κατηγοριοποιήσεις αδυνατούν να αποδώσουν τις λεπτές αλληλεπιδράσεις των παραγόντων και τον βαθμό στον οποίο συμβάλλει ο

καθένας. Παρέχουν μεν μια γενική εικόνα για τις παραμέτρους που στηρίζουν τις κινήσεις των γλωσσών στις δι-/πολύγλωσσες κοινωνίες, όμως χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κοινωνικού περιβάλλοντος κάνοντας την εξέταση των γλωσσικών κοινοτήτων που συνυπάρχουν κάθε φορά μοναδική. Σε κάθε περίπτωση, τα *κίνητρα* και οι στόχοι που έχει η ομάδα είναι καθοριστικά για την επιτάχυνση ή την αποτροπή της παραίτησης από τη μη επίσημη γλώσσα τους. Και αυτά είναι κατά βάση κοινωνικά και οικονομικά. Μια *γλώσσα με κύρος και υψηλή οικονομική αξία*, της οποίας η γνώση μπορεί να εξασφαλίσει θέσεις εργασίας και κοινωνική ανέλιξη δημιουργεί την επιθυμία ή την ανάγκη στους/στις ομιλητές/τριες να την εκμάθουν και συνάμα να επιδιώκουν τη μετάδοση αυτής και στα παιδιά τους (Κοιλιάρη, 2005). Από την άλλη, τα μέλη μιας κοινότητας μπορεί να κρίνουν άσκοπη τη διατήρηση της γλώσσας τους αφού στο νέο περιβάλλον μπορεί να μην αποφέρει πλεονεκτήματα ή ακόμα και να *στιγματίζεται*, με αποτέλεσμα οι ομιλητές/τριες αυτής να την εγκαταλείπουν συνειδητά ή να μην καταβάλλουν ενεργές προσπάθειες για τη συνέχισή της και να αφομοιώνονται, όπως συνέβη με την αλβανική γλώσσα στην Ελλάδα.

Η συζήτηση για τα κίνητρα βέβαια δεν θα μπορούσε να αποκλείσει την επιρροή των τρόπων και των λόγων μετανάστευσης, που αναφέρθηκε νωρίτερα στην κατηγοριοποίηση των Conklin & Lourie. Ο Ogbu (1998) μελετώντας για περισσότερα από 25 χρόνια τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μειονοτικών ομάδων στις Η.Π.Α., πρότεινε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που μπορεί να φωτίσει εν προκειμένω τη σύνδεση που πραγματοποιήσαμε. Ταξινόμησε τις πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέρουσες μειονότητες ως εκούσιες (voluntary) και ακούσιες (involuntary), εντάσσοντας στις πρώτες ανθρώπους που μετανάστευσαν οικειοθελώς, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, οικονομικές δυνατότητες ή πολιτική ελευθερία. Αυτή η μεταναστευτική ομάδα τείνει να έχει ισχυρότερα κίνητρα για ανέλιξη, με συνέπεια να επενδύει στη νέα γλώσσα και την εκπαίδευση σε αυτή ώστε να τα καταφέρει. Αντίθετα, οι ακούσιες μειονότητες περιλαμβάνουν άτομα τα οποία εγκαταστάθηκαν στις Η.Π.Α. παρά τη θέλησή τους, σε συνθήκες αποικιοποίησης ή αναγκαστικής εργασίας, έχουν εσωτερικευμένες εμπειρίες διακρίσεων και εκδηλώνουν αμφιθυμία και δυσπιστία προς το εκπαιδευτικό σύστημα, με συνακόλουθα τα αδύναμα κίνητρα και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Πάντως, κοινός τόπος είναι ότι μια γλώσσα εξασφαλίζει τη διατήρησή της όσο πραγματώνεται στην ενδο-οικογενειακή επικοινωνία, ενώ το μέλλον της είναι καθοδικό όταν η οικογένεια παύει να τη χρησιμοποιεί. Η Σελλά-Μάζη (2016, σ. 130) αναφέρει πολύ περιγραφικά ότι:

το οριακό σημείο πέρα του οποίου, κατά τη γνώμη μας, δεν υπάρχει πλέον επιστροφή (για τη μητρική γλώσσα) είναι η στιγμή κατά την οποία ο γονιός ή οι γονείς θα πάψουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι, θα σταματήσει, δηλαδή, το πέρασμα, η μεταβίβαση της γλώσσας της ομάδας από γενιά σε γενιά.

Έτσι, όταν η γλώσσα σβήνει¹² στο πλαίσιο της οικογένειας η χρήση της σε άλλους τομείς επικοινωνίας, όπως στην ψυχαγωγία ή την εκκλησία, γίνεται απλώς συμβολικά ή τελετουργικά και ακόμα κι αν γίνονται προσπάθειες στήριξης της γλώσσας, για παράδειγμα η φοίτηση σε κοινοτικά σχολεία, η έκβασή τους δεν είναι επιτυχής μακροπρόθεσμα (ό.π., Χατζηδάκη, 2020). Η ερευνητική κοινότητα συγκλίνει στο ότι η *οικογένεια* αποτελεί τον κεντρικό φορέα μεταβίβασης της γλώσσας στην επόμενη γενιά, μια ασφαλιστική δικλείδα για να μπορέσει να διατηρηθεί μια γλώσσα καταγωγής. Βέβαια, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι μελέτες που έχουν λάβει χώρα δεν έχουν προβληματιστεί αρκετά με το τι ακριβώς συνιστά μια οικογένεια και εκλείπουν συζητήσεις για οικογένειες που δεν συνάδουν με την ετεροκανονική προσέγγιση του θεσμού. Όπως παρατηρεί η Pauwels (2016) οι έρευνες εστιάζουν στην πυρηνική ή εκτεταμένη οικογένεια και τις δράσεις που αναλαμβάνει στοχεύοντας στη διατήρηση της γλώσσας της.

1.3.2 Πρακτικές και δράσεις που συντελούν στη ΓΔ

Η εξασφάλιση της χρήσης της γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και η συστηματική εκμάθησή της αποτελούν όπως φαίνεται τις βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται η συνέχιση μιας γλώσσας. Στο εσωτερικό όμως των οικογενειών πραγματοποιούνται κι άλλες, συνειδητές ή ασυνειδητές, κινήσεις προς αυτή την

¹² Ίσως ορθότερα *τη σβήνουν* τα μέλη της οικογένειας.

κατεύθυνση συνοδευόμενες συχνά από δράσεις που αναπτύσσονται στην ευρύτερη γλωσσική κοινότητα. Εκκινώντας, λοιπόν, από τους κόλπους των πρώτων η Χατζηδάκη (2022) παρατηρεί πως η σταθερή και συστηματική χρήση της γλώσσας μπορεί σε έναν βαθμό να οδηγήσει στην ανάπτυξη της προφορικής επάρκειας, η οποία όμως θα αφορά σε ένα περιορισμένο εύρος επικοινωνιακών περιστάσεων εάν δεν εξασκείται η επεξεργασμένη μορφή της γλώσσας, παρά μόνο αυτή που χρειάζεται για την καθημερινή συνδιαλλαγή. Εύλογα σκεφτόμαστε ότι για να ξεδιπλωθούν όλες οι γλωσσικές δυνατότητες χρειάζεται κάτι επιπλέον.

Σύμφωνα με την Pauwels (2016) υπάρχουν ορισμένες στρατηγικές που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση. Ξεκινά από αυτές που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια και συγκεκριμένα από τη *σταθερότητα στη χρήση* της μειονοτικής ή της γλώσσας καταγωγής, η οποία συμβαίνει να μην πραγματώνεται απαραίτητα σε όλες τις περιστάσεις. Για παράδειγμα, μπροστά σε επισκέπτες γονείς και παιδιά μπορούν να επιλέγουν την κυρίαρχη γλώσσα στη μεταξύ τους συνεννόηση. Καίριας σημασίας είναι και η *θετική ενίσχυση των κατάλληλων γλωσσικών επιλογών*, η οποία έχει προσοδοφόρα αποτελέσματα και κατά την εκμάθηση της Γ1 ή Γ2 ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας. Ουσιαστικά, η επιβράβευση της ορθής χρήσης της γλώσσας παρέχει κίνητρο για τη συνέχεια της προσπάθειας. Αντίστοιχα επιτυχημένη είναι η *παροχή ανατροφοδότησης* μέσω μεταγλωσσικών σχολίων, όπου ξεκάθαρα είναι δυνατόν να επισημαίνεται το «λάθος» και η αντικατάστασή του από το «σωστό».

Ακόμα, η *δημιουργία ενός πλούσιου γλωσσικά περιβάλλοντος* επικουρεί όχι μόνο στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας αλλά και στη διασφάλιση της μακροπρόθεσμης χρήσης της. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον το παιδί εκτίθεται σε ποικίλα ερεθίσματα από μια πληθώρα μέσων και υλικών· η ακρόαση ραδιοφωνικών εκπομπών και ηχητικών αρχείων, μουσικής, ειδήσεων και αφηγήσεων από τον τόπο καταγωγής, η επαφή με παιχνίδια και έντυπο υλικό (βιβλία, περιοδικά, παραμύθια) συμβάλλουν στον γραμματισμό στη γλώσσα καταγωγής και να ενθαρρύνουν τη χρήση της. Η εμπλοκή αυτή πραγματοποιείται συχνά μέσω του διαδικτύου, με συνέπεια η πρόσβαση σε αυτό να αποτελεί ανάγκη. Από την άλλη δεν είναι λίγες οι κουλτούρες στις οποίες οι γιαγιάδες και οι παππούδες έχουν κεντρικό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών, με συνέπεια να εξοικειώνουν τα τελευταία με το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο της οικογένειας. Επιπλέον στοιχεία που καθιστούν ένα περιβάλλον πλούσιο γλωσσικά είναι αφενός η εγκατάσταση της οικογένειας σε κοινότητα με άτομα ίδιας

εθνογλωσσικής καταγωγής και η ύπαρξη μεγάλου δικτύου μεταναστών/τριών, αφετέρου η δυνατότητα που έχουν γονείς και παιδιά για σύντομες επιστροφές στον τόπο καταγωγής. Με τους τρόπους αυτούς δίνονται ευκαιρίες για εξάσκηση της γλώσσας σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις με φυσικούς/ές ομιλητές/τριες. Όλα τα παραπάνω βέβαια προϋποθέτουν *θετικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα καταγωγής*, παρότι η Pauwels εδώ τονίζει την ύπαρξη πεποιθήσεων, όπως ότι η πρώτη γλώσσα παρεμποδίζει την κατάκτηση της νέας, τις οποίες εξακολουθούν να ενστερνίζονται ορισμένες οικογένειες και επιδρούν αρνητικά στη διατήρηση και τη δι-/πολυγλωσσία.

Η φοίτηση των παιδιών στα *κοινοτικά σχολεία* είναι μια συνήθης επιλογή των οικογενειών της διασποράς στην προσπάθεια να διδαχθεί η νέα γενιά με οργανωμένο τρόπο τη γλώσσα κληρονομιάς, αλλά και μια επιβεβαιωμένη πρακτική υπέρ της εξασφάλισής της (Χατζηδάκη, 2022). Παρότι ήδη από το 1951 η UNESCO έχει αναγνωρίσει τη σημασία διατήρησης των γλωσσών από τους/τις φυσικούς/ές ομιλητές/τριες θεωρώντας το βασικό δικαίωμα, λίγα είναι τα κράτη που μεριμνούν γι' αυτό παρέχοντας τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων της πρώτης γλώσσας. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού επαφίεται στις ίδιες τις κοινότητες. Έτσι, με δική τους πρωτοβουλία ιδρύουν σχολεία που λειτουργούν συχνά υποστηριζόμενα από τα ίδια τα μέλη ή λαμβάνουν κάποια βοήθεια οικονομική ή υλική από την εκάστοτε πρεσβεία ή άλλες αρχές, όπως την εκκλησία. Στη βιβλιογραφία συναντώνται επίσης ως «συμπληρωματικά σχολεία» (complementary schools) κι ενώ αποτελούν σύμφωνα με τον Li Wei (2014, σ. 162) «παγκόσμιο φαινόμενο» η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από αυτά είναι περιορισμένη και σχετικά πρόσφατη (Creese, 2009' ό.π.). Σημαντικό μέρος των πληροφοριών που διαθέτουμε για αυτές τις εκπαιδευτικές δομές προέρχεται από μελέτες στη Μεγάλη Βρετανία, όπου σχολεία αυτά αποτελούν μείζον κοινωνικό-πολιτικό και εκπαιδευτικό κίνημα ήδη από τα τέλη του 1960 (Wei, 2006). Δημιουργήθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες μαθητών από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες οι οποίες αγνοούνταν μέσα στο μονογλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και συντελούν στη διερεύνηση και συγκρότηση των ταυτοτήτων τους (Blackledge, 2009).

Όπως προαναφέρθηκε, τα περισσότερα σχολεία συμπληρωματικής εκπαίδευσης οργανώνονται από κοινότητες μεταναστών και λειτουργούν με την αρωγή

εθελοντών/ντριών συχνά με ελλιπή, αν όχι καμία, διδακτική επιμόρφωση κατά τις απογευματινές ώρες μετά το σχολείο τυπικής εκπαίδευσης ή το Σαββατοκύριακο (Creese, 2009· Zielińska, Kowzan & Ragnarsdóttir, 2014· Wei, 2006· Χατζηδάκη, 2022). Σε κάποιες κοινότητες, κυρίως αυτές που χαρακτηρίζονται από μακρά ιστορία μετανάστευσης, η χώρα καταγωγής μπορεί να παράσχει υποστήριξη, καταρτίζοντας Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εγχειρίδια και διδακτικά υλικά, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας ή της Ιταλίας (Pauwels, 2016). Ο βασικός στόχος των κοινοτικών δομών εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας/γλώσσας καταγωγής σε παιδιά μεταναστευτικών και μειονοτικών πληθυσμών, η εκμάθηση της ιστορίας και η μετάδοση της κουλτούρας τους (Francis, Arche & Mau, 2009). Η Pauwels (2016, σ. 133) υπογραμμίζει πως για τα ίδια τα μικρά μέλη της κοινότητας ο χώρος αυτός λειτουργεί ως ένα «ασφαλές» περιβάλλον, «μέσα στο οποίο μπορούν να πειραματιστούν, να διαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους σε ό,τι αφορά στη γλώσσα καταγωγής ή μειονοτική, τη διγλωσσία και άλλα εθνοτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά».

Τέλος, μερικά ακόμα στοιχεία εντός της κοινότητας που δρουν ενθαρρυντικά προς τη γλωσσική διατήρηση αποτελούν η *συμμετοχή σε θρησκευτικές πρακτικές* και τελετουργίες, ιδίως μάλιστα αν η γλώσσα είναι συνδεδεμένη με αυτή και ως εκ τούτου η γνώση της αποτελεί σημαντικό κομμάτι των πιστών. Επίσης, οι χώροι εξάσκησης της λατρείας αποτελούν συχνά ένα σημείο συνάντησης και συναναστροφής με ομόγλωσσους/ες και ομοεθνείς. Πέραν όμως αυτών, πολλές μεταναστευτικές και μειονοτικές κοινότητες ιδρύουν *κοσμικούς οργανισμούς, λέσχες και συλλόγους* που υποβοηθούν τη διατήρηση και την ενδυνάμωση των κοινωνικών και εθνοπολιτισμικών παραδόσεων και πρακτικών. Τοπικές λέσχες διοργανώνουν φεστιβάλ και τελετές ή ασχολούνται με διάφορες τέχνες, όπως το θέατρο, τα βιβλία, τις ταινίες και τη μουσική, δημιουργώντας συνθήκες για να ξεδιπλωθεί η γλώσσα σε ένα εύρος γνωστικών αντικειμένων. Με τον τρόπο αυτό τα άτομα προχωρούν πέρα από το «συνομιλιακό» επίπεδο της καθημερινότητας στην παραγωγή ενός πιο σύνθετου λόγου, με εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και δομή. Επιπρόσθετα, καθοριστικός είναι ο ρόλος των *M.M.E.*, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες που τα μέσα ενημέρωσης, έντυπες εφημερίδες, περιοδικά, φυλλάδες, παράγονται και διανέμονται από την ίδια τη μεταναστευτική κοινότητα ή υπάρχει πρόσβαση σε τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές πίσω στη γενέτειρα (Pauwels, 2016). Τα M.M.E. αλλά και τα μέσα

κοινωνικής δικτύωσης εκμηδενίζουν τις αποστάσεις και φέρνουν – αν όχι καθημερινά, τότε σίγουρα τακτικά – σε επαφή τα άτομα στη διασπορά με τον κοινωνικό τους κύκλο στην πατρίδα.

Κεφάλαιο 2: Επισκόπηση ερευνών για τη διατήρηση ή τη μετατόπιση της κινέζικης γλώσσας

Η ερευνητική κοινότητα έχει στρέψει το βλέμμα της στις γλώσσες καταγωγής κατά τις τελευταίες δεκαετίες, όταν αφενός έγινε αντιληπτός ο ρόλος αυτών ως πόρων στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, αφετέρου παρατηρήθηκαν αλλαγές στον εθνικό λόγο αναφορικά με την ξενόγλωσση γλωσσική πολιτική (Zhang & Koda, 2011). Ειδικότερα όμως σε ό,τι αφορά στη *διατήρηση* ή τη *μετατόπιση* αυτών οι ερευνητές και οι ερευνήτριες αντιμετωπίζουν εμπόδια στην παραγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, καθώς πρόκειται για διαδικασίες αργές και σωρευτικές, που συντελούνται σε βάθος χρόνου, διαγενεακά. Όπως παρατηρεί ο Fishman (1991), οι μελέτες που εκπονούνται συχνά βασίζονται σε αναμνήσεις των συμμετεχόντων προκειμένου να γίνουν οι διαγενεακές συγκρίσεις ή εξετάζονται διαφορετικά υποκείμενα ανά ηλικία και όχι τα ίδια με την πάροδο του χρόνου. Σε μια μελέτη των κινήσεων μιας γλώσσας τέτοια μεθοδολογική επιλογή είναι προβληματική, καθώς σημαντικοί παράγοντες υπεύθυνοι για τις αλλαγές στη γλωσσική χρήση – όπως ο χρόνος φοίτησης στο τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης ή οι ομάδες κοινωνικοποίησης – παραγκωνίζονται (Fishman, 1991).

Η κινεζική ως γλώσσα καταγωγής λαμβάνει περιορισμένη προσοχή συγκριτικά με άλλες γλώσσες στον αγγλόφωνο κόσμο. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φανερώνει πλήθος ερευνών κυρίως από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Liang & Shin, 2021 · Zhang, 2008 · Zhang & Koda, 2011 · Xia, 2016 · Xiao, 2013), τον Καναδά (Comanaru & Noels, 2009 · Curdt-Christiansen, 2009 · Liang, 2018 · Li, 2006), τη Μεγάλη Βρετανία (Curdt-Christiansen & La Morgia, 2018 · Francis, Archer & Mau, 2009 · Wei & Zhu, 2010) και την Αυστραλία (Mu, 2016 · Tannenbaum & Howie, 2002 · Wei & Zhu, 2010), εκπονημένες από Κινέζους ερευνητές και Κινέζες ερευνήτριες. Όπως παρατηρεί η Li (2006), αν και η κινεζική αποτελεί την τρίτη γλώσσα καταγωγής με τους/τις περισσότερους/ες ομιλητές και ομιλήτριες στον Καναδά και τις Ηνωμένες

Πολιτείες Αμερικής, η δίγλωσση ανάπτυξη αυτού του πληθυσμού έχει ελάχιστα απασχολήσει την εκπαιδευτική έρευνα. Στην πρώτη χώρα η εστίαση των μελετητών γίνεται πάνω στα προγράμματα της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας, ενώ στις ΗΠΑ αφορά στην αγγλική και την ισπανική. Στην Ελλάδα παρά τη μη αμελητέα παρουσία και δραστηριοποίηση Κινέζων μεταναστών και μεταναστριών από το 2000 κι έπειτα, εκλείπουν έρευνες που αφορούν στη διγλωσσία/πολυγλωσσία και την εκπαίδευση αυτών. Η μοναδική που εντοπίζεται είναι η διδακτορική διατριβή του Σόρκου (2019) με θέμα τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών από την Κίνα στο ελληνικό σχολείο.

2.1 Η Κινεζική ως γλώσσα καταγωγής

Ο όρος τυγχάνει ευρείας αναγνώρισης στην ερευνητική κοινότητα και υιοθετείται από μέλη της με κινεζική καταγωγή στις μελέτες τους πάνω στην κινεζική γλώσσα στη διασπορά. Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση κρίνεται αναγκαίο να διαλευκάνουμε το περιεχόμενό του, δηλαδή ποια εκλαμβάνεται ως *κινεζική γλώσσα καταγωγής* μέσα σε μία σωρεία από γλωσσικές ποικιλίες και διαλέκτους στην επικράτεια της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας (ΛΔΚ). Διότι αν, όπως εξετάσαμε επιγραμματικά προηγουμένως, η ακριβής ερμηνεία της γλώσσας καταγωγής και των ομιλητών/τριών της είναι ασύλληπτη τότε περιπλέκεται ακόμα περισσότερο στον λόγο μας για την κινεζική γλώσσα (Xiao, 2014). Πράγματι, συζητώντας για την κινεζική γλώσσα λαμβάνουμε υπόψη ότι πρόκειται για όρο ομπρέλα που περικλείει πολυάριθμες διαλέκτους που με τη σειρά τους ανήκουν σε κάποια από τις επτά οικογένειες γλωσσών, *Wu, Xiang, Gan, Min, Cantonese, Hakka* και *Mandarin* (He, 2006).

Αναγνωρισμένη ως εθνική γλώσσα τους κράτους της Κίνας είναι η *Μανδαρινική* (Standard Mandarin/Standard Chinese), ονομασία που προέρχεται από τα αγγλικά και χρησιμοποιείται κατά βάση εκτός Κίνας. Τα «μανδαρινικά» έχουν συνδεθεί με τις βορειότερες γλωσσικές ποικιλίες της Κίνας και κυρίως με τη διάλεκτο του Πεκίνου¹³, ενώ αναφέρονται επίσης στην εθνική γλώσσα της Ταϊβάν και της

¹³ Ο τονισμός και η προφορά των λέξεων καθώς και οι γραμματικοί κανόνες της μανδαρινικής γλώσσας βασίζονται στους αντίστοιχους της διαλέκτου του Πεκίνου, η οποία χρησιμοποιούνταν από την ανώτερη τάξη πολιτικών και στρατιωτικών – οι λεγόμενοι από τους Ευρωπαίους «Μανδαρίνοι» – στην αυτοκρατορική Κίνα (Starr, 2009). Ορίστηκε ως επίσημη της ΛΔΚ το 1949 (Chen, όπως αναφέρεται στο Li, 2023). Το 1956 η κυβέρνηση, σε μια κρίσιμη προσπάθεια προώθησης της γλωσσικής ομοιογένειας και του γραμματισμού, αναδιαμόρφωσε το γραπτό σύστημα απλοποιώντας τους χαρακτήρες και υιοθετώντας ένα φωνητικό σύστημα απόδοσης των λέξεων με λατινικά γράμματα (pinyin) (Wang, 1973).

Σιγκαπούρης, όπου οι κινεζικές ονομασίες είναι 国语 (guoyu/γκουό-ιού) και 华语 (huayu/χουά-ιού) αντίστοιχα. Αντί των «μανδαρινικών», όλο και περισσότεροι/ες Κινέζοι και Κινέζες πλέον στη διασπορά επιλέγουν να αναφερθούν στην επίσημη γλώσσα με την ονομασία 普通话 putonghua (πουτόνγκ-χουά), η οποία φαίνεται να είναι και η πιο διαδεδομένη μεταξύ των ίδιων των προσώπων, σημαίνοντας «κοινή», «συνηθισμένη» γλώσσα (Chen, 1993· Wei & Hua, 2010· Li, 2023). Η *Putonghua* αποτελεί άλλωστε και τον καθιερωμένο όρο εντός της κινεζικής επικράτειας ήδη από το 1955 και ορισμένη από το Σύνταγμα του 1982 να προωθείται σε όλη τη χώρα (Chen, 1993· Starr, 2009). Οι δύο ονομασίες «Mandarin», που έχει καθιερωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, και «Putonghua», που ακούγεται κυρίως στον λόγο πολλών Κινέζων, θεωρούνται συνώνυμες.

Καθώς οι μεταναστευτικές οικογένειες εκκινούν από διαφορετικές περιοχές της Κίνας το γλωσσικό τους υπόβαθρο ποικίλει και είναι δυνατόν να χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες και διαλέκτους πέραν της μανδαρινικής (Xia, 2016). Έτσι, τα παιδιά εκτίθενται στη διάλεκτο ή τις διαλέκτους ή/και την επίσημη γλώσσα που ακούγονται από τα μέλη της οικογένειας, δυσχεραίνοντας έναν σαφή καθορισμό της *γλώσσας καταγωγής*. Από την άλλη, σύμφωνα με τη Li (2023) υπάρχουν άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο που παραδοσιακά διατηρούν τη διάλεκτο, όπως Φιλιπινέζοι-Κινέζοι, Μαλαισιανοί-Κινέζοι έχοντας ένα ιδιαίτερα πολύγλωσσο προφίλ, ωστόσο τα τελευταία χρόνια τα μανδαρινικά κερδίζουν έδαφος ως γλώσσα της οικογένειας στη διασπορά. Είναι εμφανής λοιπόν η ετερογένεια που διακρίνει τους ομιλητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και η αδυναμία ένταξης αυτών κάτω από μια ορισμένη κατηγορία. Οι Wong και Xia (όπως αναφέρεται στο Xia, 2016, σ. 8) διευκολύνουν το πεδίο υποστηρίζοντας ότι «σύγχρονες μελέτες στην κινεζική γλώσσα καταγωγής συνήθως υιοθετούν μια συμπεριληπτική προσέγγιση με ευρεία ερμηνεία, εντάσσοντας στο μαθητικό κοινό της κινεζικής γλώσσας καταγωγής τόσο τα άτομα που μιλούν τη Μανδαρινική όσο και αυτά που μιλούν διαλέκτους». Η ίδια η Xia (2016) στη μελέτη της εκλαμβάνει ως γλώσσα καταγωγής είτε τη μανδαρινική, είτε κάποια διάλεκτο, και ως μαθητές/τριες κινεζικής γλώσσας καταγωγής τα άτομα είτε των οποίων η γλώσσα της οικογένειας είναι η μανδαρινική ή κάποια διάλεκτος, είτε έχουν εκτεθεί σε αυτές.

Για ένα σύντομο ιστορικό της εξέλιξης των γλωσσών και την εγκαθίδρυση της επίσημης παραπέμπουμε στον Chen (1993).

2.2 Στάσεις ως προς τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής

Όπως προαναφέρθηκε οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν τη *διατήρηση* της κινεζικής γλώσσας καταγωγής ή τη *μετατόπισή* της προς την επίσημη στα αγγλόφωνα περιβάλλοντα. Οι Κινέζοι γονείς εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα στη γλώσσα καταγωγής και αποδίδουν μεγάλη σημασία στη διατήρηση και τη μετάδοσή της στις επόμενες γενιές· είναι αυτό που η Zhang (2010, σ. 251) αναγνωρίζει ως «αφοσίωση στη γλώσσα» (language loyalty). Συνολικά παρατηρείται η τάση της δεύτερης γενιάς μεταναστών/τριών να προτιμά την αγγλική γλώσσα, όσο μάλιστα προχωρά στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας, περιορίζοντας τη χρήση της γλώσσας καταγωγής στο οικογενειακό περιβάλλον ή αναπτύσσοντας μια υβριδική μορφή, με την ανάμειξη των δύο γλωσσικών κωδίκων. Από την άλλη, εντοπίζονται ισχυρές κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές παράμετροι που στηρίζουν τη διατήρηση της κινεζικής γλώσσας, δημιουργώντας εν τέλει μια αμφιθυμία στη γλωσσική επιλογή. Συχνά λοιπόν, η επιθυμία συνέχισης της χρήσης της κινεζικής αντικρούει ή προχωρά παράλληλα με την επιθυμία απόκτησης της κυρίαρχης αγγλικής, ως μέσου για την επιτυχία στον τόπο εγκατάστασης. Ωστόσο, οι διαγενεακές διαφοροποιήσεις παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδείξεις για τις στάσεις που υπάρχουν στις κινήσεις της γλώσσας καταγωγής και της κυρίαρχης.

I. Γλώσσα και Ορατή «κινεζικότητα»

Ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες που δρουν ενισχυτικά προς τη συνέχιση της κινεζικής γλώσσας έχει να κάνει με αυτό που απασχολεί μερικούς ερευνητές στις μελέτες τους, την ορατή – σωματοποιημένη – κινεζική ταυτότητα. Τα εμφανισιακά γνωρίσματα καθιστούν τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς από την Κίνα μια «ορατή μειονότητα» και ίσως συμβάλλουν στην ανάδειξη και τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής (Rosenthal & Feldman, όπως αναφέρεται στο Mu, 2016). Σε πρόσφατη μελέτη από μια κοινωνιολογική σκοπιά, εκκινώντας θεωρητικά από την έννοια του habitus (έξη) του Pierre Bourdieu, ο Mu (2016) μελετά τις γλωσσικές επιλογές ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής σύμφωνα με τις προδιαθέσεις της έξεως που διαθέτουν. Η σωματική αναπαράσταση, ο φαινότυπος των Κινέζων, αποτελεί ένα αναγνώσιμο στοιχείο του habitus και οδηγεί στη συνειδητή ή ασυνείδητη επιλογή για την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των 235 Κινέζων-Αυστραλών που συμμετείχαν στη μελέτη. Παρά τις διαφορές ως προς την ηλικία, τα

χρόνια μετανάστευσης, τον τόπο γέννησης και διαμονής, όλα τα συμμετέχοντα πρόσωπα συνέδεσαν την εμφάνισή τους με την εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας, έχοντας επίγνωση του στερεοτύπου ότι τα ορατά «κινεζικά χαρακτηριστικά» θεωρούνται ως δεδομένα σημάδια γνώσης της γλώσσας. Προς επίρρωση της παραπάνω στάσης έρχονται ερευνητικά δεδομένα από τη Μεγάλη Βρετανία, την Αυστραλία και τη Σιγκαπούρη, όπου καταγράφεται η άποψη ενηλίκων ότι «δεν γίνεται κατανοητό αν κάποιος είναι πράγματι Κινέζος εάν μοιάζει με Κινέζο (Chinese-looking people) αλλά ομιλεί την αγγλική γλώσσα» (Wei & Zhu, 2010, σ.165). Η εθνικότητα σωματοποιείται εντόνως στους πληθυσμούς αυτούς με το «κινέζικο πρόσωπο, τα μαύρα μαλλιά και το κίτρινο δέρμα», όπως καταγράφεται από συμμετέχουσα στην προσπάθειά της να εξηγήσει γιατί είναι απαραίτητη η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής (Wang, 2023, σ. 241).

Παρόμοιο εύρημα έχει παραχθεί και από την ποσοτική έρευνα των Commanaru και Noels (2009) στον Καναδά, σε 145 φοιτητές και φοιτήτριες Πανεπιστημίου από την Κίνα που επιλέγουν την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής τους. Οι ερευνητές αναζητώντας τα κίνητρα και τις εγγενείς ή εξωτερικές παραμέτρους που οδηγούν σε αυτή την επιλογή καταλήγουν πως η κινεζική γλώσσα αποτελεί μια κεντρική πτυχή της αίσθησης του εαυτού. Η εκμάθησή της δε, γίνεται αντιληπτή από τα άτομα ως ένα εσωτερικό και ενταγμένο στην ύπαρξή τους στοιχείο, που είτε προκύπτει από πιέσεις που δέχονται στον περίγυρό τους, είτε από ένα αυτό-επιβαλλόμενο αίσθημα.

II. Επικύρωση εθνικής ταυτότητας μέσω της ΓΚ

Η ισχυρή αίσθηση της κινεζικής ταυτότητας διαφαίνεται σε πολλές από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε αυτούς τους πληθυσμούς της διασποράς. Τα ενήλικα κατά βάση συμμετέχοντα πρόσωπα συμερίζονται την άποψη ότι «χωρίς την κινεζική γλώσσα δε νοείται κανείς/καμιά Κινέζος/α», όπως άλλωστε τονίζεται στην εκτεταμένη διαγενεακή έρευνα της Zhang (2008, σ.110), όπου δεκαοχτώ οικογένειες Κινέζων μεταναστών/τριών από τις δύο σημαντικές κοινότητες της Φιλαδέλφειας τοποθετούνται μέσα από τις συνεντεύξεις των γονέων (1^η γενιά) και των παιδιών τους (2^η γενιά) στο θέμα της γλωσσικής διατήρησης και της αφομοίωσης. Μολονότι τα παιδιά εκδηλώνουν μια προτίμηση στην κυρίαρχη – αγγλική – γλώσσα, οι γονείς τους επανέρχονται συχνά στο θέμα της γλώσσας καταγωγής τους ως το κυρίαρχο γνώρισμα

που τους διακρίνει από την πλειονοτική ομάδα. Παρουσιάζονται υπερήφανοι/ες για την εθνικότητα και τον ξεχωριστό πολιτισμό που φέρουν και επιθυμώντας να μεταλαμπαδεύσουν τον τελευταίο στους απογόνους τους προστρέχουν απευθείας στη γλώσσα για να πετύχει αυτόν τον σκοπό, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν κι άλλες πτυχές της κινεζικής κουλτούρας που διακρίνουν τους μεταναστευτικούς αυτούς πληθυσμούς, όπως οι γιορτές και οι παραδόσεις (Zhang, 2008· Zhang & Slaughter-Defoe, 2009).

Η εθνική ταυτότητα λοιπόν μοιάζει να επικυρώνεται μέσα από τη γνώση και τη χρήση της γλώσσας καταγωγής, κάτι στο οποίο συμφωνούν ερευνητικά δεδομένα κι από άλλες χώρες. Αναλυτικότερα, σε μελέτη της Curdt-Christiansen (2009) αναφορικά με την ορατή και αφανή γλωσσική πολιτική που ακολουθούν δέκα οικογένειες Κινέζων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στον Καναδά, γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ταυτίζουν τη γλώσσα με την κινεζική κουλτούρα και κατά συνέπεια, φροντίζουν για την πρόσβαση των παιδιών στην πολιτιστική τους κληρονομιά μέσω της εκμάθησης της γλώσσας καταγωγής. Μάλιστα, όχι μόνο η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού λόγου αλλά και η γνώση γραφής και ανάγνωσης της κινεζικής είναι οι απαραίτητες εκείνες δεξιότητες που καθιστούν το άτομο «σωστό Κινέζο/σωστή Κινέζα» (Wei & Zhu, 2010, σ.160).

Η διατήρηση της γλώσσας καταγωγής φαίνεται πως έχει ιδιαίτερα μεγάλη σημασία για μεταναστευτικούς πληθυσμούς από την Κίνα και την Κορέα καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής εθνικής ταυτότητας. Επισκόπηση δεκαεφτά ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας, αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις γονικές πρακτικές για τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής των παιδιών τους στις ΗΠΑ και τον Καναδά, αποκαλύπτει ακριβώς ότι οι γονείς των παραπάνω χωρών καταγωγής δεν αναμένουν από τα παιδιά να ξεχάσουν τη γλώσσα της οικογένειας (Liang, 2018). Άλλωστε, εάν συμβεί κάτι τέτοιο εγείρονται στην καλύτερη περίπτωση συναισθήματα ντροπής και αποτυχίας, με συνακόλουθες αρνητικές επιπτώσεις στον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Έχει καταγραφεί δε ότι στις οικογένειες Κινέζων μεταναστών/μεταναστριών η απώλεια της γλώσσας καταγωγής ισοδυναμεί μάλλον με *προδοσία*, αντανακλώντας έτσι την πολιτισμική σημασία που έχει η διατήρησή της σαν σύμβολο ταυτότητας και συνοχής (Wong & Lopez, όπως αναφέρεται στη Zhang, 2010, σ. 242).

Σε αυτό το επίπεδο θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ο αντίκτυπος των κυρίαρχων λόγων (discourse) για την κινεζικότητα στην ανάπτυξη των γλωσσικών

ταυτοτήτων των μεταναστών/τριών, όπως διερευνήθηκε από τους Zhou και Liu (2023). Μέσα από αφηγήσεις ζωής τριών ενηλίκων μαθητών της κινεζικής γλώσσας στη Μ. Βρετανία διαφαίνεται πως οι ουσιοκρατικοί λόγοι που απεικονίζουν τα άτομα κινεζικής προέλευσης ως ομοιογενή ομάδα με ηθική υποχρέωση να μιλά άπταιστα τη γλώσσα κληρονομιάς διαμορφώνουν τουλάχιστον σε ένα πρώτο στάδιο τη στάση τους απέναντι στη γλώσσα καταγωγής, στη μεταναστευτική συνθήκη. Οι λόγοι αυτοί στην πορεία της ζωής είναι δυνατόν να αμφισβητηθούν και να τεθούν υπό διαπραγμάτευση, οδηγώντας τα άτομα από την υιοθέτηση της γλώσσας καταγωγής «επειδή είναι Κινέζοι/ες» σε μια κριτική κατανόηση της ταυτότητάς τους ως μαθητών/τριών αυτής της γλώσσας.

III. Οικογενειακή συνοχή μέσω της ΓΚ

Ένας ακόμη παράγοντας που ενισχύει τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής είναι η χρήση της για την επίτευξη της συνοχής στους κόλπους της μεταναστευτικής οικογένειας, αλλά και στο δέσιμο αυτής με συγγενείς στον τόπο προέλευσης. Έχοντας υπόψη ότι η οικογενειακή ενότητα κατέχει υψηλή θέση στο αξιακό σύστημα του κινεζικού πολιτισμού και ότι η συλλογικότητα ενθαρρύνεται έναντι του ατομικισμού, γίνεται αντιληπτή η κραταιά επιρροή των παραπάνω πολιτισμικών παραγόντων στις γλωσσικές επιλογές των μεταναστών/τριών. Ως εκ τούτου, έρευνες που μελετούν τη γλωσσική διατήρηση σε οικογένειες Κινέζων της διασποράς συγκλίνουν στην τάση να επιλέγεται η κινεζική γλώσσα για την επικοινωνία των μελών και, κυρίως, για την ενίσχυση των δεσμών τους τόσο στον νέο τόπο εγκατάστασης όσο και στον τόπο καταγωγής. Ειδικά εάν λάβουμε υπόψη ότι η προκειμένη μεταναστευτική ομάδα διατηρεί ζωντανές επαφές με την ηπειρωτική Κίνα, μέσω επικοινωνιών με συγγενείς και συχνών ταξιδιών-επισκέψεων στην πατρίδα, διαμορφώνουμε μια ιδέα για τη διατήρηση της γλώσσας. Παρόλα αυτά, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει επιμέρους διαφοροποιήσεις αλλά και αντικρουόμενα ευρήματα, που πρέπει να ιδωθούν υπό το πρίσμα συγκεκριμένων κοινωνικο-οικονομικών παραμέτρων.

