

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

---

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΑΥΤΟ φιλοδοξεί να καλύψει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σε σχέση με τη διγλωσσία (περιλαμβανομένης και της πολυγλωσσίας). Η διγλωσσία είναι ένα γνωστικό πεδίο με τεράστια ανάπτυξη διεθνώς, ιδίως τα τελευταία 40 χρόνια, όπως μαρτυρά ο μεγάλος αριθμός εγχειριδίων, μονογραφιών, εγχειριδίων, περιοδικών διαθέσιμων στην παγκόσμια βιβλιογραφία, επιστημονικών συνεδρίων, ακόμα και ιστολογίων με πρακτικές συμβουλές για γονείς και εκπαιδευτικούς. Δεν ισχύει όμως το ίδιο στο τοπικό συγκείμενο. Η έρευνα που αφορά τη διγλωσση ανάπτυξη και τη διγλωσση εκπαίδευση, με την ελληνική να είναι μία από τις δύο γλώσσες, είναι μάλιστα αναντίστοιχη με τον μεγάλο αριθμό των διγλωσσων παιδιών που καταγράφονται στη χώρα μας, των οποίων και η ανάπτυξη χρειάζεται να κατανοηθεί καλύτερα και η εκπαίδευση οφείλει να σχεδιαστεί καταλληλότερα.

Σκοπός αυτού του συλλογικού τόμου ήταν να φέρουμε κοντά ερευνητές και ερευνήτριες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με τη διγλωσσία και τη διγλωσση γλωσσική ανάπτυξη για να δούμε πού βρίσκεται σήμερα η έρευνα και πώς διαγράφεται το ερευνητικό μέλλον σε αυτή την περιοχή. Στο βιβλίο παρουσιάζονται σημαντικά δεδομένα για τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη στα διγλωσσα παιδιά ως επί το πλείστον, όπως και για τη γλωσσική επεξεργασία σε ενήλικα διγλωσσα άτομα. Ένας από τους στόχους του είναι να ευαισθητοποιήσει τους/τις αναγνώστες/ριες όσον αφορά την ιδιαίτερη σημασία των μεθοδολογικών ζητημάτων που εγείρονται στη σχετική έρευνα με διγλωσσους πληθυσμούς, ενώ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους της διγλωσσίας και στη διαχείρισή της στο σχολικό πλαίσιο.

Το βιβλίο είναι περισσότερο μια γενική εισαγωγή στον χώρο της διγλωσσίας παρά μια εξαντλητική επισκόπηση και, ως εκ τούτου, είναι κατάλληλο εγχειρίδιο για πανεπιστημιακά μαθήματα ψυχολογολογίας, γλωσσολογίας, γνωσιακών επιστημών, παθολογίας της ομιλίας και γλώσσας, εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και εκπαίδευσης. Απευθύνεται όμως και σε άτομα που δεν

είναι, κατ' ανάγκην, ειδικοί και δεν έχουν απαραίτητα επαφή με αυτούς τους τομείς, αλλά επιθυμούν να αποκτήσουν κάποια γνώση σχετικά με τα ζητήματα της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης και δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σε αυτό το πνεύμα εργάστηκαν οι συντελεστές του τόμου, τόσο οι συγγραφείς όσο και η ομάδα επιστημονικής επιμέλειας, παρουσιάζοντάς τα όλα με έναν τρόπο, κατά το δυνατόν, σαφή και παιδαγωγικά προσανατολισμένο.

Οφείλουμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους/τις συγγραφείς του παρόντος συλλογικού τόμου για το υψηλό επιστημονικό επίπεδο των κειμένων που μας παρέδωσαν, καθώς και για την άψογη συνεργασία που είχαμε μαζί τους. Ευχαριστούμε θερμά τους Γιώργο και Κώστα Δαρδανό για την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό μας και την άψογη συνεργασία.

Ιούνιος 2023

*Οι επιμελητές του τόμου*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

Ο ΤΟΜΟΣ *Διγλωσσία: Γλωσσική ανάπτυξη και εκπαιδευτικές προεκτάσεις* είναι προϊόν του συντονισμένου εγχειρήματος 18 επιστημόνων να αποτυπωθεί με περιεκτικό τρόπο σε ένα εγχειρίδιο η επιστημονική γνώση που έχει παραχθεί στο οικείο γνωστικό αντικείμενο μέσα από έρευνες δεκαετιών σε διεθνές επίπεδο. Η ανάγκη να καλυφθεί το σχετικό κενό στην ελληνική βιβλιογραφία κατέστη ορατή κατά την οργάνωση της Θεματικής Ενότητας (ΘΕ) ΕΑΓ51 *Γλωσσική Ανάπτυξη* στο πλαίσιο του εξ αποστάσεως Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) *Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου*, συντομογραφικά ΕΑΓ, το οποίο είναι κοινό ανάμεσα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής). Το συγκεκριμένο ΠΜΣ, το οποίο λειτουργεί από το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-17, παρέχει εξειδικευμένη γνώση ως προς τα προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου, τις θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με αυτά και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω των οποίων μπορούν να αντιμετωπιστούν (ή έστω να αμβλυνθούν) σε μονόγλωσσα αλλά και δίγλωσσα/πολύγλωσσα άτομα, κυρίως παιδιά. Μέσω της ΕΑΓ51 οι φοιτητές/φοιτήτριες εξοικειώνονται με τα χαρακτηριστικά και την πορεία της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης τόσο στα μονόγλωσσα όσο και στα δίγλωσσα/πολύγλωσσα παιδιά ώστε στη συνέχεια να γίνουν καλύτερα κατανοητά τα χαρακτηριστικά και η πορεία της μη τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης.

Για να αντιμετωπιστεί ένα μέρος των αναγκών της ΘΕ ΕΑΓ51, αναφορικά με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία, χρειάστηκε να παραχθεί *ad hoc* διδακτικό υλικό, το οποίο απέκτησε την αρχική του μορφή το 2017. Επρόκειτο για έξι εκτενή κείμενα, τα οποία γράφτηκαν από μέλη ΔΕΠ και διδάκτορες που συνδέθηκαν με την ΕΑΓ51 ως μέλη ΣΕΠ (Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού). Έκτοτε το υλικό αυτό έχει χρησιμοποιηθεί στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του ΠΜΣ ΕΑΓ, συγκεκριμένα στις τελευταίες τέσσερις υποενότητες (εβδομάδες μελέτης) της ΕΑΓ51, αντικείμενο των οποίων είναι η γλωσσική ανάπτυξη σε

δίγλωσσους/πολύγλωσσους πληθυσμούς, το τρίτο κατά σειρά γνωστικό αντικείμενο της ΘΕ (προηγούνται οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μεθοδολογικά ζητήματα στο πεδίο της γλωσσικής ανάπτυξης γενικά και η επισκόπησή της στο μονόγλωσσο παιδί). Στο πλαίσιο αναθεώρησης και εμπλουτισμού του υλικού αυτού, που αποτέλεσε σημείο εκκίνησης για τη συγγραφή του παρόντος τόμου, έχουν συμβάλει επίσης άτομα που εργάστηκαν αργότερα στην ΕΑΓ51 αλλά και ανεξάρτητοι/ες επιστήμονες με σπουδές και ερευνητικό/συγγραφικό έργο σε συνάφεια με τη διγλωσσία. Με τις συνεισφορές τους συνέβαλαν στη διεύρυνση και επικαιροποίηση του περιεχομένου, το οποίο στην παρούσα εκδοχή εστιάζεται στη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη όπως και στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της σχετικής θεωρίας και εμπειρικής έρευνας. Άλλωστε, η συντριπτική πλειονότητα όσων επιλέγουν να φοιτήσουν στο ΠΜΣ ΕΑΓ είναι ενεργοί/ές και μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από την οποία περνά εδώ και χρόνια αξιολογούμετος αριθμός δίγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών/μαθητριών ανά την Ελλάδα (βλ. π.χ. Σελλά-Μάζη, 2016). Με την οργάνωση και την επιστημονική επιμέλεια της ύλης έχουμε καταπιαστεί συστηματικά, διαχρονικά μέχρι σήμερα, από θέσεις ευθύνης, ειδικότερα έχοντας αναλάβει τη Διεύθυνση του ΠΜΣ ΕΑΓ (Ανδρέου) ή, επιπλέον της διδασκαλίας, τον Συντονισμό της ΕΑΓ51 (με χρονολογική σειρά: Παπαδοπούλου, Διακογιώργη, Σελίμης) ή/και ως μέλη της Ειδικής Διδρυματικής Επιτροπής του ΠΜΣ (με αλφαβητική σειρά: Ανδρέου, Διακογιώργη, Παπαδοπούλου).

