

## Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών

Τριάρχη - Herrmann Βασιλεία, Δρ., Καθηγήτρια Ακαδημίας Dillingen, Επιστημονική συνεργάτης του Πανεπιστημίου Μονάχου, Τμήμα Μετεκπαίδευσης Ελλήνων Εκπαιδευτικών

### 1. Εισαγωγικές σκέψεις

Η απόκτηση, η κατοχή και η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από τα μέλη μιας κοινωνίας, δηλαδή το φαινόμενο της διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας, εμφανίζεται ήδη στους πρώτους ανθρώπινους πολιτισμούς, στους λαούς των Σουμερίων, Ακκαδίων και Βαβυλωνίων γύρω στο 3.000 π.Χ. Μα και στα χρόνια του Μ. Αλεξάνδρου ή στα ρωμαϊκά χρόνια γίνεται συχνά αναφορά σε λαούς που για την αντιμετώπιση των καθημερινών βιοτικών απαιτήσεων δεν αρκούσε η κατοχή της μητρικής γλώσσας, αλλά ήταν αναγκαία η απόκτηση και χρήση μιας δεύτερης γλώσσας.

Παλαιές λοιπόν είναι οι αρχές της εμφάνισης της διγλωσσίας, ενός φαινομένου που τις περισσότερες φορές επιβάλλεται στα μέλη της εκάστοτε κοινωνίας από τις περιβαλλοντικές υπάρχουσες συνθήκες. Σίγουρα όμως η εισήγηση αυτή δε στοχεύει σε μια ιστορική ανασκόπηση αυτού του φαινομένου. Γι' αυτό και δε θα παραμείνω περισσότερο στο χώρο αυτό. Επιγραμματικά θα αναφερθώ στις σημερινές ανθρώπινες κοινωνίες, οι περισσότερες των οποίων αντιμετωπίζουν προβλήματα διγλωσσίας, όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας και στις τελευταίες 4 δεκαετίες η Σουηδία, η Γερμανία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια να γίνεται το πρόβλημα της διγλωσσίας συνειδητό. Η Ελλάδα ως χώρα-μέλος της Ενωμένης Ευρώπης αντιμετωπίζει προβλήματα διάφορων διαστάσεων και πολύμορφης υφής του φαινομένου της δι- ή πολυγλωσσίας. Η κινητικότητα που παρουσιάζεται στους διάφορους λαούς οδηγεί και τη δική μας χώρα προς την κατεύθυνση μιας πολυεθνικής κοινωνίας. Ευρωπαϊκά στατιστικά δεδομένα εμφανίζουν την Ελλάδα ως χώρα η οποία ανάλογα με τον πληθυσμό της έχει να παρουσιάσει το μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών στην Ευρώπη.

Οι παρατηρούμενες προσπάθειες αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων, που γίνονται τόσο από κρατικούς φορείς όσο και από ιδιωτικές πρωτοβουλίες, δεν είναι ακόμη πολλές στον αριθμό και υστερούν στη συστηματοποίηση των στόχων. Ενώ αρχίζουν να εμφανίζονται ενδιαφέρουσες εργασίες και μελέτες στο χώρο αντιμετώπισης των πολιτιστικών προβλημάτων (Φίλιας, 1990, Δαμανάκης, 1993, 1997, Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1994, Μάρκου 1995, Γεωργογιάννης, 1997) και να οργανώνονται αντίστοιχα συνέδρια (Θ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Π.Ε.Ε., 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο του Πανεπιστημίου Πατρών), τα δείγματα εργασιών με τη θεματική της διγλωσσίας είναι ελάχιστα (Damanakis 1980, Triarchi 1983, Αφένδρας 1984, Radisoglou 1985, Παπαπαύλου 1994, Σκούρτου 1997). Η ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει να παρουσιάσει ούτε σειρές ερευνών, ούτε πολλές θεωρητικές εργασίες που να ασχολούνται με την προβληματική της διγλωσσίας.

Πιστεύω ότι θα συμφωνήσετε μαζί μου, αν ισχυριστώ ότι είναι πια καιρός η θεματική της διγλωσσίας να αρχίσει να απασχολεί πιο συστηματικά και πιο έντονα τον ελλαδικό επιστημονικό χώρο. Πολλά τα ερωτήματα, πολυάριθμα τα προβλήματα που παρουσιάζονται, ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό τομέα, και περιμένουν συγκεκριμένες απαντήσεις και λύσεις που να στηρίζονται σε πορίσματα επιστημονικών ερευνών και μελετών.

Θα ήθελα λοιπόν σε αυτό το σημείο να χαιρετήσω το διεθνές αυτό συνέδριο και να συγχαρώ και να ευχαριστήσω όλους αυτούς που συνέβαλαν στην επιτυχή πραγματοποίησή του και ιδιαίτερα τον πρόεδρο της οργανωτικής επιτροπής καθηγητή κ. Παντελή Γεωργογιάννη.

Στη σημερινή μου εισήγηση, αφού γίνει:

- μια σύντομη οριοθέτηση του φαινομένου της διγλωσσίας και
- αναφορά στις σημαντικότερες μορφές της,

θα προχωρήσω στη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και ιδιαίτερα θα ήθελα να εστιάσω το ενδιαφέρον μας σε εκείνη τη μορφή της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης που περιγράφει την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, αφού έχει ήδη αρχίσει, προχωρήσει ή σχεδόν ολοκληρωθεί η απόκτηση της

μητρικής γλώσσας.

## 2. Οριοθέτηση της διγλωσσίας

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται μια πολύπλευρη οριοθέτηση και αντιμετώπιση της Διγλωσσίας. Στις προσπάθειες συστηματοποίησης των διάφορων ορισμών παρουσιάζονται δύο κυρίως κατευθύνσεις:

1. οι ορισμοί, στους οποίους τονίζεται περισσότερο η γλωσσική σημασία του φαινομένου κι αναφέρονται στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και
2. οι ορισμοί, στους οποίους τονίζεται η λειτουργικότητα της διγλωσσίας. Εδώ λαμβάνονται κυρίως υπόψη οι ψυχο- ή κοινωνικο-γλωσσικές απόψεις του φαινομένου αυτού.

Οι ορισμοί της πρώτης ομάδας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο ερώτημα: “πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες;”

Σε αυτή την ομάδα παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα διαφοροποίησης, ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης της κάθε γλώσσας. Μερικοί συγγραφείς δέχονται ένα άτομο ως δίγλωσσο, έστω κι αν μπορεί να προφέρει μόνο μερικές λέξεις στη δεύτερη γλώσσα (MacNamara, 1969 στο: Fthenakis, 1985). Αν δεχτούμε τη θέση αυτή, τότε σχεδόν οι περισσότεροι άνθρωποι είναι δίγλωσσοι. Αντίθετα, άλλοι συγγραφείς έχουν πιο υψηλές απαιτήσεις από ένα δίγλωσσο άτομο, όπως το να υπάρχει τέλεια γλωσσική κατοχή και στις δύο γλώσσες (Bloomfield, 1935 στο: Fthenakis 1985). Σύμφωνα με τη θέση αυτή ο αριθμός των ατόμων, που θα μπορούσαν να ονομαστούν δίγλωσσοι, είναι πολύ περιορισμένος. Μεταξύ των δύο αυτών ακραίων θέσεων θα μπορούσε να οριστεί η διγλωσσία. Έναν τέτοιο ορισμό δίνει ο Haugen 1953 (στο: Triarchi, 1983): δίγλωσσο είναι ένα άτομο μόνο όταν μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στη δεύτερη γλώσσα.

Από τη δεύτερη ομάδα διάλεξα τον ορισμό του Oksaar, 1984, ο οποίος ορίζει τη Διγλωσσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα το γλωσσικό κώδικα χωρίς προβλήματα.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι δίγλωσσο είναι εκείνο το άτομο που έχει την ικανότητα να μπορεί να εκφράζεται χωρίς δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα, μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να τονίσω ότι το δίγλωσσο άτομο δεν είναι, ούτε θα πρέπει να θεωρείται και να αντιμετωπίζεται ως το σύνολο ή το άθροισμα δύο μονόγλωσσων ατόμων. Γι' αυτό και δεν έχει κανένα νόημα να γίνεται συνεχώς σύγκριση των γλωσσικών ικανοτήτων του δίγλωσσου ατόμου, με τις γλωσσικές ικανότητες του μονόγλωσσου ατόμου. Αυτή η θέση άρχισε να επικρατεί τα τελευταία χρόνια και να κερδίζει περισσότερους υποστηρικτές, ιδιαίτερα στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χώρο (Kracht, 1996).

## 3. Η τυπολογία της Διγλωσσίας

Πολλές και ποικίλες είναι οι δυνατότητες απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Πολλές και ποικίλες είναι οι διάφορες μορφές της διγλωσσίας. Γι' αυτό και το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται ως πολυδιάστατο και πολύμορφο.

Η συστηματοποίηση των μορφών της διγλωσσίας γίνεται συνήθως με τη βοήθεια τριών κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά είναι:

1. κριτήρια εκμάθησης/απόκτησης, δηλαδή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αποκτήθηκε η διγλωσσία, π.χ. η ηλικία κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η εκμάθηση της L2 ή η μέθοδος απόκτησης της L2.
2. γλωσσολογικά κριτήρια, δηλαδή ο τρόπος σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών και ο βαθμός κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος και
3. ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια, δηλαδή ποιες επιπτώσεις επιφέρει η διγλωσσία στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνιολογική ανάπτυξη του ατόμου.

