

Δίγλωσσα νήπια - Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης στα νηπιαγωγεία

Ελένη Σκούριου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

1. Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο-I: Η νέα πραγματικότητα

Μέσα στις δύο δεκαετίες που σηματοδοτούν το τέλος του 20ού αιώνα και την αρχή του 21ου, ο μαθητικός πληθυσμός στην Ελλάδα διαφοροποιείται σημαντικά. Μαθητές με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση συνυπάρχουν με τους Έλληνες συμμαθητές τους σε οποιοδήποτε σχολείο της χώρας. Βέβαια, η αριθμητική συγκέντρωση καθώς και η συγκεκριμένη γλωσσική / πολιτισμική καταγωγή ποικίλλουν από τόπο σε τόπο, ανάλογα με τα γεωγραφικά, ιστορικά και άλλα δεδομένα του κάθε τόπου. Όπως είναι αναμενόμενο, στις μεγάλες πόλεις και στις περιοχές γύρω απ' αυτές, παρατηρείται μεγαλύτερη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), που διαθέτει στοιχεία για το διγλωσσο μαθητικό πληθυσμό σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, το 40% των αλλοδαπών και πολυνοστούων μαθητών συγκεντρώνεται στην Αττική. Εν τω μεταξύ, η κατάσταση που υπάρχει διαμορφώνεται απέχει πολύ από το να αποτελεί η γλωσσική / πολιτισμική ετερότητα ένα στοιχείο των μεγάλων πόλεων αποκλειστικά. Ένα παράδειγμα: στην αρχή της δεκαετίας του 1990, η συγκέντρωση διγλωσσών μαθητών με καταγωγή από την Αλβανία τεκμηριώνεται σχεδόν αποκλειστικά στην Αθήνα και τα Ιωάννινα. Τα Ιωάννινα, ως η πρώτη μεγάλη πόλη κοντά στα ελληνοαλβανικά σύνορα, και η Αθήνα, ως πρωτεύουσα, ήταν τότε οι κατεξοχήν τόποι συγκέντρωσης Βορειοσλαβικών και Αλβανών. Αυτή η εικόνα έχει ανατραπεί. Τώρα, στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, πολλές μικρές κοινότητες μακριά από το κέντρο, καθώς και τα νησιά, γίνονται τόποι όπου η πολιτισμική ομοιογένεια και η κοινή καταγωγή δίνουν τη θέση τους στην ποικιλομορφία. Πρόκειται για μια ποικιλομορφία που «διαχέεται» από τα κέντρα προς την περιφέρεια, από την ηπειρωτική Ελλάδα στα νησιά, από παραδοσιακά «μειονοτικές» περιοχές σε περιοχές που ισχυαν ως πολιτισμικά ομοιογενείς, από τις πόλεις στα χωριά και την ύπαιθρο. Το παράδειγμα των Ιωαννίνων είναι χαρακτηριστικό. Σήμερα, μέλη των πιο πάνω (και άλλων) ομάδων απαντώνται οπουδήποτε στον ελλαδικό χώρο. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το παράδειγμα της Ρόδου από τη νησιωτική Ελλά-

δα: εδώ έχουμε, ήδη πριν από το 1995, διαπιστωμένη πολυγλωσσία στα σχολεία. Η πολυγλωσσία στη Ρόδο μέχρι εκείνη την περίοδο οφείλταν κυρίως στις πολιτισμικά μεικτές οικογένειες και στους Ράδιους μενουμενούς, ενώ από το 1997 ο γλωσσικός αυτός χάρτης εμπλουτίζεται σταθερά με τις γλώσσες των οικονομικών μεταναστών, κυρίως από την Αλβανία (Γιαλαμάς κ.ά. 2000, Βρατσάλης & Σκούριου 2000). Οι γλώσσες των οικονομικών μεταναστών μπαίνουν στο ελληνικό σχολείο μαζί με τους μαθητές-ομιλητές τους, προστιθέμενες σε άλλες γλώσσες που υπήρχαν ήδη. Οι μαθητές φέρνουν τη γλώσσα / τις γλώσσες τους στο σχολείο και δημιουργείται έτσι, στο επίπεδο της γλώσσας, μια γλωσσική ποικιλομορφία με την Ελληνική σε διγλωσσική σχέση με σειρά άλλων γλωσσών. Η Ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους, της κυρίαρχης ομάδας και του σχολείου, ενώ οι άλλες γλώσσες είναι οι ανεπίσημες, «διωτικές» γλώσσες των διγλωσσών ομιλητών.

Η εικόνα της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας στα ελληνικά σχολεία ποικίλλει. Στο ένα άκρο έχουμε τα σχολεία εκείνα τα οποία είναι σχεδιασμένα να φιλοξενήσουν ή εκ των πραγμάτων φιλοξενούν κυρίως ή αποκλειστικά παιδιά μιας μειονοτικής ομάδας, ενώ απουσιάζουν ουσιαστικά τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας (π.χ. τα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη)¹. Στο άλλο άκρο έχουμε το ελληνικό σχολείο, το οποίο δέχεται τυχαίο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά. Το ελληνικό σχολείο προβάλλει ως ο κυρίαρχος χώρος με μία γλώσσα διδασκαλίας, την Ελληνική, και με σύνθεση μαθητικού πληθυσμού τέτοια, όπου η κυρίαρχη ομάδα έρχεται σε επαφή με μέλη διαφορετικών ομάδων που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες. Το ποσοστό της παρουσίας αυτών των μαθητών στο σχολείο ποικίλλει επίσης: αλλού μπορεί να έχουμε ένα μοναδικό αλλόγλωσσο ή διγλωσσο μαθητή σε μία τάξη, αλλού οι αλλόγλωσσοι μαθητές αποτελούν ή τείνουν να αποτελέσουν την πλειονότητα των μαθητών μιας τάξης (Βρατσάλης & Σκούριου 2000). Έχει τεκμηριωθεί και η αντίστροφη συνθήκη, όπου σε μονοθέσιο / ολιγοθέσιο σχολείο σε αγροτικές περιοχές οι μαθητές στην πλειονότητά τους να είναι αλλοδαποί, να είναι μάλιστα αυτοί που με την παρουσία τους να δικαιολογούν τη λειτουργία του σχολείου. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα στο χωριό Πασιλίκος του νομού Ηρακλείου Κρήτης, όπου στο μονοθέσιο σχολείο του,

1. Και μόνο η συγκέντρωση μιας γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενούς ομάδας σε ένα σχολείο δημιουργεί για τους διγλωσσους μαθητές και τις εμπλεκόμενες γλώσσες ένα χώρο χρήσης της πρώτης γλώσσας πολύ ισχυρό, ενώ και η βουλή των εκπαιδευτικών είναι τότε διαφορετική. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα ζητήματα μάθησης, αν μη τι άλλο, είναι ανανταρξίμαχα.

τα σχολικά έτη 2002-2003, 2004-2005, μόνο ο ένας μαθητής ήταν Έλληνας, ενώ οι υπόλοιποι πέντε ήταν ομογενείς κατεγώνης².

Επανερχόμαστε στη παράδειγμα της Ρόδου: η Ρόδος έχει έναν αντιπροσωπευτικό χαρακτηρισμό μακροχρόνιας πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. Η ετερότητα αυτή έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, για λόγους που ισχύουν και για την υπόλοιπη Ελλάδα. Ιστορικοί λόγοι και λόγοι οικονομικού προσανατολισμού ευθύνονται για το ότι στη Ρόδο ένα ποσοστό μεταξύ 10-16,8% (χάρτογραφήσεις: 1993-1998) του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της πόλης διαφέρει πολιτισμικά, είναι δίγλωσσο ή και πολύγλωσσο. Σε χάρτογράφηση του 1998, διαπιστώθηκε ότι στο ελληνικό σχολείο η Ελληνική, ως επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, συνυπάρχει με 20 άλλες γλώσσες, ο αριθμός ομιλητών των οποίων ποικίλλει (Γιολαμάς κ.ά. 2000), ενώ σε χάρτογράφηση του 2003 διαπιστώθηκαν 22 άλλες εκτός της Ελληνικής (Σκόρτσιου υπό έκδοση)³.

2. Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο-II: Μια πραγματικότητα που δεν γίνεται άμεσα ορατή

Η είσοδος στο ελληνικό σχολείο αυτών των άλλων γλωσσών των μαθητών μας δεν γίνεται αυτονόητα αντιληπτή, γιατί οι ίδιοι οι μαθητές-ομιλητές δεν γίνονται πάντα αντιληπτοί ως δίγλωσσοι ομιλητές. Π.χ. σε έρευνα του 1997-1998 στη Ρόδο, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι στην πλειονότητά τους δεν είχαν πλήρη εικόνα της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας της τάξης τους. Το ποσοστό λάθους στην εκτίμηση του δασκάλου (ποιοί μαθητές είναι δίγλωσσοι και ποιες γλώσσες μιλάνε) ήταν πολύ υψηλό: 66% των δασκάλων δεν γνώριζαν το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών τους και κατ'επέκταση ούτε την πολιτισμική τους προέλευση (Γιολαμάς κ.ά. 2000). Αυτό έχει μία εξήγηση: στην περίπτωση μαθητών από κρατισμικά μεικτές οικογένειες, το ονοματεπώνυμο, η φωνογενωμία, η συμπεριφορά και η επίδοση του μαθητή δεν παραπέμπουν άμεσα σε διαφοροποιήσεις. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει ότι ένα παιδί με ελληνικό ονοματεπώνυμο, οικία φωνογενωμία, το οποίο επιτέλεσε δεν παρουσιάζει κάποιον είδους γλωσσική δυσκολία, μπορεί να είναι δίγλωσσο και να χρησιμοποιεί στο σπίτι του μια άλλη γλώσσα. Κάποιος

θα μπορούσε να παρατηρήσει σ' αυτό το σημείο ότι, αφού τα πιο πάνω παιδιά δεν παρουσιάζουν προβλήματα (άρα δεν χρειάζονται βοήθεια), γιατί να θεωρείται πρόβλημα το ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει αντιληφθεί τη διγλωσσία τους;

3. Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο-III: Μια υπόθεση των άκρων

Διαπιστώσαμε επίσης ότι οι δίγλωσσοι μαθητές γίνονται αντιληπτοί κυρίως στα άκρα ενός άξονα σχολικής επιτυχίας / αποτυχίας, παρότι σ' όλο το μήκος του. Π.χ. σε παλιότερες χάρτογραφήσεις, η άποψη του εκπαιδευτικού για την «κακή» ή «άριστη» δίγλωσσο μαθητή συνοψίζεται στο εξής: Ο μαθητής αδυνατεί να μείθει/μειδύει είναι δίγλωσσος / ο μαθητής είναι άριστος παρόλο που είναι δίγλωσσος (Σκόρτσιου, 1997). Δίγλωσσοι μαθητές με ενδιαμέσες σχολικές επιδόσεις παραμένουν για τον εκπαιδευτικό σχεδόν «αόρατοι».

Αυτή η θεώρηση είναι πιθανό να συνδυάζεται με την άποψη που θέλει τη διγλωσσία να δημιουργεί δυσκολίες στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού / μαθητή, εκτός από την περίπτωση εκείνη όπου έχουμε μαθητές με υψηλότερο από το μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης.

Αν παρακολουθήσουμε τους δίγλωσσους μαθητές στην πορεία τους στις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα διαπιστώσουμε ότι η μεγαλύτερη συγκέντρωση δίγλωσσων μαθητών παρατηρείται στις χαμηλές βαθμίδες (ΠΙΟΔΕ 2004). Όμως, και στις άλλες βαθμίδες, π.χ. στο λύκειο, έχουμε δίγλωσσους μαθητές και μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, παρατηρούμε ότι μετανάστες μαθητές εισάγονται, μέσα από την ανταγωνιστική διαδικασία των πανελλήνιων εξετάσεων, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πώς μαθαίνουν αυτοί οι δίγλωσσοι μαθητές; Τι είναι αυτό που τους εμποδίζει να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (εκεί όπου παρατηρούνται προβλήματα), αλλά και τι είναι αυτό που τους βοηθάει, παρότι όλη τη διαφορά μεταξύ της πρώτης τους γλώσσας και της Ελληνικής, να τα καταφέρουν (εκεί όπου τεκμηριώνονται οι υψηλές επιδόσεις δίγλωσσων μαθητών, π.χ. στο λύκειο και στην εισαγωγή τους σε ΑΕΙ, ΤΕΙ);

Αν απαντήσουμε στα πιο πάνω ερωτήματα, τότε αναπτύσσουμε:

- εργαλεία για αναγνώριση της γλωσσικής εικόνας των δίγλωσσων μαθητών μας, πράγμα που μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα την αιτιολογία των όποιων προβλημάτων παρουσιάζονται, αλλά και να διακρίνουμε τα πραγματικά προβλήματα, αυτά δηλαδή που χρήζουν συστηματικής αντιμετώπισης από αναπτυξιακά προβλήματα (developmental errors), από αυτά δηλαδή που ξεπερνιούνται στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης,
- τρόπους για έγκαιρη παιδαγωγική παρέμβαση στην περίπτωση που διαπιστώσουμε κάποιο πρόβλημα,

2. Το σχολείο αυτό έκλεισε τη σχολική χρονιά 2004-2005 και οι μαθητές του ενσωματώθηκαν σε πολυθέσιο σχολείο της ενδοχώρας περιφέρειας (βλ. νοτιοανατολίας της Δυτικής Ρωμίας (2004) «Ο Άλλος»).

3. Παλιότερες χάρτογραφήσεις είχαν καταγράψει αντίστοιχα 27 (Σκόρτσιου 1997) και 21 γλώσσες άλλες από την Ελληνική (Φιλιστάδου 1997).

- τρόπους για βελτιστοποίηση του οφελούς που προκύπτει από την εμπειρία της διγλωσσίας τόσο για τα ίδια τα διγλωσσικά παιδιά όσο και για ολόκληρη την κοινότητα της τάξης.

4. Διγλωσσίοι μαθητές στο νηπιαγωγείο

Επιμετρώνουμε εδώ την προσοχή μας στους διγλωσσικούς μαθητές στη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής, στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για νήπια που είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα είτε έχουν έρθει σε πολύ μικρή ηλικία. Τα νήπια αυτά έρχονται στο νηπιαγωγείο ήδη διγλωσσικά ή ακόμα μονόγλωσσα, στην πρώτη τους γλώσσα (αλλόγλωσσα).

Αν θεωρήσουμε ότι το παιδαγωγικό ζητούμενο είναι η καλύτερη δυνατή κοινωνική ένταξη, ψυχολογική υποστήριξη και νοητική προώθηση αυτών των παιδιών, τότε ένα βασικό ζήτημα που τίθεται εδώ αφορά προφανώς την ηλικία τους, ενώ ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι αυτό της σχέσης μεταξύ διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης.

5. Το ζήτημα της ηλικίας

Το βασικό ερώτημα εδώ είναι αν υπάρχουν βιολογικοί περιορισμοί στην εκμάθηση γλώσσας. Άντικειμενικά, το ερώτημα τίθεται ως εξής: υπάρχει ιδανική ηλικιακή στιγμή, στην οποία πρέπει να εισάγεται στη ζωή ενός παιδιού μία δεύτερη γλώσσα;

Στον αντίποδα, υπάρχει ένα όριο ηλικίας, μετά από το οποίο δεν πρέπει να εισάγεται στη ζωή ενός παιδιού (ή ενός ενήλικα) μια δεύτερη γλώσσα;

Υπάρχει διαφορά αν ένα παιδί κατακτά δύο γλώσσες συγχρόνως από το αν τις κατακτά διαδοχικά τη μία μετά την άλλη;

Η άποψη που συνοψίζεται στο «όσο πιο νωρίς, τόσο πιο καλά», είχε για πολλά χρόνια ισχυρά ερείσματα και στη θεωρία, γιατί φαντάζει αυταπόδεικτη: Τα παιδιά μαθαίνουν, ενώ οι ενήλικες ενεργούν με βάση τα όσα έμαθαν. Ισχυρή υποστήριξη, ειδικά για το θέμα της γλώσσας, είχε αυτή η άποψη από την εξίσου έντονη άποψη ότι οι ενήλικες δυσκολεύονται ή και αδυνατούν να μάθουν ξένες γλώσσες.