Όπως εντέλει διαμορφώθηκε, ο τόμος καλύπτει σφαιρικά την ανάπτυξη των ποικίλων δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής, σε δίγλωσσα αλλά και πολύγλωσσα άτομα, με τον όρο *διγλωσσία* να χρησιμοποιείται συχνά συμπεριληπτικά ως ισοδύναμος του αγγλικού *plurilingualism* (βλ. Bhatia & Ritchie, 2014), ο οποίος δεν έχει μονολεκτικό ισοδύναμο στα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί μέσα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, παλαιότερης και πιο σύγχρονης, να συστηματοποιήσει το πώς αναπτύσσονται οι φωνολογικές, μορφοσυντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές ικανότητες στα παιδιά (εν μέρει και σε ενήλικες) που μαθαίνουν δύο ή περισσότερες γλώσσες, περιλαμβανομένης και της ελληνικής. Η τελευταία έχει άλλωστε απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί την έρευνα και τη συγγραφή όλων σχεδόν των συντελεστών του τόμου (βλ. ενδεικτικά Anastassiou & Andreou, 2014· Andreou, Dosi, Papadopoulou, & Tsimpli, 2020· Andreou, Karapetsas, & Galantomos, 2008· Antoniou & Katsos, 2017· Chrysochoou, Kanaki, & Vivas, 2020· Clahsen, Martzoukou, & Stavrakaki, 2010· Dimitrakopoulou, Fotiadou, Roussou, & Tsimpli, 2006· Dosi & Douka, 2021· Galantomos, 2019· Kaltsa, Prentza, Papadopoulou, & Tsimpli, 2017· Kostoulas & Motsiou, 2022· Σφυρόερα, 2007· Tsimpli, Peristeri, & Andreou, 2017· Vassilaki & Selimis, 2020). Επιπλέον, εξετάζονται φαινόμενα που εντοπίζονται στην τομή των επιπέδων γλωσσικής

ανάλυσης αλλά και η διεπαφή των γλωσσών των δίγλωσσων και πολύγλωσσων ομιλητών/ριών με άλλες —γνωστικές κυρίως— λειτουργίες. Σε πιο εφαρμοσμένο επίπεδο, ο τόμος συνδέει τη θεματική της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση, ενσωματώνοντας μεταξύ άλλων προτάσεις για τη διαμόρφωση πιο αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών για την ενίσχυση των δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας σε μαθητές/μαθήτριες με δίγλωσσο/πολύγλωσσο προφίλ, όπως και πορίσματα συναφών ερευνητικών δράσεων σε ποικίλα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Μάλιστα, το Κεφάλαιο 12 αφιερώνεται στις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους της διγλωσσίας και στη διαχείρισή της —ως έχει και στη μορφή που χρειάζεται βάσει των ερευνητικών δεδομένων να λάβει— στο ελληνικό σχολείο.

Ενδεικτικές μόνο περιπτώσεις γλωσσικής ανάπτυξης στις οποίες αναφέρεται ο τόμος, συμπεριλαμβανομένων των ποικίλων παραγόντων που την επηρεάζουν, είναι αυτές που περιγράφουν τα κείμενα (1) και (2) στη συνέχεια, τα οποία χρησιμοποιούνται σε παραλλαγές ως σενάρια (μικρές μελέτες περίπτωσης) στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην προαναφερόμενη ΘΕ ΕΑΓ'51:

- 1) Ο Αλί είναι 8 ετών. Οι γονείς του είναι οικονομικοί μετανάστες από το Πακιστάν. Ήρθαν στην Ελλάδα όταν ο Αλί ήταν 6 ετών. Πηγαίνει σε ελληνόφωνο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο στο οποίο φοιτούν κυρίως μη ελληνόφωνοι/ες μαθητές/μαθήτριες. Στο σπίτι μιλάει ούρντου (πακιστανικά) με τους γονείς του. Με τα δύο μικρότερα αδέρφια του, ηλικίας 6 και 5 ετών, μιλάει ούρντου και ελληνικά. Στο σχολείο μιλάει ελληνικά με τους/τις δασκάλους/δασκάλες του και με κάποιους/ες συμμαθητές/συμμαθήτριές του, και ούρντου με συμμαθητές/συμμαθήτριές του από το Πακιστάν.
- 2) Η Βαλεντίνα είναι 5 ετών με πατέρα ελληνόφωνο και μητέρα γαλλόφωνη. Από την πρώτη στιγμή η μητέρα της μιλούσε στη Βαλεντίνα μόνο στα γαλλικά και ο πατέρας της μόνο στα ελληνικά. Όταν η Βαλεντίνα άρχισε να μιλάει, έκανε και εκείνη το ίδιο όταν απευθυνόταν στους γονείς της. Η Βαλεντίνα γεννήθηκε και ζει με τους γονείς της στην Ελλάδα, ενώ φοιτά σε ελληνογαλλικό νηπιαγωγείο, στο οποίο χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες εξίσου. Η ίδια επισκέπτεται τους συγγενείς της στη Γαλλία κάθε καλοκαίρι.

Τα σχετικά σενάρια αποτελούν τροφή για σκέψη και προβληματισμό: Ποια αναμένεται να είναι η πορεία ανάπτυξης παιδιών που αποκτούν περισσότερες από μία γλώσσες όπως ο Αλί και η Βαλεντίνα; Ξεκινούν από την ίδια αφετηρία και θα καταφέρουν το ίδιο αποτέλεσμα; Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν το γλωσσικό τους προφίλ και πώς μπορεί να επηρεαστεί η εξέλιξη της κάθε γλώσσας στο κάθε παιδί;

Το εύρος και το βάθος της γλωσσικής ανάπτυξης παιδιών όπως τα παραπάνω επιχειρεί να συλλάβει —στο μέτρο του εφικτού— ο τόμος που έχουμε