Με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της γλωσσικής διατήρησης και της δυναμικής μεταναστευτικών οικογενειών από την Κίνα στην Αυστραλία καταπιάνονται οι Tannenbaum και Howie (2002), οι οποίοι μέσω ποσοτικής έρευνας υπογραμμίζουν ότι η διατήρηση της κινεζικής συντείνει σε δυνατότερους δεσμούς των γονέων με τα παιδιά. Η γλώσσα όχι μόνο καλύπτει τον σκοπό της επικοινωνίας μεταξύ

των μελών, αλλά αποτελεί και εργαλείο μετάδοσης της οικογενειακής παράδοσης. Οι Κινέζοι γονείς καλλιεργούν το αίσθημα του *ανήκειν* και διατηρούν τη συνοχή της οικογένειάς τους, πέρα από τα σύνορα της πατρίδας τους, μέσα από τη χρήση της δικής τους γλώσσας. Αντίστοιχο εύρημα παρουσιάζεται και σε πρόσφατη έρευνα σε κεντροδυτική αμερικανική πόλη, όπου τίθενται υπό διερεύνηση οι αντιλήψεις, οι πρακτικές και οι προκλήσεις γονέων και παιδιών αναφορικά με τη διατήρηση της κινεζικής γλώσσας. Σε αυτήν η αλληλεπίδραση με την οικογένεια και τους συγγενείς πίσω στον τόπο καταγωγής προβάλλεται ως ο πιο καθοριστικός ανάμεσα σε άλλους λόγους της γλωσσικής διατήρησης, με συνέπεια μάλιστα την υιοθέτηση μονόγλωσσης πρακτικής εντός της οικογένειας (Liang & Shin, 2021). Και σε νοτιοδυτική πολιτεία των ΗΠΑ, γονείς από την κινεζική και ταϊβανέζικη κοινότητα που μελέτησαν οι Liao και Larke (2008) ενθαρρύνουν τα παιδιά να επικοινωνούν μαζί τους στην κινεζική θεωρώντας ότι η επιλογή αυτή *δένει την οικογένεια*. Προς επίρρωση της συνάρτησης της γλώσσας καταγωγής με την οικογενειακή συνοχή ενδιαφέρον έχει να αντιπαραβάλουμε την περίπτωση όπου συντελέστηκε γλωσσική μετατόπιση προς την κυρίαρχη γλώσσα. Εκεί παρατηρείται πως η απώλεια της γλώσσας στους/στις μετανάστες/τριες επηρεάζει κομβικά τις οικογενειακές σχέσεις, δημιουργώντας εντάσεις και αποστάσεις μεταξύ γονέων και παιδιών που εν τέλει οδηγούν συχνά σε χάσμα και αδυναμία κατανόησης των δύο πλευρών' «δεν νιώθουν ότι γνωρίζουν τα παιδιά και δεν ξέρουν τι συμβαίνει στη ζωή τους» (Fillmore, 2000, σ. 205).

Ο έντονος προσανατολισμός στη χρήση της κινεζικής γλώσσας ενδοοικογενειακά τονίζεται και στη διαγενεακή έρευνα της Zhang (2008), όπου όμως καταγράφονται και τα μικτά συναισθήματα της δεύτερης γενιάς απέναντι στη γλωσσική διατήρηση. Οι γονείς πράγματι αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως ένα βαρυσήμαντο συνεκτικό στοιχείο της οικογένειας, συνεπώς τείνουν να χρησιμοποιούν την κινεζική στη μεταξύ τους επικοινωνία. Κάτι αντίστοιχο, ωστόσο, δεν αναφέρεται από τα παιδιά τα οποία δείχνουν ως επί το πλείστον μια εμφανή προτίμηση στην κυρίαρχη αγγλική γλώσσα τόσο στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, όσο και με τα αδέρφια τους (Zhang, 2008' Zhang & Slaughter-Defoe, 2009). Αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται ανάμεσα στα αδέρφια – παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών/τριών – με μεγαλύτερη συχνότητα εντοπίζεται αυτή του τόπου εγκατάστασης (Zhang & Slaughter-Defoe, 2009' Xia, 2016). Παρά τα ευρήματα μελετών που συμφωνούν σε αυτό, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από τη Νότια

Αγγλία αποκαλύπτουν την τάση των παιδιών στις κινεζικές οικογένειες να χρησιμοποιούν λιγότερα αγγλικά στη μεταξύ τους διεπίδραση (Curd-Christiansen & La Morgia, 2018). Οι ερευνήτριες ερμηνεύουν το μάλλον ασυνήθιστο εύρημα ως απότοκο της καθυστερημένης έκθεσης των παιδιών στην αγγλική γλώσσα κατά τη νεαρή τους ηλικία.

Οι διαφοροποιήσεις στις γλωσσικές επιλογές της δεύτερης γενιάς που καταγράφονται, σχετίζονται άμεσα με το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, καθώς και με το επίπεδο γνώσης της κυρίαρχης, αγγλικής γλώσσας. Έτσι, παιδιά οικογενειών που ανήκουν σε χαμηλότερα στρώματα χωρίς επαρκή γνώση της πλειονοτικής γλώσσας παρά τη μακρά διαμονή στον τόπο εγκατάστασης, συχνά βρίσκουν τους εαυτούς τους *υποχρεωμένους* να κρατούν τη γλώσσα κληρονομιάς στο σπίτι, αποσκοπώντας στη διατήρηση της σύνδεσης με τους γονείς αλλά και τους ομοεθνείς τους στην Chinatown. Οι δε γονείς τους παρέχουν περισσότερη έκθεση σε πολιτισμικές δραστηριότητες. Από την άλλη, παιδιά γονέων με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και γνώση της αγγλικής, φαίνεται να μην περιορίζονται στη χρήση της γλώσσας καταγωγής στο σπίτι, αλλά να επιλέγουν και την πλειονοτική στη μεταξύ τους επικοινωνία αφού οι γονείς μπορούν συνήθως να ανταποκριθούν σε αυτές τις γλωσσικές απαιτήσεις. Οι προσπάθειες των τελευταίων να κρατήσουν την αγγλική γλώσσα εκτός σπιτιού δεν στέφονται με επιτυχία, αφού τα παιδιά συνήθως εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το νέο γλωσσικό περιβάλλον και δεν ανταποκρίνονται πολλές φορές στις προτροπές των γονέων για χρήση της κινεζικής (Zhang, 2010, σ. 54-55· Zhang, 2010, σ. 255-256).

Οι προαναφερθείσες περιπτώσεις φωτίζουν και μια άλλη πτυχή της διατήρησης των γλωσσών καταγωγής, αφενός ως ανάγκης για την επίτευξη της επικοινωνίας, αφετέρου δε ως ελεύθερης επιλογής των ομιλητών/ομιλητριών τους. Σε ό,τι αφορά στην τελευταία, θα ήταν παράλειψη να μη γίνει λόγος για τις ρητές ή υπόρρητες γλωσσικές ιδεολογίες που υπάρχουν στην εκάστοτε οικογένεια σχετικά με το κύρος και την αξία των γλωσσών καταγωγής, όπως θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

IV. Η αυξανόμενη επιρροή της Κίνας και η οικονομική αξία της γλώσσας

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Κινέζων ως μεταναστευτικών ομάδων αποτελεί η σύσταση ισχυρών κοινωνικών δικτύων στον τόπο εγκατάστασης και η

εγκαθίδρυση κοινοτήτων στις μεγαλουπόλεις, τις λεγόμενες Chinatowns. Η κινεζική εθνική συνάθροιση (Chinese ethnic congregation) έχει μακρά ιστορία, με τις μεγαλύτερες Chinatowns να βρίσκονται στην Καλιφόρνια και τη Νέα Υόρκη ήδη από τη δεκαετία του 1980, οπότε η Κίνα έγινε περισσότερο εξωστρεφής, και δεν θα μπορούσε να αφήνει ανεπηρέαστη τη γλωσσική πρακτική. Οι έντονες δημογραφικές συγκεντρώσεις παρέχουν, σύμφωνα με τη Xiao (2013), την ευκαιρία στα άτομα να χρησιμοποιούν σε συχνή βάση – και κατά συνέπεια να διατηρούν – τη γλώσσα καταγωγής τους. Τέτοια πυκνή παρουσία και εκπροσώπηση της μειονοτικής¹⁴ ομάδας στην κοινωνία συντείνει στο να εκλαμβάνουν τα μέλη της τη γλώσσα καταγωγής ως πιο ζωντανή, χρήσιμη και με κύρος (Li, 2006).

Η εθνογραφική έρευνα της Li (2006) εστιασμένη σε τρεις οικογένειες Κινέζων στον Καναδά που αποδίδουν υψηλή αξία στη γλώσσα τους, επιβεβαιώνει ότι τα διαφορετικά μονοπάτια που ακολουθούν τα παιδιά σε ό,τι έχει να κάνει με τη γλώσσα σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις των γονέων για την κοινωνία υποδοχής. Έτσι, εάν οι γονείς έχουν βιώματα ρατσιστικών διακρίσεων και στο σύνολο την αίσθηση του «ξένου» ή του «φιλοξενούμενου» είναι περισσότερο πιθανόν να εναρμονίσουν τις οικογενειακές πρακτικές με αυτές του σχολείου, δηλαδή να δώσουν έμφαση στη νέα γλώσσα και να προσδοκούν λιγότερα σε σχέση με την κινεζική. Εάν από την άλλη, η οικογένεια διαπνέεται από αισθήματα προσφοράς προς την κοινωνία υποδοχής και νιώθει ότι κατέχει ένα υψηλό στάτους τότε αυτό μεταφέρεται και στη γλώσσα καταγωγής, της οποίας η προώθηση στο σπίτι και η κατάκτηση αποκτούν ιδιαίτερη σημασία.

Η δεύτερη προαναφερθείσα περίπτωση συνυφαίνεται με την αύξηση της πολιτικο-οικονομικής επιρροής της Κίνας και την εδραίωση αυτής στη διεθνή σκηνή ως υπερδύναμης. Παρότι κατά τον προηγούμενο αιώνα η χώρα, αδύναμη και ευάλωτη, κινδύνευε να γίνει βορά του ιαπωνικού και δυτικού επεκτατισμού, απομονώθηκε επί ηγεσίας Μάο Τσετούνγκ από το 1949¹⁵ βιώνοντας έκτοτε πολλές κοινωνικές αναταράξεις¹⁶, μπόρεσε τη δεκαετία του 1990 να ορθωθεί και να ανοίξει τις πόρτες της

¹⁴ Μεταναστευτικής

¹⁵ Έτος ίδρυσης της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας από τον Μάο Τσετούνγκ, πρόεδρο του Κινεζικού Κομμουνιστικού Κόμματος (ΚΚΚ), μετά τη νίκη στον εμφύλιο πόλεμο (1946-1949) που ακολούθησε τη λήξη του σινο-ιαπωνικού πολέμου (1937-1945).

¹⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε το «Μεγάλο Άλμα προς τα Εμπρός» (1958-1962) με την κολεκτιβοποίηση της αγροτικής παραγωγής και τον λιμό που προκάλεσε, την «Πολιτιστική Επανάσταση» και τις εσωκομματικές συγκρούσεις (1966-1976) και την αιματηρή διαδήλωση στην πλατεία Τιανάνμεν το 1989 εναντίον του κυβερνώντος κόμματος, που μέχρι σήμερα αποσιωπάται.

προς τον υπόλοιπο κόσμο (Mitter, 2022). Συγκεκριμένα, οι σινο-ευρωπαϊκές σχέσεις ακολουθούν μια σταθερή ανάπτυξη κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας αυτής – ξεπερνώντας το οικονομικό εμπάργκο που είχε επιβληθεί στη χώρα από τη Δύση μετά τα γεγονότα του 1989¹⁷ – και η Ευρώπη ανάγεται στον μεγαλύτερο εμπορικό συνεργάτη της Κίνας (Πετρόπουλος & Χουλιάρης, 2013). Με αυτά τα δεδομένα στον χώρο της οικονομίας είναι εύλογη η εδραίωση η Κίνας στην παγκόσμια οικονομική και πολιτική σκηνή, η διεύρυνση της σφαίρας επιρροής της και κατά συνέπεια η αύξηση του γοήτρου και της ζήτησης της επίσημης κινεζικής γλώσσας. Τέτοια εξέλιξη είχε προβλέψει ο Colin Baker όταν το 2001 συγκατάλεγε τη μανδαρινική και την καντονεζική ανάμεσα στις γλώσσες που «είναι δυνατόν να αποκτήσουν σταδιακά μεγαλύτερη αξία» (Baker, 2001, σ. 118). Και πράγματι, σε πολλά περιβάλλοντα η μανδαρινική γλώσσα αναδύεται ως *lingua franca* μαζί με τα αγγλικά ή/και διδάσκεται ως επιπρόσθετη γλώσσα (Sharma, 2018).

Οι δυνατότητες που πλέον παρέχει η πάλαι ποτέ φτωχή χώρα είναι αξιοσημείωτες και ως εκ τούτου η γνώση της γλώσσας αναδεικνύεται σε προσόν, που επιφέρει πλεονεκτήματα στις νέες συνθήκες παγκοσμιοποίησης (Zhang, 2008). Στη διετή έρευνα των Wei και Zhu (2010) αναφορικά με την ιεραρχία των γλωσσικών ποικιλιών Κινέζων μεταναστών και μεταναστριών, διαφαίνεται ακριβώς η συσχέτιση του κύρους της μανδαρινικής γλώσσας με την πολιτικο-οικονομική ισχυροποίηση της Κίνας, ιδίως κατά την περίοδο προετοιμασίας για τη φιλοξενία των Ολυμπιακών Αγώνων του Πεκίνου το 2008. Η ημερομηνία αυτή μοιάζει να αποτελεί ορόσημο υπερηφάνειας των Κινέζων αφού εγκαθιδρύεται στον δημόσιο λόγο η Κίνα ως υπερδύναμη που μπορεί να στηρίξει τον μεταναστευτικό πληθυσμό της. Ακόμα, μέσα από τις συνεντεύξεις αποκαλύπτονται οι σκέψεις της πιθανής επιστροφής στην πατρίδα για επαγγελματική αποκατάσταση ή και της διευκόλυνσης εύρεσης εργασίας στον τόπο εγκατάστασης, λόγω της ζήτησης της κινεζικής γλώσσας. Κυρίως οι γονείς φαίνεται να αντιμετωπίζουν πλέον τη γλώσσα όχι μόνο συμβολικά, σαν φορέα πολιτισμικών αξιών και ταυτότητας, αλλά και εργαλειακά, ως μια «χρήσιμη» γλώσσα με «οικονομικές απολαβές» και «περισσότερες ευκαιρίες καριέρας», επιθυμώντας από τα παιδιά τους να είναι δίγλωσσα με επάρκεια στην κινεζική και την αγγλική γλώσσα

¹⁷ Οι ΗΠΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση επέβαλαν οικονομικό εμπάργκο και εμπάργκο όπλων μετά από την αιματοχυσία στην πλατεία Τιανάνμεν, εκφράζοντας έτσι τη διαφωνία και την αντίδρασή τους στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το οικονομικό εμπάργκο διήρκεσε περίπου τρία χρόνια αλλά αναφορικά με τα όπλα αυτό διατηρείται μέχρι σήμερα (Πετρόπουλος & Χουλιάρης, 2013).

(Zhang, 2010, σ. 253). Ερευνητικά δεδομένα από την πρόσφατη μελέτη της Wang (2023) στην Αυστραλία επικυρώνουν την παραπάνω θέση, προχωρώντας μάλιστα στην παρατήρηση ότι αρχίζει να ξεθωιάζει η διατήρηση της κινεζικής γλώσσας για πολιτισμικούς λόγους και να έρχεται στο προσκήνιο η πρακτική σημασία της γλώσσας στην αγορά εργασίας. Κοινή αντίληψη μεταξύ των γονέων είναι ότι η κινεζική αποτελεί «τη δεύτερη σημαντικότερη γλώσσα δίπλα στην αγγλική στην παγκόσμια αγορά» (Wang, 2023, σ. 246), λειτουργώντας επομένως ως *πόρος*, ως μέσο επιτυχίας και ανέλιξης στα σύγχρονα πολύγλωσσα περιβάλλοντα (Tang & Zheng, 2023).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να γίνει ιδιαίτερη μνεία στην υπεροχή της επίσημης γλώσσας του κράτους της Κίνας έναντι των διαλέκτων που παρατηρείται στη διασπορά. Τα μανδαρινικά ως εθνική, ακαδημαϊκή γλώσσα και ως *lingua franca* στην Κίνα τείνουν να εξαλείφουν τις γλωσσικές ποικιλίες που πιθανώς χρησιμοποιούνται στην οικογένεια από την πρώτη γενιά μεταναστών/μεταναστριών. Όσα άτομα, λοιπόν, μιλούν τοπικές γλώσσες εν τέλει προτιμούν τη μανδαρινική ως τη γλώσσα καταγωγής που θα εκμάθει και θα διατηρήσει η δεύτερη γενιά, ακόμα κι αν αυτή δεν είναι η πρώτη γλώσσα στο σπίτι (Wiley et al., όπως αναφέρεται στο Xia, 2016). Το εύρημα αυτό είναι κοινό και στη μελέτη των Zhang & Slaughter-Defoe (2009) με συμμετέχοντες και συμμετέχουσες δύο ομάδες γονέων που μιλούν αφενός την επίσημη γλώσσα, αφετέρου την τοπική γλώσσα της Φουτσιάν. Οι τελευταίοι γονείς παρουσιάζονται πολύ συνειδητοποιημένοι αναφορικά με τη σημασία της μανδαρινικής γλώσσας ως πόρου για το μέλλον των παιδιών τους και κανείς/καμία εξ αυτών δεν εκφράζει την επιθυμία διατήρησης της διαλέκτου από την επόμενη γενιά. Παρομοίως και στο πολύγλωσσο περιβάλλον των Βρυξελλών, τα μανδαρινικά κινέζικα αρχίζουν να αντικαθιστούν τις τοπικές γλώσσες και να ανάγονται σε γλώσσα κύρους εντός των κινεζικών κοινοτήτων, κυριαρχώντας στις διαπροσωπικές επικοινωνίες (Li, Vosters & Xu, 2022).

Τελευταία και πολύ σημαντική παράμετρο αποτελούν οι αλλαγές και στη μονιμότητα της μετανάστευσης των Κινέζων που έχουν επιφέρει οι οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών. Έτσι, αντίθετα με τις παλαιότερες συνθήκες που επέβαλλαν μάλλον μια χρόνια και σταθερή μετεγκατάσταση εκτός Κίνας, πλέον οι μετακινήσεις έχουν γίνει περισσότερο ρευστές αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο της επιστροφής στην πατρίδα στο κοντινό μέλλον. Εύλογα λοιπόν, η περίπτωση της *αντίστροφης μετανάστευσης* προσανατολίζει τα άτομα – τους

«sojourners» όπως κατηγοριοποιεί η Zhang (2010, σ. 257) τους γονείς με βλέψεις επιστροφής – στη διατήρηση της κινεζικής γλώσσας.

Εν κατακλείδι, φαίνεται πως στον υπό μελέτη πληθυσμό υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις αναπαραγωγής και διατήρησης της γλώσσας καταγωγής τόσο για λόγους κληροδότησης πολιτισμικών και οικογενειακών αξιών όσο και για λόγους που συνδέονται με την οικονομική αξία που έχει αποκτήσει η κινεζική γλώσσα μετά από την έντονη δραστηριοποίηση της χώρας στο διεθνές εμπόριο. Οι τελευταίοι μάλιστα κερδίζουν μεγαλύτερο έδαφος στις οικογένειες της διασποράς.

2.3 Δράσεις στο πλαίσιο της οικογένειας

Οι έρευνες που πραγματοποιούνται τη διατήρηση ή τη μετακίνηση της κινεζικής γλώσσας καταγωγής σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς δείχνουν στο σύνολό τους τη διλημματική φύση του ζητήματος. Αφενός οι Κινέζοι γονείς αποδίδουν μεγάλη αξία στην εκμάθηση της γλώσσας του τόπου εγκατάστασης –της αγγλικής, όπως προκύπτει σε πληθώρα ερευνών – ως ένα όχημα κοινωνικής ανέλιξης και επιτυχίας των παιδιών τους στον νέο τόπο. Αφετέρου δε, καταγράφεται μια ισχυρή τάση και επιθυμία για συνέχιση της χρήσης της γλώσσας εντός της οικογένειας και της κοινότητας. Από την άλλη, στα παιδιά παρατηρείται μια «ρωγή» σε αυτή την κατεύθυνση, καθώς επιλέγουν κατά προτεραιότητα την αγγλική γλώσσα και εκφράζουν συχνά αμφιθυμικά συναισθήματα σχετικά με την εκμάθηση και χρήση της γλώσσας καταγωγής τους. Η δε ταχεία ανάπτυξη και η είσοδος της Κίνας στην ελεύθερη αγορά κατά τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνει την αγοραστική δύναμη της γλώσσας, δρώντας κατά συνέπεια ενισχυτικά προς τη συνέχιση αυτής στη διασπορά.

2.3.1 Πρακτικές που στηρίζουν τη γλώσσα καταγωγής

- Πλαίσιο οικογένειας

Μία από τις πρακτικές που υποστηρίζουν τη γλώσσα καταγωγής είναι η χρήση αυτής εντός τους σπιτιού, πολύ συχνά κατά αποκλειστικότητα. Ερευνητικές μελέτες που ασχολούνται με τη γλωσσική μετατόπιση ή διατήρηση και πιο συγκεκριμένα με τον

γλωσσικό προγραμματισμό σε οικογένειες Κινέζων μεταναστών/τριών εξαίρουν τη μονόγλωσση πολιτική που εγκαθιδρύουν ή επιτάσσουν οι γονείς στην επικοινωνία τους με τα παιδιά. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται περιπτώσεις παιδιών που όχι μόνο παροτρύνονται να επικοινωνούν με τους γονείς τους στην κινεζική αλλά *απαιτείται αυστηρά να χρησιμοποιούν αυτή έναντι της αγγλικής*, την οποία είτε απαγορεύουν ρητά, είτε αγνοούν σκόπιμα (Zhang & Slaughter-Defoe, 2009· Xia, 2016· Liang & Shin, 2021). Χαρακτηριστικό παράδειγμα δηλωτικό της αυστηρότητας αυτής της πρακτικής βρίσκεται στη μελέτη της Wang (2023) σχετικά με τις συναισθηματικές εμπειρίες γονέων και παιδιών κατά τη διατήρηση της γλώσσας τους, χαρίζοντας μάλιστα και όνομα στην έρευνά της «Speaking Chinese or no breakfast», ευθεία προειδοποίηση προς το παιδί πως αν δεν μιλήσει κινεζικά αποσύρεται από το πρωινό γεύμα. Παρόμοια διάθεση καταγράφεται και σε παλαιότερες έρευνες, με γονείς να τιμωρούν αυστηρά τα παιδιά στις περιπτώσεις χρήσης της αγγλικής εντός του σπιτιού ή να μην αποδέχονται να διαβάσουν σημείωμα του παιδιού προς αυτούς γραμμένο στην αγγλική (Wu, 2005, σ.2391· Zhang & Slaughter-Defoe, 2009). Είναι μάλιστα αξιοπαρατήρητο ότι τα τρία προαναφερθέντα παραδείγματα εντοπίζονται σε οικογένειες μεσαίας τάξης με καλό έως και υψηλό μορφωτικό επίπεδο με γνώση της αγγλικής, επαναφέροντας στη συζήτηση το γεγονός ότι η χρήση της κινεζικής δεν προκύπτει ως *ανάγκη* λόγω έλλειψης άλλης γλωσσικής διόδου – της πλειονοτικής γλώσσας – αλλά ως *συνειδητή επιλογή* με στόχο τη συνέχιση της γλώσσας καταγωγής.

Οι γονείς πέρα από οδηγοί της μονογλωσσίας στο σπίτι, αναλαμβάνουν πολλές φορές οι ίδιοι τον ρόλο του δασκάλου της γλώσσας καταγωγής. Δεν περιορίζονται στην προφορική χρήση της γλώσσας στο σπίτι, αλλά παράλληλα προβαίνουν σε αγορές *σχολικών εγχειριδίων* από την Κίνα, την Ταϊβάν και άλλες χώρες όπου ομιλείται η κινεζική και ασχολούνται ενεργά με τη διδασκαλία των κινεζικών χαρακτήρων, ήδη πολλές φορές από την προσχολική ηλικία. Αναθέτουν εργασίες, ελέγχουν και διορθώνουν την αναγνωστική και γραπτή ικανότητα των παιδιών (Wu, 2005· Li, 2006· Zhang & Slaughter-Defoe, 2009· Xia, 2016· Wang, 2023). Πέρα από σχολικά εγχειρίδια παρέχουν επιπλέον έντυπο υλικό, όπως βιβλία λογοτεχνίας, κάρτες, αφίσες με ιδεογράμματα και εμπλέκονται μαζί με τα παιδιά στην επεξεργασία του. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως ο γραμματισμός στη γλώσσα καταγωγής έχει συχνά *σχολιοκεντρικά χαρακτηριστικά*· πρόκειται τις περισσότερες φορές για ανάγνωση με άμεσο στόχο την εκμάθηση και όχι τόσο για την ικανοποίηση ψυχαγωγικών σκοπών

(Zhang & Koda, 2011), υποδηλώνοντας ίσως την αγωνία των γονέων για την ορθή χρήση της γλώσσας τους και κατ' επέκταση τη συνέχιση αυτής. Άξια σημείωσης αποτελεί η έμφυλη διάσταση της συγκεκριμένης, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις είναι η μητέρα που αναλαμβάνει ενεργά τον ρόλο της δασκάλας της γλώσσας (Wu, 2005· Zhang, 2009).

Αναφορικά με την παροχή υλικού γραμματισμού στη γλώσσα καταγωγής, οι Κινέζοι μετανάστες/τριες γονείς πέρα από τα έντυπα μεριμνούν για την πρόσβαση σε αυτή μέσα από την παρακολούθηση κινεζόφωνων τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών προγραμμάτων, όπου αυτό καθίσταται δυνατόν (Curd-Christian & La Morgia, 2018· Liang, 2018· Liang & Shin, 2021). Ιδιαίτερα δε, όταν η θέαση και η ακρόαση πραγματοποιούνται από κοινού, σαν οικογενειακό συμβάν, δημιουργούνται επιπλέον ενδιαφέρον και κίνητρα στα παιδιά για εξάσκηση στη γλώσσα (Wu, 2005).

- Πλαίσιο κοινότητας

Οι γονείς μπορούν να αναλάβουν δράση ως διδάσκαλοι της γλώσσας καταγωγής είτε ανεξάρτητα, είτε συνεπικουρικά με μια άλλη πολύ διαδεδομένη πρακτική, τη φοίτηση των παιδιών τους σε *κοινοτικό σχολείο*. Παρότι αυτά τα εκπαιδευτικά πλαίσια αποτελούν σύμφωνα με τον Li Wei (2014, σ.162) «*παγκόσμιο φαινόμενο*» η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από αυτά είναι περιορισμένη και σχετικά πρόσφατη (Creese, 2009· Wei, 2014)¹⁸. Οι δομές αυτές απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία με ποικίλες ονομασίες όπως: «*σχολεία γλώσσας κληρονομιάς*» (*heritage language schools*) στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Βόρειας Αμερικής, «*εθνικά σχολεία*» (*ethnic schools*) ή «*σχολεία κοινοτικής γλώσσας*» (*community language schools*) στην Αυστραλία (Creese, 2009), «*Σαββατιάτικο σχολείο*» (*Saturday school*) (Zielińska et al. 2014) ή «*σχολείο μητρικής γλώσσας*» (*Mother Tongue school*) (Francis et al., 2009). Η Pauwels (2016) αναφέρεται σε αυτά ως *κοινοτικά δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι αποτελούν πρωτοβουλία της μεταναστευτικής κοινότητας και όχι του κράτους*. Τα περισσότερα σχολεία συμπληρωματικής εκπαίδευσης οργανώνονται από κοινότητες μεταναστών/τριών και λειτουργούν με την αρωγή εθελοντών/ντριών κατά τις

¹⁸ Σημαντικό μέρος των πληροφοριών που διαθέτουμε για τα κοινοτικά σχολεία προέρχεται από μελέτες στη Μεγάλη Βρετανία, όπου αποτελούν μείζον κοινωνικό-πολιτικό και εκπαιδευτικό κίνημα ήδη από τα τέλη του 1960 (Wei, 2006). Δημιουργήθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες μαθητών από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες οι οποίες αγνοούνταν μέσα στο μονογλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και συντελούν στη διερεύνηση και συγκρότηση των ταυτοτήτων τους (Blackledge, 2009).

απογευματινές ώρες μετά το σχολείο τυπικής εκπαίδευσης ή το Σαββατοκύριακο (Creese, 2009· Zielińska, Kowzan & Ragnarsdóttir, 2014· Wei, 2006). Ο βασικός στόχος τους είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε παιδιά μεταναστών και μειονοτικών πληθυσμών, η εκμάθηση της ιστορίας και η μετάδοση της κουλτούρας τους (Francis, Arche & Mau, 2009).

Η εγγραφή Κινέζων μαθητών και μαθητριών σε κοινοτικά σχολεία προέρχεται συνήθως έπειτα από απόφαση των γονέων και ο βασικός λόγος που έχει καταγραφεί από τους Francis et al. (2009) είναι η συνέχιση της κινεζικής γλώσσας και κουλτούρας. Οι ίδιοι ερευνητές σημειώνουν κι άλλους λόγους, όπως την ενίσχυση της εθνοτικής τους ταυτότητας («να είναι περισσότερο Κινέζοι»), τη διευκόλυνση εύρεσης εργασίας σε ενδεχόμενη επιστροφή στη χώρα τους, καθώς και την επικοινωνία με λοιπούς συγγενείς και φίλους. Η προσπέλαση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής στις οικογένειες Κινέζων της διασποράς δείχνει πως η επιλογή του κοινοτικού σχολείου αποτελεί μια πάγια τακτική ανάμεσά τους (Wu, 2005· Li, 2006· Liao & Larke, 2008· Zhang, 2009· Liang, 2018· Wang, 2023). Παρόλα αυτά σε ορισμένες περιπτώσεις υπογραμμίζεται η τάση κυρίως των μαθητών/τριών να στέκονται κριτικά απέναντι σε στοιχεία των δομών αυτών. Πράγματι, τα συγκεκριμένα σχολεία μπορούν να παρέχουν ένα τείχος προστασίας της γλώσσας καταγωγής, καθώς μέσα από το πολυποίκιλο πρόγραμμα σπουδών που διαθέτουν κινητοποιούν τα παιδιά και κρατούν το ενδιαφέρον τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ένα περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να μελετούν τα μοτίβα, τις αξίες και τα ήθη της κινεζικής κουλτούρας. Μέσα από διαθεματική προσέγγιση η σπουδή στη γλώσσα πλέκεται με την καλλιγραφία, την κινεζική λογοτεχνία, την ιστορία, τη γεωγραφία, τη φιλοσοφία και τη θρησκεία (Lee & Miao, 1996).

Από την άλλη όμως, η παρακολούθηση των σχολείων αυτών δεν εγγυάται από μόνη της την επιτυχή διατήρηση της γλώσσας καταγωγής. Σύμφωνα με τη Li (2006) και τα ερευνητικά δεδομένα της από τον Καναδά η φοίτηση στο κοινοτικό σχολείο αλλά η μη χρήση της κινεζικής γλώσσας στο σπίτι οδηγεί σε αμφιταλαντευόμενα συναισθήματα και στάσεις απέναντι στην πλειονοτική και τη γλώσσα καταγωγής. Αντίστοιχα όμως, ούτε η μη εγγραφή των παιδιών στο κινεζικό σχολείο συνεπάγεται αυτόματα αρνητικές στάσεις στην εκμάθηση της κινεζικής (Xia, 2016). Σε μερικές έρευνες που έχουν εκπονηθεί, τα παιδιά δεύτερης γενιάς φαίνεται να στέκονται κριτικά απέναντι στα δύο διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης όπου συμμετέχουν. Οι Liang

και Shin (2021) σχολιάζουν την αντίσταση μαθητών/τριών στο αδιάφορο πρόγραμμα σπουδών του κοινοτικού σχολείου, ενώ αρκετά χρόνια νωρίτερα και η Wu (2005) καταγράφει ως μια πιθανή ένδειξη γλωσσικής μετατόπισης την αίσθηση των παιδιών ότι το σύστημα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο τυπικό πλαίσιο είναι περισσότερο προσιτό και ενδιαφέρον απ' ότι το αντίστοιχο της κινεζικής.

Άλλες στρατηγικές που εντοπίζονται στις μεταναστευτικές ομάδες των Κινέζων και συμβάλλουν θετικά στη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής είναι οι οικογενειακές *επισκέψεις στην Κίνα*, με συχνότητα περίπου δύο ή τριών ετών, και η παραμονή εκεί για χρονικό διάστημα άνω των δύο εβδομάδων (Xia, 2016). Η επιστροφή στην πατρίδα, έστω και σύντομη, η επαφή με τον συγγενικό και φιλικό κύκλο εκεί και η εμπλοκή σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις αναζωογονεί τη γλώσσα, η οποία πλέον πραγματώνεται αυθεντικά στο οικείο της περιβάλλον. Τέτοιες ζωντανές εμπειρίες των παιδιών συνδράμουν στη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής τους (Wu, 2005). Ωστόσο, στον σύγχρονο κόσμο της πληροφορίας και της επικοινωνίας δεν είναι απαραίτητη η παρουσία και η δια ζώσης συναναστροφή με άτομα από τον τόπο καταγωγής, αφού τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το διαδίκτυο διευκολύνουν την άμεση, σύγχρονη διεπίδραση με ελάχιστο κόστος και χωρίς περιορισμό χρόνου (Zhang, 2009). Κινέζοι και Κινέζες στην ηπειρωτική χώρα ή στη διασπορά είναι συνδεδεμένοι/ες μεταξύ τους ανά πάσα στιγμή, χάρη στο τοπική εφαρμογή δικτύωσης που διαθέτουν, το WeChat.

2.3.2 Πρακτικές που στηρίζουν την πλειονοτική γλώσσα

Στο πεδίο των δράσεων που αναλαμβάνουν οι οικογένειες μεταναστών και μεταναστριών από την Κίνα για την εκμάθηση και την υποστήριξη της γλώσσας του τόπου εγκατάστασης χρειάζεται να κάνουμε δύο στάσεις, που όμως δεν είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Ενώ προηγουμένως παρουσιάσαμε τις στρατηγικές των γονέων υπέρ της συνέχισης της γλώσσας της οικογένειας με αποδέκτες τα παιδιά, εδώ είναι απαραίτητο να ξεκινήσουμε από τις πρακτικές που ακολουθούν *και οι ίδιοι* προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του καινούριου γλωσσικού περιβάλλοντος και να προχωρήσουμε στις μορφές υποστήριξης που παρέχουν στα νεαρότερα μέλη. Όπως προαναφέρθηκε, οι δύο αυτές κινήσεις είναι αλληλένδετες· οι

επιλογές των γονέων για τους εαυτούς τους συχνά προοικονομούν, σχετίζονται με τη δράση που αναλαμβάνουν για τα παιδιά τους.

Η Zhang (2010) στην εκτεταμένη έρευνά της καταγράφει τις προσπάθειες των μεταναστών και μεταναστριών σε σχέση με την πλειονοτική γλώσσα. Έχει σημασία να παρατηρήσουμε ότι τα εγχειρήματα αυτά διαφέρουν ποιοτικά και ποσοτικά ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο. Έτσι, γονείς χαμηλών στρωμάτων με ελάχιστη εκπαίδευση και ουδεμία γνώση της αγγλικής επιλέγουν για την εκμάθηση της νέας γλώσσας μεθόδους περισσότερο ατομικές, όπως την ακρόαση κασετών, σχολιάζοντας όμως την περιορισμένη συναναστροφή τους με άτομα εκτός της κινεζικής κοινότητας, λόγω και της εργασίας τους αποκλειστικά στην Chinatown. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να σημαίνει την πεποίθηση των προσώπων αυτών ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας οφείλει πολλά στην αυθεντική χρήση της κατά τη διεπίδραση με «φυσικούς/ές ομιλητές/τριες». Στον αντίποδα βρίσκονται γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι έχουν έρθει στο παρελθόν, προ της μετανάστευσής τους, σε επαφή με την αγγλική γλώσσα. Οι δικές τους προσπάθειες διακρίνονται από μια πιο συλλογική προσέγγιση και έχουν ποικιλία, αφού πέρα από την ακρόαση κασετών ή την παρακολούθηση αγγλόφωνων τηλεοπτικών προγραμμάτων, επιλέγουν τη φοίτηση σε τάξεις ενηλίκων και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός της κινεζικής κοινότητας. Αντίστοιχα όμως και στο εργασιακό τους περιβάλλον απαιτείται η γνώση και η χρήση της αγγλικής γλώσσας, οπότε η συστηματική ενασχόληση με αυτή σε προσωπικό επίπεδο απορρέει συν τοις άλλοις και από την άμεση ανάγκη να ανταποκρίνονται καθημερινά και επαρκώς στην εργασία τους.

Μολονότι όπως έχει διαφανεί μέχρι στιγμής εντός της οικίας των μεταναστευτικών οικογενειών υπάρχει σαφής *επιλογή* – και ανά περιπτώσεις *επιβολή* – της κινεζικής γλώσσας, η βιβλιογραφία αποκαλύπτει την ύπαρξη δίγλωσσων γονέων οι οποίοι χρησιμοποιούν την πλειονοτική (αγγλική) γλώσσα, σε μια προσπάθεια να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην εκμάθησή της (Zhang, 2008). Μια άλλη πρακτική που συναντάται είναι η πρόσληψη δασκάλων για κατ' οίκον υποστήριξη στη μελέτη της νέας γλώσσας (ό.π.). Πρόκειται για γονείς με υψηλές προσδοκίες αναφορικά με την πορεία των παιδιών τους στην εκπαίδευση, συνεπώς είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο και χρήματα για την πρόοδο αυτής.