Ένα βασικό θεωρητικό σχήμα πίσω από αυτές τις απόψεις είναι αυτό που αφορά τη δυνατότητα του ανθρώπου να μάθει μια γλώσσα, σε σχέση με τη δυνατότητα του ανθρώπου να μάθει, συγχρόνως ή σε ακολουθία, περισσότερες γλώσσες. Υπήρξε λοιπόν πολύ ισχυρή η αντίληψη ότι, βασικά, ο άνθρωπος νους έχει προδιαγραφές για την απόκτηση μιας και μόνο γλώσσας. Το κέντρο της γλώσσας στον ανθρώπινο εγκέφαλο είχε «χώρο» μόνο για μια γλώσσα και η

επιπλέον γλώσσα (ή γλώσσες) έπρεπε να «στριμώχτει» σ' αυτόν το χώρο. Αν λοιπόν υπήρχε «ανύψωση» γι' αυτή την επιπλέον γλώσσα, η εκμάθησή της έπρεπε να γίνει «όσο το δυνατόν νωρίτερα», πριν δηλαδή ο εγκέφαλος χάσει την ελαστικότητα του και αδυνατεί να μάθει. Στη νεότερη βιβλιογραφία, οι γλώσσες στον ανθρώπινο εγκέφαλο παριστάνονται μεταφορικά με τη μορφή των μπαλονιών (Baker 2001, Cummins 2003). Η γλώσσα αναπαριστάται με ένα μπαλόνι στον εγκέφαλο, που για να φουσκώσει (να αναπτυχθεί δηλαδή) πρέπει να τροφοδοτηθεί με αυτή την ίδια τη γλώσσα. Αν προστεθεί μια δεύτερη γλώσσα, είναι σαν να φουσκώνουμε ένα δεύτερο, ανεξάρτητο μπαλόνι, που μοιράζεται τον ίδιο χώρο στον ανθρώπινο εγκέφαλο, πιεζοντας το πρώτο μπαλόνι και πιεζόμενο απ' αυτό. Με όρους αρχιτεκτονικής, ο «χώρος» που προορίζεται για την ανάπτυξη της γλώσσας στον ανθρώπινο εγκέφαλο μπορεί να παρομοιαστεί με μια κατοικία που σχεδιάστηκε μόνο για ένα άτομο (= μία γλώσσα), όπου όμως, σε μερικές περιπτώσεις, πρέπει να κατοικήσουν στριμωγμένα περισσότερα άτομα (= περισσότερες γλώσσες).

Το συμπέρασμα είναι ότι οι πολλές γλώσσες αναπτύσσονται η μία εις βάρος της άλλης και μόνο στην περίπτωση της μονογλωσσίας μπορούμε να προσβλέπουμε σε μια «φυσιολογική» πλήρη γλωσσική ανάπτυξη.

Τα προβλήματα της διγλωσσίας / πολυγλωσσίας μπορούν να περιοριστούν σε δύο περιπτώσεις: (α) όταν το άτομο έχει πολύ υψηλό δείκτη νοημοσύνης, όπως αυτό θεωρείται ότι λειτουργεί αντισταθμιστικά στην «πίεση» της πολυγλωσσίας, (β) όταν το άτομο κατακτά / μαθαίνει μια επιπλέον γλώσσα σε μικρή ηλικία, τότε ο εγκέφαλος μπορεί να επεξεργαστεί περισσότερα γλωσσικά δεδομένα με λιγότερο κόστος.

Η άποψη (α) οδηγεί στο να αποκομίζει το ζήτημα της διγλωσσίας / πολυγλωσσίας τόσο από την ηλικία όσο και από το πλαίσιο γενικότερων εκπαιδευτικών ζητημάτων: μόνο οι ιδιαίτερα ευφυείς (μία ελίτ της γνώσης) μπορούν να γίνουν διγλωσσίοι, χωρίς να υποστούν προβλήματα στη γλωσσική τους εξέλιξη, οι υπόλοιποι, όσοι εμπέττονται στον ισχυρότατο «μέσο όρο», πρέπει να αναπτύξουν μόνο τη μητρική τους γλώσσα.

Η άποψη (β) ταυτίζεται με την αρχική υπόθεση «όσο πιο νωρίς, τόσο πιο καλά». Και οι δύο απόψεις έχουν υποστεί σοβαρά πλήγματα στη διάρκεια του 20ού αιώνα, λόγω της εκτεταμένης μετανάστευσης και της διαπιστωμένης διεθνώς ανάπτυξης της διγλωσσίας / πολυγλωσσίας σε μεγάλες ομάδες ανθρώπων και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, χωρίς αντίστοιχα να τεκμηριώνονται τα αναμενόμενα μειονεκτήματα. Με άλλα λόγια, πολλοί άνθρωποι, ενήλικες και παιδιά, με διαφορετικό δείκτη νοημοσύνης, έγιναν διγλωσσικοί καθιστώντας έμπρακτα το ζήτημα της διγλωσσίας / πολυγλωσσίας, ένα ζήτημα που εν δυνάμει αφορά όλους.

Με δεδομένη πλέον την εξάπλωση της διγλωσσίας / πολυγλωσσίας σε μεγάλες ομάδες ανθρώπων που ποικίλλουν ηλικιακά, το ζήτημα της ηλικίας επαναπροσδιορίζεται ως εξής: η κάθε ηλικία μαθαίνει διαφορετικά, άρα πρέπει να έχου-

με όσο το δυνατόν πληρέστερη αντίληψη πώς μαθαίνει η ηλικία στην οποία απευθυνόμαστε. Στη δική μας περίπτωση, μας ενδιαφέρει να μάθουμε πώς μαθαίνουν γλώσσα / γλώσσες τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο σε σχέση με άλλες ηλικιακές ομάδες (π.χ. παιδιά δημοτικού σχολείου).

6. Διγλωσσία και νοητική ανάπτυξη

Το ζήτημα της σχέσης διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης τίθεται επίσης διαζευκτικά:

Ωφελεί ή βλάπτει τη νοητική ανάπτυξη ενός ανθρώπου η εμπειρία της διγλωσσίας του; Το ζήτημα της σχέσης μεταξύ νοητικής ανάπτυξης και διγλωσσίας έχει αναδειχθεί σε «κεντρική ιστορική διαμάχη» (Baker 2000: 66, Δραγώνα κ.ά. 2001) και σε μεγάλο βαθμό οννεξετάζεται με το ζήτημα της ηλικίας. Η ιστορική αυτή διαμάχη, που αναπτύσσεται από τις αρχές του 19ου αιώνα μέχρι τη δεκαετία του 1960 περίπου (Baker 2000), φτάνει σε μια κορύφωση στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα, και συγκεκριμένα στη δεκαετία του 1920 υπάρχουν έρευνες που επισημαίνουν αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στη γνωστική ανάπτυξη, την ταυτότητα και την ψυχική υγεία του δίγλωσσου ατόμου. Παραδειγματικά, με τη χρήση τεστ νοημοσύνης που αποσκοπούν στο να εξηγήσουν τις άπειρες εκπαιδευτικές δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών, οι ερευνητές συχνά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι μειονεκτούν απέναντι στους μονόγλωσσους συμμαθητές τους λόγω της διγλωσσίας τους, παρουσιάζοντας σύγχυση και χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Ενοχοποιείται δηλαδή η διγλωσσία για τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες και συναρτάται η θεραπεία τους προς τη «θεραπεία» της διγλωσσίας. Ως αποτέλεσμα, έχουμε την παραδοχή ότι η διγλωσσία βλάπτει τα πλῆθη και μόνο μεμονωμένα άτομα με υψηλά δείκτη νοημοσύνης μπορούν να αντισταθμίσουν τα εν δυνάμει προβλήματα.

Είναι η εποχή που ισχύουν οι εξής αντιλήψεις:

- ότι υπάρχουν βιολογικοί περιορισμοί για την πρόσκτηση / εκμάθηση μιας δεύτερης, τρίτης κ.λπ. γλώσσας,
- ότι η διγλωσσία είναι ένα περιθωριακό και προβληματικό φαινόμενο, το οποίο αφορά μεμονωμένα άτομα και κοινότητες σε αντίθετα κοινωνικά άκρα (ελλι ή φυλετικές μειονότητες),
- ότι η διγλωσσία σημαίνει «τέλειον» γνώση δύο γλωσσών,
- ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει «χώρο» μόνο για μία γλώσσα,
- οι επιστήμονες γλώσσας πλέθουν και πιέζονται μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο, προκαλώντας μακροχρόνια μια εν δυνάμει αρρωστημένη κατάσταση, με αρραία συνέπεια τη σχιζοφρένεια (Δραγώνα κ.ά. 2001).

Ο Baker (2000: 203-208) διακρίνει τρεις περιόδους στην ιστορική αυτή διαμάχη για τη σχέση διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης: την περίοδο των επιβλαβών συνεπειών, την περίοδο των ουδέτερων συνεπειών (δεκαετία του 1930 μέχρι και δεκαετία του 1950) και την περίοδο των θετικών συνεπειών (δεκαετία του 1960 και μετά). Ήδη αναφερθήκαμε στην πρώτη περίοδο με τις αρραίες αντιλήψεις περί των συνεπειών της διγλωσσίας. Στη δεύτερη περίοδο έχουμε έρευνες που καταδεικνύουν μη σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων ατόμων ως προς τη γνωστική τους ανάπτυξη. Την ίδια εποχή αρχίζουν να συνηγορούνται κοινωνικοοικονομικά κριτήρια στην έρευνα για τη διγλωσσία (π.χ. Jones 1959). Όμως, το σημείο τμήσης για την έρευνα σχετικά με τις σχέσεις διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης αποτελεί η έρευνα των Real και Lampert (1962) στον Καναδά. Ήταν εκείνοι που επισήμαναν τις βασικές μεθοδολογικές αδυναμίες των πρώτων ερευνών. Οι αδυναμίες αυτές είναι: (α) το ότι τα τεστ νοημοσύνης είναι πολιτισμικά προσδιορισμένες κατασκευές, άρα δεν μπορούν άκριτα να χρησιμοποιηθούν για να μετρήσουν το ίδιο πράγμα σε υποκείμενα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, (β) το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι μαθητές κλήθηκαν να εκπέσουν τα τεστ στην πιο αδύναμη γλώσσα τους, και (γ) το ότι οι συγκρίσεις αποτελεσμάτων γίνονταν μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων ομιλητών, δηλαδή μεταξύ ανόμοιων ομάδων υποκειμένων.

Πέρα όμως από τις επισημάνσεις για τις έρευνες που παρελθόντος, η έρευνα των Real και Lampert επισήμανε τις θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας στην νοητική ανάπτυξη αλλά και την αναπτυγμένη γλωσσική συνειδητοποίηση (language awareness) των δίγλωσσων ομιλητών. Αυτό σημαίνει ότι η διγλωσσία επιδρά θετικά τόσο στη νοητική ανάπτυξη όσο και στην ίδια τη γλώσσα με τρόπους που επιρεάζουν θετικά τη νοητική ανάπτυξη. Η πιο πάνω έρευνα άνοιξε το δρόμο για έρευνες που επικεντρώθηκαν στο γιατί και πώς η εμπειρία της διγλωσσίας επιδρά θετικά, αλλά και στο πώς μπορεί να μεγιστοποιηθεί αυτή η επίδραση (Cummins 2000).

7. Η ερώτηση δεν είναι πάντα ο συντομότερος δρόμος: Η αρχή της μέγιστης έκθεσης στη γλώσσα-στόχο, της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας

Η κατάκτηση αλλά και η εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας δεν είναι θέμα απλής προσθήκης αλλά θέμα σχέσης. Κάθε νέα γλώσσα που μαθαίνουμε, τη μαθαίνουμε σε σχέση εξάρτησης με αυτήν που ήδη γνωρίζουμε. Η εξάρτηση είναι τέτοια, ώστε το επίπεδο που εν δυνάμει κατακτούν οι δίγλωσσοι ομιλητές στη δεύτερη τους γλώσσα να είναι, τουλάχιστον εν μέρει, αντίστοιχο με το επίπεδο που

έχουν ήδη κατακτήσει στην πρώτη τους γλώσσα (Oulaidis 2003). Όμως και οι γλώσσες που κατακτάμε ταυτόχρονα αποτελούν μια σχέση και όχι ανεξάρτητα συστήματα που αναπτύσσονται παράλληλα.

Η σχέση αυτή εμπεριέχει τη δυνατότητα μεταφοράς εννοιολογικών και γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Για να κατακτήσουν τα παιδιά μια οποιαδήποτε γλώσσα, χρειάζεται να εμπλακούν σε επικοινωνιακές δραστηριότητες με ενήλικες, όπου να τους δίνονται τα κίνητρα και η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γλώσσα. Το ίδιο ισχύει για την κατάκτηση και εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Κίνητρο και επαρκής έκθεση σε μια γλώσσα αποτελούν αναπόδευκτους παράγοντες κατάρτισης αυτής της γλώσσας. Δεν είναι όμως οι μοναδικοί παράγοντες. Ένας πολύ ισχυρός παράγοντας, που όμως δεν λαμβάνεται πάντοτε υπόψη, είναι αυτός της πρώτης γλώσσας. Έτσι, ένα δίγλωσσο παιδί που μαθαίνει ή κατακτά την Ελληνική, θα συνομιλήσει τη γλώσσα-στόχο (την Ελληνική) προς την πρώτη του γλώσσα, την οποία είναι πολύ σημαντικό να συνεχίζει να αναπτύσσει. Συνολικά ισχύει ότι όσο πιο καλά το δίγλωσσο παιδί γνωρίζει την πρώτη του γλώσσα, τόσο καλύτερα θα μάθει την Ελληνική.

Ο παράγοντας της μέγιστης δυνατής έκθεσης (*maximum exposure*) στη γλώσσα-στόχο, έχει πολλές φορές θεωρηθεί ως ο απόλυτος παράγοντας επιτυχίας στην εκμάθηση / κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Φαίνεται αναπόδευκτο ότι όσο πιο πολύ ακούει και μιλά κάποιος τη δεύτερη γλώσσα, τόσο πιο γρήγορα τη μαθαίνει. Φαίνεται να είναι η ευθεία οδός που οδηγεί συντομότερα στο στόχο, ενώ η άκση ότι η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσεται καλύτερα αν συνεχίσει να αναπτύσσεται και η πρώτη, φαίνεται ως σχήμα οξύμωρο. Τίθεται δηλαδή το εξής ερώτημα: Μήπως η πρώτη γλώσσα, αν συνεχίσει να αναπτύσσεται, «κλέβει» χρόνο από το χρόνο που μπορεί να αφιερωθεί στην κατάκτηση / εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας; Το ερώτημα αυτό μας πάει πίσω στη μεταφορά των γλωσσών ως ξεχωριστών μπαλονιών στον ανθρώπινο εγκέφαλο, όπου η ανάπτυξη του ενός γίνεται σε βάρος του άλλου, ή ως ενός μπαλονιού που μπορεί να φουσκωθεί μέσω δύο διαφορετικών στρώσεων / καναλιών (γλωσσών). Αυτό το τελευταίο σημείο σημειώνει ότι, όποια πληροφορία εισέρχεται μέσω του ενός καναλιού (π.χ. μέσω της πρώτης γλώσσας, Γ₁) ή του άλλου καναλιού (π.χ. μέσω της δεύτερης γλώσσας, Γ₂), γίνεται κατανοητή στη βάση μιας ικανότητας που είναι κοινή και για τις δύο γλώσσες. Με άλλα λόγια, η επεξεργασία μιας νέας εισερχόμενης πληροφορίας (π.χ. κάτι καινούργιο που η/ο νηπιαγωγός διηγείται στα παιδιά) από τα δίγλωσσα παιδιά, γίνεται είτε μέσω της μιας είτε μέσω της άλλης τους γλώσσας. Στη βιβλιογραφία είναι επίσης γνωστή η μεταφορά του διπλού παγόβουνου, όπου οι ξεχωριστές κορυφές που προβάλλουν πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας κρύβουν μια κοινή βάση κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας. Οι γλώσσες των δίγλωσσων ατόμων,

είτε αυτά είναι ενήλικες είτε νήπια, φτάνουν στο μονόγλωσσο ακροατή ως ξεχωριστοί κώδικες. Άλλη γλώσσα η Αλβανική, άλλη η Ελληνική, με διαφορετικές γραμματικές, συστήματα γραφής, φωνητική ανάπτυξη. Όμως, για το δίγλωσσο ομιλητή με τις παραπάνω γλώσσες, οι έννοιες που ήδη γνωρίζει στη μία γλώσσα είναι εκείνες που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει τις καινούργιες έννοιες στη δεύτερη γλώσσα. Αυτό συμβαίνει επειδή η έννοια της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας δεν ορίζεται τόσο γλωσσικά όσο εννοιολογικά και αφορά την όλη εννοιολογική / γλωσσική εμπειρία που φέρνει ο δίγλωσσος μαζί του. Είναι αυτή η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα που εγγυάται για τα θετικά γνωρίσματα της διγλωσσίας. Μπορούμε να πούμε ότι όσο περισσότερη ενισχύεται η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, τόσο πιο πολύ αναπτύσσονται οι ξεχωριστοί κώδικες στην επιφάνεια της γλωσσικής ικανότητας και μπορούν σ' αυτούς να προστεθούν νέοι. Οι άνθρωποι που μας εκπλήσσουν με την ευρεία γλωσσομάθειά τους είχαν, συν τοις άλλοις, την ευκαιρία να ενισχύσουν και να διευρύνουν την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα προς όφελος όλων των γλωσσών που αποτελούν το γλωσσικό ρεπερτόριό τους.