επιμεληθεί. Αξίζει δε να σημειωθεί ότι το περιεχόμενό του διασταυρώνεται με —και μπορεί να τροφοδοτήσει ανάλογα— τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη γλωσσική κατάκτηση, ενώ επιδιώκεται επίσης να ευαισθητοποιήσει, ενημερώσει ή εμπνεύσει σε πρακτικό επίπεδο (μελλοντικούς) γονείς, εκπαιδευτικούς και κλινικούς (βλ. σχετικά Hoff, 2021). Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη θεωρία, οι όποιες καθυστερήσεις στα δίγλωσσα παιδιά έναντι των μονόγλωσσων, οι οποίες είναι συνάρτηση της ποσότητας και της ποιότητας των γλωσσικών εισερχομένων, είναι συμβατές με τις προσεγγίσεις που αποδίδουν βαρύνουσα σημασία στην εμπειρία (π.χ. με την κονστρουκτιβιστική οπτική του M. Tomasello). Από την άλλη πλευρά, η ταύτιση με τα μονόγλωσσα παιδιά ως προς την επίτευξη βασικών ορόσημων, όπως είναι η παραγωγή της πρώτης λέξης στους 12 μήνες και των πρώτων δίλεξων εκφωνημάτων από τους 18 (π.χ. Rowland, 2014), συνάδει με τις θεωρίες που μιλούν για μια προδιαγεγραμμένη διαδικασία ωρίμανσης (κατεξοχήν με τη γενετική προσέγγιση του N. Chomsky). Σε πιο πρακτικό επίπεδο, οι αναγνώστες/ριες αναμένεται να συνειδητοποιήσουν την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων και να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους σε κάθε περίπτωση, στο πλαίσιο της οικογένειας, της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή σε κλινικά περιβάλλοντα (σε επίπεδο αξιολόγησης και παρέμβασης). Για παράδειγμα, οι (εν δυνάμει) γονείς δίγλωσσων παιδιών θα μπορούσαν και έχει σημασία να αντιληφθούν ότι η μειωμένη έκθεση των παιδιών στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) σε σύγκριση με την πρώτη (Γ1) κατά πάσα πιθανότητα θα επιμηκύνει τον χρόνο κατάκτησης της Γ2, ενώ η βέλτιστη ποσότητα και ποιότητα των γλωσσικών εισερχομένων σε συνδυασμό και με την εκπαίδευση θα την επιταχύνει. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και οι κλινικοί αναμένεται και έχει σημασία να εμπεδώσουν ότι δεν είναι απαραίτητα ανησυχητικό αν τα δίγλωσσα παιδιά δεν συμβαδίζουν με τα μονόγλωσσα και ότι οι τυχόν καθυστερήσεις θα μπορούσαν να είναι αντανάκλαση της μειωμένης έκθεσης στη μία εκ των δύο γλωσσών και όχι κάποιας σύγχυσης ή επιβάρυνσης εξαιτίας της συνύπαρξης δύο γλωσσών όπως εσφαλμένα πιστευόταν στο παρελθόν (για αναφορά και κριτική απέναντι σε σχετικούς μύθους βλ. Grosjean, 2008).

### *Η διάρθρωση των περιεχομένων του τόμου*

Ο τόμος αρχίζει με τα πιο βασικά, δηλαδή με έννοιες-κλειδιά που λειτουργούν ως πυξίδα για την πλοήγηση των αναγνωστών/ριών στο ομολογουμένως πολυδαίδαλο φαινόμενο (βλ. μεταξύ άλλων Ritchie & Bhatia, 2015) που απασχολεί τους/τις συγγραφείς του τόμου. Αυτό είναι το αντικείμενο του πρώτου κεφαλαίου, της Κλεοπάτρας Διακογιώργη, με τον τίτλο *Δίγλωσσία και δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη: Κεντρικά θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα*. Ειδικότερα, θίγονται ανοικτά ζητήματα τα οποία έχουν δυνητικά

προεκτάσεις στη διατύπωση μιας ολοκληρωμένης θεωρίας γλωσσικής κατάκτησης, στην εκπαίδευση του δίγλωσσου ατόμου και στην κλινική πράξη. Τα κυριότερα αφορούν το τι καθιστά ένα άτομο δίγλωσσο, το είδος των εμπειριών που συνδέονται με τη γλωσσική μάθηση, την πορεία και τις διαδικασίες της γλωσσικής ανάπτυξης, περιλαμβανομένου και του γραμματισμού, σε δύο (τουλάχιστον) γλώσσες. Κατ' αρχάς, συζητιέται η διακύμανση στο περιεχόμενο των όρων *δίγλωσσος/η ομιλητής/ομιλήτρια* και *διγλωσσία*. Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντούν, αφενός, πιο στενοί ορισμοί με βάση το αυστηρό κριτήριο της (έως και ίσης) ευχέρειας στις δύο γλώσσες, αφετέρου πιο ελαστικοί και μάλλον πιο ρεαλιστικοί ορισμοί οι οποίοι καλύπτουν ένα εύρος μορφών διγλωσσίας σε συνάρτηση με τις ποικίλες συνθήκες κατάκτησης των γλωσσών. Ακολούθως, συζητιέται η διάκριση ανάμεσα στη γλωσσική έκθεση και στα γλωσσικά εισερχόμενα, μεταξύ άλλων το πώς μπορούν να μετρηθούν για ερευνητικούς σκοπούς, με τη συζήτηση να τονίζει ότι απαιτείται σημαντική ποσότητα έκθεσης και ενεργός χρήση μιας γλώσσας προκειμένου να κατακτηθούν οι αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εγγενώς ετερόκλητη δίγλωσση εμπειρία όπως και στις ατομικές διαφορές, οι οποίες σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με την ηλικία κατάκτησης της Γ2 και την επάρκεια σε αυτήν, έννοιες πολυσήμαντες που οφείλει να τις οριοθετήσει η εμπειρική έρευνα (π.χ. στο πλαίσιο του εγχειρήματος να μετρηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των δίγλωσσων ατόμων). Ανάμεσα στους παράγοντες διαφοροποίησης της δίγλωσσης εμπειρίας συγκαταλέγονται επίσης η γλωσσική χρήση, η οποία κινητοποιείται από ποικίλες ανάγκες επικοινωνίας, όπως και η μείξη και η εναλλαγή γλωσσών (για τα δύο τελευταία φαινόμενα βλ. το κεφάλαιο των Μότσιοι & Κωστούλα στον παρόντα τόμο). Τέλος, εξετάζονται διάφορες όψεις του μύθου περί γλωσσικών καθυστερήσεων εξαιτίας της επαφής γλωσσών στο ίδιο άτομο, ο οποίος ανατρέπεται πιο πρόσφατα μέσα από στοιχεία που δείχνουν, μεταξύ άλλων, κάποια εύλογη καθυστέρηση στα δίγλωσσα παιδιά, μείωση του χάσματος δίγλωσσων-μονόγλωσσων και αύξηση του χάσματος μεταξύ πλειονοτικής και μειονοτικής γλώσσας συν τω χρόνω. Η τελευταία μπορεί ακόμα και να χαθεί, αν εκλείψουν οι προϋποθέσεις (ανάγκες χρήσης) που θα ευνοούσαν τη διατήρησή της, και δη υπό συνθήκες οικοδόμησης της κοινωνιογλωσσικής ταυτότητας του παιδιού καθώς αυτό αναπτύσσεται και αποκτά όλο και μεγαλύτερη επαφή με την κοινότητα της πλειονοτικής γλώσσας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (*Μορφές διγλωσσίας/πολυγλωσσίας*, της Φωτεινής Αναστασίου) γίνεται αναφορά στις απόπειρες να οριοθετηθούν στη βιβλιογραφία οι έννοιες της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, ένα εγχείρημα μεγάλης δυσκολίας, όπως ισχύει για όλα τα πολυσχιδή και ευμετάβλητα φαινόμενα. Εξού και το εύρος των διαθέσιμων προσεγγίσεων, κάποιες από τις οποίες εκλαμβάνουν ως δίγλωσσα άτομα ακόμη και εξαιρετικά αρχάριους/ες ομιλητές/ομιλήτριες μιας δεύτερης γλώσσας (Haugen, 1956). Έμφαση δίνεται στις

διακρίσεις ανάμεσα στην ταυτόχρονη και τη διαδοχική, καθώς και ανάμεσα στην κυρίαρχη και την αμφιδύναμη διγλωσσία. Η πρώτη διάκριση βασίζεται στην ηλικία έκθεσης στις γλώσσες. Τα ταυτόχρονα δίγλωσσα άτομα έχουν εκτεθεί στις δύο γλώσσες εξ αρχής, όπως κατεξοχήν τα παιδιά μεικτών γάμων (σαν το κορίτσι στο σενάριο 2 πιο πάνω). Τα διαδοχικά δίγλωσσα άτομα μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα αφού έχουν ήδη αποκτήσει μέρος της μητρικής τους, όπως τα μεταναστούποια στη χώρα υποδοχής λίγα χρόνια μετά τη γέννησή τους (σαν τον αγόρι στο σενάριο 1). Σε σχέση με τη δεύτερη διάκριση, αμφιδύναμα δίγλωσσοι/ες είναι οι ομιλητές/ομιλήτριες που χειρίζονται σχεδόν εξίσου αποτελεσματικά τις γλώσσες που μιλούν. Ωστόσο, ο κανόνας στη διγλωσσία δεν είναι η απόλυτη ισορροπία αλλά η ασυμμετρία. Τα περισσότερα δίγλωσσα άτομα είναι κυρίαρχα σε κάποια γλώσσα, δηλαδή έχουν αυξημένες ικανότητες στη μία γλώσσα συγκριτικά με την άλλη. Βέβαια, η σχέση των γλωσσών δύναται να διαφοροποιηθεί σε συνάρτηση με το περιβάλλον χρήσης τους, μεταξύ άλλων παραγόντων (Grosjean, 2001· Montrul, 2015), και να λάβει μετά από κάποιο χρονικό διάστημα δύο κατά βάση μορφές: είτε να συνεχίσουν να συνυπάρχουν στο επικοινωνιακό ρεπερτόριο του ατόμου (γλωσσική διατήρηση, όπως στο σενάριο 2 πιο πάνω) είτε να συρρικνωθεί η χρήση της μίας (γλωσσική μετατόπιση, όπως με την ούρντου στο σενάριο 1) (επίσης βλ. σχετικά Hoff, 2021· Lambert, 1974· Nicoladis & Genesee, 1996· Χατζηδάκη, 2022).