3.1. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με τις συνθήκες απόκτησης/εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Με βάση την ηλικία στην οποία αποκτήθηκε η δεύτερη γλώσσα ο McLaughlin (1978) θέτει ένα διαχωρισμό ανάμεσα: στην ταυτόχρονη (simultane) και τη διαδοχική (suksessive) διγλωσσία.

Η ταυτόχρονη διγλωσσία αναπτύσσεται όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα, αμέσως μετά τη γέννησή του. Κι αυτό μπορεί να συμβεί είτε γιατί μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και τα δύο γλωσσικά συστήματα είτε γιατί τα δύο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στην οικογένεια και στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Όταν όμως η L2 μαθαίνεται σε μια ηλικία, κατά την οποία η L1 έχει ήδη σταθεροποιηθεί, σύμφωνα με τον McLaughlin περίπου μετά το τρίτο έτος της ηλικίας, τότε μιλάμε για διαδοχική διγλωσσία.

Η διαφοροποίηση σύμφωνα με τον τρόπο απόκτησης της διγλωσσίας γίνεται ανάμεσα σε φυσική (natürliche) και πολιτισμική (kulturelle) ή τεχνητή (kunstliche) ή κατευθυνόμενη (gelenkte) διγλωσσία. Ο όρος φυσική διγλωσσία αναφέρεται στην απόκτηση της L2 μόνο μέσω της καθημερινής επικοινωνίας με “native-Speakers” (δηλαδή άτομα τα οποία έχουν την L2 ως μητρική) χωρίς να έχει επιτευχθεί παράλληλα φροντιστηριακό μάθημα στην L2. Αντίθετα, ο όρος κατευθυνόμενη ή τεχνητή διγλωσσία αναφέρεται στην απόκτηση μιας L2 μέσω συστηματικής διδασκαλίας, π.χ. υπό τη μορφή ενός φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος.

### 3.2. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια

Πολύ γνωστή, σχεδόν κλασική, είναι στο χώρο αυτό η διαφοροποίηση που έχει γίνει από τον Weinreich 1997, με βασικό κριτήριο το σύνδεσμο, που υπάρχει ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και στις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες, δηλαδή στη δημιουργία του εσωτερικού λεξιλογίου.

Τρεις είναι οι τύποι που προτείνονται:

- συντονισμένη διγλωσσία
- συνθετική διγλωσσία και
- υποταγμένη διγλωσσία.

Στη συντονισμένη διγλωσσία τα σύμβολα και η αντίστοιχη εννοιολογική σημασία τους απομνημονεύονται ξέχωρα και στις δύο γλώσσες, δηλαδή η λέξη καρέκλα και η λέξη Stuhl είναι συνδεδεμένες η κάθε μία με μια ξέχωρη σημασιολογική έννοια. Σε αυτή την περίπτωση το δίγλωσσο άτομο έχει αποκτήσει τις δύο γλώσσες σε δύο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και γι’ αυτό έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικά και ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα.

Στη συνθετική διγλωσσία τα γλωσσικά σύμβολα, δηλαδή οι λέξεις και στις δύο γλώσσες συγκρατούνται ξεχωριστά, όχι όμως η σημασία τους, δηλαδή υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια, που συνδέεται με δύο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα. Το δίγλωσσο αυτό άτομο έχει αναπτύξει ένα εσωτερικό γλωσσικό, σημασιολογικό σύστημα, το οποίο έχει συνδέσει με συγκεκριμένα, διαφορετικά για την κάθε γλώσσα, γλωσσικά σύμβολα. Ανάλογα με το τι χρειάζεται στην κάθε περίπτωση γλωσσικής επικοινωνίας, δηλαδή σε ποια γλώσσα λαμβάνει μέρος η επικοινωνία, μπορεί το άτομο να χρησιμοποιεί τον αντίστοιχο συμβολικό κώδικα. Αυτός ο τύπος διγλωσσίας δημιουργείται όταν στο άμεσο περιβάλλον του δίγλωσσου ατόμου χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο γλώσσες από το ίδιο άτομο στην ίδια κατάσταση.

Στην υποταγμένη διγλωσσία, που είναι συνήθως αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια ενός φροντιστηριακού μαθήματος, υποτάσσονται οι δομές της L2 στις δομές της L1, δηλαδή η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται μέσω της μητρικής γλώσσας. Σε αυτή τη μορφή της διγλωσσίας, σύμφωνα με τον Beatens Beardsmore (1982), μπορεί να παρουσιάζονται συχνά στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία της πρώτης γλώσσας που οφείλονται στην επίδραση (Interferenz) που έχει η δομή της L1 στη δομή της L2. Μέχρι τώρα όμως δεν έχει διαπιστωθεί εμπειρικά αυτή η διαφοροποίηση.

### 3.3. Μορφές διγλωσσίας σύμφωνα με κοινωνικο-ψυχολογικά κριτήρια

Ο Lambert (1975) διαφοροποιεί με κριτήριο την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς του δίγλωσσου ατόμου ανάμεσα σε προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία.

Κατά την προσθετική διγλωσσία διαπιστώνεται μια θετική επιρροή της διγλωσσίας σε όλη την ανάπτυξη και την προσωπικό-τητα του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της διγλωσσίας αναπτύσσει το άτομο επιπλέον ένα σύνολο από γνωστικές και συναισθηματικές-κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες. Οι ικανότητες δε αυτές επηρεάζουν άμεσα και θετικά την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας. Τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο, σε μια

προσωπικότητα.

Η προσθετική διγλωσσία επιτυγχάνεται μόνο, όταν το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον του ατόμου έχει θετική στάση απέναντι στην απόκτηση και των δύο γλωσσών και η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας θεωρείται ως πλεονέκτημα. Προσθετική διγλωσσία συναντούμε συνήθως σε παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης και πολύ συχνά σε παιδιά που ο καθένας από τους γονείς τους μιλά μια διαφορετική γλώσσα. Ως παράδειγμα προσθετικής διγλωσσίας αναφέρεται στη βιβλιογραφία η διγλωσσία της αγγλικής καταγωγής μαθητών ενός γαλλικού σχολείου στον Καναδά στην έρευνα του Lambert.

Αφαιρετική (subtractive) διγλωσσία συναντούμε σε εκείνα τα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβάλλεται από το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον τους, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η συνεχής χρήση μόνο της L2. Η μητρική γλώσσα παραμελείται με συνέπεια την επιβράδυνση της ανάπτυξής της, ταυτόχρονα όμως δεν είναι δυνατή μια ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή διγλωσσίας παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα, όσο και ο πολιτισμός δεν αξιολογούνται θετικά από την πλειοψηφία του περιβάλλοντος.

### 3.4. Διπλή Ημιγλωσσία (Semilingualismus)

Πολλές φορές, σε ακραίες περιπτώσεις της αφαιρετικής διγλωσσίας παρουσιάζεται το φαινόμενο της “διπλής ημιγλωσσίας”. Το δίγλωσσο παιδί αδυνατεί γλωσσικά να ανταπεξέλθει στις διάφορες απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά τη γλωσσική επικοινωνία του με το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει τις περισσότερες φορές ότι δεν έχει αποκτήσει τις αντίστοιχες γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες ούτε στο ένα γλωσσικό σύστημα ούτε στο άλλο. Παρατηρείται λοιπόν μια υπανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού, η οποία δεν οφείλεται σε οργανικά αίτια αλλά κυρίως σε περιβαλλοντολογικά.

Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας δεν είναι καινούριο. Διαπιστώθηκε ήδη από την αρχή αυτού του αιώνα στη βόρεια Αμερική, στα παιδιά των Ινδιάνων, ο δε όρος “Semilingualismus” εμφανίζεται για πρώτη φορά στη νεότερη βιβλιογραφία στην εργασία του Hanssegard (1968) “diple halvsprakigket” (στο: Fthenakis, 1985). Με αυτό τον όρο περιγράφει ο ίδιος την ελλιπή γλωσσική ικανότητα των ατόμων, που στην παιδική τους ηλικία ήρθαν σε επαφή με δύο γλώσσες ταυτόχρονα, χωρίς να τους έχει δοθεί από το περιβάλλον ούτε εξισορροπημένη γλωσσική βοήθεια, ούτε τα ανάλογα κίνητρα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Ως συνέπεια, παρουσιάστηκαν συναισθηματικά, γνωστικά, γλωσσικά και σχολικά προβλήματα στην ανάπτυξη αυτών των παιδιών.

Η διπλή ημιγλωσσία αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος θεωρητικών μελετών και ερευνών πολλών επιστημόνων, τόσο γλωσσολόγων, όσο και κοινωνιολόγων, ιδιαίτερα στα σκανδιναβικά κράτη (Toukoma & Skoutnabb-Kangas 1977), στις Η.Π.Α., στον Καναδά (Cummins, 1979) και κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες και στη Γερμανία (Wendlandt, 1992, Kracht, Welling, 1995).