Ωστόσο, ακόμα και σε οικογενειακά πλαίσια όπου την πρωτοκαθεδρία έχει η κινεζική γλώσσα, με ρητές ή υπόρητες απαγορεύσεις της πλειονοτικής, οι γονείς

επιδιώκουν τη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών τους μέσω της από κοινού ενασχόλησης με αγγλόφωνα υλικά. Έτσι, βρίσκουμε αναφορές στο περιβάλλον των Η.Π.Α. για γονείς, συχνότερα μητέρες, οι οποίοι αναλαμβάνουν και εδώ τον ρόλο των δασκάλων· πραγματοποιούν αναγνώσεις αγγλικών βιβλίων μαζί με το παιδί, ακόμα και από την προσχολική ηλικία, επιχειρώντας συνάμα παρεμβάσεις στην αναγνώριση των γραμμάτων, την αναγνωστική ικανότητα και την προφορά (Xia, 2016). Τη δε τελευταία φαίνεται να αποφεύγουν να διδάξουν άμεσα, λόγω φόβου λαθών που μπορεί να προκαλέσουν στην πορεία σύγχυση στο παιδί (ό.π.). Μια εξίσου ενδιαφέρουσα γονική πρακτική που έχει παρατηρηθεί, σε Η.Π.Α. και Νότια Αγγλία, είναι οι οικογενειακές επισκέψεις σε τοπικές βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία. Οι γονείς αφιερώνουν χρόνο αναζητώντας βιβλία στην αγγλική γλώσσα μαζί με τα παιδιά, κάτι που έχει διττό όφελος τόσο σε ό,τι αφορά στην ενθάρρυνση της φιλιαναγνωσίας, όσο και στην ευαισθητοποίηση επάνω στη νέα γλώσσα (Xia, 2016· Curdt-Christiansen & La Morgia, 2018). Εκτός όμως από την αναζήτηση και επεξεργασία έντυπου υλικού, οι γονείς εμπλέκουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες γραμματισμού στη νέα γλώσσα μέσα από τη θέαση αγγλόφωνων τηλεοπτικών προγραμμάτων. Η μελέτη των Curdt-Christiansen και La Morgia (2018) σε τρεις γλωσσικές κοινότητες της Ν. Αγγλίας, ιταλική, ούρντου και κινεζική, υπογραμμίζει ότι τα 2/3 των οικογενειών από την Κίνα επιτρέπουν την παρακολούθηση εκπομπών σε αγγλικά κανάλια συνήθως με συχνότητα μιας ώρας καθημερινώς και το εναπομείναν 1/3 δύο ή και περισσότερες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι προαναφερθείσες δραστηριότητες εντοπίζονται στον γλωσσικό (δίγλωσσο) προγραμματισμό που θέτουν γονείς με κατά βάση καλό μορφωτικό υπόβαθρο και γνώση της αγγλικής.

Συνοψίζοντας, η επισκόπηση διεθνών ερευνών που θέτουν στο επίκεντρο την κινεζική γλωσσική κοινότητα αναδεικνύει συγκεκριμένους παράγοντες ευνοϊκούς προς τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής που εναρμονίζονται με την τυπολογία των Conklin και Lourie (1983). Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στις *πολιτικές, κοινωνικές και δημογραφικές παραμέτρους* είναι χαρακτηριστικό πως οι μετανάστες/τριες από την Κίνα τείνουν να διαμορφώνουν ισχυρά κοινωνικά δίκτυα και εθνικές συναθροίσεις σε ορισμένες περιοχές, εντός των οποίων συνήθως ζουν και δραστηριοποιούνται. Τέτοιες συγκεντρώσεις μεγάλου αριθμού Κινέζων ομιλητών/τριών, καθώς και η απασχόληση σε εργασίες όπου ομιλείται η κινεζική γλώσσα δρουν ενισχυτικά προς αυτή. Από την

άλλη, παρόλο που η απόσταση από την πατρίδα είναι μακρινή – στοιχείο το οποίο σύμφωνα με τις προαναφερθείσες ακαδημαϊκούς συντείνει στη γλωσσική μεταστροφή – πρόσφατες μελέτες υπογραμμίζουν την αλλαγή στις μεταναστευτικές συνθήκες, με κυριότερη όπως φάνηκε την «αντίστροφη μετανάστευση», δηλαδή την επιθυμία και τις βλέψεις για μελλοντική επιστροφή στην Κίνα. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι λογικό η γλώσσα καταγωγής να προστατεύεται, ενώ η πιθανότητα της γλωσσικής μεταστροφής μειώνεται.

Ωστόσο, το σημείο όπου αξίζει να σταθούμε ιδιαίτερα καθώς συγκεντρώνει τις περισσότερες από τις συμπεριφορές και στάσεις υπέρ της γλώσσας καταγωγής όπως τις θέτουν οι Conklin και Lourie είναι αυτό των *πολιτιστικών παραγόντων*. Αναλυτικότερα, στις έρευνες που εξετάσαμε τονίζεται η αρραγής σύνδεση της κινεζικής εθνοτικής ταυτότητας με τη γλώσσα καταγωγής και, στην ουσία, η επικύρωση της πρώτης μέσω της εκμάθησης και της ομιλίας της κινεζικής γλώσσας. Είναι χαρακτηριστικό πως οι Κινέζοι και οι Κινέζες στη διασπορά δεν μπορούν να διανοηθούν τους εαυτούς τους χωρίς την ικανότητα να χειρίζονται τη γλώσσα του τόπου τους, ενώ στις ελάχιστες περιπτώσεις όπου συντελείται η απώλεια της γλώσσας δημιουργούνται αισθήματα ντροπής. Πρόκειται για μετανάστες/τριες που παρουσιάζουν έντονο συναισθηματικό δέσιμο με τη γλώσσα τους, αφού αυτή προσδίδει την ατομική τους ταυτότητα και την εθνοτική ταύτιση, πόσω μάλλον όταν οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται τα σωματοποιημένα χαρακτηριστικά τους ως γνωρίσματα που τους/τις καθιστούν μια «ορατή γλωσσική μειονότητα». Ακόμα, παρατηρούμε πως οι διεθνείς έρευνες αναδεικνύουν την έμφαση που δίνουν οι συγκεκριμένες μεταναστευτικές ομάδες στην οικογενειακή και κοινοτική συνοχή, η οποία θεμελιώνεται επάνω στη διατήρηση της κινεζικής γλώσσας και τη μεταβίβαση αυτής στις επόμενες γενιές. Ακόμα, το γεγονός οι κινεζικές κοινότητες παρουσιάζονται αρκετά δραστήριες εξασφαλίζοντας συχνά μέσα μαζικής ενημέρωσης, ιδρύοντας σχολεία προώθησης της γλώσσας και οργανώνοντας πολιτιστικές εκδηλώσεις συμβάλλει στη σταθερότητα της γλώσσας καταγωγής.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στους γλωσσικούς παράγοντες που ενισχύουν τη γλωσσική διατήρηση παρατηρούμε πως η επίσημη γλώσσα της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας, τα μανδαρινικά, έχει τα χαρακτηριστικά εκείνα που σύμφωνα με τις Conklin και Lourie εμποδίζουν τη γλωσσική μεταστροφή. Πρόκειται για γλώσσα τυποποιημένη, γραπτή και ιδίως με διεθνές κύρος και αναγνώριση στην παγκόσμια πολιτική και

οικονομική σκηνή. Το τελευταίο είναι αντιληπτό από τους/τις Κινέζους/ες μετανάστες/τριες, αφού σε κάποιες έρευνες συνάγεται το συμπέρασμα ότι η διατήρηση της γλώσσας για πολιτιστικούς λόγους τείνει να εξασθενεί, δίνοντας έμφαση στη διατήρηση για λόγους που έχουν να κάνουν με τη ζήτηση της μανδαρινικής στον εργασιακό τομέα και την οικονομική της αξία.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3: Η ταυτότητα της έρευνας

3.1 Σκοπός και Ερωτήματα της Έρευνας

Η προβληματική γύρω από την οποία περιστρέφεται η ερευνητική μελέτη αφορά στον τρόπο με τον οποίο οικογένειες μεταναστών και μεταναστριών από την Κίνα στέκονται απέναντι στις γλώσσες της ζωής τους, κυρίως την κινεζική (ως γλώσσα κληρονομιάς) και την ελληνική. Στο επίκεντρο τίθενται παιδιά τα οποία φοιτούν καθημερινά σε δύο – κατά βάση μονόγλωσσες – δομές εκπαίδευσης, το ελληνικό και το κοινοτικό σχολείο, παρακολουθώντας το τυπικό πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου και μαθήματα κινεζικής γλώσσας και πολιτισμού στον «Σύλλογο Διάδοσης της κινεζικής γλώσσας και του πολιτισμού της Κίνας στην Ελλάδα». Παράλληλα, όμως, μας ενδιαφέρουν και οι στάσεις των γονέων τους απέναντι στις δύο γλώσσες, καθώς όπως έχει φανεί και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση μπορούν να φωτίσουν τις αντίστοιχες των παιδιών τους, ως «δεύτερης γενιάς» μεταναστών/μεταναστριών. Βασικό στοιχείο των οικογενειών που συμμετέχουν είναι ότι βρίσκονται εγκατεστημένες στον πυρήνα ή τα περίξ της κινεζικής κοινότητας της Αθήνας, στην περιοχή του Μεταξουργείου και του Κεραμεικού, διατηρώντας καθημερινές επαφές με ομόγλωσσους και ομόγλωσσές τους.

Την έρευνά μας ενδιαφέρουν οι τρόποι με τους οποίους Κινέζοι γονείς καθώς και τα παιδιά τους αντιλαμβάνονται το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, το πώς τοποθετούνται σε σχέση με αυτό αλλά και με ποιον τρόπο οι γλωσσικές επιλογές των πρώτων επιδρούν στις στάσεις των δεύτερων απέναντι στους γλωσσικούς τους πόρους. Ευρύτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξουμε τις στάσεις γονέων και των παιδιών τους απέναντι στη γλώσσα καταγωγής τους και την επίσημη γλώσσα του περιβάλλοντος όπου διαμένουν και να διακρίνουμε παράγοντες που πιθανώς συντελούν στη διατήρηση ή τη μετατόπιση της πρώτης.

Τα ερωτήματα που διατρέχουν το παρόν εγχείρημα και επιχειρούμε να απαντήσουμε μέσω της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές και μαθήτριες κινεζικής καταγωγής τις γλώσσες της ζωής τους;

2. Με ποιον τρόπο οι γλωσσικές επιλογές των γονέων επιδρούν στις στάσεις των παιδιών απέναντι στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο;
3. Ποια τάση επικρατεί ανάμεσα στις δύο γενιές μεταναστών/τριών αναφορικά με τη διατήρηση ή μετατόπιση των γλωσσών καταγωγής τους;

Για την καλύτερη δυνατή εμβάθυνση σε αυτά αναπτύχθηκαν επιμέρους άξονες, οι οποίοι αξιοποιήθηκαν και για τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης.

Πιο αναλυτικά, σε ό,τι αφορά με το πρώτο ερώτημα διερευνάται η οπτική των παιδιών σχετικά με:

- (α) την ελληνική γλώσσα και τα πεδία χρήσης της,
- (β) την επίσημη κινεζική (μανδαρινική), τις διαλέκτους και τα πεδία χρήσης της,
- (γ) τον γραμματισμό στη γλώσσα καταγωγής,
- (δ) τον ρόλο του κοινοτικού σχολείου.

Το δεύτερο ερώτημα ενδιαφέρουν οι απόψεις των γονέων σχετικά με:

- (α) τα πεδία χρήσης της ελληνικής και κινεζικής γλώσσας,
- (β) τις δράσεις που αναλαμβάνουν για τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής,
- (γ) τις δράσεις που αναλαμβάνουν για την υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας,
- (δ) τις προσδοκίες για τη γλωσσική εκμάθηση των παιδιών τους.

Τέλος, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρείται μια σύνδεση των απόψεων των δύο γενιών μεταναστών/τριών προκειμένου να διαλευκανθούν οι παράγοντες εκείνοι που φανερώνουν τάσεις προς διατήρηση της κινεζικής, τυχόν μετατοπίσεις στο εσωτερικό της (διαλέκτους), ή/και ενδείξεις για μετακίνηση προς την κυρίαρχη γλώσσα.

3.2 Πλαίσιο διεξαγωγής έρευνας

3.2.1 Η κινεζική κοινότητα

Οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα ζουν και δραστηριοποιούνται εντός της κινεζικής κοινότητας, διατηρώντας καθημερινές επαφές με ομοεθνείς τους. Όπως έχει αναδείξει η βιβλιογραφία η σύσταση μιας τέτοιας ομάδας τοποθετημένης γεωγραφικά

σε συγκεκριμένη περιοχή επηρεάζει άμεσα τη γλωσσική συμπεριφορά των μελών της. Κινεζικές συνοικίες και κέντρα επιχειρηματικής δραστηριότητας Κινέζων υπάρχουν σε πολλές μεγάλες πόλεις όπου παρατηρείται σημαντικός πληθυσμός μεταναστών/τριών. Σε σύγκριση όμως με άλλες χώρες, στην Ελλάδα καθυστέρησε η ανάπτυξη μιας τέτοια γειτονιάς αφού μέχρι το 2000 η κινεζική μετανάστευση ήταν αμελητέα. Ωστόσο, μέσα στη δεκαετία που ακολούθησε παρατηρήθηκε αυξημένη μετακίνηση προς τα αστικά κέντρα, κυρίως προς την Αθήνα όπου από το 2009 και έπειτα οι εγκαταστάσεις και οι επιχειρηματικές ενασχολήσεις Κινέζων πύκνωσαν. Σε διπλωματικό επίπεδο, η σύσφιξη των σχέσεων των δύο χωρών με οικονομικές, εμπορικές και ναυτιλιακές συμφωνίες¹⁹ ευνόησε τη μετεγκατάσταση πολλών Κινέζων, κυρίως από τις επαρχίες της Τσετζιάν (Zhejiang) και Φουτζιάν (Fujian), στα νοτιοανατολικά της Κίνας (Πετρόπουλος & Χουλιάρας, 2013). Η περιοχή του Μεταξουργείου επιλέχθηκε χάρη στην κεντρική θέση και την προσβασιμότητάς της και με την πάροδο του χρόνου έγινε η «καρδιά» της κινεζικής εθνοτικής συνάθροισης, ως Chinatown (Πολύζου, 2014)²⁰.

Μια βόλτα πίσω από την πλατεία Αυδή, κατά μήκος των οδών Κεραμεικού, Αγησιλάου έως και την Πειραιώς και τα περίξ της πλατείας Κουμουνδούρου, καθώς και στις κάθετες οδούς Κολωνού, Κολοκυνθούς, Μαραθώνος και Θερμοπυλών μέχρι την Ιερά Οδό, αρκεί για να συλλάβουμε την έντονη παρουσία και δραστηριοποίηση των Κινέζων κατοίκων. Η περιοχή διακρίνεται από ζωντάνια και έντονη κινητικότητα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Μέσα στα όρια των παραπάνω δρόμων εδράζονται μικρές και μεγάλες κινεζικές επιχειρήσεις χονδρικής πώλησης, στην πλειονότητά τους καταστήματα ένδυσης, υποδήσης, κοσμημάτων και αξεσουάρ.

Σημείο αναφοράς της κοινότητας είναι το Μέγαρο Μυλλέρου, ένα πενταώροφο κτίριο στην οδό Αγησιλάου, το οποίο κοσμείται από τη φωτεινή επιγραφή «Chinatown» Εκεί, στεγάζονται τα γραφεία της σινο-ελληνικής εφημερίδας China –

¹⁹ Σκιαγραφώντας σύντομα τις σχέσεις των δύο χωρών παραθέτουμε ορισμένα βασικά στοιχεία, όπως τα παρατηρούν οι Πετρόπουλος και Χουλιάρας (2013). Από το 2006 κι έπειτα αναπτύσσεται μια θερμή συνεργασία μεταξύ της Ελλάδας και της Κίνας, η οποία περιλαμβάνει την αποστολή ανθρωπιστικής βοήθειας της πρώτης σε σεισμόπληκτους (2008, Wenchuan) και σε Κινέζους εγκλωβισθέντες εν μέσω πολέμου (Λιβύη, 2011). Κομβικής σημασίας είναι οι οικονομικές συνδιαλλαγές, όπως η επένδυση της COSCO στον Πειραιά (2008), η επιλογή κινεζικών ναυπηγείων για τη ναυπήγηση πλοίων Ελλήνων εφοπλιστών και η μεταφορά εμπορευμάτων από και προς την Κίνα. Οι σινο-ελληνικές σχέσεις ευνοήθηκαν επίσης από τις διαδοχικές διοργανώσεις των Ολυμπιακών Αγώνων (για περισσότερα βλ. Πετρόπουλος & Χουλιάρας, 2013, σ. 364-391).

²⁰ Για αναλυτικότερη πληροφόρηση σχετικά με τις χωρικές και κοινωνικές μεταλλάξεις που έχουν πραγματοποιηθεί στην περιοχή του Μεταξουργείου έπειτα από την εγκατάσταση και την έντονη εμπορική παρουσία των Κινέζων παραπέμπουμε στη διδακτορική διατριβή της Πολύζου (2014).

Greece Times (中希时报), καθώς και ο «Σύλλογος για τη διάδοση της κινεζικής γλώσσας και του πολιτισμού στην Ελλάδα» (雅典中文学校 / Chinese Language Promotion Center of Greece), όπου βρεθήκαμε στο πλαίσιο της έρευνας.

3.2.2 *Ο Σύλλογος διάδοσης της γλώσσας και του πολιτισμού της Κίνας στην Ελλάδα («κοινοτικό σχολείο»)*

Ο «Σύλλογος διάδοσης της γλώσσας και του πολιτισμού της Κίνας στην Ελλάδα» βρίσκεται στον τρίτο όροφο του Μεγάρου Μυλλέρου. Βρεθήκαμε εκεί τον Απρίλιο του 2023 κατόπιν ραντεβού με τις υπεύθυνες, οι οποίες πρόθυμα δέχθηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη σε προηγούμενη συνάντηση γνωριμίας της ερευνήτριας μαζί τους. Το γεγονός ότι διατηρούν άριστες σχέσεις με το Δημοτικό Σχολείο στο οποίο εργάζομαι ως δασκάλα συνέβαλε στη δημιουργία ενός ευχάριστου και φιλικού κλίματος από την πρώτη στιγμή. Έκτοτε, δόθηκαν κι άλλες ευκαιρίες για επίσκεψη στον χώρο, γεγονός που βοήθησε σε μια λεπτομερέστερη παρατήρησή του. Πρόκειται για ένα μέρος με έντονα χαρακτηριστικά του κινεζικού πολιτισμού σε ό,τι αφορά στη διακόσμηση. Το πλειονοτικό στοιχείο περιορίζεται στην παρουσία της ελληνικής σημαίας κατά την είσοδο στον χώρο και στη μερική αλληλεπίδραση του βοηθητικού προσωπικού με τα παιδιά που φοιτούν. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι ταμπέλες που αριθμούν τις αίθουσες αποδίδονται μόνο στην κινεζική και την αγγλική γλώσσα (π.χ. «Classroom 1»).

Οι δύο υπεύθυνες γνωρίστηκαν μαζί μου με τα ελληνικά τους ονόματα²¹, Νικολέτα και Κωνσταντίνα, τα οποία χρησιμοποιούν για την προσφώνησή τους κατά βάση τα δύο άτομα στην υπηρεσία καθαριότητας και μαγειρικής, μία γυναίκα και ένας άντρας που μιλούσαν ελληνικά. Τα παιδιά, το διδακτικό προσωπικό αλλά και γονείς που έτυχε να συναντήσω αναφέρονται σε αυτές με τα κινεζικά τους ονόματα ή επίθετα. Οι δύο γυναίκες είναι συνομήλικες και πέρα από την επαγγελματική συνεργασία έχουν φιλικούς δεσμούς. Ως προς την ελληνική γλώσσα, η κ. Νικολέτα έχει μεγάλη ευχέρεια, έχει παρακολουθήσει μαθήματα στο παρελθόν και γενικώς φαίνεται ότι τη χρησιμοποιεί με άνεση και αυτοπεποίθηση. Στις περιπτώσεις που δεν γνωρίζει μια λέξη προτιμά να την εκφράσει στα αγγλικά. Από την άλλη, η κ. Κωνσταντίνα γνωρίζει τη γλώσσα επαρκώς αλλά με δυσκολίες ή γραμματικά λάθη στα οποία παρεμβαίνει,

²¹ Ως εκ τούτου, στην εργασία επιλέγονται ελληνικά ψευδώνυμα για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους.

παρέχοντας βοήθεια ή διόρθωση η κ. Νικολέτα. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στα ελληνικά με την κ. Νικολέτα, η οποία είχε ζητήσει να αποστείλουμε εκ των προτέρων τον οδηγό προκειμένου να προετοιμάσει τις απαντήσεις της. Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες σχετικά με: α) τη λειτουργία του Συλλόγου, β) τη φοίτηση των μαθητών/τριών και τη χρήση των δύο γλωσσών και, γ) τις προσδοκίες των οικογενειών από τη δομή. Μεταφράστηκαν και στην κινεζική γλώσσα προς διευκόλυνση.

Η λειτουργία του κοινοτικού σχολείου

Ο Σύλλογος διάδοσης της κινεζικής γλώσσας και πολιτισμού συστάθηκε το 2004 και ο βασικός λόγος για την κ. Νικολέτα σχετίζεται με την πιθανότητα της *επιστροφής*, να μπορέσουν δηλαδή να ξεκινήσουν μαθήματα στην Κίνα όταν μεγαλώσουν και θελήσουν να φύγουν από την Ελλάδα. Άλλη στόχευση είναι η *κοινωνικοποίηση* των παιδιών μέσω της γλώσσας και η σύναψη σχέσεων με ομοεθνείς. Άλλωστε, η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής για την τοποθέτηση του Συλλόγου έγινε λόγω της συνάθροισης Κινέζων, οι οποίοι συν τοις άλλοις βρίσκουν βολικό να αφήνουν τα παιδιά στο σχολείο αφού οι ίδιοι/ες εργάζονται ολημερίς.

Στο σχολείο λειτουργεί νηπιαγωγείο, έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου καθώς και τμήματα Γυμνασίου. Δεν διαθέτουν στο δυναμικό τους εκπαιδευτικό για το Λύκειο, ωστόσο εκφράστηκε η επιθυμία να στηρίξουν και αυτές τις τάξεις. Μαθήματα Γλώσσας και Μαθηματικών προσφέρονται καθημερινά Δευτέρα έως Παρασκευή δύο ώρες το απόγευμα από πέντε μέχρι τις επτά. Στα παιδιά δίνεται η δυνατότητα να προσέρχονται μετά τη λήξη του πρωινού σχολείου και μέχρι την έναρξη των μαθημάτων να απασχολούνται στον χώρο της βιβλιοθήκης, μελετώντας (ελληνικά ή κινεζικά) και παίζοντας. Το Σάββατο είναι η μέρα που συγκεντρώνει τους περισσότερους μαθητές και μαθήτριες, καθώς αφενός υλοποιούνται τα «ειδικά» μαθήματα πολιτισμού (πλέον καλλιγραφία, ζωγραφική και μουσική, ενώ παλαιότερα υπήρχαν τμήματα παραδοσιακού χορού και Kung Fu), αφετέρου γίνονται τμήματα Γλώσσας και Μαθηματικών για τα παιδιά που διαμένουν σε μακρινές περιοχές και δεν είναι δυνατή η καθημερινή παρακολούθηση. Η περίοδος του κορωνοϊού άφησε πίσω της έναν ακόμα τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων, μέσω διαδικτύου. Συνεπώς από το 2020 κι έπειτα το κοινοτικό σχολείο συγκροτεί και ολιγομελή τμήματα εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης με επιτυχία σε περιοχές εντός κι εκτός Αττικής και σε νησιά, όπως την Κρήτη και τη Σαντορίνη.

Η λειτουργία του κοινοτικού σχολείου είναι σχεδόν αδιάκοπη αφού μαθήματα πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των Χριστουγέννων και του Πάσχα καθώς και το καλοκαίρι, μέχρι το πρώτο δεκαήμερο του Αυγούστου. Δηλωτικό της έντονης παρουσίας, της συνεργασίας αλλά και της στήριξης που παρέχει η ΛΔΚ στα κοινοτικά σχολεία της διασποράς, είναι η διοργάνωση διεθνών διαγωνισμών και καλοκαιρινών κατασκηνώσεων σε επαρχίες της Κίνας, όπου συμμετέχει και ο Σύλλογος της Αθήνας, ενισχύοντας τη θέση και το κύρος του.

Αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, διδάσκονται τα ίδια βιβλία με αυτά που χρησιμοποιούνται στην Κίνα, αδυνατώντας ωστόσο να ακολουθήσουν τις ταχύτητες ενός τυπικού σχολείου της χώρας, όπου το γλωσσικό μάθημα διαρκεί δύο ή τρεις ώρες καθημερινώς. Μια πολύ σημαντική τοποθέτηση που κάνει η κ. Νικολέτα είναι ότι «*εδώ κινέζικα είναι δεύτερο, είναι σαν δεύτερη γλώσσα εδώ. Τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν ελληνικό σχολείο ή το International σχολείο, κάνουν αγγλικά και ελληνικά πρώτα [...]*», γεγονός που καθυστερεί την ολοκλήρωση της διδασκαλίας των βιβλίων.

Η φοίτηση των παιδιών – Η χρήση της κινεζικής και της ελληνικής

Από το 2004 που εκκίνησε τη λειτουργία του ο Σύλλογος, ο αριθμός των εγγεγραμμένων παιδιών αυξήθηκε σημαντικά, έχοντας φτάσει τα διακόσια. Η εξήγηση που δίνει η κ. Νικολέτα αφορά σε μια οπτική που συμμερίζεται πλήθος Κινέζων γονέων και έχει να κάνει περισσότερο με τη βαρύτητα που έχει αποκτήσει η γλώσσα, παρά με το γεγονός ότι αποτελεί τη γλώσσα καταγωγής και ό,τι αυτό συνεπάγεται για την εθνοτική τους ταυτότητα. Τα λόγια της είναι χαρακτηριστικά²²:

«Νομίζω αυτά τα, όλα τα γονείς πιστεύει η Κίνα είναι καλύτερα από πριν. Και τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν αυτά τα γλώσσα. Δεν είναι μόνο όπως σαν mother language. Είναι για μέλλοντας. Μπορούν να μαθαίνει ή να κάνει ωραία δουλειά, δεν είναι μόνο με ελληνικά ή με αγγλικά».

Αναφερόμενη στους νέους γονείς υποστηρίζει:

²² Στα αποσπάσματα έχει διατηρηθεί αυτούσιος ο τρόπος ομιλίας των συνεντευξιαζόμενων.

«[...] τώρα πολλά γονείς είναι νέα. Είναι όπως σαν 25, 26 χρονών και καταλαβαίνει ότι στα κινέζικα είναι πάρα πολύ σημαντικό και τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν [...] Δεν είναι μόνο τώρα...Μετά».

Συγκρίνοντας με παλαιότερα δεδομένα – πριν από το 2004 –, οι μεγάλοι σε ηλικία τότε γονείς δυσκολεύονταν αρκετά με την ελληνική γλώσσα και θεωρούσαν ότι δεν θα μπορούσαν να παράσχουν βοήθεια στα παιδιά τους. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την απουσία μιας δομής που θα δίδασκε την πρώτη τους γλώσσα τους ανάγκαζε να στείλουν τα παιδιά τους πίσω στην Κίνα. Από αυτή τη δήλωση συμπεραίνουμε ότι ύπαρξη του κοινοτικού σχολείου στηρίζει επί της ουσίας τη μετανάστευση των οικογενειών, αφού τα παιδιά εκτίθενται σε δύο γλωσσικά περιβάλλοντα και εάν δεν τα καταφέρουν στο νέο (ελληνική γλώσσα), θα είναι εφοδιασμένα με τη γλώσσα καταγωγής τους. Σε αυτό συντρέχει και το κράτος της Κίνας παρέχοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά που φοιτούν σε κοινοτικά σχολεία της διασποράς να δίνουν εξετάσεις κάθε χρόνο για τη λήψη *πιστοποιητικών* που τους επιτρέπουν σε περίπτωση επιστροφής στη χώρα να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Τα πιστοποιητικά αυτά επικυρώνουν επί της ουσίας το επίπεδο κατάκτησης των μανδαρινικών.

Σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, όπως αναφέρθηκε και στην περιγραφή του πλαισίου, η χρήση της είναι μηδαμινή. Η άποψη της υπεύθυνης επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις μας. Η ίδια επισημαίνει ότι η ελληνική όχι μόνο είναι αχρεία στη διάρκεια του μαθήματος – αφού όλα τα παρευρισκόμενα άτομα επικοινωνούν στην κινεζική – αλλά αποφεύγεται, σε μια προσπάθεια που θυμίζει τις τάξεις εμπύθισης του Cummins. Στις περιπτώσεις που κάποιο παιδί έχει και ελληνικές καταβολές επιμένουν στην κινεζική γλώσσα προκειμένου να το βοηθήσουν να ενταχθεί:

«είδα κάποιο παιδί από αρχή και δεν μπορεί να μιλάει καλά κινέζικα και τότε φοβάμαι (ενν. φοβάται) πάρα πολύ και δεν έχει παρέα. Όπως σαν κάνουμε διάλειμμα και αυτό το παιδί δεν μπορεί να βρει κάποιο παιδί να παίζει μαζί. [...] καταλαβαίνω τέτοια παιδιά δεν νιώσει χαρούμενο και θέλουμε να κάνουμε τέτοια βοήθεια στο διάλειμμα και προσπαθούμε να μιλήσουμε περισσότερο με κινέζικα».

Τέτοια πρακτική απηχεί μια κοινή μοιρασμένη αντίληψη ότι η κινεζική είναι η γλώσσα της κοινωνικοποίησης, του παιχνιδιού και της παρέας. Ακόμα κι ενώ τα παιδιά φοιτούν σε ελληνικό σχολείο, διδάσκονται τη γλώσσα και κάποια από αυτά σίγουρα έχουν ευχέρεια, δεν την επιλέγουν για τη συναναστροφή με συμμαθητή/τρια που επίσης είναι

σε θέση να χρησιμοποιήσει. Αντίθετα, μοιάζει σαν να πρέπει ο/η τελευταίος/α να εκτεθεί σε αυτή περισσότερο για να μπορέσει να ανταποκριθεί.

Αναφορικά με την «παράλληλη» πορεία εκμάθησης των δύο γλωσσών η κ. Νικολέτα μέσα από την πολύχρονη εμπειρία της ως δασκάλας και ως υπεύθυνης της δομής εκφράζει την ανησυχία ότι η κινεζική παρακωλύει την εκμάθηση της ελληνικής. Συσχετίζει αυτή την άποψη με δύο παράγοντες, την ηλικία έναρξης των μαθημάτων και την ιδιοσυγκρασία των Κινέζων, σε συνδυασμό με το ότι η γλώσσα του σπιτιού είναι η κινεζική. Πιο συγκεκριμένα, κρίνει την εκμάθηση των δύο γλωσσών εύκολη όταν το παιδί εκκινεί από μικρή ηλικία, ενώ είναι δύσκολο για το ίδιο να παρακολουθήσει το ελληνικό σχολείο και να κάνει παρέες με Έλληνες/ίδες όταν έχει ήδη φτάσει σε ένα καλό επίπεδο κινεζικής. Αναφέρει μάλιστα και περιπτώσεις γονέων που διακόπτουν τα μαθήματα στο κινεζικό σχολείο προκειμένου να διευκολυνθεί το παιδί στο ελληνικό σχολείο. Με τα λόγια της:

«Το μεγάλο πρόβλημα είναι όταν μεγαλώνει και νιώσει (ότι τα) κινέζικα είναι πάρα πολύ εύκολο να μαθαίνει, είναι πάρα πολύ δύσκολο να μαθαίνει στα ελληνικά. Και πολλά γονείς ακριβώς στο σπίτι μόνο μιλάνε κινέζικα. Τίποτε άλλο».

Υπογραμμίζει τον ρόλο που διαδραματίζει ο χαρακτήρας των παιδιών, ο οποίος αν είναι «ανοιχτός» διευκολύνει το παιδί να μιλήσει ελληνικά. Όμως:

«Αλλά πολλά Κινέζους, το ξέρεις, είναι χαρακτήρα πολύ κλειστό. Και φοβάται (να) κάνει λάθος. Φοβάται πάρα πολύ όταν μιλάει (μήπως) κάνει λάθος».

Το άγχος του «λάθους» είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση· εγείρει πολύπλευρη συζήτηση που αγγίζει σίγουρα χαρακτηριστικά των συστημάτων εκπαίδευσης, αλλά και προσεγγίσεις για τη «λανθασμένη» και την «ορθή χρήση» των γλωσσών. Πάντως, το ζήτημα της ηλικίας και του χαρακτήρα επανέρχονται και στο τέλος της συζήτησής μας:

*«Πρέπει να μαθαίνει απ' αρχή με τη γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο τα παιδιά κάνει πολύ κλειστό χαρακτήρα και δεν θέλει να μιλήσει. Και δεν έχει παρέα και νιώσει πάρα πολύ *lonely* (ενν. στο ελληνικό σχολείο). [...] Και μετά τα γονείς κάνει πολλή *pressure*».*

Τέλος, σε ό,τι έχει να κάνει με τις προσδοκίες των οικογενειών που εγγράφουν τα παιδιά τους στο κοινοτικό σχολείο, όπως τις έχει αντιληφθεί η συνεντευξιαζόμενη αφορούν στην παροχή πολλαπλών ευκαιριών και βέβαια στο ενδεχόμενο της επιστροφής στην πατρίδα. Πιο αναλυτικά, οι γονείς φαίνεται να βλέπουν την εκμάθηση

της κινεζικής ως ένα πολύτιμο εφόδιο για το μέλλον των παιδιών τους, δίπλα στην αγγλική και την ελληνική γλώσσα. Δεν θέλουν να περιοριστούν μόνο στην προφορική κατανόηση και παραγωγή λόγου αλλά επιθυμούν να τους προσφέρουν την ευκαιρία να επιλέξουν στο μέλλον τις σπουδές τους, είτε εδώ, είτε σε κάποια άλλη χώρα, είτε φυσικά και πίσω στην Κίνα. Συνεπώς, το ζήτημα της επιστροφής αλλά και η δυναμική παρουσία της γλώσσας στο διεθνές τοπίο στρέφουν πολλούς γονείς στην επιλογή του κοινοτικού σχολείου. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι στη συζήτησή μας δεν θίχτηκε καθόλου το θέμα της εθνοτικής ταυτότητας και της επικύρωσής της μέσω της γλώσσας, αλλά τέθηκε περισσότερο η «εργαλειακή» αξία της γλώσσας, ως εφόδιο για το μέλλον.

3.3.3 Το προφίλ των οικογενειών

Καθότι η έρευνα εστιάζει σε μεταναστευτικές οικογένειες με παρόμοια χαρακτηριστικά που αποτελούν μέλη υποομάδας, εν προκειμένω εθνοτικής κοινότητας, πραγματοποιήθηκε *ομοιογενής δειγματοληψία* (Creswell, 2011). Βασικά κριτήρια για την επιλογή των ερευνητικών υποκειμένων ήταν αρχικά η *εθνοτική καταγωγή*, ο *χωροταξικός εντοπισμός* και η *φοίτηση* του παιδιού ή των παιδιών της οικογένειας στο ελληνικό σχολείο και στο κοινοτικό ταυτόχρονα. Ως εκ τούτου, αναζητήθηκαν μετανάστες γονείς από την Κίνα που έχουν εγκατασταθεί στο κέντρο της Αθήνας, εντός της κινεζικής κοινότητας του Μεταξουργείου ή στην ευρύτερη περιοχή διατηρώντας όμως σχέσεις με αυτή. Προϋπόθεση επίσης ήταν τα παιδιά τους να είναι μαθητές/τριες του τυπικού πλαισίου και να παρακολουθούν μαθήματα κινεζικής γλώσσας και πολιτισμού. Στην έρευνα συμμετέχουν δέκα οικογένειες, έντεκα γονείς με ποικιλία στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και δέκα παιδιά, ένα παιδί ανά οικογένεια, τα οποία είναι μαθητές/τριες διαφορετικών τάξεων, επίσης με ποικιλία στις σχολικές επιδόσεις.

Με τις περισσότερες μελέτες που αφορούν στον πληθυσμό αυτό να έχουν διεξαχθεί από Κινέζους και Κινέζες ερευνητές/τριες που μοιράζονται την ίδια γλώσσα και κουλτούρα με τα υποκείμενα, η παρουσία μιας Ελληνίδας, εκπροσώπου της «πλειονοτικής» ομάδας, να θίγει θέματα γλώσσας και εκπαίδευσης ίσως θα προκαλούσε άγχος κατά τη διαδικασία εμποδίζοντας την ελεύθερη έκφραση των ατόμων. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκαν οικογένειες οι οποίες γνώριζαν ήδη την παρουσία

μου και τη δουλειά μου στο σχολείο κατά τα προηγούμενα δύο έτη και με κάποιες από αυτές είχαμε αναπτύξει επικοινωνία εκτός των πλαισίων της ερευνητικής εργασίας. Όλες οι οικογένειες συμμετείχαν πρόθυμα στην ερευνητική διαδικασία ακόμα κι όσες με γνώριζαν ελάχιστα, έπειτα και από τη διαμεσολάβηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με τον οποίον έχει αναπτυχθεί ένα φιλικό κλίμα αμέριστης εμπιστοσύνης. Η συμμετοχή των έντεκα γονέων και των παιδιών τους εξασφαλίστηκε μέσω της ενυπόγραφης συγκατάθεσής τους σε έντυπο μεταφρασμένο στη μανδαρινική γλώσσα, όπου εξηγούνται ο σκοπός της παρούσας έρευνας και η διαδικασία που ακολουθείται, ενώ ακόμα διασφαλίζεται η ανωνυμοποίηση των προσωπικών τους στοιχείων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα προφίλ των δέκα οικογενειών με χρήση ψευδωνύμων.

Οικογένεια Λι

Βρίσκεται στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια. Οι γονείς είναι άνω των σαράντα ετών και κατάγονται από διαφορετικές επαρχίες της ΛΔΚ. Η μητέρα γεννήθηκε στο Σενγιάνγκ, μια πόλη βορειοανατολικά της χώρας κοντά στη Βόρεια Κορέα, είναι απόφοιτη Πανεπιστημίου και ιδιωτική υπάλληλος σε κινεζική επενδυτική εταιρία. Οι γλώσσες που αναφέρει ότι χρησιμοποιεί στην εργασία και στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι η μανδαρινική, η ελληνική και η αγγλική. Όσον αφορά στα ελληνικά η κ. Λι παρακολούθησε για δύο χρόνια μαθήματα που παρέχονται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών όταν ήρθε στη χώρα. Ο πατέρας γεννήθηκε στο Γουεντζόου, νοτιοανατολικά της Κίνας. Βρίσκεται στην Ελλάδα δύο χρόνια παραπάνω από τη σύζυγό του, είναι απόφοιτος Λυκείου και απασχολείται ως μάστορας. Το ζευγάρι φάνηκε να έχει διαφορές στο κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο· η μητέρα δήλωσε πως είχε την ευκαιρία να μάθει την ελληνική με την υποστήριξη της οικογένειάς της, ενώ ο πατέρας έπρεπε να εργαστεί ώστε να στηρίξει ο ίδιος τους δικούς του ανθρώπους. Από τους δύο, ο σύζυγος είναι αυτός που ταξιδεύει μία φορά περίπου τον χρόνο στην πατρίδα. Ο κύριος και η κυρία Λι έχουν δύο κόρες· η μία είναι βαφτισμένη, μαθήτρια Λυκείου, πολύ κοινωνική, με άριστες σχέσεις με τους/τις Έλληνες/ίδες καθηγητές/τριές της και στόχους για σπουδές στη χώρα. Η μικρότερη, που συμμετείχε στην έρευνα, χρησιμοποιεί επίσης ελληνικό όνομα, είναι μαθήτρια της Δ' τάξης με καλές επιδόσεις και συχνά λαμβάνει τον ρόλο της μεταφράστριας εντός τάξης. Είναι αρκετά συνεσταλμένη και διστακτική. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε και με τους δύο

γονείς στην αυλή του σπιτιού της οικογένειας, αφού γευματίσαμε όλοι μαζί παραδοσιακά φαγητά που επιμελήθηκε ο κ. Λι.

