

Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση

Ελένη Σελλά-Μάζη

Τμήμα Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της δράσης της τρίτης φάσης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων¹ «Γραμματική και Διδασκαλία: Μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Σύμφωνα με το Πρόγραμμα, σκοπός των μελετών αυτών είναι η παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων σε αλλόγλωσσους καθώς οι συγκεκριμένες μελέτες αναπληρώνουν, κατά το δυνατόν, την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής της ελληνικής ως ξένης.

Εκπονήθηκε, δε, με σκοπό να λειτουργήσει ως θεωρητική εισαγωγή στις ανωτέρω μελέτες² και έχει ως στόχο να εισαγάγει τον αναγνώστη - καθηγητή μέσης εκπαίδευσης στα Γυμνάσια και Λύκεια της Θράκης αλλά και ολοκλήρου της ελληνικής επικράτειας όπου συναντώνται αλλόγλωσσοι μαθητές με την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα - στα εκπαιδευτικά ζητήματα της διγλωσσίας, και συγκεκριμένα στα ζητήματα εκείνα που άπτονται της γλωσσικής συμπεριφοράς των διγλωσσών μαθητών καθώς και του τρόπου αντιμετώπισής τους από τον εκπαιδευτικό. Επιδίωξή μας είναι η ευαισθητοποίηση, μέσω της παροχής γνώσεων στον εκπαιδευτικό (και όχι της απλής γενικής ενημέρωσής του) στα προβλήματα κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, με γνώμονα, πάντα, τα σχετικά πορίσματα της Γενικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Η ερευνητική και συγγραφική μας εμπειρία στα προβλήματα κατάκτησης της Ελληνικής από τους τουρκόφωνους της Θράκης μας επιτρέπει να γνωρίζουμε τους μηχανισμούς κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας οι οποίοι δεν διαφέρουν κατά πολύ από το ένα ζεύγος γλωσσών στο άλλο. Εκείνο που διαφοροποιεί τα πράγματα είναι ο δίγλωσσος και το περιβάλλον του, πράγμα το οποίο δεν πρέπει να λησμονεί ο εκπαιδευτικός και στο οποίο θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή, αφής στιγμής γνωρίσει το γενικότερο γλωσσολογικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται τα προβλήματα των διγλωσσών μαθητών του. Στην εν λόγω μελέτη απώτερος στόχος μας είναι να ενισχύσουμε τον εκπαιδευτικό στο πραγματικά δύσκολο έργο του, απαλλάσσοντάς τον από ενοχές, ίσως, ή/και προκαταλήψεις διαδεδομένες ανά την υφήλιο, ώστε να δυνηθεί, με τη σειρά του,

¹ Το Πρόγραμμα, το οποίο ξεκίνησε το 1997, χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από το ΥΠΕΠΘ και επιστημονικές υπεύθυνοι του όλου έργου είναι οι κ.κ. Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης, Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Θάλεια Δραγώνα, Κοινωνική Ψυχολόγος, Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

² Μέρος των μελετών αυτών εκδόθηκε από τον εκδοτικό οίκο Πατάκης.

να ενθαρρύνει τους μαθητές του στις επίπονες προσπάθειές τους καθοδηγώντας τους εν πλήρει γνώσει και συνειδήσει των δεδομένων του.

Για την επίτευξη των στόχων μας θα προβούμε στην εξέταση, πρώτον, τόσο γενικών θεμάτων αφορούντων το δίγλωσσο άτομο όπως ο ορισμός του δίγλωσσου και οι συνιστώσες της δίγλωσσίας προκειμένου να μορφώσει κανείς άποψη σχετικά με τις πολυπρόσωπες εκφάνσεις των δίγλωσσων, όσο και, δεύτερον, ειδικών θεμάτων αφορούντων τα χαρακτηριστικά του δίγλωσσικού λόγου αυτού καθαυτού έτσι όπως παρουσιάζονται στην καθημερινή επικοινωνία του δίγλωσσου μαθητή, επικεντρώνοντας τη μελέτη μας στη γραμματική ανάλυση τόσο κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας όσο και κατά τη διδασκαλία αυτής (ταυτίζοντας τον όρο «γραμματική» με τη δομή του γλωσσικού συστήματος). Η θεωρητική μας ανάλυση συνοδεύεται από παραδείγματα προερχόμενα κατά κύριο λόγο από το δίγλωσσικό λόγο των τουρκόφωνων της Θράκης και κατά δεύτερο λόγο από ποικίλες άλλες δίγλωσσικές κοινότητες ή άτομα.

Μέλημά μας είναι η σύντομη και περιεκτική παρουσίαση των τρόπων γραμματικής επεξεργασίας της δεύτερης γλώσσας εκ μέρους των δίγλωσσων καθώς και των τρόπων γραμματικής ανάλυσης αυτής εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Απώτερος στόχος μας να καταστεί σαφές το γεγονός ότι η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας συνιστά πολυδιάστατη πραγματικότητα η οποία βασίζεται μεν σε κάποιες σταθερές και κύριους άξονες γλωσσικής κατάκτησης, ταυτοχρόνως, όμως, εξατομικεύεται και διαφοροποιείται ανάλογα με πραγματολογικής και κοινωνιογλωσσικής υφής παραμέτρους. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις κατάκτησης και διδακτικής της δεύτερης γλώσσας ώστε να αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους χωρίς στεγανά και, κυρίως, χωρίς προκαταλήψεις, έτσι ώστε η διδασκαλία τους να αποδώσει τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Ελπίζουμε η ανά χείρας μελέτη να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο πανθομολογουμένως εξαιρετικά δύσκολο αλλά και τόσο αξιόπαινο έργο τους.

Ελένη Σελλά

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη έχει τη μορφή εισαγωγής στις κυριότερες έννοιες τόσο της ατομικής διγλωσσίας και των χαρακτηριστικών της, όσο και στους κύριους άξονες χειρισμού της γραμματικής ανάλυσης σε διγλωσσικό περιβάλλον. Διακρίνεται σε δύο μέρη, από τα οποία το μεν πρώτο πραγματεύεται θέματα ατομικής διγλωσσίας και διγλωσσικού λόγου, το δε δεύτερο θέματα διδασκαλίας και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, δίνοντας έμφαση στα πλέον πρόσφατα σχετικά θεωρητικά μοντέλα, συνδέοντας, έτσι, την (ατομική) διγλωσσία με τη διδακτική της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα:

στο πρώτο μέρος, αποσαφηνίζονται κάποιες βασικές έννοιες περί του τι σημαίνει διγλωσσία και τι δίγλωσσος ομιλητής, ώστε να διαλυθούν κάποιες παρεξηγήσεις σχετικά με τις συνιστώσες της διγλωσσίας (όπως οι σχέσεις διγλωσσίας και ηλικίας, γλωσσικής επάρκειας, νόησης, εκπαίδευσης, περιβάλλοντος, στάσης/αντιμετώπισης και πολιτιστικής ταυτότητας) και να αντιμετωπιστούν αντικειμενικά και εποικοδομητικά τα χαρακτηριστικά του διγλωσσικού λόγου (παρεμβολές, εναλλαγή των γλωσσών, ημιγλωσσία (;) των διγλώσσων). Επίσης, παρέχονται γενικές κατευθυντήριες γραμμές όσον αφορά την εκπαίδευση των διγλώσσων, με άξονα τη διάκριση της γλωσσικής επάρκειας σε δύο επίπεδα και σε δύο ειδών απαιτήσεις, και αναπτύσσεται ο πρωτεύων ρόλος της πρώτης γλώσσας στην εκπαίδευση της δεύτερης (υπόθεση της αλληλεξαρτώμενης γνωστικής και γλωσσικής εξέλιξης),

στο, δε, δεύτερο μέρος, επιχειρούμε να αναδείξουμε την ιδιαιτερότητα του λόγου των διγλώσσων, εξετάζοντας την έννοια της Μεσογλώσσας καθώς και τα χαρακτηριστικά αυτής: ποικιλία, συστηματικότητα, επίδραση της πρώτης γλώσσας, Δίνοντας έμφαση στην έννοια της μεσογλώσσας η οποία συνιστά το επίκεντρο των ερευνητικών ενδιαφερόντων σήμερα, αναλύονται οι τρόποι της γραμματικής επεξεργασίας της δεύτερης γλώσσας εκ μέρους των διγλώσσων, η οποία επιτυγχάνεται με τη βοήθεια τριών «εσωτερικευμένων», θα λέγαμε, «σταθερών»: της «γλωσσικής μεταφοράς», των «γλωσσικών καθολικών» και των «αναπτυξιακών ακολουθιών». Επειδή, όμως, οι εσωτερικευμένες αυτές σταθερές δεν καταλήγουν πάντοτε σε «ομοιογενή» αποτελέσματα επεκτεινόμαστε και σε δύο από τις κυριότερες

«μεταβλητές» της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες διαφοροποιούν τα «γλωσσικά προϊόντα» των διγλώσσων και αφορούν πραγματολογικής και κοινωνιογλωσσολογικής υφής παραμέτρους του λόγου.

Η ανάλυσή μας περιλαμβάνει, επίσης, την εξέταση των αποκλίσεων που σημειώνονται κατά την προσπάθεια κατάκτησης της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας, καθώς επίσης και τους τρόπους γραμματικής ανάλυσής της εκ μέρους των εκπαιδευτικών (αντιπαραβολική ανάλυση, ανάλυση λαθών), δίνοντας έμφαση σε έρευνες και πορίσματα σχετικά με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας: ζητήματα καθολικής γραμματικής (συμπεριλαμβανομένων των αντικρουόμενων απόψεων σχετικά με την εφαρμογή της σε θέματα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας) και ανάλυση των εννοιών «εισερχόμενη (γλωσσική) πληροφορία» και «εξαγόμενο (γλωσσικό) προϊόν» τόσο σε σχολικό όσο και σε εξωσχολικό πλαίσιο αναφοράς. Απώτερος στόχος μας, να αντιμετωπιστούν οι τυχόν αποκλίνουσες από τη νόρμα παραγωγές των διγλώσσων χωρίς προκαταλήψεις και αγκυλώσεις, και με κύριο μέλημα την κατανόηση, την αιτιολόγηση και την ενσυνείδητη, και ως εκ τούτου επιτυχή, πρόβλεψη, διάγνωση και αποκατάστασή τους.

Οι αναφερόμενες στην παρούσα μελέτη πολύπλευρες θεωρητικού και ερευνητικού τύπου προσεγγίσεις της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αποδεικνύουν ότι δεν πρόκειται για μονοδιάστατη αλλά για πολυδιάστατη πραγματικότητα, η οποία βασίζεται, εν τέλει, σε δύο κύριους άξονες, τον «αναπτυξιακό» και τον «διαφοροποιητικό», πράγμα που προσδίδει μεγαλύτερη ευχέρεια κινήσεων στον εκπαιδευτικό ως προς τη γραμματική ανάλυση, ειδικότερα, και τη διδακτική, γενικότερα, μιας δεύτερης γλώσσας.

1. Η διγλωσσία και το δίγλωσσο άτομο

1.1. Το φαινόμενο της διγλωσσίας

Η διγλωσσία (bilingualism) αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο παρατηρείται όταν δύο (ή περισσότερες) αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή και εξετάζεται τόσο ως προς τους ομιλητές, είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και ως προς τα εμπλεκόμενα γλωσσικά συστήματα. Η διγλωσσία αποτελεί ένα κατεξοχήν

πολυσχιδές αντικείμενο, δεδομένου ότι αφορά ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: Συνιστά πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της γλωσσικής γειννίαςσης (language contact), προκαλεί ερωτηματικά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, αλλά και την ψυχοσύνθεση του διγλώσσου ατόμου, αντικατοπτρίζει την κοινωνική συμπεριφορά και την οργάνωση της κοινωνίας, διαμορφώνει νέα εκπαιδευτικά συστήματα.

Παρόλο που θα έλεγε κανείς ότι η διγλωσσία είναι ένας εύκολα προσδιορίσιμος όρος, δύσκολα θα μπορέσει να ορίσει το περιεχόμενο της έννοιας αυτής. Υπάρχουν τόσοι ορισμοί όσοι και οι ερευνητές και οι επιστημονικές προσεγγίσεις. Ο κάθε ερευνητής υιοθετεί τον ορισμό που διευκολύνει το πεδίο ερευνών του και τους στόχους του. Υπό αυτή την έννοια, και σύμφωνα με τη Skutnabb-Kangas (1984: 81), κάθε ορισμός είναι αυθαίρετος. Οι διάφοροι ορισμοί που συναντά κανείς αποτελούν μάλλον μεμονωμένες περιγραφές διγλωσσικών καταστάσεων παρά επιτομή και γενίκευση των κοινών γνωρισμάτων των καταστάσεων αυτών. Η ασάφεια δεν φαίνεται να απαλείφεται, η καλύτερη δε λύση στο πρόβλημα αυτό είναι η περιγραφή του συγκεκριμένου διεπιστημονικού φαινομένου υπό μορφή κατηγοριοποιήσεων, κλιμάκων και ζευγών αντιθέσεων συναρτήσει διαφόρων παραγόντων και κριτηρίων, όπως η διάκριση της διγλωσσίας σε ατομική, σχετική με την ατομική γλωσσική ανάπτυξη και συμπεριφορά, και κοινωνική, σχετική με τον τρόπο επικοινωνίας ατόμου και κοινωνιοπολιτιστικού περιβάλλοντος, καθώς και με τις σχέσεις μεταξύ γλωσσικών ομάδων όταν διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί έρχονται σε επαφή (Hamers & Blanc, 1995: 155). Επίσης, αυτό το οποίο δεν πρέπει να λησμονούμε είναι ότι η διγλωσσία, όπως υποστηρίζει και ο Mackey (1970: 554), δεν συνιστά απλό γλωσσικό γεγονός, αλλά χαρακτηριστικό της χρήσης της γλώσσας. Δεν αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο του γλωσσικού κώδικα, αλλά του γλωσσικού μηνύματος, και, τέλος, δεν ανήκει στον τομέα της *γλώσσας* (langue), αλλά της *ομιλίας* (parole).

Από την πλευρά της ψυχολογίας και της ψυχολογολογίας το ενδιαφέρον επικεντρώνεται μάλλον στο άτομο, και μάλιστα στο παιδί και στην αρχική αιτία της διγλωσσίας κατάστασης που βιώνει.³ Η γλωσσολογία εξετάζει τη γλωσσική επάρκεια

³ Για το πολύπλοκο φαινόμενο της παιδικής διγλωσσίας βλ. το εξαιρετικά ενδιαφέρον για την ελληνική βιβλιογραφία έργο της Β. Τριάρχη-Hermann (2000), όπου παρατίθεται και προωθείται ο προβληματισμός για τη διγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και τη διαδοχική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

του διγλώσσου, τον τρόπο χειρισμού των δύο γλωσσών, και βάσει αυτού διαμορφώνει τον ορισμό της διγλωσσίας· η κοινωνιολογία και η κοινωνιογλωσσολογία ενδιαφέρονται για τη λειτουργία που επιτελούν οι γλώσσες αυτές είτε όσον αφορά το δίγλωσσο άτομο είτε όσον αφορά τη δίγλωσση κοινότητα, καθώς επίσης και για τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στις δύο γλώσσες ο δίγλωσσος ομιλητής, για τη στάση του δηλαδή έναντι των γλωσσών αυτών, όπως και για τη στάση των λοιπών μελών της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει· η παιδαγωγική⁴ ενδιαφέρεται για την επινότηση της καλύτερης δυνατής διδακτικής μεθόδου με στόχο την προώθηση της διγλωσσίας·, η δε ανθρωπογεωγραφία μελετά τις σχέσεις μεταξύ διγλωσσίας, και συγκεκριμένα δίγλωσσων ομάδων, και πολιτιστικής ταυτότητας. Επειδή όμως η γλωσσική έκφραση εκδηλώνεται σε συνάρτηση με τις εκάστοτε επικοινωνιακές κοινωνικές συνθήκες, καθίσταται σαφές ότι οι ανωτέρω διακρίσεις γίνονται για καθαρά ερευνητικούς λόγους και ότι το καθένα από τα ανωτέρω ερευνητικά πεδία συναρτάται και με τα υπόλοιπα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιβεβαιώνεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου και η αδυναμία περιχαράκωσης ενός ενιαίου ορισμού.

1.2. Διγλωσσία — Πρώτη ή μητρική (Γ1) και δεύτερη γλώσσα (Γ2)

Πολλοί από τους κατατεθέντες ορισμούς, ορισμοί οι οποίοι εν πολλοίς βασίζονται στον προσδιορισμό του διγλώσσου μάλλον παρά του ίδιου του φαινομένου (ή στην καλύτερη περίπτωση στην περιγραφή αυτού), προσπαθούν να συνδυάσουν δύο τουλάχιστον παράγοντες διγλωσσίας, όπως συνήθως τη γλωσσική επάρκεια του διγλώσσου και τη λειτουργία των γλωσσών, σε όλους δε τους ορισμούς ο όρος

⁴ Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά θέματα της διγλωσσίας στην Ελλάδα, η Ε. Σκούρτου στην εισαγωγή της μετάφρασης του έργου του Jim Cummins *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Cummins, 1999: 30-33) παραθέτει ομαδοποιημένες ανά τομέα επιστημονικών ενδιαφερόντων τις σχετικές ερευνητικές εργασίες και εκδόσεις, όπου και γίνεται εμφανής η συνεχώς εξελισσόμενη δυναμική της έρευνας στην Ελλάδα σε θέματα σχετικά με τη διγλωσσία, η οποία έρευνα άρχισε τη δεκαετία του 1980 και συνεχίζεται με αυξανόμενο ρυθμό. Είναι ευτύχημα που η σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία εμπλουτίζεται συνεχώς με νέες, είτε πρωτογενείς είτε δευτερογενείς (μεταφράσεις), εκδόσεις, γεγονός που μας επιτρέπει να διαθέτουμε σήμερα μία αρκετά σημαντική βασική βιβλιογραφία σχετικά με τη διγλωσσία (βλ. επίσης Σελλά-Μάζη, 1994 και 2004· Σελλά-Μάζη, 1997· Σκούρτου, 1997· Sella-Mazi, 1999b· Σελλά-Μάζη, 2001· Baker, 2001· όσον αφορά τα θέματα διαπολιτισμικότητας, βλ. Δαμανάκης, 1997, κ.ά.).

διγλωσσία ταυτίζεται με τον όρο *πολυγλωσσία*. Πριν όμως καταλήξουμε σε κάποιους ορισμούς της διγλωσσίας, πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι ο ορισμός της διγλωσσίας και του διγλώσσου εξαρτάται τα μέγιστα από τον ορισμό της μίας από τις δύο ή περισσότερες γλώσσες που χειρίζεται, της γλωσσικής εκείνης ποικιλίας που ονομάζεται *μητρική γλώσσα*. Είναι πράγματι αξιοσημείωτες οι ποικίλες εκφάνσεις του όρου «*μητρική*» *γλώσσα*, η οποία, σύμφωνα με τη διεξοδική ανάλυση της Skutnabb-Kangas (1984: 12-57), ορίζεται άλλοτε α) ως προς την προέλευσή της —η γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη ή οι γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτες (δύο μητρικές γλώσσες), σημειωτέον, δε, ότι ο επιθετικός προσδιορισμός «*μητρική*» δεν συμπίπτει απαραίτητα με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού—, β) άλλοτε ως προς τη γλωσσική επάρκεια του ομιλητή —η γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα—, γ) άλλοτε ως προς τη λειτουργικότητα της γλώσσας —η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα ο ομιλητής—, δ) άλλοτε ως προς τη στάση του ομιλητή έναντι αυτής —η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής ή η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι— και ε) άλλοτε, από την πλευρά της αντίληψης της κοινής γνώμης, ως προς το γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή — η γλώσσα στην οποία σκέφτεται κανείς, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση κ.ά.

Με δεδομένη λοιπόν τη σχετικότητα του όρου *μητρική γλώσσα* και το ότι η μητρική γλώσσα ενός ομιλητή μπορεί να λάβει διάφορες εκφάνσεις στη διάρκεια της ζωής του (Romaine, 1995²: 22), θα προσπαθήσουμε να περιορίσουμε τη έννοια της διγλωσσίας, η οποία, όπως αναφέραμε, μπορεί να είναι από εξαιρετικά ευρεία και επιφανειακή, έως εξαιρετικά στενή και δεσμευτική. Ο U. Weinreich (1979: 1) στο θεμελιώδες έργο του *Languages in Contact. Findings and Problems*, δίνοντας έμφαση στη λειτουργική χρήση των γλωσσών, ορίζει τη διγλωσσία ως την πρακτική εκείνη της εναλλάξ χρήσης δύο γλωσσών και δίγλωσσο τον μετέχοντα σε αυτού του είδους τις επικοινωνιακές καταστάσεις, · ο Bloomfield (1933: 55-56) περιγράφει τη διγλωσσία ως την κατοχή των δύο γλωσσών σε βαθμό τελειότητας τέτοιον ώστε ο δίγλωσσος να μη διακρίνεται από τους φυσικούς ομιλητές (παρόλο που ομολογεί ότι δεν είναι σε θέση να καθορίσει τα κριτήρια τελειότητας), δίνοντας έμφαση στη γλωσσική και εγκεφαλική διεργασία· ο Van Overbeke (1972), αρκούμενος στην έννοια της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας, χωρίς όμως να την οριοθετεί, θεωρεί τη διγλωσσία έναν προαιρετικό ή υποχρεωτικό τρόπο αποτελεσματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών κόσμων και δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων· ο E. Haugen (1969: 6-7) διευρύνει και

απαλύνει, θα λέγαμε, τη διγλωσσία, ορίζοντάς την ως την ικανότητα να παράγει κανείς στην άλλη γλώσσα καλοσχηματισμένα (complete), μεστά νοήματος εκφωνήματα· ενώ ο όρος σύμφωνα με τον Macnamara (1967) μπορεί ακόμα να συμπεριλάβει απλά και μόνο την επάρκεια σε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: κατανόηση προφορικού κειμένου, παραγωγή λόγου, ανάγνωση ή/και γραφή σε μία γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα του ομιλητή. Οι πρόσφατες μελέτες περί διγλωσσίας φαίνεται να έχουν παραιτηθεί από την προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του φαινομένου, καταλήγοντας στο ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο, ο ορισμός και η μελέτη του οποίου εξαρτώνται από πολυποίκιλους παράγοντες, έτσι ώστε κάθε περίπτωση διγλωσσίας να αποτελεί και μοναδική περίπτωση.

1.3. Συνιστώσες του φαινομένου της διγλωσσίας⁵

1.3.1. Ηλικία

Ο παράγοντας της ηλικίας παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη νοητική ανάπτυξη του διγλώσσου όσο και στη γλωσσική, ψυχογλωσσική και κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξή του (Hoffman, 1991: 18). Σε γενικές γραμμές διακρίνουμε δύο ειδών διγλωσσίες: το καθεστώς της «πρώιμης» διγλωσσίας, από την ηλικία των τριών ετών, η οποία ταυτίζεται με την παιδική ηλικία και το οικογενειακό περιβάλλον, και το καθεστώς της «ύστερης» διγλωσσίας, από την εφηβεία και εντεύθεν, η οποία ταυτίζεται με το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού. Η κατάκτηση⁶ της Γ2 μπορεί να συντελείται τόσο μέσα στο σπίτι όσο και έξω από αυτό, στο πλαίσιο, π.χ., ειδικού διγλωσσικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σημειωτέον ότι τα όρια των ηλικιών δεν είναι σαφώς καθορισμένα και ποικίλλουν ανάλογα με τον ερευνητή, οι σχετικές δε έρευνες διχογνωμούν ως προς την προσφορότερη ηλικιακή περίοδο για την κατάκτηση της Γ2. Ως εκ τούτου τόσο μικρά παιδιά όσο και μεγαλύτερα ή και ενήλικες κατακτούν καλά ή/και γρήγορα, κατά το μάλλον ή ήττον, μια δεύτερη γλώσσα. Μόνον ως προς τη φωνολογική γλωσσική ικανότητα μπορούμε να πούμε ότι τα μικρότερα παιδιά υπερέχουν, αν και σε αυτή την περίπτωση υπάρχουν αντιπαραδείγματα, γεγονός που σημαίνει ότι η ηλικία και μόνο δεν αρκεί για να προσδιορίσει κανείς το γλωσσικό μέλλον ενός διγλώσσου.

⁵ Για την πληρέστερη ανάλυση του θέματος, βλ. Σελλά-Μάζη, 2001: 33 κ.εξ.

⁶ Κατάκτηση (για τη Γ1) ή εκμάθηση (για τη Γ2) ανάλογα με το εάν έχουμε να κάνουμε με «πρώιμη» ή «ύστερη» διγλωσσία αντιστοίχως.

1.3.2. Γλωσσική επάρκεια

Η ικανότητα γλωσσικής έκφρασης που μπορεί να αναπτύξει ένας δίγλωσσος αποτελεί μία από τις προσφιλέστερες στους ερευνητές όψεις του φαινομένου της διγλωσσίας. Ο καθορισμός του βαθμού γλωσσικής επάρκειας του διγλώσσου τόσο στη μητρική του όσο και στη δεύτερή του γλώσσα έχει οδηγήσει σε πολυποίκιλες διακρίσεις, πολλαπλούς όρους και ακραίες θέσεις. Η διγλωσσία, σύμφωνα με τον Macnamara (1969: 82), συνιστά ένα συνεχές ικανοτήτων, μια συνέχεια συνεχών καλύτερα, η οποία ποικίλλει ανάλογα με τα άτομα και τις διαστάσεις που μπορεί να προσλάβει το φαινόμενο της διγλωσσίας.

Στην ανωτέρω θέση αντιστοιχούν ποικίλοι όροι, οι οποίοι διαφοροποιούνται επίσης ανάλογα με τον ερευνητή: Οι όροι *τέλειος*, *πραγματικός* και *αμφίγλωσσος δίγλωσσος* δηλώνουν τον ομιλητή που κατέχει άριστα και τις δύο γλώσσες και τις χρησιμοποιεί σε οποιοδήποτε επικοινωνιακές συνθήκες, άτομα εξαιρετικά δυσεύρετα στις γλωσσικές κοινότητες· η *εκκολαπτόμενη* (incipient) *διγλωσσία* επιτρέπει σε ομιλητές με ελάχιστες γνώσεις σε μια δεύτερη γλώσσα να εντάσσονται στην κατηγορία των δίγλωσσων ομιλητών, οι δε όροι *ισορρόπως δίγλωσσος* ή *ισόγλωσσος δίγλωσσος* (balanced bilingualism / equilingualism) επιχειρούν να εξισορροπήσουν τις διαπιστούμενες ακραίες εκδηλώσεις διγλωσσίας και δηλώνουν τον *ισοσθενή δίγλωσσο*, εκείνο δηλαδή τον ομιλητή ο οποίος επιδεικνύει την ίδια επάρκεια και στις δύο γλώσσες του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι γλωσσικές του δεξιότητες συγκρίνονται με αυτές των αντίστοιχων μονογλώσσων. Και στην τελευταία όμως αυτή περίπτωση πάντα θα υπάρχει κάποια γλώσσα στην οποία ο δίγλωσσος θα έχει μεγαλύτερη ευφράδεια — εάν όχι σε όλες τις δυνατές χρήσεις, σε κάποιες συγκεκριμένες μόνον, οπότε μιλάμε για μια *ισχυρότερη* ή *κυρίαρχη γλώσσα* (dominant) και για μία *ασθενέστερη*.⁷

Εάν δεχτούμε ότι υπάρχουν βαθμοί διγλωσσικής ικανότητας, τότε και η διγλωσσία είναι μετρήσιμο μέγεθος. Όσο και αν είναι αναγκαία η διαβάθμιση της διγλωσσίας για λόγους παιδαγωγικούς, κοινωνικούς, επαγγελματικούς ή καθαρά ερευνητικούς, τα αποτελέσματα των σχετικών μεθόδων δεν φαίνεται να ικανοποιούν

⁷ Όταν έχουμε να περιγράψουμε τη διγλωσσία ενός ατόμου, η ισχυρότερη γλώσσα προτάσσεται συνήθως της ασθενέστερης. Για παράδειγμα, ένας δίγλωσσος αγγλικής-ισπανικής δεν είναι το ίδιο με τον δίγλωσσο ισπανικής-αγγλικής. Επιστούμε την προσοχή στην πολυσημία των όρων «ισχυρή» και «ασθενής γλώσσα», δεδομένου ότι χρησιμοποιούνται επίσης και με την έννοια της κοινωνικής ισχύος, ασχέτως του βαθμού επάρκειας του ομιλητή.

ούτε την επιστήμη ούτε την πραγματικότητα. Έρευνες μέτρησης του βαθμού διγλωσσίας διεξάγονται είτε ως προς τα γλωσσικά επίπεδα —σημειωτέον, δε, ότι δεν είναι απαραίτητη η αναλογική διασύνδεση δεξιότητας και διάφορων γλωσσικών επιπέδων (Romaine, 1995²: 13)— είτε ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα του διγλώσσου (σε σύγκριση με την ικανότητα παραγωγής λόγου). Οφείλουμε όμως να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στις διάφορων ειδών δοκιμασίες (τεστ), διότι στην επιμονή μας να καταστήσουμε μετρήσιμη τη διγλωσσία οδηγούμαστε σε μονολιθικές απόψεις, σε δοκιμασίες δηλαδή με νόρμα αναφοράς μονόγλωσσους ομιλητές, βάσει των ικανοτήτων των οποίων εξετάζεται η επάρκεια του διγλώσσου στην κάθε γλώσσα χωριστά (πράγμα που είναι δυνατόν βέβαια να παραπλανήσει τον ερευνητή). Σε αντιστάθμισμα αναπτύχθηκαν άλλες δοκιμασίες με νόρμα αναφοράς δίγλωσσους ομιλητές, σύμφωνα με τις οποίες η επάρκεια του διγλώσσου εξετάζεται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες, σε συνάρτηση η μία με την άλλη (Skutnabb-Kangas, 1984: 196). Εντούτοις, παρά την πληθώρα και την ποικιλία των μεθόδων αξιολόγησης της διγλωσσίας, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα δεν είναι αξιόπιστα, δεδομένου ότι, όπως επισημαίνει και η Skutnabb-Kangas (1984: 217), δίνουν μια στρεβλή εικόνα της πραγματικότητας, παραβλέπουν τη συμβολή του διγλώσσου και ελαχιστοποιούν τις πρωτοβουλίες που τυχόν αναλαμβάνει σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει σε μία από τις νεότερες μελέτες της και η S. Romaine (1995²: 19), η οποία, αφού εξετάζει συνοπτικά τους διάφορους τρόπους αξιολόγησης, προβληματίζεται έντονα ως προς την αποτελεσματικότητά τους και αποφαίνεται πως είναι εξαιρετικά αμφίβολη η δυνατότητα καταμέτρησης αυτής καθουτήν της διγλωσσίας ως φαινομένου, εκτός εάν την εξετάσουμε στο πλαίσιο της ιδιαίτερης επικοινωνιακής κατάστασης την οποία βιώνει ένας συγκεκριμένος δίγλωσσος. Οι γλωσσικές ικανότητες που αναπτύσσει ο δίγλωσσος, ο βαθμός γλωσσικής επάρκειας που επιτυγχάνει και η προσπάθεια καταμέτρησής της είναι τομείς άμεσα συνδεδεμένοι με το ζήτημα της σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων παιδιών.

Όσον Όσον αφορά τα διαπολιτισμικού τύπου σχολεία και τα αναλυτικά τους προγράμματα, πρέπει να πούμε ότι, εκτός από δύο ειδών αδρές προσεγγίσεις, τη γενικόλογη και κάπως επιφανειακή, βασιζόμενη στα φολκλορικού τύπου γνωρίσματα της διαφορετικότητας, και την ουσιαστικότερη, τη μέσω σοβαρής εργασίας και συνεργασίας διάδραση μεταξύ μαθητών πλειοψηφίας και μειοψηφίας, η οποία αποβλέπει σε κοινές εμπειρίες, κάθε σχολείο πρέπει να διαμορφώσει το δικό του

πρόγραμμα, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν ούτε θαυματουργές συνταγές ούτε δύο γλωσσικές (ή άλλες) μειονότητες καθ' όλα όμοιες ανά την υφήλιο (Edwards, 1995: 188). Οφείλουμε δε να αναγνωρίσουμε την αδυναμία αντιμετώπισης των πολυποίκιλων ανά άτομο και γλωσσική ομάδα αναφαινόμενων προβλημάτων, παρά το αμέριστο ενδιαφέρον επιστημόνων, γλωσσολόγων και παιδαγωγών για την επινόηση της παιδαγωγικής εκείνης μεθόδου που θα εξασφαλίσει την όσο το δυνατόν επαρκέστερη και ταυτόχρονα ισόρροπη γνώση των γλωσσών των δίγλωσσων παιδιών και παρά την πληθώρα των παιδαγωγικών μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης που προέκυψε από την αναζήτηση αυτή.

Τα ανωτέρω ποικίλα μοντέλα ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Τα *εκπαιδευτικά προγράμματα εμβάπτισης* (immersion program) στο γλωσσικό σύστημα της δεύτερης γλώσσας, για παιδιά μονόγλωσσα κυρίως, που ανήκουν σε πλειοψηφούσες γλωσσικές ομάδες, με σκοπό τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό του γλωσσικού και πολιτιστικού τους κόσμου.
- Τα *εκπαιδευτικά προγράμματα εμβύθισης* στα νερά της δεύτερης γλώσσας (submersion program), για παιδιά δίγλωσσα, προερχόμενα κυρίως από μειοψηφούσες/μειονοτικές γλωσσικές ομάδες, με σκοπό τη γλωσσική και πολιτιστική ενσωμάτωση και αφομοίωση των παιδιών · το πρόγραμμα αυτό όμως προκαλεί ή επαυξάνει τα ήδη υπάρχοντα ψυχολογικά, κοινωνικά και, φυσικά, εκπαιδευτικά προβλήματα (Baker, 1993: 154).
- Τα *εκπαιδευτικά προγράμματα διατήρησης* της μητρικής/μειονοτικής γλώσσας και ενίσχυσης της πολιτιστικής ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών (maintenance program), το οποίο μπορεί να οδηγήσει στον πολιτιστικό πλουραλισμό και την κοινωνική αυτονόμηση της δίγλωσσης ομάδας.