Στα αποτελέσματα των διάφορων ερευνών διαπιστώνεται μια περίεργη αντιφατικότητα, δηλαδή υπάρχουν εμπειρικές μελέτες που επιβεβαιώνουν με τα αποτελέσματά τους την ύπαρξη της διπλής ημιγλωσσίας, ενώ άλλες την απορρίπτουν. Δε λείπουν φυσικά και οι σχετικές θεωρητικές εργασίες, οι οποίες υποστηρίζουν ή αμφισβητούν την ύπαρξη της διπλής ημιγλωσσίας και συζητούν την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου αυτού.

Την αντιφατικότητα των εμπειρικών αποτελεσμάτων προσπάθησε σε μια θεωρητική ερμηνευτική προσέγγιση να εξηγήσει ο Cummins (1979), στηριζόμενος στη διάκριση της γλωσσικής ικανότητας σε:

- γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας (“inter-personelle Kommunikations-fahigkeit”). Εδώ υπάγονται βασικοί γλωσσικοί παράμετροι, όπως το απλό λεξιλόγιο, η προφορά, η ροή της ομιλίας και

- γνωστική-ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (“kognitiv-akademische Sprachfahigkeit”). Εδώ ανήκουν ευρύτεροι γλωσσικοί παράμετροι, όπως το πολυσύνθετο ενεργητικό και παθητικό λεξιλόγιο, η χρήση πολύπλοκων συντακτικών και μορφολογικών γνώσεων, η ορθογραφική ικανότητα, η ικανότητα κατανόησης κειμένου κ.λπ.

Μπορεί ένα άτομο να έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό, ίσως άριστο βαθμό, τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά να παρουσιάζει τρομερές ελλείψεις στην ανάπτυξη της

γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας. Δε διαπιστώνεται άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών γλωσσικών ικανοτήτων. Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι μερικές έρευνες που εξέτασαν μόνο τη γλωσσική ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, δε διαπίστωσαν την ύπαρξη του Semilingualism, ενώ άλλες έρευνες που εξέτασαν τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα διαπίστωσαν μεγάλο αριθμό παιδιών με χαμηλές γλωσσικές επιδόσεις και προστάθηκαν με τα αποτελέσματά τους να στηρίξουν την ύπαρξη του φαινομένου αυτού.

Συνήθως η διπλή ημιγλωσσία γίνεται αισθητή στο σχολείο, όταν το παιδί καλείται να κατανοήσει ή να χρησιμοποιήσει αφηρημένες έννοιες. Δυσκολίες παρουσιάζονται κυρίως κατά τη συμμετοχή του στο μάθημα κι αυτό γιατί η γλωσσική ικανότητα αυτού του παιδιού δεν αναπτύσσεται σύμφωνα με την ηλικία. Είναι γνωστό ότι κατά τη σχολική ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού προχωρεί στα στάδια της τελειοποίησης και ολοκλήρωσης του φωνολογικού, σημασιολογικού και γραμματικού γλωσσικού επιπέδου. Αυτό γίνεται κυρίως με τη βοήθεια των ερεθισμάτων που δέχεται κατά τη φοίτησή του στο σχολείο και στηρίζεται βέβαια στις ήδη αναπτυγμένες ή στις αναπτυσσόμενες σε αυτό το διάστημα γνωστικές ικανότητές του. Το κάθε παιδί αναπτύσσει ένα λεξιλόγιο εμπλουτισμένο με αφηρημένες έννοιες και σημασίες, στο οποίο στηρίζει τις πολύπλοκες μορφολογικές και συντακτικές γλωσσικές δομές που αποκτά σε αυτό το χρονικό διάστημα μέσω των ερεθισμάτων που του προσφέρονται κυρίως κατά τη σχολική του φοίτηση. Η μετάδοση, επεξεργασία και αφομοίωση της διδακτέας ύλης στηρίζεται κυρίως στις γλωσσικές ικανότητες του κάθε μαθητή, οι οποίες και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας αυτές οι γλωσσικές ικανότητες του μαθητή ενισχύονται και αναπτύσσονται. Όταν όμως ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιεί το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις ανάλογες γλωσσικές ικανότητες που έχει αναπτύξει ο μαθητής, τότε αδυνατεί ο ίδιος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι τα αντίστοιχα ερεθίσματα που δίνονται από το σχολείο δεν μπορεί να τα επεξεργαστεί και με αυτό τον τρόπο να αναπτύξει ανάλογα τις γλωσσικές του ικανότητες. Συγχρόνως από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι κ.λπ.) δε δίνεται η κατάλληλη φροντίδα που θα μπορέσει να ενισχύσει και να στηρίξει την ανάπτυξη των απαιτούμενων γλωσσικών ικανοτήτων. Κάτω από αυτές τις περιβαλλοντολογικές συνθήκες διατρέχει ο κάθε μαθητής τον κίνδυνο να μην μπορέσει να προχωρήσει στο γλωσσικό στάδιο της τελειοποίησης της γλωσσικής του ικανότητας, με συνέπεια να παρουσιάσει δυσκολίες τόσο στη σχολική του επίδοση, όσο και στην ανάπτυξη της όλης προσωπικότητάς του και αργότερα βέβαια στην επαγγελματική του αποκατάσταση.

#### 4. Η απόκτηση/εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας

##### 4.1. Εισαγωγικά

Ένα άτομο μπορεί να αποκτήσει μια δεύτερη γλώσσα σε διάφορες ηλικίες και με διαφορετικούς τρόπους. Ο χρόνος λοιπόν και ο τρόπος απόκτησης μια δεύτερης ή τρίτης γλώσσας ποικίλλει και επηρεάζει άμεσα την όλη διαδικασία εκμάθησης και πολλές φορές επηρεάζει και το βαθμό απόκτησης της αντίστοιχης γλωσσικής ικανότητας. Δύο είναι οι πιο συχνά εμφανιζόμενες μορφές δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης:

1. η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και
2. η διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Στην πρώτη περίπτωση μεγαλώνει το παιδί ήδη από τη γέννησή του με δύο γλώσσες και αυτό γιατί οι γονείς του κατάγονται από δύο διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες ή γιατί και οι δύο γονείς μιλούν μια άλλη γλώσσα από αυτή του εξωτερικού κοινωνικού περιβάλλοντος (παιδιά των μειονοτήτων).

Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται όλες εκείνες οι περιπτώσεις που το παιδί αρχίζει να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, αφού έχει ήδη αποκτήσει εν μέρει ή εξ ολοκλήρου τη γλωσσική ικανότητα στη μητρική του γλώσσα.

Ένα άτομο μπορεί να μάθει τη L2 όταν έρθει σε άμεση επαφή με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μιλιέται αυτή η γλώσσα, φυσική απόκτηση της δεύτερης γλώσσας (Felix, 1982, σ. 9). Ή μπορεί να αποκτήσει τη δεύτερη γλώσσα μέσω παρακολούθησης συγκεκριμένης διδασκαλίας και χρήσης αντίστοιχων οπτικοακουστικών μέσων, κατευθυνόμενη απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Αυτές τις δύο περιπτώσεις διαχωρίζει ο Krashen (1981) με τους ακόλουθους όρους:

- second language acquisition - απόκτηση δεύτερης γλώσσας και
- second language learning - εκμάθηση δεύτερης γλώσσας.

#### 4.2. Έρευνες και μελέτες, πορίσματα και υποθέσεις

Τα πρώτα δείγματα επιστημονικού ενδιαφέροντος για την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας παρουσιάστηκαν τα τελευταία χρόνια της δεκαετίας του '60. Ξεπήδησαν από το χώρο της Ψυχολογίας, της έρευνας της απόκτησης της μητρικής γλώσσας και ιδιαίτερα από το χώρο της συγκριτικής γλωσσολογίας.

Μια σειρά από ερωτήματα, όπως:

- ποιος είναι ο ρόλος και η επίδραση της μητρικής γλώσσας κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας;
- απαιτούνται ειδικές έμφυτες γνωστικές ικανότητες για την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και, αν ναι, διαφέρουν αυτές οι γνωστικές ικανότητες που είναι υπεύθυνες για την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας;
- ποιες είναι οι αναπτυξιακές φάσεις και οι γλωσσικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν αυτή τη γλωσσική ανάπτυξη;
- χρησιμοποιούνται ειδικές στρατηγικές εκμάθησης κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας;
- ποιοι παράγοντες επηρεάζουν και πώς την πορεία και το επίπεδο ανάπτυξης μιας δεύτερης γλώσσας;

απασχόλησαν και απασχολούν πολυάριθμες έρευνες και μελέτες που έγιναν και γίνονται σε πολλές χώρες. Διάφορες θεωρίες και υποθέσεις διατυπώθηκαν. Δυστυχώς δεν υπάρχουν ακόμη τόσο στον ερευνητικό όσο και στο θεωρητικό τομέα πορίσματα τα οποία να έχουν μια γενική ισχύ. Και παρά το γεγονός ότι υπάρχει στη βιβλιογραφία πραγματικά μια πληθώρα από ερευνητικά αποτελέσματα και θεωρίες, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο επιστημονικός αυτός τομέας βρίσκεται ακόμη σε ένα αρχικό στάδιο, μια και πολλά είναι τα ερωτήματα που δεν έχουν απαντηθεί και άλλα τόσα που ακόμη δεν απασχόλησαν την έρευνα.