Από την άλλη πλευρά όμως, η ευχέρεια με την οποία ένα δίγλωσσο παιδί χρησιμοποιεί τις διαφορετικές του γλώσσες στη διαπροσωπική, προφορική του επικοινωνία με άλλα παιδιά δεν μας δίνει αποσπασμένο έγκυρο δείγμα για την εμπέδωση αυτής της βαθύτερης ικανότητας σε μία ή και στις δύο γλώσσες του.

Συνοψίζοντας εδώ, πρέπει να τονίσουμε αυτό που αναφέραμε ήδη πιο πάνω: οι γλώσσες των δίγλωσσων ατόμων δεν αποτελούν ξεχωριστά ποσοτικά μεγέθη, αλλά σχέση. Μαθαίνω μία δεύτερη γλώσσα δεν σημαίνει απλά ότι προσθέτω γλώσσα, αλλά ότι συνδυάζω / συνδέω γλώσσες. Αυτό είναι δυνατόν επειδή, σ' ένα βαθύτερο επίπεδο, αντιπροσωπεύουν συστήματα κωδικοποίησης εννοιών (όχι λέξεων) με πολλά ανάλογα και κοινά σημεία, ανεξάρτητα από το αν οι γλώσσες είναι συγγενικές ή όχι. Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι δεν υπάρχουν γλώσσες τόσο ξένες μεταξύ τους, που να μην έχουν κοινές ή ανάλογες έννοιες στο βαθύτερο εννοιολογικό υπόστρωμά τους.

Εκτός αυτού, η συγγένεια ή μη των γλωσσών είναι ένα θέμα που άπτεται της ηλικίας των δίγλωσσων ομιλητών, των συνθηκών κατάκτησης / μάθησης αλλά και των περιθωρίων επιλογής γλώσσας. Ένας ενήλικας π.χ., που μαθαίνει μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα, χρησιμοποιεί συνειδητά τα όσα γνωρίζει από την πρώτη γλώσσα και προσπαθεί να διευκολυνθεί από την όποια συγγένεια των γλωσσών. Θα λέγαμε ότι στις συγγενικές γλώσσες γίνεται «ορατή» η αξιοποίηση γνώσεων εννοιών από την πρώτη γλώσσα στην εκμάθηση της δεύτερης, επειδή η μεταφορά εννοιών δεν συμβαίνει μόνο στο βαθύτερο εννοιολογικό υπόστρωμα αλλά και στην επιφάνεια των γλωσσικών κωδικών. Από την άλλη πλευρά, για ένα μικρό παιδί, που βρίσκεται στο αλλόγλωσσο περιβάλλον του σχολείου / νηπιαγωγείου, η συγ-

γένεαι ή μη των γλωσσών είναι γι' αυτό ένα αμελητέο θέμα. Το παιδί δεν επιλέγει, υποχρεούται να μάθει γλώσσα και θα το πράξει, ανεξάρτητα από συγγένεια ή μη των γλωσσών του.

Οι έννοιες που κατακτά ένα δίγλωσσο άτομο μέσω της πρώτης του γλώσσας δεν χρειάζεται να κατακτηθούν εκ νέου όταν το δίγλωσσο άτομο έρχεται σ' επαφή με μια δεύτερη γλώσσα. Τα κεινόνυχιο που μαθαίνει όποιος αναπτύσσει διγλωσσία είναι η δυνατότητα να χειρίζεται έννοιες, ήδη γνωστές από την πρώτη του γλώσσα, μέσω μιας δεύτερης γλώσσας.

Β. Η μία γλώσσα δεν είναι ποτέ μία: Η διάκριση ανάμεσα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και στη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα

Αν υπάρχει ένα αξίωμα στην επικοινωνία, είναι ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες δεν χρειάζονται κάποιον τύπο σχολείου για να αναπτύξουν την ικανότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους σε καθημερινό διαπροσωπικό επίπεδο. Αρκούν η καθημερινή επαφή, η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, η κουβέντα για τα όσα κάνουν μαζί, για να αναπτύξουν τη γλώσσα σ' αυτό το διαπροσωπικό επίπεδο. Όχι δεν μπορεί να γίνει κατανοητό με λέξεις, γίνεται κατανοητό με μη λεκτικά επικοινωνιακά βοηθήματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου και οι χειρονομίες (Κοντάκος & Πολεμιάς 2000). Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα δίγλωσσα παιδιά δεν χρειάζονται οπωσδήποτε τη βοήθειά μας για να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα τους. Αρκούν οι συναναστροφές με συνομηλικά παιδιά και με ενήλικες. Όταν τα δίγλωσσα νήπια έρχονται στο νηπιαγωγείο, είναι δυνατό να μην ξεχωρίζουν από τα μονόγλωσσα νήπια ως προς την προφορά τους, η δε φωνημική τους σύνδεση μπορεί να είναι ανάλογη με αυτή των μονόγλωσσων νηπίων (Δέδε υπό έκδοση).

Αντίθετα, η ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας συντελείται κυρίως στα πλαίσια των σχολικών θεμάτων, σε όλες τις βαθμίδες, με διαφορετική πυκνότητα, ανάλογα με τη βαθμίδα. Από τη στιγμή που εισαγάγουμε σε ένα είδος σχολείου, π.χ. στο νηπιαγωγείο, η γλώσσα που θα μάθουμε και που θα πρέπει να χρησιμοποιούμε με όλο και μεγαλύτερη επάρκεια είναι η γλώσσα των βιβλίων, η λέγόμενη «ακαδημαϊκή γλώσσα». Μπορεί στο νηπιαγωγείο να μην γίνεται «διδασκαλία» ακαδημαϊκής γλώσσας, γίνεται όμως προετοιμασία για αυτήν ακριβώς τη μορφή γλώσσας. Η ενσχυση με διάφορα παιδικά βιβλία εξοικειώνει τα νήπια, συν τους άλλους, με τη γλώσσα των βιβλίων, μια γλώσσα που δεν υποστηρίζεται από εξωγλωσσικά βοηθήματα, που δεν ταυτίζεται απόλυτα με αυτή της διαπροσωπικής επικοινωνίας και που το βασικό της χαρακτηριστικό είναι

η αφαιρετική διάταξη και απόδοση εννοιών. Τα παιδιά αναπτύσσουν εύκολα την επικοινωνιακή δεξιότητα και γρήγορα δεν διαφέρουν πολύ μεταξύ τους είτε είναι μονόγλωσσα είτε δίγλωσσα. Χρειάζονται όμως χρόνο και συστηματική βοήθεια για να αναπτύξουν την ακαδημαϊκή γλώσσα και να μπορούν να κατανοούν και να διατυπώνουν αφηρημένες έννοιες.

Η διαφορά αυτή γίνεται φανερή στην/στον εκπαιδευτικό μέσα από ένα φαινομενικά αξιωματικό σχήμα: ένα παιδί που επικοινωνεί με ευχέρεια με τα άλλα παιδιά έχει δυσκολία να εκφραστεί όταν του ζητηθεί κάτι πιο σύνθετο, π.χ. η απόδοση, με δικιά του λόγια, μιας ιστορίας.

Αυτά είναι μία φαινομενική αντίφαση που μπορεί να τεθεί και σε συνθήκες μονόγλωσσας: πολλά μονόγλωσσα παιδιά, χωρίς να έχουν παθολογικές μαθησιακές δυσκολίες και ενώ δεν παρουσιάζουν διαφορές στην προφορική διαπροσωπική επικοινωνία με άλλα παιδιά, παρουσιάζουν δυσανάλογα χαμηλές επιδόσεις όταν κληθούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε πιο αφαιρετικό επίπεδο.

Πραγματικά, η όποια διαφοροποίηση σχετικά με γλωσσικές επιδόσεις στα πλαίσια σχολικών θεμάτων αφορά την ακαδημαϊκή γλώσσα και όχι καθημερινές γλωσσικές δεξιότητες.

Υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην κοινή υποκειμένη γλωσσική ικανότητα και στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα: όσο πιο πολύ διευρύνεται η κοινή υποκειμένη γλωσσική ικανότητα, τόσο ενισχύεται η βάση για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, γιατί δομούνται όλο και περισσότερες, όλο και πιο σύνθετες έννοιες, οι οποίες μεταφέρονται από γλώσσα σε γλώσσα. Σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, οι γλώσσες δεν κατακτώνται ούτε μαθαίνονται αν υπάρχουν χάσματα μεταξύ τους. Όσο γνωρίζουμε μια γλώσσα, αντίστοιχα κατακτάμε και την επόμενη. Ουσιαστικά, αρχίζουμε να μαθαίνουμε μια γλώσσα, όχι από την αρχή, αλλά από το σημείο στο οποίο βρισκόμαστε σε αυτή που ήδη γνωρίζουμε. Τα χάσματα ανάμεσα στις γλώσσες δημιουργούνται όταν εξωγλωσσικοί παράγοντες, όπως μετανάστευση ή προσφυγιά, αναγκάζουν τους ανθρώπους να μετακινήθούν από τις εστίες τους και να βρεθούν σε ένα νέο γλωσσικό περιβάλλον, όπου συχνά τους επιβάλλεται να απωθήσουν την πρώτη τους γλώσσα το συντομότερο δυνατόν. Τα προβλήματα που προκύπτουν από μια τέτοια πίεση για γλωσσική μετατόπιση δεν γίνονται ορατά, παρά μόνο με την πάροδο του χρόνου και ανάλογα με την αυξανόμενη απαίτηση για αφαιρετική χρήση της γλώσσας. Πολλά δίγλωσσα παιδιά λοιπόν, που βιώνουν αυτήν την πίεση να «περάσουν» από την πρώτη τους γλώσσα στη γλώσσα της νέας τους πατρίδας, παρουσιάζουν προβλήματα στη χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας, μετά από πολύ χρόνο και ενώ έχουν δώσει βεβαιότητα ευχέρειας στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Αυτό είναι το σημείο όπου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να κατανοήσουν τη διάκριση ανάμεσα στην επικοινωνιακή ευχέρεια, που όλα τα παιδιά αναπτύσσουν,

επειδή επικοινωνούν και στην ακαδημαϊκή γλώσσα που χρειάζεται χρόνο, αλλά και συστηματική φροντίδα για να αναπτυχθεί. Αν η διδασκία αυτή δεν γίνει κατανοητή έγκαιρα, είναι πιθανόν ο/η εκπαιδευτικός να αποδώσει τις όποιες αποκλίσεις στη χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας σε εγγενείς μαθησιακές δυσκολίες του διγλωσσίου μαθητή, καθιστώντας τον παθολογική ή ειδική περίπτωση.

9. Διγλωσσία και σχολείο: Η σχέση μεταξύ προϋπόθεσης, μεθόδου και τελικού στόχου

Ένας από τους λόγους για τους οποίους η εικόνα της διγλωσσίας που παρουσιάζει μια ομάδα μαθητών (ένα τμήμα, μια τάξη) δεν είναι ούτε ομοιομορφη ούτε ομοιογενής είναι ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί απλά ένα ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά μπορεί να αντιπροσωπεύει πολλά πράγματα μαζί. Κατ' αρχάς, η διγλωσσία μπορεί να είναι:

- μια προϋπόθεση που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο και/ή
- μια διδακτική μέθοδος που αναπτύσσει το σχολείο και/ή
- ένας μακροχρόνιος στόχος που θέτει το σχολείο.

Με άλλα λόγια, ένα παιδί μπορεί να είναι ήδη διγλωσσικό κατά την είσοδό του στο σχολείο ή να είναι αλλογλωσσικό, δηλαδή μονογλωσσικό σε μια γλώσσα άλλη από αυτή του σχολείου. Το σχολείο, από την πλευρά του, μπορεί να διαχειρίζεται τη διγλωσσία των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις πρώτες γλώσσες και τις πολιτισμικές τους καταβολές στην οργάνωσή του σχολικού προγράμματος και της διδασκαλίας στην τάξη. Το σχολείο, τέλος, θέτει στόχους ως προς τη διγλωσσία των μαθητών κατά την ώρα της αποφοίτησής τους από αυτό, στοχεύει δηλαδή είτε στη διατήρηση / ανάπτυξη της διγλωσσίας τους είτε στο πέρασμά τους σε μια μονογλωσσία στην επίσημη γλώσσα του σχολείου.

Προφανώς, το τελευταίο θέμα, αυτό της διγλωσσίας ως στόχου του σχολείου, είναι ένα ζήτημα γλωσσικής πολιτικής, εκεί όπου συντονίζονται οι βλέψεις της πολιτείας για τη γενικότερη διαχείριση των γλωσσών που συνυπάρχουν με την επίσημη γλώσσα.

Αν θέλουμε να έχουμε πλήρη εικόνα της εξέλιξης της διγλωσσίας των μαθητών σε οποιαδήποτε βαθμίδα, είναι αναγκαίο να συνυπολογίσουμε τους στόχους του σχολείου με τις μεθόδους τις οποίες αναπτύσσει για να τους επιτύχει, με δεδομένη μια συγκεκριμένη (δι)γλωσσική προϋπόθεση που αφορά τους μαθητές κατά την είσοδό τους στο σχολείο.

10. Τι είναι και τι δεν είναι η διγλωσσία: Προσπάθειες και δυσκολίες οροθέτησής του φαινομένου

Δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία σχετικά με το τι είναι (και τι δεν είναι) η διγλωσσία, ποιος μπορεί να χαρακτηριστεί διγλωσσικός, πώς αναπτύσσεται η διγλωσσία τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά, αλλά και ποια η επίδρασή της στις εμπλεκόμενες γλώσσες.

Η προσπάθεια να βρεθεί ένας ορισμός της διγλωσσίας, που να αποδίδει το φαινόμενο στην πολυπλοκότητά του, έχει αποφέρει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς. Οι ορισμοί αυτοί διαφύροποιούνται σχετικά με το ποιο βασικό κριτήριο έχει αποτελέσει τη βάση για τη διατύπωσή τους. Αν π.χ. το βασικό κριτήριο είναι αυτό του βαθμού γλωσσικής ικανότητας του διγλωσσίου ομιλητή, δηλαδή το πόσο καλά ο διγλωσσικός ομιλητής κατέχει τις γλώσσες του, τότε ο ορισμός στηρίζεται στο κριτήριο της γλωσσικής ικανότητας. Πραγματικά, το κριτήριο της γλωσσικής ικανότητας φαίνεται να είναι αρκετά δυνατό, και ένας ορισμός που βασίζεται πρωταρχικά σ' αυτό το κριτήριο εξισώνει τη διγλωσσία με την «τέλεια» χρήση δύο γλωσσών και το διγλωσσικό άτομο με το άτομο που γνωρίζει «τέλεια» τις δύο γλώσσες του, ώστε να μην ξεχωρίζει από τους φυσικούς ομιλητές των αντίστοιχων γλωσσών (Bloomefield 1933).

Στον αντίποδα αυτού του ορισμού, αλλά πάντα στη βάση του κριτηρίου της ικανότητας, βρίσκεται εκείνος ο ορισμός όπου μια ελάχιστη γνώση στη δεύτερη γλώσσα θεωρείται αρκετή, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για διγλωσσία (Diebold 1964).

Να σημειώσουμε εδώ ότι θεωρούμε σημαντικότερο και πολύ πιο βοηθητικό να ορίσουμε τη διγλωσσία έχοντας ως βάση το κριτήριο της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.