Όσο επιτυχημένα και αν είναι από θεωρητική τουλάχιστον άποψη τα ανωτέρω μοντέλα δίγλωσσικής εκπαίδευσης, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της πολιτιστικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής που βιώνει η δίγλωσσική ομάδα. Από το ευρύτερο αυτό πλαίσιο και τους παράγοντες οι οποίοι το απαρτίζουν εξαρτάται και η επιτυχημένη ή

αποτυχημένη υλοποίηση των διγλωσσικών προγραμμάτων.⁸ Επίσης, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι ένα δοκιμασμένο και αποτελεσματικό για μία ομάδα μοντέλο δεν έχει τις ίδιες πιθανότητες επιτυχίας σε μίαν άλλη, διότι τα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι ποτέ τα ίδια. Κάθε μειονοτική ομάδα διέπεται από διαφορετικούς νόμους ύπαρξης και εξέλιξης — είναι μοναδική.

Η μόνη παιδαγωγική αρχή η οποία φαίνεται να είναι ευρύτερα αποδεκτή και αποτελεσματική είναι αυτή που πρεσβεύει ότι, για να μπορέσουμε να επιτύχουμε μια ισόρροπη διγλωσσία, θα πρέπει να υποστηρίξουμε γλωσσικά, δηλαδή να διδάξουμε ως γνωστικό αντικείμενο, τη γλώσσα εκείνη που δεν διαθέτει (πλην του σχολικού πλαισίου) άλλους τρόπους να κατακτηθεί σε όλα τα γλωσσικά της επίπεδα (Skutnabb-Kangas, 1984: 130).⁹ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η S. Romaine (1995²: 287), συχνά τα παιδιά κινούνται σε ένα φαύλο κύκλο — από την αποτυχία στη μητρική γλώσσα στην αποτυχία στη δεύτερη γλώσσα, και από την αποτυχία στη δεύτερη γλώσσα στην καταπίεση της πρώτης. Τέτοιες περιπτώσεις αποτυχίας περιγράφουν οι πολυσυζητημένοι και αμφισβητούμενοι όροι *ημιγλωσσία* (semilingualism), *ελλιπής γνώση της μητρικής γλώσσας και διπλή ημιγλωσσία* (double semilingualism), *ελλιπής γνώση και της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας* (για την ανάπτυξη του θέματος βλ. παρακάτω, στην ενότητα 5.4).¹⁰

Τέλος, ας μη λησμονούμε ότι πολιτιστικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες, όπως τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση γενικά, η στάση του απέναντι στη δεύτερη γλώσσα και στην κοινωνία που εκπροσωπεί, η αντίστοιχη στάση των γονέων και η υποστήριξη, ηθική και υλική, η στάση των δασκάλων απέναντι στα παιδιά αυτά και στην κοινωνική ομάδα από την οποία προέρχονται, το (πολιτικό)

⁸ Πώς να εξηγήσει κανείς, λ.χ., από τη μια πλευρά τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών των Τούρκων μεταναστών στη Βαυαρία, παρόλο που έχουν την τουρκική ως γλώσσα διδασκαλίας, και από την άλλη τη σχολική επιτυχία 100.000 παιδιών στον Καναδά, παρόλο που ως γλώσσα διδασκαλίας έχουν μια δεύτερη γλώσσα (τη γαλλική);

⁹ Η γλώσσα αυτή για τα μεν παιδιά πλειοψηφουσών κοινωνιών είναι μια δεύτερη (ή ξένη) γλώσσα, λ.χ. γαλλόφωνα σχολεία στον αγγλόφωνο Καναδά, για τα δε παιδιά των μειοψηφουσών κοινωνιών η μητρική τους γλώσσα, λ.χ. δίγλωσσα σχολεία με κύρια γλώσσα τη σουηδική και δευτερεύουσα τη φινλανδική για τη σουηδόφωνη γηγενή μειονότητα της Φινλανδίας.

¹⁰ Έχουμε καταλήξει να παρομοιάζουμε το δίγλωσσο άτομο με ένα ποτήρι μισοάδειο ή μισογεμάτο, ανάλογα με τη διάθεση με την οποία κρίνει κανείς την ελλειμματική διγλωσσική παραγωγή. Το ζητούμενο όμως είναι πώς ορίζει κανείς το γεμάτο ποτήρι και το ποιο είναι αυτό, γεγονός που μας οδηγεί και πάλι στη σύγκριση ανόμοιων πραγμάτων, δηλαδή στη σύγκριση μονογλώσσων και διγλώσσων.

καθεστώς της ομάδας τους στο ευρύτερο κρατικό πλαίσιο και η γενικότερη αντιμετώπισή της από την κατά περίπτωση πολιτεία επηρεάζουν επίσης τη σχολική επίδοση των διγλώσσων.

1.3.3. Νοητική οργάνωση

Η νοητική οργάνωση του λόγου του διγλώσσου ερευνάται από την πλευρά της ψυχολinguολογίας και της νευροφυσιολογίας, έχει άμεση σχέση με την ηλικία και το περιβάλλον του διγλώσσου και τα πορίσματα της σχετικής έρευνας εφαρμόζονται στην παιδαγωγική προσέγγιση των διγλώσσων και τη διδακτική των γλωσσών. Πρώτος ο U. Weinreich το 1953 (βλ. Weinreich, 1979: 9-10) διέκρινε τρεις τύπους δίγλωσσων καταστάσεων ανάλογα με τον τρόπο νοητικής αναπαράστασης των σημασιολογικών περιεχομένων των πραγματικοτήτων στις δύο γλώσσες:

- Την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται δύο πραγματικότητες ως δύο διαφορετικά γλωσσικά σημεία, με διακριτά τόσο τα σημαινόμενα όσο και τα σημαίνοντά τους [*συντονισμένη* (coordinative) διγλωσσία].
- Την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται δύο πραγματικότητες ως ένα σύνθετο γλωσσικό σημείο με συγχωνευμένα σημαινόμενα αλλά διαφορετικά σημαίνοντα [*σύνθετη* (compound) διγλωσσία].
- Την περίπτωση που ο δίγλωσσος χειρίζεται μια πραγματικότητα της γλώσσας B —της μεταγενέστερης ως προς την εκμάθησή της γλώσσας— μέσω μιας ισοδύναμης πραγματικότητας της γλώσσας A — της ήδη γνωστής στον δίγλωσσο γλώσσας [*εξαρτημένη* (subordinative) διγλωσσία, διότι η δεύτερη γλώσσα του δίγλωσσου ομιλητή εξαρτάται, και ως εκ τούτου επηρεάζεται τα μέγιστα, από την πρώτη (εμφάνιση παρεμβολών)].

Υπάρχουν και άλλες κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες όμως μάλλον συσκοτίζουν παρά αποσαφηνίζουν την ίδια την πραγματικότητα. Όπως αναφέρει η Skutnabb-Kangas (1984: 101), το θέμα της διάκρισης της διγλωσσίας σε συντονισμένη, σύνθετη, εξαρτημένη ή άλλη τινά δεν είναι μονοδιάστατο και δεν μπορεί να εξαντληθεί στον ήδη υπάρχοντα προβληματισμό, αλλά θα πρέπει να μελετηθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες: τη γλωσσολογική, τη νευροφυσιολογική και

νευρογλωσσολογική, καθώς και από την κοινωνιολογική και ψυχολογική πλευρά της κατάκτησης μιας γλώσσας.

Είναι γεγονός ότι η σχέση μεταξύ διγλωσσίας, ευφυΐας και διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου είναι περίπλοκη (Romaine, 1995²: 78-119· Grosjean, 1982: 228-268). Οι απόψεις σχετικά με τις συνέπειες της διγλωσσίας είναι αντικρουόμενες: σημειώνονται τόσο θετικές συνέπειες (πράγμα το οποίο αποδεικνύεται από σχετικές έρευνες, αρχής γενομένης από τις έρευνες του Lambert (1974, κ.ά.)) όσο και αρνητικές (οι οποίες αρνητικές συνέπειες είναι και οι επικρατέστερες στην κοινή γνώμη). Εμπειρικές έρευνες αποδεικνύουν τόσο ότι η διγλωσσία μπορεί να επηρεάσει το πνευματικό επίπεδο ολόκληρης εθνοτικής ομάδας και να οδηγήσει στη διαμόρφωση διχασμένων προσωπικοτήτων, ή ότι τα δίγλωσσα παιδιά μειονεκτούν ως προς τις γλωσσικές τους δεξιότητες και υστερούν στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, όσο και ότι η διγλωσσία είναι μια πνευματική κατάκτηση (και όχι στίγμα), δεδομένου ότι τα δίγλωσσα παιδιά υπερτερούν των μονόγλωσσων ως προς τη γλωσσική αλλά και τη μη γλωσσική ευφυΐα, ή ότι αντιλαμβάνονται πολύ νωρίτερα από τους συνομήλικούς τους το αυθαίρετο του γλωσσικού σημείου, πράγμα που προάγει την ανάπτυξη του σημασιολογικού τους επιπέδου και των μεταγλωσσικών τους ικανοτήτων, ή ακόμα ότι τα χαρακτηρίζει πνευματική ευλυγισία και δημιουργική σκέψη (βλ. τις αναφερόμενες έρευνες στο Romaine, 1995²: 107-118). Τέλος, η σχέση ευφυΐας, διαμόρφωσης της προσωπικότητας και διγλωσσίας φαίνεται ότι συναρτάται με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο δίγλωσσος. Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλά και το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του δίγλωσσου αποτελούν σημαντικές καθοριστικές μεταβλητές. Έχει παρατηρηθεί, π.χ., ότι στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, και συγκεκριμένα σε αυτά των εθνοτικών μειονοτήτων, δεν δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τη διγλωσσία τους στην πληρότητά της, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στα ανώτερα κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα (Hamers & Blanc, 1995: 56 κ.εξ.).

Τέλος, η εξίσωση «διγλωσσία = νοητικό/γνωστικό πλεονέκτημα» ή «διγλωσσία = νοητικό/γνωστικό έλλειμμα» είναι μάλλον απλοϊκή. Και οι δύο εξισώσεις είναι δυνατές: Υπό τάδε ευνοϊκές συνθήκες η διγλωσσική εμπειρία μπορεί να επηρεάσει θετικά τη γνωστική ανάπτυξη του δίγλωσσου παιδιού, ενώ υπό δεινά εχθρικές συνθήκες η διγλωσσική εμπειρία μπορεί να την παρακωλύσει. Είναι πάντως

γεγονός ότι επί του παρόντος γνωρίζουμε ελάχιστα όσον αφορά το πώς συσχετίζονται κοινωνικοψυχολογικοί μηχανισμοί, κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και πνευματική/νοητική λειτουργία. Το μόνο βέβαιο είναι ότι, όταν αναζητά κανείς τις θετικές ή/και τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, οφείλει να λαμβάνει υπόψη το γενικότερο κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου συντελέστηκε η κατάκτηση των γλωσσών.

1.3.4. Γλωσσικό περιβάλλον

Το γλωσσικό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου το δίγλωσσο άτομο κατακτά τις γλώσσες του αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα ποικίλων ειδών διγλωσσίας. Σύμφωνα με την Hoffman (1991: 18), εάν το παιδί κατέκτησε τις γλώσσες του σε φυσικό περιβάλλον, συνδιαλεγόμενο δηλαδή στο οικείο του περιβάλλον με τους ομιλητές των δύο γλωσσών, τότε έχουμε να κάνουμε με *φυσικό ή πρώιμο δίγλωσσο*, με τον οποίο οι γονείς είτε α) χρησιμοποιούσαν αμφότεροι και τις δύο γλώσσες — ή τουλάχιστον οι γλώσσες χρησιμοποιούνταν στην ίδια περιοχή όπου το παιδί άρχισε να τις πρωτοχρησιμοποιεί σε πολύγλωσσες, λ.χ., κοινωνίες, οπότε το παιδί μεγάλωσε σε μεικτό γλωσσικό περιβάλλον (*fused context*), είτε β) ακολουθούσαν το σχήμα «μία γλώσσα — ένας γονιός» ή γ) το παιδί έμαθε τη μία γλώσσα σε μία χώρα και την άλλη σε κάποια άλλη, οπότε το παιδί μεγάλωσε σε χωριστά γλωσσικά περιβάλλοντα. Παρόμοιου είδους είναι και η διάκριση της Skutnabb-Kangas (1984: 95) σε *φυσική* και *σχολική/πολιτισμική διγλωσσία*, σύμφωνα με την οποία *σχολική διγλωσσία* σημαίνει τυπική διαδικασία εκμάθησης και διδασκαλία της γλώσσας την οποία δεν έχει το παιδί την ευκαιρία να μιλήσει εκτός σχολείου, ενώ *πολιτισμική διγλωσσία* σημαίνει μάλλον την εκμάθηση μιας γλώσσας από ενήλικες για λόγους επαγγελματικών ή άλλους, εξού και ο προσδιορισμός «πολιτισμικός». Επίσης αναφέρεται ο διαχωρισμός μεταξύ «*ελίτ*» *διγλωσσίας*, μιας εκούσιας κατάστασης στο πλαίσιο της οποίας ο δίγλωσσος χαρακτηρίζεται από υψηλό δίγλωσσο επίπεδο μόρφωσης, και «*λαϊκής*» *διγλωσσίας*, μιας ακούσιας κατάστασης την οποία βιώνουν γλωσσικές μειονότητες ή και καταπιεσμένες γλωσσικές πλειοψηφίες, στις οποίες συνήθως παρατηρούνται εκπαιδευτικά προβλήματα.

1.3.5. Κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον

Το κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον του διγλώσσου και οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτό, η κοινωνική δηλαδή λειτουργία που επιτελούν οι γλώσσες στο πλαίσιο μιας διγλωσσικής κατάστασης και η χρήση τους ανάλογα με τους κοινωνιογλωσσικούς τομείς που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη δίγλωσση κοινότητα, παίζουν καθοριστικό ρόλο στο είδος της διγλωσσίας που θα αναπτύξει ένα άτομο ή μια ομάδα. Παρ' όλ' αυτά, οι κοινωνιογλωσσικοί αυτοί παράγοντες συνήθως δεν συνυπολογίζονται με τα λοιπά κριτήρια στους ορισμούς του φαινομένου της διγλωσσίας, παρά μόνον σε εκείνους στους οποίους συνδυάζονται γλωσσική επάρκεια και γλωσσική χρήση. Στη δεκαετία του '60 οι πρωτοπόροι κοινωνιογλωσσολόγοι E. Haugen και J. Fishman μελέτησαν σε βάθος το πρόβλημα, εκτιμώντας ότι οι δίγλωσσοι σπάνια αναπτύσσουν ισόρροπα μεγάλη ευφράδεια και στις δύο γλώσσες και για όλα τα δυνατά θέματα που προσφέρονται για τη γλωσσική επικοινωνία.

Σύμφωνα με τον Lambert (1974: E11, 56 κ.εξ.), ο οποίος προσπαθεί να συσχετίσει κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και νοητική ανάπτυξη, η εξέλιξη του διγλώσσου εξαρτάται από την αξία που το οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον προσδίδει στις γλώσσες του. Εάν οι δύο γλώσσες χαίρουν εξίσου της εκτίμησης του κοινωνικού του περιβάλλοντος, το παιδί απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, γεγονός που του παρέχει περισσότερα ερεθίσματα προκειμένου να αναπτύξει μεγάλη νοητική ευλυγισία, μεγαλύτερη και από αυτήν ενός μονόγλωσσου, καθώς και περισσότερες κοινωνικές, πολιτιστικές και γλωσσικές δεξιότητες — στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με *προσθετική* (επαυξητική/εμπλουτιστική) διγλωσσία (additive bilingualism). Εάν όμως στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού η μητρική του γλώσσα υποτιμάται, τότε υπάρχουν πιθανότητες να καθυστερήσει η νοητική του ανάπτυξη σε σύγκριση με την ανάπτυξη ενός μονόγλωσσου, σε εξαιρετικές δε περιπτώσεις είναι πιθανόν να μην μπορέσει να καλύψει αυτή τη διαφορά — εδώ πρόκειται για *αφαιρετική* (μειωτική/ανασχετική) διγλωσσία (subtractive bilingualism). Η Hoffman (1991: 21) μας δίνει μια διαφορετική οπτική γωνία της ανασχετικής διγλωσσίας, σύμφωνα με την οποία το είδος αυτό καλύπτει επίσης την περίπτωση κατά την οποία μια μειονοτική γλωσσική ομάδα, εξαιτίας πολλαπλών κοινωνικών πιέσεων, βρίσκεται στο στάδιο της γλωσσικής αλλαγής, τα μέλη της δηλαδή εγκαταλείπουν σταδιακά τη μητρική τους γλώσσα, υιοθετώντας, ολοένα και περισσότεροι, τη γλώσσα της πλειονότητας (βλ. λ.χ. τις γλωσσικές ομάδες μεταναστών στην Ευρώπη, καθώς και Σελλά-Μάζη, 2001:

93). Στην περίπτωση αυτή η βελτίωση στην επάρκεια της δεύτερης γλώσσας είναι θεαματική, γίνεται όμως εις βάρος της ποιότητας της πρώτης· θα έλεγε κανείς ότι η δεύτερη γλώσσα αφαιρεί από τον δίγλωσσο την ευχέρεια που είχε στην πρώτη του γλώσσα.

Το κοινωνικοπολιτισμικό/κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον επηρεάζει επίσης τον τρόπο χρήσης των δύο γλωσσών, ο οποίος στη σύγχρονη βιβλιογραφία εξετάζεται από διάφορες πλευρές:

- Ως προς την *επικοινωνιακή ικανότητα* του χρήστη των γλωσσών (Hymes, 1972), όρος που προκάλεσε αρκετή σύγχυση, τόσο ως προς την αποδοχή του όσο και ως προς την ερμηνεία του. Η Skutnabb-Kangas (1984: 87) αιτιολογεί και αποσαφηνίζει τη σύγχυση αυτή, αντιπαραβάλλοντας τη θεωρία του Hymes με τη θεωρία του Chomsky περί γλωσσικής πλήρωσης και γλωσσικής ικανότητας και καταλήγει σε έναν ερμηνευτικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει αμφότερες τις έννοιες, πρώτον, της γραμματικο-γλωσσικής ικανότητας όπως την αντιλαμβάνεται η γενετική μετασχηματιστική γραμματική και, δεύτερον, της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας, της εξοικείωσης δηλαδή με τις κοινωνικές νόρμες που καθορίζουν τη χρήση μιας γλώσσας, καθώς και το κοινωνικοπολιτισμικώς κατάλληλο στις ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις (βλ. επίσης Τσιτσιπής, 1995: 68 και Romaine, 1995:10).
- Ως προς το βαθμό *λειτουργικής διγλωσσίας* (functional bilingualism) του ομιλητή, κατ' αναλογία προς το βαθμό γλωσσικής επάρκειας του δίγλωσσου στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου) και σε συνδυασμό με αυτόν. Έχουν εντοπιστεί διάφοροι τύποι διγλωσσιών (Hoffman, 1991: 24): η *προσληπτική διγλωσσία* (κατανοώ μια γλώσσα είτε στην προφορική είτε στη γραπτή της μορφή), η *παθητική διγλωσσία* (η οποία περιλαμβάνει λίγο έως πολύ τις προηγούμενες ικανότητες, έχει, όμως, αρνητική χροιά διότι παρουσιάζει ελλείψεις στα θέματα της κατανόησης) και η *παραγωγική/ενεργός διγλωσσία* (κατανοώ και παράγω γλώσσα είτε γραπτώς είτε προφορικώς). Μπορεί δε να συναντήσει κανείς διαφορετικές διαβαθμίσεις των ανωτέρω τύπων, ενδιάμεσα και

διασταυρούμενα είδη γλωσσικής επάρκειας: για παράδειγμα, ένας δίγλωσσος μπορεί να είναι επαρκής και στις τέσσερις δεξιότητες και στις δύο γλώσσες, μπορεί όμως να είναι ικανός μόνο να κατανοεί και να παράγει προφορικό λόγο στην πρώτη του γλώσσα, ενώ μόνο να διαβάζει και να γράφει στη δεύτερή του γλώσσα.

- Ως προς τους αποδέκτες, τους τομείς και τα θέματα της γλωσσικής επικοινωνίας. Η *χρηστική διγλωσσία* εξετάζει το ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, πότε, για ποιο θέμα και σε ποια γλώσσα, παράγοντες που πρώτος καθόρισε ο J. Fishman το 1965. Οι παράγοντες αυτοί ποικίλλουν από περιοχή σε περιοχή, από πολιτισμό σε πολιτισμό και από γλωσσική ομάδα σε γλωσσική ομάδα, και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν και να ταξινομηθούν.

Η χρηστική διγλωσσία εξετάζει την επιλογή των γλωσσών ανάλογα με τις συνθήκες επικοινωνίας και τους μετέχοντες σε αυτήν — πομπούς και δέκτες. Η γλωσσική συμπεριφορά ποικίλλει από την επιλογή (choice) διαφορετικών γλωσσών ανά περίπτωση έως την εναλλαγή τους (code switching) στην ίδια και την αυτή επικοινωνιακή συνθήκη. Σε κάθε κοινωνιογλωσσικό τομέα ασκούνται πιέσεις διαφόρων ειδών, οικονομικές, διοικητικές, πολιτιστικές, πολιτικές, θρησκευτικές κ.ά., οι οποίες ωθούν τον δίγλωσσο να επιλέξει να χρησιμοποιήσει αυτήν ή εκείνη τη γλώσσα. Η γλώσσα που επιλέγεται ανάλογα με τον τομέα ή το θέμα ονομάζεται *προτιμώμενη γλώσσα* (Hamers & Blanc, 1995: 12). Πληθώρα ερευνών έχουν όμως αποδείξει ότι, επειδή οι πιέσεις που ασκούνται στους δίγλωσσους είναι συχνά αντίρροπες, δεν είναι εύκολο να προβλέψει κανείς με βεβαιότητα ποια γλώσσα θα χρησιμοποιήσει ο ομιλητής σε μία συγκεκριμένη συνθήκη επικοινωνίας (βλ. Sankoff, 1980). Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι χρηστική διγλωσσία εμφανίζεται και στο πλαίσιο κάποιων εσωγλωσσικών λειτουργιών του ομιλητή. Για παράδειγμα, όταν ένας δίγλωσσος ονειρεύεται, κάνει αριθμητικούς υπολογισμούς, σκέφτεται, προσεύχεται κ.ά., περιπτώσεις κατά τις οποίες συνήθως χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα, συγκεκριμένα τη μητρική του γλώσσα (Romaine, 1995²: 131).

Σε επίπεδο δίγλωσσων ομάδων, σε γλωσσικές δηλαδή κοινότητες με ευρέως διαδεδομένο το φαινόμενο της διγλωσσίας, οι γλωσσικές επιλογές των μελών τους θεσμοθετούνται, θα λέγαμε μεταβάλλονται, σε

νόρμες/πρότυπα αναφοράς για τη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών, οπότε από το επίπεδο της διγλωσσίας του ατόμου μεταβαίνουμε στο επίπεδο της διγλωσσίας της κοινωνίας. Κύρια χαρακτηριστικά της διγλωσσίας της κοινωνίας είναι η διάκριση των συνθηκών επικοινωνίας σε τομείς (domains), η γλωσσική συμπεριφορά η εκδηλούμενη ως diglossia (κοινωνική διγλωσσία), ως γλωσσική διατήρηση (language maintenance), ως γλωσσική μεταστροφή (language shift) και ως γλωσσικός θάνατος ή γλωσσοθάνατος (language death), και, τέλος, το φαινόμενο της εναλλαγής κωδίκων ή γλωσσών, καθώς και τα φαινόμενα της γλωσσικής παρεμβολής (language interference) και του γλωσσικού δανεισμού (language borrowing), φαινόμενα τα οποία μελετώνται τόσο ως ατομικά όσο και ως κοινωνικά χαρακτηριστικά της διγλωσσίας (σχετικά με τα ανωτέρω βλ. και Σελλά-Μάζη, 2001).

1.3.6. Στάση και αντιμετώπιση

Σημαίνουσα θέση στην εξέταση του φαινομένου της διγλωσσίας, από κοινωνικοπολιτισμική και πάλι πλευρά, καταλαμβάνει ο παράγοντας της *στάσης/αντιμετώπισης* (attitude) των ομιλητών. Ως *στάση* η Romaine (1995²: 288) ορίζει τόσο τη στάση των μονόγλωσσων ομιλητών απέναντι στη διγλωσσία, τα δίγλωσσα άτομα και κάποιες απορρέουσες όψεις αυτής, όπως η δίγλωσση εκπαίδευση, όσο και τη στάση των ίδιων των διγλώσσων απέναντι στην κατάσταση διγλωσσίας που βιώνουν και σε ορισμένα χαρακτηριστικά της στοιχεία, όπως την εναλλαγή των γλωσσών (βλ. και Skutnabb-Kangas, 1984: 88). Είναι γεγονός ότι, όταν δύο αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή, η μία από τις δύο γλώσσες θεωρείται ότι έχει περισσότερο κύρος, αίγλη από την άλλη. Αυτή είναι συνήθως η γλώσσα που χρησιμοποιεί η γλωσσική εκείνη ομάδα που έχει πρόσβαση στην εξουσία, που κινεί τα νήματα της πολιτικής, πολιτιστικής και οικονομικής ζωής του κράτους στο οποίο ζουν οι δύο αλλόγλωσσες κοινότητες. Αυτή τη γλώσσα ο Grosjean (1982: 120) την ονομάζει *κυρίαρχη γλώσσα*¹¹ ή *πλειοψηφούσα*, ενώ τη γλώσσα που εκπροσωπεί τη χωρίς πολιτική εξουσία και κοινωνικό κύρος ομάδα την καλεί *μειοψηφούσα/μειονοτική γλώσσα*.¹² Όπως είναι φυσικό, αυτό το καθαρά κοινωνικής υφής στοιχείο του κύρους επηρεάζει τη θετική ή την αρνητική στάση των ομιλητών,

¹¹ Προσοχή στην πολυσημία του όρου *dominant* (βλ. ανωτέρω περί γλωσσικής επάρκειας. Για το λόγο αυτό στην προκειμένη περίπτωση θα προτιμήσουμε την απόδοση *πλειοψηφούσα*.

δίγλωσσων και μη. Είναι επίσης γεγονός ότι η στάση των διγλωσσων απέναντι στη μειοψηφούσα γλώσσα μπορεί να μεταβληθεί από αρνητική σε θετική, όπως συνέβη με την γκουαρανί, την οποία οι ομιλητές άρχισαν να εκτιμούν αμέσως μόλις χαρακτηρίστηκε επισήμως εθνική γλώσσα του κράτους της Παραγουάης. Κατά τον Grosjean (1982: 123), τέσσερεις είναι οι κυριότεροι παράγοντες χάρη στους οποίους η στάση και η αντιμετώπιση μιας γλώσσας μπορεί να αλλάξει επί το θετικότερον: η επίσημη αναγνώριση μιας γλώσσας από την κυβέρνηση, η ανεξαρτησία ενός έθνους ή η αυξανόμενη αυτονομία μιας περιοχής, τα κινήματα υπέρ των δικαιωμάτων των πολιτών-ομιλητών ή ακόμα οι μελέτες και το επιστημονικό ενδιαφέρον κοινωνιολόγων και γλωσσολόγων.

Η τοποθέτηση των διγλωσσων απέναντι στις γλώσσες τους και η αντιμετώπισή τους από τους μονογλωσσους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους ερευνητές για τη διαμόρφωση της αντίληψής μας περί διγλωσσίας και για την προσπάθεια προσδιορισμού του φαινομένου αυτού καθεαυτό. Θα συμφωνήσουμε όμως με τη Skutnabb-Kangas (1984: 89) πως, όσες σχετικές έρευνες και να διεξαχθούν, δεν είναι δυνατόν να καταλήξουμε σε αντικειμενικό αποτέλεσμα, δεδομένου ότι το ζητούμενο εδώ είναι μια μάλλον συναισθηματική και καθαρά υποκειμενική κρίση, εξαρτώμενη από ποικίλους, κοινωνικούς κυρίως, παράγοντες, οι οποίοι από τη φύση τους είναι μεταβλητοί τόσο μέσα στο χρόνο όσο και μέσα στο χώρο.

Και, φυσικά, δεν είναι εύκολο να συμφωνήσει κανείς με την άποψη του Malmberg (1977: 133-136), σύμφωνα με την οποία ο δίγλωσσος να μεν θα πρέπει να γίνεται αποδεκτός ως γηγενής ομιλητής, ο ίδιος όμως θα πρέπει να δρα στους κόλπους των δύο γλωσσικών ομάδων έτσι ώστε να μην αντιλαμβάνεται κανείς κάποια ενοχλητική (γλωσσική) απόκλιση (εν ολίγοις, οφείλει να μην ενοχλεί). Το πόσο όμως ενοχλητική μπορεί να είναι μια απόκλιση και το τι σημαίνει απόκλιση είναι μεγέθη και έννοιες οι οποίες μας παραπέμπουν στο ήδη ακανθώδες θέμα της μέτρησης της διγλωσσικής ικανότητας. Εξάλλου ο καθορισμός του μονόγλωσσου που θα κρίνει τον δίγλωσσο είναι επίσης προβληματικός: Μονόγλωσσος διαλεκτόφωνος; Μονόγλωσσος αναφάβητος; Μονόγλωσσος γυμνασιακής ή πανεπιστημιακής μόρφωσης; (βλ. Skutnabb-Kangas, 1984: 88).

¹² Ο όρος *minority language* αποδίδεται και ως *μειονοτική*, καλό είναι όμως τον όρο αυτό να τον χρησιμοποιούμε όταν έχουμε να κάνουμε με τη θεσμική έννοια του όρου *μειονότητα* και όχι όταν πρόκειται απλώς για μια μειοψηφούσα μεν, όχι όμως μειονοτική, ομάδα ομιλητών.

Από την άλλη πλευρά, οι έρευνες του W. Labov (1976: 2) έχουν αποδείξει ότι η γλωσσική παραγωγή ενός ομιλητή, ενός μονόγλωσσου ομιλητή, και οι εκτιμήσεις του ίδιου σχετικά με αυτήν αποτελούν δύο ξεχωριστές πραγματικότητες — είναι μάλλον κοινωνικά τα κριτήρια που υποβάλλουν αυτή ή την άλλη εκτίμηση και όχι γλωσσικά (ποικιλίες κοινωνικού κύρους και ποικιλίες στιγματισμένες κοινωνικά). Εάν, λοιπόν, υπάρχουν ιδεολογικά προκαθορισμένες απόψεις για μονόγλωσσες καταστάσεις, πολλώ μάλλον συμβαίνει το αυτό στις περιπτώσεις διγλωσσίας, η οποία ούτως ή άλλως αντιμετωπίζεται ως επί το πλείστον αρνητικά και με κάποια καχυποψία.

Είναι πάντως γεγονός ότι γενικότερα έρευνες που εμπεριέχουν κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις και προσωπικές κρίσεις δύσκολα μετατρέπονται σε μετρήσιμα μεγέθη (βλ. την ποικιλομορφία στις απαντήσεις διγλωσσών σχετικά με τη διασύνδεση γλώσσας και πολιτιστικής ταυτότητας, γλώσσας και οικογένειας, γλώσσας και εκπαιδευτικής πολιτικής κ.ά. στις έρευνες της Romaine, 1995²: 302-319).¹³

1.3.7. Πολιτιστικ-ή/-ές ταυτότητ-α/-ες

Τέλος, η μεγαλύτερη ή μικρότερη άνεση με την οποία βιώνει ένας δίγλωσσος τη συμμετοχή του σε δύο πολιτισμούς ταυτόχρονα, η επιτυχής ή ανεπιτυχής προσαρμογή του όχι μόνο στις γλωσσικές αλλά και στις πολιτιστικές δομές της δεύτερης γλώσσας, αποτελεί διάσταση εξίσου σημαντική με τη γλωσσική και την κοινωνική διάσταση του φαινομένου της διγλωσσίας. Ο πολιτισμός, και ό,τι αυτή η έννοια συνεπάγεται, κατακτάται, μεταβιβάζεται και δια-κοινωνείται κατά ένα μεγάλο μέρος του από τη γλώσσα.

Ο δίγλωσσος που ταυτίζεται θετικά με αμφότερες τις πολιτιστικές ομάδες των οποίων τις γλώσσες μιλάει και ο οποίος αναγνωρίζεται από εκάστη ομάδα ως μέλος αυτής ονομάζεται *διπολιτισμικός δίγλωσσος* (bicultural bilingual). Το είδος αυτό διγλωσσού σπανίζει εξαιρετικά και είναι, σύμφωνα με τους Hamers και Blanc (1995: 11), το αντίστοιχο, σε συναισθηματικό επίπεδο, της εμπλουτιστικής διγλωσσίας (additive). Περιοριζόμενη σε θέματα κανόνων συμπεριφοράς, η Oksaar (1983: 20· βλ. επίσης Hoffman, 1991: 29) ορίζει την ιδιάζουσα αυτή πολιτισμική κατάσταση, την οποία αποκαλεί *multiculturalism* (πολυπολιτισμός), ως την ικανότητα ενός ατόμου να συμπεριφέρεται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο σύμφωνα με τις επιταγές και τους

¹³ Για το ζήτημα της αντιμετώπισης της διγλωσσίας τους από τους ίδιους τους ομιλητές, βλ. σε θέματα ελληνικής πραγματικότητας τη στάση των αρβανιτόφωνων στο Tsitsipis, 1983a: 293.

κανόνες των διάφορων πολιτισμών, ορισμός που οδηγεί μάλλον σε κοινωνιογλωσσικού χαρακτήρα θέματα χρηστικής και λειτουργικής διγλωσσίας και συνδέεται άμεσα με τις συνιστώσες της επικοινωνιακής ικανότητας.