Σήμερα θα δούμε μαζί:

- μερικές από τις σημαντικότερες υποθέσεις και θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη διαδοχική απόκτηση της δεύτερης γλώσσας,
- τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που έχουν επισημανθεί κατά τη διαδοχική απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, και
- τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας.

#### 4.3. Υποθέσεις - Θεωρίες

Η θεματική της διαδοχικής απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας αποτέλεσε κέντρο ενδιαφέροντος πολλών επιστημόνων οι οποίοι βάσει διάφορων ερευνητικών αποτελεσμάτων και συστηματικών παρατηρήσεων διατύπωσαν κατά καιρούς διάφορες υποθέσεις και θεωρίες που είχαν άλλοτε περιγραφικό και άλλοτε επεξηγηματικό χαρακτήρα (βλ. Triarchi-Herrmann, 1998).

Σχήμα 1: Υποθέσεις και θεωρίες για την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

#### ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ/ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Ή ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Η υπόθεση της επίδρασης (Die Interferenzhypothese, Lado, 1957)
- Η υπόθεση της ταύτισης (Die Identitätshypothese, Dulay & Burt, 1973).
- Οι θεωρίες των μαθησιακών συστημάτων.
- Η θεωρία της οθόνης (Die Monitor-Theorie, Krashen, 1981).
- Η θεωρία των ανταγωνιστικών-γνωστικών συστημάτων μάθησης (Konkurrierende kognitive Lernsysteme, Felix, 1982).
- Η υπόθεση των περιβαλλοντικών γλωσσικών ερεθισμάτων (Die Inputhypothese, Hatch, 1978).

- Η θεωρία των γλωσσικών υπομορφών "Pidgin" (Die Pidginisierungstheorie, Klein, 1992).
- Η θεωρία της πολιτισμικής προσαρμογής (Die Akkulturationshypothese, Schumann, 1976).

Όλες αυτές οι θεωρίες (βλ. σχήμα 1) ασχολήθηκαν μεμονωμένα με διαφορετικούς τομείς της συνολικής πορείας της απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας και γι' αυτό δεν μπορούν να καλύψουν μόνες τους όλο το φάσμα αυτής της γλωσσικής ανάπτυξης. Σίγουρα όμως με τα πορίσματά τους συμβάλλουν στη διερεύνηση και καλύτερη κατανόηση της συνολικής εικόνας των γλωσσικών διαδικασιών και στην καλύτερη των μεθόδων διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Θα ήθελα μόνο επιγραμματικά να αναφερθώ στις τέσσερις πρώτες απ' αυτές.

Η υπόθεση της επίδρασης διατυπώθηκε στο χώρο της συγκριτικής γλωσσολογίας και στηρίζεται κυρίως σε έρευνες που έκανε ο Lado (βλ. Triarchi-Herrmann 1998). Βασική θέση είναι: η διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κυλά τελείως διαφορετικά από ό,τι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας. Κι αυτό γιατί στις γλωσσικές διαδικασίες της διαδοχικής απόκτησης επιδρούν αποφασιστικά οι δομές της L1 οι οποίες καθορίζουν τη σειρά και το βαθμό απόκτησης των γλωσσικών δομών της L2. Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα, το άτομο αποκτά πιο γρήγορα εκείνες τις γλωσσικές δομές της L2 που μοιάζουν με αυτές της L1 (θετική μεταφορά, positiver Transfer), ενώ αυτές που είναι χαρακτηριστικές μόνο για τη L2 και δεν εμφανίζονται στη L1, μαθαίνονται αργότερα (αρνητική μεταφορά, negativer Transfer). Δε δίνει όμως αυτή η θεωρία εξήγηση, γιατί κατά τη διάρκεια της γλωσσικής απόκτησης παρουσιάζονται και γλωσσικές δομές που δεν ανήκουν ούτε στη L1 ούτε στη L2.

Σε αυτή τη διαπίστωση στηρίζεται η υπόθεση της ταύτισης. Σύμφωνα με τις θέσεις αυτής της υπόθεσης το άτομο που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιεί από την πρώτη γλώσσα κυρίως τις γλωσσικές διαδικασίες και τις στρατηγικές μάθησης που απόκτησε κατά την πρώτη γλωσσική ανάπτυξη. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις έμφυτες γλωσσογνωστικές ικανότητες του ατόμου και δε λαμβάνουν υπόψη καθόλου τους πολυάριθμους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη γλωσσική ανάπτυξη.

Την ύπαρξη ενός έμφυτου δυναμικού που έχει το κάθε άτομο και το οποίο παίζει καθοριστικό και κατευθυντήριο ρόλο κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας υποστηρίζει ο Krashen με την πολύ γνωστή στην Αμερική θεωρία της οθόνης. Η θεωρία αυτή βασίζεται κυρίως στην εξής υπόθεση: Η όλη μάθηση της L2 πραγματοποιείται μέσω ενός κέντρου ελέγχου, μιας οθόνης, μέσω της οποίας κατευθύνεται με ένα καθορισμένο τρόπο η απόκτηση των νέων γνώσεων. Μπορεί και επιδρά άμεσα, αν χρειαστεί, κάνει διάφορες αλλαγές κατά τη γλωσσική επεξεργασία των εκάστοτε νέων γνώσεων. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας δεν παραθέτουν συγκεκριμένες υποθέσεις και συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με την ακριβή διαδικασία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας, δηλαδή πώς ακριβώς αποκτά το άτομο τη δεύτερη γλώσσα, από ποια στάδια διέρχεται, αλλά δίνει απαντήσεις στην ερώτηση ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη διαδικασία της γλωσσικής απόκτησης (Klein 1992).

Ο Γερμανός γλωσσολόγος Felix υποστηρίζει επίσης την ύπαρξη έμφυτων, ειδικών γλωσσογνωστικών ικανοτήτων, ένα σύστημα μάθησης μέσω του οποίου μαθαίνει το κάθε παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του τη μητρική του γλώσσα. Αργότερα σχηματίζεται με τη βοήθεια των διάφορων αναπτυξιακών διαδικασιών και των διαδικασιών ωρίμανσης και ένα δεύτερο σύστημα μάθησης το οποίο επηρεάζεται κι από τη μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Όταν ένας ενήλικας μαθαίνει μια δεύτερη ή μια ξένη γλώσσα, χρησιμοποιεί κυρίως το δεύτερο σύστημα μάθησης. Επειδή όμως κατέχει συγχρόνως και το πρώτο έστω και παθητικά παρουσιάζονται μερικές φορές προβληματικές γλωσσολογικές καταστάσεις, που οφείλονται στο γεγονός ότι κατά την αποκωδικοποίηση ενεργοποιούνται και τα δύο συστήματα συγχρόνως. Αυτή η θεωρία είναι γνωστή ως θεωρία των ανταγωνιστικών-γνωστικών συστημάτων μάθησης και διατυπώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80.

Οι κεντρικές θέσεις και των δύο θεωριών δεν μπορούν να αμφισβητηθούν τόσο εύκολα. Το γεγονός ότι η απόκτηση μιας γλώσσας δε λαμβάνει χώρα πάντα με τη βοήθεια του ίδιου μαθησιακού γνωστικού συστήματος μπορεί να επιβεβαιωθεί μέσω πολλών παρατηρήσεων. Αλλιώς μαθαίνει το μικρό παιδί τη μητρική του γλώσσα ή τις μητρικές του γλώσσες και με διαφορετικό τρόπο μαθαίνει ο έφηβος ή ο ενήλικας μια δεύτερη ή τρίτη γλώσσα. Αυτό όμως που δεν μπόρεσαν να δώσουν αυτές οι θεωρίες είναι πιο πολλές λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του δεύτερου συστήματος

γλωσσικής μάθησης, καθώς επίσης και συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις διάφορες αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας με το πρώτο, “το έμφυτο”, σύστημα μάθησης.

Σίγουρα μόνο μέσω αυτών των θεωριών δεν είναι δυνατό να δοθούν τελικές απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα που προαναφέρθηκαν. Διαπιστώθηκε όμως ότι για να δημιουργηθεί μια καθολική εικόνα, η οποία θα μπορεί να δίνει τόσο το γενικό πλαίσιο δράσης των γλωσσικών διαδικασιών όσο και πολλές λεπτομερείς περιγραφές των διαφόρων αναπτυξιακών φάσεων, θα πρέπει να παρθούν στοιχεία από τα πορίσματα της κάθε θεωρίας και συγχρόνως θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν ή καθορίζουν τη διαδοχική απόκτηση μιας L2.

#### 4.4. Γενικά χαρακτηριστικά της διαδοχικής απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας

Με βάση εκκίνησης τις παραπάνω σκέψεις θα ήθελα σε αυτό το σημείο να αναφερθώ σε 4 κοινά βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εμφανίζονται σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα στις γλωσσικές διαδικασίες κατά τη διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αυτά είναι (βλ. σχήμα 2):

1. η ύπαρξη μιας γλώσσας εκμάθησης
2. η ακολουθία αναπτυξιακών φάσεων
3. οι στρατηγικές εκμάθησης και
4. η άμεση εξάρτηση από τη μητρική γλώσσα

Σχήμα 2: Κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαδοχικής απόκτησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας.