Οικογένεια Σάο

Βρίσκεται στην Ελλάδα από το 2006. Η συνέντευξη παραχωρήθηκε από τη μητέρα της οικογένειας, επίσης άνω των 40 ετών. Η κ. Σάο έρχεται επίσης από τη νοτιοανατολική Κίνα, από την επαρχία Τσετζιάνγκ. Είναι απόφοιτη Δημοτικού και εργάζεται ως υπάλληλος σε κατάστημα χονδρικής πώλησης με Έλληνα εργοδότη. Ο σύζυγός της είναι μάστορας σε οικοδομές. Όταν πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη, η γυναίκα δήλωσε πως δεν έχει επιστρέψει στην Κίνα από το 2016, ωστόσο το καλοκαίρι επισκέφθηκε το χωριό της μαζί με την κόρη της για περίπου ενάμιση μήνα. Γνωρίζει αρκετές διαλέκτους της κινεζικής καθότι έχει συγγενείς σε διάφορα μέρη και έχει χρειαστεί να μείνει ένα διάστημα σε αυτά. Αναφέρει για τον σύζυγό της ότι δεν μιλά καθόλου ελληνικά, ενώ η ίδια έμαθε τη γλώσσα μέσω της εργασίας της καταβάλλοντας μόνη της προσπάθειες, όπως με τη δημιουργία ενός λεξικού με τη μετάφραση λέξεων και φράσεων που χρησιμοποιούνταν. Η κόρη της είναι μαθήτρια της Δ' τάξης, αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να ανταποκριθεί στα μαθήματα ωστόσο στο κοινοτικό σχολείο αναφέρονται καλές επιδόσεις με τη συμμετοχή της σε διαγωνισμούς.

Οικογένεια Γου

Πρόκειται για μονογονεϊκή οικογένεια που απαρτίζεται από τη μητέρα, ηλικίας άνω των σαράντα ετών και τον γιο της, ο οποίος έχει δύο ονόματα, ένα ελληνικό κι ένα κινεζικό. Το παιδί έχει ελληνικό επίθετο όμως για τον πατέρα δεν υπάρχουν πληροφορίες. Η κ. Γου βρίσκεται δεκαοχτώ χρόνια στην Ελλάδα, έχοντας μεταναστεύσει από την επαρχία Τσετζιάνγκ. Είναι απόφοιτη λυκείου και ιδιοκτήτρια καταστήματος χονδρικής πώλησης με αξεσουάρ εντός της οριοθετημένης κινεζικής κοινότητας. Η συνέντευξη μαζί της πραγματοποιήθηκε στον χώρο εργασίας της. Η γυναίκα σημειώνει την «Πουτονγκουά» (επίσημη κινεζική) ως τη γλώσσα του σπιτιού και των κοινωνικών συναναστροφών, ενώ για την εργασία της την ελληνική. Η εκμάθηση της τελευταίας προέκυψε μέσα από το μαγαζί, εμπειρικά και με την αλληλεπίδρασή της με πελάτες/ισσες, ωστόσο δηλώνει αρκετά συνεσταλμένη με τη χρήση της θεωρώντας ότι κάνει πολλά λάθη. Ο γιος της είναι κι αυτός μαθητής της Δ'

τάξης, υποστηρίζεται από δασκάλα στο σπίτι και καταβάλλει αρκετή προσπάθεια στο ελληνικό σχολείο. Δεν επισκέπτεται συχνά την Κίνα, ούτε όμως βγαίνει εκτός της Chinatown, με την πιο μακρινή περιοχή όπου έχει βρεθεί να είναι το Σύνταγμα.

Οικογένεια Ουάνγκ

Η Ουάνγκ είναι τετραμελής οικογένεια που διατηρεί αποθήκη χονδρικής – λιανικής πώλησης στο Μεταξουργείο. Οι γονείς βρίσκονται δεκατρία χρόνια στη χώρα και προέρχονται από την επαρχία Φουτσιάν, απέναντι από την Ταϊβάν. Παρά την πρόσκληση και στους δύο, μόνο η μητέρα παραχώρησε συνέντευξη δηλώνοντας για τον σύζυγο ότι ντρέπεται και είναι αρκετά απασχολημένος με τη δουλειά. Η κ. Ουάνγκ είναι 35 ετών, απόφοιτη Γυμνασίου και επιστρέφει σχεδόν κάθε χρόνο στο χωριό της, αφού εκεί διαμένει η έφηβη κόρη τους μαζί με τη γιαγιά και τον παππού της. Στην επικοινωνία με τον σύζυγό της επιλέγουν τη διάλεκτο του τόπου τους, ενώ με το παιδί τη μανδαρινική. Είναι μια πολύ κοινωνική, ομιλητική και ευχάριστη γυναίκα που χρησιμοποιεί την ελληνική με αυτοπεποίθηση και άνεση. Η ίδια παρακολούθησε κάποια μαθήματα γλώσσας σε δομή εκμάθησης για μετανάστες/τριες, ωστόσο ο περιορισμένος χρόνος της δεν της επέτρεψε να συνεχίσει. Για τον σύζυγό της αναφέρει ότι δεν μιλά ελληνικά. Ο γιος τους είναι μαθητής της Δ' τάξης, υποστηρίζεται από δασκάλα στο σπίτι και έχει μια καλή επίδοση στα μαθήματα. Σε αντίθεση με τη μητέρα του, στο σχολείο παρουσιάζεται πολύ συνεσταλμένος με τη γλώσσα και ανταποκρίνεται μόνο κατόπιν ερωτήσεων των δασκάλων αποκλειστικά σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα.

Οικογένεια Φαν

Οι γονείς της οικογένειας κατάγονται από την επαρχία της Φουτσιάν, νοτιοανατολικά της Κίνας. Η μητέρα, 30 ετών, βρίσκεται στην Ελλάδα από το 2009 και ο πατέρας από το 2005. Η κ. Φαν εργάζεται ως ξεναγός στην Αθήνα, σε νησιά και σε άλλα μέρη της ηπειρωτικής Ελλάδας με συνέπεια να λείπει εκτός πόλης συχνά. Ο κ. Φαν επίσης εργάστηκε ως ξεναγός αλλά πλέον είναι υπάλληλος κινεζικής επενδυτικής εταιρίας. Ως προς το μορφωτικό τους υπόβαθρο και οι δύο είναι απόφοιτοι Λυκείου. Επιστρέφουν στην Κίνα δοθείσης της ευκαιρίας μία φορά τον χρόνο. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχε η μητέρα, η οποία είχε άνεση με τη χρήση της ελληνικής και δήλωσε το

αντίστοιχο για τον σύζυγό της. Και εδώ η γλώσσα του σπιτιού είναι η κινεζική με σπάνιες αναφορές στην ελληνική, την οποία η μητέρα διδάχθηκε για κάποια χρόνια από δασκάλα στο σπίτι. Τα δύο άτομα δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και τη γλωσσική εκμάθηση των παιδιών τους, εξασφαλίζοντας για το μεγαλύτερο υποστήριξη στην ελληνική κατ' οίκον, παρακολούθηση μαθημάτων αγγλικής σε φροντιστήριο αλλά και φοίτηση στο κοινοτικό σχολείο. Ο γιος τους, συμμετέχων στην έρευνα, είναι ένα αρκετά κοινωνικό και υπεύθυνο παιδί, μαθητής της Ε' τάξης, ο οποίος γεννήθηκε στην Κίνα και φοίτησε σε ιδιωτικό σχολείο (με μορφή οικοτροφείου) μέχρι την ηλικία των επτά ετών οπότε ήρθε στη χώρα. Καθώς τότε ξεκίνησε η περίοδος του κορωνοϊού οι γονείς προσέλαβαν δασκάλα ελληνικών στο σπίτι για την ενίσχυση της γλώσσας. Η τριών ετών κόρη τους γεννήθηκε εδώ και παρακολουθεί το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στο κοινοτικό σχολείο.

Οικογένεια Τζάο

Οι Τζάο γεννήθηκαν στο ίδιο χωριό της επαρχίας Φουτσιάν και εγκαταστάθηκαν στη χώρα το 2009. Είναι απόφοιτοι Λυκείου. Η μητέρα, 36 ετών, η οποία παραχώρησε τη συνέντευξη είναι ιδιωτική υπάλληλος σε κατάστημα ρουχισμού και ο πατέρας απασχολείται στο εμπόριο. Είναι γονείς δύο παιδιών εκ των οποίων το ένα, η έφηβη κόρη ζει στην Κίνα και αριστεύει κατά τα λεγόμενά τους στο σχολείο. Το δεύτερο παιδί που συμμετέχει στην έρευνα γεννήθηκε στο Φουτσιάν και μεγάλωσε με τον παππού και την γιαγιά του μέχρι την ηλικία των έξι ετών, οπότε ήρθε στην Ελλάδα και φοιτά στη Δ' τάξη. Ο κ. Τζάο ταξιδεύει στην Κίνα με συχνότητα περίπου δύο φορές τον χρόνο για το διάστημα ενός μήνα, ενώ η σύζυγός του μαζί με τον γιο τους επέστρεψαν στο χωριό για τις καλοκαιρινές διακοπές. Η ιδιαιτερότητα εδώ είναι ότι κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας το παιδί φοιτούσε στο κοινοτικό σχολείο όμως διέκοψε τα μαθήματα το καλοκαίρι, ακολουθώντας την επιθυμία του πατέρα κατά βάση να δώσει έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής. Σε άτυπες συζητήσεις με τον ίδιο φάνηκε πως αγχώνεται ιδιαίτερα για την κατάκτηση της γλώσσας, αναζητώντας δασκάλα στο σπίτι ή κάποια άλλη δομή όπου μπορεί το παιδί να υποστηριχθεί στα ελληνικά. Το ζευγάρι έχει σχετική ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα, την οποία απέκτησαν έπειτα από προσωπικές τους προσπάθειες και αυτοδιδασκαλία κυρίως μέσα από τον χώρο της εργασίας τους.

Οικογένεια Σου

Οι γονείς της οικογένειας βρίσκονται στη χώρα από το 2014. Έζησαν για χρόνια σε ελληνικό νησί και μετακόμισαν στην Αθήνα το 2022, μαζί με τους δύο γιους τους. Είναι απόφοιτοι Λυκείου και εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι σε καταστήματα χονδρικής εντός της κοινότητας. Η συνέντευξη παραχωρήθηκε από τον πατέρα της οικογένειας, ηλικίας 40 ετών, ο οποίος δήλωσε ότι κανένα μέλος της οικογένειας δεν έχει επιστρέψει στον τόπο καταγωγής κατά την τελευταία τριετία. Ο ίδιος και η σύζυγός του παρακολούθησαν λίγα μαθήματα ελληνικής σε άτυπη δομή όμως διέκοψαν σύντομα λόγω φόρτου εργασίας. Ο μικρότερος γιος τους φοιτά στο νηπιαγωγείο του κοινοτικού σχολείου και ο μεγαλύτερος είναι μαθητής της Γ' τάξης. Πρόκειται για ένα φιλικό και κοινωνικό παιδί που εντάχθηκε στο σύνολο των συμμαθητών/τριών του όταν άλλαξε σχολικό πλαίσιο και έχει καλές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα.

Οικογένεια Γκουό

Οι Γκουό είναι τριμελής οικογένεια που εγκαταστάθηκε στη χώρα αρκετά πιο πρόσφατα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Οι γονείς, απόφοιτοι Λυκείου, ζουν και εργάζονται σε καταστήματα χονδρικής πώλησης εντός της κοινότητας από το 2015. Η συνέντευξη παραχωρήθηκε από τη μητέρα, 30 ετών. Η ίδια και ο σύζυγός της ταξιδεύουν στον τόπο καταγωγής μία φορά τον χρόνο σε διαφορετικές περιόδους για περίπου έναν μήνα. Έχουν μια κόρη, μαθήτρια της Γ' τάξης η οποία φοίτησε μια χρονιά στο ελληνικό σχολείο, γύρισε στην Κίνα την περίοδο του κορωνοϊού και επέστρεψε στην χώρα δύο χρόνια αργότερα, με συνέπεια να ξεκινήσει εκ νέου την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το ζευγάρι παρέχει κατ' οίκον υποστήριξη με εκπαιδευτικό τρεις φορές την εβδομάδα και το παιδί φοιτά καθημερινά στο κοινοτικό σχολείο. Πρόκειται για ένα συνεσταλμένο κορίτσι για το οποίο οι γονείς εκφράζουν την αγωνία τους αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής και την επίδοσή της στο πρόγραμμα του σχολείου.

Οικογένεια Σιά

Το ζευγάρι ήρθε στη χώρα το 2010 από την επαρχία της Φουτσιάν. Η μητέρα, η οποία συμμετείχε στην έρευνα, είναι απόφοιτη Λυκείου και δεν εργάζεται ενώ ο πατέρας έχει κατάσταση ψιλικών. Και οι δύο είναι αυτοδίδακτοι αναφορικά με την ελληνική

γλώσσα. Ο κ. Σιά δεν έχει επιστρέψει πρόσφατα στον τόπο καταγωγής του αλλά η σύζυγός του πήγαινε τουλάχιστον μία φορά τον χρόνο καθώς εκεί μεγάλωνε μέχρι πρότινος ο μικρότερος γιος της οικογένειας. Το μεγαλύτερο παιδί τους είναι φοιτά στη Γ' τάξη, είναι πολύ κοινωνικός και χειρίζεται με άνεση την ελληνική γλώσσα. Πλέον στο σπίτι βρίσκεται και ο τετράχρονος αδερφός του.

Οικογένεια Τσεν

Οι Τσεν μετανάστευσαν από το Φουτσιάν το 2009. Ο πατέρας που συμμετείχε στην έρευνα είναι απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιοκτήτης καταστήματος με οικιακά και προϊόντα εξοπλισμού στην ευρύτερη περιοχή της Chinatown, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη. Για τη μητέρα δεν δόθηκαν πολλές πληροφορίες. Το ζευγάρι έχει δύο γιους στη Γ' και Στ' τάξη, αρκετά συνεσταλμένους και λιγομίλητους. Μάλιστα, ο πατέρας εκφράζει την ανησυχία του για το μικρότερο παιδί το οποίο κατά τον ίδιο «δεν ξέρει ελληνικά». Δεν αναφέρεται κάποια άλλη δράση πέραν της φοίτησης στο κοινοτικό σχολείο. Παρότι τα δύο αδέρφια συμφώνησαν να παράσχουν πληροφορίες στην έρευνα, όλες προέρχονται από το μεγαλύτερο παιδί καθώς ήταν ο μόνος που χρωμάτισε το πορτρέτο και θέλησε να συζητήσει επ' αυτού.

Βασικά στοιχεία των οικογενειών συνοψίζονται στους ακόλουθους πίνακες:

Πίνακας 1: Στοιχεία συμμετεχόντων γονέων

ΟΝΟΜΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΗΝ ΚΙΝΑ	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
Λι (και οι δύο γονείς)	20 έτη	1 φορά/έτος	απόφοιτη Πανεπιστημίου (μητέρα) απόφοιτος Λυκείου (πατέρας)	Ιδιωτική υπάλληλος σε εταιρία (μητέρα) μάστορας (πατέρας)	παρακολούθηση μαθημάτων (μητέρα) εμπειρικά (πατέρας)

Σάο (μητέρα)	18 έτη	0 έως 1 φορά/έτος	απόφοιτη Δημοτικού	Ιδιωτική υπάλληλος ιδιοκτήτρια αποθήκης χονδρικής- λιανικής στην κοινότητα ιδιοκτήτρια καταστήματος στην κοινότητα	εμπειρικά και μέσω αυτοδιδασκαλίας μερική παρακολούθηση μαθημάτων και αυτοδιδασκαλία
Ουάνγκ (μητέρα)	13 έτη	1 φορά/έτος	απόφοιτη Γυμνασίου		
Γου (μητέρα)	18 έτη	καθόλου	απόφοιτη Λυκείου		εμπειρικά
Φαν (μητέρα)	15 έτη (19 έτη ο σύζυγος)	1 φορά/έτος	απόφοιτη Λυκείου	ξεναγός	μαθήματα κατ' οίκον
Τζάο (μητέρα)	15 έτη	1-2 φορές/έτος	απόφοιτη Λυκείου	ιδιωτική υπάλληλος	εμπειρικά και μέσω αυτοδιδασκαλίας
Σου (πατέρας)	10 έτη	καθόλου	απόφοιτος Λυκείου	ιδιωτικός υπάλληλος	μερική παρακολούθηση μαθημάτων
Γκού (μητέρα)	9 έτη	1 φορά/έτος	απόφοιτη Λυκείου	ιδιωτική υπάλληλος	εμπειρικά
Σιά (μητέρα)	14 έτη	0-1 φορά/έτος	απόφοιτη Λυκείου	άνεργη	αυτοδιδασκαλία
Τσεν (πατέρας)	15 έτη	καθόλου	απόφοιτος Λυκείου	ιδιοκτήτης καταστήματος στην κοινότητα	εμπειρικά

Πίνακας 2: Στοιχεία συμμετεχόντων παιδιών

ΟΝΟΜΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
Λι (Λίνα)	10 έτη	Δ΄	καθημερινή εξ' αποστάσεως	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Σάο	10 έτη	Δ΄	καθημερινή	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ουάνγκ	10 έτη	Δ΄	καθημερινή	κατ' οίκον 3 φορές/εβδομάδα	ΝΑΙ
Γου (Γιάννης)	10 έτη	Δ΄	καθημερινή	κατ' οίκον 3 φορές/εβδομάδα	ΟΧΙ
Φαν	6 έτη	Ε΄	καθημερινή	κατ' οίκον καθημερινά τα έτη 2019-2020	ΝΑΙ
Τζάο	6 έτη	Δ΄	καθημερινή με διακοπή από τον Σεπτέμβριο 2023	εγγραφή σε αθλητικές δραστηριότητες, συναναστροφές με παρέες συνομηλίκων με ευχέρεια στην ελληνική	ΟΧΙ
Σου	9 έτη	Γ΄	καθημερινή	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Γκούο	1 έτος	Γ΄	καθημερινή	κατ' οίκον 3 φορές/εβδομάδα	ΟΧΙ
Σιά	9 έτη	Γ΄	καθημερινή	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Τσεν	8 έτη	ΣΤ΄	καθημερινή	ΟΧΙ	ΟΧΙ

Πίνακας 3: Οι γλώσσες στο πλαίσιο της οικογένειας

ΟΝΟΜΑ	ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΖΕΥΓΑΡΙΟΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΓΛΩΣΣΑ ΜΕΤΑΞΥ ΑΔΕΡΦΙΩΝ
Λι	μανδαρινική	μανδαρινική	μανδαρινική ελληνική (περιορισμένη σε σχολικά μαθήματα)
Σάο	διάλεκτος	μανδαρινική	—
Ουάνγκ	διάλεκτος	μανδαρινική	μανδαρινική (εξ' αποστάσεως επικοινωνία)
Γου	—	μανδαρινική	—
Φαν	διάλεκτος μανδαρινική	μανδαρινική	μανδαρινική
Τζάο	διάλεκτος	μανδαρινική	μανδαρινική (εξ' αποστάσεως επικοινωνία)
Σου	διάλεκτος	μανδαρινική	μανδαρινική
Γκούο	μανδαρινική	μανδαρινική	—
Σιά	διάλεκτος	μανδαρινική	μανδαρινική
Τσεν	διάλεκτος	μανδαρινική	μανδαρινική

Κεφάλαιο 4: Οι μεθοδολογικές επιλογές

4.1 Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιθυμεί να διεισδύσει, να καταγράψει και να κατανοήσει τις στάσεις Κινέζων μαθητών/τριών και των γονέων τους απέναντι στη γλώσσα του τόπου όπου διαμένουν και σε αυτή της οικογένειάς τους. Τα φαινόμενα γλωσσικής επαφής που τίθενται υπό διερεύνηση στη συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων δεν θα μπορούσαν να «μετρηθούν» και να αποδοθούν με όρους που προστάζει μια ποσοτική μεθοδολογία, αλλά χρειάζεται να προσεγγιστούν ποιοτικά μέσα από την κατανόηση των βιωμάτων των ατόμων εντός του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου και των πτυχών που είναι δυνατόν να ξεδιπλωθούν.

Ως εκ τούτου, για την παρούσα έρευνα επιλέγεται ως κατάλληλη η *ποιοτική μεθοδολογία* αφού στοχεύουμε στη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων «μέσα από την οπτική των δρώντων και εμπλεκόμενων υποκειμένων, διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς» και τα οποία φαινόμενα είναι «ενταγμένα εντός των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων στα οποία ανήκουν» (Τσιώλης, 2014, σ. 45-46). Σύμφωνα με την Κυριαζή (2004), στην ποιοτική μέθοδο ο/η ερευνητής/τρια προσπαθεί να γνωρίσει τα υποκείμενα της έρευνας και «να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνώμενων» (σ. 53). Δεν ενδιαφερόμαστε για την αντιπροσωπευτικότητα των υποκειμένων στατιστικά ή την τυποποίηση των δεδομένων, αλλά μέσα από την ποιοτική προσέγγιση επιχειρούμε να δώσουμε έμφαση στην ενδελεχή κατανόηση των επιμέρους προοπτικών ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων, να αναδείξουμε την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητά τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Άλλωστε, η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι τέτοια που χρειάζεται οι ίδιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν τις ιδέες τους, να αναστοχαστούν επάνω στις στάσεις και τις πρακτικές που υιοθετούν αναφορικά με τις γλώσσες της ζωής τους και να ξεδιπλώσουν άλλες διαστάσεις που πιθανώς να μην έχουν αναδυθεί σε παρελθούσες έρευνες. Για παράδειγμα, ποιοι παράγοντες ωθούν τους Κινέζους μετανάστες γονείς στην εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής εκ μέρους των παιδιών και κατά πόσο σε αυτό παίζει ρόλο η εθνοτική συνάθροιση στο κέντρο της πόλης ή/και η αυξανόμενη οικονομική δύναμη της Κίνας; Όπως αναδείξαμε από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας, η δεύτερη γενιά σε πολλές περιπτώσεις διάκειται φιλικά προς την

αγγλική γλώσσα, μια γλώσσα με αναγνωρισμένο κύρος και παγκόσμια χρήση. Το κύρος της ελληνικής είναι τέτοιο που θα μπορούσε μελλοντικά να αντικαταστήσει την κινεζική στις οικογένειες αυτών των μεταναστών/τριών, όπως συνέβη στην περίπτωση των Αλβανών μεταναστών/τριών στη χώρα μας; Είναι εμφανές πως τα φαινόμενα που επιθυμούμε να περιγράψουμε αφενός είναι πολυπαραγοντικά και δυναμικά, αφετέρου δεν έχουν τύχει μελέτης εντός του συγκεκριμένου πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) οι ποιοτικοί σχεδιασμοί προτιμώνται όταν υπάρχουν ελάχιστες πληροφορίες για ένα ερευνητικό πρόβλημα, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση αυτή όπου συναντάμε κενό στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.

Εν προκειμένω, τα υποκείμενα της έρευνας ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα με κοινή κουλτούρα που δραστηριοποιείται δυναμικά εντός του «κυρίαρχου» συνόλου, αναπτύσσει κοινές δράσεις και μοιράζεται κοινά βιώματα, όπως τη μετανάστευση, την εγγραφή των παιδιών στο κοινοτικό σχολείο, τις καθημερινές επαφές με την πατρίδα και τη συμμετοχή σε πολιτισμικά δρώμενα που διοργανώνονται εντός της κοινότητας. Ειδικότερα, λοιπόν, η παρούσα ποιοτική μελέτη αντλεί στοιχεία από τον *εθνογραφικό ερευνητικό σχεδιασμό*, ο οποίος για τον Creswell (2011, σ. 513) ενδείκνυται για «την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των κοινών σχημάτων συμπεριφοράς, πεποιθήσεων και γλώσσας σε μια ομάδα με κοινή κουλτούρα, τα οποία αναπτύσσονται με το πέρασμα του χρόνου». Η «κουλτούρα» αυτή μπορεί να αναφέρεται στον γλωσσικό κώδικα, σε τελετές, σε οικονομικές και πολιτικές δομές καθώς και σε τρόπους αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας (ό.π.). Όπως υπογραμμίζουν οι Hitchcock και Hughes (αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2008) μέσα από την εθνογραφική έρευνα μπορούμε να περιγράψουμε δράσεις σε σχέση με ένα ορισμένο πολιτισμικό πλαίσιο βάσει της οπτικής των ίδιων των μελών της ομάδας, αλλά και να συλλέξουμε περισσότερο «εσωτερικές καταγραφές» (σ. 234) που εν τέλει οδηγούν στην παραγωγή μιας περιγραφικής πολιτισμικής γνώσης αναφορικά με τα άτομα-μέλη.

Με τον ποιοτικό σχεδιασμό επιθυμούμε να ρίξουμε φως στις οπτικές των ίδιων των προσώπων και να αναδείξουμε πεποιθήσεις και αξίες που διέπουν τις δράσεις και τις στάσεις τους απέναντι στην ελληνική και την κινεζική γλώσσα. Με αυτή την επιλογή συνάδει και η ευελιξία της ερευνητικής διαδικασίας και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, το *γλωσσικό πορτρέτο* και η *ημιδομημένη συνέντευξη*. Έτσι, παρότι καταρτίστηκαν οδηγοί συνέντευξης, υπήρχε η δυνατότητα αλλαγών και η διαμόρφωση νέων ερωτήσεων που προέκυπταν συχνά από το πρώτο εργαλείο, αφού σε έναν τέτοιον

σχεδιασμό τα υποκείμενα της έρευνας είναι ενεργητικά και συμμετέχουν άμεσα και δημιουργικά σε αυτή, συνδιαμορφώνοντας τη διαδικασία (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η διεξαγωγή δε αυτών στον «βιωμένο κόσμο»²³ των ίδιων των ατόμων, όπως το σπίτι ή την εργασία, ταιριάζει με την εθνογραφική μέθοδο που υιοθετείται.

Σε ό,τι αφορά στην πορεία διεξαγωγής της έρευνας, η παραγωγή των δεδομένων έλαβε χώρα κατά το διάστημα από τον Απρίλιο έως τον Οκτώβριο του 2023. Ο λόγος της μακράς χρονικής διάρκειας σχετίζεται με το γεγονός ότι στο μεσοδιάστημα κάποιοι/ες πληροφορητές/τριες απουσίασαν από την Ελλάδα, ενώ ακόμα ο συντονισμός των βεβαρυμένων προγραμμάτων των διερμηνέων και των συμμετεχόντων/ουσών κατέστη δύσκολος. Η διαδικασία εκκίνησε από τον χρωματισμό των γλωσσικών πορτρέτων και την ακόλουθη συνέντευξη με τα παιδιά των οικογενειών σε ομάδες εστίασης και προχώρησε ομοίως σε επόμενο χρόνο με τους γονείς σε ατομικές συναντήσεις. Στους τελευταίους, μετά το πέρας της διαδικασίας, παρουσιάστηκε το πορτρέτο του παιδιού τους, το οποίο κλήθηκαν να σχολιάσουν.

4.2 Ο ρόλος της ερευνήτριας

Στην ποιοτική έρευνα ο/η ερευνητής/τρια αλληλεπιδρά φυσικά με τους πληροφορητές/τριες αναπτύσσοντας μια σχέση ενσυναίσθησης που βασίζεται στην εγγύτητα, κάτι απαραίτητο για την πληρέστερη κατανόηση της οπτικής των τελευταίων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο είδος δε της εθνογραφίας ο/η ερευνών κατά Bryman (2017, σ. 478):

Εντάσσεται σε κάποιον κοινωνικό χώρο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Παρατηρεί τακτικά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε αυτόν τον χώρο. [...] Διαμορφώνει μian αντίληψη αναφορικά με την κουλτούρα της ομάδας και τη συμπεριφορά των μελών της στο πλαίσιο αυτής της κουλτούρας. Συντάσσει μια λεπτομερή αποτίμηση αυτού του χώρου.

Ο ρόλος μου στην παρούσα έρευνα υπήρξε διττός με την έννοια ότι δεν θα μπορούσα να απογυμνωθώ από την ιδιότητα της δασκάλας με την οποία με γνώρισαν

²³ Husserl (όπως αναφέρεται από Bryman, 2017, σ. 429).

τα παιδιά και οι γονείς πριν από την εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία. Η εργασία μου στον τομέα της Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι – αν και ολιγόχρονες, ωστόσο πολύ κομβικές – εμπειρίες μου μέσα στις τάξεις ήταν αυτές που με ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος. Ειδικότερα δε η παρουσία μου κατά τα τελευταία δύο έτη στο συγκεκριμένο Σχολείο όπου φοιτούν Κινέζοι/ες μαθητές/τριες καθόρισε τον ερευνητικό μου προβληματισμό. Έτσι, η προσωπική μου ανάγκη να γνωρίσω καλύτερα τα παιδιά αυτής της «άλλης κουλτούρας», να κατανοήσω τις δυνατότητες της δι/πολυγλωσσίας τους και να μπορέσω να δώσω ίσως μια εμπειριστατωμένη άποψη στις συζητήσεις για «γλωσσικά εμπόδια» με συναδέλφους, μετουσιώθηκε στην παρούσα έρευνα. Πριν από αυτή, είχα ήδη υπάρξει μάρτυρας σε άγχη των γονέων για τη γλωσσική επίδοση των παιδιών τους, είχα μία θέση παρατηρήτριας των προσπαθειών καθώς και των πρακτικών εντός και εκτός τάξης αρκετών από τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν και συνέλεγα οποιαδήποτε πληροφορία θα μπορούσε να μου φανεί χρήσιμη για τη διαμόρφωση της δικής μου προσωπικής άποψης για τη μεταναστευτική αυτή ομάδα. Αρχισα να προσεγγίζω με ενδιαφέρον την κουλτούρα, να αποκτώ περισσότερη οικειότητα με τα παιδιά και άνεση με κάποιους από τους «κλειστούς» εκ πρώτης όψεως και αρκετά βιαστικούς, πράγματι, γονείς. Σε αυτό ίσως συνέδραμαν και τα μαθήματα κινεζικής γλώσσας που παρακολούθησα.

Έτσι, λοιπόν, ξεκινώντας την ερευνητική διαδικασία δεν ήμουν μια αποστασιοποιημένη και αδιάφορη ερευνήτρια για τα παιδιά ήμουν ίσως μια δασκάλα με λίγες περισσότερες απορίες και ένα ενδιαφέρον σχέδιο προς χρωματισμό, ενώ για τους γονείς εκπρόσωπος ενός θεσμού που θέλει να συλλέξει πληροφορίες για να υποστηρίξει περαιτέρω τα παιδιά τους. Και οι δύο οπτικές πάντως συνέβαλαν στην εγκαθίδρυση της εμπιστοσύνης και της απαραίτητης εγγύτητας προκειμένου οι συμμετέχοντες/ουσες να εκφραστούν περισσότερο ελεύθερα και χαλαρά. Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι έρευνες που αφορούν στον κινεζικό πληθυσμό της διασποράς υλοποιούνται κατά βάση από Κινέζους/ες ερευνητές/τριες, η δική μου πολιτισμική «διαφορά» θα μπορούσε να προσπελαστεί από το γεγονός ότι είχα γίνει ένα άτομο εμπιστοσύνης, δεκτή από την ομάδα παιδιών και γονέων. Όπως επισημαίνει η Λυδάκη (2001, σ. 174), «κατανόηση του άλλου δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τη σχέση που συνάπτεται μεταξύ των προσώπων» καθώς τα άτομα «θα παρουσιάζουν απλώς την επιφάνεια των πραγμάτων και πιθανόν ο ερευνητής να είναι καθ' όλη τη διάρκεια της

μελέτης τους ένας ανεπιθύμητος, που τον δέχθηκαν μόνο και μόνο επειδή παρουσιάζεται ως επιστήμων, προερχόμενος από την ευρύτερη κοινωνία» (ό.π., σ. 176). Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, παρότι δεν μοιράζομαι την ίδια εθνοτική ταυτότητα με τα ερευνώμενα υποκείμενα και αποτελώ μέλος της «κυρίαρχης κοινωνίας», η *σχέση* που είχε ήδη αναπτυχθεί βοήθησε στην πρόσβαση σε πληροφορίες για μια ομάδα που συχνά περιγράφεται ως «κλειστή». Αναφορικά με την υποκειμενικότητα που παρεισφρύνει ούτως ή άλλως στις ποιοτικές έρευνες, αλλά και στις ποσοτικές όπως παρατηρεί η Λυδάκη (2001), περιορίστηκε μέσα από την αναγνώριση των προσωπικών μου γνωστικών κατασκευών για την ομάδα που θέλησα να μελετήσω και μέσα από μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού επάνω στα λεγόμενα και τον τρόπο θέασης των συμμετεχουσών οικογενειών. Σε αυτή τη διαδικασία συνέβαλε, άλλωστε, και το αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα εμπλοκής μου στην έρευνα το οποίο πέραν από τη σύσφιξη των σχέσεων με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες επέτρεψε την ακριβέστερη εξέταση των πληροφοριών που παρήχθησαν.

4.3 Εργαλεία παραγωγής δεδομένων

Ακολουθώντας τον ποιοτικό, εθνογραφικό σχεδιασμό που προαναφέρθηκε, η διερεύνηση του θέματος έγινε μέσα από τη διεξαγωγή *ημιδομημένων συνεντεύξεων* σε παιδιά και τους γονείς τους. Βασικό εργαλείο που βοήθησε στην εκμαίευση σημαντικών πληροφοριών και έδωσε το έναυσμα για τη συνέντευξη ήταν το *γλωσσικό πορτρέτο* που πραγματοποιήθηκε τόσο από τους μαθητές και τις μαθήτριες όσο και από τους συμμετέχοντες γονείς αυτών. Οι τελευταίοι κλήθηκαν ακόμα να συμπληρώσουν ένα *ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων*, αναφορικά με την ηλικία, τον τόπο καταγωγής, τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα και προχώρησαν σε μια σύντομη καταγραφή των γλωσσών που χρησιμοποιούν σε τρία κομβικά πεδία, την οικογένεια, την εργασία και τις κοινωνικές συναναστροφές. Τέλος, διενεργήθηκε συνέντευξη με τη μία εκ των δύο υπευθύνων του κοινοτικού σχολείου, προκειμένου να φωτίσουμε ένα από τα πιο σημαντικά πεδία χρήσης της γλώσσας καταγωγής και να επιχειρήσουμε τη σύνδεσή του με τις οπτικές των παιδιών και των γονέων.

4.3.1 Το γλωσσικό πορτρέτο

Σε σχέση με το πρώτο εργαλείο που επιλέχθηκε αυτό αποτελεί αναστοχαστικό σχέδιο (*dessin réflexif*) και βοήθησε σε ένα πρώτο επίπεδο ώστε να γίνει η οπτικοποίηση των γλωσσικών πόρων των ερευνητικών υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε στην αρχή από τα παιδιά και σε δεύτερο στάδιο από τους γονείς τους, να κατασκευάσουν το *γλωσσικό πορτρέτο* (*language portrait*) τους προβαίνοντας στη συμβολική αναπαράσταση των γλωσσών με τις οποίες βρίσκονται σε επαφή. Δόθηκε το περίγραμμα μιας ανθρώπινης φιγούρας, όπως αναπτύχθηκε από τη Brigitta Busch (2021)²⁴, εντός της οποίας – αυθόρμητα σύμφωνα με την οδηγία – τοποθέτησαν τις γλώσσες με χρώματα και σε σημεία της επιλογής τους. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να εξηγήσουν το πορτρέτο και να σχολιάσουν τις επιλογές τους.

Η δημιουργία γλωσσικών πορτρέτων μέσα από φιγούρες πάνω στις οποίες ο/η συμμετέχων/ουσα παρεμβαίνει εγείρει συζητήσεις για τις γλωσσικές βιογραφίες, τις εμπειρίες χρήσης των γλωσσών αλλά και προβληματισμούς σχετικά με αυτές. Επί της ουσίας, το οπτικό δημιούργημα διευκολύνει την αφήγηση και προκαλεί ερωτήσεις που πιθανώς να μην ετίθεντο χωρίς αυτό. Το μοίρασμα δε των εμπειριών με άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες δίνει τη δυνατότητα να διευρύνουν τη γλωσσική τους επίγνωση και να εξετάσουν κριτικά την αξία και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διαφορετικές γλώσσες στην καθημερινότητά τους (Prasad, 2013). Πρόκειται για ένα δημιουργικό μεθοδολογικό εργαλείο που προσφέρεται για έρευνα επάνω στην κινητικότητα και τις πολυγλωσσικές ταυτότητες και αποτελεί κομμάτι των αναστοχαστικών /αυτοαναφορικών προσεγγίσεων (*démarches réflexives* ή *paradigm réflexif*). Ως τέτοιο έχει διττό όφελος τόσο για τον/την ερευνητή/τρια όσο και τον/την ερευνώμενο/μένη, που εμπλέκεται ενεργά στη μελέτη, βλέπει τον εαυτό του/της κομμάτι αυτής, ανακαλύπτει πτυχές του γλωσσικού του κόσμου και γίνεται συμπαραγωγός στη γνώση μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού και μοιράσματος (Bemporad & Vorger, 2014· Molinié, 2009). Το γλωσσικό πορτρέτο είναι ικανό να αναδείξει τη γλωσσική βιογραφία του/της δημιουργού του, τις εμπειρίες με τις γλώσσες της ζωής του/της,

²⁴ Την ιδέα του γλωσσικού πορτρέτου ως μιας ανθρώπινης σιλουέτας πάνω στην οποία διαφορετικά χρώματα και σημεία αναπαριστούν γλώσσες, συνέλαβαν το 2001 οι Krumm και Jenkins στα πλαίσια δραστηριοτήτων γλωσσικής επίγνωσης σε πολύγλωσσες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η Busch (2021) διαμόρφωσε ελαφρώς τη φιγούρα ώστε να είναι άφυλη και αφαιρετική, χωρίς λεπτομέρειες στο πρόσωπο και τα άκρα, χωρίς ενδυμασία και ελαφρώς ατελή. Για περισσότερα σχετικά με το γλωσσικό πορτρέτο βλ. Busch (2012, 2014), Krumm (2011), Prasad (2014).