Συνήθως μια ισόρροπη διγλωσσία βαδίζει από κοινού με μια ισόρροπη πολιτισμική ένταξη. Εντούτοις οι δύο διαστάσεις δεν είναι απαραίτητο να συμβαδίζουν. Συνηθέστερα δίγλωσσοι με υψηλότερες γλωσσικές επιδόσεις αισθάνονται, και είναι, *μονοπολιτισμικώς δίγλωσσοι*, ταυτιζόμενοι με έναν από τους δύο πολιτισμούς μόνον, όπως λ.χ. συμβαίνει με τους δίγλωσσους της Ελβετίας ή του Λουξεμβούργου, οι οποίοι καλλιεργούν μια χρηστική διγλωσσία, ή με τις περιπτώσεις όπου η δεύτερη γλώσσα αποτελεί *lingua franca* για μια πολύγλωσση κοινότητα (Τανζανία, Κένυα).¹⁴ Εάν ένας δίγλωσσος ενταχθεί και ταυτιστεί με τον πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας του, εγκαταλείποντας την πολιτιστική ταυτότητα που εκπροσωπεί η πρώτη/μητρική του γλώσσα, τότε έχουμε να κάνουμε με κάποιον που βιώνει μια κατάσταση *επιπολιτισμού* (acculturation), δηλαδή με έναν *επιπολιτισμικώς δίγλωσσο* (acculturated bilingual)· ενώ, εάν *απαρνηθεί* τη δική του πολιτιστική ταυτότητα χωρίς να κατορθώσει να ταυτιστεί με τις πολιτιστικές δομές της άλλης ομάδας, τότε *βρισκόμαστε* ενώπιον ενός *περιθωριοποιημένου* διγλώσσου που βιώνει μια κατάσταση *αποπολιτισμού* (deculturation).¹⁵ Μεταξύ των δύο αυτών ακραίων συμπεριφορών βρίσκονται εκείνοι οι δίγλωσσοι οι οποίοι χαρακτηρίζονται από κάποιο μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό πολιτιστικής προσαρμογής, κατ' αναλογία προς το βαθμό γλωσσικής επάρκειας, ο οποίος, σύμφωνα με τον Grosjean (1982: 160), εξαρτάται από την αριθμητική δύναμη της μειονοτικής ομάδας, το είδος μετανάστευσης της ομάδας μεταναστών, τη γεωγραφική συγκέντρωση, την εξωγαμία, τη χρήση της γλώσσας και άλλους παράγοντες. Συνηθέστερα οι δίγλωσσοι συνδυάζουν επιλεκτικώς στοιχεία και από τους δύο πολιτισμούς, τα οποία εντάσσουν αρμονικά στον τρόπο ζωής τους.

¹⁴ Όπως μπορεί να υπάρχουν μονόγλωσσοι με δύο πολιτισμικές ταυτότητες, λ.χ. οι γαλλόφωνοι Βρετόνοι, οι αγγλόφωνοι Σκώτοι, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι μετέχουν δύο ξεχωριστών πολιτισμών, το ίδιο συμβαίνει και με τους αγγλόφωνους Αμερικανούς ιθαγενείς, οι οποίοι προσπαθούν να επανασυνδεθούν με τον πολιτισμό των προγόνων τους, ή με τη δεύτερη ή τρίτη γενιά μεταναστών σε Ευρώπη ή Αμερική (Grosjean, 1982: 157).

¹⁵ Βλ. *αποσπάσματα* συνεντεύξεων Αλγερινών μεταναστών στη Γαλλία ή πορτορικανών μειονοτικών ομάδων στην Αμερική. Η σχετική ορολογία δεν είναι παγιωμένη — βλ. τις παραλλαγές στους ορισμούς στους ίδιους τους συγγραφείς, λ.χ. στο Hamers & Blanc, 1995: 11, 264.

Τα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτήτων συναντούν τις μεγαλύτερες δυσκολίες διπλής πολιτισμικής προσαρμογής: στην προσπάθειά τους να ταυτιστούν απολύτως με τους συνομήλικούς τους σε θέματα τρόπου συμπεριφοράς, αντιλήψεων, γλώσσας, ένδυσης, ψυχαγωγίας κ.ά., ενεργώντας και με κάποια τάση υπερβολής εξαιτίας του φόβου της γελοιοποίησης, καταλήγουν να έρχονται σε σύγκρουση με την οικογένεια, ο τρόπος ζωής της οποίας διαφέρει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από αυτόν των οικογενειών των φίλων των παιδιών (για τις βίαιες και ακραίες αντιδράσεις των δίγλωσσων παιδιών σε αυτό το δια-πολιτισμικό ανταγωνισμό βλ. Grosjean, 1982: 163 κ.εξ.).

Δεν βιώνουν όμως τόσο δραματικά όλα τα δίγλωσσα παιδιά τη διαφορετικότητά τους. Τα παιδιά που προέρχονται από μεικτούς γάμους, σύμφωνα με τις έρευνες των Aellen και Lambert (1969) επιτυγχάνουν μια υγιή πολιτιστική ανάπτυξη, εντασσόμενα αρμονικά και στις δύο εθνοτικές ομάδες, μόνο που η προσεκτικότερη ανάγνωση των πορισμάτων αυτών αποδεικνύει ότι τα θετικά αυτά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μόνον εάν και εφόσον πρόκειται για γλώσσες και πολιτισμούς με κύρος και διεθνή ακτινοβολία, όπως οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των παιδιών των προερχόμενων από μεικτούς γάμους μεταξύ αγγλόφωνων και γαλλόφωνων του Μόντρεαλ.

Ολοκληρώνοντας τη συνοπτική αυτή περιγραφή των διαστάσεων του φαινομένου της διγλωσσίας και των παραγόντων που επηρεάζουν τη διγλωσσική συμπεριφορά, καθίσταται σαφής η εξαιρετική ευαισθησία της κατάστασης του διγλώσσου: Ο δίγλωσσος προσπαθεί μια ολόκληρη ζωή, θα λέγαμε, να επιτύχει την ψυχική, κοινωνική, γλωσσική και πολιτιστική ισορροπία του· και όσο δύσκολα κατακτάται η ισορροπία αυτή, τόσο εύκολα ανατρέπεται σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του, εάν και εφόσον μεταβληθούν το περιβάλλον και οι κοινωνικές, πολιτιστικές, ψυχολογικές και γλωσσικές συνθήκες εντός των οποίων δρα.¹⁶

1.4. Ο δίγλωσσος ομιλητής

Εάν λάβει κανείς υπόψη την πολλαπλότητα, την ποικιλομορφία, την πολυπλοκότητα και τη σχετικότητα των διαστάσεων και των κριτηρίων της διγλωσσίας έτσι όπως αναπτύσσονται συνοπτικά ανωτέρω, αντιλαμβάνεται ότι ο ορισμός του δίγλωσσου

¹⁶ Όσον αφορά συγκεκριμένα ζητήματα που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές των διγλώσσων ανάλογα με ποικίλους κοινωνιογλωσσολογικούς και κοινωνικοψυχολογικούς παράγοντες, βλ. Σελλά-Μάζη, 2001: 79, 81.

ατόμου δεν είναι εύκολη υπόθεση, γι' αυτό προφανώς και συχνά παραλείπεται από τις σχετικές μελέτες. Οι ορισμοί του διγλώσσου, όπως συμβαίνει και με τη διγλωσσία, κυμαίνονται από τους εξαιρετικά γενικούς και απλούς έως τους εξαιρετικά περίπλοκους και μάλλον κατά περίπτωση εξειδικευμένους. Από τους μινιμαλιστικούς ορισμούς των Diebold (1964) και Haugen (1969), σύμφωνα με τους οποίους ως δίγλωσσος νοείται αυτός που μπορεί να επικοινωνήσει σε μία άλλη, πλην της μητρικής του, γλώσσα, ακόμα και αν τα εκφωνήματά του αφήνουν νοηματικά κενά, ή αυτός που είναι σε θέση να κατανοεί εκφωνήματα μιας άλλης γλώσσας ασχέτως εάν μπορεί ή όχι να παράγει λόγο (βλ. ανωτέρω την προσληπτική/παθητική διγλωσσία), περνάμε σε έναν πληρέστερο ως προς τις συνθήκες χρήσης των γλωσσών ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο δίγλωσσος ονομάζεται, σε αδρές γραμμές, ο ομιλητής εκείνος ο οποίος εναλλάσσει δύο (ή και περισσότερες) γλώσσες στην καθημερινή του ζωή (Weinreich, 1979: 1), και καταλήγουμε στο μαξιμαλιστικό, θα λέγαμε, ορισμό της Skutnabb-Kangas (1984: 90) σύμφωνα με τον οποίο δίγλωσσος ομιλητής είναι εκείνος ο οποίος αφενός είναι ικανός να λειτουργήσει σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες, στους κόλπους μονόγλωσσων ή δίγλωσσων κοινοτήτων, στο ίδιο επίπεδο με τους γηγενείς ομιλητές, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις επικοινωνιακής και γνωστικής ικανότητας έτσι όπως αυτές καθορίζονται από τις εν λόγω κοινότητες ή από τον ίδιο τον ομιλητή· αφετέρου είναι σε θέση να ταυτιστεί και με τις δύο ή με όλες τις γλωσσικές και πολιτιστικές ομάδες, ή έστω με τμήμα αυτών.¹⁷ Όπως επεξηγεί και η ίδια, ο ορισμός αυτός, ο οποίος προσπαθεί να συμπεριλάβει τις ποικίλες διαστάσεις του φαινομένου της διγλωσσίας, αναφέρεται ειδικά σε περιπτώσεις μεταναστών ή μελών μιας γλωσσικής μειονότητας και αντικατοπτρίζει μάλλον το ιδανικό της συγγραφέα και τους υψηλούς στόχους τους οποίους επιδιώκει κάθε δίγλωσσος ομιλητής παρά την απτή πραγματικότητα. Επισημαίνουμε την προσπάθεια της συγγραφέα να ισορροπήσει μεταξύ των απαιτήσεων του κοινωνικού συνόλου και των απαιτήσεων - δυνατοτήτων (;) - του ατόμου. Επίσης, το δίγλωσσο άτομο ενεργεί στο ίδιο επίπεδο με το μονόγλωσσο ομιλητή («at the same level as native speakers»). Με την προσεκτική αυτή διατύπωση η Skutnabb-Kangas αποφεύγει να συγκρίνει τον δίγλωσσο με τον μονόγλωσσο σε επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στο χρήστη του ορισμού να δώσει έμφαση στο αποτέλεσμα της επικοινωνιακής πράξης και όχι στα μέσα που

¹⁷ Η Skutnabb-Kangas (1984: 91) σχηματοποιεί τα αναφερόμενα στον ορισμό της κριτήρια συσχετίζοντας τα είδη μητρικής γλώσσας με τους τύπους του διγλώσσου ατόμου.

χρησιμοποιούνται για την επίτευξή της. Αλλά αυτός ο τρόπος σκέψης εξυπηρετεί το δίγλωσσο άτομο και όχι το (μονόγλωσσο) κοινωνικό του περιβάλλον. Να μη λησμονούμε ότι ο δίγλωσσος επικοινωνεί και, ή κυρίως, με μονόγλωσσους ομιλητές, οι οποίοι αυθόρμητα κρίνουν και συγκρίνουν τον δίγλωσσο με τα μέτρα και τα σταθμά που θα κρίνουν τον μονόγλωσσο.¹⁸ Καταλήγοντας, πρέπει να καταστήσουμε σαφές ότι προϋπόθεση για την πλήρωση των υψηλών στόχων που θέτει ο ορισμός και για τη διαμόρφωση ενός ιδανικού διγλώσσου θα ήταν η στον ανώτερο δυνατό βαθμό παροχή ευκαιριών, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ώστε ο δίγλωσσος αυτός να αναπτύξει τις ικανότητές του και να λειτουργήσει ως ενεργούν μέλος της κοινωνίας (Skutnabb-Kangas, 1984: 93).

Επιχειρώντας να καλύψουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας σε όλες του τις διαστάσεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, το πολλάκις επαληθευθέν ανωτέρω, ότι τόσο η διγλωσσία όσο και ο δίγλωσσος συνιστούν πολυδιάστατες και σχετικές ως προς τη φύση τους έννοιες. Οι ορισμοί δίνουν άλλοτε τη μία και άλλοτε την άλλη όψη του φαινομένου, μια σύνθεση δε των ποικίλων όψεων θα κατέληγε σε ένα εξαιρετικά περίπλοκο και ταυτόχρονα αυτοαναιρούμενο στις επιμέρους εκφάνσεις του γεγονός, ο δε ιδανικός δίγλωσσος παραμένει φαντασίωση και ιδεολόγημα, πλην εξαιρετικών φυσικά περιπτώσεων οι οποίες υπάρχουν για να επιβεβαιώνουν τον κανόνα. Όπως διαπιστώσαμε ανωτέρω, η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της πραγματικότητας επηρεάζει το φαινόμενο της διγλωσσίας, είτε σε επίπεδο ατόμων είτε σε επίπεδο ομάδων, και διαμορφώνει τους διάφορους τύπους δίγλωσσων κοινοτήτων και ατόμων.

¹⁸ Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουμε, από επιστημονική άποψη, καταλήξει στα κριτήρια που ορίζουν τον τέλειο μονόγλωσσο (δεν αναφερόμαστε βέβαια στον ιδανικό ομιλητή του N. Chomsky). Η πληρότητα ενός μονογλώσσου κρίνεται κυρίως από το γλωσσικό του ρεπερτόριο, δηλαδή από το κατά πόσο κατέχει τις διάφορες κοινωνικές ή/και γεωγραφικές ποικιλίες της γλώσσας του, καθώς και τα διάφορα επίπεδα λόγου της, ως εκ τούτου προσδιορίζεται με κοινωνιογλωσσικά κριτήρια. Ίσως, λοιπόν, να έπρεπε να κρίνουμε και τους διγλώσσους με κοινωνιογλωσσικά κριτήρια, δεδομένου ότι τη διγλωσσική κατάσταση δεν την επιλέγει ούτε τη δημιουργεί ο δίγλωσσος, αλλά μια συγκεκριμένη δυναμική πραγμάτων που ρυθμίζεται από τους μηχανισμούς εξουσίας της κοινωνίας οι οποίοι καθορίζουν ποιοι ομιλητές θα έχουν πρόσβαση σε ποιο γλωσσικό κώδικα — και με γνώμονα αυτά να διερωτηθούμε, όπως και η Skutnabb-Kangas (1984: 39), εάν οι κοινωνίες λειτουργούν έτσι ώστε να ικανοποιούν το μέγιστο δυνατό των επικοινωνιακών αναγκών του διγλώσσου, προβάλλοντας τους γλωσσικούς εκείνους κώδικες που εκείνος διαθέτει (αυτό ίσως θα συνιστούσε την τελεία διγλωσσία).

1.5. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διγλωσσικού λόγου¹⁹

Όπου υπάρχει διγλωσσία, υπάρχουν τόσο παρεμβολή και δανεισμός, όσο και εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων. Πρόκειται για φαινόμενα που ξενίζουν τους μονόγλωσσους και τους καθιστούν επιφυλακτικούς απέναντι στην πρώιμη φυσική διγλωσσία, καθώς φοβούνται ότι τα παιδιά θα καταλήξουν ημίγλωσσα ή ημιδίγλωσσα. Τα φαινόμενα όμως αυτά δεν είναι τίποτε άλλο παρά γλωσσικά γεγονότα που χρησιμοποιούνται για να καλύψουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες και τα οποία συνιστούν πολύτιμη πηγή εκφραστικού πλούτου και επικοινωνιακής πληρότητας.²⁰

Η *παρεμβολή* (interference) είναι ένα από τα πρώτα φαινόμενα που ερευνήθηκαν στο πλαίσιο κυρίως της ατομικής διγλωσσίας, με στόχο την αποσαφήνισή του και τη διάκρισή του από τα φαινόμενα του δανεισμού και της εναλλαγής των γλωσσών. Κατά τον Weinreich (1979: 1-11), τον πρώτο που μελέτησε σε βάθος τους μηχανισμούς εμφάνισης του φαινομένου και τα ίχνη που αφήνει στις δομές των γλωσσών, η παρεμβολή συνιστά γλωσσικό φαινόμενο που υπάγεται στο επίπεδο της ομιλίας (speech), ενώ το δάνειο γλωσσικό γεγονός που υπάγεται στο επίπεδο της γλώσσας (language). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η παρεμβολή είναι η άμμος που παρασύρει το ρεύμα του ποταμού, ενώ το δάνειο είναι η ιλύς, ό,τι εναποθέτει το νερό στην κοίτη του ποταμού — η παρεμβολή είναι κάτι το προσωρινό, το πρόσκαιρο, το δάνειο κάτι το μόνιμο. Ο Weinreich ορίζει την παρεμβολή ως εκείνες τις περιπτώσεις απόκλισης από τους κανόνες των γλωσσικών συστημάτων οι οποίες παρατηρούνται στην ομιλία (speech) ενός διγλώσσου εξαιτίας του ότι γνωρίζει περισσότερες από μία γλώσσες, είναι δηλαδή αποτέλεσμα γλωσσικής γειννίας

¹⁹ Στην παρούσα μελέτη, λόγω περιορισμένου χώρου και συγκεκριμένης θεματολογίας, είμαστε αναγκασμένοι να αναφερθούμε ακροθιγώς μόνο στο πολύ σημαντικό αυτό κεφάλαιο των χαρακτηριστικών του διγλωσσικού λόγου.

²⁰ Τα ίδια φαινόμενα, με την ίδια ορολογία, αν και προσαρμοσμένα ως προς το περιεχόμενο τους σε καταστάσεις μονογλωσσίας, τα συναντάμε ως γεγονότα και στην ομιλία του μονογλώσσου: Όταν ο μονόγλωσσος εναλλάσσει κοινωνικούς ρόλους, και μαζί με αυτούς και τους αντίστοιχους κώδικες, λ.χ. μεταξύ γεωγραφικής διαλέκτου και κοινής/στάνταρ γλώσσας ή μεταξύ κοινωνικής διαλέκτου και κοινής/στάνταρ γλώσσας ή μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων, τότε αναφερόμαστε στο *φαινόμενο της εναλλαγής κωδίκων*. Όταν, επίσης, ο νεαρός ελληνόφωνος παρεμβάλλει στο λόγο του αγγλικές λέξεις ή φράσεις μιλάμε για παρεμβολές, όλοι δε, συνειδητά ή ασύνειδα, χρησιμοποιούμε δάνεια, ενσωματωμένα ή μη (βλ. επίσης Hudson, 1991: 56). Για την αντιπαράθεση μονόγλωσσας και δίγλωσσας εναλλαγής κωδίκων, βλ. Romaine, 1995²: 170 κ.εξ.

(language contact). Οι όροι όμως *απόκλιση* (deviation) και *κανόνες* (norms) έδωσαν τροφή για την αρνητική αξιολόγηση της παρεμβολής.

Ο Mackey (1976: 397), γενικεύοντας τους όρους, αποκαθιστά τα πράγματα και ορίζει την παρεμβολή ως τη χρήση στοιχείων που ανήκουν σε μία γλώσσα Α ενώ γράφουμε ή μιλάμε σε μία γλώσσα Β. Σύμφωνα με τον Mackey, επίσης, η μεν παρεμβολή είναι προσωπική και τυχαία, το δε δάνειο συλλογικό και συστηματικό.

Τέλος, ο Haugen (1969: 40) διακρίνει μεταξύ (i) *εναλλαγής* (switching), της εναλλασσόμενης χρήσης δύο γλωσσών, (ii) *παρεμβολής* (interference), της επικάλυψης των δύο γλωσσών σε κάποια σημεία (ή, αλλιώς, της εφαρμογής των κανόνων λειτουργίας δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων στην αυτή γλωσσική μονάδα), και (iii) *ένταξης* ή *ενσωμάτωσης* (integration), της χρήσης δηλαδή λέξεων ή φράσεων σε μία γλώσσα Α που προέρχονται από μία γλώσσα Β, οι οποίες όμως λέξεις ή φράσεις έχουν προσαρμοστεί στο σύστημα της γλώσσας Α σε τέτοιο βαθμό που πλέον αποτελούν τμήμα της. Έτσι, τα στοιχεία αυτά δεν είναι δυνατόν να αποκληθούν ούτε εναλλαγή ούτε παρεμβολή, παρά μόνον εάν προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε από ιστορική άποψη το γεγονός. Στην παρούσα μελέτη, επειδή στόχος μας είναι η διερεύνηση της δεύτερης γλώσσας των διγλωσσών και όχι της πρώτης στο πλαίσιο της οποίας εγγράφονται τα δάνεια στοιχεία (συνηθέστερα τα δάνεια προέρχονται από τη δεύτερη προς τη μητρική γλώσσα, αν και δεν αποκλείεται και το αντίστροφο), θα αναφερθούμε αποκλειστικώς και μόνο στην παρεμβολή και στην εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων (ενώ για το δανεισμό παραπέμπουμε στο Σελλά-Μάζη, 2001: 58-65).²¹

Επισημαίνουμε ότι τα εν λόγω γλωσσικά συμβάντα εμφανίζονται κατά τη συνομιλία μεταξύ διγλωσσών, και σπανιότερα μεταξύ διγλωσσού και μονογλωσσού, για λόγους αντικειμενικούς, πρακτικούς αλλά και υποκειμενικούς. Ο δίγλωσσος είναι ενήμερος τόσο της αρνητικής αντιμετώπισης που μπορεί να τύχει εάν η ομιλία του χαρακτηρίζεται από παρεμβολές και εναλλαγές των δύο γλωσσών, όσο και του γεγονότος ότι ένας μονόγλωσσος δεν μπορεί να ωφεληθεί από τον επικοινωνιακό πλούτο που συνεπάγεται η ενίοτε παράλληλη χρήση δύο γλωσσών (πλην του

²¹ Νεότερες μελέτες έχουν προσπαθήσει να αποσαφηνίσουν περαιτέρω και να εμπλουτίσουν με ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα διγλωσσικά αυτά γεγονότα και τη σχετική ορολογία, πιστεύουμε όμως ότι με τον τρόπο αυτό περιπλέκονται περισσότερο τα πράγματα, από τη στιγμή μάλιστα που αρχίζουν να μη συμφωνούν οι διάφοροι ορισμοί σε αυτές ακριβώς τις λεπτομέρειες και τις περαιτέρω κατηγοριοποιήσεις (βλ. Σελλά-Μάζη, 2001:54).

φαινομένου των παρεμβολών, το οποίο εντοπίζεται και στη συνομιλία μονογλώσσου-διγλώσσου). Εκτός αυτών, ο δίγλωσσος, είτε παιδί είτε ενήλικας, χρησιμοποιεί τη διγλωσσική του αυτή ευχέρεια για να ισορροπήσει, θα λέγαμε, τόσο από γλωσσική όσο και από ψυχολογική άποψη, δεδομένου ότι τα εκφραστικά αυτά μέσα προσδίδουν ιδιαίτερη ταυτότητα στον καθένα χωριστά και ενότητα στα μέλη της διγλωσσικής ομάδας. Αυτή η ιδιάζουσα χρήση των δύο γλωσσικών συστημάτων πρέπει να γνωρίζουμε ότι έχει τους δικούς της κανόνες και νόρμες αναφοράς, καθώς και συγκεκριμένα αίτια που θα προκαλέσουν την εμφάνισή της. Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το γλωσσικό περιβάλλον και η ψυχολογική κατάσταση του δίγλωσσου ομιλητή επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γλωσσική του συμπεριφορά, όπως άλλωστε και οποιουδήποτε μονόγλωσσου.

1.5.1. Παρεμβολές

Όταν δύο γλωσσικά συστήματα έρθουν σε επαφή, ανεξαρτήτως του εάν είναι γενετικώς ή τυπολογικώς συγγενή ή όχι (Weinreich, 1968: 647-684), ως φυσιολογική, θα λέγαμε, κατάληξη έχουμε την εμφάνιση παρεμβολών, οι οποίες παρεμβαίνουν τόσο στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο και στην προσωδία, όσο και στο μορφολογικό, στο συντακτικό και στο λεξιλογικό επίπεδο. Το φαινόμενο της παρεμβολής έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση αποκλινουσών δομών (ή αποκλίσεων), δηλαδή το ορατό στους μονόγλωσσους κυρίως ομιλητές ίχνος που αφήνουν τα γλωσσικά συστήματα όταν επιδρά το μεν στο δε (βλ. π.χ. τα αποτελέσματα της επίδρασης της τουρκικής στην ελληνική των τουρκόφωνων της Θράκης, στο Σελλά-Μάζη, 1994: 164-167, και 2004: 276-282).²² Η εμφάνιση των παρεμβολών ποικίλλει ανάλογα με το αν πρόκειται για γραπτό ή για προφορικό λόγο, ανάλογα με το είδος του λόγου (διήγηση, συνομιλία, περιγραφή κ.ά.), ανάλογα με τον κοινωνικό ρόλο του ομιλητή και του συνομιλητή, τον κοινωνιογλωσσικό τομέα (ή πεδίο χρήσης) στο πλαίσιο του οποίου λαμβάνει χώρα η συνομιλία (πού, πότε και με

²² Δεν πρέπει όμως να λησμονούμε ότι δεν ευθύνονται μόνον οι παρεμβολές για τις αποκλίσεις που εμφανίζονται στην ομιλία των διγλωσσών. Σημαντικό μέρος της ευθύνης αυτής φέρουν και άλλοι μηχανισμοί, οι μηχανισμοί γλωσσικής κατάκτησης, τους οποίους εφαρμόζουν και οι μονόγλωσσοι στην προσπάθειά τους να μάθουν μια γλώσσα, όπως η υπεργενίκευση, η αναλογία, η ομαλοποίηση, η «απολίθωση». Για την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών και των μηχανισμών αυτών που χαρακτηρίζουν τη μεσογλώσσα, το ξεχωριστό δηλαδή μεταβατικό γλωσσικό σύστημα που οδηγεί στην άρτια γνώση μιας γλώσσας, βλ. κατωτέρω στην υποενότητα περί μεσογλώσσας.

ποιο σκοπό), καθώς και ανάλογα με το κείμενο, που είναι επίσης συνάρτηση των εκάστοτε επικοινωνιακών συνθηκών (Mackey, 1976: 398).

Στο φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο οι παρεμβολές εντοπίζονται από τους αμύητους ως στοιχεία ξένης/ξενικής προφοράς και παρατηρούνται πολύ συχνότερα στους ενήλικες απ' ό,τι στα παιδιά. Δεν περιορίζονται στο επίπεδο των φωνημάτων ή των αλλοφώνων, αλλά καλύπτουν και τα υπερτεμαχιακά φαινόμενα, από τα οποία η επιτόνιση παρουσιάζει τις πλέον ευδιάκριτες παρεμβολές. Είναι εύκολο να προβλέψει κανείς τις πιθανότητες φωνητικής/φωνολογικής παρεμβολής, εφόσον πολύ απλά τα στοιχεία που παρεμβάλλονται είναι συνήθως είτε εκείνα που δεν υπάρχουν στο άλλο γλωσσικό σύστημα είτε εκείνα που παρουσιάζουν ετερότητες (όπου υπάρχει κενό ή μερική διαφορά), με αποτέλεσμα ο ομιλητής να ταυτίζει (λανθασμένα) ένα φώνημα ή ένα αλλόφωνο της μητρικής του γλώσσας με κάποιο άλλο της άλλης γλώσσας με το οποίο μοιράζεται κάποια επιμέρους διαφοροποιητικά στοιχεία (συγγενικά φωνήματα), και έτσι να προβαίνει σε αποκλίσεις φωνητικής αιτιολογίας. Για παράδειγμα, ο ελληνόφωνος ή ο ιταλόφωνος δίγλωσσος, επειδή δεν μπορεί να διακρίνει τη διαφορά μεταξύ μακρών και βραχέων φωνηέντων της αγγλικής, τα προφέρει όλα ως βραχέα (beat = bit), ο αγγλόφωνος το υπερωικό [ɛ] που χρησιμοποιεί έπειτα από φωνήεντα το μεταφέρει στην ίδια θέση και όταν μιλά γερμανικά, με αποτέλεσμα να προφέρει [bɛhaɛtn] αντί [bɛhaltɪn] «behalten» (Hoffman, 1991: 97), ο δε τουρκόφωνος πληροί το κενό που υπάρχει στη θέση ενός ηχηρού υπερωικού τριβόμενου [ɣ] στο συμφωνικό του σύστημα με το συγγενέστερο γνωστό του σύμφωνο, το ηχηρό υπερωικό κλειστό [g], έτσι προφέρει στα ελληνικά [ga'mos] αντί για [γα'mos], και επίσης, επηρεασμένος από την αρχή της φωνηεντικής αρμονίας του συστήματος της τουρκικής γλώσσας, προφέρει μιλώντας ελληνικά [mazɪɯ] αντί για [mazi].²³ Τέλος, οι τουρκόφωνοι, επειδή έχουν συνηθίσει να τονίζουν τις λέξεις στην τελευταία συλλαβή, ενίοτε διπλοτονίζουν τις λέξεις της ελληνικής τοποθετώντας δυναμικό τόνο τόσο στην τονιζόμενη συλλαβή όσο και στην τελευταία, πράγμα εμφανέστερο όταν πρόκειται για προπαροξύτονη λέξη (Σελλά-Μάζη, 1994: 81, και 2004: 129).

²³ [ɯ]: οπίσθιο, μη στρογγυλό, πολύ κλειστό φωνήεν της τουρκικής (βλ. Σελλά-Μάζη, 1994: 42). Μια πληρέστερη ανάλυση σχετικά με τις παρεμβολές και τις σημειούμενες αποκλίσεις μεταξύ ελληνικής και τουρκικής στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο και στα προσωδιακά στοιχεία, τις επιπτώσεις τους στην επικοινωνία και τις σχετικές διορθωτικές κινήσεις βλ. στο Σελλά-Μάζη, 1994: 39-82, και 2004: 55-131. Τα παρεχόμενα στοιχεία προέρχονται από επιτόπια έρευνα.

Στο μορφολογικό και στο συντακτικό επίπεδο οι παρεμβολές είναι εμφανέστερες σε θέματα διάταξης των λέξεων (σχέσεις προσδιορίζοντος-προσδιοριζόμενου), χρήσης των ονοματικών και των ρηματικών διορισμών (αντωνυμίες, άρθρα, αριθμός/χρόνοι, ποιόν ενεργείας, εγκλίσεις), τρόπου διασύνδεσης των λέξεων ή των φράσεων, ένδειξης δηλαδή των μεταξύ τους σχέσεων (λειτουργικά μονήματα: προθέσεις, σύνδεσμοι, πτώσεις). Όπως π.χ. όταν ο μικρός Πασκουάλ ρωτάει τον πατέρα του, τοποθετώντας την πρόθεση στο τέλος της φράσης, επηρεασμένος από τον αντίστοιχο τρόπο διάταξης των λέξεων στην αγγλική : «*¿ Son esas las gafas que vas a verlo con?*», αντί της σωστής σειράς: «*¿ Son esas las gafas con que vas a verlo?*» (= «Με αυτά τα γυαλιά θα δεις;» Κατά λέξη: «Αυτά είναι τα γυαλιά...») (Hoffman, 1991: 97), ή όπως όταν η μικρή Βιτζντάν διηγείται και λέει: «Η μαμά μου αδερφή ένα κόρη έχει» (αντί του: «Η αδερφή της μαμάς μου έχει...»), ακολουθώντας τη διάταξη της τουρκικής: προσδιοριζόμενο-προσδιορίζον (αντίστροφη της συνήθους ελληνικής), ή «Πηγαίνουμε τάξη μέσα» [αντί του: «Πηγαίνο(υ)με/Μπαίνουμε μέσα στην τάξη»] επηρεασμένη από τα τουρκικά, όπου η πρόθεση που δηλώνει κατεύθυνση έπεται του ονόματος: «*sinifin içine giriyoguz*» (Σελλά-Μάζη, 1994: 157, και 2004: 265).

Στο λεξιλογικό επίπεδο οι άμεσες και εμφανείς παρεμβολές, η μεταφορά δηλαδή μιας λέξης ως έχει στη μητρική γλώσσα του ομιλητή, δεν είναι συνήθεις. Συχνά οι λεξιλογικές παρεμβολές είναι έμμεσες, είναι δηλαδή λιγότερο εμφανείς, καλυπτόμενες: πρώτον, πίσω από τα μεταφραστικά δάνεια που επιχειρούν οι δίγλωσσοι, λ.χ. «Εγώ θέλω να πάρει αγγλικά οχτώ χρόνια» αντί του «... να κάνει (ή να παρακολουθήσει) αγγλικά...», μεταφράζοντας κατά λέξη την αντίστοιχη τουρκική έκφραση η οποία χρησιμοποιεί το ρήμα «*almak*» (= παίρνω) (Sella, 1986: 614).²⁴ ή, δεύτερον, πίσω από την επέκταση της έννοιας μιας λέξης της γλώσσας Β εξαιτίας της πολυσημίας του ισοδύναμού της στη γλώσσα Α (η οποία και μεταφέρεται λανθασμένα και στη γλώσσα Β), λ.χ. «... δεν έχουν δικαίωμα να διαβάζουν τα παιδιά στο πανεπιστήμιο...» αντί του «... να σπουδάζουν τα παιδιά...», επειδή το ρήμα της

²⁴ Τα παραδείγματα των παρεμβολών από την τουρκική στην ελληνική προέρχονται από επιτόπια έρευνά μας, τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύονται στη διδακτορική μας διατριβή (βλ. Sella, 1986) και αναπαράγονται επιλεκτικά στις νεότερες εκδόσεις: *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής. Η ελληνική στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης* (Σελλά-Μάζη, 1994) και στην επανέκδοσή του (Σελλά-Μάζη, 2004), καθώς και στο *La minorité musulmane turcophone grecque. Approche sociolinguistique d'une communauté bilingue* (Sella-Mazi, 1999). Όσον αφορά τη σημασιολογική παρεμβολή (π.χ. στο φάσμα των χρωμάτων), βλ. Mackey, 1976: 402.

τουρκικής «okumak» καλύπτει αμφότερες τις σημασίες των «σπουδάζω» και «διαβάζω» (Sella, 1986: 618).