Έδη στη δεκαετία του 1950 ο Weinreich (1953) όρισε τη διγλωσσία ως την «εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών» και ως διγλωσσικό το άτομο που εναλλάσσει τις γλώσσες του κατά τη γλωσσική χρήση. Σ' αυτόν τον ορισμό της διγλωσσίας απουσιάζει τελείως το ζήτημα της γλωσσικής ικανότητας, όχι μόνο στη μέγιστη έκφραση (τέλεια γνώση της γλώσσας σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, έτσι που ο διγλωσσικός ομιλητής να μην ξεχωρίζει από τον αντίστοιχο μονόγλωσσικό), αλλά και στην ελάχιστη έκφρασή της (στοιχεία κάποιας κατανόησης μιας δεύτερης γλώσσας). Κάπου ανάμεσα σ' αυτούς τους βασικούς ορισμούς αναπτύσσονται οι υπόλοιποι που διατυπώνονται συνδυαστικά. Ο Beardsmore (1991) απαριθμεί πλήθος ορισμών της διγλωσσίας.

Υιοθετούμε εδώ έναν ορισμό της διγλωσσίας πολύ κοντά στον κλασικό ορισμό του Weinreich, όπως τον διατυπώσαμε πιο πάνω. Ορίζουμε ως διγλωσσία την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο, σύμφωνα με κα-

νόνες χρήσης της γλώσσας που θεσπίζονται, ισχύουν ή αλλάζουν σε συγκεκριμένους χώρους χρήσης της.

Τι μας λέει αυτός ο ορισμός;

(α) Κατ' αρχάς, η έμφαση δίνεται στη χρήση και συγκεκριμένα στην εναλλακτική χρήση των γλωσσών,

(β) οι γλώσσες μόνο παραδειγματικά περιορίζονται σε δύο, πρακτικά μπορεί να είναι περισσότερες,

(γ) η χρήση της γλώσσας, και συγκεκριμένα η επιλογή γλώσσας, δεν γίνεται αυθαίρετα από το άτομο, αλλά υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες,

(δ) τους κανόνες αυτούς τους θέτουν οι χώροι χρήσης της γλώσσας (language domains), που απαιτούν από τους χρήστες της γλώσσας να χρησιμοποιούν συγκεκριμένη γλώσσα (αποκλείοντας άλλη), συγκεκριμένη μορφή και συγκεκριμένο επίπεδο ύψους.

Θα πρέπει επίσης να τονίσουμε εδώ ότι οποιοσδήποτε ορισμός της διγλωσσίας προϋποθέτει τον ορισμό της πρώτης (μητρικής), δεύτερης και ξένης γλώσσας.

11. Μητρική ή πρώτη γλώσσα

Η έννοια της μητρικής γλώσσας έχει απασχολήσει επί μακρόν τους ερευνητές του φαινομένου της διγλωσσίας, οι οποίοι προσπαθούν να απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήματα, όπως:

- Τι είναι μητρική γλώσσα;
- Πόσες μητρικές γλώσσες μπορεί να έχει ένα άτομο (Baker 2000, Skutnabb-Kangas 1982);
- Πόσες είναι οι άλλες γλώσσες του διγλωσσού ατόμου και του περιβάλλοντός του, οι διάφορες μορφές γλώσσας, η πρότυπη γλώσσα;
- Ποια η σχέση της μητρικής γλώσσας με τη γλώσσα / τις γλώσσες με τις οποίες μεγάλωσε το άτομο, τη γλώσσα / τις γλώσσες που έμαθε αργότερα, τη γλώσσα / τις γλώσσες που στη διάρκεια της ζωής του ακούει στη λήθη;

Εδώ γίνεται καταρχήν φανερό ότι, όταν μιλάμε για μητρική γλώσσα, δεν μιλάμε για μια σταθερή κατάσταση ούτε οπωσδήποτε για μια ξεκάθαρη κατάσταση. Μάλιστα, οι Tulisiewicz και Adams (1998), στην προσπάθειά τους να διατυπώσουν μια πρόταση για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα πλαίσια της πολυγλωσσικής Ευρώπης, ομολογούν την αδυναμία τους να προσδιορίσουν επακριβώς τι είναι η μητρική γλώσσα και να την απομονώσουν ως σταθερή συνιστάμενη. Η εξήγηση γι' αυτή την αδυναμία ορισμού της μητρικής γλώσσας είναι, κατά τους ίδιους συγγραφείς, το γεγονός ότι ουσιαστικά στην Ευρώπη δεν υφίσταται μονογλωσσία. Γι' αυτό, πάντα κατά τους ίδιους συγγραφείς, η μητρική γλώ-

σα «βράσκει» ή «χάνει» τη θέση της μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων των γλωσσών μεταξύ τους.

Η Skutnabb-Kangas (1982) είναι αυτή που διατύπωσε μια σειρά κριτηρίων, με βάση τα οποία μια γλώσσα που συνυπάρχει με άλλες μπορεί να χαρακτηριστεί μητρική ή πρώτη. Τα κριτήρια αυτά αφορούν:

- προέλευση του ατόμου
- χρονική ακολουθία των γλωσσών
- ικανότητα στη χρήση της γλώσσας,
- συγκεκριμένες λειτουργίες που επιτελεί η γλώσσα,
- στάσεις και απόψεις απέναντι στη γλώσσα.

Ανάλογα με το ποιο κριτήριο χρησιμοποιούμε για να χαρακτηρίσουμε μια γλώσσα μητρική ή πρώτη, προκύπτει ένας ειδικός ορισμός του διγλωσσού ατόμου. Έτσι, αν τυποποιήσουμε τα πιο πάνω κριτήρια, προκύπτει ο εξής συσχετισμός μεταξύ βασικού κριτηρίου και ορισμού του διγλωσσού ατόμου:

- Αν το βασικό μας κριτήριο είναι η προέλευση του ατόμου και το ποια γλώσσα έμαθε πρώτη, τότε ως μητρική γλώσσα ορίζουμε τη γλώσσα που το άτομο έμαθε πρώτα.
- Αν το βασικό μας κριτήριο είναι η ικανότητα στη χρήση της γλώσσας, τότε μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα που το άτομο γνωρίζει καλύτερα, ανεξάρτητα αν την έμαθε ως πρώτη ή αργότερα.
- Αν το βασικό μας κριτήριο είναι η λειτουργία που επιτελεί μια γλώσσα, τότε μητρική γλώσσα είναι εκείνη που το άτομο χρησιμοποιεί περισσότερο, για να επιτελέσει δηλαδή περισσότερες επικοινωνιακές λειτουργίες.
- Αν το βασικό μας κριτήριο είναι οι στάσεις και οι απόψεις σχετικά με μια γλώσσα, τότε μητρική γλώσσα είναι εκείνη με την οποία ταυτίζεται το άτομο (εσωτερική ταύτιση), ακόμα και αν την έμαθε αργότερα, δεν τη γνωρίζει καλά ή δεν τη χρησιμοποιεί πολύ. Με το ίδιο κριτήριο, όμως, μητρική γλώσσα μπορεί να είναι η γλώσσα με την οποία ταυτίζονται οι άλλοι (εξωτερική ταύτιση) ένα διγλωσσικό άτομο (π.χ. αν ένας μαθητής κατάγεται από την Αλβανία, ο/η εκπαιδευτικός και τα άλλα παιδιά μπορεί να θεωρούν ότι μητρική του γλώσσα είναι η Αλβανική).

Εξίζει να κρατήσουμε το τελευταίο αυτό κριτήριο στο μυαλό μας, επειδή εξηγεί το γιατί οι εκπαιδευτικοί, κάποιες φορές τουλάχιστον, δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν διγλωσσικοί μαθητές στην τάξη (στην περίπτωση παιδιών από πολιτισμικά μεικτές οικογένειες). Στη βάση αυτού του κριτηρίου, το ποια γλώσσα θεωρεί το διγλωσσικό ως μητρική του δεν ταυτίζεται οπωσδήποτε με το ποια μητρική γλώσσα του ακούθουν οι άλλοι. Η απόσταση, ανάμεσα σε εσωτερική και εξω-

τερική κατάσταση σε σχέση με τη μητρική γλώσσα, μπορεί να πάρει διαστάσεις, όταν π.χ. συνδυάζεται με κάποια πολιτικά προνόμια (Stoelting-Richert 1997).

Στην αρχή της ενότητας αυτής (ήδη στον τίτλο) ονομάσαμε τη μητρική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα. Εδώ θα μετασχημάτισουμε την προσοχή μας από την έννοια μητρική γλώσσα στην έννοια πρώτη γλώσσα. Αυτό παραπέμπει σε δύο προσεγγίσεις: στις γλώσσες ως χρονική ακολουθία και στις γλώσσες ως σχέση (Δραγώνα κ.ά. 2001), επειδή στη ζωή του δίγλωσσου ατόμου οι γλώσσες κατακτώνται / μαθαίνονται είτε σε ακολουθία είτε συγχρονικά (Τριάρχη-Κεραμπί 2000). Έτσι, πρώτη ονομάζουμε τη γλώσσα που κατακτά αρχικά το δίγλωσσο άτομο και δεύτερη αυτή που ακολουθεί. Δύο στοιχεία χαρακτηρίζουν την πρώτη γλώσσα σε σχέση με τη δίγλωσσα: (α) μια πρώτη γλώσσα είναι δυνατό να υποχωρήσει σε δεύτερη θέση, π.χ. λόγω αλλαγής τόπου διαμονής της οικογένειας ή ως αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για μετανάστες μαθητές που στοχεύει στο πέρασμα από την αρχική γλώσσα (τη μεταναστευτική) στη γλώσσα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, (β) η πρώτη γλώσσα δεν είναι αναγκαστικά μία. Αν ένα άτομο, από την αρχή της ζωής του, επικοινωνεί σε δύο γλώσσες, τότε μπορούμε να μιλήσουμε για δύο μητρικές γλώσσες. Σε πολλές πολιτισμικά μεικτές οικογένειες π.χ. οι γονείς αποφασίζουν να μιλήσουν ο καθένας στη γλώσσα του στο παιδί τους, με αποτέλεσμα το παιδί από την αρχή να αναπτύξει και τις δύο γλώσσες. Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση της Swain (1972), η οποία, ερευνώντας τη δίγλωσσα τρέχοντων παιδιών, χρησιμοποίησε τον όρο «διγλωσσία ως πρώτη γλώσσα» (bilingualism as a first language).

Η ανάπτυξη διγλωσσίας ως χρονική ακολουθία ανάπτυξης / κατάκτησης / εκμάθησης γλωσσών σχετίζεται με το θέμα της ηλικίας, επειδή η ηλικία συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσουμε τις γλώσσες μας. Ένα μικρό παιδί κατακτά τη γλώσσα διαφορετικά από ένα μεγαλύτερο παιδί ή από έναν ενήλικα. Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο περισσότερο η γλώσσα είναι βαθιά εμπεδωμένη σε δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται το παιδί και έτσι κατακτάται έμμεσα. Να τονίσουμε εδώ ότι την κατάκτηση μιας γλώσσας τη συνδέουμε αποκλειστικά με την επικοινωνία / χρήση της γλώσσας και κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, με τις μικρές ηλικίες. Την εκμάθηση μιας γλώσσας, τη συνδέουμε με μεγαλύτερες ηλικίες και κυρίως με οργανωμένη διδασκαλία. Βρίσκει, η κατάκτηση της γλώσσας γίνεται έμμεσα, χωρίς εστίαση στην ίδια τη γλώσσα, ενώ η εκμάθησή της γίνεται άμεσα, με συνειδητή εστίαση στη γλώσσα, δηλαδή στους κανόνες της. Η εμπειρία της πρώτης γλώσσας που απέκτησαν βοηθά τα μεγαλύτερα παιδιά και τους ενήλικες στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, επειδή η σύγκριση ανάμεσα στις δύο γλώσσες ενισχύει τη συνειδητή εστίαση στη γλώσσα. Αν όμως μετασχημάτισουμε την προσέγγισή μας από τις γλώσσες ως χρονική ακολουθία, στις γλώσσες ως σχέση μέσα στις καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας, τότε την

πρώτη θέση στη ζωή του δίγλωσσου ατόμου καταλαμβάνει εκείνη η γλώσσα που επιτελεί σημαντικές για το άτομο επικοινωνιακές λειτουργίες. Αυτό καθιστά τη γλώσσα πρώτη (δηλαδή πιο σημαντική από τη δεύτερη) και όχι η σειρά με την οποία κατακτήθηκε.

12. Δεύτερη γλώσσα

Στα πλαίσια της χρονικής ακολουθίας, δεύτερη γλώσσα θεωρούμε αυτή που κατακτάει δεύτερη στη σειρά. Μια σειρά που είναι επισφαλής, αφού δεν προλέγει τίποτα για το μέλλον των γλωσσών. Στα πλαίσια της σχέσης των γλωσσών, δεύτερη είναι η γλώσσα που επιτελεί συμπληρωματικές, ως προς την πρώτη γλώσσα, λειτουργίες. Και εδώ μπορεί να πρόκειται για μια επισφαλή ισορροπία, αφού σε βάθος χρόνου αυτή η σχέση μπορεί να αντιστραφεί ή να αντικατασταθεί από άλλη.

Το βασικό κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας είναι ότι και οι δύο κατακτώνται μέσα στη χρήση και επειδή συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται, αποτελούν αναπόσπαστα μέρη του γλωσσικού ρεπερτορίου του δίγλωσσου ατόμου. Η χρήση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια συγκεκριμένων χώρων χρήσης της γλώσσας μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτές οι γλώσσες πρώτα κατακτώνται (π.χ. στην οικογένεια) και μετά μαθαίνονται (π.χ. στο σχολείο). Βέβαια, η σειρά κατάκτησης / μάθησης δεν διατηρείται πάντα, αφού πολλά παιδιά που έρχονται αλλόγλωσσα (δηλαδή γνωρίζοντας μόνο την πρώτη τους γλώσσα) στο σχολείο (π.χ. στο νηπιαγωγείο) πρώτα αρχίζουν να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα (επειδή αυτή διδάσκεται) και μετά την κατακτούν (επειδή «ξουν» μέσα στο νηπιαγωγείο με άλλα νήπια).

13. Ξένη γλώσσα

Σε αντίθεση με την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, η ξένη γλώσσα δεν αποτελεί μέρος της καθημερινής επικοινωνίας του δίγλωσσου ατόμου, δεν υπάρχει δηλαδή ένας χώρος χρήσης της γλώσσας που να απαιτεί τη χρήση της. Η ξένη γλώσσα δεν κατακτάται, διδάσκεται για μελλοντική χρήση. Η ξένη γλώσσα «υπόσχεται» μελλοντική διγλωσσία. Δεν είναι τυχαίο ότι ως ξένες γλώσσες προτιμούνται αυτές που μπορούν να «δώσουν» μια ισχυρή υπόσχεση για μελλοντική διγλωσσία. Η διδασκαλία των «μεγάλων», «διεθνών» γλωσσών, π.χ. η εξάπλωση της Αγγλικής ως προτιμώμενης ξένης γλώσσας, βασίζεται, συν τοις άλλοις, σ' αυτήν την ισχυρή υπόσχεση μελλοντικής διγλωσσίας: μαθαίνω την Αγγλική, παρόλο που δεν τη χρειάζομαι στην καθημερινότητά μου, επειδή έχω την πεποίθηση ότι θα χρειαστεί να

τη χρησιμοποίησή του στο μέλλον. Επειδή η ξένη γλώσσα δεν χρησιμοποιείται, προηγείται η διδασκαλία της και η άμεση εστίαση στη γλώσσα καθυστέρει, ενώ είναι δυνατό να ακολουθήσει η κατάρτησή της. Η ορθότητα στη χρήση της ξένης γλώσσας δεν ελέγχεται καθημερινά από διάφορους κοινωνικά οριοθετημένους χώρους χρήσης της γλώσσας, αλλά αποκλειστικά μέσα από οργανωμένα τσπ σε χώρους διδασκαλίας.