Το τρίτο κεφάλαιο (*Διγλωσσία και γνωστική ανάπτυξη*, της Ελισάβετ Χρυσόχου) υπεισέρχεται στη σχέση της πολυδιάστατης διγλωσσης εμπειρίας με τη νόηση στο αναπτυσσόμενο άτομο. Το ερώτημα που διατρέχει τη σχετική έρευνα —τα πορίσματα της οποίας έχουν πιθανό αντίκτυπο σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής— είναι αν η μάθηση και η καθημερινή χρήση δύο γλωσσών επηρεάζει τις γνωστικές λειτουργίες σε παιδιά και ενήλικες. Ειδικότερα, το ερώτημα αφορά τις επιτελικές (ή εκτελεστικές) λειτουργίες, οι οποίες είναι αναγκαίες για τη ρύθμιση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς, όπως είναι η αναστολή (π.χ. η ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται στην παρεμβολή ερεθισμάτων που διασπούν την προσοχή) και η εναλλαγή (π.χ. μεταξύ έργων, κανόνων ή κριτηρίων δράσης). Αν και έχει υποστηριχθεί κάποια υπεροχή των δίγλωσσων έναντι των μονόγλωσσων σε σχετικές δοκιμασίες, τελευταία αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό ένα γενικευμένο δίγλωσσο γνωστικό πλεονέκτημα. Μεθοδολογικά αρτιότερες πλέον μελέτες που χρησιμοποιούν δίγλωσσους και μονόγλωσσους πληθυσμούς με ομοιογενή χαρακτηριστικά και επιχειρούν να ελέγξουν την παρείσφρηση άλλων μεταβλητών που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη (όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των ομιλητών/ριών) δεν καταγράφουν σημαντικές διαφορές στις γνωστικές τους επιδόσεις ή εντοπίζουν θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας σε άτομα με πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (π.χ. με πρώιμη διγλωσσία, χωρίς μεταναστευτική βιογραφία ή μέλη διγλωσσης κοινωνίας) και σε ορισμέ-



νες περιόδους ανάπτυξης (π.χ. παιδική ή τρίτη ηλικία). Τα νεότερα δεδομένα υπαγορεύουν την ανάγκη η μελέτη της δυναμικής σχέσης της διγλωσσίας με τη γνωστική ανάπτυξη να λάβει υπόψη τις ποικίλες ψηφίδες που συνθέτουν το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ των δίγλωσσων (μεταξύ άλλων, τις στρατηγικές επιπολιτισμού των μεταναστών/ριών) και να εστιάσει στην αρχιτεκτονική του νου και στη διαφοροποίηση των γνωστικών λειτουργιών υπό το πρίσμα της διά βίου ανάπτυξης.

Η συμβολή της Μαρίας Μαρτζούκου (Κεφάλαιο 4, *Η ανάπτυξη των φωνολογικών ικανοτήτων στα δίγλωσσα παιδιά*) αναφέρεται στην ανάπτυξη των φωνολογικών ικανοτήτων, στο επίπεδο τόσο της πρόσληψης όσο και της παραγωγής, στα δίγλωσσα παιδιά. Τα ερευνητικά δεδομένα που συνοψίζει δείχνουν κατά βάση ότι τα δίγλωσσα παιδιά αναπτύσσουν δύο χωριστά φωνολογικά συστήματα, τα οποία ωστόσο αλληλεπιδρούν. Οι σχετικές διεργασίες επηρεάζονται από παράγοντες ατομικούς, όπως είναι η ηλικία πρώτης έκθεσης σε καθεμιά από τις γλώσσες, και κοινωνιογλωσσικούς, όπως είναι το κύρος της κάθε γλώσσας στην κοινότητα. Η φωνολογική ανάπτυξη στη διγλωσσία δεν ταυτίζεται με αυτήν των μονόγλωσσων παιδιών, καθώς, σύμφωνα με τις έρευνες, χρειάζεται περισσότερος χρόνος μέχρι να συντονιστούν τα βρέφη με το φωνολογικό σύστημα της κάθε γλώσσας και τη φωνοτακτική τους δομή (όλα τα βρέφη αρχικά αντιλαμβάνονται ακόμη και φωνήματα που δεν απαντούν στη γλώσσα ή στις γλώσσες που αποκτούν· βλ. Eimas, Miller, & Jusczyk, 1987). Εντούτοις, η πρόσκτηση δύο γλωσσικών συστημάτων μοιάζει πλεονέκτημα, εφόσον οξύνει τη φωνολογική επίγνωση, διευκολύνοντας κατ' επέκταση την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού.

Με την ανάπτυξη της γραμματικής στη διγλωσσία ασχολείται η Ιφιγένεια Δόση στο Κεφάλαιο 5 (*Η ανάπτυξη των μορφοσυντακτικών ικανοτήτων στα δίγλωσσα παιδιά*). Πιο συγκεκριμένα, συνοψίζει τον επιστημονικό διάλογο αναφορικά με το ερώτημα αν τα δύο γραμματικά συστήματα αποτελούν, αρχικά τουλάχιστον, ένα ενιαίο, όπως υποστήριξαν κάποτε οι Volterra και Taeschner (1978), ή είναι διαφοροποιημένα, όπως υποστηρίζει πιο πρόσφατα ένας ισχυρός αντίλογος (βλ. σχετικά Ritchie & Bhatia, 2015, μεταξύ άλλων). Διαφοροποίηση δεν σημαίνει αναγκαστικά αυτόνομη ανάπτυξη των δύο συστημάτων, τα οποία αντιθέτως φαίνεται να αλληλεπιδρούν, όπως υποδηλώνουν χαρακτηριστικά τα φαινόμενα παρεμβολής (βλ. επίσης το προτελευταίο κεφάλαιο στον παρόντα τόμο). Η διαγλωσσική επίδραση και, εν γένει, η μορφοσυντακτική ανάπτυξη στα δίγλωσσα παιδιά φαίνεται ότι επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, μεταξύ των οποίων η γλωσσική κυριαρχία, η ηλικία πρώτης έκθεσης στις γλώσσες, η ποσότητα και η ποιότητα των γλωσσικών εισερχομένων και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των παιδιών. Σε σχέση με το τελευταίο, για παράδειγμα, ο διγλωσσισμός, όρος που καλύπτει τη διδασκαλία και εκμάθηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στις δύο γλώσσες,

φαίνεται να συνδράμει την κατάκτηση μορφολογικών φαινομένων όπως είναι η ρηματική όψη (πρβλ. *έτρεχα* έναντι *έτρεξα*) και το γραμματικό γένος. Κάποιο προβάδισμα που φαίνεται να διακρίνει τα δίγλωσσα παιδιά έναντι των μονόγλωσσων ως προς τη μορφοσυντακτική επίγνωση δεν επιβεβαιώνεται πάντα για λόγους που σχετίζονται με τις μεθόδους διερεύνησής της. Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά δύο μη παραδοσιακές μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας, οι οποίες θα μπορούσαν να ενισχύσουν την επίγνωση ως προς τη μορφή των γλωσσικών εκφράσεων που είναι ήδη σε θέση να χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/μαθήτριες ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση μορφής και σημασίας.