Όσον, δε, αφορά τις άμεσες παρεμβολές, συνηθέστερες αιτίες είναι: πρώτον, η απουσία εννοιολογικού ή πολιτιστικού ισοδύναμου, όπως σημειώνεται, π.χ., στο λόγο ενός διγλώσσου τουρκικής-ελληνικής: μεταφορά του λεξιλογικού συντάγματος «Kadirgecesi», που δηλώνει την εικοστή έκτη νύχτα του μηνός Ραμαζάν, ιερή νύχτα για τους μουσουλμάνους (Sella, 1986: 634)· δεύτερον, η άγνοια ή η προσωρινή εξασθένηση της μνήμης, λ.χ. «βγκάζει αυτό που είχε... “καμά” το λέμ' εμείς» (kama = δίκικο μαχαίρι) (Sella, 1986: 642)· τρίτον, η συναισθηματική φόρτιση ή τα θέματα ταμπού, λ.χ. «Κάθε πρωί ερχόταν αυτή γυναίκα... âşik hikâye τώρα...» (âşik hikâye = ερωτική ιστορία)· ή, τέταρτον, οι υφολογικοί καθαρά στόχοι που εξυπηρετούνται με τη χρήση λογοπαιγνίων και καθημερινών εκφράσεων της μητρικής γλώσσας [βλ. τη χρήση του τουρκικού αναδιπλασιασμού μέσω του συμφώνου /m/: «... m-...» (Sella, 1986: 631)]. Ακόμα συναντά κανείς και ad hoc λεξιλογικές δημιουργίες οι οποίες προκύπτουν από την προσπάθεια μορφολογικής ενσωμάτωσης της λεξιλογικής παρεμβολής (με αποτέλεσμα την εμφάνιση υβριδίων), λ.χ. «άρχισαν να σπάζουν ντάλια...», όπου το υβρίδιο «ντάλια» προέρχεται από την ενσωματωμένη στην ελληνική μορφολογία τουρκική λέξη «dal» (= κλαδί) (Sella, 1986: 649). Όπως αποδεικνύουν σχετικές έρευνες, η τελευταία αυτή ακολουθείται κυρίως από παιδιά (βλ. και Hoffman, 1991: 99· Mackey, 1976: 403).

1.5.2. Εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων

Ως εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων ο Gumperz (1989: 59) ορίζει την παράθεση αποσπασμάτων λόγου από δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα ή υποσυστήματα στην ίδια και την αυτή πράξη συνομιλίας. Η ουσία του ανωτέρω ορισμού διευρύνεται και εφαρμόζεται σε κάθε εναλλάξ χρήση διαφορετικών γλωσσών ή διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών εντός του πλαισίου του ίδιου εκφωνήματος ή της αυτής συζήτησης (Grosjean, 1982: 145). Τα εκφωνήματα δε που εναλλάσσονται συνδέονται μεταξύ τους τόσο κατά το προσωδιακό όσο και κατά το σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο με τις ίδιες σχέσεις με τις οποίες συνδέονται τα διάφορα τεμάχια λόγου σε μια ενιαία λεκτική πράξη (Romaine, 1995²: 121). Η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων [code(-)switching], ή γλωσσική εναλλαγή ή εναλλαγή γλωσσών, δεν πρέπει να συγχέεται με τη διαφορετική χρήση των γλωσσών στην οποία

προβαίνει ο δίγλωσσος ανάλογα με τις εκάστοτε (κοινωνιογλωσσικές) συνθήκες επικοινωνίας, ή με το δανεισμό ή με τη γλωσσική μείξη (code-mixing).²⁵

Ο Gumperz (1989: 98), του οποίου οι έρευνες επικεντρώνονται στο ρόλο και στο ειδικό βάρος της εναλλαγής των γλωσσών στο πλαίσιο της συνομιλίας, ξεχωρίζει την *καταστασιακή* από τη *μεταφορική* εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων (situational και metaphorical code-switching), περιγράφοντας την πρώτη ως τη χρήση διαφορετικών γλωσσών ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνιογλωσσικές συνθήκες επικοινωνίας στις οποίες μετέχει ο δίγλωσσος και τη δεύτερη ως την ευχέρεια των ομιλητών να χειρίζονται τους κανόνες που ρυθμίζουν τη χρήση των διαφορετικών γλωσσών όπως ακριβώς χειρίζονται τους κανόνες που ορίζουν τις σημασίες των λέξεων όταν τις χρησιμοποιούν μεταφορικά. Όσον αφορά τη δεύτερη περίπτωση, θα έλεγε κανείς ότι η εναλλαγή γλωσσών σε πολύγλωσσες καταστάσεις λειτουργεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και εξυπηρετεί τους ίδιους ακριβώς σκοπούς με τους σκοπούς που υπηρετεί η προσωδία, το υφολογικό σχήμα της μεταφοράς, καθώς και ειδικές συντακτικές δομές και συγκεκριμένα λεξιλογικά στοιχεία, τα οποία αφενός επισημαίνουν την έμφαση, την αντίθεση, τη θέση του ομιλητή απέναντι στο μήνυμα, τη μετάβαση από το ήδη γνωστό στη νέα πληροφορία, και αφετέρου προκαλούν συνειρμούς στους ομιλητές μονόγλωσσων καταστάσεων.

Τα συμβάντα εναλλαγής γλωσσικών κωδίκων, ανάλογα με τη θέση στην οποία εμφανίζονται με σημείο αναφοράς την πρόταση εντός, εκτός και στην περιφέρεια, διακρίνονται σε δύο ή τρία είδη (ανάλογα με τους ερευνητές):

- *Εναλλαγή στην περιφέρεια*, σε επίπεδο ερωταποκρίσεων και παγιώσεων (tag), είδος το οποίο συνεπάγεται την εισαγωγή μιας ερωταπόκρισης που ανήκει στη γλώσσα Α (του τύπου «ξέρεις, «ξέρω γω», «έτσι;», «έτσι δεν είναι;», «you know», «I mean» κ.ά.) σε ένα εκφώνημα εξ ολοκλήρου εκπεφρασμένο στη γλώσσα Β. Δεδομένου ότι τέτοιου είδους στοιχεία, ως περιφερειακά του πυρήνα των επικοινωνιακών προθέσεων του ομιλητή (Myers-Scotton, 1993: 145), έχουν μηδαμινές συντακτικές απαιτήσεις, μπορούν κάλλιστα να παρεισφρήσουν σε μια μονογλωσσική φράση, και σε οποιοδήποτε σημείο αυτής, χωρίς να παραβιάσουν τη συντακτική της δομή — λ.χ. από εναλλαγή Tagalog-αγγλικής: «The proceedings went smoothly,

²⁵ Για τη διάκριση αυτών των επικαλυπτόμενων μερικές φορές γλωσσικών συμπεριφορών, βλ. Σελλά-Μάζη, 2001: 65.

ba?» (ερωταπόκριση της Tagalog) (Bautista, 1980), ή από εναλλαγή τουρκικής-ελληνικής: «λέει, τι είστε, su bu..., λέω Turkish! haydi, ανακάτεψε τώρα!» (su bu = κτλ. και haydi = άντε) (Sella-Mazi, 1999α).

- *Εναλλαγή σε δια-προτασιακό επίπεδο*, ή δια-προτασιακή εναλλαγή (intersentential switching), η οποία συνεπάγεται εναλλαγή εκτός των ορίων της φράσης ή της πρότασης της γλώσσας Α, η δε παρεισφρήσασα φράση ή πρόταση εκφράζεται εξ ολοκλήρου στην άλλη γλώσσα Β. Πρόκειται για τακτική που απαιτεί ευφράδεια και στις δύο γλώσσες, πολύ μεγαλύτερη από αυτήν που απαιτείται για την εναλλαγή ερωταποκρίσεων — λ.χ. από εναλλαγή ισπανικής-αγγλικής το πολύ πετυχημένο παράδειγμα της Poplack: «Sometimes I'll start a sentence in English y terminó in espano» (Poplack, 1980), ή από εναλλαγή τουρκικής-ελληνικής: «κλείσε κείνο τώρα! Bak, abla ders için aliyor!» [= κλείσε κείνο (την τηλεόραση) τώρα! Κοίτα, η κοπέλα για το μάθημά της μας μαγνητοφωνεί!] (Sella-Mazi, 1999α).
- *Εναλλαγή σε ενδο-προτασιακό επίπεδο*, ή ενδο-προτασιακή εναλλαγή (intrasentential switching), εξαιτίας της οποίας κινδυνεύει τα μέγιστα η συντακτική δομή της πρότασης. Από τις πρόσφατες έρευνες, άλλες (Sella-Mazi, 1999α) επιβεβαιώνουν την άποψη του Weinreich (1979: 73), ο οποίος ορίζει αντιστρόφως ανάλογα τη σχέση μεταξύ γλωσσικής αρτιότητας και ενδο-προτασιακής εναλλαγής, και άλλες (Poplack, 1980) την αναιρούν καταδεικνύοντας ότι οι περισσότεροι δίγλωσσοι ομιλητές, εκτός από τους ικανότερους, αποφεύγουν το είδος αυτό γλωσσικής εναλλαγής. Σε αυτού του είδους την εναλλαγή μπορεί κανείς να συναντήσει διάφορων τύπων εναλλαγές, καθώς και μείξεις γλωσσικών κωδίκων — λ.χ. από εναλλαγή Tok Pisin-αγγλικής: «What's so funny? Come, be good. Otherwise, yu bai go long kot» [= ...αλλιώς θα βγεις στην αυλή (του σχολείου)] (Romaine, 1995²: 123), ή από εναλλαγή τουρκικής-ελληνικής: «εγώ πετάνει yol başında, αυτή πετάνει μαζί!» (yol başında = στην άκρη του δρόμου) [= εάν εγώ πεθάνω στην άκρη του δρόμου, αυτή (η γυναίκα μου) θα πεθάνει μαζί μου] (Sella-Mazi, 1999a και Sella-Mazi, 1999b 359-374).

Τα ανωτέρω εντοπισθέντα είδη γλωσσικής εναλλαγής είναι δυνατόν να συνυπάρχουν σε μία και την αυτή συνομιλία, η δε ένταση και η συχνότητα

ποικίλλουν ανάλογα με τη γλωσσική ικανότητα των συνομιλητών και των συνθηκών επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τη Myers-Scotton (1993: 12 κ.εξ.), η οποία μελέτησε μια κατεξοχήν πολυγλωσσική και πολυεθνική κοινότητα όπως αυτή της Κένυας, και συγκεκριμένα του Ναϊρόμπι, -η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων αποτελεί τη νόρμα της γλωσσικής συμπεριφοράς, ειδικά σε πολυγλωσσικές αστικές περιοχές, όπου ομιλητές από διάφορα γλωσσικά υποστρώματα συνδιαλέγονται μεταξύ τους σε καθημερινή βάση (μια λεπτομερέστερη ανάλυση της έρευνας και του αντίστοιχου μοντέλου του γλωσσικού πλαισίου-μήτρα βλ. στο Σελλά-Μάζη, 2001: 69).²⁶

Το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει επικεντρωθεί τελευταία στον καθορισμό αυτών ακριβώς των γλωσσικών περιορισμών οι οποίοι και καθορίζουν το σημείο του εκφωνήματος ή της ομιλίας στο οποίο είναι δυνατόν να εμφανιστεί γλωσσική εναλλαγή. Τα αποτελέσματα όμως των ερευνητών δεν ομονοούν: Άλλοι θεωρούν ότι το σημείο αυτό καθορίζεται από την ύπαρξη ή μη παράλληλης συντακτικής δομής μεταξύ δύο γλωσσών, πράγμα που θεωρούν ότι μπορεί να αποτελέσει καθολικό γλωσσικό περιορισμό σε περιπτώσεις εναλλαγής γλωσσών, λ.χ. μπορεί κανείς να προβεί σε εναλλαγή μεταξύ προσδιορίζοντος και προσδιοριζόμενου εάν και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούν την ίδια σειρά σε μια φράση ή μεταξύ επιρρηματικών προσδιορισμών ενός ρήματος ή ενός επιθέτου [όπως π.χ. μεταξύ ισπανικής-αγγλικής: «es muy friendly» (όχι όμως όταν προηγείται το επίρρημα: «*very amistoso»), «vamos next week» (όχι όμως σε ερωτηματική φράση: «*when vamos?»), «se lo di a mi grandfather» (όχι όμως μαζί με το προσδιορίζον: «*se lo di a my grandfather»)]· και άλλοι θεωρούν ότι δεν είναι δυνατόν να θέσουμε καθολικούς και απόλυτους κανόνες, δεδομένου, αφενός, ότι τα μέχρι τούδε αποτελέσματα βασίζονται σε ολιγάριθμα ζεύγη γλωσσών, και αφετέρου ότι υπάρχουν και άλλοι συγκεκριμενικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική συμπεριφορά, όπως η δομική ομοιότητα ή μη του ζεύγους των γλωσσών, η λειτουργία που υπηρετεί η

²⁶ Αποτέλεσμα των ερευνών της Myers-Scotton υπήρξε το μοντέλο του γλωσσικού πλαισίου-μήτρα (the Matrix Language-Frame Model, Myers-Scotton, 1993, 75), το οποίο βασίζεται στη διάκριση μεταξύ της μιας γλώσσας-μήτρας και μιας ένθετης γλώσσας. Η γλωσσική μήτρα είναι πάντα μία και ορίζει το σημασιολογικό και μορφοσυντακτικό πλαίσιο εντός του οποίου δρουν οι γλώσσες που λαμβάνουν μέρος στη γλωσσική εναλλαγή, ενώ τα γλωσσικά ενθέματα μπορεί να είναι περισσότερα του ενός, η δε εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων λαμβάνει χώρα εντός των περιορισμών που θέτει το εν λόγω πλαίσιο.

συγκεκριμένη γλωσσική εναλλαγή, η γλωσσική επάρκεια του ομιλητή, καθώς και η στάση του έναντι της γλωσσικής αυτής πρακτικής (βλ. την άκρως θετική στάση των ισπανόφωνων της Αμερικής).

Όσο για τους λόγους για τους οποίους εναλλάσσει κανείς γλωσσικούς κώδικες, οι σχετικές έρευνες εντοπίζουν ποικίλες αιτίες, τόσο κοινωνιογλωσσικές και ψυχογλωσσικές όσο και καθαρά γλωσσικές/συγκεκριμενικές. Ένα συγκεκριμένο θέμα συζήτησης μπορεί να αποτελέσει αφορμή για εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων, είτε επειδή είναι κανείς συνηθισμένος να εκφράζεται στην τάδε γλώσσα για το δείνα θέμα, είτε επειδή το θέμα αυτό φέρει συνειρμούς οι οποίοι οδηγούν τον ομιλητή σε εμπειρίες που είχε στην Α ή τη Β γλώσσα,·· επίσης, όταν ο ομιλητής αναφέρεται στα λόγια κάποιου άλλου ή όταν θέλει να δώσει έμφαση σε κάτι — και στις δύο περιπτώσεις ο ομιλητής υπογραμμίζει τα λεγόμενά του, επαναλαμβάνοντας πιθανόν τόσο τη δική του εκδοχή σε μια γλώσσα Α όσο και την εκδοχή του άλλου (προσώπου ή γλωσσικής ομάδας) σε μια γλώσσα Β. Ο Τσιτσιπής έχει μελετήσει τη γλωσσική εναλλαγή στους Αρβανίτες ομιλητές, και συγκεκριμένα έχει επεξεργαστεί την πρακτική του ζευγαρώματος (coupling)²⁷ κατά τη διάρκεια του διαλόγου και της αφήγησης, η οποία υφολογική αυτή πρακτική αποδίδεται στην πρόθεση του ομιλητή να προσφέρει ένα κεντρικό σημείο αξιολόγησης στο αφήγημα και, κυρίως, να προβάλλει μια σοβαρή αντίθεση ενός παλιότερου κι ενός νεότερου κοινωνιογλωσσικού κόσμου. Ένας άλλος σημαντικός λόγος μεταπήδησης από τη μία γλώσσα στην άλλη είναι η πρόθεση του ομιλητή να εκφράσει μέσω της γλώσσας την ταυτότητά του ως μέλους εκείνης της ομάδας τη γλώσσα της οποίας υιοθετεί. Πρόσφατες μελέτες κατέδειξαν ότι, λ.χ., οι ισπανόφωνοι στις ΗΠΑ, οι γαελόφωνοι της Σκοτίας, οι ομιλητές της μαορί στη Νέα Ζηλανδία, οι καταλανόφωνοι στη Βαρκελώνη και οι τουρκόφωνοι στην Ελλάδα χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για να δηλώσουν την εθνοτική ταυτότητα του ομιλητή καθώς και την αλληλεγγύη του προς τον ομόγλωσσο συνομιλητή του. Σημειωτέον ότι, εκεί όπου η εθνοτική ταυτότητα του ομιλητή είναι ήδη επαρκώς ανεπτυγμένη, παράλληλα, δε, ελλοχεύει μια ιδεολογική συγκρουσιακή γλωσσική κατάσταση (υπέρ της μειοψηφούσας γλώσσας) και παρατηρείται μείωση στη συχνότητα της πρακτικής της γλωσσικής εναλλαγής, όπως π.χ. συμβαίνει με την τουρκόφωνη ελληνική κοινότητα σε αντιδιαστολή με την αρβανιτόφωνη ελληνική

²⁷ Χρήση, δηλαδή, μιας λέξης ή σύντομης φράσης στη μια γλώσσα, που ακολούθως μεταφράζεται στην άλλη κατά λέξη. Τα διπλά αυτά εκφωνήματα ονομάζονται *ζευγάρια* (couplets) (Τσιτσιπής, 1983: 13).

κοινότητα (βλ. Sella-Mazi, 1999a). Ακόμη, συναισθηματικοί λόγοι —χαρά, λύπη, συμπάθεια, αντιπάθεια, θυμός κ.ά.— και έντονες συναισθηματικές καταστάσεις παρασύρουν τους δίγλωσσους σε εναλλαγή των γλωσσών τους. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι συνήθως χρησιμοποιείται η δεύτερη γλώσσα, και όχι η μητρική, για να εκδηλώσει κανείς την αποδοκιμασία του, για να αποστασιοποιηθεί δηλαδή από το συνομιλητή του, όπως λ.χ. ο δίγλωσσος σε ουγγρική/γερμανική παππούς που, για να συνετίσει τον εγγονό του, χρησιμοποιεί τη γερμανική (Gal, 1979), ή όπως η δίγλωσση σε τουρκική/ελληνική μητέρα που χρησιμοποιεί την ελληνική για να επαναφέρει στην τάξη το γιο της (Sella-Mazi, 1999a). Τέλος, μεταγλωσσικοί λόγοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφορμή για εναλλαγή των γλωσσών ενός διγλώσσου, όταν, π.χ., αισθάνεται ότι η τάδε λέξη από τη δεινά γλώσσα εκφράζει πιστότερα αυτό που θα ήθελε να πει ή ότι παραπέμπει σε συνυποδηλώσεις τις οποίες δεν εμπεριέχει η άλλη γλώσσα. Ακόμα, τα παιδιά φαίνεται ότι εναλλάσσουν γλώσσες επιθυμώντας να αποσαφηνίσουν το μήνυμά τους στο συνομιλητή τους [όπως η μικρή Χριστίνα, η οποία αλλάζει φωνολογικό σύστημα, από την ισπανική στην αγγλική, προκειμένου να συστήσει τον αδελφό της Πασκουάλ σε μια αγγλόφωνη φίλη (Hoffman, 1991: 119, 112)].

Κατά τον Gumperz (1989: 68), διαφορετικές γλωσσικές ομάδες χαρακτηρίζονται από διαφορετική γλωσσική συμπεριφορά και στάση έναντι της εν λόγω εκφραστικής τους δυνατότητας, κι όπως οι μονόγλωσσοι ομιλητές αξιολογούν τους συνομιλητές τους από τη χρήση που κάνουν των διάφορων ποικιλιών που τους παρέχει η γλώσσα τους, έτσι και οι δίγλωσσοι κρίνουν τους δίγλωσσους συνομιλητές τους από το ποσοστό εναλλαγής γλωσσικών κωδίκων (και δανεισμού) στη γλωσσική τους έκφραση. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δίγλωσσοι δεν συνειδητοποιούν ότι εναλλάσσουν γλώσσες κατά τη διάρκεια της (συν)ομιλίας. Όταν δε κάποιος επισύρει την προσοχή τους στο γεγονός, το αντιμετωπίζουν μάλλον αρνητικά και αισθάνονται την ανάγκη να απολογηθούν γι' αυτή τους την πρακτική. Πρέπει πάντως να σημειώσουμε ότι σε περιπτώσεις πολύγλωσσων κοινωνιών, όπως στη Νέα Γουινέα (Romaine, 1991) ή στην ανατολική Αφρική (Myers-Scotton, 1995), η στάση των ομιλητών είναι κατά πολύ ευνοϊκότερη.

Η ανωτέρω άποψη είναι η άποψη των κλασικών μελετών περί γλωσσικής εναλλαγής. Εντούτοις, νεότερες μελέτες προσεγγίζουν το θέμα από την πλευρά του κατά πόσον τελικά η εναλλαγή των γλωσσών είναι αποτέλεσμα επιλογής ή ανάγκης των ομιλητών (βλ. την περίπτωση των αλσατόφωνων της Αλσατίας στο Gardner-

Chloros, 1991), όσο και από την πλευρά του κατά πόσον η άρνηση στην εναλλαγή των γλωσσών ερμηνεύει μια τακτική αποβλέπουσα στη διατήρηση και στην ενίσχυση των διαχωριστικών ορίων ανάμεσα σε δύο σε γειννίαση γλωσσικές ομάδες (βλ. την περίπτωση των γαλλόφωνων του Μόντρεαλ στο Heller, 1992, ή των τουρκόφωνων της Θράκης στο Sella-Mazi, 1999a και Sella-Mazi, 1999b).²⁸

1.6. Ημιγλωσσία, διπλή ημιγλωσσία και η συμβολή της πρώτης γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης (η θεωρία των οριακών επιπέδων)

Το φαινόμενο της *διπλής ημιγλωσσίας* (semi-bilingualism) από κοινού με τη λεγόμενη *αφαιρετική διγλωσσία*, ή *ανασχετική* ή *μειωτική* (subtractive, βλ. ανωτέρω), συνιστούν την αρνητική, την πεσιμιστική θα λέγαμε, όψη της διγλωσσίας, αλλά και την παρεξηγημένη ταυτόχρονα πλευρά της. Ο όρος *ημιγλωσσία* ή *διπλή ημιγλωσσία* (*Tvåspråkig eller halvspråkig* = ημίγλωσσοι ή δίγλωσσοι) χρησιμοποιήθηκε το 1968 από τον N. E. Hansegård για τις ανάγκες περιγραφής της ιδιαίτερης γλωσσικής κατάστασης που βίωναν παιδιά προερχόμενα από μια συγκεκριμένη φινλανδόφωνη μειονοτική γλωσσική ομάδα στη Σουηδία (παιδιά Φινλανδών και Sami μεταναστών στην περιοχή Torneå της Σουηδίας). Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας του Hansegård, «όταν ένα άτομο εγκαταλείπει παντελώς τη μητρική του γλώσσα προς χάριν μιας άλλης, σημειώνεται πάντα μια περίοδος *διπλής ημιγλωσσίας* κατά την οποία διαπλέκονται οι δύο γλώσσες μεταξύ τους [the two languages get in each other's way]». Επιπλέον, ένας ημί(δι)γλωσσος παρουσιάζει όχι μόνο γλωσσικά ελλείμματα, αλλά και γνωστικής, συναισθηματικής και σχολικής φύσεως προβλήματα σε σύγκριση με μονόγλωσσους ομιλητές της ίδιας μητρικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται από ελλείψεις ως προς το εύρος του λεξιλογίου, την ορθότητα της γλωσσικής πρόσληψης και παραγωγής, το βαθμό αυτοματισμού κατανόησης και χρήσης της γλώσσας, τη λεξιλογική δημιουργία, τον έλεγχο της γνωστικής, εκφραστικής και βουλητικής χρήσης της γλώσσας, καθώς και τον πλούτο ή μη εξατομικευμένων εννοιών συνδεδεμένων με εμπειρίες προερχόμενες από τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας (Skutnabb-Kangas, 1984: 250, 253). Σημειωτέον επίσης ότι ο Hansegård δίνει έμφαση στα επικοινωνιακά μάλλον και γνωστικά παρά στα καθαρά γλωσσικά προβλήματα των (ημι-)δίγλωσσων παιδιών, η σπουδαιότητα των οποίων προβλημάτων μειώθηκε ή διαστρεβλώθηκε αργότερα στις επιμέρους έρευνες

²⁸ Πληθώρα παραδειγμάτων για την πραγματολογική αυτή διάσταση της γλωσσικής εναλλαγής βλ. στο Romaine, 1995²: 161 κ.εξ.

και πορίσματα, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι σήμερα, όταν μιλούν για διπλή ημιγλωσσία, να εννοούν είτε θέματα γλωσσικής επάρκειας και μόνο, καθώς και τα παρεπόμενά της, δηλαδή τους τρόπους μέτρησης και αξιολόγησής της, είτε θέματα νοητικής ανάπτυξης των παιδιών, καταλήγοντας σε αυθαίρετα, στρεβλά συμπεράσματα «καταστροφικής» διασύνδεσης διγλωσσίας και πνευματικού επιπέδου των δίγλωσσων παιδιών.

Θεωρώντας ότι στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν πλέον αρκετές πληροφορίες σχετικά με το θέμα της διπλής ημιγλωσσίας (βλ. Β. Τριάρχη-Herrmann, 2000: 71-84· Baker, 2001: 52-55· Cummins, 1999), δεν θα επιμείνουμε στη θεωρητική ανάλυση ή ερευνητική παρουσίασή της, θα τονίσουμε όμως, συμφωνώντας σε αυτό με την Skutnabb-Kangas (1984: 249), ότι η έννοια της διπλής ημιγλωσσίας αποτελεί μάλλον πολιτικού περιεχομένου έννοια, εξαγόμενη από τη συνάρτηση εξουσίας ασκουμένης από μια πλειοψηφούσα γλωσσική ομάδα και καταπίεσης προς μια μειοψηφούσα και κοινωνικά ασθενέστερη ομάδα σε γλωσσικά και επικοινωνιακά ζητήματα. Ακόμα, πρέπει να γίνει σαφές ότι η διπλή ημιγλωσσία δεν χαρακτηρίζει τον ομιλητή αυτόν καθαυτόν, αλλά συνιστά απόρροια της ιδιαίτερα καταπιεστικής κοινωνιογλωσσικής κατάστασης την οποία βιώνει ο εν λόγω ομιλητής. Είναι λογικό, δε, να συναγάγει κανείς (όπως η Skutnabb-Kangas, 1984: 250, και ο Baker, 2001: 54) πως, από τη στιγμή που θα εκλείψουν οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί εκείνοι παράγοντες που προκαλούν τη (διπλή) ημιγλωσσία, το φαινόμενο θα εκλείψει και αυτό. Ας μη λησμονούμε ότι το επίμαχο άρθρο του Hanségård αναφέρεται σε παιδιά που ακολουθούν εξ ολοκλήρου μονόγλωσση εκπαίδευση στη γλώσσα της πλειοψηφούσας ομάδας (στη σουηδική), ότι η σύγκριση γίνεται ανάμεσα σε δίγλωσσους και μονόγλωσσους, ότι η γλωσσική επάρκεια αυξομειώνεται ανάλογα με τους τομείς της κοινωνικής ζωής στους οποίους συνηθίζει ή μη να μετέχει ένας ομιλητής, ανεξαρτήτως του εάν είναι μονόγλωσσος ή δίγλωσσος, και ότι τα γλωσσικά τεστ δεν είναι πανάκεια για τον καθορισμό της πνευματικής ανάπτυξης ή της επικοινωνιακής ικανότητας ενός ατόμου.

Ο όρος *διπλή ημιγλωσσία* περιγράφει, κρυσταλλώνει και ονοματίζει τους φόβους των γονέων και τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και των μονογλώσσων εκείνων που θεωρούν ότι ένα παιδί «κινδυνεύει» από την έκθεση στη διγλωσσία, αντίδραση που συναντάμε συχνά σε δίγλωσσες μειονότητες όπως αυτή της Θράκης όταν οι ενήλικες τουρκόφωνοι ομιλητές δηλώνουν μετά λύπης πως τα παιδιά τους

«δεν ξέρουν ούτε ελληνικά, ούτε τουρκικά καλά»²⁹ ή όταν εκπαιδευτικοί, απροετοίμαστοι στο χειρισμό δίγλωσσων καταστάσεων και εξουθενωμένοι πλέον από την πάλη με τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους, δηλώνουν πως τα παιδιά αυτά είναι πνευματικά προβληματικά, υιοθετώντας μια αδιάφορη έως αρνητική στάση έναντι της διγλωσσίας και των δίγλωσσων μαθητών τους.

Στη διεθνή επιστημονική κοινότητα η έννοια της διπλής ημιγλωσσίας προκάλεσε ποικίλων ειδών αντιδράσεις, άλλες επιβεβαιωτικές και άλλες απορριπτικές είτε του φαινομένου είτε του αντίστοιχου όρου (βλ. Τριάρχη-Herrmann, 2000: 73· Baker, 2001: 54, καθώς και Cummins, 1979· Romaine, 1995²: 262 κ.ά.), όλες όμως από κοινού επέδρασαν θετικά στην εξέλιξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης, δίνοντας το έναυσμα για την ανάπτυξη ερευνητών θεωρητικού και πρακτικού προσανατολισμού με στόχο την κατανόηση των συνιστωσών της γλωσσικής αλλά και της γνωστικής ικανότητας των δίγλωσσων και τη μέτρησή της, καθώς και τη βελτιστοποίηση της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μειονοτήτων. Ο Cummins πρώτος έθεσε τα θεμέλια ενός τέτοιου είδους ερευνών στον Καναδά, τα πορίσματα των οποίων επηρέασαν τη διεθνή κοινότητα ως προς τον τρόπο εκπαίδευσης των μειονοτήτων. Η αρχική διάκριση του Cummins (1980) και των Cummins και Swain (1986: 152) σε δύο επίπεδα γλωσσικής επάρκειας, σε *βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες* (basic interpersonal communicative skills — BICS) και στη *γνωστική/νοητική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (cognitive academic language proficiency — CALP),³⁰ διάκριση πολύτιμη για την αποσαφήνιση του τι σημαίνει «γλωσσική ικανότητα» για τους (δίγλωσσους) μαθητές και για την ερμηνεία της συνήθους σχολικής αποτυχίας τους όταν η γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική τους επάρκεια δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένη ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος που ακολουθείται στο σχολείο,³¹ συνοδεύτηκε από δύο υποθέσεις εργασίας οι οποίες διασυνδέουν διγλωσσία,

²⁹ Βλ. τις μελέτες της Ε. Σελλά-Μάζη σχετικά με τα ελληνικά των τουρκόφωνων της Θράκης (Σελλά-Μάζη, 1994, 1997, 2001, 2004· και Sella-Mazi, 1999a και 1999b).

³⁰ BICS = γλωσσικές δεξιότητες απαραίτητες για να λειτουργήσει κανείς σε καθημερινό επικοινωνιακό επίπεδο· CALP = γλωσσικές δεξιότητες απαραίτητες για επικοινωνιακές καταστάσεις μη καθημερινού επιπέδου (περαιτέρω ανάπτυξη στην ελληνική βιβλιογραφία βλ. στο Τριάρχη-Herrmann, 2000: 74-77).

³¹ Σύμφωνα δε με την ανωτέρω διάκριση, η έννοια της (διπλής) ημιγλωσσίας, εάν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί, αφορά την ανάπτυξη ή μη μόνο της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας.

σκέψη/γνωστική ικανότητα και διγλωσσική αγωγή. Πρόκειται για την *υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης* (interdependence hypothesis), βάσει της οποίας η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας, καθώς και για την *υπόθεση του βασικού ή ανωτάτου ορίου γλωσσικής ικανότητας* (threshold of linguistic competence hypothesis),³² σύμφωνα με την οποία, προκειμένου να αποφευχθούν ελλείμματα γνωστικής φύσεως τα οποία οφείλονται στην παιδική διγλωσσία, πρέπει ο δίγλωσσος να διαβεί το πρώτο οριακό επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων πρώτης και δεύτερης γλώσσας (κατώφλι πρώτου επιπέδου), ενώ, προκειμένου να ωφεληθεί η γνωστική του λειτουργία από τη διγλωσσία του, θα πρέπει να διαβεί ένα δεύτερο επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων πρώτης και δεύτερης γλώσσας (κατώφλι δευτέρου επιπέδου).

Οι ως άνω διαπιστώσεις οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα ότι το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας ενός δίγλωσσου στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται κατά το μάλλον ή ήττον από το επίπεδο εξέλιξης της πρώτης του γλώσσας. Εξού αφενός μεν η έμφαση η οποία έκτοτε δόθηκε στην πρόταξη της κατάκτησης/εκμάθησης της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών (Σελλά-Μάζη, 1994: 178, και 2004: 291, 301· Cummins & Swain, 1986: 80-95), αφετέρου δε η εκπαιδευτική κίνηση υπέρ της χρήσης της μητρικής γλώσσας ως παιδευτικού μέσου τουλάχιστον κατά τα τρία πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης του δίγλωσσου, προκειμένου να έχουμε τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα στη δεύτερη γλώσσα (βλ. και Romaine, 1995²: 266).