Αν τοποθετήσουμε τις γλώσσες σ' έναν οριζόντιο άξονα, θα παρατηρήσουμε ότι η πρώτη (T_1) και η ξένη γλώσσα καταλαμβάνουν τα δύο άκρα. Στο ένα άκρο, η διδασκαλία της T_1 στο σχολείο, ως ξεχωριστού αντικειμένου, αρχίζει, αφού έχει προηγηθεί η κατάρτησή της μέσα στην οικογένεια. Στο άλλο άκρο, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ως ξεχωριστού αντικειμένου στο σχολείο ή στο φροντιστήριο, οργανώνεται ανεξάρτητα από συνθήκες κατάρτησης. Η κατάρτησή της γλώσσας, στην περίπτωση μιας ξένης γλώσσας, ούτε έχει προηγηθεί ούτε είναι σίγουρο ότι θα προκύψει στο μέλλον. Επειδή μας ενδιαφέρει η νηπιακή ηλικία, είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ ότι ο παράγοντας ηλικία συνδέεται άμεσα με τον τρόπο κατάρτησης / εκμάθησης της γλώσσας / των γλωσσών. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ένα μικρό παιδί καταντά τη γλώσσα διαφορετικά από έναν ενήλικα. Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο περισσότερο η γλώσσα είναι βαθιά εμπεδωμένη σε επικοινωνιακές δραστηριότητες με τους γονείς, τ' αδελφάκια ή άλλους ενήλικες που φροντίζουν το παιδί, και κατ' αυτό τον τρόπο κατακτάται έμμεσα. Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες έχουν ήδη γλωσσικές εμπειρίες, τις οποίες ενεργοποιούν και αξιοποιούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Τα πολύ μικρά παιδιά κατ' αρχήν δεν μαθαίνουν, κατακτούν τη γλώσσα, ενώ αργότερα τη μαθαίνουν συστηματικά. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά βρίσκονται σε μια προνομιακή συνθήκη κατάρτησης / μάθησης: οι δραστηριότητες είναι έτσι οργανωμένες, που τα παιδιά κατακτούν την όποια γνώση, άρα και τη γλώσσα, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες και συγχρόνως τη μαθαίνουν, επειδή οι νηπιαγωγοί, συνειδητά, τα οδηγούν στην ανάπτυξη της γλώσσας του νηπιαγωγείου.

14. Γλώσσα και διγλωσσία

Τι είναι η διγλωσσία, την οποία «βλέπουμε» μέσα από τις άλλες γλώσσες των νηπίων και των μαθητών μας; Πώς και γιατί προκύπτει, πώς αναπτύσσεται, αλλά και γιατί συχνά συρρικνώνεται η διγλωσσία;

Η διγλωσσία προκύπτει όταν μεμονωμένοι άνθρωποι και ολόκληρες ομάδες που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή και πρέπει να βρουν τρόπους επικοινωνίας. Τότε κάποιοι μαθαίνουν τη γλώσσα των «άλλων», γίνονται διγλωσσοί και λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα σε μονόγλωσσους αν-

θρώπων και στις μονόγλωσσες ομάδες από τις οποίες προέρχονται. Η διγλωσσία είναι ένα «ορατό» αποτέλεσμα της γλωσσικής επαφής, η οποία με τη σειρά της αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην εξέλιξη των γλωσσών. Ερχόμενες σε επαφή οι γλώσσες αλληλεπιδρούνται, δανειζόντας και δανειζόμενες γλωσσικά στοιχεία. Δάνεια, αντιδάνεια, μεταφορά γλωσσικών και εννοιολογικών στοιχείων, εναλλαγή κωδικών, όλα προκύπτουν από τη γλωσσική επαφή και υλοποιούνται από τους ανθρώπους που επικοινωνούν μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι η επαφή των γλωσσών και η διγλωσσία που αναπτύσσεται δεν γίνονται στο κενό αλλά μέσω υποκειμένων, στην καθημερινή επικοινωνία. Βέβαια, αυτό δεν γίνεται πάντα αρμονικά και χωρίς αντιστάσεις, ούτε συμμετρικά.

Ο μετανάστες που έρχεται στη χώρα υποδοχής και προσπαθεί να μάθει την καινούργια γλώσσα, γίνεται διγλωσσοί για γλωσσική επαφή ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα του με πολλούς τρόπους. Αυτό που ήδη γνωρίζει, δηλαδή η πρώτη του γλώσσα, δ' αποτελεί τη βάση για να μάθει τη νέα γλώσσα. Τα κενά στην κατανόηση της νέας γλώσσας συμπληρώνονται με γνωστά στοιχεία από την πρώτη γλώσσα (π.χ. η κατανόηση κάποιου όρου, η δημιουργία πληθυντικού αριθμού ή η κατανόηση ενός παρελθόντα χρόνου κ.λπ.). Συγχρόνως, η νέα γλώσσα, παρόλο που του και γι' αυτό ανίσχυρη, θα εισχωρήσει στην πρώτη γλώσσα, έτσι ώστε ο ομιλητής, μιλώντας την πρώτη του γλώσσα, να χρησιμοποιεί στοιχεία (π.χ. λέξεις) από την καινούργια του γλώσσα. Σε συνθήκες μετανάστευσης και μακροχρόνιας συνύπαρξης ατόμων και ομάδων με διαφορετικές γλώσσες, η γλωσσική επαφή έχει συνέπειες για όλες τις εμπλεκόμενες γλώσσες, παρόλο που τα αποτελέσματά της γίνονται καταρχήν ορατά σε σχέση με την ασθενέστερη γλώσσα. Όπως αναφέραμε ήδη, η γλωσσική επαφή δεν γίνεται πάντα αρμονικά ούτε συμμετρικά για τις εμπλεκόμενες γλώσσες. Ο όρος «γλωσσική επαφή» στη βιβλιογραφία παρατίθεται συνήθως ως ζεύγος με τον όρο «γλωσσική σύγκρουση» (Nelde 1991), ενώ χαρακτηριστική είναι η αναφορά και στο ζεύγος «ισχυρές / ασθενείς γλώσσες» (Χριστίδης 1999).

Σε καταστάσεις μετανάστευσης και μακροχρόνιας συνύπαρξης γλωσσών με διαφορετικό κοινωνικό κύρος, η ασθενέστερη γλώσσα δέχεται πιέσεις από την ισχυρότερη και αυτό είναι ένα στοιχείο γλωσσικής επαφής που προβάλει άμεσα. Μακροχρόνια, όμως, και η ισχυρή γλώσσα επηρεάζεται από την κοινωνικά ασθενέστερη. Με πιο αργούς ρυθμούς, αλλά συστηματικά, η μακροχρόνια επαφή εμπλουτίζει την ισχυρή γλώσσα με δανεισμούς από την πιο ασθενή γλώσσα, αλλά και την καθιστά «ακαρούσα» ακόμα και όταν δεν μιλιέται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο τόμος της γαστρονομίας, όπου εδέσματα, καταστήματα ειδών προδόντων και εστιατόρια συχνά φέρουν ονομασίες που προέρχονται από την ασθενέστερη, μειονοτική γλώσσα και εξοικειώνουν το μονόγλωσσο μέλος της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας με «εξωτικές» λέξεις / γεύσεις. Επιπλέον, η

μακροχρόνια συνύπαρξη επιφέρει και τη δημιουργία οικογενειών πολιτισμικά μεικτών. Ο Winters-Oble (2003) αναφέρει παράδειγματικά για τη Γερμανία ότι στις πολιτισμικά μεικτές οικογένειες ο σύντροφος που είναι φυσικός ομιλητής της κυρίαρχης γλώσσας είναι συγχρόνως και ένας «εν δυνάμει» ομιλητής της ασθενέστερης γλώσσας.

Στην πορεία της εξέλιξης της η Ελληνική βρέθηκε σε μακροχρόνια γλωσσική επαφή με σειρά άλλων γλωσσών και μπορούμε να διαπιστώσουμε τον εμπλουτισμό της μέσα από ενσωματωμένα δάνεια και αντιδάνεια. Αντίστροφα, μπορούμε επίσης να διαπιστώσουμε τον εμπλουτισμό των άλλων γλωσσών που είχαν μακροχρόνια άμεση ή έμμεση επαφή με την Ελληνική μέσα από τα ελληνικά δάνεια προς αυτές (Corson 1997).

Σ' αυτή τη φάση, η Ελληνική είναι η ισχυρή γλώσσα σε μια χώρα (την Ελλάδα) υποδοχής μεταναστών. Αυτή η συνθήκη προδικάζει ένα σταδιακό επηρεασμό εκατέρωθεν. Βέβαια, όπως και στις κλασικές μεταναστευτικές χώρες, ο επηρεασμός της Ελληνικής από τις γλώσσες των μεταναστών αναμένεται να γίνει με πιο αργούς ρυθμούς απ' ό,τι το αντίστροφο. Είναι όμως σημαντικό να γνωρίζουμε ότι ακόμα και να μη μάθουμε ποτέ τις γλώσσες των νηπίων ή των μαθητών μας, αυτές «θα έρθουν» σε μας μέσω της Ελληνικής και ότι τα παιδιά αυτά δεν μιλούν απλά μια άλλη γλώσσα, αλλά είναι αυτά ακριβώς που θα υλοποιήσουν τη γλωσσική επαφή και ώσμωση. Κάθε φορά που ένα νήπιο ή ένα μεγαλύτερο παιδί «καννακατεύει» τις γλώσσες του και ο/η εκπαιδευτικός διαπιστώνει ένα λάθος στην παραγωγή λόγου στα ελληνικά, έχει ήδη συντελεστεί μια σύγκλιση των εμπλεκόμενων γλωσσών.

Ίσως κάποιος θέσει εδώ το ερώτημα κατά πόσο «κινδυνεύει» μια γλώσσα στα πλαίσια της γλωσσικής επαφής. Για «κείνο λόγο» θα μιλήσουν όσοι αντιπαραθέτουν στην επαφή των γλωσσών την «ενιαία» και «καθαρή» γλώσσα. Όμως, η όποια καθάρση σημαίνει απομόνωση της γλώσσας και ουσιαστικά συντελεί στη συρρίκνωση της αντί να βοηθά στη διατήρησή της. Οι ζωντανές γλώσσες καλύπτουν τις ανάγκες τους για πληρέστερη επικοινωνία μέσα από δάνεια και αντιδάνεια. Η αντίληψη περί «καθαρότητας» των γλωσσών θεωρεί αρνητικό φαινόμενο τη σύγκλιση γλωσσών, την ανάμειξη αρχικά ξένων μεταξύ τους στοιχείων και έρρεται τελικά ένα από τα πιο βασικά γνωρίσματα μίας ζωντανής γλώσσας, την ικανότητά της να αφομοιώνει στοιχεία από άλλες γλώσσες (Αξές 1999).

15. Ατομική διγλωσσία και διγλωσσία στην κοινωνία

Η διγλωσσία αφορά τόσο το άτομο όσο και τις κοινωνικές ομάδες και μπορεί να αναλυθεί σε αυτά τα δύο επίπεδα. Θεωρούμε μάλιστα ότι η ατομική και η κοινωνική

ανάπτυξη της διγλωσσίας αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία, με τρόπο που συχνά είναι δύσκολο να διαχωρίσουμε το κοινωνικό στοιχείο από το ατομικό χαρακτηριστικό (Romaine 1995). Ο τρόπος που αναπτύσσεται η διγλωσσία ή το κοινωνικό επίπεδο (π.χ. αν πρόκειται για γλώσσες που χαίρουν κοινωνικού κύρους ή αν πρόκειται για μειονοτικές γλώσσες, αν υπάρχει αρμονική συνύπαρξη ή σύγκρουση ανάμεσα στις εμπλεκόμενες γλώσσες κ.ά.) επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τα διγλωσσία άτομα τη διγλωσσία τους, αλλά και το είδος της διγλωσσίας που αναπτύσσεται, παρόλο που στην ανάπτυξη της διγλωσσίας καθιστικής μπορούμε να αναμονώσουμε συγκεκριμένους συστημικούς κανόνες.

Θα προσέξουμε εδώ το ζήτημα της διγλωσσίας στο κοινωνικό πλαίσιο, γιατί αυτό μας βοηθά ιδιαίτερα να κατανοήσουμε και την ανάπτυξη της ατομικής διγλωσσίας.

16. Η διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο: Η έννοια του χώρου χρήσης της γλώσσας (domain)

Η έννοια του χώρου ή πεδίου χρήσης της γλώσσας (domain) χρησιμοποιήθηκε από τον Fishman (1965) για να προσδιορίσει, με όσο μεγαλύτερη ακριβεία γινόταν, το ποιος, πότε, πού μιλούσε ποια γλώσσα σε ποιον. Μέσα απ' αυτόν τον κλασικό ορισμό κατανοούμε ότι η χρήση μιας γλώσσας δεν γίνεται στο κενό και ότι ο χώρος χρήσης της γλώσσας μπορεί να προσδιοριστεί τόσο ως γεωγραφικός χώρος (π.χ. συγκεκριμένο σχολείο, τάξη) όσο και ως συγκεκριμένη επικοινωνιακή σχέση (π.χ. ο Έλληνας εκπαιδευτικός μιλά στο διγλωσσο μαθητή) αλλά και ως συγκεκριμένο αντικείμενο επικοινωνίας (μια συγκεκριμένη δραστηριότητα που γίνεται για μια συγκεκριμένη αιτία μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή). Η τοποθέτηση της διγλωσσίας μέσα στο πλαίσιο ενός χώρου χρήσης μάς βοηθάει επίσης να κατανοήσουμε ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικό φαινόμενο, αλλά διέπεται και από ισχυρούς κοινωνικούς περιορισμούς. Ουσιαστικά, η διγλωσσία αναπτύσσεται επειδή υπάρχουν χώροι χρήσης της γλώσσας που δεν εξωηρητούνται από μια γλώσσα, αλλά απαιτούν τη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας. Σε μερικούς χώρους χρήσης, όπως το σχολείο (και μάλιστα όσο ανεβαίνουμε τις βαθμίδες αυτό γίνεται έντονα αντιληπτό), οι κανόνες γλωσσικής χρήσης είναι ξεκάθαρα οριοθετημένοι, ενώ η πασι εφάρμογή τους ελέγχεται σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσω τυποποιημένων δοκιμασιών (π.χ. γραπτές ή προφορικές εξετάσεις). Σε άλλους χώρους χρήσης της γλώσσας (π.χ. στην οικογένεια) μπορεί να υπάρχει μεγαλύτερη ανοχή απέναντι στη γλωσσική χρήση. Έτσι, η οικογένεια μπορεί να φέρει τα νεότερα μέλη της να χρησιμοποιούν και άλλη γλώσσα στο σπίτι (π.χ. τη γλώσσα του ευρύτερου περιβάλλοντος), εκτός από αυτή που χρη-

σιμποποιούν οι μεγαλύτεροι (τέχ^η μια μειονοτική γλώσσα). Επιπλέον, άλλοι χώροι, όπως αυτός της εργασίας, του ελεύθερου χρόνου ή των θρησκευτικών τελετουργιών, εγείρουν άλλες απαιτήσεις στους χρήστες.

Αν παντού στον κοινωνικό ιστό, εκεί όπου κινούνται οι άνθρωποι συναναστρέφόμενοι ο ένας τον άλλον, συναρπάζόμενοι, εκπαιδευόμενοι τους νεότερους ή εκπαιδευόμενοι οι ίδιοι, αρκούμε τη χρήση μίας μόνο γλώσσας, τότε δεν θα υπήρχε λόγος ανάπτυξης και διατήρησης της διγλωσσίας. Κατ' αναλογία, εκεί όπου εκλείβουν χώροι, οι οποίοι θα μπορούσαν να απαιτήσουν τη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας, ή εκεί όπου συγκεκριμένοι χώροι (π.χ. μια μεταναστευτική οικογένεια) προσδεδειγμένα αδυνατούν να εγείρουν ανάλογες απαιτήσεις, τότε η αρχική δεύτερη γλώσσα γίνεται πρώτη στις προτιμήσεις των αμιγών, πιέζει την αρχική γλώσσα στα περιθώρια της χρήσης ή την ακυρώνει τελείως, μέχρι που σταδιακά συντελείται γλωσσική μετατόπιση ή μεταστροφή (language shift). Συνοπτικά: η διατήρηση και διεύρυνση χώρων χρήσης γλώσσας που απαιτούν τη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας προωθεί τη διατήρηση και ανάπτυξη διγλωσσίας, ενώ η συρρίκνωση χώρων χρήσης που μέχρι πρότινος απαιτούσαν τη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας προωθεί την ανάπτυξη μίας νέας μονογλωσσίας μέσα από τη διαδικασία της γλωσσικής μετατόπισης. Οι μετανάστες γονείς γνωρίζουν πολύ καλά ότι η οικογένεια δεν αρκεί για τη διατήρηση της αρχικής γλώσσας, γι' αυτό σε πολλές περιπτώσεις παρατηρούμε τη δημιουργία αθλητικών και άλλων σωματείων που σκοπό έχουν να λειτουργήσουν ως συμπληρωματικοί προς τη μεταναστευτική οικογένεια χώροι χρήσης αλλά και ως αντίβαρο στους πολυπληθείς και εύρωστους χώρους χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Ελλήνων της διασποράς και των συλλόγων που ιδρύουν. Η δραστηριοποίηση των ομογενών στις διάφορες κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών (π.χ. ΗΠΑ, Αυστραλία, Γερμανία) να δημιουργήσουν κοινότητες, σχολεία, εκκλησίες, ποδοσφαιρικές ομάδες, εθνοτοπικούς συλλόγους, αποσκοπεί στο να διεργάζονται τους χώρους όπου απαιτείται η χρήση της Ελληνικής, έτσι ώστε οι ίδιοι και τα παιδιά τους να έρχονται σ' επαφή με τη γλώσσα.