##### 4.4.1. Η “γλώσσα εκμάθησης”

Κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας παρατηρείται ότι τα άτομα μιλούν μια γλώσσα που δεν παρουσιάζει την τελική μορφή και τη δομή της γλώσσας που στοχεύουν να μάθουν. Ο Selinker 1972 (στο: Seliger 1987) έδωσε για πρώτη φορά την ιδέα της έννοιας της “γλώσσας εκμάθησης” κι ο ίδιος την ονόμασε Interlanguage (στη γερμανική ορολογία επικράτησε ο όρος “Lernersprache”).

Ο χαρακτήρας αυτής της γλώσσας παρουσιάζει μια **διπλή υπόσταση**:

Από τη μια διαπιστώνεται μια συστηματικότητα στη γλώσσα αυτή, μια συστηματικότητα που έχει κάθε ανθρώπινη γλώσσα, κάθε γλωσσικό σύστημα που διέπεται από κανόνες και έχει τη δική του εσωτερική δομή. Αυτό διαπιστώνεται π.χ. στα “λάθη” που παράγει το άτομο στο διάστημα που μαθαίνει τη γλώσσα, τα οποία δεν είναι τυχαία, αλλά διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες και από διάφορες εξαρτήσεις και επιδράσεις.

Από την άλλη παρατηρείται μια μεταβατικότητα, μια προσωρινότητα στο χαρακτήρα αυτής της γλώσσας, αφού οι δομές της, φωνολογικές, μορφολογικές και γραμματικές, συνεχώς μεταβάλλονται με ένα καθορισμένο στόχο: να φτάσουν το τελικό επίπεδο της συγκεκριμένης γλώσσας που



μαθαίνεται. Η γλώσσα εκμάθησης δεν αποτελεί κάτι το αυτοτελές, δεν ομιλείται από μια γλωσσική κοινότητα, παρουσιάζει μια αστάθεια και συνεχείς μεταβολές τόσο στην ενεργητική γλωσσική συμπεριφορά, όσο και στο παθητικό γλωσσικό σύστημα. Βρίσκεται δε σε μια συνεχή και ιδιαίτερη σχέση με τη γλώσσα της οποίας η μάθηση επιδιώκεται και με την οποία με την πάροδο του χρόνου όλο και περισσότερες ομοιότητες παρουσιάζει. Και φυσικά δεν είναι ποτέ βέβαιο ότι θα υπάρξει στο τέλος απόλυτη ταύτιση των δύο γλωσσικών επιπέδων, μια και αυτό εξαρτάται από ένα πολυσύνθετο σύμπλεγμα παραγόντων, όπως θα δούμε πιο κάτω. Δυο διαφορετικές ιδιότητες χαρακτηρίζουν λοιπόν τη γλώσσα εκμάθησης οι οποίες από τη φύση τους είναι αντίθετες, με συνέπεια να βρίσκονται συνεχώς σε ένταση και αναγκαστικά να αλληλοσυγκρούονται.

#### 4.4.2. Η ακολουθία ανάπτυξης

Στη γλώσσα εκμάθησης έχει διαπιστωθεί ότι οι δομές της L2 αναπτύσσονται με μια συγκεκριμένη ακολουθία μέσω ενεργητικών γλωσσικών διαδικασιών κι αυτό συμβαίνει ανεξάρτητα από το ποια είναι η εκάστοτε μητρική γλώσσα. Αυτή η ακολουθία ανάπτυξης μπορεί να καταταχθεί σε ξεχωριστά συνεχόμενα αναπτυξιακά στάδια. Καθένα από τα στάδια αυτά χαρακτηρίζεται από συνεχόμενες αναπτυξιακές γλωσσικές δομές εκμάθησης κι ακόμα από συγκεκριμένα “λάθη” που γίνονται λόγω της γλωσσικής ανάπτυξης. Η αρχή του κάθε σταδίου καθορίζεται με την εμφάνιση μιας συγκεκριμένης νέας γλωσσικής δομής. Τα όρια της μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι πάντα ξεκάθαρα. Ο Wode 1988 τονίζει ότι το χρονικό διάστημα εμφάνισης αυτών των σταδίων δεν πρέπει να θεωρείται απόλυτο. Ποιο χρονικό διάστημα, δηλαδή πόσες ώρες, μέρες, εβδομάδες ή μήνες θα παραμείνει το άτομο σε ένα στάδιο ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Ο Ellis 1986 προσθέτει ότι παρατηρούνται ατομικές διαφορές και στη σειρά εμφάνισης των αναπτυξιακών σταδίων, δηλαδή υπάρχουν άτομα που μπορεί να παραλείψουν ένα συγκεκριμένο στάδιο και να προχωρήσουν στο επόμενο. Ο ίδιος προσπαθεί μέσω μιας παρομοίωσης να εξηγήσει το φαινόμενο αυτό: Τυχαίνει μερικές φορές να οδηγούν πολλά άτομα το αυτοκίνητό τους στον ίδιο δρόμο, αλλά αυτό δε συνεπάγεται ότι αναγκαστικά θα πρέπει να οδηγούν όλα αυτά τα άτομα με τον ίδιο τρόπο σε όλη τη διαδρομή του ταξιδιού.

#### 4.4.3. Στρατηγικές εκμάθησης

Ένας σημαντικός τομέας έρευνας και μελέτης είναι η διαπίστωση και η περιγραφή εκείνων των ικανοτήτων/δεξιοτήτων του ατόμου μέσω των οποίων κατορθώνει να μάθει τη δεύτερη γλώσσα. Κι αυτό βέβαια δεν μπορεί να διαπιστωθεί παρά μόνο έμμεσα, δηλαδή μέσω των γλωσσικών εκφράσεων που το άτομο παράγει. Αυτές οι εκφράσεις είναι το αποτέλεσμα διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα κατά την επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων. Οι γλωσσικές διαδικασίες αυτές θα πρέπει να θεωρηθούν ότι δρουν συστηματικά και σκόπιμα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου πολύπλοκου συμπλέγματος γνωστικών διαδικασιών (Wode 1988, σ. 92).

Οι Knapp-Potthoff & Knapp 1982 διαχωρίζουν δύο κατηγορίες:

- α. τις διαδικασίες εκμάθησης και
- β. τις στρατηγικές εκμάθησης

Διαδικασίες εκμάθησης είναι οι εγκεφαλικές εκείνες διαδικασίες που συσχετίζονται με αυτόματες λειτουργίες αναγνώρισης και αποθήκευσης γλωσσικών στοιχείων και γλωσσικών κανόνων καθώς επίσης και με την αυτόματη χρησιμοποίησή τους κατά την παραγωγή και κατανόηση γλωσσικών εκφράσεων.

Ενώ στρατηγικές είναι οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από το άτομο σκόπιμα, επιλεκτικά και κατευθυνόμενα κατά την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων.

Οι στρατηγικές διαχωρίζονται σε:

1. στρατηγικές εκμάθησης και
2. στρατηγικές επαφής

#### 4.4.4. Η εξάρτηση από τη μητρική γλώσσα

Το ερώτημα αν η μητρική γλώσσα επιδρά στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας ήταν ένα

από τα πρώτα θέματα ερευνών και μελετών αυτού του χώρου. Στις αρχές τα αποτελέσματα των ερευνών επιβεβαίωναν μια άμεση και ουσιαστική επίδραση των δομών της μητρικής γλώσσας στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας (Lado υπόθεση επίδρασης). Αργότερα στις περίφημες έρευνες των Dulay & Burt αποδείχτηκε ακριβώς το αντίθετο: αυτό που επιδρά ουσιαστικά στην απόκτηση της L2 είναι οι γλωσσο-γνωστικές ικανότητες που έχει το άτομο και όχι η μετα-φορά γλωσσικών δομών της L1 στην L2 (υπόθεση της ταύτισης). Το 1978 στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος του Κιελ διαπιστώθηκε ότι και βέβαια υπάρχει κατά τη διαδοχική απόκτηση της L2 μεταφορά γλωσσικών δομών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Θα πρέπει όμως να γίνει διαφοροποίηση σε ποια γλωσσικά επίπεδα παρατηρούνται μεταφορές. Ενώ στο φωνολογικό επίπεδο διαπιστώνεται μια έντονη επίδραση της L1, δε συμβαίνει ακριβώς το ίδιο και στο γραμματικό γλωσσικό επίπεδο (Ellis 1986, Wode 1988). Ακόμη θεωρείται πια ως βέβαιο ότι το άτομο κατά την απόκτηση της L2 μεταφέρει και άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία από την L1 (π.χ. στοιχεία από το πραγματολογικό γλωσσικό επίπεδο).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη γλώσσα παίζει ένα σημαντικό ρόλο κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, όχι όμως και το σπουδαιότερο.