Θέματα σημασιολογίας και πιο συγκεκριμένα την ανάπτυξη του λεξιλογίου στα δίγλωσσα παιδιά πραγματεύεται ο Ιωάννης Γαλαντόμος στο Κεφάλαιο 6 (*Η ανάπτυξη της λεξικής ικανότητας στα δίγλωσσα παιδιά*). Όπως επισημαίνει ο συγγραφέας, η λεξική ικανότητα δεν εξαντλείται στη γνώση τού τι δηλώνει μια λέξη, αλλά συμπυκνώνει ένα πλήθος γνώσεων οι οποίες καλύπτουν τη συχνότητα χρήσης της λέξης, τη μορφολογική της δομή, τις σημασιολογικές της σχέσεις με άλλες λέξεις (σχέσεις συνωνυμίας, αντίθεσης κ.λπ.), το επίπεδο ύψους με το οποίο τείνει να συνδέεται κ.ά. Όπως αναφέρεται στο εν λόγω κεφάλαιο, η αναπτυξιακή πορεία του λεξιλογίου είναι κατά βάση παρόμοια στα μονόγλωσσα και στα δίγλωσσα παιδιά. Οι καθυστερήσεις που παρατηρούνται ενίοτε στα δίγλωσσα δεν συνιστούν αναγκαστικά πρόβλημα. Επισημαίνεται δε ότι το συνολικό τους λεξιλόγιο είναι εφάμιλλο με αυτό των μονόγλωσσων παιδιών της ίδιας ηλικίας και μάλιστα ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Αναφέρεται επίσης το ισχυρό ενδεχόμενο τα ρεπερτόρια λέξεων να διαφοροποιούνται από νωρίς, αν και αλληλεπιδρούν σε έναν βαθμό. Αξιοσημείωτο ρόλο στην ανάπτυξη του δίγλωσσου λεξιλογίου διαδραματίζουν, σύμφωνα με τις έρευνες, η ποσότητα και η ποιότητα των γλωσσικών εισερχομένων όπως και ο χρόνος έκθεσης στις δύο γλώσσες. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο τίγονται ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση του λεξιλογίου στα δίγλωσσα παιδιά, περιγράφονται κάποια ευρείας χρήσης εργαλεία αξιολόγησής του και παρατίθενται επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές που προωθούν την κατάκτησή του.

Το Κεφάλαιο 7 (*Η ανάπτυξη των πραγματολογικών ικανοτήτων στα δίγλωσσα παιδιά*, Κυριάκος Αντωνίου) επικεντρώνεται στη δίγλωσση πραγματολογική ανάπτυξη. Όπως αναλύεται στο κεφάλαιο, τα δίγλωσσα παιδιά είναι σε θέση ήδη από την ηλικία των 2 περίπου ετών να επιλέξουν την κατάλληλη γλώσσα όταν συνομιλούν με ομιλητές/ομιλήτριες διαφορετικών γλωσσών, ακόμη και να διορθώσουν αστοχίες που εντοπίζουν στην επικοινωνία όταν σκόπιμα δεν χρησιμοποιείται η κατάλληλη γλώσσα εκ μέρους του πειραματιστή. Επίσης, γίνεται αναφορά σε μελέτες που συγκρίνουν δίγλωσσα παιδιά με μονόγλωσσα ως προς τις πραγματολογικές τους δεξιότητες που εμπλέκουν γλωσσικά στοιχεία ή μη λεκτικές συμπεριφορές (όπως είναι η

εστίαση του βλέμματος). Στην πρώτη περίπτωση, τα δίγλωσσα παιδιά άλλοτε δεν διαφέρουν από τα μονόγλωσσα, π.χ. στην ικανότητα να κατανοούν μη κυριολεκτικές εκφράσεις, και άλλοτε υπερέχουν, π.χ. στην ικανότητα να εντοπίζουν στη συνομιλία παραβιάσεις των αξιωμάτων του Grice (1975) (μεταξύ άλλων, ποιες απαντήσεις δεν έχουν συνάφεια με μια ερώτηση). Στη δεύτερη περίπτωση, φαίνεται να υπερέχουν τα δίγλωσσα παιδιά (νήπια), π.χ. στην αξιοποίηση του βλέμματος προκειμένου να εντοπίζουν το πού αναφέρεται ο/η ομιλητής/ομιλήτρια και να μαθαίνουν συνεπώς νέες λέξεις. Γενικότερα, οι αναφερόμενες έρευνες δείχνουν ότι η πραγματολογική ανάπτυξη στα δίγλωσσα παιδιά συντελείται απρόσκοπτα ή, ενίοτε, ακόμη και πιο γρήγορα απ' ό,τι στα μονόγλωσσα. Το τελευταίο αποδίδεται, κατά μία ισχυρή εκδοχή, στο ιδιαίτερο είδος επικοινωνιακής εμπειρίας που συσσωρεύουν τα δίγλωσσα παιδιά, καθώς απαιτείται να παρακολουθούν επισταμένως την περίσταση επικοινωνίας πριν χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη γλώσσα στις συνομιλίες με άτομα που μιλούν δύο ή περισσότερες γλώσσες.

Στο όγδοο κεφάλαιο (*Η αφήγηση ως δείκτης γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης σε δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης*), οι Μαρία Ανδρέου και Ελένη Περιστέρη εξετάζουν τις αφηγηματικές ικανότητες των δίγλωσων παιδιών ως προς ποικίλες παραμέτρους, όπως είναι η μικροδομή (συνοχή) και η μακροδομή (συνεκτικότητα) της αφήγησης. Σε ό,τι αφορά τη μικροδομή, για παράδειγμα, έχει αναφερθεί εκτενέστερη χρήση δευτερευουσών επιρρηματικών προτάσεων (π.χ. με επειδή) σε αφηγήσεις δίγλωσων παιδιών απ' ό,τι σε αφηγήσεις μονόγλωσων. Σε ό,τι αφορά τη μακροδομή, τα δίγλωσσα παιδιά—σε μερικές τουλάχιστον έρευνες—συγκροτούν πιο ολοκληρωμένες ιστορίες, κατά μία εκδοχή επειδή ενδεχομένως διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες. Οι συγγραφείς αφιερώνουν μάλιστα ένα τμήμα του κεφαλαίου τους στη σχέση των αφηγηματικών ικανοτήτων με τις επιτελικές λειτουργίες (όπως είναι η μνήμη εργασίας), τη Θεωρία του Νου (δηλαδή το να αποδίδει κανείς νοητικές καταστάσεις στους ήρωες της ιστορίας με λέξεις όπως σκέφτεται ή θέλει) και τον (δι)γραμματισμό στα δίγλωσσα παιδιά. Παρότι τα ζητήματα αυτά έχουν μελετηθεί ελάχιστα, έχει υποθεθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν καλύτερες αφηγηματικές ικανότητες από τα μονόγλωσσα, γιατί διαθέτουν ενδεχομένως καλύτερες επιτελικές λειτουργίες (μεταξύ άλλων, λόγω της διαρκούς εναλλαγής των δύο γλωσσών) και ενισχυμένη Θεωρία του Νου. Επίσης, το επίπεδο αφηγηματικών ικανοτήτων φαίνεται καλύτερο στα δίγλωσσα παιδιά που λαμβάνουν εξισορροπημένο διγλωσσισμό απ' ό,τι στα δίγλωσσα παιδιά με μη ισορροπημένο διγλωσσισμό.