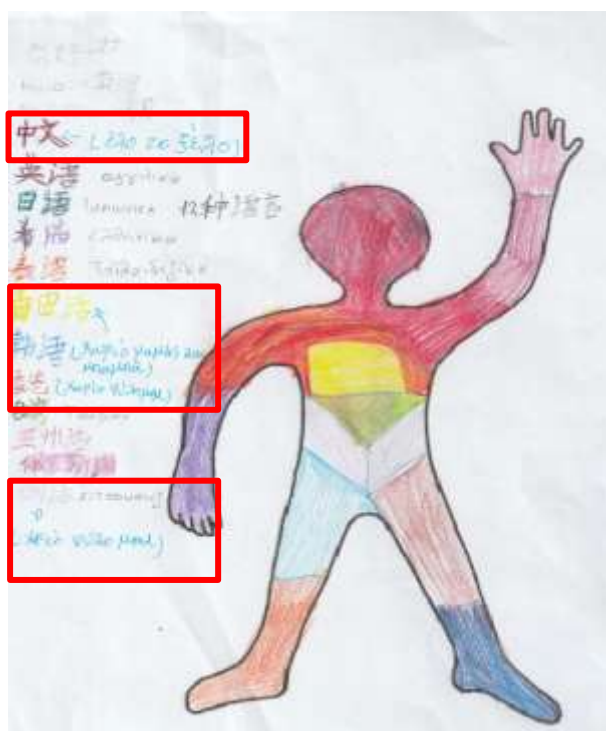
πρακτικές, συναισθήματα και προσδοκίες που τρέφονται προς αυτές, ακόμα και στάσεις ή/και στερεότυπα για τις γλώσσες (Busch, 2014).

Η επιλογή του γλωσσικού πορτρέτου ως εργαλείου που θα εκκινούσε την παραγωγή πληροφοριών έγινε λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των πληροφορητών/τριών, αλλά και το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Δεδομένου ότι τα ερευνητικά υποκείμενα και η ερευνήτρια δεν μοιράζονται την ίδια εθνοτική ταυτότητα η χρήση ενός τέτοιου δημιουργικού μέσου κρίθηκε χρήσιμη συν

τοίς άλλους για την εδραίωση ενός ευχάριστου κλίματος προτού διενεργηθούν οι συνεντεύξεις.

Άλλωστε, σύμφωνα με τη Busch (2006) τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με δραστηριότητες χρωματισμού και παρότι για τους ενήλικες ίσως είναι κάτι ασυνήθιστο, θεωρήθηκε ότι θα προκαλέσει το ενδιαφέρον. Η δραστηριότητα έλαβε χώρα σε ομάδες εστίασης, όσον αφορά στα παιδιά, οι οποίες συστάθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις μεταξύ τους σχέσεις. Σύμφωνα με τη

βιβλιογραφία, ο τρόπος αυτός προτιμάται καθώς ενδέχεται να εμπλουτίσει τα σχόλια και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών (Farmer & Prasad, 2014). Όσον αφορά στους γονείς, η δραστηριότητα έγινε μεμονωμένα. Παράλληλα, εξηγήθηκε σε όλα τα άτομα ότι θα μπορούσαν να συνοδεύσουν τη φιγούρα με γραπτές επεξηγήσεις στη γλώσσα που επιθυμούν. Με αυτόν τον τρόπο το ερευνητικό εργαλείο κατέστη *πολυτροπικό* παρέχοντας δύο ομάδες δεδομένων, οπτικά και αφηγηματικά, και μειώνοντας τους περιορισμούς που θέτει ένας και μόνο σημειωτικός πόρος, ειδικά σε πολύγλωσσους πληθυσμούς (Busch, 2012; Soares, Duarte & Günther-van der Meij, 2020). Έτσι, επιτρέπεται η πληρέστερη εκδήλωση των γλωσσικών ταυτοτήτων.



Εικόνα 2: Φωτογραφία από το γλωσσικό πορτρέτο συμμετέχουσας (Μάιος, 2023). Τον χρωματισμό συνοδεύουν οι επεξηγήσεις στα αριστερά, γραμμένες στα κινέζικα καθώς και μερικά σχόλια γραμμένα με μπλε μελάνι που αφορούν στις γλώσσες.

4.3.2 Η συνέντευξη

Η μελέτη του γλωσσικού πορτρέτου μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την πολυγλωσσία των υποκειμένων και τη στάση αυτών απέναντι στους γλωσσικούς τους πόρους. Ωστόσο, η χρήση αποκλειστικά αυτού του εργαλείου θα ήταν περιοριστική για την εμβάθυνση που επιθυμούμε να κάνουμε στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία άλλωστε, τον σχεδιασμό ακολουθεί η συζήτηση και η επεξήγησή του από τον/την δημιουργό του. Κατά συνέπεια, το γλωσσικό πορτρέτο αξιοποιήθηκε ως έναυσμα για τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν σε δύο ομάδες – στόχους: τα παιδιά και τους γονείς. Η συνέντευξη αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο που θα επιτρέψει την είσοδο στην πραγματικότητα των υποκειμένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Για τον Kvale (2007) αποτελεί μάλιστα ένα εξαιρετικά ισχυρό μέσο για να συλλάβουμε τις εμπειρίες και τα νοήματα που τα ίδια τα άτομα αποδίδουν στην καθημερινή τους ζωή, από τη δική τους οπτική γωνία και με τις δικές τους λέξεις.

Βάσει του ποιοτικού σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, καταρτίσαμε ένα πλάνο ερωτήσεων που αφορούνται από τα πορτρέτα αλλά θίγουν τα ζητήματα που πρέπει να καλυφθούν αφήνοντας χώρο κι για άλλα ερωτήματα που θα προκύπταν κατά την αλληλεπίδραση ερευνήτριας-ερευνώμενων. Συνολικά υλοποιήθηκαν δεκατέσσερις συνεντεύξεις με παιδιά και με τους γονείς τους, αφού προηγήθηκε πιλοτική δοκιμή ώστε να αξιολογηθεί η εφικτότητα της διαδικασίας, με διερμηνέα ή τεχνολογικά μέσα μετάφρασης, καθώς και η καταλληλότητα των ερωτήσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τον διαφορετικό γλωσσικό κώδικα μεταξύ των συνεντεύκτριας και συνεντευξιαζόμενων απαραίτητες προϋποθέσεις ήταν η πολύ καλή γνώση των ερωτήσεων και η ξεκάθαρη διατύπωσή τους, με απλή έκφραση και ευθύ, κατανοητό τρόπο ακόμα και με την παρουσία διερμηνέων. Η ετοιμότητα της ερευνήτριας για επαναδιατύπωση, αποσαφήνιση και επεξήγηση ήταν αναγκαία ακόμα και παρουσία των διερμηνέων.

Ως προς τον τρόπο διεξαγωγής, επιλέχθηκε η *εστιασμένη ομαδική συνέντευξη* (focus group interview) με τους/τις μαθητές/τριες και η *προσωπική συνέντευξη* (one-to-one interview) με τους γονείς τους. Χρονικά προηγήθηκαν οι συνεντεύξεις με τα παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν σε ομάδες εστίασης των τριών ή τεσσάρων ατόμων, με βασικά κριτήρια το να γνωρίζονται και να διατηρούν φιλικές σχέσεις αλλά και να υπάρχει μια ποικιλία στα επίπεδα έκφρασης στην ελληνική, προκειμένου να υποβοηθηθούν και όσα

είναι πιο διστακτικά. Οι ομαδικές συνεντεύξεις προτείνονται σε τέτοιες περιπτώσεις, αφού έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν πιο ουσιαστικές πληροφορίες όταν τα άτομα σε αυτές τις ομάδες έχουν κοινά χαρακτηριστικά και συνεργάζονται μεταξύ τους (Creswell, 2011). Σύμφωνα με τον Lewis (αναφέρεται στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008) αυτή η επιλογή μπορεί να επιφέρει μια ποικιλία απαντήσεων σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις, αφού τα παιδιά διευρύνουν τις ιδέες τους μεταξύ τους και προσφέρουν νέες προοπτικές για το θέμα. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς έλαβαν χώρα ατομικά. Πλην μιας περίπτωσης όπου συμμετείχαν και οι δύο γονείς, στις υπόλοιπες η διαδικασία πραγματοποιήθηκε μόνο με τη μητέρα ή τον πατέρα. Οι συναντήσεις έγιναν στην οικία, τον χώρο της εργασίας και στο σχολείο.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από σαράντα λεπτά έως και σχεδόν μία ώρα. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν προφορικά αλλά και γραπτά, σε μεταφρασμένο κείμενο, για τους σκοπούς της έρευνας καθώς και για τη διαφύλαξη των προσωπικών τους στοιχείων. Ενεπλάκησαν στη διαδικασία έπειτα από την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους. Στις περισσότερες εξ αυτών ήταν απαραίτητη η διαμεσολάβηση διερμηνέων. Δύο άτομα-μέλη της κοινότητας δέχθηκαν πολύ πρόθυμα να αναλάβουν εθελοντικά αυτό το έργο. Υπήρξαν όμως και γονείς οι οποίοι επέλεξαν συστηματικά την ελληνική στις αποκρίσεις τους και όπου υπήρχε κάποια δυσκολία στην έκφραση χρησιμοποιήθηκε εφαρμογή μετάφρασης. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και εν συνεχεία μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο για την ανάλυσή τους. Στα κείμενα διατηρήθηκε η ακριβής διατύπωση των πληροφορητών/τριών και προστέθηκαν σε παρενθέσεις οι απαραίτητες επεξηγήσεις για την περισσότερο κατανοητή ανάγνωση του υλικού σε ύστερο χρόνο.

4.4 Ζητήματα δεοντολογίας

Τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που υπεισέρχονται σε έναν ερευνητικό σχεδιασμό αφορούν στην εθελοντική συμμετοχή των υποκειμένων, την προστασία τους από ενδεχόμενους σωματικούς ή ψυχολογικούς τραυματισμούς, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα της έρευνας καθώς και τη διαχείριση της ταυτότητας του/της ερευνητή/τριας προς αποφυγή παραπλάνησης (Babbie, 2018; Creswell, 2011). Οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) εφιστούν την προσοχή των ερευνητών/τριών όταν η μελέτη

περιστρέφεται γύρω από άτομα που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς από τον δικό τους και δεν μοιράζονται κοινό γλωσσικό κώδικα.

Στην παρούσα μελέτη η εθελοντική συμμετοχή των ερευνώμενων παιδιών και των γονέων τους καθώς και η προστασία τους εξασφαλίστηκε μέσα από τη *συγκατάθεση κατόπιν ενημέρωσης* που ζητήθηκε πριν από την έναρξη της διαδικασίας. Πρώτα οι γονείς πληροφορήθηκαν προφορικά αλλά και εγγράφως, με έντυπο μεταφρασμένο στη μανδαρινική γλώσσα προς διασφάλιση της πλήρους κατανόησης, για την ταυτότητα και τους σκοπούς της έρευνας. Διαβεβαιώθηκαν για την απουσία κινδύνων κατά τη συμμετοχή των ίδιων και των παιδιών τους καθώς και για τη δυνατότητα ανάκλησης αυτής σε οποιαδήποτε φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, κλήθηκαν να υπογράψουν το δοθέν έντυπο. Έχοντας έτσι τη συναίνεση των γονέων, κρίθηκε σημαντικό να είναι σύμφωνα και τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν έπειτα από την αντίστοιχη ενημέρωσή τους προφορικά, όπως προτείνεται και από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015).

Το πολύ βασικό μέλημα της προστασίας των ταυτοτήτων των πληροφορητών/τριών ικανοποιήθηκε μέσα από την *ανωνυμοποίηση* και την διαβεβαίωση ότι η πρόσβαση στις πληροφορίες που μοιράστηκαν θα γίνεται αποκλειστικά από την ερευνήτρια. Όπως προαναφέρθηκε, για τις οικογένειες χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα και στη σκιαγράφηση των προφίλ τους για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας δεν αποκαλύπτονται λεπτομέρειες της προσωπικής ζωής που κάποιοι/ες γνωστοποίησαν και θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώρισή τους

Αναφορικά με την *ταυτότητα της ερευνήτριας*, αυτή ήταν γνωστοποιημένη και διακριτή από την αρχή της έρευνας. Ορισμένες παρατηρήσεις που είχαν γίνει άτυπα χάριν της ιδιότητας της δασκάλας και αφορούσαν στη γλωσσική συμπεριφορά κάποιων παιδιών συζητήθηκαν με τους γονείς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων για εμπάθυνση στα θέματα που απασχολούν την έρευνα. Ο ρόλος μας έγινε ξεκάθαρος και μέσα από το δοθέν έντυπο, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι δεν συντρέχει κίνδυνος παραπλάνησης μέσα από την απόκρυψη της ταυτότητάς μας.

Τέλος, λήφθηκαν υπόψη οι δεοντολογικές προκλήσεις που συντρέχουν στην έρευνα με άτομα διαφορετικών από τον/την ερευνητή/τρια πολιτισμών και έχουν να κάνουν με την πολιτισμική ευαισθησία και τον σεβασμό προς τα πρόσωπα και τις πρακτικές τους. Όπως προαναφέρθηκε, η διετής εργασία της γράφουσας σε Σχολείο με

αρκετούς/ές μαθητές και μαθήτριες κινεζικής καταγωγής και η καθημερινή παρουσία σε μια περιοχή με έντονη εθνοτική συνάθροιση, χαρακτηρισμένη ως Chinatown, ενέπνευσε το ενδιαφέρον για τον συγκεκριμένο πολιτισμό. Έτσι, τα πρόσωπα που συμμετείχαν προσεγγίστηκαν με πηγαίο σεβασμό και ενσυναίσθηση, σε ό,τι αφορά στις αξίες, τις θέσεις και τις πεποιθήσεις τους. Επιπλέον, αναζητήθηκαν διερμηνείς από την κοινότητα που θα μπορούσαν να αποδώσουν το αυθεντικό νόημα των λεγομένων, ενώ σε όλες τις συναντήσεις υπήρχε διαθέσιμη συσκευή με εφαρμογή (application) μετάφρασης για την υποβοήθηση της συζήτησης.

4.5 Κριτήρια ελέγχου ποιότητας

Για τη διαφύλαξη της ποιότητας και της αξίας της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκαν ορισμένα κριτήρια συμβατά με τη λογική που διέπει έναν ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό. Ο Τσιώλης (2014) παρατηρεί πως οι συμβατικές έννοιες της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ταιριάζουν και υιοθετούνται χωρίς αμφισβήτηση σε έρευνες της θετικιστικής επιστημολογίας, δηλαδή σε ποσοτικούς σχεδιασμούς, όμως δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε ερμηνευτικές, ποιοτικές μελέτες που στηρίζονται στον επικοινωνιακό ρόλο και την εμπλοκή των ερευνητών/τριών, σε μια ευελιξία των μεθόδων παραγωγής πληροφοριών και γενικώς στη θέαση και αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας ως πολυσχιδούς, ιστορικο-κοινωνικά προσδιορισμένης και ρευστής²⁵. Ως εκ τούτου, οι Lincoln και Guba προτείνουν κριτήρια κατ' αναλογία των προαναφερθέντων (Τσιώλης, 2014), τα οποία εφαρμόζονται στην παρούσα μελέτη για τον έλεγχο της ποιότητάς της:

Ι. Πιστότητα (credibility): Ως αντίστοιχη της εσωτερικής εγκυρότητας δηλώνει την παρουσίαση των απόψεων των ερευνώμενων εκ μέρους του/της ερευνητή/τριας όμοια με τον τρόπο αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας από τους/τις τελευταίους/ες. Στην παρούσα μελέτη η πιστότητα προωθείται αρχικά μέσα την *παρατεταμένη και ουσιαστική εμπλοκή* μας στο πεδίο, αφού η διετής αλληλεπίδραση με γονείς και παιδιά κινεζικής καταγωγής και οι άτυπες συνδιαλλαγές με κάποιους/ες εξ αυτών πριν και κατόπιν της συμμετοχής τους στην έρευνα προσέφεραν μια εμβαθυμένη

²⁵ Για περισσότερα βλ. Mason (2011, σ. 265-267), Τσιώλης (2014, σ. 377-379).

κατανόηση του τρόπου με τον οποίον στέκονται απέναντι στη δι-/πολυγλωσσία τους και κυρίως στην ελληνική και την κινεζική γλώσσα. Στην πιστότητα συμβάλλει επίσης η *αναστοχαστική διάθεση* της ερευνήτριας και το «φιλτράρισμα» απόψεων που είχαν σχηματιστεί για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Τέλος, η αξιοποίηση δύο εργαλείων, του γλωσσικού πορτρέτου και της ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς και η διασταύρωση πηγών και οπτικών των γονέων, των παιδιών και της υπεύθυνης του κοινοτικού σχολείου, οδήγησαν στον *τριγωνισμό* που αποτελεί μια από τις στρατηγικές που προάγουν την πιστότητα της έρευνας.

- II. **Μεταφερσιμότητα (transferability):** Ανάλογη της εξωτερικής εγκυρότητας κατά Lincoln και Guba (αναφέρεται στο Τσιώλης, 2014) σχετίζεται με τη δυνατότητα γενίκευσης, «μεταφοράς των ευρημάτων σε άλλα πλαίσια ή περιστάσεις» (ό.π., σ. 381). Μία ποιοτική μελέτη σαν την προκείμενη μελετά τις στάσεις παιδιών και γονέων με ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως τη μεταναστευτική εμπειρία από την Κίνα, την επιλογή του κοινοτικού σχολείου για την τυπική προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού και τη στενή σχέση των οικογενειών με την κινεζική κοινότητα των Αθηνών. Ως εκ τούτου, είναι μάλλον άστοχο να αναμένουμε τα ίδια αποτελέσματα και σε άλλα πλαίσια, εφόσον οι απόψεις τους εκφράζονται μέσα στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο και δεν έχουν αμετάβλητο χαρακτήρα, όπως συμβαίνει σε κάθε ποιοτική μελέτη. Εδώ, η μεταφερσιμότητα στηρίζεται στην *ακριβή, ενδελεχή περιγραφή* του ερευνητικού πεδίου και της διαδικασίας στο σύνολό της.
- III. **Φερεγγυότητα (dependability):** Προτεινόμενη ως παράλληλη της αξιοπιστίας, η φερεγγυότητα δεν αναφέρεται στη διαχρονική σταθερότητα που προβάλλει η πρώτη έννοια αλλά στις ενδεχόμενες αλλαγές στο πεδίο και την ερευνητική διαδικασία, δεδομένου ότι οι ποιοτικοί σχεδιασμοί ενέχουν τη μεταβλητότητα ως χαρακτηριστικό της κοινωνικής πραγματικότητας. Στην παρούσα μελέτη ο έλεγχος της φερεγγυότητας γίνεται μέσα από την παρακολούθηση και καταγραφή των μετασχηματισμών που παρατηρήθηκαν αρχικά αναφορικά με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων αφού πραγματοποιήθηκε η πιλοτική δοκιμή. Ακόμα, εντοπίζονται όπου είναι δυνατόν μεταβολές στην καθημερινότητα των υποκειμένων, όπως για παράδειγμα ο προγραμματισμός ενός ταξιδιού στην Κίνα ή η ολιγόμηνη παραμονή γονέα στον τόπο καταγωγής κατά τη διάρκεια της έρευνας.

IV. **Επαληθευσιμότητα (confirmability):** Αντικαθιστά την αντικειμενικότητα, δηλαδή την ελάχιστη δυνατή επίδραση του/της ερευνητή/τριας, η οποία είναι ασύμβατη με τη λογική των ποιοτικών ερευνών. Σε αυτές, η ουσιαστική αλληλεπίδραση και η εγκαθίδρυση επικοινωνιακών σχέσεων με τους/τις ερευνώμενους/ες είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της διαδικασίας. Συνεπώς, όπως παρατηρεί ο Τσιώλης (2014) η επαληθευσιμότητα της έρευνας μπορεί να ελεγχθεί μέσα από την επικύρωση των αποτελεσμάτων από άλλον/η ερευνητή/τρια που θα ακολουθήσει εκ νέου την ίδια ερευνητική και ερμηνευτική πορεία. Βέβαια, όπως είναι κατανοητό κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να συμβεί στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Έτσι, η επαλήθευση ορισμένων βασικών αποτελεσμάτων που παρήχθησαν γίνεται μέσα από την αντιστοιχία τους με άλλα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν από διεθνείς, ποιοτικές κατά βάση, έρευνες και συζητούνται στο τελευταίο κεφάλαιο.

4.6 Δυσκολίες και περιορισμοί έρευνας

Ορισμένες δυσκολίες της παρούσας έρευνας ήταν αναμενόμενες ήδη από τη φάση του σχεδιασμού της. Ο βασικός προβληματισμός που θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί προκειμένου να μπορέσει να διεξαχθεί η έρευνα ήταν το ζήτημα του γλωσσικού κώδικα. Πολλά από τα παιδιά που συμμετείχαν δεν έχουν ευχέρεια στην ελληνική γλώσσα ή ακόμα κι αν μπορούν να εκφραστούν σε αυτή συχνά δεν την επιλέγουν, υιοθετώντας μια συνεσταλμένη στάση. Από την άλλη, το επίπεδο των περισσότερων γονέων είναι βασικό και περιορίζεται σε λεξιλόγιο και εκφράσεις καθημερινής χρήσης. Δεν υπήρχε επίσης δυνατότητα για αλληλεπίδραση στην αγγλική γλώσσα. Κατά συνέπεια, θα έπρεπε να προβλεφθεί η ύπαρξη διερμηνέα που θα μπορούσε να αποδώσει ακριβώς τις θέσεις των εμπλεκόμενων προσώπων και να μεταφέρει τα αυθεντικά νοήματα της συζήτησης' ένας/μία διερμηνέας που να χειρίζεται ικανοποιητικά και τις δύο γλώσσες, την κινεζική και την ελληνική. Καθώς η ερευνητική μελέτη δεν χρηματοδοτείται προκειμένου να υπάρχει εύκολη πρόσβαση σε εγκεκριμένο/η μεταφραστή/τρια, χρειάστηκε να αναζητηθεί άτομο που να πληροί το παραπάνω κριτήριο και να επιθυμεί να συνδράμει εθελοντικά στο έργο. Παρότι δέχθηκε μια τελειόφοιτη μαθήτρια Λυκείου

με το πολύ θετικό πρόσημο να ανήκει στην κινεζική κοινότητα, όπως άλλωστε προτείνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) σε περιπτώσεις έρευνας σε διαφορετικούς πολιτισμούς, ένα άλλο πρόβλημα θα ανέκυπτε.

Ο προγραμματισμός των συναντήσεων με τους γονείς αποτέλεσε μια χρονοβόρα διαδικασία, με συνέπεια να καθυστερήσει συνολικά τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρότι συναίνεσαν αμέσως για τη συμμετοχή των παιδιών, οι ίδιοι παρουσιάστηκαν διστακτικοί στον κανονισμό των συναντήσεων λόγω φόρτου εργασίας και έλλειψης χρόνου. Η πλειοψηφία των γονέων ήταν διαθέσιμη μόνο τις Κυριακές και σε μία περίπτωση με αυστηρό χρονικό όριο τη μία ώρα. Για να προσπελαστεί αυτός ο περιορισμός κάποιες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο εργασίας των προσώπων κατά τη διάρκεια διαλείμματος ή με μικρές διακοπές για την εξυπηρέτηση πελατών/ισσών. Από την άλλη, στο διάστημα που έλαβε χώρα η έρευνα υπήρξαν γονείς που ταξίδεψαν στην Κίνα, συνεπώς χρειάστηκε η αναμονή της επιστροφής τους για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων. Τέλος, παρότι επιθυμητή ήταν η συμμετοχή και της μητέρας και του πατέρα μόνο σε μια οικογένεια κατέστη αυτό εφικτό.

Γενικά όμως, ο συντονισμός των εμπλεκόμενων προσώπων υπήρξε δύσκολος καθώς θα έπρεπε να βρεθεί διαθέσιμη ώρα βάσει του βεβαρυμένου εργασιακού προγράμματος των γονέων και του αντίστοιχα πιεσμένου προγράμματος της διερμηνέως. Ως εκ τούτου, όταν η διερμηνέας ήταν απύσχα κλήθηκε ένα άλλο πρόσωπο, επίσης Κινέζος πρώην μαθητής του Σχολείου, που βοήθησε στη μετάφραση, ενώ στις περιπτώσεις που κρίθηκε ότι η μητέρα ή ο πατέρας έχουν μια σχετική ευχέρεια χρησιμοποιήθηκε εφαρμογή για τη διερμηνεία με συνακόλουθες ερωτήσεις προς επιβεβαίωση της ορθότητας της μετάφρασης.

Στους σημαντικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται ακριβώς η αξιοποίηση δύο ατόμων για τις ανάγκες της διερμηνείας, τα οποία μάλιστα δεν είχαν πρότερη εμπλοκή και εμπειρία με ποιοτική έρευνα. Ως εκ τούτου υπήρχε το ενδεχόμενο να υπεισέρχεται η προσωπική τους οπτική στις μεταφράσεις με συνακόλουθο κίνδυνο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών να δίνονται υπό το φίλτρο των διαμεσολαβητών. Στοχεύοντας στη μείωση της υποκειμενικότητας και στην ακριβή απόδοση των πληροφοριών οι διερμηνείς έλαβαν γνώση του σκοπού της έρευνας και της διαδικασίας, ενώ κατά τη διάρκεια των απομαγνητοφωνήσεων έγινε έλεγχος των στιχομυθιών με τη χρήση εφαρμογής μετάφρασης. Έτσι, επιβεβαιώσαμε

την αυτούσια διερμηνεία, διακρίνοντας τα σημεία στα οποία το εκάστοτε πρόσωπο παρενέβαινε με κάποιο σχόλιο. Στην ανάλυση των πληροφοριών που ακολουθεί τονίζονται τα σημεία εκείνα τα οποία αποτελούν προσθήκη των διερμηνέων.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα Ανάλυσης

Τα δεδομένα αναλύονται με βάση τις θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, η πρώτη ευρεία κατηγορία αναφέρεται στις *στάσεις των μαθητών και μαθητριών* κινεζικής καταγωγής απέναντι στις γλώσσες της ζωής τους, την κινεζική και την ελληνική, όπως αυτές αναδύθηκαν μέσα από το γλωσσικό τους πορτρέτο και τη συνακόλουθη συζήτηση στις ομάδες εστίασης. Έτσι, εξετάζονται οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής, η σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα και οι προσδοκίες από αυτή καθώς και τα πεδία χρήσης των δύο γλωσσών, που κατά Fishman είναι δηλωτικά του εύρους και της σημασίας της εκάστοτε γλώσσας για τα άτομα. Η δεύτερη θεματική κατηγορία αφορά στις *στάσεις των γονέων* απέναντι στην κινεζική και την ελληνική γλώσσα. Ειδικότερα, επιχειρεί να αποτυπώσει τη σημασία της γλώσσας καταγωγής για την οικογένεια και το μέλλον των παιδιών και ως εκ τούτου να αναδείξει τις πρακτικές που συνδέονται με τη συνέχισή της. Διερευνά ακόμα το πώς τοποθετούνται σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής τόσο ως βίωμα δικό τους όσο και των παιδιών τους, αλλά και το τι δράσεις αναλαμβάνουν για να στηρίξουν τη νέα γλώσσα. Η τρίτη θεματική κατηγορία εστιάζει στη σύγκριση των στάσεων παιδιών και γονέων ώστε να διαμορφώσουμε μια εικόνα σχετικά με την τάση που πιθανώς υφίσταται διαγενεακά προς διατήρηση ή μετατόπιση της γλώσσας καταγωγής. Προς επίρρωση των ευρημάτων την ανάλυση συνοδεύουν τα αυτούσια λόγια των πληροφορητών/τριών. Επιλέχθηκε να παρατεθούν όπως ακριβώς εκφράστηκαν, χωρίς «διορθώσεις» σε επίπεδο σύνταξης, με την προσθήκη επεξηγηματικών παρενθέσεων όπου χρειάζεται. Άλλωστε, με αυτόν τον τρόπο γίνεται έκδηλη η φυσική διαγλώσσα που ενυπάρχει στην έκφρασή τους ακολουθώντας πολύ συχνά τη σύνταξη της κινεζικής γλώσσας²⁶, χωρίς ωστόσο να επηρεάζεται η κατανόηση του μηνύματος.

²⁶ Ενδεικτικό παράδειγμα σύνταξης που εμφανίζεται συστηματικά αποτελεί η κτήση που στην κινεζική γλώσσα εκφράζεται τοποθετώντας πρώτο το πρόσωπο και μετά το κτήμα, σε αντίθεση με την ελληνική (π.χ. *εγώ μπαμπά μαγαζί* σημαίνει *το μαγαζί του μπαμπά μου*).

5.1 Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στην κινεζική και την ελληνική γλώσσα

Τα περισσότερα συμμετέχοντα παιδιά φάνηκε πως στέκονται κριτικά απέναντι στις δύο κεντρικές γλώσσες της καθημερινότητάς τους και είναι σε θέση να εξηγήσουν τη σημασία της καθεμίας για τα ίδια, τις προκλήσεις αλλά και τις προσδοκίες που έχουν σχετικά με το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Επιπλέον παρατηρήθηκε πως μπορούν να τοποθετηθούν μεταγνωστικά σε ό,τι έχει να κάνει με την παράλληλη εκμάθηση των δύο, ή τριών σε κάποιες περιπτώσεις, γλωσσών.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, το γλωσσικό πορτρέτο αξιολογήθηκε ως εναρκτήρια δραστηριότητα για να εκμαιεύσει πληροφορίες με δημιουργικό τρόπο και να διευκολύνει τη συνέντευξη. Συνεπώς η ανάλυση του περιεχομένου του, συμβολικού κατ' αρχάς σε ό,τι έχει να κάνει για παράδειγμα με τα επιλεγθέντα χρώματα, τα σημεία όπου τοποθετήθηκαν οι γλωσσικές ποικιλίες, τη σειρά χρωματισμού ή την ένταση του μολυβιού, παρότι πολύ ενδιαφέρουσα υπερβαίνει τα όρια της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, άξιες καταγραφής είναι κάποιες παρατηρήσεις σχετικές με τα παραπάνω οι οποίες παρατίθενται χωρίς να υπεισερχόμαστε σε διαδικασία ανάλυσης του συμβολισμού. Στις εν τέλει πολύχρωμες και πολύγλωσσες φιγούρες όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ξεκίνησαν τον χρωματισμό με δύο χρώματα στα χέρια, το κόκκινο και το μπλε δηλωτικά της κινεζικής²⁷ και της ελληνικής αντίστοιχα.

Αυτά τοποθετήθηκαν κυρίως στο κεφάλι, τον κορμό και το προτεταμένο χέρι, σε ορισμένες δε φιγούρες έλαβαν τη μορφή σημαίας. Οι επιλογές έγιναν αυθόρμητα και χωρίς να μπορούν όλα τα παιδιά να αιτιολογήσουν, ή ίσως να συνειδητοποιήσουν, τον λόγο που τα κίνησε να χρωματίσουν κατ' αυτόν τον τρόπο. Για παράδειγμα, η Σάο χρωμάτισε κόκκινο το κεφάλι δηλώνοντας για την κινεζική γλώσσα: «*Μου αρέσει! Γιατί ξέρω πιο πολλά*», κάνοντας το μέρος αυτό του σώματος σύμβολο γνώσης, ενώ το επιχείρημα του Τσεν ήταν ότι «*...China είναι πρώτο*», όπως και το κεφάλι είναι το πρώτο σημείο του σώματος, χωρίς όμως να επεξηγεί εάν έτσι αποδίδει την «πρώτη» γλώσσα που χρησιμοποίησε ποτέ ή αυτή που έχει την «πρώτη θέση», τη μεγαλύτερη σημασία, στη ζωή του. Με παρόμοιο επιχείρημα ο μικρότερος μαθητής Σιά τοποθέτησε την κινεζική στο σηκωμένο χέρι της φιγούρας, δηλώνοντας «*αυτό (μου) αρέσει πολύ, επειδή είναι ψηλό, τα κινέζικα*».

²⁷ Στις περιπτώσεις των παιδιών που χρωμάτισαν διαλέκτους αυτές τοποθετήθηκαν ξεχωριστά με διαφορετικό χρώμα και με μικρότερο εύρος σε σύγκριση με την επίσημη μανδαρινική.



Εικόνα 3: Πορτρέτα συμμετεχόντων παιδιών. Στα δύο (επάνω) η μανδαρινική τοποθετείται στο κεφάλι, η ελληνική και η αγγλική στα χέρια (αριστερά διαχωρίζονται τα βρετανικά και αμερικανικά αγγλικά). Οι διάλεκτοι (π.χ. Wenzhou, Shengyan) από τους τόπους των γονέων εντοπίζονται στα πόδια. Αριστερά, οι γλώσσες τοποθετούνται με σειρά προτίμησης, πιο ψηλά τα κινέζικα, έπειτα τα ελληνικά και πίσω τα αγγλικά.

5.1.1 Η σημασία εκμάθησης της γλώσσας καταγωγής

Τα παιδιά που τοποθετήθηκαν σχετικά με την εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας τη θεώρησαν μια αυτονόητη πρακτική, πρωτίστως συνδεδεμένη με την κινεζική, εθνική ταυτότητα. Με έναν τρόπο αυθόρμητο και πολύ απλοϊκό, κοινό στα μικρότερα και μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά, δήλωσαν ότι διδάσκονται τη γλώσσα «γιατί είναι Κινέζοι/ες», «γιατί είναι China» ή «κινέζικο παιδί». Ο αυτοπροσδιορισμός ως Κινέζος ή Κινέζα φαίνεται πως συνδέεται στο μυαλό των παιδιών με την υποχρέωση να ξέρουν τη γλώσσα, κατά τα λεγόμενα του Γου:

«Γιατί εγώ είμαι Κίνα. Πρέπει μάθω κινέζικα».

Η χρήση της γλώσσας μοιάζει να είναι απαραίτητη προκειμένου να εκφραστεί ή να μην λησμονηθεί η εθνοτική καταγωγή στη διασπορά, ενώ η απουσία αυτής πιθανώς να οδηγεί σε εμπαιγμούς. Ο Φαν δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Γιατί κινέζικα είναι... Είμαι Κινέζος, πρέπει να μάθεις (να μάθω) κινέζικα. Αν... Κάποιος Κινέζος με ρωτάει για κινέζικα...και είμαι Κινέζος...αν δεν καταλαβαίνω με κοροϊδεύει».

Παρόμοια σκέψη έχει και ο Τζάο, την οποία εκφράζει στον διερμηνέα:

«Λέει ότι είναι πολύ σημαντικό. [...] Αν δεν το ξέρει, δεν θα είναι καλά. Οι Κινέζοι...Ο Κινέζος αν δεν ξέρει να λέει κινέζικα τότε τι είναι αυτός»

Τα λόγια του παιδιού μοιάζουν να αντανακλούν το αφήγημα του ουσιοκρατικού λόγου (discourse) για την κινεζικότητα, όπως ανέδειξαν και οι Zhou και Liu (2023), σύμφωνα με τον οποίον τα άτομα κινεζικής καταγωγής διαπνέονται από μια ηθική υποχρέωση για γνώση της γλώσσας τους «επειδή είναι Κινέζοι/ες».

Αντίστοιχα, για τον Ουάνγκ ο διερμηνέας μεταφέρει ότι μαθαίνει τη γλώσσα «για να θυμάται ότι είναι Κινέζος [...] (να) νοιώθει περισσότερο Κινέζος» και να μην ξεχνά τις πολιτισμικές του καταβολές με τον ίδιο τρόπο που και άλλες μεταναστευτικές εθνότητες διατηρούν τις γλώσσες τους στον καινούριο τόπο εγκατάστασης. Ο διερμηνέας εξηγεί ότι στη χώρα βρίσκονται Έλληνες, Αλβανοί και άλλοι/ες, οπότε είναι σημαντικό να κρατούν τη γλώσσα και την καταγωγή τους για να μην μπερδευτούν «ότι είναι όλοι το ίδιο».

Από την άλλη, το μέλλον φαίνεται να είναι στις σκέψεις της δεύτερης αυτής γενιάς μεταναστών/τριών και συνδέεται στα μάτια τους με την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής για δύο αντίθετους μεταξύ τους λόγους. Ειδικότερα, κάποια παιδιά εκφράζουν την επιθυμία να μαθαίνουν τη γλώσσα σκεπτόμενα το ενδεχόμενο της επιστροφής στην Κίνα. Έχει ενδιαφέρον ότι η μετανάστευση και η εγκατάσταση σε έναν άλλον τόπο δεν γίνεται αντιληπτή ως μια μόνιμη ή αμετάκλητη συνθήκη, κάτι που πιθανώς πηγάζει και από την αντίστοιχη στάση πολλών γονέων, όπως θα δούμε παρακάτω. Μέσα σε αυτή τη ρευστή πραγματικότητα τα παιδιά δεν βλέπουν τους εαυτούς τους «καθηλωμένους» σε ένα μέρος, αλλά σκέφτονται ότι μπορεί να γυρίσουν στους τόπους καταγωγής τους είτε επιλέγοντας να συνεχίσουν εκεί τις σπουδές ή/και τη διαβίωσή τους, είτε εγκαταλείποντας την Ελλάδα επειδή οι συνθήκες δεν είναι πια ευνοϊκές. Το τελευταίο έκανε ιδιαίτερη εντύπωση καθώς εκφράστηκε με ένα υποβόσκον άγχος από τον Ουάνγκ, δια στόματος του διερμηνέα:

«[...] και όταν έχει γίνει κάτι στη Ελλάδα και η Κίνα έρχεται να πάρει τους ανθρώπους να ξέρει πώς να λέει κινέζικα»

Το ταξίδι στην Κίνα αναφέρεται ακόμα και για αναψυχή:

«Γιατί εγώ θα πάω στο Κίνα, στο...στο καλοκαίρι» (Γιάννης)²⁸

Πάντως, όποιος και να είναι ο λόγος επιστροφής στη χώρα καταγωγής τα παιδιά επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη γνώση της γλώσσας προκειμένου να ανταποκριθούν σε εκείνο το πλαίσιο εάν χρειαστεί. Ωστόσο, δεν σκέφτονται όλα τη μετεγκατάσταση. Κάποιοι μαθητές προσδοκούν να αποκατασταθούν επαγγελματικά στην Ελλάδα, συνεχίζοντας την επιχείρηση της οικογένειας ή δουλεύοντας στα όρια της κοινότητας. Ως εκ τούτου, η κινεζική γλώσσα αποτελεί εφόδιο για το μέλλον και για τα παιδιά που σκέφτονται την παραμονή τους στη χώρα. Άμεσα και λιτά ο Σου δηλώνει ότι μαθαίνει κινέζικα *«γιατί μπορώ να πάω κινέζικα μαγαζί να πάρω πολλά λεφτά»*. Έχει φανεί πως οι επιχειρήσεις των γλωσσικών μειονοτήτων, ειδικά αυτές που είναι επικερδείς όπως στην προκειμένη περίπτωση, στηρίζουν τη γλώσσα (Baker, 2001) και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τα νεότερα άτομα να την εκμάθουν ώστε να απασχοληθούν μελλοντικά σε αυτές.

Τα παραπάνω δείχνουν πως οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες εκτιμούν την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής τους, ανάγοντάς τη πρωτίστως και αυθόρμητα σε στοιχείο της εθνοτικής τους ταυτότητας και όντας σε θέση, σκεπτόμενοι/ες μακροπρόθεσμα, να συνειδητοποιήσουν την οικονομική αξία της.