## 5. Παράγοντες επίδρασης κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας

### 5.1. Εισαγωγικά

Οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στην πορεία, στον τρόπο και στο επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης κατά τη διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι πολύ μεγάλες. Όλοι γνωρίζουμε ότι δε μαθαίνουν όλα τα άτομα μια δεύτερη γλώσσα το ίδιο εύκολα και το ίδιο καλά. Το ερώτημα βέβαια που έχει τεθεί επανειλημμένα στον ερευνητικό χώρο είναι ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τόσο την πορεία όσο και το βαθμό επιτυχίας των διαδικασιών απόκτησης μια δεύτερης γλώσσας.

Αν θελήσουμε να συνοψίσουμε τα διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ένα σύμπλεγμα πολλών παραγόντων που σύμφωνα με τη συστηματική θεώρηση επιδρούν τόσο άμεσα στις γλωσσικές διαδικασίες απόκτησης όσο και έμμεσα μέσω της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που υφίστανται μεταξύ των διαφόρων παραγόντων.

Δύο μεγάλες ομάδες παραγόντων επίδρασης διακρίνονται (βλ. σχήμα 3):

1. οι ατομικοί παράγοντες και
2. οι κοινωνικοί παράγοντες.

Σχήμα 3: Σύμπλεγμα παραγόντων επίδρασης κατά την απόκτηση της L2.



### 5.2. Ατομικοί παράγοντες

Ακόμη και στο ίδιο γλωσσικό περιβάλλον παρατηρεί κανείς άτομα που μαθαίνουν καλύτερα, ευκολότερα και πιο γρήγορα από ό,τι άλλα άτομα του ίδιου περιβάλλοντος. Ποιες είναι όμως οι παράμετροι που επηρεάζουν την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, έτσι ώστε να διαπιστώνονται αυτές οι ατομικές διαφορές;

Ο Wode 1988 διακρίνει τέσσερις παράγοντες:

- τις γλωσσο-γνωστικές ικανότητες
- άλλες έμφυτες βιολογικές ικανότητες
- χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου
- συναισθηματικούς παράγοντες.

### 5.2.1. Γλωσσογνωστικές ικανότητες

Είναι πια αποδεκτό από όλες τις επιστημονικές κατευθύνσεις και θεωρείται ως δεδομένο ότι τόσο η απόκτηση όσο και η χρήση μιας ή περισσότερων γλωσσών προϋποθέτει την ύπαρξη ειδικών γλωσσικών ικανοτήτων, οι οποίες στις βασικές τους δομές είναι έμφυτες (Triarchi-Herrmann 1998). Δεν τίθεται πια καμιά αμφιβολία ότι μέσω των γλωσσογνωστικών ικανοτήτων, που φέρει το κάθε άτομο από τη γέννησή του, επεξεργάζονται γνωστικά οι γλωσσικές δομές του περιβάλλοντός του. Αυτές οι ικανότητες μπορούν να επηρεαστούν και να κατευθυνθούν μόνο μέσω της ποιότητας και της δόμησης του γλωσσικού υλικού που δίδεται μέσω του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος του ατόμου.

### 5.2.2. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

#### 5.2.2.1. Ψυχική ισορροπία

Όσο πιο λίγα ψυχικά προβλήματα και μεγαλύτερη ψυχική ισορροπία παρουσιάζει το άτομο κατά την εκμάθηση της νέας γλώσσας, τόσο πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη επιτυχία μαθαίνει αυτή τη γλώσσα. Αυτό είναι ένα πόρισμα που έχει επιβεβαιωθεί από πολλές μελέτες και έρευνες (Wode 1988).

Μερικοί μάλιστα συγγραφείς προσπάθησαν να αναλύσουν αυτή την παράμετρο σε υποπαράμετρους. Έτσι οι Knapp-Potthoff & Knapp 1982 διακρίνουν στην ψυχική ισορροπία κατά την απόκτηση μια δεύτερης γλώσσας τα εξής χαρακτηριστικά:

- την ικανότητα να ξεπερνά κανείς γρήγορα το αρχικό γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ,
- το βαθμό που επιτρέπει η ταυτότητα του ατόμου να δεχτεί νέα και ξένα προς αυτό στοιχεία,
- την ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται το συνομιλητή του (ικανότητα εμπάθειας) και
- την εξωτερική ή εσωτερική των συναισθημάτων ενός ατόμου ή ακόμη τη δειλία ή την αυτοσιγουριά που δείχνει το άτομο.

#### 5.2.2.2. Γνωστικό στίλ

Ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο δέχεται, οργανώνει/αποθηκεύει και επανακαλεί πληροφορίες και ερεθίσματα του περιβάλλοντός του ονομάζεται στην Ψυχολογία γνωστικό στίλ του ατόμου.

Ο βαθμός εξάρτησης που υφίσταται μεταξύ αυτών των γνωστικών διαδικασιών και του γλωσσικού περιβάλλοντος, ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Υπάρχουν άτομα που αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις και τη γλώσσα περισσότερο ως μια ενότητα και η αντίληψή τους είναι ολική, ενώ άλλα για τα οποία και οι λεπτομέρειες είναι σημαντικές και διακρίνονται για ένα αναλυτικό τρόπο σκέψης. Τα πρώτα μαθαίνουν περισσότερο ασυνείδητα, ενώ τα τελευταία περισσότερο συνειδητά και γι' αυτό μπορούν και μαθαίνουν καλύτερα και πιο γρήγορα από μια δεύτερη γλώσσα.

Όχι μόνο ο τρόπος γνωστικής επεξεργασίας είναι σημαντικός κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο το κάθε άτομο μαθαίνει. Άτομα που τα διακρίνει μια ενεργητικότητα κατά τη μάθηση, που τα ίδια ψάχνουν για επαφές με άτομα που μιλούν τη δεύτερη γλώσσα, σίγουρα πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας. Η Hatch 1974 διακρίνει δύο τύπους ατόμων:

- τους συλλέκτες (Sammler, data gatherer) και
- τους επεξεργαστές (Verarbeiter, data organizer).

#### 5.2.2.3. Γλωσσικό ταλέντο

Υπάρχει αλήθεια αυτό που ο λαός μας ονομάζει “γλωσσικό ταλέντο”;

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος “κλίση για εκμάθηση μιας γλώσσας” (Sprachlerneignung) ως ένα από τα μέρη της νοημοσύνης και υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν εμπειρικά την επίδραση αυτής της ικανότητας στην επιτυχία της εκμάθησης μιας γλώσσας, ενώ άλλες αποδεικνύουν ότι το επίπεδο απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας μόνο σε ελάχιστο ποσοστό μπορεί να αποδοθεί στην κλίση που έχει το άτομο για γλωσσική εκμάθηση.

Συμπερασματικά, αυτό που θεωρείται ως βέβαιο είναι ότι επικρατεί αβεβαιότητα στο χώρο της έρευνας στο ερώτημα αν πράγματι υπάρχει μια τέτοια έμφυτη κλίση που διευκολύνει και στηρίζει την απόκτηση της μητρικής, μιας δεύτερης γλώσσας ή ακόμα την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Είναι ακόμη πολύ δύσκολο να συγκεκριμενοποιήσουμε από τι αποτελείται αυτή η κλίση, μέσω ποιων παραγόντων θα μπορούσε να μετρηθεί ή ακόμη να επηρεαστεί. Συγχρόνως τίθεται το ερώτημα μήπως αυτή η κλίση για γλώσσες δεν είναι τίποτε άλλο παρά το αποτέλεσμα ενός πετυχημένου συνδυασμού άλλων ικανοτήτων του ατόμου, όπως είναι οι συναισθηματικές παράμετροι και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Wode 1988).

### 5.2.3. Συναισθηματικοί παράγοντες

Τα κίνητρα και οι ανάγκες που έχει ένα άτομο να μάθει μια γλώσσα, οι απόψεις και τα συναισθήματά του γι’ αυτή τη γλώσσα αποτελούν τους συναισθηματικούς παράγοντες επίδρασης.

#### 5.2.3.1. Κίνητρα

Οι αιτίες που αναγκάζουν ή ωθούν ένα άτομο να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, καθώς επίσης και η ετοιμότητα που δείχνει για την εκμάθηση αυτής της γλώσσας, επιδρούν αποφασιστικά τόσο στο ρυθμό όσο και στην επιτυχία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας. Την πιο ενδιαφέρουσα έρευνα σχετικά με την ετοιμότητα που δείχνει ένα άτομο να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, έχουν κάνει το 1972 οι Gardner & Lambert (διαφοροποίηση σε κίνητρα ενσωμάτωσης - interactive Motivation και ωφελμιστικά κίνητρα - Instrumentelle Motivation). Αποτελέσματα ερευνών που εξέτασαν την επίδραση που έχουν διάφοροι παράγοντες στο βαθμό ανά-πτυξης μιας ξένης γλώσσας, απέδειξαν ότι η επιθυμία ενσωμάτωσης σε μια νέα γλωσσική κοινότητα είναι πολύ πιο ισχυρή απ’ ό,τι η χρονική διάρκεια της επαφής ή της διδασκαλίας αυτής της γλώσσας (βλ. Fthenakis, 1985).