Το κεφάλαιο που υπογράφουν οι Γεωργία Φωτιάδου και Μαρία Καλτσά (Κεφάλαιο 9, *Περιπτώσεις γλωσσικής αστάθειας στη διγλωσσία: Προσεγγίζοντας τα διεπίπεδα*) πραγματεύεται την αστάθεια που εμφανίζουν οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/ριες (παιδιά και ενήλικες) στα διεπίπεδα. Ο όρος διε-

πίπεδα, ο οποίος προέρχεται από τη γενετική γλωσσολογία (ενδεικτικά βλ. Allott, Lohndal, & Rey, 2021), περιγράφει τις συνδέσεις ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, τα οποία λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία μέσα στο αρχιτεκτόνημα της γλώσσας, αλλά και τη διεπαφή τους με συστήματα ή παράγοντες εκτός γλώσσας όπως το συμφραστικό πλαίσιο (ή περικείμενο). Έχουν καταγραφεί σε δίγλωσσα άτομα (π.χ. μέσα από δοκιμασίες αποδεκτότητας) δυσκολίες ή αστοχίες —ακόμη και επίμονες—, κυρίως σε σχέση με φαινόμενα στα οποία σύνταξη και συμφραστικό πλαίσιο τέμνονται. Ένα παράδειγμα τέτοιας αστοχίας αφορά την πλεοναστική χρήση αντωνυμικού υποκειμένου σε γλώσσες κενού υποκειμένου, όπως τα ιταλικά ή τα ελληνικά, όταν δεν το απαιτεί η περίσταση (π.χ. *–Γιατί δεν ήρθε η Ιωάννα; –Γιατί αυτή δεν βρήκε ταξί*). Διόλου τυχαία, τα φαινόμενα που τείνουν να κατακτώνται τελευταία από τα παιδιά ή αλλοιώνονται πρώτα σε διαδοχικά δίγλωσσα άτομα με σημάδια φθοράς ή συρρίκνωσης της μητρικής τους γλώσσας (Γ1), ύστερα από μακροχρόνια έκθεση στη Γ2, εμπίπτουν στο (εξωτερικό) διεπίπεδο σύνταξης - συμφραστικού πλαισίου. Πρόκειται δηλαδή για συμφραστικά ευαίσθητες γραμματικές δομές, οι οποίες μπορούν να παραχθούν ή να κατανοηθούν μόνο αφού συναρθρωθούν οι γραμματικές πληροφορίες με τα —γλωσσικά ή μη— συμφραζόμενα. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμένες προσπάθειες να διερευνηθεί αν και κατά πόσο η διδασκαλία σύνθετων φαινομένων που τοποθετούνται στα διεπίπεδα με μεθόδους όπως η διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (Content and Language Integrated Learning ή CLIL· ενδεικτικά βλ. Coyle, Hood, & Marsh, 2010) μπορεί να συνδράμει την εγκαθίδρυση μορφοσυντακτικών δομών που θεωρούνται εύθραυστες στα δίγλωσσα άτομα.

Οι Δέσποινα Παπαδοπούλου και Γερακινή Δούκα (Κεφάλαιο 10, *Η προτασιακή επεξεργασία στη δεύτερη γλώσσα*) επικεντρώνονται στην επεξεργασία προτάσεων στη Γ2, με έμφαση στην αμφισημία (π.χ. *Ο μάρτυρας συμπάθησε τον συνήγορο του κατηγορούμενου που φορούσε μόνο μαύρα*), και σκιαγραφούν τα κυριότερα σημεία της θεωρητικής συζήτησης και της εμπειρικής έρευνας για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στη Γ2 και τη Γ1 σε σχέση με τους μηχανισμούς κατανόησης προτάσεων. Η επεξεργασία προτάσεων αναφέρεται σε αρχές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε πραγματικό χρόνο από τους/τις ομιλητές/ομιλήτριες προκειμένου να κατανοηθούν προτάσεις, προφορικές ή γραπτές. Η επεξεργασία προτάσεων στη Γ1 πραγματοποιείται γρήγορα και προσαυξητικά, με αξιοποίηση γραμματικών πληροφοριών όπως είναι η σειρά των όρων στην πρόταση, η πτωτική μορφολογία στις ονοματικές φράσεις, η ρηματική μορφολογία κ.ά. Σε ό,τι αφορά τη Γ2, κατά μία εκδοχή η επεξεργασία φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από πραγματολογικές πληροφορίες, οι οποίες λειτουργούν συχνά ως αντιστάθμισμα στη δυσκολία των ομιλητών/ριών να αξιοποιήσουν γραμματικές πληροφορίες. Άλλες θεωρίες αποδίδουν τις όποιες αποκλίσεις από την επεξεργασία στη Γ1

στις αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις που χαρακτηρίζουν την επεξεργασία στη Γ2, καθώς οι ομιλητές/ομιλήτριες πρέπει να συνδυάσουν πληροφορίες από πολλαπλές πηγές σε μια γλώσσα στην οποία έχουν χαμηλότερη επάρκεια. Σε κάθε περίπτωση, καθίσταται εμφανές μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ότι η επεξεργασία προτάσεων στη Γ2 και στη Γ1 επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που αφορούν το εκάστοτε γλωσσικό φαινόμενο (συντακτικούς, πραγματολογικούς κ.ά.) και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται κατά την επεξεργασία του (όπως είναι η εργαζόμενη μνήμη). Ως αποτέλεσμα, η επεξεργασία προτάσεων στη Γ1 και τη Γ2 δεν φαίνεται να διαφέρει κάθετα αλλά με διαβαθμισμένο τρόπο, ανάλογα με τη βαρύτητα και τον συγχρονισμό των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν.

Η Ελένη Μότσιου και ο Αχιλλέας Κωστούλας, συγγραφείς του Κεφαλαίου 11 (*Φαινόμενα διαγλωσσικής αλληλεπίδρασης στη δίγλωσση/πολύγλωσση επικοινωνία*), εστιάζουν στα φαινόμενα διαγλωσσικής αλληλεπίδρασης (ΦΔΑ), ένα σύνθηες στοιχείο στη γλωσσική συμπεριφορά των δίγλωσσων/πολύγλωσσων ατόμων, ενηλίκων αλλά και παιδιών, λόγω της συνύπαρξης δύο ή περισσότερων γλωσσών στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Για παράδειγμα, μια συνομιλία, αφήγηση ή περιγραφή μπορεί να αρχίζει στη μία γλώσσα και να τελειώνει στην άλλη. Δεν πρόκειται για γλωσσικά ολισθήματα (λάθη) ή ενδείξεις ελλιπούς γλωσσικής ή επικοινωνιακής ευχέρειας, όπως εκλαμβάνονταν κάποτε, αλλά για μια ποικιλία —ακριβέστερα, ένα συνεχές— φαινομένων τα οποία αφορούν τα διάφορα επίπεδα της γλώσσας, υπόκεινται σε κανόνες και περιγράφονται στη βιβλιογραφία μέσω των όρων *δανεισμός*, *εναλλαγή κωδίκων* και *ανάμειξη* (ή *μείξη*) *κωδίκων* (βλ. και Τσιπλάκου, 2022). Οι συνομιλιακές λειτουργίες που ασκούνται μέσω της διαγλωσσικής αλληλεπίδρασης είναι κοινωνικά προσανατολισμένες (π.χ. όταν οι ομιλητές/ομιλήτριες δηλώνουν ή διαπραγματεύονται κοινωνικές ταυτότητες) αλλά και πιο χρηστικές (π.χ. όταν η διαγλωσσική αλληλεπίδραση επιστρατεύεται για να παρατεθούν αυτολεξεί τα λόγια ενός τρίτου).