Η ιστορία της μετανάστευσης έχει πολλά παραδείγματα γλωσσικής συρρίκνωσης και γλωσσικής μετατόπισης που συναρτώνται προς τη συρρίκνωση των χώρων όπου απoκτείται η χρήση μίας δεύτερης γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η ίδια μεταναστευτική ιστορία μάς δείχνει ότι η γλωσσική μετατόπιση δεν είναι μονόδρομος. Στην κατεξοχήν χώρα υποδοχής μεταναστών, στις ΗΠΑ, οι μεταναστευτικές και μειονοτικές γλώσσες φαίνεται να ανθίστανται στην παντοδυναμία της Αγγλικής και έχουμε πολλά παραδείγματα διγλωσσών ομιλητών που κατάφεραν να προσθέσουν την Αγγλική στην πρώτη τους γλώσσα, αντί να αντικαταστήσουν την πρώτη γλώσσα τους με την Αγγλική. Για να γίνει αυτό χρειάζεται στηρίξη και η στηρίξη αυτή πρέπει να αναζητηθεί στα πλαίσια συγκεκριμένων χώρων

γλωσσικής χρήσης: είτε η οικογένεια, είτε το σχολείο, είτε άλλοι κοινωνικοί θεσμοί (π.χ. κοινοτικά σωματεία και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου), είτε ο εργασιακός χώρος λειτουργήσαν με πειστικότητα ως χώροι όπου η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας θεωρήθηκε απαραίτητη. Από την Ευρώπη χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των μεγάλων πόλεων της Γερμανίας, και ιδιαίτερα του Αμβούργου, όπου κατάγονται περισσότερες από 100 γλώσσες να συνυπάρχουν σε καθημερινή χρήση με τη Γερμανική. Σύμφωνα με τις έρευνες της Gogolin (1999) και των συνεργατών της (Gogolin & Nauck 2000), το γεγονός ότι στο Αμβούργο έχουμε δεύτερη και τρίτη γενιά μεταναστών, άρα ανθρώπους που γεννήθηκαν στη Γερμανία και πρωτοπήγαν σχολείο στη Γερμανία, σημαίνει ότι οι μεταναστευτικές γλώσσες αποδεικνύονται πολύ πιο ανθεκτικές από όσο αναμενόταν. Η Gogolin (2004) αναφέρεται συγκεκριμένα στην περίπτωση της Τουρκικής, την οποία κατατάσσει ως δεύτερη γλώσσα μετά στη Γερμανική στο Αμβούργο σε σύνολο 100 γλωσσών, και επισημαίνει τη «διεξόδυση» της Τουρκικής στη Γερμανική και συγκεκριμένα στη γλώσσα των νέων. Αν συμβαίνει αυτό, τότε έχουμε όχι μόνο επιβίωση της μεταναστευτικής γλώσσας στα πλαίσια μεταναστευτικών χώρων χρήσης της αλλά και εξάπλωση της σε χώρους μη μεταναστευτικούς, δηλαδή διεύρυνση των χώρων χρήσης της.

17. Η διγλωσσία ως ατομικό χαρακτηριστικό: Ατομική διγλωσσία

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο, στην ανέπτυξη της διγλωσσίας καθυπέρ μπορούμε να απομονώσουμε συγκεκριμένους συστημικούς κανόνες. Στη θεωρία έχουν αναπτυχθεί διάφορες τυποποιήσεις που μας βοηθούν να παραστατικοποιήσουμε την εξελικτική πορεία της διγλωσσίας σε σχέση με μια πειρά παραγόντων. Ο Παπαπαύλου (1997), η Τριάρχη-Heppner (2000), ο Baker (2003) παρουσιάζουν, με διαφορετική οργάνωση ο καθένας, τα εξελικτικά στάδια αλλά και το είδος της διγλωσσίας. Παραδειγματικά, αναφέρουμε ότι ο Παπαπαύλου αναφέρεται σε έξι ψυχολinguιστικές / κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις, στη βάση των οποίων θεωρεί ότι κατηγοριοποιούνται τα είδη διγλωσσίας. Έτσι:

- Σε σχέση με τη γλωσσική ικανότητα, έχουμε ισορροπημένη (balanced) ή κυρίαρχη (dominant) διγλωσσία.
- Σε σχέση με τη γνωστική οργάνωση των δύο γλωσσών, έχουμε σύνθετη (compound) ή συντονισμένη (coordinate) διγλωσσία.
- Σε σχέση με την ηλικία, έχουμε παιδική (childhood) ή εφηβική (adolescent) διγλωσσία ή διγλωσσία ενηλίκων (adult). Εδώ πρέπει να προσθέσουμε ότι στην παιδική διγλωσσία η βασική διαφοροποίηση αφορά την ταυτόχρονη (simultaneous) ή διαδοχική (consecutive) απόκτηση γλωσσών.

- Σε σχέση με την παρουσία της κοινότητας της δεύτερης γλώσσας, έχουμε ενδογενή (endogenous) ή εξωγενή (exogenous) διγλωσσία.
- Σε σχέση με το σχετικό κοινωνικοπολιτισμικό γόητρο των γλωσσών, έχουμε προσθετική (additive) ή αφαιρετική (subtractive) διγλωσσία.
- Σε σχέση με την πολιτισμική ομάδα αναφοράς και την πολιτισμική ταυτότητα έχουμε δυαλιστική (bicultural) ή πολιτισμικά προσαρμοσμένη διγλωσσία προς την πρώτη (monocultural) ή τη δεύτερη (acculturated) γλώσσα (Παπαπαύλου 1997: 38).

Απ' όλους τους πιο πάνω συσχετισμούς που αναφέρονται σε προϋποθέσεις και σε αποτελέσματα, θα ασχοληθούμε επιλεκτικά με δύο ζεύγη εννοιών: (α) με το ζεύγος ταυτόχρονη / διαδοχική διγλωσσία, και (β) με το ζεύγος προσθετική / αφαιρετική διγλωσσία. Η επιλογή αυτή γίνεται για τους εξής λόγους: στο πρώτο ζεύγος, λόγω ηλικίας, είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε ποια εμπειρία (δι)γλωσσικής κατάκτησης φέρνει το νήπιο στο νηπιαγωγείο. Στο δεύτερο ζεύγος είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε πώς μπορεί να εξελιχθεί η διγλωσσία του νηπίου λόγω και της δικής μας παρέμβασης. Με άλλα λόγια, οι έννοιες ταυτόχρονη / διαδοχική διγλωσσία αναφέρονται σε προϋποθέσεις που φέρνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, ενώ οι έννοιες προσθετική / αφαιρετική διγλωσσία αναφέρονται στα αποτελέσματα (ηθελημένα ή μη) της δικής μας παρέμβασης.

17.1 Ταυτόχρονη / διαδοχική διγλωσσία

Η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία αφορά τα πολύ μικρά παιδιά που προέρχονται συνήθως από γλωσσικά μεικτές οικογένειες. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση όπου οι γονείς αποφασίζουν να μιλήν εξ αρχής ο καθένας τη γλώσσα του στο παιδί. Σ' αυτό το στάδιο δεν έχουμε συστηματική διδασκαλία και η ανάπτυξη των δύο γλωσσών έχει, τουλάχιστον από μία άποψη, το χαρακτήρα της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Αυτό προφανώς εννυεί και η Swain (1972) όταν αναφέρεται στη «διγλωσσία ως πρώτη γλώσσα» για δίγλωσσα παιδιά μικρότερα των 3 ετών. Επίσης, δεν έχει νόημα να μιλάμε για πρώτη ή δεύτερη γλώσσα στην ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία. Η διαφοροποίηση αυτή θα προκύψει αργότερα και αφορά την ποιότητα σχέσης των γλωσσών, ανάλογα με τις επικοινωνιακές λειτουργίες που αυτές εξυπηρετούν.

Ο McLaughlin (1978) τοποθετεί το ηλικιακό όριο στα 3 έτη: δίγλωσσα παιδιά που κατακτούν τις γλώσσες τους μέχρι αυτή την ηλικία, θεωρούνται ότι αναπτύσσουν ταυτόχρονη διγλωσσία. Αντίθετα, δίγλωσσα παιδιά που κατακτούν τη δεύτερη γλώσσα μετά την ηλικία των 3 χρόνων θεωρούνται ότι αναπτύσσουν τη διγλωσσία τους κατακτώντας διαδοχικά τις γλώσσες τους.

Η παρατήρηση της ανάπτυξης της ταυτόχρονης παιδικής ηλικίας αποτέλεσε από πολύ νωρίς ένα συναρπαστικό πεδίο έρευνας. Κλασικές είναι οι μελέτες περίπωσης του Rohjat (1913) και του Leopold (1970). Ο Rohjat είναι αυτός που επισήμανε την αρχή «ένα πρόσωπο, μία γλώσσα», προτρέποντας τους γονείς να την ακολουθήσουν πιστά, αν θέλουν με αποτελεσματικότητα να αναθρέψουν το παιδί τους διγλωσσικά. Εντυπωσιακά μακρόχρονη (1939-1949) και λεπτομερής στην καταγραφή στοιχείων είναι και η μελέτη του Leopold, ο οποίος, σ' ένα μνημειώδες τετράτομο έργο, κατέγραψε τη (δι)γλωσσική ανάπτυξη της κόρης του. Οι δύο αυτοί ερευνητές έθεσαν την ανάπτυξη της απομνημύσεως στο «μικροσκοπείο», παρακολουθώντας τόσο την ξεχωριστή εξέλιξη των δύο γλωσσών όσο και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Π.χ. ο Leopold παρατήρησε ότι αρχικά η κόρη του αναμείγνυε τις γλώσσες, για να τις ξεχωρίσει σιγά σιγά στη συνέχεια και να αναπαράξει, τέλος, συνείδηση της διγλωσσίας της.

Ένα ερώτημα που τέθηκε σχετικά με την ανάπτυξη της ταυτόχρονης παιδικής διγλωσσίας ήταν το κατά πόσον τα δίγλωσσα παιδιά καθυστερούσαν στη γλωσσική τους ανάπτυξη, λόγω της διγλωσσίας τους. Αυτό το ερώτημα έχει απαντηθεί ήδη από τη δεκαετία του 1980: ο Grosjean (1982), συνοψίζοντας τα μέχρι τότε ερευνητικά πορίσματα, καταλήγει ότι η ταυτόχρονη ανάπτυξη διγλωσσίας στην πολύ μικρή ηλικία δεν επιφέρει καθυστέρηση στην ανάπτυξη των γλωσσών του δίγλωσσου παιδιού σε σύγκριση με την αντίστοιχη γλωσσική ανάπτυξη ενός μονόγλωσσου παιδιού. Όπως επισημαίνει ο Grosjean, οι μελέτες αυτές δεν συμπεριφέρον απόλυτα στο αν τα πολύ μικρά δίγλωσσα παιδιά, στην αρχή της (δι)γλωσσικής τους ανάπτυξης, αναπτύσσουν αναγκαστικά μια μεικτή γλώσσα, για να ξεχωρίσουν τις γλώσσες αργότερα. Σήμερα γνωρίζουμε ότι ένα βασικό πλεονέκτημα της διγλωσσίας είναι ακριβώς η ελαφύ με δύο γλωσσικά συστήματα. Η επαφή με δύο γλωσσικά συστήματα σε τόσο πρώιμη ηλικία ωθεί τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν κορίτερα από τους ομηλικούς τους ότι το ίδιο πράγμα στον κόσμο γύρω μας μπορεί να έχει περισσότερες από μία ονομασίες, χωρίς να επηρεάζεται στην ουσία του. Πιο συγκεκριμένα: η πρακτική των δίγλωσσων παιδιών να χρησιμοποιούν για το ίδιο πράγμα (έννοια) διαφορετικές λέξεις από τις διαφορετικές γλώσσες τους, ανάλογα με την περίπτωση, τα βοηθά να αναπτύξουν συνείδηση των γλωσσών τους. Η γλωσσική συνειδητοποίηση από την πλευρά της βοηθά τη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και τη γνωστική ανάπτυξη (επειδή δημιουργούνται συγκριτικά εννοιολογικά μεγέθη), αφού τα πολύ μικρά παιδιά, ενώ βρίσκονται σε συνθήκες κατάκτησης γλώσσας, αναπτύσσουν ένα ισχυρό εργαλείο για την εκμάθησή της γλώσσας: τη συνείδηση των μηχανισμών της.

Από την άλλη πλευρά, η διαδοχική παιδική διγλωσσία προϋποθέτει την ανάπτυξη μίας γλώσσας ως βάσης, πάνω στην οποία οικοδομείται η άλλη (δεύτερη) γλώσσα. Άρα, ήδη από την αρχή, η διαδοχική διγλωσσία είναι συνυφασμένη με

το χρονικό προσδιορισμό πρώτης / δεύτερης γλώσσας, ανεξάρτητα από τον ποιοτικό προσδιορισμό που ενδέχεται να διαφοροποιηθεί στο μέλλον.

Σύμφωνα με τη λογική του McLaughlin (1978), που τοποθετεί το ηλικιακό όριο στο αν τα (εν δυνάμει δίγλωσσα) παιδιά, που έρχονται στο νηπιαγωγείο ως νήπια ή προνήπια, δεν είναι ήδη δίγλωσσα, τότε πρόκειται να αναπτύξουν τη διαδοχική διγλωσσία, επειδή στο νηπιαγωγείο θα εισαχθούν στην ελληνική γλώσσα.

Να σημειώσουμε εδώ ότι η αναφορά σε ηλικιακό όριο δεν γίνεται επειδή αυτό θεωρείται ότι ισχύει ως έχει. Στην πραγματικότητα, το ηλικιακό όριο είναι ρευστό και το χρησιμοποιούμε μόνο και μόνο επειδή μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο μονόγλωσσα σε μια άλλη γλώσσα, πρόκειται να γίνουν δίγλωσσα (διαδοχική παιδική διγλωσσία) και με δική μας παρέμβαση. Ενώ παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο και είναι ήδη δίγλωσσα έχουν εμπειρία ταυτόχρονης παιδικής διγλωσσίας. Εδώ τίθεται το θέμα της διαφοροποίησης μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης της γλώσσας. Η εκμάθηση γλώσσας είναι συνυφασμένη με μια γλώσσα-στόχο, στην οποία συνειδητά προσβλέπουμε, με οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και με μηχανισμούς ελέγχου της προόδου στην ανάπτυξη της γλώσσας-στόχου. Η κατάκτηση γλώσσας, από την άλλη πλευρά, είναι συνυφασμένη με επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπου η γλώσσα δεν αποτελεί συνειδητό στόχο, αλλά η ανάπτυξη της προκύπτει καθ' οδόν, ενώ ο έλεγχος δεν εστιάζεται στην πρόοδο της ανάπτυξης της γλώσσας, αλλά στην κοινωνικά ορθή χρήση της στα πλαίσια των διαφόρων χώρων χρήσης.

Ο Krashen (1985), θεωρητικός με μεγάλη επιρροή σε θέματα της διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας, επισημαίνει ότι η άποια επιτυχία του σχολείου σε σχέση με τη δεύτερη γλώσσα, είναι να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές του να προχωρήσουν βαθμιαία από την εκμάθηση στην κατάκτηση της γλώσσας (Δραγώνα κ.ά. 2001).