#### 5.2.3.2. Απόψεις και συναισθήματα

Οι απόψεις και τα συναισθήματα που έχει ένα άτομο για τη γλώσσα καθώς επίσης και για άλλους παράγοντες που συνδέονται άμεσα με αυτή (χώρα, κατοίκους, πολιτισμό κ.λπ.) επιδρούν έμμεσα στην απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Αρνητική στάση και αρνητικά συναισθήματα για μια γλώσσα δυσκολεύουν τις διαδικασίες απόκτησης αυτής της γλώσσας, ενώ θετικά συναισθήματα στηρίζουν και προωθούν τόσο όλη τη λειτουργία της γλωσσικής απόκτησης, όσο και μεμονωμένες αναπτυξιακές διαδικασίες. Ο εθνικισμός π.χ. και η υπερβολική υπερεκτίμηση της μητρικής γλώσσας σε σύγκριση με τη L2 προξενεί πολλές φορές ανυπερέβλητα εσωτερικά εμπόδια που μπλοκάρουν σημαντικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Γενικά η σημασία των συναισθηματικών-ψυχολογικών παραγόντων κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας τονίζεται σε πολλές εμπειρικές και θεωρητικές εργασίες. Μια στενή εξάρτηση μεταξύ της επιτυχίας κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και των συναισθηματικών-ψυχολογικών αντιλήψεων που έχει το άτομο σχετικά με αυτή τη γλώσσα, με τον πολιτισμό και την κοινωνία στην οποία ομιλείται, δεν αμφισβητείται πλέον.

### 5.2.4. Βιολογικοί παράγοντες

#### 5.2.4.1. Φύλο

Ενώ παλαιότερες εργασίες επιβεβαίωναν μια ανωτερότητα των κοριτσιών έναντι των αγοριών μέχρι την είσοδό τους στο σχολείο, νεότερες εργασίες δε βρίσκουν καμιά διαφορά στις γλωσσικές επιδόσεις των δύο φύλλων που να μπορεί να αποδοθεί με σιγουριά σε αυτό τον παράγοντα. Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκαν τέτοιου είδους διαφορές, είχαν ταυτόχρονα σχέση κυρίως με

κοινωνικούς ρόλους που συνήθως δίνονται στα δύο φύλα μέσω της αγωγής.

#### 5.2.4.2. Ηλικία

Πολυάριθμες είναι οι έρευνες και οι μελέτες που ασχολήθηκαν μέχρι τώρα με την επίδραση που έχει η ηλικία απόκτησης της L2 τόσο στο ρυθμό και στην πορεία των γλωσσικών αναπτυξιακών διαδικασιών όσο και στο τελικό επίπεδο απόκτησης των διάφορων επιμέρους γλωσσικών ικανοτήτων (Triarchi-Herrmann 1998). Το βασικό θέμα το οποίο είχαν ως βάση εκκίνησης οι περισσότερες έρευνες ήταν το ερώτημα αν και κατά πόσο ισχύει η απλοϊκή, αλλά για πολλά χρόνια από όλους αποδεκτή, άποψη: Όσο πιο μικρός αρχίζει κανείς να μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα, τόσο πιο πολλές είναι οι πιθανότητες να αναπτυχθεί αυτή η γλώσσα πιο τέλεια. Ή με κάποια διαφορετική αιτιολογική περισσότερη διατύπωση: Τα μικρά παιδιά σε σχέση με τα μεγαλύτερα και τους ενήλικες είναι προικισμένα με μια έμφυτη βιολογική ικανότητα που τους βοηθά να μαθαίνουν πιο γρήγορα και πιο σωστά μια δεύτερη ή μια τρίτη γλώσσα.

Οι πρώτες επιστημονικές εργασίες και μελέτες (Panfield & Roberts, 1959, Lenneberg, 1967, McNeil, Rosansky, 1975, Gardner & Lambert 1972 στο: Triarchi-Herrmann 1998) υποστηρίζουν ότι πραγματικά υπάρχει στα παιδιά αυτή η έμφυτη ικανότητα απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία έχει άμεση σχέση με τη λειτουργία της πλευρίωσης και γι' αυτό με τον καιρό, ιδιαίτερα μετά την ολοκλήρωση της πλευρίωσης, χάνεται. Στη δεκαετία του '80 όμως οι περισσότερες έρευνες όχι μόνο αμφισβητούν την ισχύ αυτών των πορισμάτων, αλλά αποδεικνύουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν καλύτερα και πιο γρήγορα τη L2. Εξαίρεση αποτελεί μόνο η φωνολογική γλωσσική ικανότητα. Στο φωνολογικό επίπεδο δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η υπεροχή των μικρών παιδιών. Κι αυτό οφείλεται στο ότι κατά την απόκτηση της φωνολογικής γλωσσικής ικανότητας λαμβάνουν χώρα άλλες διαδικασίες και χρησιμοποιούνται άλλες στρατηγικές εκμάθησης από ό,τι κατά την απόκτηση της σημασιολογικής και γραμματικής ικανότητας.

#### 5.3. Κοινωνικοί παράγοντες

Σήμερα πιστεύεται ότι οι συνθήκες και οι καταστάσεις που επικρατούν κατά την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζουν σημαντικά τόσο την επιτυχία της γλωσσικής μάθησης/απόκτησης όσο και την πορεία και το ρυθμό των γλωσσικών διαδικασιών. Τα διάφορα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στις διατομικές ποικιλίες εκμάθησης/απόκτησης της δεύτερης γλώσσας, εξαρτώνται και από κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες (Clahsen, Meisel & Rienemann 1983).

Στις διάφορες έρευνες που έγιναν, προσπάθησαν οι επιστήμονες να απομονώσουν εκείνους τους κοινωνικούς παράγοντες που πιθανόν να είναι σημαντικοί για τη γλωσσική απόκτηση. Έτσι στο ερευνητικό πρόγραμμα της Χαϊλδεμβέργης "Pidgin-Deutsch" διαπιστώθηκε ότι οι ακόλουθοι παράγοντες παίζουν ένα σπουδαίο ρόλο κατά τη φυσική διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας:

1. Επαφή με αυτόχθονες ομιλητές της L2 στον ελεύθερο χρόνο.
2. Η ηλικία απόκτησης της L2 (ο χρόνος μετανάστευσης).
3. Επαφή με αυτόχθονες ομιλητές της L2 στην ώρα εργασίας.
4. Τυπικά επαγγελματικά προσόντα.
5. Επίπεδο μόρφωσης.
6. Διάρκεια παραμονής (Klein & Dittmar 1979).

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης πιστοποιούν ότι οι 6 προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν τους διάφορους δομικούς τομείς της γλώσσας με ποικίλο τρόπο.

##### 5.3.1. Διάρκεια επαφής

Όπως φαίνεται και στον προηγούμενο πίνακα, ο παράγοντας αυτός έχει την πιο μικρή επίδραση. Έχει διαπιστωθεί ότι τα πρώτα δύο χρόνια επαφής με τη δεύτερη γλώσσα είναι τα πιο σημαντικά. Στα επόμενα χρόνια η σημασία αυτού του παράγοντα μειώνεται.

### 5.3.2. Μορφωτικό επίπεδο

Σίγουρα το επίπεδο της μόρφωσης και ιδιαίτερα της σχολικής μόρφωσης που έχει ένα άτομο δεν επηρεάζει άμεσα τη φυσική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Φαίνεται όμως ότι η μόρφωση που διαθέτει ένα άτομο επηρεάζει άμεσα την ετοιμότητα που δείχνει για μάθηση, κι αυτή, όπως γνωρίζουμε, επηρεάζει με τη σειρά της τη γλωσσική απόκτηση (Wode 1988).

### 5.3.3. Επαφή με τη δεύτερη γλώσσα

Η επαφή που έχει το άτομο που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα με αυτόχθονους ομιλητές της δεύτερης γλώσσας παίζει σίγουρα ένα σημαντικό ρόλο στον τρόπο και στο ρυθμό με τον οποίο αναπτύσσεται η L2. Έχει διαπιστωθεί μάλιστα ότι πολύ πιο σημαντικό για την απόκτηση της L2 είναι η επαφή που έχει ένα άτομο με αυτόχθονους ομιλητές στον ελεύθερο χρόνο παρά κατά την ώρα εργασίας.

### 5.3.4. Κοινωνική απόσταση

Έτσι ονόμασε ο Schumann 1976 τη σύνδεση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ δύο κοινωνικών ομάδων (στο: Wode 1988). Μόνο όταν η κοινωνική απόσταση μεταξύ της ομάδας των ατόμων που μαθαίνουν τη L2 και της ομάδας των ατόμων που μιλούν τη L2 δεν είναι μεγάλη, αυξάνονται οι πιθανότητες να υπάρχει μια εντατική επαφή, ώστε να επέλθει μεγαλύτερη επιτυχία κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να τονίσω ότι η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη φυσική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν αμφισβητείται πια από κανένα, αν και μέχρι τώρα ο τομέας αυτός δεν έχει ερευνηθεί όσο θα έπρεπε, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν αρκετά ερευνητικά αποτελέσματα για να στηριχθούν οι αντίστοιχες υποθέσεις και θεωρίες.