Η ανωτέρω διάκριση του Cummins σε δύο επίπεδα γλωσσικής επάρκειας εξελίχθηκε περαιτέρω με τη διαμόρφωση ενός πλαισίου στο οποίο γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στις γνωστικές και στις γλωσσικές απαιτήσεις που επιβάλλει στους (δίγλωσσους) μαθητές τόσο το κοινωνικό όσο και το εκπαιδευτικό περιβάλλον: *γνωστικές απαιτήσεις και απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος* (Cummins, 1999: 100-103· Baker, 2001: 248). Αμφότερες οι απαιτήσεις ικανοποιούνται ανάλογα με το εύρος της *παισιακής στήριξης* (της παρεχόμενης από το περιβάλλον/συγκείμενο υποστήριξης κατά τη γλωσσική πρόσληψη ή/και παραγωγή, μέσω, π.χ. της κίνησης του σώματος, των χειρονομιών, των εκφράσεως του προσώπου, της μη λεκτικής δηλαδή επικοινωνίας) και το βαθμό της *νοητικής/γνωστικής εμπλοκής* κατά την επιτέλεση διάφορων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (της ποσότητας και της

³² Στη μετάφραση του Cummins (1999) ο όρος *threshold* αποδίδεται ως *ανώτατο* ή *βασικό όριο* ή *κατώφλι*. Στη μετάφραση του Baker (2001: 242), όπου και αναλύεται και απεικονίζεται υποδειγματικά η θεωρία, ο όρος αποδίδεται ως *κατώφλι* ή *οριακό επίπεδο*.

ποιότητας των πληροφοριών που πρέπει να επεξεργαστεί ο μαθητής σε ένα δεδομένο χρονικό περιθώριο προκειμένου να εκτελέσει την εν λόγω δραστηριότητα). Σύμφωνα δε με τη θεωρητική αυτή σύλληψη, γλώσσα και περιεχόμενο κατακτώνται τόσο αποτελεσματικότερα όσο οι μαθητές προκαλούνται μεν γνωστικά (δέχονται τις προς επεξεργασία πληροφορίες), λαμβάνουν δε τη γλωσσική και την πλαισιακή/συγκειμενική εκείνη υποστήριξη (συμπληρωματικές πληροφορίες, διαπροσωπικές και καταστασιακές ενδείξεις βοηθητικές της κατανόησης ενός μηνύματος) που απαιτείται για την επιτυχή εκτέλεση του σχολικού καθήκοντος.

Ο Cummins θεωρεί ότι η γνωστικών απαιτήσεων επικοινωνία και η εκτός καταστάσεως/πλαισίου επικοινωνία (context-reduced communication), η οποία χαρακτηρίζεται από μηδενική πλαισιακή στήριξη και, ως εκ τούτου, στηρίζεται αποκλειστικά σε γλωσσικού τύπου ενδείξεις προκειμένου να ερμηνευτεί επιτυχώς ένα μήνυμα, αναπτύσσονται αλληλεξαρτώμενες. Αυτό σημαίνει ότι οι γνωστικές δεξιότητες που χρειάζονται προκειμένου το δίγλωσσο παιδί να ανταποκριθεί σε δύσκολες από νοητικής/γνωστικής άποψης εργασίες (του σχολείου) εξαρτώνται από τις σχέσεις πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Ως εκ τούτου, απρόσκοπτη μάθηση έχουμε μόνον εφόσον:

α) οι δύο γλώσσες του μαθητή είναι εξίσου καλά ανεπτυγμένες ως προς τη γνωστική τους πλευρά, ώστε να είναι δυνατή η μεταφορά εννοιών και γνώσεων από τη μία γλώσσα στην άλλη,

β) παρέχεται ικανοποιητική περιβαλλοντική υποστήριξη και τέτοιου βαθμού γνωστικών απαιτήσεων ασκήσεις ώστε ο μαθητής να μπορεί να αντιληφθεί το μήνυμα, και

γ) υπάρχει αντιστοιχία γλωσσικών ικανοτήτων και σχολικών ασκήσεων (για την ανάπτυξη των σχετικών εννοιών, βλ. Cummins, 1999: 100 κ.εξ.· Baker, 2001: 248 κ.εξ.· Hoffman, 1991: 128).

Έτσι, λοιπόν, εγκαταλείπεται σιωπηρώς η έννοια της (διπλής) ημιγλωσσίας, και ως αντιστάθμισμα αναπτύσσονται μοντέλα γλωσσικών δεξιοτήτων, μοντέλα μέτρησης των γλωσσικών δεξιοτήτων, μοντέλα δίγλωσσης αγωγής με σημείο εκκίνησης τις θεωρητικές συλλήψεις και τα ερευνητικά πορίσματα του Cummins (βλ. ανωτέρω την υποενότητα όπου αναπτύσσονται τριών ειδών προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης: εκπαιδευτικό πρόγραμμα εμβάπτισης, εμβύθισης και διατήρησης της μητρικής γλώσσας). Η εφαρμογή των σχετικών απόψεων τόσο στον Καναδά όσο και τις ΗΠΑ οδήγησε, εκτός από την επιβεβαίωση, και στη μερική αμφισβήτησή τους,

όπως χαρακτηριστικά αναπτύσσεται στην Romaine (1995²: 266-273) και αναφέρεται επίσης στους Τριάρχη-Herrmann, 2000: 81 κ.εξ.· Baker, 2001: 255 κ.εξ.· Hamers & Blanc, 1995: 55 κ.ά. Η στενή αλληλεξάρτηση πρώτης και δεύτερης γλώσσας δύσκολα αποδεικνύεται, η δε περιχαράκωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και η αξιολόγησή τους δύσκολα γίνεται αποδεκτή. Νέοι ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο ίδιος ο Cummins, αναλαμβάνουν να μελετήσουν την εντός του σχολικού πλαισίου διγλωσσική ευχέρεια των μαθητών βασιζόμενοι στη συσχέτιση γραμματικής, συνομιλιακής και κοινωνιογλωσσικής ικανότητας και γλωσσικής ευχέρειας. Συγκρίνουν γλωσσικές συμπεριφορές μονογλώσσων και διγλώσσων σε αυτού του είδους τις ικανότητες και καταλήγουν στο ότι, αφενός μεν, η γλωσσική ευχέρεια δεν φαίνεται να εξαρτάται από μια συγκεκριμένη ικανότητα, αφετέρου δε, ότι η διγλωσσική ευχέρεια συνιστά δυναμικής υφής πλέγμα παραγόντων οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με τις εισερχόμενες πληροφορίες στην τάξη ή στο ευρύτερο περιβάλλον και τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Ως εκ τούτου, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, συμφωνώντας σε αυτό με την Romaine (1995²: 287), ότι, όπως είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς τον «πλήρη» μονόγλωσσο, είναι εξίσου δύσκολο να προσδιορίσει κανείς και τον «πλήρη» δίγλωσσο. Αν λάβουμε υπόψη την πληθώρα εκείνη των παραμέτρων που θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν έναν «πλήρη» μονόγλωσσο σε όλες τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες χρήσης της γλώσσας, εύλογα συμπεραίνουμε ότι δεν μπορεί να υπάρξει μια τέτοια «δανική» μονογλωσσία — πολλώ μάλλον μια «τέλεια» διγλωσσία. Όλοι λοιπόν οι δίγλωσσοι, υπό αυτή την οπτική γωνία, είναι σε κάποιο βαθμό και ημίγλωσσοι, ή ακόμα «διπλά» ημίγλωσσοι.

2. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας — Γραμματική ανάλυση

Ένας δίγλωσσος ομιλητής, ανάλογα με το περιβάλλον, τις επικοινωνιακές συνθήκες, το συνομιλητή του, το θέμα ή τις προθέσεις του, χρησιμοποιεί άλλοτε την πρώτη του γλώσσα, άλλοτε τη δεύτερη, άλλοτε δανείζεται στοιχεία και τα χρησιμοποιεί από τη μία γλώσσα στην άλλη (μεταφορές, παρεμβολές και δάνεια), με αποτέλεσμα να έχουμε την εντύπωση ότι είναι γλωσσικά ανεπαρκής τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερή του γλώσσα (ημιγλωσσία και διπλή ημιγλωσσία), και άλλοτε αλλάζει γλώσσα καθώς συνδιαλέγεται (εναλλαγή γλωσσών). Επιπλέον, οι γλώσσες που

χρησιμοποιεί ο δίγλωσσος μπορεί να αποκλίνουν από τη γλώσσα των αντίστοιχων μονογλώσσων είτε λόγω μη επαρκούς κατοχής της γλώσσας είτε διότι οι δύο γλώσσες βρίσκονται επί μακρόν σε γειννίαση, με αποτέλεσμα να έχουν επηρεάσει η μία την άλλη. Σε προηγούμενες υποενότητες μελετήσαμε ζητήματα παρεμβολών, δανείων, εναλλαγής γλωσσών και (διπλής) ημιγλωσσίας ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διγλωσσικού λόγου. Στην παρούσα ενότητα θα εξετάσουμε εκ του σύνεγγυς τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (στο εξής ΚΔΓ),³³ επιμένοντας κυρίως στην εξελικτική πορεία αυτής της κατάκτησης, η οποία συνδυάζει γνωστικές διαδικασίες και γλωσσικά προϊόντα και αντιπροσωπεύεται από ένα γλωσσικό συνεχές το οποίο αποκαλείται *μεσογλώσσα* (the interlanguage hypothesis), καθώς και στην εξέταση και αιτιολόγηση των αποκλίσεων που παρατηρούνται στο πλαίσιο αυτής της μεσογλώσσας, ζητήματα δηλαδή μεταφοράς γλώσσας (transfer) και γλωσσικών καθολικών (universalia).

2.1. Η μεταφορά γλώσσας

Η ανάπτυξη και τα αντίστοιχα παραδείγματα παρεμβολής που παρουσιάσαμε σε προηγούμενη υποενότητα με τον τίτλο «Παρεμβολές» ανήκουν στο γλωσσικό γεγονός που ονομάζουμε *αρνητική μεταφορά* (negative transfer) και το οποίο προκύπτει όταν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο λειτουργίας ενός συγκεκριμένου δομικού σχήματος μεταξύ μητρικής/πρώτης (Γ1) και δεύτερης γλώσσας (Γ2). Από την άλλη, όμως, πλευρά υπάρχουν και ομοιότητες μεταξύ των γλωσσικών συστημάτων οι οποίες προάγουν τη γλωσσική κατάκτηση και αναφέρονται ως *θετικές μεταφορές* (positive transfers). Η δε αντιπαραβολική (ή αντιπαραθετική) ανάλυση,³⁴ η οποία πρώτη ασχολήθηκε με θέματα εκμάθησης ή και ΚΔΓ, με πεδίο έρευνας την ομιλία (parole) και κατεύθυνση πάντα από τη μητρική προς τη δεύτερη γλώσσα,³⁵

³³ Στην παρούσα μελέτη ο όρος *κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας* (ΚΔΓ) χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για τις περιπτώσεις διγλωσσίας, με τη «δεύτερη» γλώσσα νοούμενη ως γλώσσα ενός δίγλωσσου (μαθητή) και όχι ως γλώσσα ενός εκπαιδευόμενου σε μια ξένη γλώσσα (παρά το γεγονός ότι και στη δεύτερη περίπτωση θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο απώτερος στόχος είναι η επίτευξη διγλωσσίας).

³⁴ Για τις σχέσεις της αντιπαραβολικής ανάλυσης με τους λοιπούς τομείς της γλωσσολογίας ή άλλων συγγενών επιστημών, βλ. James, 1989.

³⁵ Σε αντίθεση με το έργο των Weinreich και Haugen, όπου ο τελικός στόχος των ερευνών είναι αντίστροφης κατεύθυνσης: ανάλυση του πώς η δεύτερη γλώσσα (η αμερικάνικη αγγλική) επηρέασε το χειρισμό και τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας των μεταναστών (βλ. James, 1989: 9).

στην προσπάθειά της να καταγράψει τις επιδράσεις της μητρικής επί της δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας, παρατήρησε ότι δεν εμφανίζονται πάντα οι αναμενόμενες μεταφορές εκεί όπου υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών. Μεταγενέστερες έρευνες κατέδειξαν ότι τα λάθη που σημειώνονται φαίνεται να αντανακλούν, εκτός των άλλων, ενδογλωσσικές διαδικασίες παρόμοιες με εκείνες που ακολουθούνται κατά την εξέλιξη της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας (βλ. κατωτέρω).

Παρά το γεγονός ότι η υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης (στο εξής ΑΑ) —το ότι δηλαδή η εξέταση όλων των διαφορών μεταξύ Γ1 και Γ2 θα μπορούσε να φωτίσει όλες τις προβληματικές περιοχές που παρουσιάζονται κατά την ΚΔΓ— έχει εν πολλοίς σήμερα τεθεί στο περιθώριο, υποστηρίζεται ακόμη ευρέως η άποψη ότι η μεταφορά δομικών σχημάτων από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο κατά την εκμάθηση της Γ2. Σημειωτέον ότι, όταν σήμερα μιλάμε για ΑΑ σε θέματα κατάκτησης γλωσσών, δεν εννοούμε την *a priori* σύγκριση των δύο συστημάτων και την πρόβλεψη των λαθών, αλλά την *a posteriori* ανάλυση και ερμηνεία των λαθών μέσω, μεταξύ άλλων μεθόδων, και της σύγκρισης των δύο συστημάτων (Larsen-Freeman & Long, 1994: 57). Πρόσφατα δε, αρχίζει να εξαπλώνεται η αντίληψη ότι η γλωσσική μεταφορά μπορεί να αντανακλάται σε περιοχές διαφορετικές από εκείνες όπου εμφανίζεται ένα λάθος. Πράγματι, η μεταφορά μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αποφυγή (*avoidance*) κάποιου γλωσσικού σχήματος, την κατάχρηση (*overuse*) ή την υπεργενίκευση (*overgeneralization*) κάποιου γραμματικού κανόνα, ή εναλλακτικά την απλοποίηση (*simplification*) της μορφής ενός μηνύματος. Μεταφορά επίσης μπορεί να εκδηλωθεί σε περιπτώσεις \pm μαρκαρίσματος ενός στοιχείου (*markedness*).³⁶ Πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν ότι συνήθως οι ομιλητές έχουν την τάση να μεταφέρουν τα μη μαρκαρισμένα γλωσσικά στοιχεία (*unmarked features*) στη δεύτερή τους γλώσσα και όχι τα μαρκαρισμένα (*marked*). Και αυτό ισχύει κυρίως όταν το αντίστοιχο στοιχείο της δεύτερης γλώσσας είναι μαρκαρισμένο (βλ. κατωτέρω 2.2.3.).

³⁶ Μια γλωσσική μονάδα είναι «μαρκαρισμένη» όταν διαθέτει ένα φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό ή σημασιολογικό χαρακτηριστικό που την φέρνει σε αντίθεση με άλλες μονάδες της ίδιας φύσης στην αυτή γλώσσα.. Η «μαρκαρισμένη» αυτή μονάδα αποτελεί από κοινού με τη «μη μαρκαρισμένη» ζεύγος αντιθέσεων, λ.χ. για την αγγλική γλώσσα, στη μορφολογική κατηγορία «φύλο» διακρίνουμε τη μαρκαρισμένη μονάδα «θηλυκό» από τη μη μαρκαρισμένη «αρσενικό» (*waiter/waitress*) ή στην κατηγορία «αριθμός» διακρίνουμε τη μη μαρκαρισμένη μονάδα «ενικός» από τη μαρκαρισμένη «πληθυντικός» (*book/books*). Βλ. και κατωτέρω 2.2.3.

Γλωσσική μεταφορά και ανάλυση λαθών

Όπως διαφαίνεται από την ανωτέρω συνοπτική παρουσίαση του φαινομένου της μεταφοράς, η γλωσσική μεταφορά συνιστά έναν από τους κύριους παράγοντες δημιουργίας συστημάτων μεσογλώσσας. Αναλυτικότερα, και σύμφωνα με τον Odlin (1989: 36 κ.εξ.), οι διασταυρώσεις γλωσσικών ομοιοτήτων ή/και διαφορών καταλήγουν συνήθως σε δύο είδη μεταφορών, τη *θετική* και την *αρνητική μεταφορά* και τις υποπεριπτώσεις τους:

- *Θετική μεταφορά.* Έρευνες σχετικές απέδειξαν ότι διαγλωσσικές ομοιότητες μπορεί να παράγουν θετικές μεταφορές σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Για παράδειγμα, ομοιότητες στο λεξιλόγιο μπορεί να διευκολύνουν τον δίγλωσσο στην κατανόηση του γραπτού λόγου ταχύτερα απ' ό,τι εάν δεν υπήρχαν, ομοιότητες στο φωνηεντικό σύστημα μπορεί να διευκολύνουν τις ταυτίσεις των φωνηέντων, ομοιότητες στις συντακτικές δομές μπορεί να διευκολύνουν την κατάκτηση των κανόνων λειτουργίας του συστήματος, π.χ. δίγλωσσοι με γλώσσες που παρουσιάζουν ομοιότητες στη λειτουργία των διορισμών (λ.χ. άρθρων) ή στη διάταξη των όρων στη φράση (λ.χ. η σειρά Y-P-A ή προσδιορίζον-προσδιοριζόμενο) συναντούν συνήθως μικρότερες δυσκολίες απ' ό,τι άλλοι δίγλωσσοι (βλ. Dewale & Véronique, 2001), όπως λ.χ. συμβαίνει με τους δίγλωσσους ελληνικής/ιταλικής (βλ. στο Σελλά-Μάζη, 1994: 123, 155, και 2004: 204, 261 την αντίθετη περίπτωση, όπου τα συστήματα ελληνικής-τουρκικής διαφοροποιούνται τόσο ως προς τη χρήση του άρθρου όσο και ως προς τη διάταξη των όρων).
- *Αρνητική μεταφορά.* Αρνητική μεταφορά δεν σημαίνει πάντα παραγωγή λαθών· υπάρχουν και άλλα στοιχεία τα οποία διαφοροποιούν τη συμπεριφορά ενός διγλώσσου από αυτήν ενός μονογλώσσου, όπως:

Πρώτον, η *υποπαραγωγή* (underproduction) ή *αποφυγή* (avoidance) δομικών σχημάτων τα οποία προφανώς δυσκολεύουν τον δίγλωσσο επειδή δεν υπάρχουν αντίστοιχα ή επειδή η δομή τους διαφέρει κατά πολύ από αυτήν των ανάλογών τους στη μητρική τους γλώσσα. Εάν η συχνότητα εμφάνισης κάποιων δομών στη γλωσσική παραγωγή ενός διγλώσσου είναι κατά πολύ μικρότερη απ' ό,τι στη γλώσσα ενός μονογλώσσου, τότε συμπεραίνουμε πως βρισκόμαστε ενώπιον του φαινομένου της αποφυγής,

όπως π.χ. η περίπτωση των Κινέζων ή Ιαπώνων μαθητών της αγγλικής οι οποίοι χρησιμοποιούν πολύ λιγότερες αναφορικές φράσεις απ' ό,τι μαθητές των οποίων η πρώτη γλώσσα διαθέτει παρόμοια σχήματα αναφορικών δομών.

Δεύτερον, η *υπερπαραγωγή* (overproduction), η οποία συνιστά επακόλουθο του προηγούμενου φαινομένου, όπως π.χ. όταν οι Ιάπωνες μαθητές της αγγλικής, προκειμένου να αποφύγουν τη σύνταξη αναφορικών προτάσεων, υπερπαραγάγουν απλές, σύντομες φράσεις, ή όπως π.χ. η «κατάχρηση» της αόριστης αντωνυμίας «ένας», «μία», «ένα» και η αποφυγή των «κάποιος», «κανείς» στην ελληνική των τουρκόφωνων διγλώσσων: «θάρθει ένας μαζί σου;» (Σελλά-Μάζη, 1994: 136, και 2004: 228). Υπερπαραγωγή κάποιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς παρατηρείται όχι μόνο στο γραμματικό αλλά και στο συνομιλιακό/πραγματολογικό επίπεδο (discourse) όταν, λ.χ., Ιάπωνες ή Ταϊλανδοί χρησιμοποιούν άκαιρα και άτοπα απολογητικές εκφράσεις της αγγλικής (Odlin, 1989: 53).

Τρίτον, η *λανθασμένη παραγωγή* (production errors), η οποία διακρίνει τριών ειδών λάθη, τα οποία κυρίως οφείλονται στις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας:

α). *υποκαταστάσεις* (substitutions), χρήση δηλαδή λεξημάτων και μορφημάτων της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα, όπως η χρήση της σουηδικής λέξης «bort» (= έξω) στην ακόλουθη αγγλική φράση σουηδόφωνου ομιλητή: «Now I live home with my parents. But sometimes I must go bort», ή όπως παρόμοιες χρήσεις παρατηρούμενες στα ελληνικά των τουρκόφωνων της Θράκης (βλ. και ανωτέρω, στις παρεμβολές και στα δάνεια).

β). *εκτυπώματα* (calques), δομικά δηλαδή σχήματα που αντανακλούν σχεδόν επακριβώς τη δομή της πρώτης γλώσσας, όπως συμβαίνει με θέματα διάταξης των όρων (λ.χ. η αγγλική δομή ισπανόφωνου ομιλητή στο «the porch of Carmen» αντί του «Carmen's porch») ή με κατά λέξη μεταφράσεις από τη μητρική προς τη δεύτερη [λ.χ. η ακόλουθη ισπανική φράση αγγλόφωνου ομιλητή: «Vamos rápido a poner el fuego afuera», η οποία αποτελεί σχεδόν κατά λέξη μετάφραση από την αγγλική (κατά λέξη: «Let's quickly put the fire out»)]. Πρέπει να σημειώσουμε ότι στην περίπτωση ζεύγους γλωσσών διαφοροποιούμενων και γενετικά και

τυπολογικά, όπως συμβαίνει με το ζεύγος ελληνικής-τουρκικής, είναι σπάνιο να συναντήσει κανείς πραγματικά εκτυπώματα (για φωνητικού/φωνολογικού, υπερτεμαχιακού και μορφοσυντακτικού επιπέδου λανθασμένες παραγωγές τουρκικής-ελληνικής βλ. Σελλά-Μάζη, 1994: 39-82 και 83-159, Σελλά-Μάζη, 2004: 55-131 και 133-269, και Sella-Mazi, 1999b: 182-222, 223-325, και για λεξιλογικού τύπου εκτυπώματα βλ. Sella-Mazi, 1999b: 328-337). Τα δύο πρώτα είδη λαθών αποτελούν τα συνηθέστερα είδη λαθών που αποδίδονται στην άμεση επίδραση της μητρικής επί της δεύτερης γλώσσας.

γ). *διαστρεβλώσεις* (alterations) μορφολογικών ή συντακτικών κυρίως στοιχείων, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτούν με τη βοήθεια μόνον της διαγλωσσικής παρεμβολής: διαγλωσσικές μεταφορές και ενδογλωσσικές αλληλεπιδράσεις συνδυάζονται και επιφέρουν σύγχυση στο δίγλωσσο ομιλητή, όπως π.χ. συμβαίνει στη δόμηση του συντάγματος της γενικής στην ελληνική των τουρκόφωνων: «θα κάμει αίτηση μπροστά στο κοινότητα γραμματέας» (Σελλά-Μάζη, 1994: 132, και 2004: 222). Ενδογλωσσικές «παρεμβολές» παρατηρούνται και στην περίπτωση ατελούς γνώσης του τρόπου λειτουργίας της δεύτερης γλώσσας, γεγονός το οποίο παράγει, μεταξύ άλλων, το φαινόμενο των *υπερδιορθώσεων* (hypercorrections), όπως π.χ. στην περίπτωση της κλίσης της άκλιτης αόριστης αντωνυμίας «κάτι»: «μας είπε κάτι ντίσκολα πράγματα» (Σελλά-Μάζη, 1994: 125, και 2004: 208).

Τέταρτον, η *παρερμηνεία* (misinterpretation), η οποία προκύπτει όταν δομικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας μπορεί να επηρεάσουν την ερμηνεία του μηνύματος στη δεύτερη γλώσσα, όπως π.χ. η χρήση του ελληνικού χρονικού συνδέσμου «άμα» σύμφωνα με τη χρήση του τουρκικού αντιθετικού συνδέσμου «am(m)a» (= όμως) λόγω της φωνητικής ομοιότητας των δύο συνδέσμων: «το γάμο είναι το βράδυ... τη κορίτσι ήθελε άμα εδώ παντρευτεί» (Σελλά-Μάζη, 1994: 117, και 2004: 194). Αυτού του είδους οι συγχύσεις παρατηρούνται και στο πραγματολογικό/συνομιλιακό επίπεδο της γλώσσας των διγλωσσών, όπως π.χ. η μεταφορά του αναδιπλασιασμού μέσω του *m-* της τουρκικής στην ελληνική, ο οποίος αναδιπλασιασμός χρησιμοποιείται για να προσδώσει κανείς έμφαση στα λεγόμενά του και ένταση στο διάλογο: «τούρκικα θρησκευτικά απέξω μαπέξω (μαθαίνουν)»,

το οποίο «μαπέξω» προκαλεί σύγχυση στον ελληνόφωνο είτε διότι δεν το κατανοεί επειδή δεν υφίσταται ως λέξημα, είτε διότι παρανοεί το μήνυμα εάν το «μαπέξω» εκληφθεί ως το σύνταγμα της ελληνικής: «μα απέξω...» (Sella-Mazi, 1999b: 340· βλ. επίσης τα πολιτιστικής υφής δάνεια στη σελ. 342). Επιπλέον, ο Odlin (1989: 61) μας δίνει ποικιλία παραδειγμάτων πολιτιστικού περιεχομένου τα οποία οδήγησαν σε παρανοήσεις δίγλωσσους των οποίων οι δύο γλώσσες διέφεραν αισθητά πολιτισμικώς.³⁷

Η ανωτέρω κατηγοριοποίηση/αιτιολόγηση των λαθών που προκύπτουν από το γεγονός της αρνητικής μεταφοράς είναι επικεντρωμένη στις σχέσεις μητρικής/πρώτης και δεύτερης γλώσσας και στη διάκριση θετικής-αρνητικής μεταφοράς.

Ένα άλλο είδος ταξινόμησης λαθών, το οποίο ξεφεύγει από το πλαίσιο της αυστηρά διαγλωσσικής σύγκρισης, βασίζεται στη διάκριση μεταξύ *διαγλωσσικών* και *ενδογλωσσικών* λαθών (Larsen-Freeman & Long, 1994: 59· Σελλά-Μάζη, 2004: 137, 282), αν και μεταξύ αυτών των δύο τύπων λαθών εντοπίζονται αρκετές επικαλύψεις. Στις διάφορες έρευνες ακολουθείται είτε το ένα πρότυπο είτε το άλλο, είτε ένας συνδυασμός των δύο. Ο διαγλωσσικός τύπος λαθών εκπροσωπείται από τις παρεμβολές έτσι όπως τις εξετάσαμε σε προηγούμενη υποενότητα, ως γνώρισμα του δίγλωσσικού λόγου, αλλά και από τις υποπεριπτώσεις της αρνητικής μεταφοράς έτσι όπως τις αναλύσαμε ανωτέρω· ο δε ενδογλωσσικός τύπος λαθών διακρίνεται στις κάτωθι περιπτώσεις:

- *Υπεργενίκευση*, όταν ένας κανόνας μορφολογικός ή συντακτικός ή ένα σημασιολογικό περιεχόμενο ξεφεύγει από τα όριά του και εφαρμόζεται ατόπως, όπως λ.χ. η χρήση προσωπικής αντωνυμίας στη θέση ερωτηματικής: «αλλά η λέξη “άσκηση” κι αυτό δε(ν) ξέρω, γιατί εκεί (στο στρατό) έμαθα αυτό σημαίνει», ή η υπεργενίκευση της χρήσης του ατελούς ποιού ενεργείας της ελληνικής αντί του τελείου: «βγήκε έξω να παίζει» (βλ. Σελλά-Μάζη, 1994: 113, 147 κ.α., και 2004: 247 κ.α.).
- *Απλοποίηση ή μείωση της περισσολογίας*, όπως η μη μορφολογική δήλωση του πληθυντικού όταν το αριθμητικό είναι παρόν: «I studied English for two

³⁷ Οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ ελληνικής και τουρκικής έδωσαν πλήθος αποκλινοσών γλωσσικών παραγωγών ποικίλης αιτιολογίας στην ελληνική των τουρκόφωνων της Θράκης (μια συνοπτική παρουσίαση αυτών βλ. στο Σελλά-Μάζη, 1994: 161-167, και 2004: 309-323).

year» (το αντίστοιχο λάθος όμως στα ελληνικά ενός τουρκόφωνου είναι λάθος παρεμβολής από τη μητρική του).

- *Λάθος προς χάριν μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας*, όπως η λεξιλογική δημιουργία «airball» αντί του «balloon», όπου ο δίγλωσσος επινοεί ένα λέξιμα προκειμένου να επικοινωνήσει επιτυχώς.
- *Λάθος που προκαλείται από τον τρόπο διδασκαλίας*, όπως ο διπλοτονισμός των λέξεων στην ελληνική των τουρκόφωνων, ο οποίος οφείλεται, μεταξύ άλλων, και στην έμφαση που δίνεται κατά τη διδασκαλία του τάδε ή του δείνα φωνήεντος της ελληνικής από τον εκπαιδευτικό, ακόμα και αν η συγκεκριμένη συλλαβή όπου αυτό ανήκει είναι άτονη (Σελλά-Μάζη, 1994: 81, και 2004: 129).

Ακόμα, δεν πρέπει να λησμονούμε την κλασική διάκριση του Corder (1967) μεταξύ *τυχαίων λαθών* (mistakes), αβλεψιών ή απροσεξιών που προκαλούνται από κόπωση, κακή ψυχολογική κατάσταση κ.ά., τα οποία ως εκ τούτου διορθώνονται από τον ίδιο το δίγλωσσο ομιλητή, και *συστηματικών λαθών* (errors), επαναλαμβανόμενων αποκλίσεων οι οποίες δεν μπορούν να διορθωθούν από τον ίδιο τον ομιλητή και αντανακλούν τη μέχρι τούδε εικόνα της δεύτερης γλώσσας του κατά τη συγκεκριμένη φάση κατάκτησης ή/και εκμάθησης.

Υπό αυτή την οπτική γωνία ιδωμένα, τα λάθη αντιμετωπίζονται πλέον ως θετικό γεγονός, εφόσον στην ουσία αποτελούν μια προς επαλήθευση ή προς απόρριψη υπόθεση η οποία θα κατευθύνει το δίγλωσσο στην κατάκτηση, τελικά, των κανόνων του συστήματος της δεύτερης γλώσσας, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στην *υπόθεση της μεσογλώσσας*.

Σημειωτέον ότι σε περιπτώσεις διγλωσσίας, κατάκτησης ή/και εκμάθησης δεύτερης γλώσσας, οι ερευνητές έχουν να αντιμετωπίσουν ζητήματα νοητικών διεργασιών μη παρατηρήσιμων απευθείας. Μόνον συμπερασματικά μπορούμε να εργαστούμε βασιζόμενοι στα δεδομένα που μας παρέχουν τόσο η ομιλία των πληροφορητών όσο και η ενδοσκόπησή τους, θέτοντας υποθέσεις εργασίας οι οποίες κατά περίπτωση απορρίπτονται ή επιβεβαιώνονται.

2.2. Η υπόθεση της μεσογλώσσας³⁸

³⁸ “Interlanguage”: όρος μη παγιωμένος στην ελληνική βιβλιογραφία: *διαγλώσσα* (Baker, 2001), *ενδιάμεση γλώσσα* (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Η δική μας απόδοση βασίζεται στη σύζευξη των

Εκκίνηση της υπόθεσης αυτής αποτελεί η διαπίστωση ότι κάποιες από τις ανωτέρω διαπιστούμενες αποκλίσεις ή λάθη ή «νέες μορφές» εντοπίζονται μόνο στη γλωσσική παραγωγή ενός δίγλωσσου (στη δεύτερή του γλώσσα), και σε μία συγκεκριμένη συγχρονία, αποτελούν δε μορφές που δεν επανευρίσκονται ούτε στη μητρική αλλά ούτε και στη δεύτερη γλώσσα. Εν ολίγοις, απ' ό,τι διαφάνηκε και ανωτέρω στην υποενότητα περί γλωσσικής μεταφοράς, η επίδραση της μητρικής γλώσσας, η παρεμβολή, δεν μπορεί να ερμηνεύσει όλες τις αποκλίνουσες μορφές στο λόγο ενός δίγλωσσου. Επιπροσθέτως, παρατηρήθη ότι αλλόγλωσσοι με δεύτερη γλώσσα κοινή (Ισπανοί, Άραβες και Κινέζοι γηγενείς ομιλητές με δεύτερη γλώσσα την αγγλική) σημειώνουν τα ίδια λάθη στην παραγωγή της Γ2, τα οποία βεβαίως δεν σχετίζονται με τη δομή της μητρικής τους γλώσσας. Πρώτος ο Selinker (1972) μίλησε για την έννοια αυτή της Μεσογλώσσας (Interlanguage), η οποία συνιστά το αποτέλεσμα της παραγωγής δομικών σχημάτων βασιζόμενων τόσο στις γνώσεις που ήδη κατέχει ο (δίγλωσσος) ομιλητής από τη χρήση της μητρικής του γλώσσας, όσο και στις μέχρι τούδε κατακτημένες στη δεύτερή του γλώσσα γνώσεις (Selinker, 1971: 37). Ένας μονόγλωσσος (παιδί ή ενήλικας) δεν μετατρέπεται σε δίγλωσσο διαμιάς. Διέρχεται από διάφορα στάδια, φάσεις υποθέσεων, επαληθεύσεων ή διαψεύσεων και επαναπροσαρμογών του γνωστικού προτύπου και του συστήματος της δεύτερης γλώσσας, βελτιώνοντας συνεχώς την επικοινωνιακή του ικανότητα έως ότου επιτύχει (:) το στόχο του, δηλαδή την κατάκτηση της Γ2. Υπό αυτή την έννοια η εκάστοτε γλωσσική παραγωγή του ομιλητή, η οποία αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη συγχρονία, αποτελεί μαζί με τις επόμενες και με τις προηγούμενες παραγωγές ένα μεσογλωσσικό συνεχές μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Οι επιτυχημένες προσπάθειες των ομιλητών καταλήγουν σε υψηλού επιπέδου γλωσσική ικανότητα στη Γ2, ενώ οι λιγότερο επιτυχημένες μετατρέπονται σε «απολιθώματα» (fossilizations) που εντοπίζονται σε κάποιο ενδιάμεσο σημείο αυτού του συνεχούς. «Απολίθωση» ενός γλωσσικού στοιχείου, μιας μορφής, ενός δομικού σχήματος, ενός κανόνα κ.ά. σημαίνει ότι αυτό το στοιχείο εγκαθίσταται μόνιμα στο σύστημα της Μεσογλώσσας (στο εξής ΜΓ) ενός δίγλωσσου, έχει αποκλίνουσα μορφή σε σχέση με τη νόρμα αναφοράς της Γ2 και εξακολουθεί να εμφανίζεται κατά την πραγμάτωση του λόγου του, παρά τη συνεχιζόμενη επαφή του ομιλητή με τη γλώσσα-στόχο — όπως είναι π.χ. η χρήση του τύπου του τρίτου ενικού ρηματικού προσώπου της

εννοιών μέσον και γλώσσα. Πρόκειται δηλαδή για ένα γλωσσικό σύστημα-«διάυλο», το οποίο οδηγεί τον ομιλητή προς τη γλώσσα-στόχο, κάτι ως «μεσάζουσα» γλώσσα μεταξύ μητρικής και δεύτερης.