Ποια είναι η σχέση κατάκτησης / εκμάθησης δεύτερης γλώσσας στο νηπιαγωγείο; Το νηπιαγωγείο είναι ένας οργανωμένος εκπαιδευτικός θεσμός για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η μεγάλη διαφορά του νηπιαγωγείου από τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι ο τρόπος οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που του επιτρέπουν να προσφέρει στα νήπια συνθήκες κατάκτησης μάλλον, παρά εκμάθησης της γλώσσας. Συγκεκριμένα, τα νήπια, για να μάθουν κάτι, πρέπει να εμπλακούν σε δραστηριότητες καθημερινής συνύπαρξης με τα άλλα νήπια και τις/τους ενήλικες νηπιαγωγούς. Έτσι, ένα παιδί που έρχεται δίγλωσσο στο νηπιαγωγείο βρίσκει ένα χώρο χρήσης για τη μία από τις γλώσσες του, ο οποίος προστίθεται σ' αυτόν της οικογένειας. Ένα παιδί που έρχεται στο νηπιαγωγείο αλλόγλωσσο, δηλαδή μονόγλωσσο σε μία άλλη γλώσσα από αυτή του νηπιαγωγείου, εισάγεται σ' ένα νέο χώρο χρήσης, όπου συμμετέχοντας σε δραστηριότητες καθημερινής συνύπαρξης με τα άλλα νήπια και τις/τους ενήλικες νηπιαγωγούς κατοικεί τη δεύτερή του γλώσσα, αναπτύσσει δηλαδή διαδοχική διγλωσσία. Η/ο εκ-

παιδευτικός, όμως, έχει απέναντί του παιδιά που άλλα γνωρίζουν τη γλώσσα στην οποία τους μιλά και άλλα όχι. Είναι λάθος να θεωρήσουμε ότι, επειδή η ζωή στο νηπιαγωγείο είναι οργανωμένη γύρω από συμμετοχικές δραστηριότητες, που καθιστούν το πέρασμα από την εκμάθηση στην κατάκτηση σχετικά εύκολο, αυτό προκύπτει αυτόματα και ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά θα εξελιχθούν σε δίγλωσσα χωρίς οποιαδήποτε δική μας παρέμβαση.

17.2 Πρόσθετη ή αθροιστική διγλωσσία και αφαιρετική διγλωσσία

Όπως αναφέραμε ήδη, ενώ το προηγούμενο ζήτημα της διάκρισης ανάμεσα σε ταυτόχρονη και διαδοχική παιδική διγλωσσία συναρτάται προς τις προϋποθέσεις που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο / νηπιαγωγείο, το ζήτημα της πρόσθετης / αφαιρετικής διγλωσσίας αφορά το στόχο ή/και το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το ζήτημα τίθεται ως εξής: στο σχολείο επαλέγουμε την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών των μαθητών μας ή τη βαθμιαία αντικατάσταση της μίας (συνήθως της πρώτης γλώσσας) από την άλλη (τη γλώσσα του σχολείου);

Πρόσθετη διγλωσσία αναπτύσσεται όταν η δεύτερη γλώσσα δεν ανταγωνίζεται την πρώτη, αλλά προστίθεται σ' αυτή εμπλουτίζοντας έτσι το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου ομιλητή και συμβάλλοντας στη διεύρυνση της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας. Για να επιτευχθεί αυτή η διεύρυνση, προϋπόθεση είναι ότι η πρώτη γλώσσα συνεχίζει να αναπτύσσεται και μετά την εισαγωγή της δεύτερης. Βέβαια, όταν μιλάμε για πρόσθεση, δεν αναφερόμαστε σε άθροισμα ποσοτικών μεγεθών, αλλά σε διεύρυνση των ήδη υπάρχουσών δομών. Το αντίθετο της αθροιστικής διγλωσσίας είναι η αφαιρετική διγλωσσία, όπου η διγλωσσία είναι γέφυρα προς μία νέα μονόγλωσσα και η οποία συνίσταται στη σταδιακή συρρίκνωση της πρώτης γλώσσας και την αντικατάστασή της από τη δεύτερη. Από αυτή την άποψη, η κοινή υποκειμένη γλωσσική ικανότητα συρρικνώνεται επίσης. Αυτή η συρρίκνωση δεν αφορά αποκλειστικά τη γλώσσα με τρόπο που, κάποια στιγμή, η γλωσσική ικανότητα να ταυτιστεί με την ικανότητα σε μία γλώσσα μόνο. Η συρρίκνωση μιας γλώσσας στα πλαίσια της αφαιρετικής διγλωσσίας αφορά πρωτίτως τη γνωστική οργάνωση, συμπαράγοντας έτσι την ακαδημαϊκή εξέλιξη στο σχολείο. Το προφίλ του δίγλωσσου μαθητή με αφαιρετική διγλωσσία είναι το προφίλ ενός μαθητή που έχει πρόβλημα να συμβαδίζει με τους συμμαθητές του σε επίπεδο που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο νηπιαγωγείο: ένα δίγλωσσο παιδί που δυσκολεύεται να ενσωματωθεί πλήρως στην ομάδα του είναι πιθανό να παρουσιάζει αφαιρετική διγλωσσία.

Συνοπτικά, η διεύρυνση γλωσσικών δομών είναι το βασικό συστατικό της προσθετικής / αθροιστικής διγλωσσίας, ενώ η συρρόνισή γλωσσικών δομών είναι το βασικό συστατικό της αφαιρετικής διγλωσσίας.

Είναι βασικό να επισημάνουμε εδώ ότι η διάκριση μεταξύ προσθετικής / αφαιρετικής διγλωσσίας δεν έχει μια καθαρά «γλωσσική» βάση. Πρόκειται για κοινωνικά οροθετημένες πρακτικές, συχνά για ζητά εκφρασμένη γλωσσική πολιτική και πολλές φορές παίρνουν έναν καθαρά ταξικό χαρακτήρα. Είναι επίσης βασικό να αναφέρουμε ότι όλα τα είδη διγλωσσίας εκπαίδευσης στον κόσμο, όπου σημειώνονται υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας, βασίζονται στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών των διγλωσσών μαθητών και όχι αποκλειστικά στη μία. Από την άλλη πλευρά, η μεγάλη πλειονότητα μετανάστων μαθητών σε διάφορες χώρες υποδοχής εμπλέκονται είτε σε μονόγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής είτε σε μεταβατικά διγλωσσα προγράμματα, όπου η πρώτη γλώσσα χρησιμοποιείται ώσπου να μαθευτεί η δεύτερη και να γίνει το πέραςμα σ' αυτή. Με άλλα λόγια, όταν η γλωσσική αφομοίωση είναι ο στόχος του σχολείου, τότε οι διγλωσσοί μαθητές είναι πιθανό να βιώσουν την εμπειρία της αφαιρετικής διγλωσσίας. Ένα πρόγμα πρέπει να προσέξουμε εδώ: μπορεί η αφαιρετική διγλωσσία να προκύπτει για κοινωνικούς λόγους και να εντάσσεται σε μια λογική γλωσσικής αφομοίωσης, αλλά δεν είναι ταυτόσημη με τη γλωσσική μετατόπιση, όπου, σε βάθος χρόνου, μια γλώσσα αντικαθίσταται από μια άλλη. Η αφαιρετική διγλωσσία εκυλλίσσεται στο μικροεπίπεδο της μάθησης, όπου οι διγλωσσοί ομιλητές ατομικά βιώνουν τα μειονεκτήματα της συρρόνισής του γλωσσικού τους ρεπερτορίου και κατ' επέκταση του εννοιολογικού υπόβαθρου που συνδέεται με τις δύο γλώσσες. Τα μειονεκτήματα που προοπτικά είχαν αποδοθεί στη διγλωσσία καθαντά τώρα αποδίδονται στην αφαιρετική διγλωσσία. Πραγματικά, στη θεωρία είχε επικρατήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα ο όρος «ημιγλωσσία» (semilinguism) για να περιγράψει την ελλιπή γνώση των γλωσσών των διγλωσσών ομιλητών, την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για ορθή χρήση της γλώσσας στα πλαίσια των χώρων χρήσης. Π.χ. η αδυναμία διγλωσσών μαθητών να έχουν σχολική επίδοση ανάλογη των μονόγλωσσων συμμαθητών τους χαρακτηρίστηκε «ημιγλωσσία» (Cummins 2000, Baker 2001, Romaine 1985). Ως προς την ανάπτυξη των γλωσσών, ο όρος ημιγλωσσία παραπέμπει στην ελλιπή ανάπτυξη και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Είναι σαν το παιδί να ξεμαθαίνει την πρώτη γλώσσα, χωρίς να μαθαίνει τη δεύτερη. Ως προς τη γνωστική ανάπτυξη, ο όρος ημιγλωσσία κοραπέμπει στη χαμηλή σχολική επίδοση.

Σήμερα, ο όρος αυτός αμφισβητείται έντονα, επειδή δημιουργεί αντί να λύνει προβλήματα κατανόησης της διγλωσσίας. Η βασική κριτική συνοψίζεται ότι δεν είναι ξεκάθαρο ποιος πρέπει να θεωρηθεί ημιγλωσσος και ποιος όχι. Η ασάφεια αυτή δημιουργείται επειδή οι διαφορετικοί χώροι χρήσης, έχοντας

διαφορετικές απαιτήσεις προς τους χρήστες της γλώσσας για το τι θεωρείται επαρκής χρήση της γλώσσας, διαχωρίζουν με το δικό τους τρόπο τη διγλωσσία από την ημιγλωσσία. Πιο συγκεκριμένα: αυτό που σ' ένα χώρο (π.χ. στην οικογένεια) θεωρείται επαρκής χρήση γλώσσας, σε άλλο χώρο (π.χ. στο σχολείο ή στην εργασία) θεωρείται ανεπαρκής χρήση γλώσσας. Μ' αυτόν τον τρόπο το ίδιο άτομο μπορεί να θεωρηθεί διγλωσσο ή ημιγλωσσο. Είναι πρακτικά αδύνατο να παγιωθούν τέτοια κριτήρια επάρκειας στη γλωσσική χρήση, που να επιτρέπουν μια έγκυρη κατάταξη των διγλωσσών ομιλητών. Επιπλέον, ο όρος ημιγλωσσία κατηγορήθηκε ότι οδηγεί σε μια τοποθέτηση των προβλημάτων γλωσσικής χρήσης εντός του διγλωσσού χρήστη, καθολογοποιώντας τα και ταυτίζοντας σχεδόν μια ανεπαρκή χρήση της γλώσσας με εγγενή μαθησιακή διγλωσσία των διγλωσσών ατόμων. Για όλους αυτούς τους λόγους, συμφωνούμε ότι η έννοια της ημιγλωσσίας δεν μας βοηθά πια να κατανοήσουμε τη διγλωσσία των μαθητών μας και πολύ λιγότερο να προγραμματίσουμε μια σωστή εκπαιδευτική παρέμβαση. Αντίθετα, η διάκριση μεταξύ αθροιστικής / αφαιρετικής διγλωσσίας μάς βοηθά να τοποθετήσουμε τα όποια προβλήματα σε ένα χρονικό και ποιοτικό συνεχές. Δηλαδή μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι τα όσα σχετίζονται με τη διγλωσσική χρήση της γλώσσας δεν είναι αποκρισταλλωμένα στο χώρο, δεν είναι ανεξάρτητα από την αλληλεπίδραση μεταξύ διγλωσσών και μονόγλωσσων ομιλητών. Για την περίπτωση της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, η διάκριση μεταξύ αθροιστικής / αφαιρετικής διγλωσσίας μάς βοηθά να τοποθετήσουμε τα όποια προβλήματα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μεταξύ διγλωσσών νηπίων / μαθητών και μονόγλωσσων εκπαιδευτικών.

Το ερώτημα που τίθεται εδώ, για να κατανοήσουμε το ότι η αθροιστική / αφαιρετική διγλωσσία είναι επίρροια και όχι προϋπόθεση στη μάθηση, είναι το πώς συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη αθροιστικής διγλωσσίας και το πότε ευθύνονται οι ίδιοι για την ανάπτυξη αφαιρετικής διγλωσσίας.

18. Αντί επιλόγου: Η/ο νηπιαγωγός και τα διγλωσσα νήπια

Βρισκόμαστε σε ένα ημίμα νηπιαγωγείο και η/ο νηπιαγωγός υποδέχεται μια ομάδα νηπίων, όπου ένα ή περισσότερα νήπια προέρχονται από οικογένειες ή κοινωνίες με γλωσσική ανομοιογένεια. Είναι δηλαδή διγλωσσα ή ακόμη μονόγλωσσα στην πρώτη τους γλώσσα και πρόκειται να αναπτύξουν διγλωσσία μέσω του σχολείου. Άλλα νήπια μπορεί να έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και άλλα να έχουν έρθει πρόσφατα στη χώρα. Τα διγλωσσα νήπια πολύ πιθανόν να έχουν ήδη αναπτύξει τόσο την επικοινωνιακή δεξιότητα στην Ελληνική, που να μην ξεχωρίζουν από τα μονόγλωσσα.

Το πρώτο πράγμα που πρέπει να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός είναι ότι τα φαινόμενα απαιτούν: νήπια που έχουν ήδη αναπτυγμένη ευχέρεια να παρουσιάζουν προβλήματα στη χρήση της γλώσσας αργότερα και νήπια που έχουν μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, είναι δηλαδή ακόμη αλλόγλωσσα, να παρουσιάσουν γρήγορη ανάπτυξη στην εκμάθηση της Ελληνικής. Η εξέλιξη βρίσκεται στο διαφορετικό τρόπο και στο διαφορετικό βάθος χρόνου που απαιτείται για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της ακαδημαϊκής γλώσσας (βλ. ενότητα 8). Όπως και να είναι, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις γλωσσικές προϋποθέσεις με τις οποίες τα αλλόγλωσσα νήπια έρχονται στο νηπιαγωγείο, για να οργανώσει τον τρόπο με τον οποίο θα παρέμβει παιδαγωγικά έτσι ώστε να επιτύχει το στόχο του (βλ. ενότητα 9).

Το πέρασμα από το σκέτι σε έναν εκπαιδευτικό θεσμό σηματοδοτεί ή επισημοποιεί για όλα τα παιδιά τη διαφοροποίηση στη μορφή επικοινωνίας. Για τα αλλόγλωσσα παιδιά το πέρασμα αυτό επιφέρει επιπλέον την επισημοποίηση στη χρήση της δεύτερης γλώσσας. Είναι πολύ εύκολο να μεταδώσουμε σ' ένα νήπιο το μήνυμα ότι το πέρασμα στην επίσημη γλώσσα δεν σημαίνει ακύρωση της πρώτης γλώσσας. Είναι επίσης εύκολο να πράξουμε το αντίθετο: να μεταδώσουμε το μήνυμα ότι το πέρασμα στην επίσημη γλώσσα πραγματικά καθιστά την πρώτη γλώσσα δευτερεύουσα, ότι έχουμε κατανόηση για το γεγονός πως υπάρχει μια άλλη γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι, αλλά ότι μπορούμε να την αγνοήσουμε στο νηπιαγωγείο. Πολλοί εκπαιδευτικοί μεταδίδουν αυτό το μήνυμα. Η πρόθεσή τους είναι καλή και βασίζεται στην αρχή της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα-στόχο: για να βοηθηθούν τα παιδιά να μάθουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα τη γλώσσα-στόχο, πρέπει αυτά να τη χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερο (βλ. ενότητα 7). Μια άλλη γλώσσα, στην περιπτώσή μας η πρώτη γλώσσα, «κλέβει» χρόνο και επιβραδύνει την ανάπτυξη της γλώσσας-στόχου. Αυτονομείται έτσι ένας παράγοντας, που είναι μεν βασικός, εις βάρος άλλων, σημαντικότερων κατά την άποψή μας παραγόντων: της διεύθυνσης της κοινής υποκαείμενης γλωσσικής ικανότητας, της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και της σημασίας τους για την ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας. Το γιατί δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να αυτονομείται ο παράγοντας της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα-στόχο, το παρουσιάζουμε στην ενότητα σχετικά με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (βλ. ενότητα 7). Επισημαίνουμε εδώ ότι μια τέτοια πρακτική, εκτός του ότι δεν εξυπηρετεί το στόχο της, δηλαδή την αποτελεσματικότερη και γρηγορότερη εκμάθηση της γλώσσας-στόχου, δημιουργεί προϋποθέσεις για χάσματα στη γλωσσική ανάπτυξη, επειδή αντιμετωπίζει τις γλώσσες σαν ξεχωριστές, ανεξάρτητες μεταξύ τους οντότητες, σαν κλειστά συστήματα, όταν αυτές λειτουργούν ως επικοινωνούντα δοχεία. Έτσι, δεν αξιοποιούνται στο έπακρον αυτά που ήδη γνω-

ρίζει το αλλόγλωσσο νήπιο (έννοιες από την πρώτη του γλώσσα), για να οικοδομηθούν πάνω σ' αυτά τα όσα καινούργια έχει να του προσφέρει το ελληνικό νηπιαγωγείο.