Ο τόμος ολοκληρώνεται με την εργασία της Μαρίας Σφυρόρα (Κεφάλαιο 12), η οποία αναφέρεται στις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους της διγλωσσίας και στη διαχείρισή της στο σχολικό πλαίσιο. Σημείο αναφοράς της είναι τα παιδιά μεταναστών/ριών ή τα μέλη μειονοτήτων που εντός της οικογένειας ή της κοινότητας χρησιμοποιούν γλώσσες άλλες από αυτήν του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Κατ' αρχάς, γίνεται λόγος για τις ιεραρχήσεις των γλωσσών στην κλίμακα του κοινωνικού, οικονομικού και συμβολικού κύρους, οι οποίες επηρεάζουν τη χρήση των γλωσσών και συνεπώς την ανάπτυξη της διγλωσσίας στην οικογένεια. Ύστερα, συζητιούνται τα εξής θέματα: α) η σχέση του μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονιών με τη μονόγλωσση και τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη, όπως και με τη μετέπειτα σχολική επίδοση των παιδιών, β) η σχέση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου της οικογένειας με αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές που υιοθετεί έναντι της

διγλωσσίας και γ) η επίδραση της κοινωνίας και του θεσμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των προαναφερόμενων αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών, οι οποίες οδηγούν σε εγκατάλειψη ή διατήρηση της μητρικής γλώσσας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις πρακτικές πρώιμου διγλωσσισμού στις δίγλωσσες οικογένειες, οι οποίες επηρεάζουν τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και τη σχολική πορεία των παιδιών. Ακολούθως, εξετάζεται η σχέση της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης με το πώς διαχειρίζεται το (ελληνικό) σχολείο τη διγλωσσία/πολυγλωσσία των μαθητών/μαθητριών. Ενώ οι έρευνες τονίζουν τη σημασία τού να αξιοποιείται η μητρική γλώσσα των τελευταίων —κάτι που αποτυπώνεται επίσης στα Αναλυτικά Προγράμματα και στον λόγο των εκπαιδευτικών—, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που την υποστηρίζουν είναι ανεπαρκείς. Ως εκ τούτου, προτείνεται ως ολιστική παιδαγωγική πρακτική η αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας (translanguaging), η οποία συνιστά μια «πρακτική θεωρία της γλώσσας» (Wei, 2018) και περιλαμβάνει ένα μωσαϊκό πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης από την εναλλαγή κωδίκων έως τη μεταφορά στοιχείων και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Σε ό,τι αφορά ειδικά τη γραπτή γλώσσα, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν σε αυτό το πλαίσιο να αξιοποιούν πολυτροπικά σημειωτικά συστήματα, αξιοποιώντας και τη μητρική τους γλώσσα, για να συντάξουν «κείμενα ταυτότητας», μια σύγχρονη πρακτική ενδυνάμωσης της μητρικής γλώσσας και των βιωμάτων των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών (βλ. και Τσιπλάκου, 2022, σ. 455-457).

Όπως καθίσταται εμφανές από τη σύνοψη των κεφαλαίων, στον παρόντα τόμο συναντιέται η βασική έρευνα αναφορικά με τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη με το πιο εφαρμοσμένο πεδίο της εκπαίδευσης, όπου μπορεί επιπλέον να εμβαθύνει, ασκηθεί κ.λπ. ο/η ενδιαφερόμενος/η αναγνώστης/ρια μέσω των ερωτήσεων ανασκόπησης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που εμπειριούνται στα κεφάλαια, αλλά και ανατρέχοντας στοχευμένα σε βιβλιογραφικές πηγές από τις οποίες έχουν αντληθεί πληροφορίες. Το βιβλίο, όπως είναι εύλογο, δεν καλύπτει διάφορα άλλα θέματα διγλωσσίας. Ωστόσο, μπορεί να συμπληρώσει ή να συμπληρωθεί με συναφή αναγνώσματα, για παράδειγμα ενδιαφέρουσες και πολλά υποσχόμενες εμπειρικές μελέτες των τελευταίων 20 ετών οι οποίες βρίσκουν, ανάμεσα σε άλλα ευρήματα, ότι η διγλωσσία συνδράμει τη μαθηματική ικανότητα στα μικρά παιδιά (Hartanto, Yang, & Yang, 2018) όπως και τη δημιουργική σκέψη (π.χ. Lee & Kim, 2011), ενώ μπορεί ακόμα και να λειτουργεί μακροπρόθεσμα ως κάποια μορφή αντίστασης ενάντια σε νευροεκφυλιστικές νόσους, όπως είναι η άνοια, επιβραδύνοντας αισθητά τη γνωστική έκπτωση που οι ασθένειες αυτές επιφέρουν (π.χ. Bialystok, 2021· Bialystok, Abutaleb, Bak, Burke, & Kroll, 2016· Spitzer, 2016).

*Στάθης Σελίμης – Κλεοπάτρα Διακογιώργη  
Δέσποινα Παπαδοπούλου – Γεωργία Ανδρέου*

## Βιβλιογραφία

- Allott, N., Lohndal, T., & Rey, G. (Eds.). (2021). *A companion to Chomsky*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Anastassiou, F., & Andreou, G. (2014). Multilingualism in Greece: A study of speech production of trilingual children. In N. Lavidas, Th. Alexiou & A. Sougari (Eds.), *Major trends in theoretical and applied linguistics 2: Selected papers from the 20th international symposium from theoretical and applied linguistics* (pp. 187-198). Berlin: De Gruyter Open.
- Andreou, G., Karapetsas, A., & Galantomos, I. (2008). Modern Greek language acquisition of morphology and syntax by non-native speakers. *The Reading Matrix*, 8(1), 35-42.
- Andreou, M., Dosi, I., Papadopoulou, D., & Tsimpli, I. (2020). Heritage and non-heritage bilinguals: The role of biliteracy and bilingual education. In B. Brehmer & J. Treffers-Daller (Eds.), *Lost in transmission: The role of attrition and input in heritage language development* (pp. 172-196). Amsterdam: John Benjamins.
- Antoniou, K., & Katsos, N. (2017). The effect of childhood multilingualism and bilingualism on implicature understanding. *Applied Psycholinguistics*, 38(4), 787-833.
- Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (Eds.). (2014). *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Bialystok, E. (2021). Bilingualism: Pathway to cognitive reserve. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 355-364.
- Bialystok, E., Abutalebi, J., Bak, T. H., Burke, D. M., & Kroll, J. F. (2016). Aging in two languages: Implications for public health. *Ageing Research Reviews*, 27, 56-60.
- Chrysochoou, E., Kanaki, S., & Vivas, A. B. (2020). Executive functions in French-Greek early bilinguals: In search of the suggested bilingual advantage. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(2), 76-92. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.25588](https://doi.org/10.12681/psy_hps.25588).
- Clahsen, H., Martzoukou, M., & Stavrakaki, S. (2010). The perfective past tense in Greek as a second language. *Second Language Research*, 23(4), 501-525.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimitrakopoulou, M., Fotiadou, G., Roussou, A., & Tsimpli, I.-M. (2006). Features and agree relations in L2 Greek. In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi, E. di Domenico & I. Ferrari (Eds.), *Language acquisition and development: Proceedings of GALA 2005* (pp. 161-166). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Dosi, I., & Douka, G. (2021). Effects of language proficiency and contextual factors on second language learners' written narratives: A corpus-based study. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(5), 1-18.
- Eimas, P. D., Miller, J. L., & Jusczyk, P. W. (1987). On infant speech perception and the acquisition of language. In S. Harnad (Ed.), *Categorical perception: The groundwork of cognition* (pp. 161-195). New York: Cambridge University Press.
- Galantomos, I. (2019). Gender and proficiency effects on metaphor use among Greek learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 61-77.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nichol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hartanto, A., Yang, H., & Yang, S. (2018). Bilingualism positively predicts mathematical competence: Evidence from two large-scale studies. *Learning and Individual Differences, 61*, 216-227.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide*. Montgomery: University of Alabama Press.
- Hoff, E. (2021). Why bilingual development is not easy. *Advances in Child Development and Behavior, 61*, 129-167.
- Kaltsa, M., Prentza, A., Papadopoulou, D., & Tsimpli, M.-I. (2017). Language external and language internal factors in the acquisition of gender: The case of Albanian-Greek and English-Greek bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23*(8), 981-1002.
- Kostoulas, A., & Motsiou, E. (2022). Family language policy in mixed-language families: An exploratory study of online parental discourses. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(2), 696-708.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning* (pp. 214-229). Bellingham: Western Washington State College.
- Lee, H., & Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personal and Individual Differences, 50*, 1186-1190.
- Montrul, S. (2015). Dominance and proficiency in early and late bilingualism. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicoladis, E., & Genesee, F. (1996). Bilingual communication strategies and language dominance. In A. Stringfellow, D. Cahana-Amitay, E. Hughes & A. Zukowski (Eds.), *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 518-527). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (2015). Bilingualism and SLA. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 66-69). London: Routledge.
- Rowland, C. (2014). *Understanding child language acquisition*. London: Routledge.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Εφαρμογές και θεωρητικές προσεγγίσεις* (σ. 20-69). Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/6346>.
- Spitzer, M. (2016). Bilingual benefits in education and health. *Trends in Neuroscience and Education, 5*(2), 67-76.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3126/919.pdf>.
- Tsimpli, I.-M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2017). Cross-linguistic influence meets language impairment: Determiners and object clitics in Russian-Greek bilingual children with typical development and with Specific Language Impairment. In E.