ελληνικής ενήλικα τουρκόφωνου στη θέση όλων των υπολοίπων (βλ. Hamers & Blanc, 1995: 225· Larsen-Freeman & Long, 1994: 60· Τριάρχη-Herrmann, 2000: 168-173 κ.ά). Σημειωτέον ότι πρέπει να διακρίνει κανείς μεταξύ της *προσωρινής σταθεροποίησης* ενός στοιχείου, η οποία συνήθως παρατηρείται στην ή στις ΜΓες των παιδιών, και της *μόνιμης «απολίθωσης»* του, η οποία σημειώνεται στην «ολοκληρωμένη» κατάκτηση της Γ2 από ενήλικες (βλ. Σελλά-Μάζη, 2004: 33, 40).

Νεότερες έρευνες ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά της ΜΓ τα οποία, αν και αντιφατικά μερικά, αντικατοπτρίζουν αυτή καθαυτή τη φύση της ΜΓ και ως εκ τούτου βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην κατανόηση της «αντιφατικής» εικόνας που παρουσιάζει ένας μαθητής στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη δεύτερή του γλώσσα (αναλυτική ανάπτυξη και ποικιλία ερευνητικών υποδειγμάτων βλ. στο Larsen-Freeman & Long, 1994: 81-113):

1^{ov}: οι ΜΓες ποικίλλουν συστηματικά,

2^{ov}: οι ΜΓες παρουσιάζουν κοινούς εξελικτικούς κανόνες, καθώς και κοινές γνωστικές ακολουθίες, και,

3^{ov}: οι ΜΓες επηρεάζονται από τη Γ1 του δίγλωσσου.

2.2.1. Οι μεσογλώσσες ποικίλλουν συστηματικά

Όπως όλες οι φυσικές γλώσσες, έτσι και οι ΜΓες παρουσιάζουν σημαντικές ποικιλίες - και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι συνήθως παρατηρείται στις φυσικές γλώσσες. Εντούτοις, αυτή ακριβώς η αστάθεια συνιστά και το μεγαλύτερό της προσόν, διότι μόνον έτσι δίνεται η δυνατότητα στον δίγλωσσο να εξελιχθεί προς την πλησιέστερη στη νόρμα αναφοράς γλωσσική παραγωγή. Την εν λόγω δυνατότητα πρέπει να την αξιοποιήσουμε από εκπαιδευτικής πλευράς, ώστε μέσω της διδασκαλίας η «άναρχη» ενέργεια που εκλύεται από τη ΜΓ να μετατραπεί σε «πειθαρχημένο» έργο στη Γ2. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να χειριστούμε με τέτοιον τρόπο τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την αστάθεια της ΜΓ (όπως τα διάφορα είδη ασκήσεων ή εργασιών που πρέπει να εκτελέσει ο μαθητής ή το ποσοστό της προσοχής που απαιτείται για την αντίστοιχη άσκηση), ώστε μέσω κάποιας ακολουθίας παιδαγωγικών ασκήσεων να μπορέσουμε να ελέγξουμε αλλά και να περιορίσουμε τις ποικιλίες που εμφανίζονται στη ΜΓ των μαθητών μας. Παράδειγμα αυτού του τύπου αποτελούν οι έρευνες της Tarone (1983 και 2000), σύμφωνα με τα πορίσματα των οποίων οι δίγλωσσοι ομιλητές διαθέτουν διάφορες

γραμματικές ΜΓας οι οποίες συνίστανται από διαφορετικά *επίπεδα ομιλίας* (speech styles), ποικιλίες δηλαδή με την κοινωνιογλωσσολογική έννοια του όρου. Οι έρευνες της Tarone οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι ποικιλίες του εκπαιδευόμενου διαφοροποιούνται ανάλογα με την προσοχή που δίνει ο ομιλητής στα διάφορα είδη λόγου του: στο ένα άκρο του μεσογλωσσικού συνεχούς βρίσκεται η χρησιμοποιούμενη στη σχολική τάξη στάνταρ ποικιλία, και στο άλλο άκρο η χρησιμοποιούμενη από τον δίγλωσσο ποικιλία όταν εστιάζει την προσοχή του περισσότερο στο περιεχόμενο παρά στη μορφή του λόγου του. Προφανώς, λοιπόν, η γλωσσική παραγωγή (output) του δίγλωσσου ποικίλλει συστηματικά ανάλογα με τις (επικοινωνιακές) συνθήκες και τη σχολική εργασία. Ο Felix (1981) παρατήρησε ότι η «προσεγμένη» ποικιλία του εκπαιδευόμενου η απαιτούμενη για την τάδε εργασία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αστάθεια και επίδραση της μητρικής γλώσσας, και, ως εκ τούτου, παρουσιάζει λιγότερο συστηματικό χαρακτήρα από αυτόν της περισσότερο χαλαρής, «καθημερινής» ποικιλίας, η οποία χαρακτηρίζεται από μικρή αστάθεια και μεγαλύτερη εσωτερική συνοχή. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σχολική αίθουσα μάλλον περιορίζει τις επικοινωνιακές δυνατότητες του δίγλωσσου· ως εκ τούτου καλό είναι να ποικίλλουν και οι εργασίες του σχολείου, με την προσθήκη κάποιων «ασκήσεων προσομοίωσης» ελεύθερης, αβίαστης προφορικής ομιλίας, ώστε να δίδονται τα απαραίτητα κίνητρα στο μαθητή για περαιτέρω γλωσσική ανάπτυξη.

Βέβαια, όπως συμβαίνει συνήθως με τις έρευνες για την ΚΔΓ, τα ανωτέρω ερευνητικά πορίσματα βρίσκουν τον αντίλογό τους σε παρόμοιου είδους έρευνες με αντίθετα αποτελέσματα. Φαίνεται λοιπόν ότι η διασύνδεση μεταξύ τύπου εργασίας και ποικιλίας ΜΓας είναι περισσότερο περίπλοκη απ' ό,τι αρχικά μπορεί να θεωρήσει κανείς. Στην προκειμένη περίπτωση, οι ερευνητές προσπαθούν να διερευνήσουν το σύμπλεγμα εκείνο των μεταβλητών που λαμβάνουν μέρος στη γλωσσική παραγωγή, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση φαίνεται να κατέχουν οι επικοινωνιακές απαιτήσεις της άσκησης και η συνοχή του παραγόμενου λόγου (Larsen-Freeman & Long, 1994: 84). Οι ΜΓες, λοιπόν, διακρίνουν (αποκλίνοντα) στοιχεία τόσο συστηματικά, δηλαδή στοιχεία που είτε ακολουθούν ορισμένους ίδιους της συγκεκριμένης ΜΓ κανόνες είτε είναι κοινά στις ΜΓες διάφορων ομιλητών, όσο και μη συστηματικά, δηλαδή στοιχεία τα οποία ποικίλλουν είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, αυτή δε η μη συστηματική ποικιλία οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο κατάκτησης της Γ2 από τους επιμέρους δίγλωσσους.

Εκεί όπου παρατηρούμε συστηματικότητα έχουμε και τη δυνατότητα να μιλάμε για «γραμματική» της ΜΓας. Όταν αυτού του τύπου η γραμματική αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό ώστε να επιτρέπει στον δίγλωσσο να καλύπτει επαρκώς τις επικοινωνιακές του ανάγκες, ανάλογα με τους στόχους καθενός, το κίνητρο για περαιτέρω βελτίωση μειώνεται, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται το φαινόμενο της «απολίθωσης» που αναφέραμε ανωτέρω. Γι' αυτό το λόγο, καλό είναι να παρακινούμε τους δίγλωσσους μαθητές να θέτουν υψηλούς στόχους και να τους παρέχουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα και εφόδια για την ολοκλήρωση του μεσογλωσσικού συνεχούς.

2.2.2. Οι μεσογλώσσες παρουσιάζουν την ίδια διαδοχή στην κατάκτηση επιμέρους δομικών σχημάτων, καθώς και κοινές γνωστικές ακολουθίες

Αρχής γενομένης από την έρευνα του Krashen (1977), η επεξεργασία πολυάριθμων ερευνών με ζητούμενο την κατάκτηση ορισμένων γραμματικών μορφημάτων της αγγλικής, όπως η ένδειξη του πληθυντικού, η χρήση του άρθρου, η ένδειξη του τρίτου ρηματικού προσώπου, η χρήση του συνδετικού «είναι» (be), η χρήση των κτητικών, η χρήση των βοηθητικών, η μορφή του αορίστου των ανωμάτων και των ομαλών ρημάτων κ.ά., οδήγησε σε μια ενιαία σειρά κατάκτησης των επιμέρους μορφημάτων.

Παρά την κριτική που δέχτηκε η μεθοδολογία της έρευνας αυτής, συνεχίστηκαν και προωθήθηκαν παρόμοιες έρευνες, τα πορίσματα των οποίων ανέδειξαν την ύπαρξη κάποιων καθολικών διαδικασιών που εξηγούν τις ομοιότητες στη σειρά κατάκτησης των μορφημάτων αυτών μεταξύ ομιλητών διαφορετικών μητρικών γλωσσών (και μάλιστα διαφορετικής τυπολογίας Γ1) (Larsen-Freeman & Long, 1994: 92). Η ομοιομορφία αυτή στη σειρά κατάκτησης αποδόθηκε σε διάφορους παράγοντες, όπως η σημασιολογική και συντακτική περιπλοκότητα, η λειτουργική διαφάνεια των σχημάτων, η προσληψιμότητά τους κ.ά., κυριότερες όμως και επικρατέστερες υπήρξαν δύο υποθέσεις: πρώτον, η υπόθεση της συχνότητας της εισερχόμενης πληροφορίας (input),³⁹ δηλαδή της ποιότητας και της ποσότητας των (προς διδασκαλία) εισερχόμενων γλωσσικών στοιχείων (στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε κυρίως στην καθοδηγούμενη ΚΔΓ) και, δεύτερον, η υπόθεση ότι οι δομές μιας οποιασδήποτε γλώσσας (όχι μόνον της αγγλικής) μαθαίνονται με τον

³⁹ Όρος μη παγιωμένος στην ελληνική βιβλιογραφία: input = δεδομένα εισόδου, εισερχόμενα (Baker, 2001)· input = εισερχόμενη πληροφορία· output = μαθησιακό αποτέλεσμα (Cummins, 1999).

τρόπο με τον οποίο θα επιτρέψει μια σειρά υποκείμενων περιορισμών που καθορίζουν τη γλωσσική επεξεργασία.

Η θεωρία του εσωτερικού ελέγχου

Προκειμένου, λοιπόν, να αποσαφηνιστούν παρόμοιας υφής ζητήματα ΚΔΓ, η προσοχή μας στράφηκε σε θέματα και θεωρίες της γνωστικής επιστήμης, την οποία χρησιμοποιούμε για να εξηγήσουμε αφενός μεν τον τρόπο με τον οποίο οι νοητικές διεργασίες συνέρχονται ώστε να μεταβιβάσουν πληροφορίες προς αποθήκευση (input), αφετέρου δε τον τρόπο με τον οποίο καταχωρίζονται οι πληροφορίες αυτές ώστε να παραχθεί εξαγόμενο (γλωσσικό) προϊόν (output). Τελευταίως, εμφανίζονται πολυάριθμες εργασίες συνδεδεμένες με τη θεωρία της ΜΓ οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν διάφορα εξελικτικά, αναπτυξιακά σχήματα που συναντώνται κατά την παραγωγή της Γ2 των ομιλητών. Αντιπροσωπευτικό δείγμα αυτών των εργασιών είναι το *μοντέλο εσωτερικού ελέγχου*⁴⁰ (monitor model) του Krashen (1981), στο πλαίσιο του οποίου ο συγγραφέας προβαίνει στην επίμαχη διάκριση μεταξύ *εσωτερικευμένης* (implicit· διαισθητικής και ασύνειδης) και *εξωτερικευμένης* (explicit· μεταγλωσσικής και συνειδητής) γνώσης της δεύτερης γλώσσας. Η εσωτερικευμένη γνώση αντιστοιχεί στο γνωστικό σύστημα που ο Krashen ονομάζει *κεκτημένο σύστημα* (acquired system), το οποίο είναι το αυτό με εκείνο που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την κατάκτηση της πρώτης τους γλώσσας, ενώ η εξωτερικευμένη στο *διδαγμένο/ελεγχόμενο σύστημα* (learned system), που συνιστά προϊόν κλασικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (στο πλαίσιο του σχολείου) και το οποίο χρησιμεύει για να εποπτεύει κανείς, να ελέγχει, το εξαγόμενο μήνυμα. Για τον Krashen αυτές οι διαφορετικού τύπου αντιπροσωπεύσεις γνώσεων είναι καθ' ολοκληρίαν διακριτές και μη συνδεδεμένες με οποιονδήποτε τρόπο. Εντούτοις, ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι υπάρχει διασύνδεση ή αλληλεπικάλυψη μεταξύ τους, στην περίπτωση κατά την οποία, λ.χ., η διδαγμένη γνώση μπορεί να αποτελέσει μέρος των ασύνειδων γνώσεων του εκπαιδευόμενου (διγλώσσου). Γεγονός είναι πάντως ότι η κεντρική ιδέα της θεωρίας του Krashen, η έννοια δηλαδή της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας (comprehensible input), έχει μεγάλη εκπαιδευτική αξία, δεδομένου ότι ανάγει το ποιόν της εισερχόμενης πληροφορίας

⁴⁰ Απόδοση στη μετάφραση του έργου του Baker, 2001. Αποδίδεται και ως *θεωρία του κέντρου εποπτείας*, κατά την Τριάρχη-Herrmann, 2000.

κατά τη διδασκαλία σε καθοριστικό παράγοντα της προόδου του δίγλωσσου μαθητή).

⁴¹ Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όσοι μαθαίνουν μια Γ2 αποκτούν ικανότητα σε αυτήν όταν είναι σε θέση να κατανοούν μηνύματα τα οποία περιέχουν δομές που ξεπερνούν κατά τι το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι ίδιοι κάθε φορά· το επίπεδο αυτό ο Krashen το ονομάζει « $i + 1$ ». Γλωσσικό και εξωγλωσσικό περιβάλλον, εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, προηγούμενη κεκτημένη γλωσσική γνώση, κίνητρα και εμπιστοσύνη στον εαυτό μας (affective filter hypothesis), κι όταν είμαστε στην τάξη, εικόνες, μετάφραση και επεξήγηση συνιστούν τα απαραίτητα βοηθήματα για την κατανόηση των άγνωστων δομών. Παρά τη σπουδαιότητα που δίνει στο περιβάλλον, ο Krashen υιοθετεί μια καθαρά γενετικού τύπου στάση όταν θεωρεί ότι απαραίτητο συστατικό του μοντέλου εσωτερικού ελέγχου προκειμένου να λειτουργήσει είναι η έννοια των καθολικών και της καθολικής γραμματικής του N. Chomsky: «...a language-specific innate endowment» (Krashen, 1985: 3). Η υπόθεση του Krashen δίνει ώθηση στις μέχρι τότε διδακτικές μεθόδους, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να μην «υποκύπτουν» στις αδυναμίες των μαθητών «κατεβάζοντας το επίπεδο» της μορφωτικής ικανότητάς τους (academic competence), αλλά να προσπαθούν να τους δώσουν κίνητρα και εργασίες τέτοιες που να τους βοηθήσουν να υπερπηδήσουν το επίπεδο αυτό προκειμένου να φτάσουν το στόχο τους. Σημειωτέον, επίσης, ότι για τον Krashen μόνον η νέα εισερχόμενη πληροφορία παίζει σημαντικό ρόλο στην όλη γλωσσική κατάκτηση, ενώ το εξερχόμενο από τους δίγλωσσους προϊόν, ή αλλιώς μαθησιακό αποτέλεσμα, φαίνεται να αναλαμβάνει δευτερεύοντα ρόλο. Η εμπειρία, όμως, μας έχει αποδείξει ότι και το μαθησιακό αποτέλεσμα μπορεί να τύχει περαιτέρω επεξεργασίας, θα πρέπει δηλαδή, όπως υποστηρίζει ο Cummins (1999: 139), να δώσουμε έμφαση και στην ενεργή χρήση της γλώσσας (μέσα στην αίθουσα), «επιτρέποντας έτσι στους δίγλωσσους μαθητές να συνδέσουν τη νέα εισερχόμενη πληροφορία με την προσωπική τους εμπειρία και να την αναλύσουν κριτικά σε συνεργασία με τους συνομήλικούς τους».

Οι κοινές εξελικτικές ή/και αναπτυξιακές διαδικασίες

Η εξέλιξη του σχηματισμού της ερώτησης μέσω του ερωτηματικού «What...?», καθώς και ο σχηματισμός της άρνησης στην αγγλική νορβηγόφωνων παιδιών

⁴¹ Για μια συνολική κριτική θεώρηση του έργου του Krashen βλ. McLaughlin, 1987 και Larsen-Freeman & Long, 1994: 240-249. Βλ. επίσης συνοπτική ανάπτυξη στα Τριάρχη-Herrmann, 2000: 171· Baker, 2001: 191 και Cummins, 1999: 117.

(Ravem, 1968 και 1970), έδωσε το έναυσμα μιας σειράς σχετικών ερευνών που αποτέλεσαν το υπόβαθρο για τη στήριξη των πορισμάτων περί της ύπαρξης κοινών αναπτυξιακών καθολικών, τα οποία και εξηγούν τον «καθολικό» τρόπο με τον οποίο ένα παιδί κατακτά τα δομικά σχήματα της Γ2: φαίνεται ότι το παιδί ακολουθεί μια διαδικασία εξελισσόμενη σε διάφορες φάσεις αποδόμησης των περίπλοκων συντακτικών δομών — μέσω κυρίως απλοποίησης και υπεργενίκευσης στην αρχή, και επαναδόμησής τους αργότερα, βήμα προς βήμα, έως ότου φτάσει τελικά στο ποθούμενο αποτέλεσμα (βλ. τις διαφορετικές φάσεις κατάκτησης της ερώτησης και της άρνησης της αγγλικής στο Larsen-Freeman & Long, 1994: 93-94). Γι' αυτό το λόγο και δεν πρέπει να αγνοούμε ή να παρερμηνεύουμε αυτές τις προ της επίτευξης του στόχου κανονικότητες των μεσογλωσσών, διότι αποδεικνύεται ότι συνιστούν ένα από τα ουσιαστικότερα μέρη της συνολικής διεργασίας ΚΔΓ. Μεταγενέστερες μελέτες σχετικά με τις εξελικτικές ή αναπτυξιακές ακολουθίες που διενεργήθηκαν μακροσκοπικά και διαχρονικά, παρακολουθώντας κυρίως το λόγο δίγλωσσων παιδιών επί μακρόν, είχαν πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα, το εντυπωσιακότερο από τα οποία είναι ο βαθμός ομοιότητας που ανακαλύφθηκε μεταξύ αναπτυξιακών ακολουθιών πρώτης και δεύτερης γλώσσας⁴² Η υπόθεση της ταύτισης, όπως ονομάζεται αυτή η ανακάλυψη ομοιοτήτων μεταξύ κατάκτησης Γ1 και Γ2, υποστηρίζει ότι κατά τη γλωσσική ανάπτυξη της Γ2 δεν παίζουν ρόλο οι εμπειρίες που απέκτησε ο δίγλωσσος από τη λειτουργία και τη χρήση της Γ1, εφόσον η διαδοχική ΚΔΓ πραγματοποιείται στο σύνολό της όπως κατάκτηση της Γ1 και διέπεται από τους ίδιους κανονισμούς.⁴³

Θα πρέπει, βέβαια, αντιτιθέμενοι στην ακραία μορφή της ανωτέρω θεωρίας, να υποθέσουμε ότι ο ρόλος των καθολικών στην περίπτωση της εκμάθησης μιας Γ2 είναι περισσότερο περίπλοκος απ' ό,τι στη Γ1, εφόσον στην κατάκτηση της Γ2 εμπλέκονται δύο πηγές γλωσσικών γνώσεων, τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας. Δεν πρέπει, επίσης, να λησμονούμε τη φύση της ΜΓ και να κρίνουμε σύμφωνα με αυτήν τη γλωσσική παραγωγή των διγλωσσών, εφόσον, εάν αποδεχτούμε ότι η ΜΓ είναι διαφορετική και από τη Γ1 και από τη Γ2 και ότι

⁴² Βλ. στο Larsen-Freeman & Long, 1994 το σχετικό αντίλογο, καθώς και την περιγραφή πλήθους μελετών που φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα σχετικά πορίσματα. Βλ., επίσης, την κατωτέρω ενότητα 2.3. όπου αναπτύσσεται ο ρόλος των γλωσσικών καθολικών στην ΚΔΓ.

⁴³ Ανάπτυξη της εν λόγω θεωρίας, καθώς και του αντίλογου σε αυτήν, δεδομένου ότι απόλυτη ταύτιση απόψεων δεν υπάρχει, βλ. στο Τριάρχη-Herrmann, 2000: 148-151.

αποτελεί προϊόν ενός μοναδικού συνόλου κανόνων, τότε θα έπρεπε και να μελετηθεί υπό το πρίσμα ενός αυτόνομου και πλήρως λειτουργούντος γλωσσικού συστήματος, και όχι μιας ατελούς εκδοχής της Γ2. Με άλλα λόγια, και συμφωνώντας σε αυτό με τους Larsen-Freeman και Long (1994), οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί, θα προσθέταμε, πρέπει να υιοθετήσουν μία μάλλον περιγραφική και ερμηνευτική προοπτική παρά μια προγραφική, και να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιεί μια αποκλίνουσα δομή της ΜΓ για να προσδώσει νόημα στο λόγο του.

2.2.3. Οι μεσογλώσσες επηρεάζονται από την πρώτη/μητρική γλώσσα του διγλώσσου

Παρότι θα έλεγε κανείς πως το θέμα της επίδρασης της μητρικής γλώσσας του διγλώσσου στην προσπάθεια κατάκτησης της δεύτερης του γλώσσας έχει εξαντληθεί (βλ. ανωτέρω), παρατηρούμε ότι η Γ1 επανέρχεται «δριμύτερη», υπό το φως αυτή τη φορά των νέων δεδομένων που προέκυψαν από τη μελέτη της ΜΓ.

Οι εν λόγω έρευνες έφεραν στο προσκήνιο ένα νέο παράγοντα δεσμευτικό και καθοριστικό ως προς την ευχέρεια ή μη μεταφοράς στοιχείων από τη Γ1 προς τη Γ2: το γλωσσικό *σημάδεμα* ή *μαρκάρισμα* (linguistic markedness). Η έννοια του μαρκαρίσματος συνδέεται με την έννοια της πολυπλοκότητας, της προσθήκης ή της σπανιότητας στη χρήση σε σύγκριση με κάτι απλό, βασικό και «κανονικό» σε μια γλώσσα. Για παράδειγμα, στα ζεύγη της αγγλικής «man»/«men», «waiter»/«waitress», «book»/«books», «walk»/«walked», «see»/«saw» κ.ά. παρατηρούμε ότι οι δύο μορφές είναι «κτισμένες» η μία βάσει της άλλης. Έχουμε μια απλούστερη, βασική, συχνή μορφή («man», «waiter», «book», «walk», «see»), επί της οποίας προσθέτουμε κάποιο στοιχείο («books», «walked») ή την οποία «πολυπλοκοποιούμε» τροποποιώντας τη μορφή της («men», «waitress», «saw») (Larsen-Freeman & Long, 1994: 96 κ.εξ.). Η έννοια του γλωσσικού σημαδέματος επεκτείνεται και διαγλωσσικώς, όταν συγκρίσεις μεταξύ γλωσσών καταδεικνύουν ότι η παρουσία ενός δομικού στοιχείου προϋποθέτει την παρουσία ενός άλλου, λ.χ. όπου υπάρχουν ηχηρά σύμφωνα υπάρχουν και άηχα, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει. Η ηχηρότητα λοιπόν είναι μαρκαρισμένη, ενώ η έννοια του άηχου μη μαρκαρισμένη/αμαρκάριστη. Και όσον μας αφορά, εφαρμόζοντας την έννοια του γλωσσικού μαρκαρίσματος στην εξέταση της ΜΓ, σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι

δομικά σχήματα γλωσσικώς αμαρκάριστα/ασημάδευτα της μητρικής γλώσσας μεταφέρονται ευκολότερα απ' ό,τι τα μαρκαρισμένα.

Έτσι, τελευταίως αναπτύχθηκε μία από τις πλέον ενδιαφέρουσες θεωρίες περί της γλωσσικής μεταφοράς, η οποία συνδυάζει την έννοια των εσωτερικών καθολικών (implicational universals), τα οποία εσωτερικά καθολικά είναι αμαρκάριστα ή λιγότερο μαρκαρισμένα στοιχεία, και της αντιπαραβολής δύο γλωσσικών συστημάτων (Larsen-Freeman & Long, 1994: 96 κ.εξ.). Η θεωρία του Eckman (1985), η ονομαζόμενη *διαφορική υπόθεση του γλωσσικού μαρκαρίσματος* (markedness differential hypothesis), μας παρέχει και αυτή, όπως και η αντιπαραβολική ανάλυση (AA), προβλέψεις ως προς τη δυνατότητα μεταφοράς στοιχείων από τη Γ1 στη Γ2, προβλέψεις οι οποίες, όμως, φαίνεται να είναι περισσότερο πειστικές και επαληθεύσιμες απ' ό,τι αυτές της AA (Kellerman, 1977· Kellerman & Sharwood Smith, 1986). Σύμφωνα με την ανωτέρω υπόθεση, ο ρόλος της Γ1 κατά την κατάκτηση μιας Γ2 δεν είναι ούτε απλός ούτε αρνητικός. Μπορεί μεν να οδηγήσει σε λάθη, όμως οι διαφορές μεταξύ Γ1 και Γ2 δεν σημαίνουν αναγκαστικά και δυσκολία στη γλωσσική κατάκτηση. Οι ομοιότητες, αντίθετα, μπορεί να προκαλέσουν περισσότερα προβλήματα απ' ό,τι οι διαφορές. Από την άλλη πλευρά, ούτε οι ταυτίσεις οδηγούν απαραίτητα σε θετική μεταφορά.

Μια γλωσσική μεταφορά συμβαίνει πάντα σε αρμονία, και όχι σε αντίθεση, με την αναπτυξιακή διαδικασία και τις γνωστικές ακολουθίες της ΜΓ, τροποποιώντας κατά τι τις ακολουθίες αυτές και όχι αλλάζοντάς τις ριζικά. Τέτοιου είδους τροποποιήσεις μπορεί να λάβουν τη μορφή:

- α) καθυστέρησης της κατάκτησης ενός δομικού στοιχείου της Γ2,
- β) προσθήκης κατά προσέγγιση μορφών στο μεσογλωσσικό συνεχές του δίγλωσσου μαθητή σε περίπτωση που θα απαιτούταν απότομη μετάβαση από τη μία μορφή στην άλλη,
- γ) επιτάχυνσης των φάσεων του μεσογλωσσικού συνεχούς όταν είναι πρόδηλη η ανομοιότητα μεταξύ δομών Γ1 και Γ2,
- δ) επιμήκυνσης της παρουσίας μιας λανθασμένης δομής στη ΜΓ του δίγλωσσου ειδικά στην περίπτωση τυπολογικών διαφορών, όπως λ.χ. όταν μια έννοια στη Γ1 εκφράζεται με γραμματικό μόρφημα (η έννοια του οριστικού στην ελληνική) ενώ στη Γ2 δεν εκφράζεται καν (απουσία της ένδειξης του «οριστικού», οριστικού άρθρου, στην τουρκική· βλ. Σελλά-Μάζη, 1994: 123 κ.εξ., και 2004: 204 κ.εξ.), και

ε) παράτασης της χρήσης μιας εξελικτικής μεσογλωσσικής μορφής κοντινής στη δομή της Γ1, με κίνδυνο να καταλήξει «απολιθωμένη» μορφή, κ.ά.

Επιπροσθέτως, η γλωσσική μεταφορά επηρεάζεται και καθορίζεται από τα ποικίλα είδη γλωσσικού μαρκαρίσματος:

i) είναι πιθανότερη η μεταφορά ενός αμαρκάριστου στοιχείου παρά ενός μαρκαρισμένου,

ii) μια μαρκαρισμένη μορφή μπορεί να μεταφερθεί, αρκεί όμως η μορφή της Γ2 να είναι και αυτή μαρκαρισμένη,

iii) οι δυσκολίες εκμάθησης στη Γ2 προκύπτουν συνήθως όταν έχουμε να κάνουμε με μια εξαιρετικά μαρκαρισμένη μορφή, η δε δυσκολία είναι ανάλογη του βαθμού μαρκαρίσματος,

iv) η δυνατότητα μεταφοράς εξαρτάται από την εντύπωση που σχηματίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές για την απόσταση που χωρίζει τη Γ1 από τη Γ2, καθώς και από τη δυνατότητα μεταφοράς του στοιχείου σύμφωνα με το βαθμό μαρκαρίσματός του, και,

v) παρά την προηγούμενη συνάρτηση, οι δυσκολίες της Γ2 κάνουν ιδίως τους αρχάριους δίγλωσσους να εξαρτώνται από τη Γ1, και έτσι στα αρχικά στάδια διγλωσσίας να είναι επιρρεπείς στη μεταφορά τόσο αμαρκάριστων όσο και μαρκαρισμένων στοιχείων (βλ. και Larsen-Freeman & Long, 1994: 106-107).

Επειδή όμως, όσα ερωτήματα και να απαντηθούν σχετικά με τη ΜΓ και την ΚΔΓ, άλλα τόσα φαίνεται να εγείρονται, οι νεότερες έρευνες στρέφονται και σε άλλους τομείς της γλωσσολογίας ή συναφών επιστημών προκειμένου να φωτίσουν διάφορες πλευρές και χαρακτηριστικά της ΜΓ. Οι πλέον πρόσφατες έρευνες συσχετίζουν τη Μεσογλώσσα, πρώτον, με ζητήματα ανάλυσης του λόγου και, δεύτερον, με θέματα κοινωνιογλωσσολογίας.

Ανάλυση του λόγου και μεσογλώσσα

Επειδή από τις ανωτέρω προσεγγίσεις της ΜΓ κατέστη εμφανές ότι θα έπρεπε, εκτός από τη γλωσσική παραγωγή, το μαθησιακό, δηλαδή, αποτέλεσμα του δίγλωσσου ομιλητή (output), να μελετηθεί και η παρεχόμενη πληροφορία, η εισερχόμενη (input), δεδομένου ότι από αυτήν εξαρτάται κατά μείζονα λόγο και το αποτέλεσμα, στραφήκαμε προς την ανάλυση του λόγου και τους τομείς του, όπως τη συνομιλιακή ανάλυση (conversational analysis) (Larsen-Freeman & Long (1994: 70). Από αυτή την οπτική γωνία είμαστε σε θέση να αποκολληθούμε από το επίπεδο της πρότασης (με την οποία ασχολούνται όλες οι άλλες προσεγγίσεις) και να μελετήσουμε μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες, γλωσσικά γεγονότα όπως συζητήσεις (ή τεμάχια τους), μονολόγους (αφηγήσεις) και γραπτά κείμενα (εκθέσεις). Αποδεικνύεται ότι μέσω της κάθετης δόμησης (vertical construction) της συνομιλίας μεταξύ δίγλωσσου και φυσικού ομιλητή μιας γλώσσας, και της στρατηγικής της διαπραγμάτευσης αυτών των «καθετοποιημένων» εκφωνημάτων,⁴⁴ ο δίγλωσσος ομιλητής κατακτά και την οριζόντια διάσταση της δεύτερης γλώσσας (τη σύνταξη, δηλαδή, της Γ2). Επιπλέον παρόμοια ανάλυση εξετάζει το πώς οι δίγλωσσοι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις σωστές μορφές προσδίδοντάς τους την κατάλληλη λειτουργία ή εντάσσοντάς τες στο κατάλληλο είδος λόγου (απολογητικός, παρακλητικός, κλητικός κ.ά.· βλ. ανωτέρω, στην υποενότητα περί γλωσσικής μεταφοράς). Οι σχετικές με την ανάλυση του λόγου των δίγλωσσων μελέτες έχουν δώσει αποτελέσματα σε θέματα συνοχής και συνεκτικότητας, επικοινωνιακής στρατηγικής, ανάλυσης συγκεκριμένου, ανάλυσης του λόγου μέσα στη σχολική τάξη, ανάλυσης των γλωσσικών πράξεων, καταλήγοντας σε ζητήματα αντιπαραβολικής πραγματολογίας, η οποία συνιστά τον προσανατολισμό «αιχμής» των διαγλωσσικών μελετών. Ο Odlin (1989: 48-71) παραθέτει αναλυτικά μελέτες όπου αποδεικνύεται ότι πολλές φορές αποκλίσεις ως προς τις νόρμες συνομιλίας, κυρίως όσον αφορά θέματα «τρόπων ευγενείας» και «συνεκτικότητας», μπορεί να είναι πολύ σοβαρότερες από κάποια φωνολογική ή συντακτική απόκλιση. Ας μη λησμονούμε άλλωστε πως ο λόγος υπό αυτή την έννοια είναι καθαρά πολιτισμικό, βιωματικό, στοιχείο, το οποίο δύσκολα μετατρέπεται σε

⁴⁴ «Κάθετη δόμηση» συνομιλίας ονομάζεται η προσπάθεια απεικόνισης μιας συνομιλίας σε κάθετη διάταξη, μιας συνομιλίας όπου ομιλητής και συνομιλητής εναλλάσσονται διορθώνοντας, διακόπτοντας ή συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με ένα φυσικό ομιλητή μιας γλώσσας και έναν εκπαιδευόμενο σε αυτήν, ο οποίος φαίνεται να «κτίζει» το δικό του λόγο πάνω στο λόγο του συνομιλητή του. Τα «καθετοποιημένα» αυτά εκφωνήματα έρχονται σε «διαπραγμάτευση» μεταξύ τους έτσι ώστε ο αλλόγλωσσος να κατορθώσει να συντάξει ορθώς το λόγο του στη Γ2 (η σύνταξη, δε, αυτή πραγματοποιείται σε έναν νοητό οριζόντιο άξονα)

αντικείμενο διδασκαλίας (Σελλά-Μάζη, 2004: 285-287· βλ. επίσης σχετική νεότερη βιβλιογραφία στο Larsen-Freeman & Long, 1994: 69 κ.εξ.).