## 6. Προοπτικές

Τα φαινόμενα της πολυπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας που εμφανίζονται τη τελευταία δεκαετία σε πολλά κράτη, επιφέρουν αλλαγές όχι μόνο στις κοινωνικές δομές αυτών των κρατών. Οι αλλαγές και οι ραγδαίες εξελίξεις που παρατηρούνται στις συνθήκες ζωής του κάθε ατόμου, είτε αυτές έχουν σχέση με τον επαγγελματικό ή τον ιδιωτικό τομέα, είναι σημαντικές και απαιτούν νέες μεθόδους αντιμετώπισης. Κι αυτό δεν είναι θέμα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί μόνο σε προσωπικό ή ιδιωτικό επίπεδο. Εδώ καλείται η εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους και φυσικά της πατρίδας μας να αναπτύξει και να εφαρμόσει νέα μοντέλα αγωγής και εκπαίδευσης που θα λαμβάνουν υπόψη τις παρουσιαζόμενες περιβαλλοντικές αλλαγές και θα παρέχουν στο κάθε άτομο τις κατάλληλες γνώσεις και τα απαιτούμενα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και με επιτυχία τις εκάστοτε παρουσιαζόμενες απαιτήσεις.

Η απόκτηση, η κατοχή και η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας ή αν θέλετε και μιας τρίτης και τέταρτης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, έναν από τους πιο βασικούς και κεντρικούς τομείς της σύγχρονης παιδείας. Η αγωγή και εκπαίδευση σήμερα δεν μπορεί πια να σταθεί και να στηριχθεί μόνο στη μητρική, την πρώτη γλώσσα.

Συγχρόνως η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών έχει να αντιμετωπίσει τη νέα υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα, δηλαδή την εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων. Έχει πια συνειδητοποιηθεί από πολιτικούς, εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς κύκλους ότι σχολικές μονάδες με μεγάλο ποσοστό δίγλωσσων μαθητών, των οποίων η μητρική γλώσσα διαφέρει από αυτή του μαθήματος, συναντούμε όχι μόνο στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής. Τα τελευταία χρόνια τέτοιου είδους σχολικές μονάδες βρίσκουμε σχεδόν σε κάθε μεγαλούπολη της χώρας μας. Έτσι σε πολλά σχολεία η ελληνική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα, πράγμα που απαιτεί και προϋποθέτει νέες μεθόδους διδασκαλίας, νέους διδακτικούς στόχους, νέα αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία.

Θα ήθελα λοιπόν στο τέλος της εισήγησής μου να τονίσω για μια ακόμη φορά τη σημασία αυτού του συνεδρίου μέσω του οποίου έγινε δυνατό να σκιαγραφηθούν και αν θέλετε, γιατί όχι, να συγκεκριμενοποιηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι ερευνητικές ανάγκες στο χώρο της

ψυχογλωσσολογίας όσο και των επιστημών αγωγής, και να ευχηθώ σε όλους μας μια καλή αρχή στις νέες δυνατότητες δραστηριοποίησης και συνεργασίας που δημιουργήθηκαν μέσω αυτού του συνεδρίου.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- BAETENS BEARDSMORE, H. (1982), Bilingualism: Basic principles. Multilingual Matters.
- CLAHSEN H. MEISEL J. & PIENEMANN M. (1983), Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter, Tübingen.
- CLAHSEN H. & MUYSKEN P., "The UG paradox in L2 acquisition". In: Second Language Research.
- CLAHSEN, H. (1990), "The cooperative study of first and second language development". In: Studies in second language Acquisition 12, S. 135-153.
- CUMMINS, J. (1979), "Linguistic Interdependence and the Educational Development of bilingual Children". In: Review of Educational Research, Vol. 49, 222-251.
- DAMANAKIS, M. (1980), "Integrations-und Sprachprobleme griechischer Kinder". In: Ausländerkinder, (3), S. 37-47, (4), S. 20-33.
- ELLIS, R. (1986), Understanding second language acquisition, Oxford.
- FELIX, S. (1982), Psycholinguistische Aspekte des Zweit-spracherwerbs, Tübingen.
- FTHENAKIS, W. et. al. (1985), „Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes“. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.), München.
- GEORGOGIANNIS, P. (1985), Identität und Zweisprachigkeit, Bochum: Studienverlag, Brockmeyer.
- HATCH, E.R. (1977), "Second Language Learning". In: Bilingual Education: Current Perspectives, Vol. II: Linguistics. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- KLEIN & DITTMAR (1979), Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers, Berlin.
- KLEIN, W. (1992), Zweitspracherwerb, Frankfurt a. Main.
- KNAPP-POTTHOFF, A. & KNAPP, K. (1982), Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung, Stuttgart.
- KRACHT, A. (1996), "Förderung kindlicher Zweisprachigkeit als eine sprachbehindertenpädagogisch Herausforderung". In: Die Sprachheilarbeit, 41,6, S. 356-365.
- KRASHEN, S. (1981), Second language acquisition and second language learning, Oxford.
- KROMBOLZ, H. & TRIARCHI-HERRMANN, V. (1987), "Die sprachliche Entwicklung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland". In: Psychol. Erz. Unterr., 34. Jg., S. 254-263.
- LAMPERT, W.E. (1975), "Culture and language as factors in learning and education". In: TEOKSESSA, W.A. (ed.), Education of immigrant students, Ontario Institute for Studies in Education.
- MARDAGA, P.(ed.) (1989), Bilinguality and Bilingualism, Cambridge University Press.
- MCLAUGHLIN, B. (1978), Second Language Acquisition in Child-hood, Hillsdale N.J.
- OKSAAR, E. (Hrsg.) (1984), Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt, Berlin, New York: de Gruyter.
- PENFIELD, W. & ROBERTS, L. (1959), Speech and Brain-Mechanisms, Princeton: University Press.
- RADISOGLU, T. (1985), "Zweisprachigkeitsforschung: Einige Feldforschungsprobleme in der Bundesrepublik Deutschland". In: Lernen in Deutschland 2, S. 40-45.
- SELIGER, H. (1987), "Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition". In: BEEBE, L., Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives, New York.
- TRIARCHI, V. (1983), Sprachstandserfassung bei griechischen Kindern in verschiedenen konzipierten, bayerischen Einrichtungen, Ladewig Verlag, München.
- TRIARCHI-HERRMANN, V. (1998), Zur Thematik: Zweisprachigkeit, Akademiebericht Nr. 311, München/Dillingen.
- TOUKOMAA, P. & SKUTNABB-KANGAS, T. (1977), "The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age" (Tutkimusraportti No. 26) Tampere, Finland: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology.
- WEINREICH, U. (1977), Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung, München-Beck.
- WENDLANDT, W. (1992), "Grundkenntnisse und Handlungshilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachtherapeutischen Praxis". In: Sprache - Stimme - Gehör 16, S. 43-47.
- WODE, H. (1988), Psycholinguistik. Einführung in die Lehr-und Lernbarkeit von Sprachen, Ismaning.

- ΑΦΕΝΔΡΑΣ, Ε. (1984), "Παιδική Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκ-παίδευση". Στο: ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Θ., ΜΑΡΚΟΥ, Δ., (επιμέλεια), Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών, Αθήνα.
- ΒΡΕΤΤΑ-ΠΑΝΙΔΙ, Κ., ΚΟΙΛΙΑΡΗ-ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ, κ.ά. (1984), "Τα γερμανικά των παιδιών των μεταναστών στις τάξεις υποδοχής. Πρώτα συμπεράσματα". Στο: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 4ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. (1997), Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επι-κοινωνία, Πρακτικά του 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Μάιος 1995, Gutenberg.
- ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. (1997), Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1992), Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα τμήματα μητρικής γλώσσας, Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1993), Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Αθήνα.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1997), Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προ-σέγγιση, Αθήνα, Gutenberg.
- DORFMULLER-ΚΑΡΠΟΥΖΑ, Κ. (1994), "Δευτερογενής προφορικότητα και διγλωσσία". Στο: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 15ης συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσ/νίκη, Κυριακίδη.
- ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ, Ε. & ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ, Β. (1994), Διαπολιτισμική αγωγή, Αθήνα, ελληνικά γράμματα.
- ΚΑΤΗ, Δ. (1992), Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, Αθήνα, Οδυσσέας.
- ΚΩΣΤΟΥΛΑ-ΜΑΚΡΑΚΗ, Ν. (1997), "Διατήρηση ή απώλεια της μητρικής γλώσσας: Η περίπτωση των μαθητών ελληνικής καταγωγής στη Σουηδία". Στο: Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά ζ' συνεδρίου Π.Ε.Ε., Αθήνα, ελληνικά γράμματα.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (1995), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα.
- ΜΠΑΤΣΑΛΙΑ, ΦΡ. (1993), "Γλωσσικές προϋποθέσεις παιδιών Ελλήνων μεταναστών". Στο: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 14ης συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσ/νίκη, Κυριακίδη.
- ΠΑΠΑΥΛΟΥ, Α. (1994), Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας, un. paper, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- ΠΑΠΑΣ, Α. (1997), Διδακτική γλώσσας και κειμένων, τόμος Ι, Αθήνα.
- ΠΑΥΛΟΥ, Π. & ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ, Ν. (1997), "Προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην Κύπρο λόγω του διδαιλεκτισμού". Στο: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 17ης συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Θεσ/νίκη, Κυριακίδη.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., "Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση πάντα στη Δι-γλωσσία;" Στο: ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. (1997), Θέματα Διαπο-λιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg.
- ΦΙΛΙΑΣ, Β. (1990), Μετανάστευση: Αίτια και συνέπειες, Σύγχρονα Θέματα.