5.1.2 Οι τομείς χρήσης (domains) της γλώσσας καταγωγής

Αναφορικά με τους τομείς όπου χρησιμοποιείται η κινεζική γλώσσα η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε πως αυτή αποτελεί σίγουρα τη γλώσσα της οικογένειας. Στους κόλπους της, παρότι όλα τα παιδιά αναφέρουν την ύπαρξη διαλέκτων τις οποίες εντοπίζουν κυρίως στις μεταξύ των γονέων τους αλληλεπιδράσεις, η μανδαρινική αποτελεί τον κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη. Η Λίνα²⁹ θέτει πολύ περιγραφικά πως:

²⁸ Πρόκειται για το βαπτισμένο παιδί μονογονεϊκής οικογένειας Γου. Αποδίδεται εδώ με το ελληνικό ψευδώνυμο που δόθηκε.

²⁹ Μία εκ των δύο συμμετεχόντων παιδιών που χρησιμοποιεί ελληνικό όνομα στις συναναστροφές της στο ελληνικό σχολείο. Οι γονείς της την αποκαλούν και με το ελληνικό και το κινεζικό όνομα ανάλογα με τα παρόντα πρόσωπα. Εδώ επιλέγεται ελληνικό ψευδώνυμο.

«Στο σπίτι μιλάμε κινέζικα που μάθαμε στο σχολείο. Γιατί μάθαμε στο σχολείο αυτό (ενν. τη γλώσσα), είναι όλο το κινέζικα. Όλοι το ξέρουμε».

Η γλώσσα που διδάσκεται στο κοινοτικό σχολείο είναι η επίσημη μανδαρινική, αυτή που «ξέρουν όλοι/ες», όπως δηλώνουν συχνά τα παιδιά. Βέβαια, αναγνωρίζουν τις τοπικές γλώσσες των γονέων τους και τα περισσότερα τις τοποθετούν στις φιγούρες σε ένα μικρό εύρος εξηγώντας ότι μπορεί να γνωρίζουν κάποιες λέξεις, όμως δεν είναι σε θέση να εκφραστούν πλήρως σε αυτές. Είναι εύλογο, λοιπόν, πως τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν εντός του σπιτιού την κοινά κατανοητή γλώσσα και από τις δύο μεριές. Η οικογένεια διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής. Ο Γιάννης θέτει την άποψη ότι μαθαίνει κινέζικα επειδή «είναι το μαμά μου», εξηγώντας ότι η μητέρα του αλλά και οι γονείς αυτής είναι Κινέζοι και νιώθει πως χρειάζεται να γνωρίζει τη γλώσσα για να επικοινωνεί με αυτούς/ές.

Όλα τα παιδιά αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την κινεζική στο κοινοτικό σχολείο αλλά και στο ελληνικό, στις συναναστροφές τους με συμμαθητές και συμμαθήτριες που μοιράζονται την ίδια εθνοτική καταγωγή. Αξιοσημείωτο είναι πως αρκετοί/ές μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν έχουν διαμορφώσει παρέες με Κινέζους/ες συμμαθητές/τριες της τάξης τους, κάθονται σε κοινό θρανίο και στα διαλείμματα επιλέγουν να περνούν χρόνο μαζί, σπάνια δε εμπλέκονται σε παιχνίδι με άλλα παιδιά. Εξάιρεση αποτελούν τρεις μαθητές της Γ', Ε' και Στ' τάξης, Σου, Φαν και Τσεν αντίστοιχα, οι οποίοι συναναστρέφονται συχνότερα σε σύγκριση με τα άλλα συμμετέχοντα παιδιά στην ελληνική γλώσσα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Εκτός του σχολικού πλαισίου, η κινεζική είναι η γλώσσα της παρέας, αυτή που χρησιμοποιείται στο παιχνίδι, στις διαδικτυακές συνδιαλλαγές με φίλους/ες και στις ομαδικές συνομιλίες που δημιουργούν σε πλατφόρμα. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο της συγκεκριμένης ομάδας μεταναστών/τριών είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιεί κατά κόρον, για λόγους επικοινωνίας, οικονομικών συναλλαγών και διασκέδασης, δύο κινέζικες εφαρμογές μέσων κοινωνικής δικτύωσης το WeChat (ή Weixin) και το Douyin. Το πρώτο αποτελεί μια πολυλειτουργική πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης, κινεζικής κατασκευής, που περιλαμβάνει δυνατότητες όπως ανταλλαγή μηνυμάτων κειμένου, φωνής και εικόνας, βιντεοκλήσεων, κοινή χρήση φωτογραφιών και βίντεο, παιχνίδια, αγορές προϊόντων και υπηρεσιών· κάτι σαν τις πλατφόρμες του Facebook και του Messenger. Το WeChat αναφέρεται από όλα τα συμμετέχοντα άτομα ως το μέσο που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με

πρόσωπα του φιλικού ή συγγενικού κύκλου, εντός Ελλάδας, Κίνας και άλλων χωρών που μπορεί να βρίσκονται αυτά. Αντίστοιχα είναι και το μέσο που χρησιμοποιείται για την ενημέρωση των γονέων τους από το διδακτικό προσωπικό του κοινοτικού σχολείου, καθώς με τα γραπτά μηνύματα που αποστέλλονται αίρονται οι δυσκολίες της προφορικής επικοινωνίας με άτομα που μιλούν κάποια διάλεκτο.

Από την άλλη, το Douyin, επίσης διαδεδομένο ιδιαίτερα στα νεαρά άτομα της έρευνας, είναι ακριβώς το «κινέζικο *TikTok*» (Φαν), μια πλατφόρμα με μικρής διάρκειας βίντεο που μπορούν να δημιουργήσουν, να παρακολουθήσουν, να σχολιάσουν και να κοινοποιήσουν οι χρήστες/τριες. Το συγκεκριμένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης αναφέρεται από τα περισσότερα παιδιά, τη Σάο, τη Λίνα, τον Ουάνγκ, τον Γιάννη, τον Τσεν, τον Φαν και τον Τζάο. Το αναρτημένο υλικό που παρακολουθούν είναι στην κινεζική γλώσσα σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα και το περιεχόμενό του αφορά σε αστείες σκηνές, δημιουργικές κατασκευές και γνώσεις, όπως αναφέρεται παρακάτω από τον διερμηνέα:

«[...] Μαθαίνουν και στο TikTok. Τους μαθαίνουν δηλαδή να ξέρουν την Ιστορία, 100 χρόνια Ιστορία (ενν. την κινεζική)»

Στο πεδίο της ψυχαγωγίας τα παιδιά μοιράζονται ότι παρακολουθούν ταινίες ή σειρές κινεζικής, κορεατικής ή ιαπωνικής παραγωγής, σπανίως αγγλικής και καθόλου ελληνικής. Χαρακτηριστικό είναι ότι αποτύπωσαν στις φιλμικές τους την κορεατική και ιαπωνική γλώσσα, συνδέοντάς τες με το οπτικοακουστικό υλικό με το οποίο έρχονται σε επαφή. Παρόμοια, η μουσική και τα τραγούδια που επιλέγουν για ακρόαση είναι κινεζικά ή κάποια φορές αγγλικά που αποκτούν δημοφιλία μέσα από την πλατφόρμα του Douyin. Σχετικά με το έντυπο υλικό, τα παιδιά που το αναφέρουν διαβάζουν μόνο κινεζική ή μεταφρασμένη στα κινεζικά λογοτεχνία. Στον χώρο του σχολείου μάλιστα είχε παρατηρηθεί πως έφεραν από το σπίτι μεταφρασμένα μυθιστορήματα όπως την *Jane Eyre* ή τις περιπέτειες του *Sherlock Holmes*.



Εικόνα 4: Φωτογραφία από το ανάγνωσμα ενός συμμετέχοντος παιδιού (Απρίλιος, 2023)

Ανακεφαλαιώνοντας, παρατηρούμε ότι η επίσημη κινεζική γλώσσα καταλαμβάνει σημαντικότατο μέρος στα πεδία της καθημερινής ζωής των παιδιών, με προεξάρχον αυτό της οικογένειας. Δόθηκε η εντύπωση ότι η χρήση της γλώσσας καταγωγής στο πλαίσιο του σπιτιού είναι κατηγορηματική έως και αυτονόητη, αφού σε αυτή μπορούν να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν πλήρως και αυθόρμητα όλα τα μέλη. Βασικός παράγοντας που αναδύθηκε επίσης από τις συνεντεύξεις υπέρ της καθημερινής χρησιμοποίησης της γλώσσας είναι η καθημερινή ενασχόληση με μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία δεν είναι κοινά με αυτά της «πλειονοτικής» ομάδας ή άλλων μεταναστευτικών πληθυσμών. Το γεγονός ότι στο WeChat και στο Douyin συναντώνται διαδικτυακά και συναναστρέφονται άτομα κινεζικής καταγωγής, παράγεται και διανέμεται ψηφιακό περιεχόμενο στην επίσημη κινεζική και στις διαλέκτους αυτής, ανοίγει ένα άλλο πεδίο στο οποίο η γλώσσα καθίσταται απαραίτητη προκειμένου άτομα όλων των ηλικιών να συνομιλήσουν, να κρατήσουν επαφές με άλλους/ες στη διασπορά, να ενημερωθούν ακόμα και να κάνουν αγοραπωλησίες. Σε αυτές τις «κλειστές» για εμάς τους/τις «πλειονοτικούς/ές» πλατφόρμες τα παιδιά εκτίθενται καθημερινώς στη γλώσσα τους ως θεατές – ακροατές/τριες αλλά και ως παραγωγοί γραπτών και ηχητικών μηνυμάτων ή σύντομων βίντεο, κάτι που βέβαια συμβάλλει τα μέγιστα στη γλωσσική ανθεκτικότητα.

5.1.3 Στάσεις των παιδιών προς την ελληνική γλώσσα

Όπως προαναφέραμε, τα ελληνικά αποτυπώνονται δεύτερα σε σειρά χρωματισμού στα πορτρέτα των παιδιών, στις περισσότερες με μπλε ή γαλάζιο χρώμα. Τα συνηθέστερα σημεία είναι το ένα από τα δύο χέρια της φιγούρας το οποίο χρωματίζεται είτε ολόκληρο, είτε ένα μέρος του. Μόνο στα πορτρέτα των δύο μεγαλύτερων αγοριών, του Φαν και του Τσεν, τα ελληνικά καταλαμβάνουν ένα μέρος της κεφαλής και του θώρακα αντίστοιχα, ενώ ο Γιάννης είναι ο μόνος που τοποθετεί τα ελληνικά στο εξ' ολοκλήρου στο κεφάλι. Στην περίπτωση του Τσεν, η ελληνική αποδίδεται με κόκκινο χρώμα «*Γιατί Ελλάδα είναι Κίνα φίλη*», όπως αναφέρει ο δημιουργός της. Τα υπόλοιπα πορτρέτα παρουσιάζουν ομοιομορφία στο σημείο χρωματισμού, χωρίς όμως να αιτιολογείται η επιλογή. Το ενδιαφέρον που παρατηρείται σε κάποια πορτρέτα είναι το γεγονός η ελληνική και η αγγλική γλώσσα μοιράζονται το ίδιο σημείο ή αποτυπώνονται ξεχωριστά στα δύο χέρια.

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες αξιολογούν στο σύνολό τους την ελληνική ως μια δύσκολη γλώσσα για να μάθουν με την προφορική έκφραση να αποτελεί πηγή άγχους ή κρατούν μια πιο μετριοπαθή στάση, όπως φαίνεται από τις παρακάτω απαντήσεις:

«Δύσκολη. Πολύ δύσκολη [...] Άγχος να μιλήσω». (Γιάννης – οικ. Γου)

«Είναι λίγο δύσκολα». (Λίνα – οικ. Λι)

«Λίγο δύσκολο, λίγο εύκολο». (Σάο)

«Έτσι κι έτσι». (Τσεν)

Σχετικά με την προφορική έκφραση, διαφωτιστική είναι η εμπειρία του διερμηνέα ο οποίος παρότι δεν αποτελεί μέλος των συμμετεχόντων/ουσών, δίνει μια ενδιαφέρουσα πτυχή ως άλλος πληροφορητής, σημαντική να αναφερθεί εδώ:

«Για μένα η ελληνική γλώσσα είναι μια υπέροχη γλώσσα. Που έχει...κάπου χιλιάδες χρόνια ιστορία. Απλά για μένα, δυσκολεύομαι να το πω γρήγορα επειδή όταν λέω γρήγορα όπως το «αγόρι», όταν λέω γρήγορα «αυτό το αγόρι» μπορεί να λέω «αυτό τον αγόρι» και το λέω λάθος. Καμιά φορά [...] Όπως, παράδειγμα θέλω να λέω «Ε Πέτρο κοίτα τι έκανε η Αναστασία» και καμιά φορά λέω «Ε Πέτρο κοίτα τι έκανε ο Αναστασία». Αυτό το λάθος κάνω».

Αντίστοιχα και η διερμηνέας τοποθετείται σχετικά:

«[...] Ενώ τα ελληνικά όταν ήρθα εδώ πρώτη φορά ήταν λίγο περίεργα... Λίγο δύσκολα. Έχει τη γραμματική».

Οι δύο γλώσσες διαφέρουν σημαντικά ως προς τη γραμματική και τη σύνταξη, όπως εξηγούν οι διερμηνείς. Στη μανδαρινική εκλείπουν στοιχεία γραμματικής όπως ενδεικτικά τα άρθρα, τα γένη, οι πτώσεις, οι χρόνοι και οι καταλήξεις των ρημάτων, που χαρακτηρίζουν την ελληνική και σε αυτά εστιάζει ως επί το πλείστο η διδασκαλία στο τυπικό πλαίσιο. Τα παιδιά δεν διστάζουν να μοιραστούν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη γλώσσα και να δηλώσουν ότι κάνουν «λάθη», όμως είναι άξιο παρατήρησης το γεγονός ότι αν και στις ομάδες εστίασης που δημιουργήθηκαν με τα παιδιά ήταν παρόν κάποιο από τα δύο πρόσωπα που βοηθούσαν στη μετάφραση, αρκετά συχνά επέλεξαν να εκφραστούν με τον τρόπο που μπορούσαν στην ελληνική γλώσσα, παρά τις παροτρύνσεις για την αξιοποίηση του/της διερμηνέα.

Θεωρούν σημαντική την εκμάθηση της γλώσσας λόγω της τωρινής διαμονής τους στην Ελλάδα αλλά και λόγω της πιθανότητας ή των προσδοκιών που έχουν μελλοντικά να απασχοληθούν επαγγελματικά στη χώρα. Για παράδειγμα, για τον Τζάο η γνώση της ελληνικής έχει σημασία «γιατί εδώ είναι Ελλάδα», εφόσον διαμένει εδώ χρειάζεται να ξέρει και τη γλώσσα, ενώ ο Σιά αναρωτιέται:

«Εγώ μ' αρέσω ελληνικά γιατί... άμα στο εδώ δεν το ξέρω ελληνικά... πώς να μιλάω; Να μιλάω κινέζικα; Να μιλάω τι;»

Όπως παρατηρήθηκε και στην περίπτωση της κινεζικής, κάποια παιδιά εκδηλώνουν την επιθυμία να εργαστούν σε επιχειρήσεις ομοεθνών τους ή να αναλάβουν τις επιχειρήσεις των γονέων τους, οι οποίες τοποθετούνται στα πλαίσια της κινεζικής κοινότητας και αποτελούν κυρίως καταστήματα χονδρική πώλησης. Ως εκ τούτου, και οι δύο γλώσσες είναι χρήσιμες αφού σε αυτό το επίπεδο τα άτομα συναναστρέφονται αφενός με Κινέζους/ες εργοδότες/τριες, υπάλληλους και προμηθευτές από την Κίνα, αφετέρου με πελάτες, υπάλληλους και δημόσιες ή διοικητικές υπηρεσίες όπου η ελληνική είναι απαραίτητη. Τα παιδιά που εκφράζουν μελλοντικά σχέδια για την

εργασία περισσότερο μάλλον αντανακλούν μία επιθυμία ή σκέψη των γονέων τους, όπως φαίνεται από τα λεγόμενά τους:

«Γιατί η μητέρα μου είπε ότι θα ανοίξω ένα μαγαζί εδώ». (Γιάννης – οικ. Γου)

«Εγώ θα δουλεύω μπαμπά μαγαζί (ενν. στο μαγαζί του μπαμπά)» (Τσεν)

Πάντως σε λίγες αλλά χαρακτηριστικές περιπτώσεις τα ελληνικά παρουσιάζονται παράλληλα με τα αγγλικά ως δύο γλώσσες που χρειάζεται να ξέρει κάποιος/α, κάτι που διακρίνεται και από την τοποθέτησή τους στις φιγούρες. Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη που δείχνει και την κριτική διάθεση και στάση προς το εύρος των ομιλητών/τριών της ελληνικής αλλά και τη χρήση αυτής εκτός Ελλάδας. Ειδικότερα, ένα εκ των τριών συμμετεχόντων παιδιών που παρακολουθεί μαθήματα αγγλικής γλώσσας σε φροντιστήριο αντιλαμβάνεται πως τα ελληνικά έχουν περιορισμένο αριθμό ομιλητών/τριών, εντοπίζονται στην Ελλάδα και δεν αποτελούν μια κοινή γλώσσα που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κανείς/μια εύκολα για την επικοινωνία σε άλλες χώρες. Εκφράζει δε την άποψη με τρόπο σίγουρο, σχεδόν αυτονόητο συγκρίνοντας τις γλώσσες:

«Γιατί αυτό πρέπει να μάθω (ενν. τα αγγλικά). Σαν πολύ σημαντικό είναι. [...] Βέβαια είναι σημαντικό (ενν. τα ελληνικά). Αλλά... Κοίτα...Κυρία, κυρία, αν πάω στην Κίνα κάποιος καταλαβαίνει ελληνικά;...Δεν καταλαβαίνει. Πάω στην... Κάποιος Ιταλία. Ξέρεις ελληνικά, αυτά; Και! (με έκπληξη και απορία) Μόνο στην Ελλάδα καταλαβαίνουν αυτό. Κοίτα, στην άλλη χώρα δεν καταλαβαίνουνε ελληνικά» (Φαν)

Τα λόγια του καθρεφτίζουν επίσης μια στάση απέναντι στη μη μονιμότητα της μετανάστευσης, αφού προβαίνει σε υποθέσεις που αφορούν είτε στην επιστροφή στην Κίνα, είτε σε μετεγκατάσταση αλλού. Άλλωστε, το παράδειγμα της Ιταλίας δεν είναι τυχαίο μιας και αρκετές οικογένειες έχουν συγγενείς και φίλους που ζουν και εργάζονται στη γειτονική χώρα.

Συνεπώς, οι παράγοντες που φαίνεται να ενισχύουν την εκμάθηση της «κυρίαρχης» γλώσσας σχετίζονται περισσότερο με την τωρινή ή τις βλέψεις για μελλοντική διαμονή στη χώρα και την επαγγελματική αποκατάσταση στα καταστήματα που εδράζονται στην κοινότητα. Και εδώ, ο ρόλος της κινεζικής

συνάθροισης και η έντονη δραστηριοποίηση της κοινότητας φαίνεται πως επιδρούν καταλυτικά στις προσδοκίες και τα σχέδια των παιδιών.

5.1.4 Τομείς χρήσης της ελληνικής γλώσσας

Τα πλαίσια επικοινωνίας όπου η δεύτερη γενιά χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα ή εκτίθεται σε αυτή είναι αρκετά περιορισμένα. Το ελληνικό σχολείο αποτελεί την πρώτη και κοινή απάντηση αναφορικά με τους χώρους αυτούς.

Όπως φάνηκε προηγουμένως η γλώσσα της οικογένειας είναι η μανδαρινική και μόνο σε μία περίπτωση αναφέρεται το ενδεχόμενο να μιλήσουν ελληνικά στο πλαίσιο της οικογένειας, κυρίως στη συνομιλία μεταξύ των αδερφών η οποία είναι κατά βάση προσανατολισμένη στο σχολείο και δεν καλύπτει άλλους επικοινωνιακούς σκοπούς. Πιο συγκεκριμένα, η Λίνα χρησιμοποιεί την ελληνική με τη μεγαλύτερη αδερφή της όταν χρειάζεται τη βοήθειά της σε κάποια από τα μαθήματα του σχολείου:

«Μιλάμε κάποιες φορές. Έχω κάποιο πρόβλημα στο σχολείο».

Η έκθεση στην ελληνική γλώσσα και η χρήση της λαμβάνει χώρα και για όσα παιδιά παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα αγγλικής γλώσσας. Αυτό συμβαίνει για τρία από τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα.

«Στα αγγλικά σχολείο μιλάμε ελληνικά. Για να μάθουμε τα αγγλικά». (Λίνα)

Ο χώρος εργασίας των γονέων επίσης προσφέρει ευκαιρίες για αξιοποίηση της ελληνικής. Αυτό παρατηρείται στις περιπτώσεις των παιδιών που βρίσκονται στο μαγαζί των γονέων και παρέχουν βοήθεια σε ελληνόφωνους/ες πελάτες/ισσες σε ό,τι αφορά στα προϊόντα που ψάχνουν και τις τιμές τους.

«Όταν έχει Έλληνα πελάτη και ρωτάει, λέει πόσα κοστίζει το αντικείμενο».

(διερμηνέας για Ουάνγκ)

Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις των παιδιών που συναναστρέφονται με μη Κινέζους/ες συνομηλίκους εκτός σχολείου. Κανένα από τα παιδιά δεν αναφέρει τη συστηματική επικοινωνία με άλλα άτομα στην ελληνική γλώσσα. Αυτή περιορίζεται σε δύο εκ των

δέκα περιπτώσεων, τη Λίνα που τυχαίνει η οικογένειά της να έχει Έλληνες φίλους με παιδιά, με συνέπεια μερικές φορές που συναντώνται να δίνονται ευκαιρίες χρήσης της γλώσσας και τον Τζάο, ο οποίος με την παρακίνηση του πατέρα του κάποια Σαββατοκύριακα βρίσκεται με Κινέζους φίλους που έχουν ευχέρεια στην ελληνική και παροτρύνεται να τη χρησιμοποιήσει.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φανερώνουν, τέλος, την αγορά («σούπερ μάρκετ») ως έναν χώρο όπου θα μιλήσουν και θα έρθουν σε επαφή με τα ελληνικά, αναζητώντας τα προϊόντα που επιθυμούν και αλληλοεπιδρώντας με υπαλλήλους.

Συμπερασματικά, συγκρίνοντας τους τομείς όπου οι δύο κεντρικές στη ζωή των παιδιών γλώσσες πραγματώνονται είναι εμφανές ότι η κινεζική είναι παρούσα όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά, αφού αποτελεί πρωταρχικά την αποκλειστική γλώσσα της οικογένειας, της παρέας, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του κοινοτικού σχολείου. Οι χώροι αυτοί προσφέρουν τη δυνατότητα ώστε η γλώσσα καταγωγής να ξεδιπλώνεται σε όλο το εύρος της και να είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά επιλέγουν και είναι ικανά να εκφράζονται πλήρως. Στον αντίποδα, το εύρος χρήσης της ελληνικής είναι αρκετά περιορισμένο στο πλαίσιο του σχολείου, του φροντιστηρίου αγγλικών (για τρία μόνο παιδιά) και στις περιπτώσεις που αναφέρεται κατ' οίκον εκπαιδευτικός για την υποστήριξή τους στα μαθήματα του σχολείου με εστίαση στο γλωσσικό. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι κανένα από τα παιδιά που λαμβάνουν τέτοια στήριξη δεν τη δήλωσαν στις συνεντεύξεις ρητά ως έναν χώρο όπου πραγματώνεται η ελληνική γλώσσα.

Κλείνοντας την ανάλυση που αφορά στη συγκεκριμένη κατηγορία αξίζει να αναφερθούμε σε ορισμένα σημεία *διαγλωσσικότητας* (*translanguaging*) με τη μορφή μείξης κωδίκων στις εκφράσεις των παιδιών. Αυτό φαίνεται αφενός από τις αυθόρμητες απαντήσεις τους, όπως για παράδειγμα:

«我不知道 (wǒ bù zhīdào: εγώ δεν ξέρω) τι είναι αυτό», ή

«είμαι 中国人 (zhōngguó rén: Κινέζος)».

Υπάρχουν όμως περιπτώσεις στις οποίες αυτή η πρακτική συνειδητοποιείται από τα παιδιά:

«Κάποια φορά αν τα ελληνικά δεν το ξέρω, τα μιλάω κινέζικα μαζί». (Λίνα)

«Ναι, ξέρω. Λέω στη μαμά μου: «Μαμά, 我想喝 (wǒ xiǎng hē) γάλα» (Μαμά, θέλω να πω γάλα)». (Φαν)

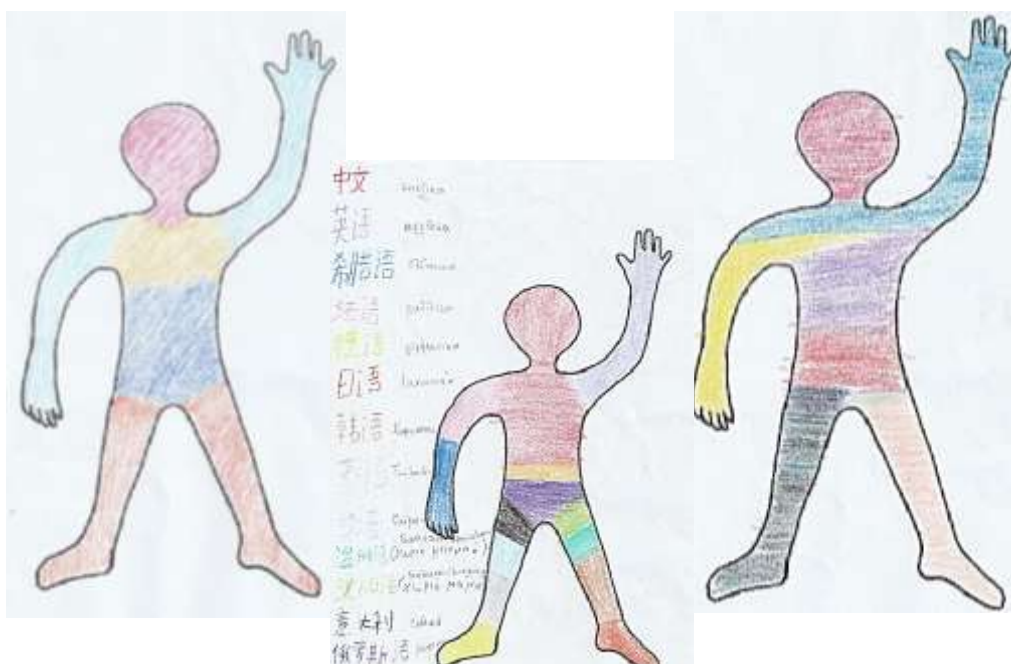
«Ναι, μπορώ (να) λέω: 妈妈, 你去超市买 奶吧 (Māmā, nǐ qù chāoshì mǎi...ba: Μαμά, να πας στο σούπερ μάρκετ να αγοράσεις τυρί)». (Ουάνγκ)

5.2 Οι στάσεις των γονέων απέναντι στην κινεζική και την ελληνική γλώσσα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων που έδωσαν οι γονείς αναδεικνύει πολλά κοινά ως προς τις στάσεις των ίδιων και των παιδιών τους για τις γλώσσες της ζωής τους. Παράλληλα όμως φωτίζει και νέες πτυχές που συμβάλλουν όπως είναι αναμενόμενο στη διαμόρφωση μερικών αντιλήψεων των τελευταίων, αλλά κυρίως στην κατανόηση των επιλογών τους σε ό,τι έχει να κάνει με τη γλωσσική συμπεριφορά της εκάστοτε οικογένειας. Οι επιμέρους κατηγορίες που παρήχθησαν εδώ σχετίζονται αρχικά με τη γλώσσα καταγωγής συμπεριλαμβανομένης της σπουδαιότητας που έχει η μανδαρινική σε αντιδιαστολή με τις διαλέκτους και της αξίας που αποδίδουν στην εκμάθησή της. Έπειτα, οι γονείς τοποθετούνται σε σχέση με την ελληνική γλώσσα παραθέτοντας εμπειρίες εκμάθησης, προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθώς και αξιολογικές κρίσεις επ' αυτής. Τέλος, αναφέρονται στις προσδοκίες που έχουν από τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών τους και τις δράσεις που οι ίδιοι αναλαμβάνουν.

Τα πορτρέτα που παρήχθησαν από τις μητέρες ως επί το πλείστον και τους πατέρες είναι εξίσου πολύχρωμα – πολυγλωσσικά με αυτά των παιδιών τους και ανά περιπτώσεις ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό. Είναι άξιο παρατήρησης ότι οι γονείς ακολούθησαν σχεδόν μια παράλληλη πορεία με τα παιδιά διαλέγοντας κόκκινο και μπλε χρώμα για την απόδοση της κινεζικής και της μπλε αντίστοιχα, με την εξαίρεση μιας συμμετέχουσας. Ταυτόχρονα, υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των γονέων αναφορικά με τις επιλογές των σημείων, τοποθετώντας τη μανδαρινική και τη βασική τοπική διάλεκτο σε μέρη όπως το κεφάλι ή την καρδιά και την ελληνική στα χέρια και τις παλάμες. Σε αντίθεση με τα παιδιά, οι γονείς ήταν σε θέση να εξηγήσουν τις επιλογές τους με σαφήνεια, αποκαλύπτοντας έτσι το συναισθηματικό δέσιμο με τη γλώσσα τους, την εργαλειακή αξία και τη χρησιμότητα στη διαβίωση που αποκτά η

γλώσσα του τόπου εγκατάστασης σε συνδυασμό με την πρώτη, καθώς και αντιλήψεις σχετικές με τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών.



Εικόνα 5: Τα γλωσσικά πορτρέτα της οικογένειας Λι (αριστερά του πατέρα, στη μέση του παιδιού, δεξιά της μητέρας). Με κόκκινο χρώμα στο κεφάλι αποδίδεται η μανδαρινική. Στα χέρια με μπλε η ελληνική. Η αγγλική γλώσσα χρωματίζεται στα χέρια της κόρης (μωβ χρώμα) και της μητέρας (κίτρινο). Στη μέση και στα πόδια του πορτρέτου αποδίδονται οι τοπικές διάλεκτοι (ενδεικτικά: Wencheng, Wenzhou για τον πατέρα, Shenyang για τη μητέρα), γερμανικά και κορεατικά (στα πόδια της του πορτρέτου της μητέρας). Στη φιγούρα του παιδιού συμπεριλαμβάνονται οι ίδιες που αποτύπωσαν οι γονείς καθώς και μερικές ακόμα που είναι σε θέση να αναγνωρίσει (ενδεικτικά: ιταλική, ταϊλανδική, ιαπωνική).



Εικόνα 6: Τα γλωσσικά πορτρέτα της οικογένειας Γου (αριστερά της μητέρας, δεξιά του παιδιού) είναι αρκετά όμοια. Η ελληνική αποτυπώνεται στο κεφάλι (αριστερά με το κόκκινο χρώμα που θεωρείται ευοίωνο, όπως εξηγεί η μητέρα), στη μέση με πράσινο η μανδαρινική, στο χαμηλωμένο χέρι η ιαπωνική και στα πόδια η αγγλική. Οι δύο φιγούρες χρωματίστηκαν σε διαφορετικό χρόνο, χωρίς η μητέρα να έχει δει το σχέδιο του παιδιού.

5.2.1 Η σημασία εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας καταγωγής

«Μπορεί ένας Κινέζος να μη μιλάει κινέζικα;» (πατέρας Τσεν)

Όμοια με τις απαντήσεις των παιδιών, για τους γονείς η εθνοτική ταυτότητα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη γνώση της εθνικής γλώσσας και σχεδόν φαίνεται αδιανόητο να υπάρχουν Κινέζοι που δεν μιλάνε κινεζικά. Η πρώτη αντίδρασή τους φανερώνει μια σχέση αιτίου – αιτιατού σε ό,τι έχει να κάνει με τη γλώσσα και την καταγωγή. «Αφού είναι Κινέζος/α» τότε θα πρέπει να γνωρίζει τη γλώσσα. Αυτή η άποψη εκφράστηκε από πολλούς/ές με μια δόση έκπληξης και απορίας, σα να υπέθεταν ότι γνωρίζαμε την απάντηση σε ερωτήσεις μάλλον άστοχες. Από την άλλη, η συζήτηση με τους γονείς της οικογένειας Λι ανέδειξε την παράμετρο των σωματοποιημένων χαρακτηριστικών των Κινέζων, τα οποία είναι διακριτά και οδηγούν στη βεβαιότητα ότι το άτομο γνωρίζει τη γλώσσα, σίγουρα τη μανδαρινική κι έπειτα κάποια άλλη διάλεκτο.

«Για να βλέπετε εδώ στην Ελλάδα Κινέζους, βλέπετε πρόσωπο ασιατικό, μόνο κινέζικα μιλάνε. Οι κανονικοί ρωτάμε αν ξέρει (μανδαρινικά) και μετά όταν ξέρουμε από πού κατάγεται, από πού είναι αυτός ο άνθρωπος, ξεκινάμε ίδια διάλεκτο».

Οι συμμετέχοντες γονείς αναφέρονται σε αυτά ως τη «μητρική τους γλώσσα» ή την «πρώτη γλώσσα» που άκουσαν, μίλησαν, έγραψαν και διδάχθηκαν. Η μανδαρινική, συχνά μαζί με τη διάλεκτο του τόπου καταγωγής των γονέων, αποδίδεται σε πολλά πορτρέτα στο κεφάλι ή την καρδιά. Χαρακτηριστική δε είναι η άποψη μιας γυναίκας ότι πρόκειται για κομμάτι του ατόμου που δεν μπορεί να χαθεί ή να ξεχαστεί:

«Τα κινέζικα (είναι) σαν χέρι. Έτσι, (αν) γυρίσει το χέρι δεν είναι: «Α, δεν θυμάμαι, (το) χέρι πού είναι;» Έτσι και τα κινέζικα. Σαν ένα». (μητέρα Τζάο)

Δεν στέκονται όμως όλοι και όλες στο συναισθηματικό δέσιμο με τη γλώσσα τους αλλά εμβαθύνουν και σε ουσιαστικούς λόγους που ωθούν στην εκμάθησή της στη συνθήκη της μετανάστευσης. Όπως φάνηκε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στον σύγχρονο κόσμο τα μανδαρινικά αποτελούν μια γλώσσα διαδεδομένη στο εμπόριο, τις συναλλαγές και την οικονομία και σίγουρα η γνώση τους είναι προσοδοφόρα για το άτομο. Σύμφωνα με τον κ. Λι «η Κίνα είναι δυνατή τώρα» κάτι που ενισχύει την

υποχρεωτικότητα της εκμάθησης του επίσημου κώδικα. Παρότι δεν αναφέρθηκαν άλλοι γονείς στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας τους και στην εξέλιξή της σε υπερδύναμη, δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε τα λόγια της υπεύθυνης του κοινοτικού σχολείου σχετικά με το γεγονός ότι σε σύγκριση με παλαιότερα η Κίνα είναι μια μεγάλη χώρα, από άποψη ισχύος και άσκησης επιρροής σε παγκόσμια κλίμακα. Η ίδια άλλωστε εκλαμβάνεται ως το πρόσωπο που εκφράζει το γενικότερο κλίμα που οδηγεί τους Κινέζους γονείς στην εγγραφή των παιδιών τους στον σύλλογο διάδοσης της κινεζικής γλώσσας.

Η επιθυμία των γονέων να παράσχουν στα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερους πόρους προκειμένου να μπορέσουν μελλοντικά να επιλέξουν το μέρος, τις σπουδές και την εργασία που επιθυμούν συνυφαίνεται με την πιθανότητα επιστροφής στην πατρίδα. Αυτή εκφράζεται από όλους τους γονείς, οι οποίοι όπως είδαμε και στα προφίλ τους πραγματοποιούν ταξίδια στον τόπο καταγωγής τους κατά μέσο όρο μία φορά στο διάστημα ενός ή δύο ετών. Παράλληλα, το ενδεχόμενο η εργασία των ίδιων εδώ να πάψει να αποδίδει μελλοντικά βρίσκεται στις σκέψεις τους ως μια συνθήκη που μπορεί να ανοίξει τον δρόμο του γυρισμού στην Κίνα, η οποία άλλωστε έχει αναπτυχθεί ταχύτατα. Οι οικογένειες προετοιμάζονται για την πιθανότητα μιας τέτοιας εξέλιξης με συνέπεια να δίνουν έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής, ελλείψει της οποίας θα αντιμετωπίσουν «πρόβλημα» στη διαβίωσή τους.

*«Μετά πάω Κίνα, δεν μιλάει κινέζικα (το παιδί). Δύσκολο. Μετά τι να κάνω;»
(μητέρα Γου)*

«[...] άμα δεν έχω...άμα μαγαζί δεν έχει δουλειά έχει problem. Μετά φύγει, γυρίσει Κίνα. Μετά άμα αυτό (ενν. το παιδί της) δεν μάθει κινέζικα δεν μπορεί να κάνει δουλειά, ούτε (να) μιλάει. Καταλαβαίνεις». (μητέρα Ουάνγκ)

Ωστόσο, ακόμα κι αν παραμείνουν στη χώρα η εργασία εντός της κοινότητας αποτελεί μια ασφαλή και σίγουρη επιλογή. Εξαιρουμένης μιας συμμετέχουσας οι υπόλοιποι/ες είτε διατηρούν τη δική τους επιχείρηση, είτε συνεργάζονται με ομοεθνείς ως ιδιωτικοί/ές υπάλληλοι σε κινεζικά καταστήματα. Ως εκ τούτου, η γνώση και η χρήση της γλώσσας προϋποτίθεται και στο εργασιακό περιβάλλον, όπως βεβαιώνει ο κ. Λι μιλώντας για τα παιδιά του:

«Και για το μέλλον (λέει) πως θα είμαστε εδώ, σίγουρα θα απασχολούμαστε (σε) δουλειά με τους Κινέζους. Είτε γυρίσουμε στην Κίνα, τα κινέζικα είναι το πιο σημαντικό».

Στο ίδιο κλίμα βρίσκεται και η κ. Φαν, στα λόγια της οποία συνοψίζονται οι δύο βασικοί λόγοι που κάνουν την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής υποχρεωτική και αναγκαία τόσο στα όρια της κοινότητας όσο και εκτός:

«Εμείς σκεφτόμαστε: πρέπει να μαθαίνουμε κινέζικα. Γιατί εμείς εδώ έχουμε δουλειά [...] Στη δουλειά δεν είναι μόνο Έλληνες που μιλάμε. Κοίτα! Chinatown, όλοι Κινέζοι εδώ. Πρέπει να ξέρω! [...] Και αλλού! Έχω φίλους μένουν Κηφισιά, μένουν Μαρούσι... Ίδιο. Εμείς σκεφτόμαστε ότι πού; Αμερικάνο (Αμερική), Ιταλία, όπου έξω αλλά πρέπει μαθαίνω κινέζικα. Αυτή είναι εμείς γλώσσα (η γλώσσα μας), δεν μπορούμε (να) ξεχάσουμε».