Κοινωνιογλωσσολογικά ζητήματα και μεσογλώσσα

Μέχρι τούδε η ΜΓ προσεγγίζεται, αναλύεται και εξετάζεται με τη βοήθεια της ψυχολογολογίας, η οποία, σε συνδυασμό με τις αρχές της γενετικής γραμματικής, ταυτίζει νοητικές διεργασίες και γραμματικούς κανόνες, ή, εάν δεν φτάνει μέχρι την απόλυτη ταύτιση, θεωρεί ότι οι γραμματικοί κανόνες και οι δομές που αντιπροσωπεύουν είναι νοητικά αναλύσιμες και επεξεργάσιμες. Επειδή, όμως, σύμφωνα με τη Larsen-Freeman (1997: 141), η ΜΓ αποτελεί πραγματικότητα της ΚΔΓ χαρακτηριζόμενη από δυναμική, και όχι στατική, διεργασία και επιμέρους διαδικασίες, και επειδή δεν εξελίσσεται γραμμικά αλλά συνιστά ανοικτό, αυτοπροσδιοριζόμενο σύστημα με συνεχές ρεύμα εισερχόμενων πληροφοριών κοινωνιογλωσσικώς καθοριζόμενων, θεωρείται ότι η κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της ΚΔΓ θα μπορούσε να φωτίσει από διαφορετική οπτική γωνία τα εξεταζόμενα ζητήματα και έτσι να δώσει απαντήσεις στην ποικιλότητα που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ΚΔΓ.

Η κοινωνιογλωσσολογία θα μπορούσε, λοιπόν, να συμβάλει στις υποθέσεις εργασίας σχετικά με τη λειτουργία των γραμματικών δομών, και ως εκ τούτου θα μπορούσε να συλλειτουργήσει με την ήδη χρησιμοποιούμενη ψυχολογολογία. Τελευταίως παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις εξωτερικές μεταβλητές της ΚΔΓ, οι οποίες και καθορίζουν τους μηχανισμούς κατάκτησης της Γ2, τον τρόπο εκμάθησης της Γ2, την αστάθεια και τη σταθερότητα της ΜΓ, τους ποικίλους βαθμούς επιτυχίας (ή αποτυχίας) του εγχειρήματος κατάκτησης της Γ2, καθώς και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών. Ό,τι μέχρι στιγμής μελετήσαμε αφορά εσωτερικού τύπου στοιχεία, από την προσπάθεια εντοπισμού των νοητικών εκείνων διαδικασιών, καθολικών ή μη, του διγλώσσου που συμμετέχουν στην πρόσληψη, επεξεργασία και παραγωγή γλωσσικών μηνυμάτων στη Γ2, καθώς και στη διαβάθμιση και αιτιολόγηση της επίδρασης της Γ1 επί της Γ2, έως τη διερεύνηση της στάσης του ομιλητή έναντι των δύο γλωσσών, των δεξιοτήτων του, της προσωπικότητάς του και των κινήτρων του (Preston, 1996: 1).

Νεότερες έρευνες περιλαμβάνουν στα δεδομένα τους όχι μόνον το γλωσσικό αλλά και το εξωγλωσσικό περιβάλλον της ΚΔΓ και δίνουν έμφαση στη λεπτομερή

περιγραφή και στην ανάλυση του τύπου της πληροφορίας (input) που δέχεται ο δίγλωσσος. Εάν, λ.χ., η ΜΓ ενός δίγλωσσου παρουσιάζει σε μια συγκεκριμένη συγχρονία εικόνα «απλοποιημένου» γλωσσικού συστήματος επειδή λαμβάνει «απλοποιημένη» γλωσσική πληροφόρηση, όπως στην περίπτωση του «foreigner talk» (ο απλοποιημένος τρόπος με τον οποίο μιλάμε στους αλλόγλωσσους), τότε ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσει τη γλωσσική αυτή ιδιαιτερότητα, και παράλληλα να έχει γνώσεις κοινωνιογλωσσολογίας ώστε να μπορεί να αναδείξει πώς, πότε, πού, με ποιον και σε ποιες περιστάσεις συναντούν οι δίγλωσσοι μαθητές τέτοιου είδους εισερχόμενη πληροφόρηση (input). Εν ολίγοις, σε περιπτώσεις δίγλωσσίας δεν αρκεί να εξετάσει κανείς τη γραμματικότητα ή την αντιγραμματικότητα της φράσης ενός δίγλωσσου ομιλητή. Σύμφωνα με τον Preston (1993: 2), ο ερευνητής θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις εθνογραφίας και κοινωνιογλωσσολογίας, ώστε να συνεξετάσει τόσο την επικοινωνιακή ικανότητα γηγενών ομιλητών και επαρκών δίγλωσσων, όσο και τις υπό ανάπτυξη προσπάθειες επικοινωνίας αυτών που χρησιμοποιούν ΜΓ. Και τούτο διότι δεδομένα προερχόμενα από γηγενείς/φυσικούς ομιλητές και δεδομένα προερχόμενα από μη επαρκείς δίγλωσσους συνιστούν «ανόμοια ποσά» — δεν συγκρίνονται. Οφείλουμε επίσης να δώσουμε μεγάλη προσοχή στο (κοινωνικό) συγκείμενο και στο περικείμενο πριν κρίνουμε μια αποκλίνουσα δομή και αποφασίσουμε πως πρόκειται για μορφή ΜΓας. Μια βεβιασμένη κρίση της δομής «πηγαίνω χτες στο σινεμά...» θα οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μεσογλωσσική μορφή με πρόβλημα στη χρονική ένδειξη του ρήματος, ενώ η εξέταση των συνθηκών επικοινωνίας (ποιος μιλάει σε ποιον, πού, πότε και γιατί) της εκφώνησης αυτής θα κατέληγε στο ότι πρόκειται για μια μη αποκλίνουσα δομή, μια συνηθισμένη μορφή στον (προφορικό) λόγο των φυσικών ομιλητών, που δηλώνει έμφαση στη ζωντάνια της διήγησης ή προσωπική εμπλοκή του ομιλητή στα λεγόμενά του (ιστορικός ενεστώτας). Κρίσεις επί της γλωσσικής παραγωγής, του μαθησιακού αποτελέσματος των δίγλωσσων, με μόνο γνώμονα τη διαίσθηση του δίγλωσσου ή του ερευνητή, χωρίς να ληφθεί υπόψη η χρήση αυτής της παραγωγής, το κοινωνικό συγκείμενο, είναι ελλιπείς: Η γλωσσική χρήση, αντικείμενο της κοινωνιογλωσσολογίας, θεωρείται σήμερα απαραίτητο συμπλήρωμα τόσο για την έρευνα της δίγλωσσίας όσο και για την εκπαίδευση όχι μόνον των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και των διδασκόντων. Σύμφωνα με την Tagone σε ένα από τα πλέον πρόσφατα άρθρα της (Tagone, 2000: 193), οι τελευταίες σχετικές έρευνες φαίνεται να αποδεικνύουν ότι, εάν αλλάξουμε τις κοινωνιογλωσσικές

συνθήκες, τότε αλλάζει και ο τρόπος που ο δίγλωσσος μαθητής κατακτά τη δεύτερή του γλώσσα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη διόρθωση των λαθών, τις αναπτυξιακές ακολουθίες και την πραγμάτευση του νοήματος (βλ. επίσης Σελλά-Μάζη, 2004: 42-54, και 2001).

2.3. Ο ρόλος των γλωσσικών καθολικών στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Το θεωρητικό μοντέλο του Chomsky, με πλήθος σχετικών δημοσιευμάτων από το 1957 και εξής, δίνει έμφαση στο ρόλο της εγγενούς γλωσσικής ικανότητας του ανθρώπου. Στον άνθρωπο ενυπάρχει ένας μηχανισμός κατάκτησης της γλώσσας ο οποίος περιλαμβάνει, ή μάλλον προϋποθέτει, την ύπαρξη ενός είδους ασύνειδης γνώσης γλωσσικών καθολικών, καθολικών δηλαδή γραμματικών αρχών που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία των ανά τον κόσμο γλωσσών.

2.3.1. Τα γλωσσικά καθολικά και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

Με τον όρο *καθολικές αρχές* ή *καθολικά χαρακτηριστικά* εννοούμε τα γλωσσικά εκείνα στοιχεία, φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά, τα οποία υπάρχουν σε όλες τις γλώσσες (λ.χ. συστήματα κανόνων που ρυθμίζουν τη διάταξη των όρων σε μία φράση, συστήματα γενικευμένων αρχών που ρυθμίζουν τον καθορισμό της πτώσης (case), της αναφορικής σύνδεσης των αναφορικών (anaphors) με το σημείο αναφοράς τους (antecedent), την οριοθέτηση των συνδέσμων αναφοράς κ.ά.) και που θεωρείται ότι αποτελούν μέρος του μηχανισμού της γλωσσικής κατάκτησης (έμφυτα στοιχεία, βιολογικά καθορισμένα στον άνθρωπο).⁴⁵ Τα καθολικά αυτά συνιστούν την *καθολική γραμματική* (universal grammar), η οποία απηχεί τη βιολογικά καθορισμένη γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου που

⁴⁵ Σημειωτέον ότι, σήμερα πλέον, διακρίνουμε μεταξύ «απόλυτων καθολικών», καθολικών αρχών που δεν εμπεριέχουν εξαιρέσεις, και «καθολικών τάσεων», αρχών, δηλαδή, που υφίστανται ως καθολικές τάσεις, εμπεριέχουν, όμως, εξαιρέσεις. Λ.χ. υπάρχουν απόλυτα καθολικά (μη προϋποτιθέμενα) του τύπου: όλες οι γλώσσες διαθέτουν φωνήεντα, προϋποτιθέμενα (implicational) καθολικά του τύπου: εάν μία γλώσσα διαθέτει αυτοπαθείς ρηματικές ενδείξεις 1^{ου} και 2^{ου} προσώπου, τότε διαθέτει και 3^{ου} (person reflexives), μη προϋποτιθέμενες καθολικές τάσεις του τύπου: σχεδόν όλες οι γλώσσες διαθέτουν ρινικά σύμφωνα (εξαιρουμένων μερικών βορειοαμερινδιάνικων γλωσσών (Salishan)), και, τέλος, υπάρχουν προϋποτιθέμενες καθολικές τάσεις του τύπου: εάν μία γλώσσα έχει βασική διάταξη Y A P, τότε πιθανότατα διαθέτει και επι-θέσεις (postpositions) και όχι προθέσεις, εξαιρουμένης, όμως, της Περσικής, η οποία παρά το ότι λειτουργεί βάσει της διάταξης Y A P διαθέτει προθέσεις (Comrie, 1989: 19).

ενεργοποιείται και πραγματώνεται στις διάφορες μορφές της με την επίδραση των δεδομένων του περιβάλλοντος. Υφίσταται, δηλαδή, διάκριση μεταξύ ενός ιδεατού συστήματος θεμελιωδών, γενικών αρχών (καθολική γραμματική) και των διάφορων παραμέτρων της που ανταποκρίνονται στα εμπειρικά δεδομένα των διάφορων γλωσσών (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 1989: 19-20).

Ενώ μια σειρά επιστημόνων ερεύνησε μεγάλο αριθμό γλωσσών προκειμένου να εντοπίσει μια σειρά καθολικών αρχών λειτουργίας τους (typological universals), ο Chomsky και οι υπέρμαχοι της Γενετικής Μετασχηματιστικής Γραμματικής θεωρούν ότι αρκεί η εξονυχιστική μελέτη μικρού αριθμού γλωσσών, οι περισσότερες, δε, μελέτες να αφορούν την αγγλική γλώσσα. (Comrie, 1989, 2). Σύμφωνα, π.χ., με την αγγλική σύνταξη φραστικής δομής, οι φράσεις της αγγλικής σχηματίζονται από ένα κεντρικό στοιχείο το οποίο ονομάζεται *κεφαλή* (head) και από ένα *συμπλήρωμα* (complement). Στην αγγλική, η κεφαλή προηγείται του συμπληρώματος, ενώ στα ιαπωνικά η διάταξη είναι ακριβώς η αντίστροφη. Τέτοιου είδους καθολικές αρχές ορίζονται ως παράμετροι, πράγμα που σημαίνει ότι μας επιτρέπουν τον καθορισμό ενός συνόλου επιλογών, λ.χ. κεφαλή αρχικής θέσης ή ληκτικής για την προηγούμενη περίπτωση, ανάλογα με τις επιμέρους γλώσσες τις οποίες ερευνούμε.⁴⁶

Σύμφωνα με τη γενετική μετασχηματιστική θεωρία, ο άνθρωπος, και μάλιστα το παιδί, δεν είναι δυνατόν να κατακτά τη μητρική γλώσσα του με μόνη την εμπειρία του, τις εισερχόμενες δηλαδή πληροφορίες, δεδομένου ότι το παιδί σε εκπληκτικά σύντομο χρονικό διάστημα είναι ικανό να παράγει άπειρο πλήθος νέων στο σύνολό τους και γραμματικά ορθών προτάσεων, γεγονός το οποίο στοιχειοθετεί και τη λεγόμενη *λογική αντινομία της γλωσσικής κατάκτησης* (logical problem of acquisition). Κατ' αναλογία, θεωρείται ότι στην περίπτωση των ομιλητών δεύτερης γλώσσας η επιπλέον πληροφόρηση που απαιτείται προέρχεται από αυτή την υποσυνείδητη γνώση των γλωσσικών καθολικών από κοινού με τη νοητική διαδικασία της μεταφοράς από τη μητρική γλώσσα (βλ. ανωτέρω περί γλωσσικής μεταφοράς και μεσογλώσσας).

Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες σχετικά με την ΚΔΓ χρησιμοποιούν ως θεωρητικό πλαίσιο την έννοια των καθολικών και της καθολικής γραμματικής,⁴⁷ σε συνδυασμό με πορίσματα της ψυχολογολογίας (τις αρχές της γνωστικής

⁴⁶ Η, λ.χ., η περίπτωση γλωσσών όπως η ελληνική, η ισπανική κ.ά., η σύνταξη των οποίων, σε αντίθεση με την αγγλική, δεν απαιτεί παρουσία λεκτικού, αντωνυμιακού ή άλλου, υποκειμένου (παράμετρος *pro-drop* ή *null-subject*).

ψυχολογίας), προκειμένου να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτό το εγγενές «χάρισμα» καθιστά δυνατή την κατάκτηση ή εκμάθηση γλωσσών, φτάνοντας έως τη σύγκριση γλωσσικών παραγωγών μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών (Larsen-Freeman & Long, 1994: 227-240).⁴⁸ Πολυάριθμες έρευνες βασιζόμενες στη μεθοδολογική προσέγγιση της γενετικής γραμματικής και με σημείο εκκίνησης τον τρόπο κατάκτησης των κανόνων φραστικής δομής, όπως λ.χ. του κανόνα που διέπει την ερώτηση στην αγγλική μέσω της αντιστροφής των όρων της πρότασης (rule of WH-movement), καταλήγουν σε αντικρουόμενα πορίσματα — παρά ταύτα εξακολουθεί να είναι η συνηθέστερη μεθοδολογική προσέγγιση. Η κριτική από τους Larsen-Freeman και Long (1994: 240) της συμβολής της γενετικής θεωρίας στην εξέταση του τρόπου κατάκτησης της Γ2 καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, παρά το ελκυστικό της προφίλ, δεδομένου ότι προσφέρει ακριβείς, ελεγχόμενες και σε θεωρητική βάση στηριζόμενες προβλέψεις, αυτού του τύπου η ανάλυση μειονεκτεί ως προς τον ίδιο στατικό προς τη Γ2 προσανατολισμό ο οποίος και στιγμάτισε άλλες προσεγγίσεις της ανάπτυξης και της εξέλιξης της ΜΓ που βασιζόνταν σε θεωρίες επικεντρωμένες στη γλώσσα (language) και όχι στη γλωσσική (εκ-)μάθηση (language learning).

2.3.2. Τα γλωσσικά καθολικά και οι αναπτυξιακές ακολουθίες

Εκεί, όμως, που τα γλωσσικά καθολικά μάς βοήθησαν ιδιαίτερα είναι στη διερεύνηση των *αναπτυξιακών ακολουθιών* (developmental sequences), ενός συνόλου δηλαδή σειριακών κανόνων που ακολουθούν οι ομιλητές κατά την κατάκτηση ή/και εκμάθηση μιας Γ2, κάτι που συνιστά ένα από τα σπουδαιότερα επιτεύγματα των

⁴⁷ Σήμερα δε, βασιζόμενοι στις αρχές τόσο της καθολικής γραμματικής όσο και της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (θέματα μεσογλώσσας), έχουμε φτάσει στο σημείο να μιλάμε για *καθολική ή θεωρητική διγλωσσία* (universal bilingualism / theoretical bilingualism), εννοώντας ότι κάποιο είδος διγλωσσίας υφίσταται στο εσωτερικό κάθε γλώσσας, δηλαδή ότι, όπου, στο πλαίσιο μίας και της αυτής γλώσσας, υπάρχουν τομείς «αλληλοσυγκρουόμενων» επιλογών, τότε έχουμε και ένα είδος «κεκαλυμμένης» (hidden) διγλωσσίας. Σύμφωνα με τον Roper (1999: 169, 184), η καθολική γραμματική/διγλωσσία προσδίδει στον ομιλητή γραμματική ποικιλία η οποία εξοπλίζει τη «φαρέτρα» του με επικοινωνιακές δυνατότητες ποικίλων αποχρώσεων.

⁴⁸ Η εν λόγω σύγκριση, όμως, δίνει αντιφατικά πορίσματα στο σύνολο των μέχρι τούδε ερευνών που έχουν διενεργηθεί. Ως αποτέλεσμα αυτού, θεωρείται από πολλούς ερευνητές άστοχη, επί του παρόντος τουλάχιστον, η σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών σε θέματα γλωσσικής κατάκτησης (βλ. ποικίλων ειδών σχετικές έρευνες και κριτική των αποτελεσμάτων τους στο Romaine, 1995²: 205, 240).

ερευνών σχετικά με την ΚΔΓ. Είναι αλήθεια ότι και σε άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις της ΚΔΓ εντοπίστηκαν ακολουθίες υπό τη μορφή σειράς πρόσκτησης συντακτικών και μορφολογικών κανόνων, όπως στη θεωρία του Krashen (βλ. ανωτέρω), αυτή τη φορά όμως οι έρευνες που ανήκουν στο θεωρητικό πλαίσιο των *διαδραστικών θεωριών* (interactionist theories),⁴⁹ δεν αρκούνται στη στατική καταγραφή αυτών των κανόνων ακολουθιών, αλλά επιπλέον προσπαθούν να τους αιτιολογήσουν επικαλούμενες εγγενείς (ψυχολογολογικούς) και περιβαλλοντολογικούς (environmental) καθοριστικούς παράγοντες οι οποίοι αλληλεπενεργούν κατά την ΚΔΓ, αιτιολογώντας, έτσι, τα διαφορετικά αποτελέσματα που συναντούμε κατά την ΚΔΓ ανά δίγλωσσο, ανάλογα με το ψυχολογολογικό και περιβαλλοντολογικό υπόβαθρο αυτού (για την ανάπτυξη της θεωρίας βλ. Larsen-Freeman & Long, 1994: 266 κ.εξ.).

Με αφορμή τα πορίσματα μιας εμπειριστατωμένης έρευνας με θέμα την κατάκτηση της γερμανικής από (δίγλωσσους) ισπανόφωνους και ιταλόφωνους, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της διαδραστικής θεώρησης της ΚΔΓ χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο το *πολυδιάστατο μοντέλο* (multidimensional model)⁵⁰, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι μαθητές (ενήλικες ή ανήλικοι) δεν εγκαταλείπουν ένα μεσογλωσσικό κανόνα για τον επόμενο καθώς διασχίζουν μια ακολουθία (εκμάθησης), αλλά συσσωρεύουν κανόνες προσθέτοντας νέους, ενώ παράλληλα διατηρούν και τον παλιό. Το σύνολο, δε, των κανόνων συνιστά μια συνεπαγωγική κλίμακα, υπό την έννοια ότι η παρουσία ενός κανόνα στη ΜΓ ενός ομιλητή προϋποθέτει την παρουσία κάποιων προηγηθέντων κανόνων στην ακολουθία, όπως

⁴⁹ Δεν θα πρέπει αυτή η θεωρία να συγχέεται με την ομώνυμη παιδαγωγικού περιεχομένου θεωρία εκμάθησης μιας γλώσσας, η οποία αφορά την επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας στο σχολείο (Baker, 2001: 430 κ.εξ.).

⁵⁰ Το *πολυδιάστατο μοντέλο* του Piennemann (1984, 1989) στο Larsen, 1997: 270 κ.ε. απεκάλυψε ότι ενώ οι αναπτυξιακές ακολουθίες της ΜΓας είναι ή θεωρούνται αμετάβλητες, επειδή, ακριβώς, υπόκεινται σε καθολικούς νόμους και δεσμεύσεις, οι εκπαιδευόμενοι σε μία Γ2 ακολουθούν ο καθένας διαφορετικά «μονοπάτια» κατά την ΚΔΓ, κυρίως όσον αφορά το βαθμό στον οποίο εκδηλώνουν την προτίμησή τους είτε για γλωσσική «ρύθμιση» δίνοντας το προβάδισμα στην ακριβολογία, είτε για γλωσσική «απλοποίηση» δίνοντας το προβάδισμα στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα.. Ως εκ τούτου, συνάγεται ότι ο δίγλωσσος κινείται σε δύο διαστάσεις, δηλαδή, επί δύο αξόνων: του «αναπτυξιακού» άξονα και του «διαφοροποιητικού» άξονα, η συνισταμένη των οποίων καθορίζει και τους (διαφορετικούς) δρόμους που ακολουθούν οι δίγλωσσοι προς την ΚΔΓ.

λ.χ. αποδεικνύεται στην αναπτυξιακή ακολουθία κατάκτησης της διάταξης των όρων στη γερμανική γλώσσα (Larsen-Freeman & Long, 1994: 271).

Η εν λόγω θεωρία, σε αντίθεση με την πλειονότητα των σχετικών θεωριών, έχει και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον: ο Piennemann (1984), κυριότερος εκπρόσωπος του *πολυδιάστατου μοντέλου*, προσπαθώντας να αιτιολογήσει τη διαφορά στο μαθησιακό αποτέλεσμα των διγλώσσων μιας καθ' όλα και για όλους ίδιας διδασκαλίας, διακρίνει μεταξύ της ικανότητας ενός γλωσσικού στοιχείου να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας (teachability of an item) και της ικανότητάς του να γίνει αντικείμενο (εκ-)μάθησης (learnability). Οι δύο αυτές ικανότητες προφανώς δεν συμπίπτουν όταν έχουμε άνισα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών μας. Εφόσον, δε, ο δίγλωσσος μαθητής είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει μια βήμα προς βήμα ιεραρχικά δομημένη αναπτυξιακή ακολουθία, η οποία μάλιστα, σύμφωνα με τη θεωρία, είναι κοινή, καθολική, σε όλους, δεν μπορεί να παρακάμψει κανένα από τα επιμέρους στάδια της εν λόγω ακολουθίας. Συνάγεται ότι τα γλωσσικά στοιχεία μπορούν επιτυχώς να διδαχτούν μόνον εφόσον οι μαθητές είναι ψυχολογικά «έτοιμοι» να τα μάθουν. Η πράξη δηλαδή μας δείχνει ότι, παρά την καθολικότητα των αναπτυξιακών ακολουθιών, οι μαθητές δεν ακολουθούν όλοι τον ίδιο δρόμο κατά την ΚΔΓ, κυρίως στην περίπτωση κατά την οποία σημειώνουμε διαφορετικό προσανατολισμό, διαφορετικά ενδιαφέροντα στους μαθητές μας: οι μεν προσανατολίζονται κατά κύριο λόγο προς ένα γλωσσικό πρότυπο αποβλέποντας στην αρτιότητα της γλωσσικής έκφρασης, οι δε προς μια απλοποιημένη γλώσσα αποβλέποντας στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα. Σημειωτέον ότι και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την τεχνική της απλοποίησης, με διαφορετική όμως συχνότητα ανά είδος απλοποίησης και για διαφορετικό λόγο η κάθε ομάδα: Η ομάδα του «γλωσσικού προτύπου» προβαίνει συνήθως σε περισσότερο «επεξεργασμένες απλοποιήσεις», του τύπου «he wented» ή «theys go», έχει δηλαδή την τάση να προσθέτει στοιχεία εκεί που δεν χρειάζονται, η δε ομάδα της «γλωσσικής απλοποίησης» προβαίνει συνηθέστερα σε περισσότερο «περιοριστικές απλοποιήσεις» του τύπου «Julia happy» ή «She eat sandwich», έχει δηλαδή την τάση να αφαιρεί στοιχεία, τα οποία μπορεί να είναι υποχρεωτικά από γραμματική άποψη, είναι όμως περιττά από επικοινωνιακή άποψη. Επίσης, συμπληρωματικές κοινωνιογλωσσικού και ψυχολογολογικού περιεχομένου έρευνες αποκάλυψαν ότι «επεξεργασμένες απλοποιήσεις» εντοπίζονται σε ΜΓες ομιλητών με θετική στάση απέναντι στη δεύτερή τους γλώσσα και στους ομιλητές της (στη γερμανική εν προκειμένω), με συχνές επαφές με γερμανόφωνους και τάσεις

«ενσωμάτωσης» στο γερμανόφωνο χώρο, ενώ οι «περιοριστικές απλοποιήσεις» εντοπίζονται σε ΜΓες ομιλητών χωρίς προοπτικές μακράς παραμονής στο γερμανόφωνο χώρο, χωρίς συχνές επαφές με γερμανόφωνους και με τάσεις «απομόνωσης» και «επιφυλακτικότητας» απέναντί τους. Επιπλέον, ο ίδιος δίγλωσσος μπορεί να αλλάξει πορεία με το πέρασμα του χρόνου: ένας «προχωρημένος», είτε εντός είτε εκτός σχολικού περιβάλλοντος, δίγλωσσος μπορεί να παρουσιάσει σε μια συγκεκριμένη συγχρονία μεγαλύτερη γλωσσική χαλαρότητα, και ως εκ τούτου περισσότερα λάθη στη γλωσσική του παραγωγή, από ένα λιγότερο προχωρημένο.

Έτσι, λοιπόν, καταλήγουμε στην ύπαρξη δύο αξόνων, δύο διαστάσεων, διγλωσσικής ανάπτυξης: τον *αναπτυξιακό άξονα* (development axis) και το *διαφοροποιητικό άξονα* (variational axis), ο συνδυασμός των οποίων διαφοροποιεί τον τρόπο και το χρόνο κατάκτησης της Γ2 μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών μας (βλ. Larsen-Freeman & Long, 1994: 280). Μπορεί η τελική κατάληξη να είναι η ίδια, δηλαδή όλοι, τελικά, να καταστούν επαρκείς δίγλωσσοι. Ο δρόμος, όμως, που ακολουθεί ο καθένας, μέσα στα πλαίσια πάντα των αναπτυξιακών ακολουθιών, μπορεί να είναι διαφορετικός. Η εν λόγω διαπίστωση και η αναγνώριση εκ μέρους του διδάσκοντος των δύο αυτών ομάδων γλωσσικών παραγωγών (η ομάδα των αναπτυξιακών γλωσσικών παραγωγών και η ομάδα των διαφοροποιητικών γλωσσικών παραγωγών) μπορεί να τον βοηθήσει ώστε να προβλέψει και να αιτιολογήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών.

2.4. Συμπεράσματα

Στο δεύτερο μέρος της εισήγησής μας εξετάσαμε τις σχέσεις γλωσσικής παραγωγής και διγλωσσίας, με γνώμονα τους εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική αυτή παραγωγή, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στον τρόπο με τον οποίο οι δίγλωσσοι όχι απλώς «λεξικοποιούν», αλλά «γραμματικοποιούν», ως μας επιτραπεί ο όρος, τις εμπειρίες τους στη δεύτερή τους γλώσσα. Και επειδή ο στόχος μας είναι εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός, μεταξύ των ποικίλων θεμάτων που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε αυτή τη μελέτη δώσαμε μεγαλύτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ένας δίγλωσσος κατακτά τη γραμματική της δεύτερης γλώσσας (Γ2). Οι έρευνες οι σχετικές με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μάς απέδειξαν ότι, κάτω από το πέπλο των αποκλίσεων, των λαθών και των δοκιμών των διγλωσσών, πίσω από τη θολή και παρεξηγημένη από πολλούς αυτή εικόνα, κρύβεται

ένας πλούτος γνωστικών διαδικασιών, νοουμένων από μερίδα ερευνητών ως καθολικών διεργασιών, οι οποίες συνιστούν την επονομαζόμενη Μεσογλώσσα. Η μεσογλώσσα, ο ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ μητρικής ή πρώτης γλώσσας και δεύτερης γλώσσας, ο ιδιαίτερος αυτός διάυλος επικοινωνίας των διγλωσσών, ο οποίος άλλοτε εξελίσσεται σπειροειδώς προς την «τελειότητα» και άλλοτε, αφού διανύσει μικρότερη ή μεγαλύτερη απόσταση, καταλήγει σε αδιέξοδο (σε «απολίθωση»), με μεγαλύτερη ή μικρότερη επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, αναπτύσσεται και εξελίσσεται βάσει κάποιων εσωτερικών σταθερών, αλλά και βάσει κάποιων εξωτερικών μεταβλητών που παρεμβάλλονται και διαφοροποιούν τα αποτελέσματα των επιμέρους μεσογλωσσών ανά ομιλητή ή ανά ομάδα ομιλητών.

Οι εν λόγω σταθερές αναπτύσσονται επί τριών «εσωτερικευμένων» αξόνων οι οποίοι θεωρούμε ότι αποτελούν και τους πυλώνες Κατάκτησης/εκμάθησης της Γ2: γλωσσική μεταφορά, γνωστικές διαδικασίες και γλωσσικά καθολικά. Για λόγους καθαρά παιδαγωγικούς, προτιμήσαμε να αναπτύξουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας και της αντανάκλασής της στη γλωσσική παραγωγή, της Μεσογλώσσας δηλαδή, βαδίζοντας πάνω σε αυτούς τους άξονες, παραθέτοντας κάθε φορά εν συνόψει τη θεωρία εκείνη η οποία πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να δια φωτίσει τα επιμέρους χαρακτηριστικά της Μεσογλώσσας ειδικότερα, και τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γενικότερα.

- Με βάση τον άξονα της γλωσσικής μεταφοράς αναφερθήκαμε καταρχήν στην κλασική προσέγγιση της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας μέσω της αντιπαραβολικής ανάλυσης, προσέγγιση η οποία από άλλους ερευνητές θεωρείται παρωχημένη και από άλλους ακόμα σε ισχύ, με νέους αυτή τη φορά στόχους και μεθοδολογική πρακτική. Είναι γεγονός πάντως ότι, ακόμα και αν δεν το ομολογούν, οι περισσότεροι ερευνητές της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας ή της μεσογλώσσας εφαρμόζουν την αντιπαραβολική ανάλυση κατά την εξέταση των δεδομένων τους — ακόμα και οι τελευταίες χρονολογικά έρευνες, οι υιοθετούσες το γενετικό μοντέλο ως εργαλείο ανάλυσης, αρχίζουν πάντα από μια αντιπαραβολική ανάλυση των δεδομένων των δύο γλωσσικών συστημάτων, όπως λ.χ. στην περίπτωση της μελέτης της κατάκτησης του ποιού ενεργείας της ισπανικής από δίγλωσσους αγγλόφωνους (Montrul & Slabakova, 2003: 358 κ.εξ.), ή όπως στην περίπτωση της μελέτης της λειτουργίας και της χρήσης του γένους της

γαλλικής από ολλανδόφωνους (Dewaele & Véronique, 2001: 276 κ.εξ.) ή της κατάκτησης της ονοματικής και της ρηματικής μορφολογίας της αγγλικής από δίγλωσσους τουρκόφωνους (White, 2003: 132 κ.εξ.), καθώς και σε πλήθος άλλων μελετών. Από την άλλη πλευρά, «ανανεωμένη», πλέον, η αντιπαραβολική ανάλυση χρησιμοποιείται όχι για την πρόβλεψη, ούτε για την απλή περιγραφή, αλλά για την αιτιολόγηση των αποκλίσεων/λαθών στη Γ2 των διγλώσσων, και συνεπακόλουθα για τη θεραπεία τους (βλ. λ.χ. την αντιπαραβολική μελέτη ελληνικής-τουρκικής υπό το φως των αποκλίσεων που εντοπίζονται στην ελληνική των διγλώσσων τουρκόφωνων της Θράκης στο Σελλά-Μάζη, 1994 και 2004).