Ως συνέπεια των πιο πάνω, οι νηπιαγωγοί συχνά συμβουλεύουν τους γονείς διγλωσσών νηπίων να χρησιμοποιούν στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία με τα παιδιά τους την Ελληνική αντί της δικής τους γλώσσας.

Η αντίθετη προτροπή προς τους γονείς, να μιλούν δηλαδή με τα παιδιά τους στη μητρική τους γλώσσα, επειδή αυτή γνωρίζουν καλύτερα, στηρίζεται στο εξής: μόνο μαιευτιστικά καλή επικοινωνία, όπου οι ενήλικες είναι σωστά πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς, γνωρίζουν δηλαδή σε βάθος τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, μόνο τότε δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διάτυπωση και κατανόηση εννοιών, για την ανάπτυξη λεξιλογίου που συνεχώς διαφοροποιείται, ώστε να αποδοθούν με σαφήνεια οι έννοιες αυτές και άλλες που ακολουθούν, μόνο τότε τα παιδιά, αναπτύσσοντας τη γλώσσα, αναπτύσσουν ένα σταθερό εννοιολογικό υπόβαθρο. Το υπόβαθρο αυτό συγκροτείται από έννοιες (στο βάθος) και εκφράζεται με λέξεις (στην επιφάνεια). Τη στιγμή που τα παιδιά θα αρχίσουν να κατακτούν ή να μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα, αυτές τις έννοιες θα ανακαλέσουν, σ' αυτές θα βασιστούν. Σχηματικά, θα λέγαμε ότι μια έννοια μαθαίνεται άπαξ, ενώ η λέξη/οι λέξεις που την αποδίδουν καλύτερα μαθαίνονται διαρκώς. Στην κατάσταση / εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, το παιδί χρησιμοποιεί την έννοια που γνωρίζει για να μάθει καινούργιους τρόπους (π.χ. λεξιλόγιο και γραμματική οργάνωση της δεύτερης γλώσσας) για να τα αποδώσει. Αν δεν υπάρχει μια δομημένη έννοια, δηλαδή μια έννοια που να έχει ήδη γίνει κτήμα του παιδιού, αυτό δεν μπορεί να μάθει λέξεις για να την αποδώσει. Αν πάλι έχει δομηθεί η έννοια, το παιδί δυνητικά μπορεί να μάθει πολλούς διαφορετικούς τρόπους (π.χ. διαφορετικές γλώσσες) για να αποδώσει την ίδια έννοια.

Επανερχόμαστε στην απειρησία της ενότητας αυτής: Βρισκόμαστε σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου και η/ο νηπιαγωγός υποδέχεται μια ομάδα νηπίων, όπου ένα ή περισσότερα νήπια προέρχονται από οικογένειες ή κοινότητες με γλωσσική ανομοιογένεια. Από την πλευρά του, η/ο νηπιαγωγός δεν γνωρίζει τις άλλες γλώσσες των νηπίων, ενδεχόμενα δεν γνωρίζει επίσης πολλά πράγματα για τη χώρα καταγωγής τους. Κάτι ανάλογο είναι πολύ πιθανό να συμβαίνει με τα μονόγλωσσα νήπια του ίδιου ημίμας. Έχουμε δηλαδή μία εναρτημένη κατάσταση, όπου οι μεν δεν γνωρίζουν τους δε και όπου πρέπει να επιτευχθεί επικοινωνία.

Όπως αναφέραμε ήδη σχετικά με το ζήτημα της ηλικίας (βλ. ενότητα 5), τα μικρά παιδιά κατακτούν / μαθαίνουν γλώσσα, ενώ συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με άλλα παιδιά και ενήλικες. Η όποια κατανόηση ή εκμάθηση γλώσσας αρχίζει, στα πλαίσια αυτών των δραστηριοτήτων, με την κατανόηση. Στο βαθμό που τα παιδιά κατανοούν περί τίνος πρόκειται (Krashen 1985, Cunniff 2003), δομούν έννοιες και μαθαίνουν λέξεις για να αποδώσουν αυτό που κατανοούν.

Η ευτυχής συνθήκη στο νηπιαγωγείο είναι ότι όλα τα πράγματα / ζητήματα / θέματα προς συζήτηση είναι αναπόσπαστα κομμάτια κάποιων δραστηριοτήτων που συνδυάζουν λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Αποόμωτα, ένα παιδί που δεν κατανοεί λεκτικά το νόημα κάποιων πραγμάτων βοηθίζεται στην κατανόησή τους από μη λεκτικά στοιχεία, στα οποία η/ο νηπιαγωγός μπορεί να δώσει έμφαση γι' αυτόν ακριβώς το λόγο.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας για την ανάπτυξη της γλώσσας. Όσα ο/η εκπαιδευτικός μεταδίδει με μη λεκτικά στοιχεία προς τα νήπια και όσα τα νήπια βισπράττουν με μη λεκτικά μέσα, ενσωματώνονται ως συμπληρωματικά επεξηγηματικά υλικά στο γλωσσικό περιεχόμενο. Αυτό συμβαίνει επειδή το γλωσσικό περιεχόμενο υπογραμμίζεται προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, δηλαδή θετικά ή αρνητικά, από τα μη λεκτικά στοιχεία. Ιδιαιτέρως σε καταστάσεις γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, εκεί όπου δεν έχει αναπτυχθεί τόσο η γλώσσα-στόχος ώστε το νόημα να γίνεται πρώτιστα κατανοητό μέσω λεκτικών ενδείξεων, η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει πεδίο τριβής, αφού τα μη λεκτικά στοιχεία ερμηνεύονται πολιτισμικά (Κοντάκος & Πολεμικός 2000), εκφράζοντας έτσι ανθεκτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γκάβαρης & Νιώτη 2003). Από αυτή την άποψη, ασυνεννοησία μπορεί να προκύψει όχι μόνο λόγω της γλωσσικής ανεπάρκειας αλλά και λόγω της πολιτισμικά προσδιορισμένης μη λεκτικής επικοινωνίας. Κατ' επέκταση, η δημιουργία νοήματος, άρα και η συνεννόηση, μπορεί να προκύψει από την ταυτόχρονη απόδυνάμωση των στερεοτύπων (από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) (Γκάβαρης & Νιώτη δ.π.) και τον επανοπροσανατολισμό των γλωσσικών παρεμβάσεων (στο πνεύμα της θεωρίας της διγλωσσίας).

Είναι αναμενόμενο ένα παιδί που βρίσκεται στη διαδικασία κατάρκτησης της δεύτερης γλώσσας (και δεν θέλουμε να παραμείνει βουβό μέχρι να γνωρίζει καλά» τη δεύτερη γλώσσα...) να μεταφέρει γνωστά στοιχεία από την πρώτη του γλώσσα για να εξυπηρετήσει τόσο τις άμεσες επικοινωνιακές του ανάγκες όσο και την κατανόηση / διατύπωση εννοιών. Ένα παράδειγμα: Έχουμε ένα νήπιο προερχόμενο από πολιτισμικά μεικρή οικογένεια, με πρώτη γλώσσα την Αγγλική. Τι κάνει η/ο νηπιαγωγός όταν το διγλωσσο νήπιο, στην προσπάθειά του να αφηγηθεί κάτι, λέει: «... και φύσηξε ο wind...»;

Μια επιλογή θα ήταν να διορθώσουμε αμέσως το νήπιο και να του επισημάνουμε ότι στα ελληνικά πρέπει να λέει «άνεμος, αέρας». Μια άλλη επιλογή είναι να μην κάνουμε άμεση διόρθωση, αλλά να φροντίσουμε να χρησιμοποιήσουμε μερικές φράσεις ή να οργανώσουμε ένα μικρό δράσιμο όπου εμπλεκούνται διάφορες εκφράσεις με τις λέξεις «άνεμος, αέρας». Πολύ γρήγορα θα παρατηρήσουμε ότι το ίδιο νήπιο, αυτό στο οποίο δεν κάναμε άμεση γλωσσική διόρθωση, θα χρησιμοποιήσει τη σωστή ελληνική λέξη για τον άνεμο, επειδή γνωρίζει την

έννοια, αλλά δεν χρειάζεται για τη λέξη από τη μητρική του γλώσσα. Η γλωσσική σχέση λειτουργήσει εδώ ως γέφυρα από το γνωστό στο άγνωστο, από το λεξιλόγιο της μητρικής γλώσσας σ' αυτό της δεύτερης.

Αναφέραμε πιο πάνω ότι το πιο πιθανό είναι πως τόσο η/ο νηπιαγωγός όσο και τα μονόγλωσσα νήπια δεν γνωρίζουν πολλά πράγματα για τις άλλες γλώσσες των διγλωσσων νηπίων. Επίσης, πάντοτε αναφερόμαστε για το πώς μπορούμε να βελτιστοποιήσουμε τις συνθήκες μάθησης αυτών των διγλωσσων νηπίων, πώς να κατανοήσουμε και να αξιοποιήσουμε τη σχέση ανάμεσα στις γλώσσες τους, ώστε αυτά να μάθουν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα την Ελληνική και να ενσωματωθούν πλήρως στην ομάδα. Όμως, υπάρχει και η άλλη πλευρά: Πώς θα βοηθηθεί η/ο νηπιαγωγός που δεν γνωρίζει καθόλου τη μητρική γλώσσα / τις μητρικές γλώσσες των διγλωσσων νηπίων, ώστε να κατανοήσει τα όσα αναφέρουμε πιο πάνω και να είναι αποτελεσματική/ός στην παρέμβασή της/του; Και τέλος, ποιο είναι το κέρδος για ολόκληρη την ομάδα από την παρουσία διγλωσσων παιδιών στο τμήμα;

Βοήθεια μπορούν να δώσουν τα ίδια τα διγλωσσο παιδιά και οι γονείς τους. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο εάν η/ο νηπιαγωγός μεταδώσει το μήνυμα ότι η άλλη γλώσσα είναι χρήσιμη, ότι αναγνωρίζεται ως προσόν η γνώση της άλλης γλώσσας και ότι η χρήση της στο χώρο του νηπιαγωγείου όχι μόνο δεν απαγορεύεται, αλλά είναι και ευπρόσδεκτη. Η ενδυνάμωση γονικών και διγλωσσων νηπίων επιστρέφει στη/στο νηπιαγωγό ως βοήθεια, ώστε να γίνει δυνατή και από την πλευρά της/του η κατανόηση χαρακτηριστικών γλωσσικών συμπεριφορών. Στα μονόγλωσσα νήπια η ενδυνάμωση επιστρέφει ως δυνατότητα να ξεπεράσουν το μονόγλωσσικό ορίζοντα και να επωφεληθούν από τη βιολογική πρακτική γλωσσικής συνειδητοποίησης, στην οποία ούτως ή άλλως εξασκούνται οι διγλωσσοι συμμαθητές τους. Αυτό συμβαίνει επειδή η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών στον ίδιο χώρο χρήσης δημιουργεί σύγκρισιμα μεγέθη.

Ας μη φοβόμαστε λοιπόν μήπως ο αριθμός των γλωσσών δημιουργήσει επιβάρυνση στα διγλωσσο παιδιά και καθυστέρηση στο πρόγραμμα που αφορά όλα τα παιδιά, αλλά ας φροντίσουμε να αξιοποιήσουμε στο έπακρον τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις γλώσσες, έτσι ώστε το απαιτητικότερο νήπιο, μονόγλωσσο ή διγλωσσο, να συνεχίσει να μαθαίνει από εκεί που έχει ήδη φτάσει και να νιώθει καλά, δηλαδή ότι ανήκει στην ομάδα και ότι το νηπιαγωγείο είναι η συνέχεια του σπιτιού του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αξέξ, Κ. (1999), *Τα Παιδιά Ανάμεσα σε δύο Γλώσσες*, Αθήνα: Πόλις.
- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Διγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.: Μ. Δαμανάκης), Αθήνα: Gutenberg.
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000), Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας - Ζητήματα μάθησης, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.
- Γαλαμάς, Β., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Μπατσούτα, Μ., & Σκούρτου, Ε. (2000), Σύστημα Διγλωσσίας, στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (www.rhodes.ac.gr/tetradia/naξου/).
- Γκόβαρης, Χρ. & Νιούτ, Ν. (2003), Προκαταλήψεις και Στερεότυπα στο Πολυπολιτισμικό Νηπιαγωγείο - Θέσεις για την Αποδυνάμωσή τους από τη Σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.
- Cummins, J. (2003²), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μετφρ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg.
- Δέδε, Κ. (υπό έκδοση), *Διγλωσσία: Η περίπτωση της Φωνητικής Συνειδητοποίησης στην Προσχολική Ηλικία*.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001), *Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, τόμος Αα, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (2004): *Παλινοσταίνοντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση* (επιμ.: Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ.), Τεύχος Βα: *Αναλυτικά Στοιχεία*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Κοντάκος, Α. & Παλεμικός, Ν. (2000), *Η μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακώλου, Α. (1997), Ψυχολογικές Διαστάσεις της Διγλωσσίας, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Σελλά-Μάξη, Ε. (2000), *Διγλωσσία και Κοινωνία*, Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Στόγιος, Ν. (υπό έκδοση), *Πορείες Μάθησης Διγλωσσών Μαθητών: Ζητήματα Ταυτότητας και Γλώσσας*.
- Stoelting-Richter, W. (1997), Η Γερμανική ως δεύτερη Γλώσσα για Επανορθωτρίζομενους, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.

- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλιππάδου, Χρ. (1997), *Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Διγλωσσία στα Δημοτικά Σχολεία της Πόλης της Ρόδου*, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Χριστιδής, Α.-Φ. (επιμ.) (1999), *«Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - Όψεις Γλωσσικού Ηγεμονισμού*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενογλώσση

- Baker, C. (2000), *The Care and Education of Young Bilinguals*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Beatsen-Beardsmore, H. (1991), *Bilingualism - Basic Principles*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1953), *Language*, New York: Holt.
- Corson, D. (1997), The Learning and Use of Academic English Words, *Language Learning*, 47/4, 671-718.
- Cummins, J. (2000), *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Diebold, A. R. (1964), Incipient Bilingualism, in: Hymes, D. et al. (eds), *Language in Culture and Society*, New York: Harper and Row.
- Feldman, R. S. (1977), Race of Student and non-verbal Behavior of Teacher, *Journal of Classroom Interaction*, 12, 20-26.
- Fishman, J. A. (1965), Who speaks What Language to Whom and When? *La Linguistique*, 67-68.
- Gogolin, I. (1999), Mehrsprachigkeit als Kapital bei der Berufseinstimmung, Καλέμνο πανεπιστημιακής παράδοσης της 23-11-1999 στο Πανεπιστήμιο του Αμβούργου, www.ingrid-gogolin.de
- Gogolin, I. (υπό έκδοση), Die Sprachen der Migranten und Sprachbildungspolitik in Deutschland und Europa. Πρακτικά Συνεδρίου *Εκπαίδευση στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία*, Ρόδος, Ιούνιος 2004
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.) (2000), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge/Mass, London: Harvard University Press.
- Jones, W.R. (1959), *Bilingualism and Intelligence*, Cardiff: University of Wales Press.

- Krashen, St. (1985), *The Input Hypothesis: issues and Implications*, London / New York: Longman.
- Leopold, W. (1970), *Speech Development of a Bilingual Child*, Vols 1-4, New York: AMS Press.
- McLaughlin, E. (1978), *Second-Language Acquisition in Childhood*, Hillsdale / NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelde, H.H. (1991), Research on language Conflict, in: Ammon, U. et al. (eds), *Soziolinguistik / Sociolinguistics*, Berlin / New York: de Gruyter.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962), *The Relation of Bilingualism to intelligence*, *Psychological Monographs, General and Applied*, 76, 1-23.
- Romaine, S. (1985), *Bilingualism*, Oxford: Basil Blackwell.
- Ronjat, J. (1913), *Le Développement du Langage observe chez un Enfant Bilingue*, Paris: Champion.
- Skutnabb-Kangas, T. (1982), *Bilingualism or Not? The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, S. (1972), *Bilingualism as a First Language*, PhD, Irvine/Ca: University of Irvine.
- Tulasiewicz, W. & Adams, A. (1998), *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, London/New York: Cassell.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact*, New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Winters-Ohle, H. (2003), Policy of Multilingualism in the EU. An Example: modern Greek as a Minor Language in Germany, Πρακτικά Συνεδρίου *Η Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνογερμανική Αγωγή.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Επιμέλεια
Χρήστος Γκάβαρης

Ατράκτος