Ο ρόλος που διαδραματίζει η έντονη εθνική συνάθροιση στην περιοχή που διαμένουν οι οικογένειες και η ύπαρξη μιας δραστήριας κοινότητας είναι σίγουρα καθοριστικός για την πραγμάτωση της γλώσσας και την επιθυμία εκμάθησης αυτής από τις νεότερες γενιές. Ωστόσο, δεν είναι ο μοναδικός. Εκτός των ορίων της «Chinatown», όπως πληροφορούμαστε από τη μητέρα της οικογένειας αλλά και από την υπεύθυνη του κοινοτικού σχολείου, ακόμα και εκτός Αθηνών στην υπόλοιπη ηπειρωτική και νησιωτική Ελλάδα, Κινέζοι γονείς επιλέγουν τη διδασκαλία της μανδαρινικής γλώσσας και μεριμνούν για τη μεταλαμπάδευση των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων στα παιδιά τους. Σε μία πολύ επιδερμική ανάλυση του λόγου τους είναι έκδηλη η υποχρέωση που νιώθουν και θεωρούν πως έχουν να μάθουν τη γλώσσα καταγωγής τους, περισσότερο την επίσημη παρά τις τοπικές διαλέκτους, υποχρέωση που βρίσκεται πίσω από την επιλογή ρημάτων όπως «πρέπει» ή «χρειάζεται» στις απαντήσεις των γονέων.

5.2.2 Η ανάγκη κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας

«Σίγουρα πρέπει να ξέρεις ελληνικά. Πρέπει να επιβιώσεις εδώ». (κύριος Λι)

Ο τίτλος της θεματικής κατηγορίας διαφέρει από τους αντίστοιχους προηγούμενους με σκοπό να δοθεί έμφαση ακριβώς στην ανάγκη που οδήγησε τους γονείς να μάθουν τη γλώσσα του τόπου εγκατάστασης ώστε να εξασφαλίσουν τη διαβίωση των ίδιων και των παιδιών τους. Κατ' επέκταση και οι νεότεροι/ες χρειάζεται να την κατακτήσουν αφού αποτελεί εφόδιο για τις σπουδές, την εργασία και τη διαγωγή μιας καλύτερης ζωής που επιθυμούν οι γονείς γι' αυτούς/ές. Στις συζητήσεις με αυτούς αλλά και με μια εξωτερική πληροφορήτρια³⁰ με την οποία ήρθαμε σε επαφή κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αναδείχθηκε η μεγάλη αξία που αποδίδουν στην εργασία και τη διασφάλιση της οικονομικής ευρωστίας της οικογένειας. Η εκπαίδευση και η εργασία κατέχουν υψηλότερες θέσεις στο σύστημα αξιών τους και σχετίζονται με ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες έχει βρεθεί ο κινεζικός λαός. Η πληροφορήτρια φωτίζει αυτή την πτυχή:

«Κοίτα, η Κίνα ήταν πάντα φτωχή χώρα. Τόσα πολλά χωριά, πολλοί άνθρωποι. Οι άνθρωποι στα χωριά γράμματα δεν ήξεραν, δεν είχαν φαγητό, έπρεπε να δουλεύουν πολύ. Μετά, για τα παιδιά τους. Και αυτά. Κινέζοι κατάλαβαν ότι μόνο με σχολείο μπορεί να γίνουν καλύτερα. Να έχουν λεφτά. Έτσι, τώρα όλοι γονείς θέλουν τα παιδιά μαθαίνουν. Μετά να πάνε Πανεπιστήμιο, βρίσκουν καλή δουλειά, μπορούν να βοηθήνε (τους) γονείς, στέλνουν λεφτά».

Η επιλογή της μετανάστευσης για τις κινεζικές οικογένειες έγινε για οικονομικούς λόγους με σκοπό να μπορέσουν να συγκεντρώσουν χρήματα, να στηρίξουν τους στενούς συγγενείς αλλά και να καταφέρουν να παράσχουν μια καλή εκπαίδευση στα παιδιά τους προσδοκώντας την κοινωνική ανέλιξη. Ως εκ τούτου, η γλώσσα του νέου τόπου αποτελεί το όχημα που θα εξυπηρετήσει τον σκοπό αυτό. Όσο καλύτερη είναι η γνώση της, τόσο καλύτερη είναι η εργασία και συνεπώς τα έσοδα της οικογένειας. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι στις φιγούρες κάποιων γονέων τα ελληνικά αποτυπώνονται στα χέρια, αφού με αυτά δουλεύουν και αυτά φέρνουν τα χρήματα στο σπίτι.

«Ελληνικά, γιατί είναι (είμαστε) εδώ. Είναι εδώ Ελλάδα, τα ελληνικά είναι πολύ σημαντικό. Αμα δεν έχει ελληνικά δεν μπορεί κάνει δουλειά, δεν μπορεί μαζεύει λεφτά. Αυτά είναι σωστά πράγματα. Ο αδερφός μου είναι δουλειά (σε) ένα μαγαζί

³⁰ Κινέζα, απόφοιτη ελληνικού ΑΕΙ.

εδώ κοντά. Αυτός (παίρνει) λίγα λεφτά. Θέλει να κάνει ξεναγό αλλά δεν έχει ελληνικά, δεν μπορεί κάνει εδώ δουλειά». (μητέρα Φαν)

Η ανάγκη για αξιοπρεπή διαβίωση και ανέλιξη ωθεί στην εκμάθηση της γλώσσας του τόπου εγκατάστασης. Οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες γονείς την προσεγγίζουν διαφέρουν και συναρτώνται με το μορφωτικό τους υπόβαθρο, τον διαθέσιμο χρόνο, τα κίνητρα και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τα ίδια τα άτομα. Αναφορικά λοιπόν με την εκμάθηση της ελληνικής από τους/τις ίδιους/ες, από τους έντεκα γονείς οι εφτά αναφέρουν αποκλειστικά μεθόδους αυτοδιδασκαλίας της γλώσσας άλλοι/ες με περισσότερο ζήλο και συστηματοποίηση και άλλοι/ες με λιγότερο, κυρίως στον εργασιακό τους χώρο. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν γονείς που προσπάθησαν να μάθουν τη γλώσσα ζητώντας βοήθεια ή ρωτώντας διαρκώς συναδέλφους/ισσες (π.χ. «τι είναι αυτό;», «πώς λέγεται αυτό;»), καταρτίζοντας ένα προσωπικό λεξικό με ελληνικές λέξεις που έκριναν χρήσιμες και τη μετάφρασή τους, μέσω υπολογιστή ή επιδιώκοντας τη συνομιλία με χρήστες/τριες της ελληνικής:

«Εγώ ελληνικά μαθαίνω μόνο χονδρική μαγαζί. Πήγα δουλειά με Έλληνα. Έχω αφεντικό, κάνει (ενν. μιλάει) ελληνικά. Μετά εγώ γράφω «nīhao», αυτό είναι καλημέρα. Εγώ γράφω: nīhao – καλημέρα». (μητέρα Σάο)

«Σαν βιβλίο κοιτάζω, μετά κομπιούτερ. Μετά κάνω ελληνικά με Έλληνες: αυτό τι είναι; Αυτό πώς το λένε;». (μητέρα Τζάο)

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει άτομα τα οποία δεν ανέφεραν κάποια δική τους πρακτική, έχουν κατακτήσει ένα βασικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με τον τομέα απασχόλησής τους εξασκώντας τη γλώσσα με την πάροδο του χρόνου. Τα δύο παραδείγματα προέρχονται από ιδιοκτήτρια και ιδιοκτήτη καταστήματος:

«Μόνο μαγαζί, μετά σιγά σιγά έχει πράγματα μέσα. Δεν έχω πάω σχολείο ελληνικά [...] Μόνο μαγαζί μέσα αυτό πράγμα, πάω έξω άλλο δεν ξέρω».
(μητέρα Γου)

«Δεν έκανα μαθήματα γλώσσας. Όσα ξέρω είναι μέσα από το μαγαζί. Τι πουλάω; Αυτό ξέρω, να το πω στον πελάτη. Μετά, να πω την τιμή κόστους. Δεν ξέρω πολλά άλλα». (πατέρας Τσεν)

Από την άλλη, τέσσερις γονείς έχουν επιχειρήσει να διδαχθούν τη γλώσσα σε κάποια άτυπη δομή, κατ' οίκον ή μέσω μαθημάτων που προσέφερε το Πανεπιστήμιο. Η τελευταία περίπτωση αφορά στη μητέρα της Λίνας, την κ. Λι, η οποία είναι απόφοιτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα και φτάνοντας στην Ελλάδα στα 25 έτη, με τη βοήθεια των γονέων της, μπόρεσε να εστιάσει σε μαθήματα γλώσσας. Ο σύζυγός της επιχείρησε να κάνει το ίδιο. Ωστόσο, η ανάγκη να εργαστεί για να στηρίξει εκείνος τους γονείς του σε συνδυασμό με τη χαμηλή κατά τον ίδιο μνήμη του δεν του επέτρεψαν να συνεχίσει. Είναι χαρακτηριστικό ότι καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ο κ. Λι εκστόμισε μόνο μία λέξη στα ελληνικά («φάε»), καταλάβαινε απόλυτα τις ερωτήσεις χωρίς μετάφραση και ήταν πολύ εκφραστικός στην κινεζική γλώσσα, παρέχοντας περισσότερες και λεπτομερέστερες απαντήσεις από τη σύζυγό του.

«Εγώ πήγε του Ζωγράφου, το Πανεπιστήμιο Αθήνα κάνει δύο χρόνια για γλώσσα. [...] Νομίζω έτσι, ή 25 ή 27». (κα. Λι)

«Έχει πάει στο σχολείο του Πειραιά για να μαθαίνει ελληνικά αλλά την πρώτη μέρα που μαθαίνει και τη δεύτερη μέρα που ξυπνάει έχει ξεχάσει! [...] Εκείνη τη στιγμή που ήρθε στην Ελλάδα, (ήρθε) για να παίρνει λεφτά να δώσει πίσω στην οικογένεια. Δεν έχει χρόνο να μαθαίνει τα ελληνικά. Ε, τώρα που μεγάλωσε, που είναι τέτοια ηλικία, ήθελε να μαθαίνει τα ελληνικά, δεν μπορεί. Ξεχάσει (Ξεχνάει). Πρώτη μέρα μαθαίνει, δεύτερη, ούτε το βράδυ θα κρατήσει! Τη δεύτερη μέρα ξυπνά «χθες τι έμαθα»;» [...] Δεν μπορεί να θυμάται, αλήθεια ποια είναι η λύση;». (κύριος Λι, σε μετάφραση της μεγάλης κόρης)

Το ζευγάρι προβαίνει μάλιστα σε ορισμένες ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις σχετικές με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συγκρίνοντας την εποχή που πρωτοέφτασαν στη χώρα με την παρούσα. Οι μειωμένες δυνατότητες της τεχνολογίας στις αρχές του 2000, όπως η άμεση μετάφραση στα έξυπνα κινητά και η απουσία γνώσης της αγγλικής γλώσσας που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην

κινεζική και την ελληνική είναι δύο παράγοντες που δυσκόλεψαν την κατάκτηση της τελευταίας.

Ο χρόνος και ο προγραμματισμός του βρίσκονται στο επίκεντρο για τα άτομα της μελέτης, που είτε δεν έχουν διαθέσιμες ώρες να αφιερώσουν στη σπουδή της γλώσσας, είτε επιλέγουν ταχύρρυθμες μεθόδους όπως τη διδασκαλία κατ' οίκον 1:1 που είναι ευέλικτη και εξασφαλίζει πιο άμεσα αποτελέσματα, σύμφωνα με τον γονέα που το επιχείρησε:

«Πριν, κάθε Κυριακή από κει έχει ένα σχολείο. Κινέζικο κόσμο πάει αυτό, κάνει μάθημα μία, δύο ώρα [...] Κι εγώ πριν έχει πάει τέσσερις φορές. Κάθε Κυριακή πάει τέσσερις φορές [...] μετά έχω δουλειά, δεν έχω χρόνο. Και γιατί εγώ ξέρω ελληνικά πιο πολύ [...] γιατί αυτή η δασκάλα όλη μέρα λέει «ήτα», «ήτα», «ήτα» πρώτα μιλάει αλφαβήτα, εγώ ξέρω». (μητέρα Ουάνγκ)

«Δασκάλα σπίτι. Εγώ νομίζω ένα – ένα μαθαίνει πιο εύκολα. Πάμε σχολείο αλλά...δύσκολο γιατί είναι πολύ καιρό. Μία εβδομάδα μόνο μιάμιση ώρα και (έχει) πολύ κόσμο. Έτσι μαθαίνουμε αργά». (μητέρα Φαν)

Κάποια από τα άτομα ανέλαβαν δράση υπέρ της γλώσσας του τόπου όπου εγκαταστάθηκαν, διαθέτοντας χρήματα και χρόνο στην παρακολούθηση μαθημάτων. Κάποια άλλα, κατέβαλαν τις δικές τους προσπάθειες εξασκώντας καθημερινώς τη γλώσσα μέσα σε γνήσιες επικοινωνιακές περιστάσεις στον χώρο της εργασίας τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται πως έχουν να κάνουν με το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της κυρίας Λι, τον διαθέσιμο χρόνο ο οποίος είναι μηδαμινός στην περίπτωση των ιδιοκτητών/τριών καταστημάτων, αλλά και τη δυνατότητα στήριξης της οικογένειας από άλλο μέλος, όπως στην περίπτωση της κυρίας Φαν η οποία είχε την άνεση να διδαχθεί τη γλώσσα όσο ο σύζυγός της παρείχε στην οικογένεια τα προς το ζην. Καθώς όμως δεν ακούγονται οι οπτικές και των δύο γονέων, εκτός των Λι, η διατύπωση συμπεράσματος σχετικά με τα αίτια των διαφορών θα ήταν επισφαλής.

Αξίζει να σταθούμε στο γεγονός ότι όλα τα άτομα δηλώνουν έλλειψη σιγουριάς και άγχος σχετικά με τη χρήση της γλώσσας ιδίως σε ό,τι έχει να κάνει με ζητήματα εκτός πλαισίου εργασίας. Η υγεία και το νοσοκομείο ήταν ένα παράδειγμα που

επαναλήφθηκε αρκετά στις συνεντεύξεις, με γονείς να δηλώνουν πως σε τέτοιες περιστάσεις δεν μπορούν να ανταποκριθούν:

«Θέλω να μαθαίνω πιο πολλά ελληνικά. Γιατί εγώ δουλειά πρέπει να μιλάω πολύ ελληνικά. Ωχ, ξενοδοχείο...μετά έχει όλα... μουσείο, ξεναγό, εστιατόριο, λεωφορείο, τέτοιο ξέρω. Αλλά άμα πάω νοσοκομείο πρέπει να ξέρω...έχω μετάφραση. Πρέπει να μάθω πιο πολλά». (μητέρα Φαν)

«Δύσκολο για μένα...μόνο σου είπα, μετά φύγει νοσοκομείο. Αυτό τι πράγματα, αυτό λίγο δύσκολα. [...] Σαν Σάο έχει πρόβλημα, μετά ρωτάνε «μέσα τι πρόβλημα;» Αυτό εγώ δεν ξέρω...Κάτι...». (μητέρα Σάο)

Πάντως, παρά τη δεκαπενταετή κατά μέσον όρο παραμονή τους στην Ελλάδα, κάποιες μητέρες φάνηκαν αρκετά αυστηρές με το επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας από μεριάς τους ακυρώνοντας εντελώς την ικανότητά τους: *«Μόνο ελληνικά εγώ δεν ξέρω, για μένα καθόλου ξέρω»* (μητέρα Γιάννη, αυτούσια λόγια της στα ελληνικά). Άλλες με περισσότερη ευχέρεια στον προφορικό λόγο αναγνωρίζουν ότι συχνά προβαίνουν σε «λάθη» κατά τη χρήση της ελληνικής με συνέπεια να μην την επιλέγουν στη συνομιλία με τα παιδιά τους, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

5.2.3 Προσδοκίες για τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών και πρακτικές υποστήριξης των γλωσσών

Όλοι οι γονείς εμφανίζονται πλήρως συνειδητοποιημένοι σχετικά με τις γλώσσες που θα ωφελήσουν μελλοντικά τα παιδιά τους. Πολλοί εξ αυτών περιορίζονται σε μια θεωρητική αναγνώριση· εκφράζουν τα άγχη, τις ανησυχίες αλλά και την επιθυμία να εκμάθουν τα παιδιά τους τις χρήσιμες κατ' αυτούς γλώσσες. Κάποιοι αναλαμβάνουν συγκεκριμένες δράσεις προκειμένου να υποστηρίξουν τη γλωσσική εκπαίδευση, είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρήματα και χρόνο προς αυτή την κατεύθυνση. Κατά γενική ομολογία όμως όλοι και όλες οι συμμετέχοντες/ουσες επιθυμούν την ισορροπία σε ό,τι έχει να κάνει με τα επίπεδα γνώσης της γλώσσας καταγωγής τους και της ελληνικής.

«Εγώ νομίζω κινέζικα και ελληνικά το ίδιο καλά είναι. Εγώ θέλω Σάο δύο μαζί, αυτό καλύτερα κι εκείνα καλύτερα (δείχνει στη φιγούρα τις δύο γλώσσες)».
(μητέρα Σάο)

«Βέβαια, θέλω και τα ελληνικά και κινέζικα. Είναι σημαντικό εδώ να ξέρει και τις δύο γλώσσες. Άμα θέλει να φύγει από εδώ (ενν. την περιοχή) με τα κινέζικα μόνο πώς θα μιλάει; Και ελληνικά, σημαντικό». (μητέρα Σιά)

Και οι δύο γλώσσες αναγνωρίζονται ως εφόδια προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να συμβαδίζουν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γνώσεων των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων τόσο στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο όσο και στο κινεζικό, σε περίπτωση που επιστρέψουν.

Το ζήτημα των επιλογών που επιθυμούν να παράσχουν στα παιδιά τους αποτελεί ένα συχνό μοτίβο στις απαντήσεις των πληροφορητών/τριών. Βρίσκονται στην Ελλάδα, διατηρούν συστηματικές, σε καθημερινή βάση σχέσεις με την πατρίδα τους και εμφανίζονται διατεθειμένοι/ες να βρεθούν σε οποιοδήποτε άλλο μέρος του κόσμου εάν χρειαστεί. Έτσι, θέλουν να δώσουν και στα νεότερα μέλη τη δυνατότητα να διαλέξουν τον τόπο διαμονής τους και τις σπουδές τους, προσφέροντας όλους εκείνους τους πόρους που θα διασφαλίσουν αυτή την ευκαιρία.

«Σάο, μετά πιο μεγάλο ποιο σ' αρέσει; Αν σ' αρέσει εδώ, μετά μένεις εδώ. Θέλεις εδώ, μετά (αν) εγώ φύγω από εδώ δεν πειράζει». (μητέρα Σάο, απευθυνόμενη στην κόρη της)

Μέσα από τις συζητήσεις με τους γονείς διαπιστώνεται πως δεν είναι ευχαριστημένοι από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά τους όσον αφορά στην ελληνική γλώσσα. Αντιλαμβάνονται τον ρόλο που διαδραματίζουν υπέρ της κινεζικής οι παρέες συνομηλίκων, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η ζωή εντός της κοινότητας στο σύνολό της με την παρουσία πολλών ομοεθνών, ωστόσο εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για το γεγονός ότι «*το παιδί δεν μιλάει ελληνικά*» ή δεν μιλάει «*γρήγορα*» όπως μιλούν οι ίδιοι/ες. Καμιά φορά αυτή η ενόχληση εκφράζεται εν είδει παραπόνου ή με τρόπο αυστηρό, ακυρώνοντας τις προσπάθειες των παιδιών να

ανταποκριθούν σε μια γλώσσα που εκτός του σχολικού πλαισίου σπάνια πραγματώνεται από τα ίδια:

«Έχει εφτά χρόνια στην Ελλάδα και δεν μιλάει ελληνικά. Δεν καταλαβαίνει. Εγώ άμα πάω σχολείο, ένα – δύο χρόνια έχω μάθει». (πατέρας Τζάο, άτυπη συζήτηση)

«Εγώ μ' αρέσει Ουάνγκ πιο πολύ να μιλάει. Γιατί εγώ κάθε φορά πάω (στη) δασκάλα, η δασκάλα λέει: «σχολείο μέσα μπορεί, σηκώνει (δείχνει χέρι), μιλάει ελληνικά. Στο διάλειμμα «Εε, Ουάνγκ γεια σου!», αυτός δεν μιλάει». (μητέρα Ουάνγκ)

Η επιθυμία τους για περισσότερη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι πράγματι κοινή και σε ορισμένες οικογένειες μετουσιώνεται σε πράξη παρέχοντας κατ' οίκον υποστήριξη με δάσκαλο/α. Αυτό συμβαίνει στις τέσσερις από τις δέκα συνολικά οικογένειες, οι μητέρες των οποίων δεν παραλείπουν να αναφερθούν στη συστηματικότητα και το κόστος των μαθημάτων:

«Εμείς έχουμε δασκάλα στο σπίτι. Τρία χρόνια. Μία εβδομάδα τρία ή τέσσερα φορές. Ένα – ένα, έτσι». (μητέρα Φαν)

«Μία ώρα κάθε μέρα και Σάββατο δύο ώρες διαβάζει. Κάθε βδομάδα 70 ευρώ, κάθε βδομάδα 70 ευρώ. Μία ώρα δέκα ευρώ [...] Και καλοκαίρι διαβάζει. Κάθε μέρα δύο ώρες. Ένα μήνα κάθε μέρα διαβάζει». (μητέρα Ουάνγκ)

«Τώρα Γιάννης στο σχολείο πιο καλό. Μέχρι τώρα δεν έχει πολύ καλό και τώρα έχω φέρει κυρία. Ένα εβδομάδα 70 ευρώ, ένα μήνα 280. Εγώ πάω σχολείο «δεν μιλάει ελληνικά», μεγάλο πρόβλημα!». (μητέρα Γιάννη)

Η ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας λαμβάνει επίσης τη μορφή εμπύθισης σε πλαίσια στα οποία αυτή χρησιμοποιείται, όπως για παράδειγμα την εγγραφή του παιδιού σε αθλητικές δραστηριότητες. Αυτή η επιλογή έχει παρατηρηθεί μόνο σε μία οικογένεια με το σκεπτικό ο γιος τους να βρεθεί σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις και να «αναγκαστεί» να χρησιμοποιήσει και να εξασκήσει τη γλώσσα. Η

ίδια οικογένεια επιχειρεί τη συναναστροφή του παιδιού με συνομήλικα παιδιά Ελλήνων/ίδων φίλων ή Κινέζων που έχουν ευχέρεια στην ελληνική.

Μία ακόμη πρακτική που αναδεικνύεται από τα λόγια των γονέων και στοχεύει στην ορθότερη κατ' αυτούς κατάκτηση της νέας γλώσσας είναι η διακοπή της χρήσης της στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά, θέλοντας να αποφύγουν τη μετάδοση αυτών των «λαθών» στους/στις νεότερους/ες. Μία πρακτική βέβαια που παρά την πρόθεση να υποβοηθήσει τη νέα γλώσσα στην ουσία δρα ανασταλτικά, αφού τη θέση της λαμβάνει η γλώσσα καταγωγής. Οι γονείς έχουν πλήρη συνείδηση των φωνολογικών, γραμματικών και συντακτικών σφαλμάτων στα οποία υποπίπτουν κατά την ομιλία τους, κάτι στο οποίο συμβάλλουν τα ίδια τα παιδιά με τις επισημάνσεις τους. Γίνονται έτσι «διορθωτές» εκφράσεων των γονέων με συνέπεια οι τελευταίοι να μην επιθυμούν να εκθέτουν τα παιδιά τους σε μια γλώσσα που έχει «λάθη». Προς επίρρωση των παραπάνω δίνονται τα ακόλουθα παραδείγματα:

«Δεν μιλάω ελληνικά γιατί δεν είναι σωστά. Σαν αυτό: «είσαι καλά;». Δεν μιλάμε έτσι, μετά αυτή (η κόρη) το λέει λάθος. Καλύτερα κινέζικα». (μητέρα Σάο).

«Όχι, καθόλου (δεν μιλάω ελληνικά με το παιδί). Λέει για μένα αυτό που μιλάω δεν είναι καλό, δεν είναι σωστό! Δεν έχω πάει σχολείο ελληνικά, κατάλαβες». (μητέρα Γιάννη)

«Όχι, γιατί...Γιατί εγώ δεν μιλάω καλά ελληνικά. Γιατί έχω πιο... Αυτό έχει ένα τέτοιο γλώσσα (γράφει στο χαρτί το γράμμα «ρ») Και αυτό «δέλτα». Και μετά έχει άλλο ένα... «λάμδα». Αυτό είναι δύσκολο γιατί εγώ μιλάω στον κόσμο και δεν καταλαβαίνει. Λέει «τι κάνει αυτή, τι μιλάει». «Νερό»...όχι, λάθος λάθος...έτσι. Ναι, «εσύ μιλάει «νελό». Εγώ δεν μπορώ να κάνω «ρο» κι αυτοί λένε «λάθος, λάθος». (Με τον) Ουάνγκ σπίτι εγώ μιλάω ελληνικά, μετά «εσύ λάθος μιλάει» [...] γιατί εγώ σπίτι δεν μιλάω ελληνικά; Γιατί μετά εγώ κάνω λάθος. Άμα εγώ δεν λέω κάτι καλά μετά αυτό ακούει και κάνει το ίδιο. (μητέρα Ουάνγκ)

Οι παραδοχές των γονέων εύγλωττα δίνουν και μια άλλη διάσταση σε ό,τι αφορά στην κατάκτηση της νέας γλώσσας, αυτή της «ορθής» και «λανθασμένης» εκφοράς. Το ενδιαφέρον για τη σωστή εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά τους οδηγεί στο να

αποφεύγουν την ελληνική ακόμα κι αν έχουν ευχέρεια, καθώς υπάρχει κίνδυνος επανάληψης των «λαθών». Άλλωστε, τα παιδιά εμφανίζονται ως κριτές, έτοιμα να υπογραμμίσουν και να διορθώσουν τις ενδεχόμενες παραβιάσεις των γλωσσικών κανόνων που γνωρίζουν, προκαλώντας τη σχετική διστακτικότητα στους γονείς. Εν τέλει, στρέφονται στη γλώσσα την οποία χειρίζονται άριστα και αποτελεί έναν ασφαλή χώρο επικοινωνίας για όλα τα μέλη της οικογένειας, τη γλώσσα καταγωγής τους.

Αναφορικά με αυτή, υπενθυμίζουμε ότι κοινή πρακτική είναι η φοίτηση των παιδιών στο κοινοτικό σχολείο. Κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας όλα ήταν εγγεγραμμένα και εξακολουθούν να φοιτούν, πλην ενός το οποίο διέκοψε την παρουσία του αντικαθιστώντας τη με εξ' αποστάσεως μαθήματα με δάσκαλο στην Κίνα. Οι γονείς επιδιώκουν σίγουρα την εκμάθηση της επίσημης, μανδαρινικής γλώσσας δείχνοντας ελάχιστο ενδιαφέρον για τη μεταλαμπάδευση των διαλέκτων, οι οποίες κατά τους/τις ίδιους/ες πέφτουν σε αχρηστία εκτός της ιδιαίτερης περιοχής καταγωγής, ενώ ακόμα και στην ευρύτερη Κίνα φαίνονται προβληματικές για τις πιθανές μετακινήσεις των ανθρώπων.

Εντός των σπιτιών τους αναφέρεται ότι υπάρχει έντυπο υλικό στην κινεζική γλώσσα, τα τραγούδια που ακούν προέρχονται από τον τόπο τους και παρακολουθούν σε κάποιες περιπτώσεις μαζί, γονείς και παιδιά, τηλεοπτικές σειρές και ταινίες κινεζικής παραγωγής, κορεατικές ή ιαπωνικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και η διακόσμηση των σπιτιών στα οποία παρευρεθήκαμε είχε έντονα στοιχεία του πολιτισμού τους, όπως πίνακες με τη χαρακτηριστική κινεζική τεχνοτροπία, ρυζόχαρτα με καλλιγραφία 書法 (shūfǎ) και βεντάλιες 扇子 (shànzi).

Όπως και να έχει, υπάρχει η ασφάλεια εκ μέρους των γονέων ότι η κινεζική δεν πρόκειται να ξεχαστεί από τα παιδιά τους. Είναι η «*πρώτη γλώσσα*», αυτή την οποία άκουσαν και χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά, πλέον κομμάτι τους όπως κάποιο μέλος του σώματός τους. Το παράδειγμα προέρχεται από την κ. Τζάο που με σιγουριά δηλώνει:

«Όχι, όχι! Κανένα (φόβο)! Κοίτα να σου πω, σαν χέρι. Τα κινέζικα σαν χέρι. Έτσι, (αν) γυρίσει το χέρι δεν είναι «α δεν θυμάμαι, (το) χέρι πού είναι;» Έτσι και τα κινέζικα. Σαν ένα. Όχι, δεν φοβάμαι. Αυτό (από) μικρό μικρό μιλάει αυτή (τη) γλώσσα. Κρατάει εδώ (δείχνει μυαλό) πόσα χρόνια!».

Παρά τη συναισθηματική χροιά του παραπάνω παραδείγματος και την αντίληψη που διαφαίνεται σε σχέση με την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, μάλλον δεν αρκεί μόνο αυτό. Πρακτικά, η γλώσσα καταγωγής είναι ασφαλής από τη στιγμή που τα νεότερα παιδιά τη διδάσκονται στο κοινοτικό σχολείο, έχουν έναν κύκλο ομοεθνών και εκτίθενται σε αυτή κάθε μέρα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Για τους γονείς, η γλώσσα τους παραμένει ζωντανή αφού πραγματώνεται σταθερά σε μια ποικιλία επικοινωνιακών περιστάσεων εντός της οικογένειας και της παρέας, τόσο εδώ όσο και πίσω στην πατρίδα και λαμβάνει τη μορφή τυπικής διδασκαλίας στο σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί αναγνωρίζονται και δηλώνονται από κάποιους/ες συμμετέχοντες/ουσες:

«(με έκπληξη) Όχι, αυτοί δεν θα ξεχάσουν τα κινέζικα. Γιατί αυτοί κάθε μέρα πάνε σχολείο. (Όταν σταματήσει το σχολείο) Δεν μπορεί να ξεχάσει. Σπίτι κάθε μέρα μιλάμε κινέζικα. (όνομα γιού) φίλοι όλοι Κινέζοι, wechat, τηλέφωνο όλη μέρα κινέζικα...Πάμε Σαββατοκύριακο football όλοι Κινέζοι...Δεν νομίζω (όνομα μικρής κόρης) να ξεχάσει. Όλοι οι φίλοι είναι Κινέζοι». (μητέρα Φαν)

Παρότι τις παραπάνω σκέψεις μοιράζεται η πλειοψηφία των γονέων, υπάρχει μια οικογένεια στα πλαίσια της οποίας η χρήση της κινεζικής λαμβάνει τη μορφή υποχρέωσης. Συγκεκριμένα, οι Λι απαιτούν από τα παιδιά τους να μιλούν τη γλώσσα καταγωγής όταν κλείνει η πόρτα του σπιτιού. Συγκεκριμένα στοιχεία φωτίζουν την επιλογή αυτή και βοηθούν στην κατανόησή της. Θυμίζουμε ότι πρόκειται για την οικογένεια στην οποία η μητέρα έχει παρακολουθήσει διετή μαθήματα ελληνικής, μαζί με τα κινεζικά χρησιμοποιεί στην εργασία της αγγλικά και ελληνικά, τα δύο παιδιά έχουν καλές επιδόσεις στο ελληνικό σχολείο και η μεγάλη κόρη έχει συνάψει στενές φιλικές σχέσεις με Ελληνίδες. Έτσι, η στάση της εν λόγω οικογένειας παρουσιάζει αμφιθυμία, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις της μητέρας, σε μετάφραση της μεγαλύτερης κόρης:

«Γι' αυτό από μικρά, από παιδική ηλικία μαθαίνουμε κινέζικα για να μην ξεχάσουμε στο μέλλον. Επειδή όταν μαθαίνουμε μικροί δεν θα ξεχάσουμε».

«Πρέπει να μιλάμε κινέζικα στο σπίτι επειδή κάνουμε στο κινέζικο σχολείο μάθημα μόνο δύο ώρες την ημέρα. Και υπόλοιπο χρόνο κάνει ελληνικά, θα ξεχάσουμε εντελώς τα κινέζικα».

Υπάρχει μεν η πεποίθηση ότι δεν θα ξεχαστεί η γλώσσα, εξαίροντας τον κομβικό ρόλο που κατέχει η διδασκαλία της ήδη από νεαρή ηλικία, εκφράζεται δε αμέσως μετά η ανησυχία ότι οι ώρες διδασκαλίας είναι λίγες σε σύγκριση με τους τομείς χρήσης της ελληνικής γλώσσας (σχολείο, φροντιστήριο αγγλικών, παρέες), οπότε υπάρχει κίνδυνος να ξεχάσουν εντελώς την κινεζική. Κατά συνέπεια, χρειάζεται να υπάρχει συνέχεια στη χρήση της γλώσσας πέραν του κοινοτικού σχολείου προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισορροπία σε ό,τι αφορά τον χρόνο έκθεσης σε κάθε γλώσσα. Η συγκεκριμένη πρακτική και η αιτιολόγησή της παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποτελεί εξαίρεση, αφού δεν αναφέρεται η υλοποίησή της στις υπόλοιπες οικογένειες.

5.3 Οι τάσεις στους κόλπους των οικογενειών

Προχωρώντας σε μια συγκριτική επεξεργασία των στάσεων γονέων και των παιδιών τους απέναντι στις κυρίαρχες γλώσσες της ζωής τους μπορούμε να διακρίνουμε ομοιότητες και κάποιες αναπαραγόμενες απόψεις των τελευταίων που αποκαλύπτουν την επίδραση των γονεϊκών θέσεων. Μια ταυτόχρονη παρατήρηση των πορτρέτων τους δείχνει ότι και οι δύο γενιές δίνουν ενδιαφέρουσες, πολύχρωμες και πολυγλωσσικές φιγούρες που ανά περιπτώσεις μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους, ακόμα κι αν η δεύτερη γενιά δεν είναι πάντα σε θέση να εξηγήσει τις επιλογές της. Έτσι, πέραν από τη μανδαρινική και την ελληνική γλώσσα οι οποίες τοποθετήθηκαν πρώτες χρονικά στις φιγούρες, προστέθηκαν επίσης η αγγλική, ως μια γλώσσα την οποία είτε γνωρίζουν οι ίδιοι/ες, είτε αναγνωρίζουν και κρίνουν απαραίτητη τη γνώση της στον σύγχρονο κόσμο. Ακόμα, άλλες γλώσσες που αποτυπώθηκαν στις φιγούρες είναι η κορεατική και η ιαπωνική, με τις οποίες όπως δηλώθηκε βρίσκονται σε επαφή μέσω των τηλεοπτικών σειρών τις οποίες παρακολουθούν. Εξαίρεση εδώ, αποτέλεσε η μητέρα της οικογένειας Λι, η οποία λόγω της κοντινής απόστασης του τόπου καταγωγής της με την Κορέα διδάχθηκε στο σχολείο τη γλώσσα. Τέλος, εκτός από τη μητέρα της οικογένειας Γου – καθώς και τον γιο της – όλοι/ες οι υπόλοιποι γονείς συμπεριέλαβαν τουλάχιστον μία

τοπική διάλεκτο, αυτή «του χωριού» τους ή/και άλλων κοντινών περιοχών όπου διαμένουν συγγενείς και φίλοι και ως εκ τούτου είναι σε θέση να χρησιμοποιούν.

Με σημείο εκκίνησης τις γλώσσες καταγωγής, την επίσημη μανδαρινική και τις διαλέκτους, αυτές αποτελούν σε όλες ανεξαιρέτως τις περιπτώσεις τον κώδικα επικοινωνίας των μελών, θέτοντας την οικογένεια ως τον κατεξοχήν κυρίαρχο τομέα χρήσης (domain). Είναι χαρακτηριστικό πως τα ζευγάρια που μοιράζονται την ίδια διάλεκτο, όπως οι Τζάο, οι Ουάνγκ, οι Τσεν, οι Φαν και οι Σιά, επιλέγουν συχνότερα αυτή για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ενώ όταν συνδιαλέγονται με τα παιδιά τους χρησιμοποιούν πάντοτε την επίσημη. Η επιθυμία γνώσης της *fangyan* από την επόμενη γενιά δηλώνεται ρητά μόνο από την κα. Φαν, όμως αμέσως αναιρεί την πιθανότητα να συμβεί εφόσον δεν υπάρχει το κατάλληλο πλήθος ομιλητών/τριών. Από την άλλη, τα μικρότερα μέλη απεικονίζουν τις διαλέκτους στις φιγούρες τους, παραδέχονται όμως ότι δεν τις χρησιμοποιούν, εκφράζοντας ορισμένα το παράπονο ότι θα ήθελαν να έχουν αυτή την ικανότητα, όπως η Σάο που δεν αρέσκεται στην ιδέα ότι δεν μπορεί να εκφραστεί στην ιδιαίτερη γλώσσα των γονέων, των παππούδων και των γιαγιάδων της. Η μανδαρινική γλώσσα κρίνεται από τους γονείς ως η «*πιο καλή*» ή ως τα «*κανονικά κινεζικά*» και λαμβάνει μεγαλύτερη αξία μπροστά στις τοπικές, που μάλλον ακολουθούν μια φθίνουσα τάση εντός των μεταναστευτικών οικογενειών.

Αντίθετα, η επίσημη γλώσσα κερδίζει έδαφος από τη στιγμή που στις σκέψεις όλων των γονέων υπάρχει το ενδεχόμενο της επιστροφής στη χώρα, αν όχι για τους ίδιους τότε ίσως για τα παιδιά τους μελλοντικά. Δεν θα μπορούσαν να στερήσουν από αυτά τη δυνατότητα να επιλέξουν την Κίνα, είτε για να σπουδάσουν είτε για να διάγουν τη ζωή τους εκεί. Άλλωστε, το κοινοτικό σχολείο μπορεί μέσω εξετάσεων να πιστοποιήσει το επίπεδο γνώσης της γλώσσας για την ένταξη των μαθητών/τριών στις αντίστοιχες τάξεις του τυπικού σχολείου. Οι δεσμοί με τη χώρα είναι για όλες τις οικογένειες ισχυροί και σταθεροί, ιδίως στις περιπτώσεις όπου κάποιο μέλος εξακολουθεί να βρίσκεται εκεί. Οι Τζάο και οι Ουάνγκ έχουν αναθέσει την ανατροφή των μεγαλύτερων παιδιών τους στους δικούς τους γονείς και διατηρούν καθημερινές επαφές με τις έφηβες πλέον κόρες τους. Αντίστοιχα και οι γιοί με τις αδερφές τους. Ακόμα όμως και όταν όλα τα μέλη της οικογένειας βρίσκονται στον ίδιο τόπο υπάρχει το Wechat που τους κρατά συνδεδεμένους με συγγενείς και φίλους εκεί. «*Όλα έχει το Wechat. Εύκολο. Μαζί με Κίνα, τόσο μακριά και κάθε μέρα μαζί!*» δηλώνει με ενθουσιασμό η κα. Λι με την κόρη της να συμπληρώνει ότι βλέπονται κάθε μέρα με τα άτομα που είναι πίσω στην πατρίδα.