Η Αντιπαραβολική Ανάλυση μάς οδήγησε στο φαινόμενο της γλωσσικής μεταφοράς, για την οποία επίσης οι αντιδράσεις των ερευνητών είναι αντιφατικές. Θα έλεγε κανείς ότι ορισμένοι από αυτούς προσπαθούν μάταια να την αγνοήσουν, να μειώσουν τη σπουδαιότητά της κατά την ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων ανυψώνοντας και υπερτονίζοντας το ρόλο των γλωσσικών καθολικών κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Παρά τις προσπάθειες αυτές όμως, κατέστη σαφές ανωτέρω στην ανάλυσή μας ότι η γλωσσική μεταφορά διατηρεί τον —ανομολόγητο ή όχι— σημαντικό ρόλο της τόσο στην ανάλυση των δεδομένων της ΚΔΓ όσο και σε αυτή καθαυτή τη νοητική διεργασία της κατάκτησης της Γ2. Ενδιαφέρον, δε, είναι ότι, ενώ από τη μια πλευρά παρατηρούμε ένα είδος «προκατάληψης», θα λέγαμε, εναντίον τόσο του φαινομένου αυτού καθαυτού όσο και της επίδρασής του στη γλωσσική παραγωγή των διγλώσσων, η έννοια της μεταφοράς έχει τύχει πολλαπλής επεξεργασίας. Έχουν οριστεί τα είδη της από διαφορετικές οπτικές γωνίες, με αφορμή πάντα τα ίχνη που αφήνει η μεταφορά στη δεύτερη γλώσσα των διγλώσσων: είδη μεταφοράς, αποκαλούμενης παρεμβολής, ανά γλωσσικό επίπεδο (στο α' μέρος)· είδη μεταφοράς ανάλογα με τον εάν η παρέμβασή της είναι «θετική» ή «αρνητική» υπό το φως της αυστηρά συγκριτικής ανάλυσης μητρικής και δεύτερης γλώσσας· είδη μεταφοράς ανάλογα με το εύρος επέκτασής της, ενδογλωσσικώς ή διαγλωσσικώς, στο πλαίσιο της ανάλυσης των λαθών· και, ακόμα, η μεταφορά επανέρχεται, δειλά μεν, ουσιαστικά δε, κατά την εξέταση των χαρακτηριστικών της Μεσογλώσσας των διγλώσσων ομιλητών, όπου η μεταφορά αντιμετωπίζεται θετικά πλέον, ως μία μεταξύ

των ποικίλων διαδικασιών που χρησιμοποιεί ο δίγλωσσος προκειμένου να φτάσει στην πολυπόθητη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

- Με βάση τον άξονα της Μεσογλώσσας, αναφερθήκαμε στην έννοια του μεσογλωσσικού συνεχούς, η οποία επέφερε ριζική μεταβολή στον τρόπο αντιμετώπισης, από ερευνητές και διδάσκοντες, της μέχρι τότε θεωρούμενης «λανθασμένης», απλώς, γλωσσικής παραγωγής των διγλώσσων. Τα «λάθη», οι σημειούμενες αποκλίσεις από τη νόρμα της Γ2, αντιμετωπίζονται πλέον ως υποθέσεις εργασίας, ως δοκιμές επαλήθευσης των υποθέσεων αυτών, ως προσαρμογές και αναπροσαρμογές των επιτυχημένων ή των αποτυχημένων δοκιμών. Το συνεχές της Μεσογλώσσας είναι δυνατόν να διακοπεί για εξωγλωσσικούς καθαρά λόγους, ψυχολογικούς και κοινωνιογλωσσικούς, προκαλώντας ένα είδος «απολίθωσης» των δομικών μορφών της Γ2 σε ένα ημιτελές στάδιο εξέλιξης θα λέγαμε, η εικόνα δε αυτή των «ανολοκλήρωτων» γλωσσικών δομών δίνει και την αίσθηση της «ημιγλωσσίας» ορισμένων διγλώσσων (έννοια την οποία εξετάσαμε ανωτέρω, στο α' μέρος).

Επιμείναμε στην έννοια της Μεσογλώσσας καθότι σήμερα, πλέον, αποτελεί τον καμβά πάνω στον οποίο «υφαίνονται» όλες οι έρευνες σχετικά με θέματα διγλωσσίας και κατάκτησης της Γ2, παρά τη μη ομοφωνία στα συμπεράσματά τους. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Μεσογλώσσας είναι τόσο συστηματικά όσο και μη συστηματικά, τόσο κοινά όσο και εξατομικευμένα, τόσο σταθερά όσο και ασταθή, και αυτό ακριβώς καθιστά τη μελέτη της μεσογλώσσας εξαιρετικά ενδιαφέρουσα. Με αφορμή αυτή τη «συστηματική ποικιλία» των μεσογλωσσών, απεδείχθη αφενός μεν ότι κάποιες ποικιλίες συνδυάζονται με κάποια συγκεκριμένα είδη ασκήσεων (βλ. μελέτες των Tarone, Felix κ.ά.), αφετέρου δε ότι η σχολική αίθουσα μάλλον περιορίζει τις επικοινωνιακές δυνατότητες των διγλωσσων μαθητών. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι (επικοινωνιακές) απαιτήσεις της σχολικής άσκησης, η συνεκτικότητα και η συνοχή του λόγου, καθώς και οι συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην ίδια την τάξη ασκούν αποφασιστικό ρόλο στη γλωσσική παραγωγή του διγλώσσου και τη διαμόρφωση της γραμματικής του.⁵¹

⁵¹ Σημειωτέον ότι η παιδαγωγική θεωρία του Cummins (1999) περί της συνεργατικής ενδυνάμωσης (την οποία δεν μπορέσαμε να παρουσιάσουμε διότι δεν ενέπιπτε στα άμεσα

Εντούτοις, ο όρος «*γραμματική*» της Μεσογλώσσας δεν θα υφίστατο εάν η μεσογλώσσα χαρακτηριζόταν μόνον από ποικιλίες, όσο «*συστηματικές*» και αν ήταν αυτές. Είμαστε σε θέση να μιλάμε για «*γραμματική*» διότι παρατηρήσαμε πως οι μεσογλώσσες δίγλωσσων μαθητών διαφορετικής μητρικής γλώσσας παρουσιάζουν ορισμένες σταθερές, οι οποίες συνίστανται σε κοινούς «*εξελικτικούς κανόνες*» και κοινές «*γνωστικές ακολουθίες*». Μπορεί οι επιμέρους κανόνες ή ακολουθίες να μην είναι πάντα και για όλους τους δίγλωσσους οι ίδιοι, καθότι παρεμβαίνουν πραγματολογικοί και κοινωνιογλωσσικοί παράγοντες που διαφοροποιούν τις επιμέρους πορείες, αλλά διακρίνεται σαφώς ένα είδος σειράς στην κατάκτηση φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών κανόνων, καθώς και ένα είδος ακολουθίας στη γνωστική, νοητική, εξέλιξη των μαθητών κατά την κατάκτηση της Γ2. Οι έρευνες του Krashen και το αντίστοιχο «*μοντέλο του εσωτερικού ελέγχου*» αφενός μεν καταλήγουν στη διάκριση μεταξύ *κεκτημένων γνώσεων/κεκτημένου συστήματος* και *διδαγμένων γνώσεων/διδαγμένου συστήματος* (τα οποία συστήματα, αν και διακριτά από τον Krashen, αργότερα θεωρήθηκε πως αλληλοτροφοδοτούνται), αφετέρου, δε, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ποιόν και στη διαβάθμιση δυσκολίας της εισερχόμενης πληροφορίας, των προς διδασκαλία δηλαδή (νέων) δομικών στοιχείων, προκειμένου να έχουμε μια όσο το δυνατόν «*ανώδυνη*» κατάκτηση των αγνώστων δομών.

Τέλος, η Μεσογλώσσα, εκτός από ποικιλίες και κανονικότητες, περιλαμβάνει και στοιχεία της πρώτης γλώσσας (Γ1) του διγλωσσου υπό τη μορφή γλωσσικής μεταφοράς. Νεότερες σχετικές έρευνες ανέδειξαν την έννοια του *γλωσσικού μαρκαρίσματος/σημαδέματος*, έννοια εμφανέστερη κυρίως στο μορφολογικό επίπεδο (αλλά και στο φωνολογικό, καθώς και στο συντακτικό και στο σημασιολογικό), και τη συνέδεσαν με τη γλωσσική μεταφορά, προσπαθώντας να προσδιορίσουν και να προβλέψουν τη δυνατότητα μεταφοράς ενός στοιχείου της Γ1 προς τη Γ2, η οποία δυνατότητα ή μη εξαρτάται στην περίπτωση αυτή από την ύπαρξη ή μη μαρκαρισμένων χαρακτηριστικών τόσο στο προς μεταφορά στοιχείο (της

ενδιαφέροντα της παρούσας μελέτης) προσφέρει το απαραίτητο πλαίσιο για τη δημιουργία των βέλτιστων συνθηκών επικοινωνίας εντός της ίδιας της σχολικής αίθουσας, τόσο μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών.

Γ1) όσο και στο στοιχείο της Γ2 που θα υποδεχτεί, ή καλύτερα που θα «υποστεί», τη μεταφορά. Η έννοια της πρόβλεψης λοιπόν, η οποία απεκλείσθη ως μεθοδολογικό εργαλείο της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, επανέρχεται υπό την κάλυψη της έννοιας του μαρκαρίσματος, με περισσότερες όμως πιθανότητες επιτυχίας αυτή τη φορά, όπως υποστηρίζεται από τη «διαφορική υπόθεση» του γλωσσικού μαρκαρίσματος του Eckman και από νεότερους ερευνητές. Η Μεσογλώσσα αποκαθιστά, θα λέγαμε, τη γλωσσική μεταφορά, θέτοντας σε σύγχρονες βάσεις τη διερεύνησή της και αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα και τον περίπλοκο ρόλο της κατά την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Συνδέοντας δε την έννοια της μεταφοράς με τις νεότερες καθολικού/γενετικού τύπου έννοιες, αποδεικνύεται πως μια γλωσσική μεταφορά συμβαίνει πάντα εναρμονιζόμενη με την αναπτυξιακή ακολουθία και τις γνωστικές ακολουθίες της ΜΓ, επιφέροντας απλώς κάποιες ελαφρές τροποποιήσεις στον τρόπο και στο χρόνο πραγμάτωσής τους.

Επίσης, θεωρήσαμε απαραίτητο στην εξέταση των χαρακτηριστικών της Μεσογλώσσας να συμπεριλάβουμε, εκτός από τους ανωτέρω αναφερόμενους ως εσωτερικούς, και δύο εξωτερικούς παράγοντες διαμόρφωσής της, οι οποίοι έχουν άμεση σχέση με το ποιόν, τον τρόπο και τις επικοινωνιακές συνθήκες παροχής της εισερχόμενης πληροφορίας, των δεδομένων, δηλαδή, τα οποία χρησιμεύουν ως πρότυπο γλωσσικής παραγωγής για τους δίγλωσσους μαθητές: i) θέματα που εμπίπτουν στον κλάδο της ανάλυσης του λόγου και της πραγματολογίας (το είδος των παρεχόμενων κειμένων (γραπτά ή προφορικά), συνομιλιακά πρότυπα, είδη λόγου, θέματα συνοχής, συνεκτικότητας, καταστασιακότητας, προθετικότητας κ.ά.), καθώς επίσης και ii) θέματα που εμπίπτουν στον κλάδο της κοινωνιογλωσσολογίας (ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, πότε και για ποιο σκοπό, χρησιμοποιώντας ποια ποικιλία — ποιας γλώσσας), συνιστούν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το εξαγόμενο γλωσσικό προϊόν των διγλώσσων και ως εκ τούτου δεν θα πρέπει να λησμονούνται κατά την κρίση της γραμματικότητας ή μη της πρότασης (της ΜΓ) του δίγλωσσου ομιλητή.

- Τέλος, με βάση τον άξονα των καθολικών της γλώσσας αναφερθήκαμε στην έννοια της καθολικής γραμματικής, που συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάπτυξη της πλέον σύγχρονης μεθοδολογίας εξέτασης της κατάκτησης της

δεύτερης γλώσσας και η οποία εξακολουθεί να είναι η επικρατέστερη, παρά τα αντιφατικά συχνά πορίσματα των γενετικού τύπου ερευνών. Βάση αυτής της προσέγγισης αποτελεί η (κατά το μάλλον ή ήττον επαληθεύσιμη) αξιωματική παραδοχή ότι οι καθολικές αρχές που διέπουν την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας διέπουν και την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα να συγκρίνονται γλωσσικές παραγωγές μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, οι δε κρίσεις για τους δίγλωσσους να βασίζονται στην παραγωγή των μονογλώσσων. Μόνο που η εν λόγω μεθοδολογία δεν οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα, αφενός διότι συγκρίνει «ανόμοια ποσά» (βλ. και Gas, 2001: 229), και αφετέρου διότι η μεσογλώσσα των δίγλωσσων μαθητών εξετάζεται ως γλώσσα (language) και όχι ως μεταβατικού τύπου γλωσσική/-ες παραγωγ-ή/-ες, ενδιάμεση γλώσσα μεταξύ πρώτης (Γ1) και δεύτερης (Γ2). Αξιοσημείωτο είναι, πάντως, ότι ακόμα και η γενετικού τύπου ανάλυση της δεν υποτιμά τη συμβολή της μητρικής γλώσσας, η μεταφορά στοιχείων της οποίας θεωρείται ότι από κοινού με τα καθολικά του λόγου συνιστούν τους παράγοντες κατάκτησης της Γ2.

Παρά τα μειονεκτήματα που μπορεί κανείς να εντοπίσει στη διερεύνηση της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας μέσω των γλωσσικών καθολικών, η εν λόγω προσέγγιση ανέδειξε την έννοια των «αναπτυξιακών ακολουθιών», η οποία και συνιστά τη μεγαλύτερη επιτυχία των σύγχρονων ερευνών σε θέματα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Οι εν λόγω ακολουθίες δεν συμπίπτουν απολύτως ούτε με τη σειρά κατάκτησης των δομικών κανόνων ενός γλωσσικού συστήματος (βλ. ανωτέρω τη θεωρία του Krashen), ούτε με μια απλουστευμένη ταύτιση εξελικτικών μηχανισμών κατάκτησης πρώτης και δεύτερης γλώσσας, αλλά έχουν να κάνουν με μια πολλαπλών διαστάσεων προσέγγιση η οποία συνδυάζει γνωστικού (ψυχολογολογικού) και περιβαλλοντικού (κοινωνιογλωσσολογικού) τύπου παράγοντες, με εξαιρετικά αποτελέσματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Δεν πρόκειται απλώς για μια συγκεκριμένη σειρά κατάκτησης των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων, αλλά για μια συνεπαγωγική κλίμακα, η ποιότητα και το ύψος της οποίας επηρεάζεται από τους διαφορετικούς «προσανατολισμούς» ενός εκάστου δίγλωσσου μαθητή. Οι διαφορετικοί αυτοί προσανατολισμοί, τα εξατομικευμένα δηλαδή ενδιαφέροντα, κίνητρα και στάσεις έναντι της δεύτερης γλώσσας και της

αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας, αιτιολογούν και τις διαφορετικές επιδόσεις των μαθητών, τη στιγμή που όλοι λαμβάνουν την ίδια εκπαίδευση και τις ίδιες εισερχόμενες πληροφορίες. Καθίσταται, έτσι, εμφανές ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν είναι μονοδιάστατη αλλά πολυδιάστατη πραγματικότητα, η οποία βασίζεται σε δύο κύριους άξονες, τον αναπτυξιακό και τον διαφοροποιητικό, πράγμα που δίνει μεγαλύτερη ευλυγισία στον εκπαιδευτικό τόσο ως προς την κρίση επί των λαθών των διγλωσσών, όσο και ως προς την πρόβλεψη, την αιτιολόγηση και τη διόρθωσή τους.⁵²

3. Επίλογος

Υπάρχουν δεκάδες και από διαφορετική οπτική γωνία προσεγγίσεις σχετικές με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας:⁵³ α) περιβαλλοντικές θεωρίες, με κυριότερους εκπροσώπους τη (νεο-)συμπεριφοριστική θεωρία και τις εφαρμογές της σε θέματα κατάκτησης δεύτερης γλώσσας (όπως η υπόθεση της πιτζίνοποίησης και το μοντέλο της επιπολιτισμοποίησης, όπου κεντρικό στοιχείο αποτελεί η προσαρμογή του δίγλωσσου μαθητή στην κοινωνία και στον πολιτισμό της γλωσσικής ομάδας β)· κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται μοντέλα τα οποία διασυνδέουν ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, με κυριότερα τα συναισθηματικού τύπου κριτήρια και τα κίνητρα κατάκτησης της Γ2· γ) διαδραστικές θεωρίες οι οποίες διασυνδέουν γενετικού τύπου μοντέλα και περιβαλλοντικούς

⁵² Συμπληρωματικό, αλλά σημαντικό, τομέα της εξέτασης της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας συνιστά και η μελέτη των στρατηγικών εκμάθησης και των στρατηγικών επικοινωνίας που ακολουθεί ο ομιλητής κατά τη διαδικασία ΚΔΓ. Οι νεότερες έρευνες συνεξετάζουν, υπό τον όρο *διγλωσσική ικανότητα*, τις επιμέρους αυτές στρατηγικές στο πλαίσιο της σχολικής επικοινωνίας (διάδρασης), αποσκοπώντας στον εντοπισμό εκείνων των συνθηκών που ευνοούν —ή που, αντίθετα, παρεμποδίζουν— την ανάπτυξη αυτών των στρατηγικών. Σημειωτέον ότι γλωσσικά φαινόμενα όπως η παρεμβολή, η γλωσσική εναλλαγή, ο δανεισμός κ.ά., χαρακτηριστικά του διγλωσσικού λόγου, θεωρούνται «στρατηγικά πλεονεκτήματα» των διγλωσσών (*atouts stratégiques des bilingues*) (βλ. Gajo, 2001: 115, 118, 124 και 134). Για τις ίδιες στρατηγικές από μια γενικότερη οπτική γωνία βλ. επίσης Τριάρχη-Herrmann, 2000: 173-178.

⁵³ Αναλυτική παρουσίαση μέρους αυτών στην ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία βλ. στο Baker, 2001: 169-197, καθώς και στο Τριάρχη-Herrmann, 2000: 135-166· μια συνοπτική παρουσίαση βλ. στο Gas, 2001.

παράγοντες (όπως το πολυδιάστατο μοντέλο, η θεωρία των ανταγωνιστικών-γνωστικών δομών, των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων) και πολλές άλλες θεωρίες,⁵⁴ περιοριστήκαμε όμως σε εκείνες οι οποίες θεωρήσαμε ότι θα είχαν όχι μόνο θεωρητικό αλλά και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον σε θέματα γραμματικής ανάλυσης (μορφολογίας και σύνταξης) και διγλωσσίας. Επιπλέον, εκεί όπου μας δόθηκε η ευκαιρία, εμπλουτίσαμε τους ανωτέρω εσωτερικούς άξονες ανάλυσης της ΚΔΓ και με την αναφορά στις εξωτερικές εκείνες μεταβλητές που επιφέρουν τη διαφορά στις ΜΓες και με τον τρόπο αυτό αποδεικνύουν την πολυπλοκότητα του φαινομένου της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Στην παρούσα μελέτη συνδέσαμε τη διγλωσσία με τη γραμματική ανάλυση μέσω του θεωρητικού τομέα της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Είναι ο μόνος τρόπος ώστε η γραμματική ανάλυση, η διδασκαλία, δηλαδή, της γραμματικής, να καταστεί όσο το δυνατόν αποδοτικότερη. Δεν είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αναλωθεί σε μια επί τούτω βεβιασμένη ενημέρωση σχετικά με τις διαφορετικού τύπου προσεγγίσεις του τρόπου κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Ακόμα και μια εφ' όλης της ύλης σχετική ενημέρωση μάλλον θα περιέπλεκε παρά θα έδινε λύση στην ήδη δύσκολη θέση στην οποία περιέρχεται ο διδάσκων όταν συναντά δίγλωσσους μαθητές στην τάξη του. Ούτε η επιλογή και η εφαρμογή μίας μόνο θεωρητικής προσέγγισης θα έλυνε τα παιδαγωγικά προβλήματα που ανακύπτουν. Αντίθετα, για μια επιτυχημένη παιδαγωγική προσέγγιση θα έπρεπε να συνδυάσει κανείς ποικίλες τεχνικές και θεωρίες που να ανταποκρίνονται στην πολύπλευρη αντιμετώπιση του ζεύγους «διγλωσσία και γραμματική».

Τα ανωτέρω δεν σημαίνουν, βέβαια, ότι αναιρείται η αδήριτη σήμερα ανάγκη για ειδική κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η επιμόρφωση όσων ήδη υπηρετούν, δεδομένου ότι δίγλωσσους μαθητές συναντά κανείς στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας πλέον, και όχι, όπως παλιότερα, σε συγκεκριμένες μόνον περιοχές (λ.χ. στη Θράκη). Ο δάσκαλος κυρίως, και πρωτίστως της δημοτικής εκπαίδευσης, πρέπει να είναι

⁵⁴ Οι Larsen-Freeman και Long ήδη από το 1994 αναφέρουν την ύπαρξη σαράντα περίπου θεωριών, μοντέλων, υποθέσεων κ.ά. (Larsen-Freeman & Long, 1994: 288). Σημειώτεον ότι, ανάλογα με τα κριτήρια ταξινόμησης των θεωριών και των μοντέλων αυτών στα σχετικά θεωρητικά εγχειρίδια, διαπιστώνονται επικαλύψεις, επιμερισμοί ή και διαφορετικές κατανομές ανά κατηγορία. Χρειάζεται λοιπόν προσοχή για να μην εκληφθεί ως διαφορετική θεωρία κάποια προσέγγιση που υπάρχει με άλλη επωνυμία ή περιλαμβάνεται σε κάποια άλλη κατηγορία, διαφορετική εκείνης όπου την ξανασυναντήσαμε.

προετοιμασμένος τόσο ψυχολογικά όσο και επιστημονικά σχετικά με την ιδιάζουσα γλωσσική, ψυχολογική και κοινωνιογλωσσική κατάσταση των μαθητών του. Αλλά τέτοιου είδους προετοιμασία σε θέματα διγλωσσίας, μειονοτήτων και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μόνον κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο πανεπιστήμιο μπορεί να λάβει, ούτως ώστε να είναι έτοιμος ανά πάσα στιγμή να αντιμετωπίσει περιπτώσεις μαθητών δίγλωσσων ή/και διαφοροποιούμενων πολιτισμικώς από την πλειοψηφία των συμμαθητών τους.⁵⁵

Βιβλιογραφία

- Aellen, C., & W. Lambert (1969). "Ethnic Identification and Personality Adjustment of Canadian Adolescents of Mixed English-French Parentage". Στο *Canadian Journal of Behavioral Science* 1: 69-86.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, μτφρ. Αρχ. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Bautista, M. L. S. (1980). *The Filipino Bilinguals Competence: A Model Based on an Analysis of Tagalog-English Code-switching*. Pacific Linguistics C-59. Canberra: Australian National University.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford. Blackwell.
- Corder, S. (1967). "The Significance of Learner's Errors". Στο *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
- Cummins, J. (1979). "Cognitive-Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question and Some Other Matters". Στο *Working Papers on Bilingualism* 19: 197-205.

⁵⁵ Για το σκοπό αυτό προτείνουμε (στο Σελλά-Μάζη & Μπατσαλιά, 2001) την εγκαίνιαση μιας νέας κατεύθυνσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα με θέμα «Διγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση», με τρεις υπο-ειδικεύσεις: πρώτον, διγλωσσική εκπαίδευση, δεδομένου ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας πρέπει να γίνει κατανοητό τόσο ως προς την ατομική όσο και ως προς την κοινωνική του διάσταση· δεύτερον, μειονοτική εκπαίδευση, δεδομένων των μειονοτικών κοινωνιογλωσσικών συνθηκών που συνήθως βιώνουν οι δίγλωσσοι πληθυσμοί· και, τρίτον, διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεδομένου ότι συνιστά τον κοινό παρανομαστή πλειοψηφουσών και μειοψηφουσών ομάδων.

- Cummins, J. (1980). "The Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". Στο *TESOL Quarterly* 14: 175-187.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. & M. Swain (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Gutenberg. Αθήνα.
- Dewaele, J. M. & D. Véronique (2001). "Gender Assignment and Gender Agreement in Advanced French Interlanguage: A Cross-sectional Study". Στο *Bilingualism: Language & Cognition* 4 / 3: 275-297.
- Diebold, A. R. (1964). "Incipient Bilingualism". Στο D. Hymes (επιμ.), *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row, 495-511.
- Eckman, F. (1985). "The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Applications". Στο B. Weatley, A. Hastings, F. Eckman, L. Bell, G. Krukar & R. Rutkowsky (επιμ.), *Current Approaches to Second Language Acquisition: Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*. Bloomington, Ind.: Indiana University Linguistics Club.
- Edwards, J. (1995). *Multilingualism*. London: Penguin Books.
- Felix, S. (1981). "The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition". Στο *Language Learning* 31/1: 87-112.
- Fishman, J. (1965). "Who speaks what language to whom and when? ". Στο *La Linguistique* 2: 67-88.
- Fishman, J. (1972). *Advances in the Sociology of Language*. The Hague : Mouton.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Gal, S. (1979). *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Gardner-Chloros, P. (1991). *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: OUP.
- Gas, S. (2001). "Innovations in Second Language Research Methods". Στο *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 221-232.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford. Blackwell.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages, an Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1989). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- Hamers, J. F. & M. H. A. Blanc (1995). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: CUP.

- Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America: a Study in Bilingual Behavior. Vol. I* (α' έκδ. 1953). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Heller, M. (1992). "The Politics of Code-switching and Language Choice". Στο C. M. Eastman (επιμ.), *Codeswitching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London & New York: Longman.
- Hudson, R. A. (1991). *Sociolinguistics*. Cambridge: CUP.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Pride, J., Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistic*: 269-293. Harmondsworth. Penguin..
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1989). *Μετασχηματιστική σύνταξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- James, C. (1989). *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- Kellerman, E. (1977). "Towards a Characterization of the Strategies of Transfer in Second Language Learning. Στο *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 58-145.
- Kellerman, E. & M. Sharwood Smith (επιμ.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1977). "Some Issues Relating to the Monitor Model". Στο H. Brown, C. Yorlo & R. Crymes (επιμ.), *On TESOL '77*. Washington, D.C.: TESOL, 144-158.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistics*. Les Editions de Minuit. Paris.
- Lambert, W. E. (1974). "Culture and Language as Factors in Learning and Education". Στο F. Aboud & R. D. Mead (επιμ.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Washington State College.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long (1994). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D., (1997). "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition". Στο *Applied Linguistics* 18: 141-165.
- Mackey, W. F. (1970). "The Description of Bilingualism". Στο J. Fishman (επιμ.), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 554-584.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilingualisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Macnamara, J. (1967). "The Bilinguals Linguistic Performance". Στο *Journal of Social Issues* 23: 58-77.
- Macnamara, J. (1969). "How can one Measure the Extent of a Persons Bilingual Proficiency". Στο L. Kelly, *Description and Measurement of Bilingualism*. Toronto : University of Toronto Press, 80-98.
- Malmberg, B. (1977). "Finns halvspråkighet?". Στο *Sydsvenska Daagbladet*, 21/11/1977.

- McLaughlin, B. (1987). *Theories on Second-language Learning*. London: Ed. Arnold.
- Montrul, S. & R. Slabakova (2003). "Competence Similarities between Native and Near-native Speakers, An Investigation of the Preterit-Imperfect Contrast in Spanish". Στο *Studies in Second Language Acquisition* 25: 351-398.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling Languages. Grammatical Structure in Code-switching*. Oxford: OUP.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language learning*. Cambridge: CUP.
- Oksaar, E. (1983). "Multilingualism and Multiculturalism from the Linguists Point of View". Στο T. Husén & S. Opper (επιμ.), *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries*. Oxford: Pergamon Press, Wenner Gren Symposium Series, τόμ. 38: 17-36.
- Pienemann, M. (1984). "Psychological Constraints on the Teachability of Languages". Στο *Studies in Second Language Acquisition* 6/2: 186-214.
- Pienemann, M. (1989). "Is Language Teachable?". Στο *Applied Linguistics* 10/1: 52-79.
- Poplack, S. (1980). "Sometimes I'll start a Sentence in English y terminé en español: Toward a Typology of Code-switching". Στο *Linguistics* 18: 581-16.
- Preston, D. (1993). *Sociolinguistics n Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Preston, D. (1996). "Variationist Perspectives on Second Language Acquisition". Στο R. Bayley & D. Preston (επιμ.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: J. Benjamins, 1-46.
- Ravem, R. (1968). "Language Acquisition in a Second Language Environment". Στο *International Review of Applied Linguistics* 6: 165-185.
- Ravem, R. (1970). "The Development of Wh-questions in First and Second Language Learners". Στο *Occasional Papers, Language Centre, University of Essex*.
- Roeper, T. (1999). "Universal bilingualism". Στο *Bilingualism: Language & Cognition* 2/3: 169-186.
- Romaine, S. ed. (1991). *Language in Australia*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Romaine, S. (1995²). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Σελλά-Μάτζη, Ε. (1994) *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής. Η ελληνική στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σελλά-Μάτζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάτζη, Ε. και Φρ. Μπατσαλιά (2001). «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Κοινωνιολογολογική προσέγγιση ενός πανεπιστημιακού προγράμματος σπουδών», *Recherches en Linguistique Grecque I, (Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας)*, 13-15 Σεπτεμβρίου 2001, Παρίσι, σσ. 99-102.
- Σελλά-Μάτζη, Ε. (2004). *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: Παπαζήσης. (β' έκδοση του Σελλά-Μάτζη 1994).

- Σκούρτου, Ε. (1997). (επιμ.) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Νήσος.
- Sankoff, G. (1980). "Language Use in Multilingual Societies: Some Alternate Approaches". Στο G. Sankoff (επιμ.), *The Social Life of Language*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 29-46.
- Selinker, L. (1969). "Language Transfer". Στο *General Linguistics* 9: 67-92.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". Στο *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Sella, E. (1986). *Le grec parlé par les turcophones du nord-est de la Grèce (Thrace Occidentale)*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Université René Descartes — Paris V.
- Sella-Mazi, E. (1999a). "Code-switching in Greek-Turkish Bilingual Community". Στο *TASG News* 49: 73-78.
- Sella-Mazi, E. (1999b). *La minorité musulmane turcophone de Grèce: Approche sociolinguistique d'une communauté bilingue*. Athènes: Trochalia.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not? The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tsitsipis, L. (1983a). Language Shift among the Albanian Speakers of Greece. *Anthropological Linguistics* 25: 288-308.
- Τσιτσιπής, Λ. (1983b). «Η εθνογραφία της γλώσσας». Στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 50: 3-19.
- Τσιτσιπής, Λ. (1995). *Εισαγωγή στην ανθρωπολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tarone, E. (1983). "On the Variability of Interlanguage Systems". Στο *Applied Linguistics* 4: 142-163.
- Tarone, E. (2000). "Still Wrestling with 'Context' in Interlanguage Theory". Στο *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 182-198.
- Tsitsipis, L. (1983). "Language Shift among the Albanian Speakers of Greece". Στο *Anthropological Linguistics* 25: 288-308.
- Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du Bilinguisme*. Paris: Nathan.
- Weinreich, U. (1968). Unilinguisme et multilinguisme. Στο *Le Langage* (sous la direct. de) Martinet, A., *Encyclopédie de la Pléiade*: 647-684. Gallimard. Paris.
- Weinreich, U. (1979). *Languages in Contact. Findings and Problems* (α' έκδ. 1953). The Hague: Mouton.
- White, L. (2003). "Fossilization in Steady State L2 Grammars: Persistent Problems with Inflectional Morphology". Στο *Bilingualism: Language & Cognition* 6/2: 129-141.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή	1
1. Η διγλωσσία και το δίγλωσσο άτομο	3
1.1. Το φαινόμενο της διγλωσσίας	3
1.2. Διγλωσσία - Πρώτη ή μητρική (Γ1) και δεύτερη γλώσσα (Γ2)	5
1.3. Συνιστώσες του φαινομένου της διγλωσσίας	6
1.3.1. Ηλικία	6
1.3.2. Γλωσσική επάρκεια	7
1.3.3. Νοητική οργάνωση	11
1.3.4. Γλωσσικό περιβάλλον	13
1.3.5. Κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον	14
1.3.6. Στάση και αντιμετώπιση	17
1.3.7. Πολιτιστική/-ές ταυτότητα/-ες	20
1.4. Ο δίγλωσσος ομιλητής	22
1.5. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διγλωσσικού λόγου	24
1.5.1. Παρεμβολές	27
1.5.2. Εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων	30
1.6. Ημιγλωσσία, διπλή ημιγλωσσία και η συμβολή της πρώτης γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης (η θεωρία των οριακών επειπέδων)	36
2. Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας - Γραμματική ανάλυση	41
2.1. Η μεταφορά της γλώσσας	43
Γλωσσική μεταφορά και ανάλυση λαθών	44
2.2. Η υπόθεση της μεσογλώσσας	49

2.2.1. Οι μεσογλώσσες ποικίλουν συστηματικά	50
2.2.2. Οι μεσογλώσσες παρουσιάζουν την ίδια διαδοχή στην κατάκτηση των επιμέρους δομικών σχημάτων, καθώς και κοινές γνωστικές ακολουθίες	52
Η θεωρία του εσωτερικού ελέγχου	53
Οι κοινές εξελικτικές ή/και αναπτυξιακές διαδικασίες	55
2.2.3. Οι μεσογλώσσες επηρεάζονται από την πρώτη/μητρική γλώσσα του διγλώσσου	56
2.2.4. Ανάλυση του λόγου και μεσογλώσσα	59
2.2.5. Κοινωνιογλωσσολογικά ζητήματα και μεσογλώσσα	60
2.3. Ο ρόλος των γλωσσικών καθολικών στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας	62
2.3.1. Τα γλωσσικά καθολικά και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας	62
2.3.2. Τα γλωσσικά καθολικά και οι αναπτυξιακές ακολουθίες	65
2.4. Συμπεράσματα	68
3. Επίλογος	75
Βιβλιογραφία	76