- Blom, L. Cornips & Z. Schaeffer (Eds.), *Cross-linguistic influence in bilingualism: In honor of Aafke Hulk* (pp. 331-354). Amsterdam: John Benjamins.
- Τσιπλάκου, Στ. (2022). Εναλλαγή γλωσσών. Στο Δ. Γούτσος & Σπ. Μπέλλα (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία* (σ. 429-461). Αθήνα: Gutenberg.
- Vassilaki, E., & Selimis, S. (2020). Children's requestive behavior in L2 Greek: The core request. *Journal of Pragmatics*, 170, 271-283.
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(2), 9-30.
- Χατζηδάκη, Α. (2022). Γλωσσική επαφή. Στο Δ. Γούτσος & Σπ. Μπέλλα (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογία* (σ. 396-428). Αθήνα: Gutenberg.



# Διγλωσσία και δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη: Κεντρικά θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα

---

ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΔΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ

ΠΑΡΑ την έκταση και τη σημασία του φαινομένου της διγλωσσίας, η συστηματική μελέτη του οποίου μετράει 40 και πλέον χρόνια, πολλά ερωτήματα παραμένουν ακόμη αναπάντητα σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη αυτών των παιδιών που τα γεγονότα της ζωής τα οδήγησαν στην ανάγκη να κατακτήσουν ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες γλώσσες πέραν της μητρικής τους. Η γλωσσική ανάπτυξη στο δίγλωσσο παιδί δεν έχει ακόμα περιγραφεί ούτε κατανοηθεί αρκετά καλά και σίγουρα πολύ λιγότερο απ' ό,τι η αντίστοιχη στο μονόγλωσσο. Έντονες διαμάχες που αφορούν διάφορες πτυχές της γλωσσικής και κυρίως της γνωστικής ανάπτυξης των δίγλωσσων παιδιών κυριαρχούν στον χώρο, με πολλά ανοικτά ζητήματα που ακόμα δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας πραγματικά συμπεριληπτικής θεωρίας της γλωσσικής κατάκτησης περισσότερων της μίας γλώσσας. Εκτός από την ίδια την αξία της επιστημονικής γνώσης σχετικά με αυτό το φαινόμενο, σημαντικές είναι και οι πρακτικές προεκτάσεις της τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσης όσο και στο επίπεδο της αξιολόγησης και θεραπείας για όσους ασχούν κλινικό έργο. Τα πιο σημαντικά ερωτήματα σχετίζονται με το πώς κάποιος γίνεται δίγλωσσο, με το είδος των εμπειριών που συνδέονται με τη μάθηση της γλώσσας, την πορεία, τις διαδικασίες της γλωσσικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης του γραμματισμού σε δύο ή περισσότερες γλώσσες.

Το κεφάλαιο αυτό είναι προϊόν μιας ανάγκης να συζητηθούν βασικές έννοιες σχετικά με τη διγλωσσία και τα δίγλωσσα άτομα και, ταυτόχρονα, να αποσαφηνιστούν διάφορες σχετικές παρανοήσεις. Θα γίνει, επίσης, μια εκτενής αναφορά σε μεθοδολογικά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη μέτρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των δίγλωσσων τα οποία, εν αντιθέσει με την έρευνα στη μονόγλωσση ανάπτυξη, συνδέονται άρρηκτα με

ζητήματα θεωρητικά και, πιο συγκεκριμένα, με ζητήματα εννοιολόγησης βασικών εννοιών που εμπλέκονται στη μελέτη της διγλωσσίας. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται και οι πιο βασικές από αυτές, δηλαδή οι έννοιες «δίγλωσσος» και «διγλωσσία». Κάτι τέτοιο θεωρούμε ότι είναι σημαντικό και για την κατανόηση των κεφαλαίων που ακολουθούν.

## 1. Διγλωσσία – Δίγλωσσος: Ζητήματα ορολογίας

Και στην παραμικρή ενασχόληση με τη μελέτη της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, ερχόμαστε αντιμέτωποι με ζητήματα ορολογίας. Όλοι μας διαθέτουμε τη διαίσθηση ότι για να χαρακτηριστεί κάποιο άτομο δίγλωσσο πρέπει να έχει κάποια ικανότητα σε μια γλώσσα που δεν είναι η μητρική του μεγαλύτερη από το να γνωρίζει απλώς κάποιες λέξεις αυτής της γλώσσας, να μπορεί να μετρήσει ή να μπορεί να τραγουδήσει ένα τραγούδι σε αυτήν. Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τίθενται στη σχετική βιβλιογραφία είναι πόση ικανότητα πρέπει να διαθέτει σε αυτή τη γλώσσα το συγκεκριμένο άτομο ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί δίγλωσσο. Με άλλα λόγια, ποιο είναι το όριο πέραν του οποίου μπορεί κάποιο άτομο να θεωρηθεί δίγλωσσο και κάτω του οποίου μονόγλωσσο; Στην πραγματικότητα, τίθεται εδώ το θεμελιώδες ερώτημα του τι είναι ο δίγλωσσος. Αν είναι σαφές ότι ο όρος «διγλωσσία» αναφέρεται στη γνώση και χρήση δύο γλωσσών, οι απαντήσεις στο πώς ορίζεται το δίγλωσσο άτομο, στο τι είναι αυτό που καθιστά ένα άτομο δίγλωσσο, δεν είναι καθόλου εύκολες.

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας μοναδικός ορισμός του όρου «δίγλωσσος». Υπάρχουν ορισμοί πιο συμπεριληπτικοί, όπως αυτός του Edwards (2004), που είναι και ο κατεξοχήν συμπεριληπτικός. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, αρκεί κάποια γνώση μιας γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική για να καταστήσει κάποιον δίγλωσσο. Υπάρχουν όμως και ορισμοί πολύ πιο περιοριστικοί, όπως αυτός των Abdelgafar και Moawad (2015)· Bloomfield (1933)· Volterra και Taeschner (1978), που απαιτεί ευχέρεια μονόγλωσσου σε δύο γλώσσες ώστε να χαρακτηριστεί κάποιος δίγλωσσος. Αυτή η θεώρηση δέχτηκε ισχυρότατη κριτική από τον Grosjean (1985, 1989) με την ιστορικής σημασίας ρήση ότι «ο δίγλωσσος δεν είναι δύο μονόγλωσσοι σε ένα άτομο». Ο δίγλωσσος έχει ένα δικό του, ιδιαίτερο γλωσσικό προφίλ. Σε καμία περίπτωση δεν είναι το άθροισμα δύο τέλειων ή ατελών μονόγλωσσων.

Μεγάλο είναι το ζήτημα στη βιβλιογραφία τού πώς συγκρίνεται η επάρκεια ενός δίγλωσσου στις δύο του γλώσσες με αυτήν του μονόγλωσσου, σε βαθμό μάλιστα που να αποτελεί κριτήριο του χαρακτηρισμού