Η γλώσσα καταγωγής είναι ζωντανή και πραγματώνεται πέραν της οικογένειας για όλα τα παιδιά στο ελληνικό σχολείο αφού συγχρωτίζονται κυρίως με ομοεθνείς και στο κοινοτικό σχολείο, για τους γονείς δε στην εργασία και τον κοινωνικό κύκλο. Γίνεται εμφανές ότι ο χρόνος έκθεσης στη μανδαρινική είναι μεγαλύτερος από ότι στην ελληνική γλώσσα. Παρά ταύτα, είναι άξιο απορίας αν η συνθήκη της μετανάστευσης έχει προκαλέσει αλλαγές στη γλώσσα καταγωγής. Στην πλειοψηφία τους οι γονείς δεν παρατηρούν κάτι τέτοιο δηλώνοντας ότι τα παιδιά τους κατανοούν και μπορούν να επικοινωνήσουν γραπτά και προφορικά με ομόγλωσσους/ές τους. Εξάιρεση αποτελούν δύο οικογένειες οι οποίες εντοπίζουν ένα φτωχότερο λεξιλόγιο αλλά και μεταβολές σε ό,τι έχει να κάνει με τον τρόπο προφορικής έκφρασης. Οι Λι και οι Ουαάγκ είναι αυτοί που σίγουρα στηρίζουν τη γλώσσα καταγωγής τόσο με την εγγραφή στο κοινοτικό σχολείο, όσο και με την απαίτηση αποκλειστικής χρήσης της ενδοοικογενειακά. Βρίσκονται όμως και πολύ κοντά στην ελληνική γλώσσα, έχοντας παρακολουθήσει οι ίδιοι μαθήματα και χρησιμοποιώντας την στην εργασία τους.

«Αυτές οι απλοϊκές γλώσσες που οι νέοι μιλάνε δεν είναι τα ορθά κινεζικά [...] Δεν υπάρχει καλή κατανόηση του γλωσσικού περιβάλλοντος». (κος Λι)

«Γιατί κινέζικα έχουν πολλές έννοιες. Διάφορα σημαίνει. Κατάλαβες; Ουάγκ μένει εδώ, σαν Έλληνας, μπορεί με τα παιδιά να μιλάει πολύ καθαρά. Εμείς Κινέζοι μιλάμε, αυτός καμιά φορά δεν καταλαβαίνει. Κάνει Κινέζος πλάκα, αυτός δεν καταλαβαίνει. Αυτός ξέρει μόνο μία σημασία. Άμα αυτό (δείχνει) λέει τραπέζι, μήπως όμως δεν θέλει να λέει «τραπέζι», θέλει να λέει άλλο... «ίσιο τραπέζι», «μεγάλο τραπέζι»...αυτά τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν. Είναι μεγάλη γλώσσα». (κα Ουάγκ)

Είναι χαρακτηριστικό πως τα παιδιά αυτών των οικογενειών αναγνωρίζουν ότι κάποιες φορές εμπλέκουν στον λόγο τους τις δύο κεντρικές γλώσσες της ζωής τους, παράγοντας κατανοητές προτάσεις με ελληνικές και κινεζικές λέξεις. Μολονότι με τα παρόντα δεδομένα μια πρόβλεψη αναφορικά με τις πορείες των γλωσσών είναι επισφαλής, αξίζει να σημειώσουμε ότι αυτές οι δύο γλωσσικές συμπεριφορές συνδυαστικά θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδείξεις πιθανής μετατόπισης αρχικά σε σημασιολογικό επίπεδο. Σε κάθε περίπτωση, τα δεδομένα που παρήχθησαν υποστηρίζουν στο σύνολό τους την τάση προς διατήρηση της γλώσσας καταγωγής. Οι Κινέζοι συνομιλητές και

οι Κινέζες συνομιλήτριες εμφανίζονται άρρηκτα συνδεδεμένοι/ες με τη γλώσσα τους εκκινώντας από ή καταλήγοντας όλοι/ες στο γεγονός ότι τη θεωρούν ταυτοτικό στοιχείο. Είτε βρίσκονται στην Ελλάδα, είτε οπουδήποτε αλλού μπορούν άφοβα να εγκαταλείψουν τις τοπικές τους γλώσσες, όμως δεν διανοούνται να «χάσουν» την επίσημη μανδαρινική.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια να καταγραφούν οι αντιλήψεις Κινέζων γονέων και των παιδιών τους αναφορικά με τις γλώσσες της ζωής τους και οι στάσεις που έχουν διαμορφώσει απέναντι στην εκμάθηση αυτών. Δίνοντας «φωνή» σε μία πληθυσμιακή ομάδα που δραστηριοποιείται έντονα τουλάχιστον την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα χωρίς να έχει μελετηθεί επαρκώς από την ερευνητική κοινότητα, μπορούμε να κατανοήσουμε τα πολυσχιδή γλωσσικά τους προφίλ, τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις δράσεις που αναλαμβάνουν σχετικά με τους γλωσσικούς τους πόρους και εν τέλει, να διαμορφώσουμε μια πρώτη εικόνα για την τάση που επικρατεί στους κόλπους των οικογενειών υπέρ της γλωσσικής διατήρησης ή μετατόπισης της γλώσσας καταγωγής τους.

Οι πληροφορίες που παρήχθησαν τόσο μέσα από τα γλωσσικά τους πορτρέτα, τα οποία λειτούργησαν ως σημείο εκκίνησης, όσο και από τις συνεντεύξεις αναδεικνύουν ότι οι Κινέζοι μετανάστες και οι Κινέζες μετανάστριες πρώτης και δεύτερης γενιάς είναι στο σύνολό τους ένας πληθυσμός που έχει ερεθίσματα από μια ποικιλία γλωσσών, όπως την ιαπωνική, την κορεατική και την αγγλική. Ωστόσο, η μανδαρινική γλώσσα, μία τουλάχιστον τοπική διάλεκτος (fangyan) και η ελληνική αποτελούν τους προεξάρχοντες γλωσσικούς πόρους, κοινούς σε κάθε οικογένεια. Οι δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ των τριών γλωσσών φαίνεται πως ποικίλουν αλλά σε κάθε περίπτωση και οι δύο γενιές εμφανίζονται ισχυρά δεμένες με τη μανδαρινική για λόγους και με τρόπους που εναρμονίζονται με ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούμαστε με ασφάλεια στο συμπέρασμα ότι γονείς και παιδιά παρουσιάζουν αυτό που η Zhang (2010, σ. 251) ονόμασε «πιστότητα στη γλώσσα» (language loyalty), αποδίδοντας μεγάλη σημασία στη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής τους και θεωρώντας αυτονόητη τη μετάδοσή και την αδιάκοπη χρήση της. Χρήσιμο στοιχείο για τη συνέχεια της συζήτησης είναι το γεγονός ότι αυτή που επιλέγεται να συνεχιστεί είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους της Κίνας και όχι οι διάλεκτοι των ιδιαίτερων τόπων καταγωγής των γονέων, όπως φάνηκε από τις τοποθετήσεις των γονέων. Η υπεροχή της μανδαρινικής έναντι των τοπικών γλωσσών και η ανάδειξη αυτής στη γλώσσα που θα διδαχθεί η επόμενη γενιά στη διασπορά αποκαλύπτεται και σε άλλες έρευνες σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς Κινέζων, οι οποίοι αντίστοιχα αφήνουν τις διαλέκτους να φθίνουν (Zhang & Slaughter-

Defoe, 2009· Li, Vosters & Xu, 2022· Wiley et al., 2008). Μολονότι ορισμένα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία να εκμάθουν τις διαλέκτους των γονέων, οι τελευταίοι δεν ανταποκρίνονται σε αυτή και δεν θεωρούν χρήσιμη τη μετάδοσή τους. Έτσι, εμφανίζονται διατεθειμένοι να παραγκωνίσουν τις ιδιαίτερες τοπικές τους γλώσσες, όχι όμως την επίσημη μανδαρινική, για την οποία εκφράζουν με ασφάλεια την πεποίθηση ότι θα συνεχιστεί.

Τα συμμετέχοντα άτομα παρουσιάζονται πιστά και ισχυρά προσανατολισμένα στην κινεζική γλώσσα για τον πρώτο και κυριότερο λόγο ότι αποτελεί στοιχείο της ταυτότητάς τους και μέσω αυτής μπορούν να επικυρώσουν την εθνικότητα και τον πολιτισμό που φέρουν. Το θέμα της γλώσσας ως ενός στοιχείου που διακρίνει τα άτομα κινεζικής καταγωγής από την πλειονοτική ομάδα επαναλαμβάνεται συχνά στην έρευνα της Zhang (2008) από γονείς. Εντοπίζεται όμως και στην παρούσα έρευνα, διατυπωμένο από μαθητή που κρίνει σημαντική την εκμάθηση της κινεζικής ώστε να μην ξεχνά τον πολιτισμό του και να μην «μπερδευτεί» μέσα στο υπόλοιπο πολυπολιτισμικό πλήθος. Από την άλλη, εκφράσεις όπως «γιατί είμαστε Κινέζοι» ή «είμαι κινέζικο παιδί» που εκστομίσθηκαν από γονείς και παιδιά καθιστούν τη γλώσσα μια βασική πτυχή της αίσθησης του εαυτού, συνδεδεμένη με μια σχέση αιτίου-αιτιατού με την εθνική τους ταυτότητα. Μοιάζει να μην μπορούν να φανταστούν κάποιον/α Κινέζο/α που να μην κατέχει την κινεζική, κάτι που βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με τα ευρήματα στη διαγενεακή έρευνα της Zhang (2008). Ακόμα, σύμφωνα με τους Commanaru και Noels (2009) τα άτομα κινεζικής καταγωγής βλέπουν την εκμάθηση της γλώσσας ως ένα στοιχείο ενταγμένο στην ύπαρξη τους, κομμάτι του εαυτού, θυμίζοντας τον γλαφυρό παραλληλισμό της κ. Τζάο ότι τα κινέζικα είναι σαν το χέρι στο σώμα, δεν μπορεί να ξεχαστεί η θέση τους. Πράγματι, γονείς από την Κίνα και την Κορέα στις Η.Π.Α. και τον Καναδά δεν αναμένουν από τα παιδιά τους να ξεχάσουν τις γλώσσες τους, κάτι που μάλλον θα φάνταζε σαν προδοσία (Liang, 2018), όπως αντίστοιχα και οι Κινέζοι γονείς στην Ελλάδα αισθάνονται ασφαλείς ότι η κινεζική θα συνεχίσει να πραγματώνεται από τις επόμενες γενιές αφού αποτελεί τη «γλώσσα τους» και παρουσιάζεται σαν κτήμα τους.

Παρότι έχει βρεθεί ότι τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, δηλαδή η σωματοποιημένη εθνικότητά τους, συνδέονται στενά με την κατάκτηση της γλώσσας στις μελέτες των Mu (2016), Wei και Zhu (2010) και σε μία περίπτωση στις Wang (2023), στην παρούσα δεν προκύπτει τέτοιος

συσχετισμός. Από όλα τα συμμετέχοντα άτομα μόνο μια οικογένεια αναφέρθηκε στο «ασιατικό πρόσωπο» παρουσιάζοντάς το ως μια υποθετική συνθήκη ότι το άτομο θα μιλά κινεζικά, χωρίς ωστόσο να εμμένει σε αυτό ή να προχωρά σε επεξηγήσεις.

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες διατήρησης της κινεζικής γλώσσας καταγωγής είναι η εξασφάλιση της οικογενειακής συνοχής και η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των μελών, είτε στον νέο τόπο εγκατάστασης, είτε στην πατρίδα τους (Fillmore, 2000· Liang & Shin, 2021· Liao & Larke, 2008). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι τα συμμετέχοντα άτομα διατηρούν σε καθημερινή βάση στενές επαφές με τον φιλικό και συγγενικό τους κύκλο στην Κίνα, έχοντας μάλιστα σε δύο περιπτώσεις ένα ακόμα τέκνο που εξακολουθεί να διαμένει εκεί. Αν και κανείς/μια δεν αναφέρεται ρητά στην συνέχιση της γλώσσας με σκοπό τη σύσφιξη της οικογένειας προκύπτει εύλογα ως επακόλουθο συμπέρασμα ότι η απώλεια αυτού του κοινού κώδικα θα απομάκρυνε τα πρόσωπα και θα οδηγούσε σε χάσμα σίγουρα μεταξύ όσων διαμένουν εδώ και αυτών που βρίσκονται πίσω στην πατρίδα. Το είδος των σχέσεων και η συχνότητα της διεπίδρασής τους δεν φαίνεται πως επιτρέπουν στη γλώσσα να μετατοπιστεί εξ' ολοκλήρου, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στις δύο αυτές γενιές μεταναστών/τριών.

Οι Κινέζοι και οι Κινέζες που μεταναστεύουν δεν βλέπουν αυτήν την επιλογή ως μια μόνιμη συνθήκη αλλά εκφράζουν την επιθυμία να είναι προετοιμασμένοι/ες για το ενδεχόμενο είτε της μετεγκατάστασης, είτε της επιστροφής στην Κίνα. Συνεπώς, ο προσανατολισμός προς την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής μπορεί να κατανοηθεί, αφού αυτή θα τους παράσχει τη δυνατότητα να επανενταχθούν στην πατρίδα ή να αλληλοεπιδράσουν με δίκτυα ομοεθνών σε άλλες χώρες που ίσως βρεθούν. Το ζήτημα του γυρισμού είναι ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στα λόγια παιδιών και των γονέων τους της παρούσας έρευνας, το οποίο δεν έχει εντοπιστεί σε τέτοιο βαθμό κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Στις έρευνες που μελετήθηκαν η περίπτωση της *αντίστροφης μετανάστευσης* ως μιας παραμέτρου που λειτουργεί υπέρ της γλωσσικής διατήρησης έχει καταγραφεί από τη Zhang (2010).

Από την άλλη, παρατηρήθηκε ότι πολλές διεθνείς μελέτες επικεντρώνονται στο κύρος και την οικονομική αξία που έχει αποκτήσει η μανδαρινική γλώσσα και κατά συνέπεια στη χρησιμότητα της διατήρησης και μετάδοσής της στις επόμενες γενιές. Στα σύγχρονα πολύγλωσσα περιβάλλοντα η μανδαρινική αποτελεί πόρο για την επιτυχία και την ανέλιξη των ομιλητών/τριών της (Tang & Zheng, 2023), ενώ οι

Κινέζοι γονείς προχωρούν πέρα από την αντιμετώπιση της ως ταυτοτικού στοιχείου και φορέα πολιτισμικών αξιών σε μια γλώσσα χρήσιμη που θα προσφέρει οικονομικές απολαβές (Zhang, 2010). Στο ίδιο κλίμα κινούνται και τα ευρήματα της Wang (2023), η οποία ανέδειξε ότι πλέον η συνέχιση της γλώσσας θεμελιώνεται περισσότερο επάνω στην πρακτική σημασία που έχει αποκτήσει στην αγορά εργασίας παρά σε πολιτισμικούς λόγους. Οι πληροφορίες που παρήχθησαν από την έρευνά μας εν μέρει συντονίζονται με τις παραπάνω θέσεις. Υπάρχουν γονείς οι οποίοι προβάλλουν την επιθυμία τα παιδιά τους να απασχοληθούν στις κινεζικές επιχειρήσεις που οι ίδιοι διατηρούν ή να εργαστούν μελλοντικά με ομοεθνείς στην κοινότητα, ωστόσο δεν αναφέρονται στο κύρος της γλώσσας πλην μιας οικογένειας που αναγνωρίζει τη δύναμη που έχει παγκοσμίως η Κίνα και θεωρεί υποχρέωση την εκμάθηση της επίσημης. Πέραν όμως των οικογενειών που μελετήθηκαν η συζήτηση με την υπεύθυνη του κοινοτικού σχολείου αποκαλύπτει την περιρρέουσα ατμόσφαιρα στην κοινότητα, η οποία σε σύγκριση με παλαιότερα εστιάζει πλέον στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και κρίνει σημαντική την κατάκτηση της κινεζικής για λόγους που προσιδιάζουν με αυτούς που ανέδειξαν οι παραπάνω έρευνες.

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με αντίστοιχες ποιοτικές έρευνες που εξαιρούν τον κομβικό ρόλο της κινεζικής εθνικής συνάθροισης στη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής (Li, 2006· Xiao, 2013). Θυμίζουμε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες ζουν και δραστηριοποιούνται στην πλειοψηφία τους εντός της κινεζικής κοινότητας της Αθήνας. Η *Chinatown*, όπως αυτοαποκαλείται κατ' αντιστοιχία άλλων κοινοτήτων στο εξωτερικό, είναι ακμαία και ενεργή. Αυτή η έντονη δημογραφική συγκέντρωση παρέχει αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις που επιτρέπουν στη γλώσσα να πραγματώνεται καθημερινά και κατ' επέκταση να διατηρείται ζωντανή. Στην έρευνά μας οι γονείς αντιλαμβάνονται την επιρροή της κοινότητας και αρκετοί εξ' αυτών αναγνωρίζουν πως εάν ζούσαν μακριά ίσως η γλωσσική πορεία των παιδιών τους να ήταν διαφορετική.

Η ζωή στην κινεζική κοινότητα από μόνη της φαίνεται πως δεν αρκεί για τη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής. Τα στοιχεία της μελέτης δείχνουν πως οι γονείς αναλαμβάνουν δράσεις υπέρ αυτής με την εγγραφή των παιδιών στο κοινοτικό σχολείο, πρακτική κοινή σε αντίστοιχες οικογένειες διεθνώς (Wu, 2005· Li, 2006· Liao & Larke, 2008· Francis et al., 2009· Zhang, 2009· Liang, 2018· Wang, 2023). Η γλώσσα αναζωογονείται μέσα από οικογενειακές επισκέψεις στην Κίνα (Wu, 2005· Xia, 2016),

κάτι που στην έρευνά μας πραγματοποιείται σε δύο περιπτώσεις. Μέσα στους κόλπους των οικογενειών φάνηκε πως η κινεζική γλώσσα ομιλείται αυθόρμητα και δεν χρειάζεται, εξαιρουμένης μίας περίπτωσης, η επιβολή της, κάτι που εξάγεται από διεθνείς μελέτες (Zhang & Slaughter-Defoe, 2009· Xia, 2016· Liang & Shin, 2021· Wang, 2023). Στις έρευνες αυτές οι γονείς έχουν εγκαθιδρύσει ένα μονόγλωσσο πλαίσιο επικοινωνίας, είτε οριοθετώντας ρητά τα παιδιά τους είτε αγνοώντας την πλειονοτική γλώσσα. Από τη δική μας έρευνα δεν προκύπτουν τέτοιες στρατηγικές κάτι που ίσως οφείλεται αφενός στη χαμηλότερη επάρκεια που έχουν παιδιά και γονείς στην πλειονοτική γλώσσα, σε σύγκριση με αυτά στις προαναφερθείσες έρευνες και αφετέρου στην απουσία αδερφιών με τα οποία θα μπορούσαν να συνομιλήσουν σε αυτή. Από τις δέκα οικογένειες η τελευταία συνθήκη παρουσιάζεται μόνο σε μία όπου αναφέρεται η μάλλον σπάνια χρήση της ελληνικής μεταξύ των δύο αδερφών και η υποχρεωτικότητα της κινεζικής που επιβάλλεται από τους γονείς.

Μία ακόμη διαφορά που εντοπίζεται εδώ σε σχέση με άλλες έρευνες (Wu, 2005· Li, 2006· Zhang, 2009· Zhang & Slaughter-Defoe, 2009· Zhang & Koda, 2011· Xia, 2016· Wang, 2023) είναι η ενεργός ενασχόληση των γονέων στη γλωσσική εκμάθηση των παιδιών. Οι γονείς ως δάσκαλοι, ελεγκτές και διορθωτές της προφορικής, αναγνωστικής και γραπτής ικανότητας των παιδιών, η στοχευμένη παροχή υλικού γραμματισμού και η από κοινού ανάγνωσή του δεν υποστηρίζονται από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες γονείς έχουν ένα καθημερινά βεβαρυμένο εργασιακό πρόγραμμα και στερούνται ελεύθερου χρόνου που θα μπορούσαν να αφιερώσουν πιθανώς σε αυτόν τον σκοπό. Από την άλλη, όπως φάνηκε τα παιδιά δεν δείχνουν προτίμηση προς την πλειονοτική γλώσσα εκτός του σχολικού πλαισίου και οι τομείς χρήσης αυτής είναι περιορισμένοι.

Σε αυτό το σημείο, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αντικρούονται με αυτά ορισμένων ερευνών από τον αγγλόφωνο χώρο (Zhang, 2008· Zhang & Slaughter-Defoe, 2009· Xia, 2016) τα οποία υποστηρίζουν πως η δεύτερη γενιά πρόσκειται στην κυρίαρχη γλώσσα, την αγγλική, κλίνοντας προς αυτή συχνότερα όταν αλληλεπιδρά με μέλη της οικογένειας. Η επιλογή αυτή είναι συναφής με το μορφωτικό, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων καθώς και με το επίπεδο γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας, αφού εντοπίζεται σε οικογένειες όπου τα μέλη μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις αυτής. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη γονείς παρά τη

μακρόχρονη διαμονή τους στην Ελλάδα αναγνωρίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και την έκφραση της ελληνικής με συνέπεια να μην την επιλέγουν ή να την αποφεύγουν συνειδητά φοβούμενοι τη μετάδοση του «λάθους» στα παιδιά τους. Ακόμα και στις δύο περιπτώσεις, ταιριαστές στα προφίλ των οικογενειών όπου χρησιμοποιείται η αγγλική, με τις μητέρες να έχουν αφιερώσει χρόνο στην εκμάθηση της ελληνικής σε τάξη ενηλίκων και σε εξατομικευμένη διδασκαλία και να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν επαρκώς σε αυτή, η γλώσσα του σπιτιού εξακολουθεί να είναι η κινεζική. Κατά κύριο λόγο, όμως, αυτό που συνάγεται μέσα από τα λεγόμενα συμμετεχόντων/ουσών και από τις δύο γενιές είναι ότι οι γλώσσες αξιολογούνται και ιεραρχούνται με βάση το εύρος των ομιλητών/τριών τους και τη χρήση τους σε διεθνές επίπεδο. Μολονότι, λοιπόν, η αγγλόφωνη βιβλιογραφία καταγράφει την προτίμηση της δεύτερης γενιάς στην πλειονοτική, αγγλική γλώσσα, η οποία αποτελεί έναν παγκόσμιο κώδικα, καθώς και τα αμφιθυμικά συναισθήματα προς τη συνέχιση της κινεζικής, εδώ οι πληροφορητές/τριές μας στέκονται κριτικά απέναντι στην κυρίαρχη γλώσσα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι σε περιβάλλοντα όπου η ισχυρή μανδαρινική έρχεται σε επαφή με την εξίσου ισχυρή αγγλική τότε δίνεται περισσότερος χώρος στη δεύτερη και εκδηλώνεται η προτίμηση σε αυτή. Αντίθετα, οι Κινέζοι/ες της έρευνάς μας αναγνωρίζουν την ελληνική ως μια «μικρή» γλώσσα που ελάχιστα θα αξιοποιήσουν εκτός Ελλάδος, κάνοντας αισθητές τις αντιλήψεις τους περί ιεράρχησης των γλωσσών.

Η ελληνική γλώσσα μπορεί να είναι απύσχα από τις οικίες των συμμετεχόντων προσώπων ωστόσο οι γονείς επιδιώκουν τη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών, εκφράζουν τις ανησυχίες τους για το επίπεδο γνώσης της ελληνικής από αυτά και αφιερώνουν χρόνο και χρήματα για να την υποστηρίξουν. Συνοψίζοντας τις πρακτικές που ακολουθούν, οι τέσσερις από τις δέκα οικογένειες έχουν προσλάβει δασκάλα κατ' οίκον και μία εξ αυτών έχει εγγράψει το παιδί σε τάξη με Κινέζα δασκάλα για την ενίσχυση της ελληνικής. Ακόμα, μία οικογένεια αντικατέστησε τα μαθήματα στο κοινοτικό σχολείο με αθλητικές δραστηριότητες στοχεύοντας στην έκθεση του παιδιού στην ελληνική γλώσσα και επιδιώκει τον συγχρωτισμό με παιδιά οικογενειακών φίλων που έχουν ευχέρεια στη γλώσσα. Σε καμία περίπτωση οι γονείς δεν παρεμβαίνουν στην εκμάθηση της γλώσσας, παρέχοντας επιπλέον υλικό, διορθώνοντας ή αφιερώνοντας χρόνο σε ελληνόγλωσσα βιβλία, τη φιλιαναγνωσία και την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, δράσεις που αναλαμβάνονται κυρίως από γονείς με

υψηλό μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σε αντίστοιχες έρευνες διεθνώς (Xia, 2016; Curdt-Christiansen & La Morgia, 2018).

Η ισορροπία μεταξύ των δύο γλωσσών, κινεζικής και ελληνικής, είναι αυτή που προσδοκάται από γονείς στην έρευνά μας. Επιθυμία τους είναι να εξασφαλίσουν στα παιδιά τη δυνατότητα επιλογής των σπουδών, της εργασίας, του τόπου κατοικίας και να θέσουν τις βάσεις για ένα ευνοϊκότερο γι' αυτά μέλλον. Είναι άξιο καταγραφής ότι μέσα από τα πορτρέτα και τις συνεντεύξεις αναδύεται η χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας συγκρινόμενη δε με την ελληνική. Κάποια παιδιά αντιλαμβάνονται ή αντανακλούν την αντίστοιχη, όπως φάνηκε, άποψη των γονέων τους ότι τα ελληνικά είναι μάλλον μια μικρή σε εύρος γλώσσα, την οποία δεν θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν πέρα από τη χώρα όπου κατοικούν. Αντίθετα, τα αγγλικά αναγνωρίζονται ως *lingua franca*, μια γλώσσα που θα αποτελέσει εφόδιο σε όποιο μέρος και να βρεθούν είτε για λόγους αναψυχής, είτε για εργασία.

Πάντως, όπως φάνηκε τόσο από τα πορτρέτα όσο από τις συνεντεύξεις, η κινεζική έχει την πρωτοκαθεδρία στην καρδιά και τη σκέψη των προσώπων αυτών. Όλα δείχνουν πως πρόκειται για μια ομάδα μεταναστών/τριών που δεν διανοείται να αφομοιωθεί γλωσσικά, τουλάχιστον όχι η δεύτερη γενιά που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα. Μπορεί οι έρευνες από τον αγγλόφωνο κόσμο να συντείνουν σε μια κλίση της δεύτερης γενιάς προς την πλειονοτική γλώσσα, εδώ δεν προκύπτει κάτι τέτοιο. Κάποια ψήγματα ελληνικής στον αυθόρμητο λόγο των παιδιών παρουσιάζονται με τη μορφή μίξης κινεζικών και ελληνικών λέξεων σε τρεις περιπτώσεις, αλλά μάλλον σπάνια. Στην προσπάθεια εκμάθησης της πλειονοτικής παρατηρούνται διαγλωσσικά στοιχεία, ιδιαίτερα εμφανή στη σύνταξη, τα οποία θα ήταν ουσιαστικό να μελετηθούν σε ένα γλωσσολογικό επίπεδο. Σε συνέχεια της παρούσας εργασίας, θα είχε σίγουρα ενδιαφέρον η παρακολούθηση της γλωσσικής εξέλιξης αυτών των παιδιών και η διαμόρφωση των στάσεων τους όσο προχωρούν στο ελληνόγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένης της διακοπής της φοίτησής τους στο κοινοτικό σχολείο στη βαθμίδα του γυμνασίου.

Φτάνοντας στο τέλος της εργασίας θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στα πλεονεκτήματα που παρείχε στην έρευνα η αξιοποίηση του γλωσσικού πορτρέτου (*language portrait*) που χρησιμοποιήθηκε μεν ως μέθοδος εκμαίευσης των γλωσσικών πόρων παιδιών και γονέων, αλλά δεν περιορίστηκε σε αυτό. Συνέβαλε τα μέγιστα στην edraίωση μιας χαλαρής και ευχάριστης ατμόσφαιρας που ίσως θα αργούσε στην

περίπτωση που χρησιμοποιούνταν από την αρχή και αποκλειστικά η συνέντευξη. Στις ομάδες εστίασης των παιδιών προκάλεσε συζητήσεις, γέλια και σίγουρα πολλή σκέψη και αναστοχασμό. Όσον αφορά στους γονείς, κάποιιοι το αντιμετώπισαν με απορία και αμηχανία στην αρχή, με μια μητέρα να εκφράζει μεγάλο δισταγμό στον χρωματισμό του. Όλοι και όλες ανεξαιρέτως με τον δικό τους ρυθμό ενεπλάκησαν στη διαδικασία με προσήλωση, αναλογιζόμενοι/ες τα χρώματα και τα σημεία που θα επιλέξουν για να αποτυπώσουν τις γλώσσες της ζωής τους. Οι φιγούρες κατέληξαν ποικιλόχρωμες και ενδιαφέρουσες, όπως άλλωστε οι μικροί και μεγάλοι δημιουργοί τους.

Κλείνοντας, αξίζει να σταθούμε στο γεγονός ότι η παρούσα έρευνα προσθέτει στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία στοιχεία για τη γλωσσική συμπεριφορά μιας κοινότητας που ακόμα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην Ελλάδα. Η μακρά παραμονή μας στο πεδίο καθώς και η σχέση που χτίσαμε με τα ερευνώμενα υποκείμενα – απαραίτητη τη στιγμή που εμείς ως πλειονοτικοί/ές, σε αντίθεση με διεθνείς έρευνες που εκπονήθηκαν από Κινέζους/ες ερευνητές/τριες, εισήλθαμε στον «κόσμο» τους – επέτρεψε τη χαρτογράφηση της κινεζικής κοινότητας της Αθήνας και την ανάδειξη των γλωσσικών αντιλήψεων και πρακτικών μελών αυτής. Φωτίσαμε τις δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ των γλωσσών σε οικογένειες από την Κίνα και δώσαμε χώρο για την έκφραση των απόψεων, των προσδοκιών και των αναγκών τους, συμβάλλοντας έτσι στην ουσιαστικότερη γνώση για τη συγκεκριμένη ομάδα και την ενδυνάμωση τόσο των γονέων και των παιδιών που μετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και των εκπαιδευτικών, στις τάξεις των οποίων φοιτούν μαθητές και μαθήτριες από την Κίνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bemporad, C., & Vorger, C. (2014). «Dessine-moi ton plurilinguisme»: analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité. *Glottopol*, 24, 122-139.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. *Heteroglossia as practice and pedagogy*, 21-40.
- Busch, B. (2021). The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 190-205.
- Chen, P. (1993). Modern written Chinese in development. *Language in Society*, 22(4), 505-537.
- Comanaru, R., & Noels, K. A. (2009). Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 131-158.
- Creese, A. (2009). Building on young people's linguistic and cultural continuity: Complementary schools in the United Kingdom. *Theory into Practice*, 48(4), 267-273.
- Curdt-Christiansen, X. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language policy*, 8(4).
- Curdt-Christiansen, X. L., & Morgia, F. L. (2018). Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK. *Multilingua*, 37(2), 177-200.
- Doerr, N., & Lee, K. (2013). *Constructing the heritage language learner: Knowledge, power and new subjectivities* (Vol. 103). Berlin: Walter de Gruyter.
- Eisenclas, S. A., & Schalley, A. C. (2020). Making sense of “home language” and related concepts. *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors*, 17-37.

- Farmer, D., & Prasad, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues: portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol*, 23, 80-97.
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned?. *Theory into practice*, 39(4), 203-210.
- Fishman, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. A definition of the field and suggestions for its further development.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 2, 29-38.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages* (Vol. 76). Multilingual matters.
- Francis, B., Archer, L., & Mau, A. (2009). Language as capital, or language as identity? Chinese complementary school pupils' perspectives on the purposes and benefits of complementary schools. *British Educational Research Journal*, 35(4), 519-538.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O., Zakharia, Z., & Otcu, B. (2012). Bilingual Community Education: Beyond Heritage Language Education and Bilingual Education in New York. In O. García, Z. Zakharia, & B. Otcu (Eds.), *Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city* (pp. 3–44). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- He, A. W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4(1), 1-28.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. New York: SAGE Publications, Ltd.
- Lee, S., & Miao, C.-Y. (1996). Extracurricular Activities. In X. Wang (Ed.), *A view from within: A case study of Chinese heritage community language schools in the United States* (pp. 33-38). The National Foreign Language Center.
- Li, G. (2006). Biliteracy and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of early childhood literacy*, 6(3), 355-381.

- Li, X., Vosters, R., & Xu, J. (2022). Language Maintenance and Shift in Highly Multilingual Ecologies: A Case Study of the Chinese Communities in Brussels. *Journal of Chinese Overseas*, 18(1), 31-61.
- Li, Z. (2023). *Identity of Chinese Heritage Language Learners in a Global Era*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Liang, F. (2018). Parental perceptions toward and practices of heritage language maintenance: focusing on the United States and Canada. *Online Submission*, 12(2), 65-86.
- Liang, F., & Shin, D. S. (2021). Heritage language maintenance of Chinese immigrant families: Perceptions, practices, and challenges. *Bilingual Research Journal*, 44(1), 23-38.
- Liao, L. Y., & Larke, P. J. (2008). The Voices of Thirteen Chinese and Taiwanese Parents Sharing Views about their Children Attending Chinese Heritage Schools. *Online Submission*, 5(12).
- Molinié, M. (2009). Le dessin réflexif: acte 1. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, 9-27. Cergy-Pontoise: CRTF Université de Cergy-Pontoise.
- Montrul, S., & Polinsky, M. (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mu, G. M. (2016). Looking Chinese and learning Chinese as a heritage language: The role of habitus. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(5), 293-305.
- Ogbu, J. U. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29, 155-188.
- Pauwels, A. (2016). *Language maintenance and shift*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: An exploratory case study. *Language and Literacy*, 15(3), 4-30.

- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International journal of bilingualism*, 13(2), 155-163.
- Sharma, B. K. (2018). Chinese as a global language: Negotiating ideologies and identities. *Global Chinese*, 4(1), 1-10.
- Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. *Encyclopedia of language and education*, 5(17), 1466-1482.
- Soares, C. T., Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). 'Red is the colour of the heart': making young children's multilingualism visible through language portraits. *Language and education*, 35(1), 22-41.
- Starr, D. (2009). Chinese language education in Europe: the Confucius Institutes. *European Journal of Education*, 44(1), 65-82.
- Tang, X., & Zheng, Y. (2023). Unpacking complex language ideologies toward heritage language maintenance: a case of Chinese migrant families in the US. *International Multilingual Research Journal*, 1-18.
- Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of multilingual and multicultural development*, 23(5), 408-424.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37– 77). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, 2(3), 211-230.
- Wang, Y. (2023). Speaking Chinese or no breakfast: Emotional challenges and experiences confronting Chinese immigrant families in heritage language maintenance. *International Journal of Bilingualism*, 27(2), 232-250.
- Wei, L. (2006). Complementary schools, past, present and future. *Language and Education*, 20(1), 76-83.

- Wei, L. & Hua, Z. (2010). Voices from the diaspora: changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language*, 2010(205), 155-171.
- Wei, L. & Zhu, H. (2010). Voices from the diaspora: changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language* 2010 (205), pp.155-171.
- Wei, L. (2014). Negotiating funds of knowledge and symbolic competence in the complementary school classrooms. *Language and Education*, 28(2), 161-180.
- Wiley, T. G. (2005). The reemergence of heritage and community language policy in the US national spotlight. *The Modern Language Journal*, 89(4), 594-601.
- Wu, C. H. (2005). Attitude and behavior toward bilingualism for Chinese parents and children. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 2385-2394). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Xia, Q. (2016). *Heritage language maintenance and biliteracy development of immigrants' children: A study of Chinese immigrants' family language policy and biliteracy practices* (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
- Xiao, Y. (2013). Effect of home background on advanced heritage language learning. *Chinese as a Second Language Research*, 2(2), 193-220.
- Zhang, D. (2008). *Between two generations: Language maintenance and acculturation among Chinese immigrant families*. Lfb Scholarly Pub Llc.
- Zhang, D. (2010). Language maintenance and language shift among Chinese immigrant parents and their second-generation children in the US. *Bilingual Research Journal*, 33(1), 42-60.
- Zhang, D., & Slaughter-Defoe, D. T. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, culture and curriculum*, 22(2), 77-93.
- Zhang, D., & Koda, K. (2011). Home literacy environment and word knowledge development: A study of young learners of Chinese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 4-18.

- Zhang, J. (2009). Mandarin maintenance among immigrant children from the People's Republic of China: an examination of individual networks of linguistic contact. *Language, Culture and Curriculum*, 22(3), 195-213.
- Zhang, J. (2010). Parental attitudes toward Mandarin maintenance in Arizona: An examination of immigrants from the People's Republic of China. *Critical Inquiry in Language Studies*, 7(4), 237-269.
- Zhou, Y., & Liu, Y. (2023). Theorising the dynamics of heritage language identity development: a narrative inquiry of the life histories of three Chinese heritage speakers. *Language and Education*, 37(3), 383-400.
- Zielińska, M., Kowzan, P., & Ragnarsdóttir, H. (2014). Polish complementary schools in Iceland and England. *Intercultural Education*, 25(5), 405-417.

Ελληνόγλωσση

- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Blackledge, A. (2011). Πολιτισμική διαφορά και ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα* (σελ. 165-180). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., Morisson, E. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ίων.
- Holmes, J. (2016). *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Mitter, R. (2022). *Η σύγχρονη Κίνα. Μια πολύ σύντομη εισαγωγή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πετρόπουλος, Σ., & Χουλιάρης, Α. (2013). Οι σχέσεις Ελλάδας – Κίνας. Στο Σ. Πετρόπουλου & Α. Χουλιάρη (Επιμ.), *Η Κίνα και οι άλλοι. Οι σχέσεις της Κίνας με την Ευρώπη και τον κόσμο* (σελ. 364-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Πολύζου, Ι. (2014). Μεταναστευτικές διαδρομές και χωροκοινωνικές μεταλλαγές στην Αθήνα. Η περίπτωση των Κινέζων εμπόρων στο Μεταξουργείο. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και Πανεπιστήμιο Poitiers.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σόρκος, Γ. (2019). *Η συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι «φωνές» των μαθητών και ο ρόλος της οικογένειας* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/46737>.
- Sridhar, K. (2009). Κοινωνική πολυγλωσσία. Στο S. L. McKay & N. H. Hornberger (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας* (σελ.91-127). Αθήνα: επίκεντρο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηδάκη, Α. (2022). Γλωσσική επαφή. Στο Δ. Γούτσος & Σ. Μπέλλα (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία* (σελ. 396 - 461). Αθήνα: Gutenberg.